

Andere tijd, andere oriëntatie?

De Opstand in Nederlandse geschiedenismethoden
voor MULO en MAVO, ca. 1955-1985



| | |
|----------------|--|
| Studie: | Master thesis Maatschappijgeschiedenis |
| Universiteit: | Erasmus Universiteit Rotterdam |
| Student: | Juliette Verheij |
| Contact: | julietteverheij@hotmail.com |
| Studentnummer: | 318819 |
| Datum: | 16 augustus 2012 |
| Begeleiders: | Prof.dr. Maria Grever en Tina van der Vlies MA |

Andere tijd, andere oriëntatie?

**De Opstand in Nederlandse geschiedenismethodes voor MULO en
MAVO, ca. 1955-1985**

-Juliette Verheij-

Afbeelding op de titelpagina: portret van Willem van Oranje, geschilderd door Adriaen Thomasz. Key, afkomstig uit de Volkskrant.

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| Voorwoord | 1 |
| Hoofdstuk 1 Inleiding | 2 |
| 1.1 Vraagstelling en operationalisering | 3 |
| 1.2 Bronnen en onderzoeksmethoden | 7 |
| 1.3 Belang van het onderzoek en opzet van deze thesis | 11 |
| Hoofdstuk 2 Nationale gemeenschappen en hun verhalen | 13 |
| 2.1 Introductie | 13 |
| 2.2 Het verhaal van de natiestaat | 14 |
| <i>Narrative template</i> | 14 |
| <i>Nationalisme</i> | 15 |
| 2.3 Groepsherinneringen | 18 |
| <i>Collectief geheugen</i> | 19 |
| <i>De natiestaat als gemeenschap en de verzuilde groepen in Nederland</i> | 21 |
| 2.4 Positie van de nationale geschiedschrijving in Nederland | 24 |
| <i>Nationale geschiedschrijving in de negentiende eeuw</i> | 25 |
| <i>Crisis in de nationale geschiedschrijving en in het geschiedenisonderwijs</i> | 27 |
| 2.5 Conclusie | 29 |
| Hoofdstuk 3 Eigen stem eerst? De Opstand in twee MULO geschiedenismethoden, 1955-1965 | 30 |
| 3.1 Introductie | 30 |
| 3.2 <i>Mensen bouwen een wereld: een lichte voorkeur voor de natiestaat en het katholieke geloof</i> | 30 |
| <i>Memoriseren van nationale geschiedenis</i> | 33 |
| <i>Felle religieuze strijd en fanatieke vrijheidsijver</i> | 34 |
| <i>Nadruk op Oranje en de noordelijke Nederlanden</i> | 38 |

| | | |
|-----|--|----|
| 3.3 | <i>Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo:</i> | |
| | de natiestaat en de protestante religie in het middelpunt | 39 |
| | <i>Vaderlandse feitjes uit het hoofd leren</i> | 41 |
| | <i>Protestantse heldendaden</i> | 43 |
| | <i>Een gerechtvaardigde strijd</i> | 44 |
| | <i>Protestantsgezind plot</i> | 46 |
| 3.4 | Conclusie | 46 |

Hoofdstuk 4 Andere tijd, andere oriëntatie? De Opstand in twee MAVO geschiedenismethoden, 1975-1985

| | | |
|-----|---|----|
| | | 49 |
| 4.1 | Introductie | 49 |
| 4.2 | <i>Kijk op de tijd: een onpartijdige kijk op een specifiek verleden</i> | 49 |
| | <i>Breed georiënteerde vakdidactiek</i> | 52 |
| | <i>Het doorzettingsvermogen van de opstandige steden centraal</i> | 54 |
| | <i>Het verzet kwam van vele kanten</i> | 58 |
| | <i>Licht Europese oriëntatie</i> | 59 |
| | <i>Funderende processen</i> | 60 |
| 4.3 | <i>Speurtocht door de eeuwen: de Tachtigjarige Oorlog als egoïstische en idealistische strijd</i> | 62 |
| | <i>Breed georiënteerd historisch denken</i> | 64 |
| | <i>Veelsoortig protest</i> | 65 |
| | <i>Successen van een verdeelde groep</i> | 67 |
| | <i>De noordelijke en zuidelijke Nederlanden uiteen</i> | 68 |
| | <i>Ieder mag zijn verhaal vertellen</i> | 70 |
| | <i>Funderende structuren</i> | 72 |
| 4.4 | Conclusie | 73 |

Hoofdstuk 5 Slotbeschouwing

| | | |
|--|---|----|
| | | 76 |
| | Bronnen en literatuur | 79 |
| | Kwantitatieve aandacht voor de Opstand in de geschiedenismethoden | 84 |
| | Lijst met afkortingen | 85 |

Voorwoord

Tijdens dit vierde studiejaar concentreerde ik mij op mijn master thesis. Vooral het begin, en het begin duurt voor mijn gevoel altijd te lang, was soms lastig. Als je nog niet helemaal weet tot waar je onderzoek zal reiken, dan voel je je toch gedesoriënteerd. Gelukkig kon ik bij mijn begeleiders Prof.dr. Maria Grever en Tina van der Vlies (MA) terecht voor ondersteuning. Zij gaven mij bijvoorbeeld handige literatuurtips. Ook uit de Research Workshops heb ik inspiratie kunnen halen. Tijdens deze workshops ben ik erg geholpen door de feedback op mijn onderzoek door Prof.dr. Maria Grever, dr. Bregje van Eekelen en medestudenten. Mijn stagebegeleider, vakreferent meneer Jüngen, bracht mij voorts op waardevolle ideeën voor deze thesis. Ik had door het geregelde contact met de Erasmus Universiteit en door alle luisterende oren in mijn privéleven toch steeds vertrouwen in een goede master thesis afloop.

Naast dat dit jaar hard werken was, was het ook leuk. Ik vind schoolboeken interessant. Ik vraag mijzelf vaak af welke leerstof en inzichten de makers van schoolboeken op leerlingen over willen brengen en waarom dat zo is. Met het bronnenmateriaal heb ik affiniteit. Toen ik in het vorige studiejaar de educatieve minor in het vak geschiedenis volgde, stond ik geregeld met geschiedenismethoden in mijn handen. De stage, die ik dit studiejaar bij de Erasmus Universiteitsbibliotheek heb gevolgd, bracht mij wederom in contact met schoolboeken. Voor de stage heb ik namelijk geschiedenischoolboeken en materiaal daaromheen geordend in de Historisch Didactische Collectie ruimte van de Universiteitsbibliotheek. Ook ná deze master zal ik met schoolboeken te maken krijgen. Te Leiden zal ik de educatieve master in het vak geschiedenis gaan volgen.

Ik ben trots op wat mijn master thesis, het (tot nu toe) grootste onderzoek van mijn leven, uiteindelijk is geworden. Door mijn onderzoek heb ik ‘ervaren’ dat een geschiedenischoolboek een product is van zijn tijd en dat de boodschap dus geregeld verandert.

Juliette Verheij

Nieuw-Beijerland 2012

Hoofdstuk 1 Inleiding

Uit de vele, soms heftige, debatten over de functie en betekenis van het geschiedenisonderwijs sinds de negentiende eeuw blijkt dat het vak door de samenleving belangrijk wordt gevonden. De vraag is dan, welke leerstof en inzichten men in geschiedenislerboeken wil opnemen. Wat moet de burger in wording weten en wat vooral niet?¹

De inhoud van geschiedenismethodes voor het onderwijs verandert in de loop der tijd onder invloed van maatschappelijke, wetenschappelijke en geschieddidactische ontwikkelingen. In Nederland kregen de generaties die vóór de jaren zeventig van de twintigste eeuw geschiedenisles hebben gehad op de lagere school en/of op de middelbare school bijvoorbeeld verzuilde en tamelijk nationaal georiënteerde geschiedenislessen. Hierbij moet wel gezegd worden dat het geschiedenisonderwijs op de lagere school meer nationaal georiënteerd van aard was dan het geschiedenisonderwijs op de middelbare school. Op de middelbare school werd bijvoorbeeld naast vaderlandse geschiedenis ook algemene geschiedenis - meestal West-Europese geschiedenis - gegeven.² Toch was ook het Nederlandse geschiedenisonderwijs op de middelbare school vóór de jaren zeventig meer nationaal georiënteerd dan daarna.³

Tegenwoordig vindt een herleving plaats van de nationale oriëntatie, ook in Nederland. De indruk bestaat dat men de natuurlijke binding met het verleden is kwijtgeraakt door met name de ontkerkelijking, de groei van de immigratie en het proces van Europeanisering en globalisering.⁴ In de maatschappij leeft de gedachte dat kennis van 'de' nationale geschiedenis van Nederland weer de binding met het verleden kan teruggeven. De invoering van de nationaal historische canon in het onderwijs getuigt van deze opvatting. De Canon van Nederland werd ingevoerd in 2009, onder het kabinet-Balkenende IV. De canon

¹ C. Lavelle, 'Historical consciousness and historical education: what to expect from the first for the second', in P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 166-167.

² Ibidem; M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 55; A. Wilschut, *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011) 17; A. van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn* (Hilversum 2002), 25.

³ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 25; J.G. Toebes, *History, a distinct(ive) subject? The problem of the combination of history with other human and social sciences in particular with social studies in secondary education in the Federal Republic of Germany, England, and the Netherlands* (Leiden and New York 1987) 217, 293-294; J. Abeling, 'Voor een betere wereld. In hun ijver van Nederland een leefbare samenleving te maken, laten schrijvers van schoolboeken grote gaten vallen in de geschiedenis', *NRC-Handelsblad*, 29 juni 1997.

⁴ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 25; L. de Bruin, *Gschiedenisonderwijs en de nationale identiteit. Masterscriptie Cultuurgeschiedenis* (Utrecht 2011) 23-24.

zou richting moeten geven aan het collectief geheugen van de inwoners van Nederland.⁵ Ook meer recent staat educatie over de nationale geschiedenis op de politieke verkiezingsagenda. De PVV van Geert Wilders heeft als verkiezingsstandpunt voor de verkiezingen van 12 september 2012: ‘het invoeren van een burgerschapsprogramma in het onderwijs met onder andere lessen in vaderlandse geschiedenis met de nadruk op de nationale identiteit.’⁶ De herleving van de nationale oriëntatie wekt wetenschappelijke belangstelling naar de positie van de nationale geschiedenis in het onderwijs.

1.1 Vraagstelling en operationalisering

In deze master thesis laat ik zien of de plaats en betekenis van de Nederlandse geschiedenis in enkele geschiedenismethoden vanaf de jaren zeventig van de twintigste eeuw inderdaad wezenlijk is veranderd. Ik heb hiervoor gekeken naar de nationale narratio over de Opstand in geschiedenisboekjes op MULO en MAVO niveau. Ik heb gekozen voor MULO en MAVO, omdat deze schooltypen - voor zover ik kon nagaan - weinig onderzocht zijn.⁷ Mijn onderzoeksvraag luidt: *In hoeverre is de nationale narratio over de Opstand in geschiedenismethoden voor MULO en MAVO tussen ca. 1955-1985 veranderd, en wat zijn de mogelijke verklaringen daarvoor?*

Om de nationale geschiedenis te onderzoeken heb ik gefocust op schoolboekteksten die gaan over de Nederlandse Opstand tegen het Spaanse gezag, ca. 1568-1648. De Opstand leent zich hier goed voor. Het is namelijk een ‘founding event’ voor het huidige Nederland. Er werd gebroken met de Spaanse koning en de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden werd gesticht.⁸ Een tweede reden voor mijn keuze voor het onderwerp de Opstand is een praktische. De omgang met de gehele nationale geschiedenis in schoolboeken is in het kader

⁵ ‘Veelgestelde vragen’ (onbekende auteur): <http://entoen.nu/> (28-06-2012); B. Lentjes, “*Er zat ook iemand in een boekenkast...*”. *Gedeelde kennis over Nederlandse geschiedenis bij vier-havo leerlingen in Hellevoetsluis* (Rotterdam 2009) 4-6; in oktober 2008 stemde het kabinet Balkenende IV in met het invoeren van deze canon als hulpmiddel in het onderwijs per 1 augustus 2009.

⁶ R. de Mos, ‘Vrijheid door onderwijs’: http://www.pvv.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=717&Itemid=122 (05-06-2012).

⁷ P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen en Maastricht 1987) 266, 287.

⁸ W.P. Blockmans, ‘De vorming van een politieke unie. Veertiende tot zestiende eeuw’, in J.C.H. Blom en E. Lamberts (eds.), *Geschiedenis van de Nederlanden* (Baarn 2006, 4^e herziene druk) 105-107, 110-111; M. Beyen and B. Majerus, ‘Weak and strong nations in the Low Countries: national historiography and its ‘others’ in Belgium, Luxembourg and the Netherlands in the nineteenth and twentieth centuries’ in S. Berger and C. Lorenz (eds.), *The contested nation. Ethnicity, class, religion and gender in national histories* (Basingstoke 2008) 284-286; Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 15-16; N.C.F. van Sas, *De metamorfose van Nederland: van oude orde naar moderniteit* (Amsterdam 2004) 552-553, 556-558.

van een master thesis natuurlijk niet onderzoekbaar. Het is veel te breed. Dit maakt het dus noodzakelijk om mij op één thema te richten.

Ik heb twee MULO methoden uit de periode ca. 1955-1965 en twee MAVO schoolboeken uit de periode ca. 1975-1985 geanalyseerd. Tussen de twee onderzoeksperiodes zit dus tien jaar. Dit heb ik bewust gedaan, zodat ik veranderingen kon signaleren tussen periode een en twee. De periode ca. 1955-1965 is gekozen omdat het nog in de tijd van de verzuiling valt. De tweede onderzoeksperiode, die niet meer in de tijd van de verzuiling valt, eindigt in 1985. De periode loopt niet langer door, omdat enkele jaren later (in 1993) de basisvorming werd ingevoerd. Hiermee ving een nieuw tijdperk aan. Het idee van de basisvorming was dat leerlingen in de onderbouw van de middelbare school drie jaar lang op hetzelfde onderwijsniveau les kregen. Na die drie jaar werd vastgesteld naar welke onderwijsniveaus de leerlingen konden doorstromen.⁹

Het oude MULO onderwijs van vóór de Mammoetwet, het Meer Uitgebreid Lager Onderwijs, lijkt inhoudelijk nog het meest op het latere MAVO onderwijs, het Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs. Vandaar dat ik deze twee onderwijsvormen heb vergeleken.¹⁰

De Mammoetwet, die in 1968 van kracht werd, zorgde ervoor dat de infrastructuur van het voortgezet onderwijs drastisch veranderde in Nederland. LBO, MAVO, HAVO, en VWO werden ingevoerd. Voortaan zou door dit nieuwe systeem de doorstroming makkelijker zijn. Leerlingen die bijvoorbeeld les kregen op MAVO niveau, maar HAVO niveau makkelijk aankonden, zouden door de Mammoetwet naar het meer passende niveau kunnen doorstromen. Klassenverschillen zouden minder de schoolkansen moeten beïnvloeden. Persoonlijke kunde en doorzettingsvermogen van een leerling zouden het schoolniveau van diezelfde leerling moeten bepalen. Vóór de invoering van de Mammoetwet was het in ieder geval zo dat het MULO onderwijs vooral werd gevolgd door kinderen uit de arbeidersklasse. Dit, terwijl op het Gymnasium vooral kinderen zaten uit rijkere milieus. De Mammoetwet

⁹ G. Dekkers en H. Evrengun, 'Middelbaar onderwijs in Nederland: een halve eeuw strijd tussen beleidsmakers en scholen': <http://www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/5953/middelbaar-onderwijs-in-nederland-een-halve-eeuw-strijd-tussen-beleidsmakers-en-scholen.html> (14-08-2012).

¹⁰ F. Anzion, 'De wet van Mammoet naar profielen', *Spiegel Historiae* 33 (1998) 132-136; K. de Jong, 'Stilstaan bij tien jaar Mammoetwet', *Uitleg Magazine* 43 (1978) 1-20; P. van Loon en H. Schaaf, 'Mammoetwet vijfentwintig jaar: de mythen ontrafeld', *Uitleg Magazine* 22(1993) 1-14; Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 263-265: hier staat dat het MULO wettelijk onder het lager onderwijs werd gerekend. Dit had als voordeel dat het MULO kon profiteren van de financiële bijstand die de overheid gaf aan lagere scholen. Het MULO was feitelijk wél voortgezet onderwijs, net als het MAVO dat was.

moest deze situatie veranderen.¹¹ De Mammoetwet veranderde in de praktijk in ieder geval het volgende. Er kwamen keuzepakketten in de bovenbouw. Het vak geschiedenis werd zodoende een keuzevak en er kwamen minder uren voor het vak.¹² Het lijkt dus wel of het vak geschiedenis minder belangrijk werd gevonden dan vóór 1968.

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn vier deelvragen geformuleerd:

1. *Wat is de positie van de nationale geschiedenis in de wetenschappelijke geschiedschrijving in de periode ca. 1955-1985?*

2. *Is er sprake van vakdidactiek in de schoolboeken en welke invloed heeft deze op de presentatie over de Opstand in de schoolboeken?*

3. *Passen de in de schoolboeken gepresenteerde specifieke verhalen over de Opstand in een bepaald narrative template van Nederland?*

4. *In hoeverre is er sprake van een katholieke en protestante visie in de schoolboeken?*

Vanaf het einde van de jaren zestig van de twintigste eeuw hadden volgens de literatuur bepaalde maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen plaats. De nationale geschiedenis werd minder vanzelfsprekend gevonden in de maatschappij en andere vormen van wetenschappelijke geschiedschrijving kwamen op.¹³ In hoofdstuk 2.4 van mijn master thesis zal ik hier dieper op ingaan. Ik zal hiermee deelvraag 1 behandelen.

De empirische hoofdstukken geven antwoord op de deelvragen 2, 3 en 4. Aan de hand van de primaire bronnen, de schoolboekteksten, zal ik aantonen of de maatschappelijke, wetenschappelijke én geschieddidactische ontwikkelingen vanaf het einde van de jaren zestig de geselecteerde geschiedenismethoden beïnvloedden, en zo ja wat voor effect deze hadden.¹⁴ Ik ben met name benieuwd hoe de nationale narratio over de Opstand in geschiedenismethoden verandert in de periode ca. 1955-1985.

Deelvraag 2 zal ik nader expliciteren. Volgens de literatuur is er in het geschiedenisonderwijs vanaf de jaren zeventig meer nadruk gekomen op de vakdidactiek van

¹¹ Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 265-266, 286; N. Bakker, J. Noordman en M. Rietveld- van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: idee en praktijk: 1500-2000* (Assen 2006) 493.

¹² Bakker e.a., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 538.

¹³ Zie bijvoorbeeld: R. Koselleck, 'Wozu noch Historie?' *Historische Zeitschrift* 212 (1971) 1-18; P. Vries, 'De zegetocht van de Annales', in H. Beliën en G. van Setten (eds.), *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Amsterdam 1991) 205, 211-214.

¹⁴ Ibidem; E.H. Bax, *Modernization and cleavage in Dutch society. A study of longterm economic and social change* (Groningen 1988) 154-156; A. Lijphart, *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek* (Amsterdam 1984, 4^e herziene druk) 99-115; Laville, 'Historical consciousness and historical education', 166-167; C. van Boxtel and M. Grever, 'Between disenchantment and high expectations: history education in the Netherlands, 1968-2008' in E. Erdmann and W. Hasberg (eds.), *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse of history education. Part two* (Schwalbach 2011) 91.

het kritisch leren analyseren en minder op het memoriseren.¹⁵ Ik ben benieuwd of de twee geschiedenismethoden uit de periode ca. 1955-1965 inderdaad meer gebaseerd zijn op het memoriseren en of de twee geschiedenismethoden uit de periode ca. 1975-1985 meer steunen op de vakdidactiek van het kritisch leren analyseren. Tevens wil ik weten wat voor invloed de vakdidactiek heeft op de narratio. Maakt bijvoorbeeld een kritisch analyserende didactiek het verhaal minder nationaal georiënteerd?

Deelvraag 3 heeft betrekking op het bestaan van eventuele national narrative templates over de Opstand in de schoolboeken. De Opstand lijkt in bepaalde national narrative templates te passen.¹⁶ Volgens historica Grever is een mogelijk narrative template voor Nederland: *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht*.¹⁷ Het religieus tolerante Nederland maakte zich in 1648 na tachtig jaar strijd vrij van het intolerante katholieke Spaanse gezag.¹⁸ De Opstand was niet enkel een calvinistische vrijheidsstrijd. Zo wilde de adel zijn bedreigde privileges verdedigen, leefde er angst over de Habsburgse centralisatiepolitiek en was er onder de inwoners van de Nederlandse gewesten onvrede over de ingevoerde belastingen. Kortom, in het Nederlandse kamp leefde grote onvrede over allerlei zaken van het Spaanse bestuur. Het Nederlandse monsterverbond dat uit deze onvrede ontstond was uiteindelijk doorslaggevend in de strijd. Nederland kwam los te staan van Spanje.¹⁹ National narrative templates in de methoden kunnen veel vertellen over de mogelijke nationale, internationale en religieuze oriëntatie in de boeken.

Deelvraag 4 gaat dieper in op de rol van religie in de gepresenteerde informatie over de Opstand. Staat, als gevolg van het proces van ontzuiling, in de narratio's over de Opstand in de methoden uit de periode ca. 1975-1985 religie minder centraal dan in de verhalen over de Opstand in de schoolboeken uit de periode ca. 1955-1965?²⁰ Bestaat er nog een verschil tussen de mate van religieuze resonantie in een boek van een katholieke uitgever en een boek van een liberaalprotestante uitgever?

¹⁵ Laville, 'Historical consciousness and historical education', 166-167; Van Boxtel and Grever, 'Between disenchantment and high expectations' 91.

¹⁶ J. Wertsch, 'Specific narratives and schematic narrative templates', in P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 49-60.

¹⁷ M. Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving' in M. Grever, E. Jonker, K. Ribbens en S. Stuurman, *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 35.

¹⁸ Blockmans, 'De vorming van een politieke unie', 105-107, 110-111; L. Cruz, 'Reworking the grand narrative. A review of recent books on the Dutch Revolt', *BMGN* 125 (2010) 33, 36, 38; S. Groeneveld (ed.), *De Tachtigjarige oorlog. Opstand en consolidatie in de Nederlanden 1560-1650* (Zutphen 2008) 397-399.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Bax, *Modernization and cleavage in Dutch society*, 154-156; Lijphart, *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek*, 99-115

1.2 Bronnen en onderzoeksmethoden

Ik heb teksten over de Opstand in MULO en MAVO schoolboeken, uitgegeven door een grote katholieke en een grote liberaalprotestante uitgever, onderzocht. Deze methoden zijn, na selectie op onderwijsniveau en uitgeversidentiteit, at random gekozen. Het aantal exemplaren per druk heb ik niet kunnen achterhalen. Wél kan ik informatie geven over de looptijd van de vier geschiedenismethoden. Met de looptijd bedoel ik de periode waarin van de boeken diverse drukken en (herziene) herdrukken werden uitgegeven. Informatie over de looptijd geef ik in hoofdstuk drie en vier. Hieronder volgt een schema van de methoden die ik heb geanalyseerd.

Schema 1. Overzicht onderzochte geschiedenismethoden

| Periode | Uitgever Malmberg | Uitgever Wolters (Noordhoff) |
|---|--|---|
| | Katholieke oorsprong | Liberaalprotestante oorsprong |
| Onderzoeksperiode 1. ca. 1955-1965 | Drs. A. J. M. Alkemade, <i>Mensen bouwen een wereld. Tweede deel: 1400-1815</i> (Den Bosch 1961). | V. Kuyvenhoven en H. van Tol, <i>Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo</i> (Groningen 1959, 10 ^e herziene druk). V. Kuyvenhoven en H. van Tol, <i>Werkboekje bij de vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo</i> (Groningen 1954, 7 ^e herziene druk). |
| Onderzoeksperiode 2. ca. 1975-1985 | E.W. Heidt, drs. C.P.W.F. Herzberg, A.J. Kaarsemaker, drs. H. Ulrich, A.L. Verhoog, G. Vermeulen, prof dr. H.L. Wesseling, <i>Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee</i> (Den Bosch 1980, 2 ^e herziene druk). E.W. Heidt, drs. C.P.W.F. Herzberg, A.J. Kaarsemaker, drs. H. Ulrich, A.L. Verhoog, G. Vermeulen, prof dr. H.L. Wesseling, <i>Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Werkboek twee</i> (Den Bosch 1980, 2 ^e herziene druk). | Prof. dr. D. J. Roorda, <i>Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815</i> (Groningen 1976, 4 ^e herziene druk). |

Bronnen: gebaseerd op bronnenonderzoek in de collecties van het Onderwijsmuseum en de Historisch Didactische Collectie, beiden te Rotterdam. Door mij uitgevoerd in het collegejaar 2011-2012.

Ik heb MULO geschiedenismethoden van de uitgeverijen Malmberg en Wolters onderzocht. Malmberg is van oudsher een katholieke uitgeverij, die zich na de Tweede Wereldoorlog steeds neutraler is gaan opstellen. Malmberg, de oudste educatieve uitgeverij van ons land, deed dit om de concurrentie met andere uitgeverijen te kunnen blijven volhouden.²¹ Wolters is van oudsher een liberaalprotestantse uitgeverij. Tegenwoordig kennen we deze uitgeverij als Noordhoff Uitgevers.²² De MAVO methoden uit de periode ca. 1975-1985 zijn van dezelfde twee uitgeverijen. Hierdoor zijn deze vier methoden door de tijd heen enigszins vergelijkbaar.

In beide onderzoeksperioden zijn veruit de meeste methoden geschreven door mannen.²³ De methode *Mensen bouwen een wereld* is geschreven door een vrouw en is in dit opzicht dus speciaal. Er zijn meer verschillen tussen de schoolboeken. De methodes *Mensen bouwen een wereld*, *Kijk op de tijd* en *Speurtocht door de eeuwen* zijn alle drie door (een) wetenschapper(s) geschreven. Het boek *Vaderlandse geschiedenis* is geschreven door geschiedenisdocenten. Zij hebben waarschijnlijk geen academische opleiding genoten, omdat er in *Vaderlandse geschiedenis* voor hun namen geen academische titel staat.²⁴ In de tijd waarin deze methode is gepubliceerd plaatsten wetenschappelijk geschoolde auteurs doorgaans wél hun academische graad op het titelblad van de methode.²⁵ Het is waarschijnlijk dat een academisch geschoolde auteur zich meer laat beïnvloeden door wetenschappelijk debat. Hij of zij zou zich dus meer kunnen laten leiden door de historiografie van de geschiedschrijving over de Opstand.

Voor zover ik kon nagaan zijn er maar weinig MULO geschiedenismethoden van een katholieke uitgever uit de periode ca. 1955-1965 in een Nederlandse bibliotheek bewaard gebleven. Als er al een MULO geschiedenismethode vindbaar is, dan is deze meestal afkomstig van een liberaalprotestantse uitgeverij. *Mensen bouwen een wereld* is wel afkomstig van een katholieke uitgeverij. Het is geschreven voor het MAVO, HAVO en VWO. Dit, in een tijd dat deze drie onderwijstypen nog helemaal niet bestonden. De methode

²¹ K. Ghonem-Woets, *Boeken voor de katholieke jeugd: verzuiling en ontzuiling in de geschiedenis van Zwijsen en Malmberg* (Zutphen 2011) 67.

²² 'Bedrijfs geschiedenis' (onbekende auteur): http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal!/ut/p/b1/04_SjzQxtjS wNLfUj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfGjzOKDQnwMg7zdDQ3cLQwtDDyDvU08vY1MvQw9TfRzoxwVAcAJ 19c! (18-07-2012).

²³ Gebaseerd op een verkennend bronnenonderzoek in de collecties van het Onderwijsmuseum te Rotterdam, de Historisch Didactische Collectie te Rotterdam en de Koninklijke Bibliotheek te Den Haag. Door mij uitgevoerd in het collegejaar 2011-2012.

²⁴ In Nederlandse archieven heb ik geen informatie kunnen vinden over de heren V. Kuyvenhoven en H. van Tol.

²⁵ Gebaseerd op een verkennend bronnenonderzoek in de collecties van het Onderwijsmuseum te Rotterdam, de Historisch Didactische Collectie te Rotterdam en de Koninklijke Bibliotheek te Den Haag. Door mij uitgevoerd in het collegejaar 2011-2012.

Mensen bouwen een wereld voorzag in 1961 dus al de komst van het MAVO, HAVO en het VWO. Zoals ik al heb aangegeven is het MULO ongeveer van hetzelfde niveau als het onderwijstype MAVO. Vandaar dat ik de methode *Mensen bouwen een wereld* kan gebruiken voor mijn derde hoofdstuk, waarin ik mijn onderzoeksresultaten van de analyse van twee MULO geschiedenismethoden weergeef. Er zit nog een opvallend schoolboek bij mijn onderzoek: *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo*. Het valt op dat die methode in 1959 voor de tiende keer werd gedrukt. De eerste druk dateert van 1934. Dit duidt erop dat het boek in ieder geval vijftien jaar lang populair was binnen de protestants-christelijke groep. Toch kun je de druk die ik heb geanalyseerd met recht een druk uit 1959 noemen. Iedere druk is namelijk verschillend. De druk direct na de Tweede Wereldoorlog kende de meeste wijzigingen.²⁶

Naast de geschiedenismethoden voor MULO en MAVO, leverde een gesprek met een oud-docent geschiedenis extra informatie op. In het kader van een stage heb ik met medestudent Somaya Ben Gamra met de heer Willem Janssen gesproken op 25 november 2011. Meneer Janssen heeft ons uitgelegd wat zijn idealen als geschiedenisleraar waren. Tevens heeft hij ons opmerkzaam gemaakt op een aantal geschieddidactische veranderingen in de jaren zeventig van de twintigste eeuw tot en met nu.

Ik heb voornamelijk een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Ik heb naar tekstinhouden gekeken en heb een kwalitatief verhaal geschreven. Wel heb ik naar bepaalde kwantitatieve verschillen in de periode ca. 1955-1985 gezocht. Ik heb bijvoorbeeld geteld hoeveel zinnen mijn schoolboeken besteden aan het verhaal van de *martelaren van Gorkum*. Op deze manier kon ik zien of een geschiedenismethode van de uitgever Malmberg inderdaad meer zinnen besteedt aan het verhaal van de katholieke *martelaren van Gorkum* en of dit nog verandert in de periode ca. 1955-1985. Voor de analyse van mijn bronnen, ten behoeve van de beantwoording van de deelvragen 2, 3 en 4 heb ik vooraf een analyseschema ontwikkeld. Gerichte vragen zorgen immers voor een grotere kans op interessante uitkomsten. Mijn analyseschema is deels gebaseerd op een artikel van Jason Nicholls. Hij beweert hierin tot zijn teleurstelling dat er nog nauwelijks wetenschappelijke voorbeeld-analyseschema's zijn ontwikkeld die onderzoekers van schoolhandboeken kunnen raadplegen. Nicholls probeert hier met zijn artikel verandering in te brengen.²⁷ Het analyseschema is toegepast op de vier geselecteerde geschiedenismethoden (zie schema 2).

²⁶ V. Kuyvenhoven en H. van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (Groningen 1959, 10^e herziene druk) 4.

²⁷ J. Nicholls, 'Methods in school textbook research': <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/>

Schema 2. Analyseschema geschiedenismethoden

| Analysevragen |
|--|
| 1. Legt het schoolboek de nadruk op het <u>memoriseren</u> van kennis of op het <u>kritisch leren analyseren</u> van de tekst en welke effecten heeft dat op de nationale narratio? |
| 2. Brengt de hoofdtekst een bepaalde boodschap over? <ul style="list-style-type: none">• Ondersteunt de hoofdtekst een dominant of een afwijkend national narrative template?• Hoe gebeurt dat: door een appèl op een ‘wij-gevoel’ (een nationaal en/of een religieus ‘wij-gevoel’?) en/of door het creëren van vijandbeelden?• Binnen welk <u>discours</u> past het schoolboek?• Wat wordt voor <u>historisch waar</u> aangenomen / <u>vanzelfsprekend</u> gevonden in de tekst? |
| 3. In hoeverre worden hoofdpersonen en hoofdgebeurtenissen gepresenteerd als <u>funderend voor de Nederlandse nationale geschiedenis</u> ? Voorbeelden: <i>vader des vaderlands</i> , vaderlandse helden ... |
| 4. Waarover lijkt <u>gezwegen</u> te worden? <ul style="list-style-type: none">• Personen• Gebeurtenissen• Regio's• Perspectieven en interpretaties en wat zijn <u>de effecten voor het plot</u> van de hoofdtekst over de Opstand? |

Bronnen: J. Nicholls, 'Methods in school textbook research': <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf> (12-01-2012); eigen compositie.

De analysevragen zijn voortgekomen uit mijn vier deelvragen. De eerste analysevraag focust op de aanwezigheid van *vakdidactiek* in de betreffende methode en het effect hiervan op de nationale narratio over de Opstand. De antwoorden op de overige analysevragen geven duidelijkheid over in welke nationaal georiënteerde en/of verzuilde denktraditie de inhoud van de desbetreffende methode past. Juist waarover *gezwegen* wordt zegt veel over de identiteit van een boek.²⁸

[nichollsrev.pdf](#) (12-01-2012).

²⁸ Renan, aangehaald in H. Schulze, *States, nations and nationalism* (Massachusetts and Oxford 2002) 98.

1.3 Belang van dit onderzoek en opzet van deze thesis

Wetenschappelijk schoolboekenonderzoek vindt sinds de Tweede Wereldoorlog plaats. Toen werd duidelijk hoezeer totalitaire regimes het onderwijs voor hun eigen doelen hadden misbruikt.²⁹ Met deze master thesis zal ik het wetenschappelijk onderzoek naar geschiedenis-schoolboeken uitbreiden. Er is nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek verricht naar MULO geschiedenisonderwijs. Vaker is onderzoek gedaan naar geschiedenisonderwijs op HBS- en gymnasiumniveau, wellicht omdat men dacht dat deze typen onderwijs inhoudelijk meer te bieden hadden.³⁰ Ik ben van mening dat dit onderzoek laat zien dat ook het MULO en MAVO, twee onderwijsniveaus met grote aantallen leerlingen, interessant zijn om inhoudelijk te onderzoeken. Vóór de invoering Mammoetwet gingen arbeiderskinderen, de meerderheid van de bevolking, vrijwel automatisch naar het MULO.³¹ Ook het MAVO kende in zijn tijd grote aantallen leerlingen. In 1977 en 1983 kreeg de meerderheid van de Nederlandse leerlingen uit groep acht het MAVO advies mee van hun basisschooldocenten. In 1977 was dat 36,1 procent en in 1983 was dat 32,7 procent.

Schema 3. Spreiding leerlingen over schoolsoorten

| <i>Advies</i> | 1977 | 1983 |
|--------------------|--------------|--------------|
| <i>LBO</i> | 33,7 % | 30,5 % |
| <i>MAVO</i> | 36,1% | 32,7% |
| <i>HAVO</i> | 17,8 % | 22% |
| <i>VWO</i> | 12,4 % | 14,8% |

Bron: W. Begeer en S.P. Schouten (eds.), *Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs; vergelijking tussen cohorten 1977 en 1982*. CBS (Voorburg en Heerlen 1991) 24.

Mijn onderzoek richt zich volledig op schoolboekteksten over het thema de Opstand.

Wetenschappers beschouwen het onderwerp al decennialang als een ‘founding event’ voor het huidige Nederland.³² Toch is de Tachtigjarige Oorlog geen periode die in Nederland

²⁹ R. de Keyser, ‘Schoolboekenhistoriografie, een verkenning’ in J. Tollebeek, G.J.M. Verbeeck en T. Verschaffel (eds.), *De lectuur van het verleden: opstellen over de geschiedenis van de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schryver* (Leuven 1998) 338.

³⁰ Denk bijvoorbeeld aan het volgende werk: H.T.A., Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1823-1920, gymnasium, hbs en mms in onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs* (Delft 2002). Hierin worden dus de onderwijstypen gymnasium, hbs en mms behandeld.

³¹ Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 265-266, 286; Bakker e.a., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 493.

³² Blockmans, ‘De vorming van een politieke unie’, 105-107, 110-111; Beyen and Majerus, ‘Weak and strong nations in the Low Countries’, 284-286; Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 15-16; Van Sas, *De metamorfose van Nederland*, 552-553, 556-558.

geïncorporeerd is in de nationale kalender. Uit onderzoek van de cognitief socioloog Zerubavel blijkt namelijk dat de nationale feest- en herdenkingsdagen van natiestaten, ook die van Nederland, voornamelijk refereren aan gebeurtenissen uit het zeer verre verleden (begin van de jaartelling) en uit het zeer nabije verleden (Tweede Wereldoorlog).³³ Hetgeen ons tegenwoordig confronteert met de Opstand zijn toevallige televisie-uitzendingen, schaarse jubileumherdenkingen, het Nederlandse volkslied ‘het Wilhelmus’ en natuurlijk de geschiedenislessen over het thema op school. Zie hier de betekenis van mijn onderzoek: ik toon het gezicht van een deel van de historische cultuur over de Opstand.

Mijn thesis richt zich tenslotte niet zonder reden op methoden van Malmberg en Wolters(-Noordhoff). Ik wil weten of er in de twee onderzoeksperioden een substantieel verschil bestaat tussen de nationale narratio over de Opstand in schoolboeken van van oudsher katholieke en liberaalprotestante uitgeverijen. Hiermee verrijk ik het onderzoek naar het verzuilde karakter van het geschiedenisonderwijs.

In het hiernavolgende tweede hoofdstuk komen het theoretisch kader en de historiografische achtergronden aan de orde. Hoofdstuk drie richt zich op twee MULO methoden. In hoofdstuk vier staan twee MAVO schoolboeken centraal. Deze twee hoofdstukken zullen duidelijk maken welke nationale narratio's over de Opstand de geselecteerde MULO en MAVO methoden tonen. Het laatste hoofdstuk geeft de conclusie weer van het gehele onderzoek.

³³ E. Zerubavel, *Time maps. Collective memory and the social shape of the past* (Chicago 2003) 29-34.

Hoofdstuk 2 Nationale gemeenschappen en hun verhalen

2.1 Introductie

Het thema van mijn master thesis kun je omschrijven als ‘de nationale narratio over de Opstand in geschiedenismethoden.’ Het onderwerp brengt een aantal theoretische concepten met zich mee, waarover al zeer veel door historici, sociologen en politicologen is gepubliceerd. In dit tweede hoofdstuk geef ik een overzicht van het historiografisch debat over de volgende theoretische concepten: *narrative template*, *nationalisme*, *collectief geheugen* en *verzuiling*. Dit overzicht vormt een kader waarbinnen ik mijn primair onderzoek kan plaatsen en interpreteren. Ik geef hieronder kort weer waarom de vier concepten van belang zijn.

Uit onderzoek van de collectief geheugenonderzoeker James Wertsch heb ik afgeleid dat geschiedenismethodes steunen op een zogenaamd *narrative template*, een narratief sjabloon. Deze template kan losstaan of verbonden zijn met een *national narrative template*. Een dergelijk template genereert en produceert specifieke verhalen, in dit geval specifieke verhalen over het nationale verleden.³⁴

Een geschiedenismethode voedt altijd een bepaald *collectief geheugen*. De verhalen in een methode houden bepaalde herinneringen van een gemeenschap in stand. Als je hierbij stilstaat dan kun je de potentiële manipulatieve kracht inzien van zo’n methode. Tenslotte kan een schoolboek in een *verzuilde* traditie staan. Het kan bijvoorbeeld zijn dat een geschiedenismethode uit 1961 van de uitgever Malmberg een sterke katholieke identiteit had. Het is ook mogelijk dat een geschiedenismethode uit 1980 van de uitgever Malmberg meer neutraal was. Uit mijn primair bronnenonderzoek zal blijken in hoeverre de geselecteerde geschiedenismethodes nationaal georiënteerd en verzuild waren.

Tenslotte reflecteer ik in dit hoofdstuk op de positie van de nationale geschiedenis in de wetenschappelijke geschiedschrijving. Hierbij is het startpunt de negentiende eeuw. Het jaar 1985 is mijn eindpunt. Deze reflectie geeft een antwoord op deelvraag 1 en biedt hiermee een belangrijke context voor de mogelijk veranderde positie van de nationale geschiedenis in schoolboeken in de periode ca. 1955-1985.

³⁴ Wertsch, ‘Specific narratives and schematic narrative templates’, 49-60.

2.2 Het verhaal van de natiestaat

De concepten in deze eerste paragraaf, *narrative template* en *nationalisme*, zijn meteen de meest belangrijke concepten voor mijn thesis. In de teksten uit geschiedenismethodes over het onderwerp de Opstand heb ik bepaalde verhalen waargenomen. Ik heb vervolgens onderzocht op welke nationale verhaalpatronen deze verhalen wel of niet steunen en in hoeverre er sprake is van een nationale oriëntatie in de teksten.

Narrative template

Elke natiestaat steunt op beelden en verhalen. Een nationaal verhaal, het liefst eeuwenoud, verschaft een natiestaat een duidelijke identiteit en is bedoeld om de inwoners van een natie mentaal aan elkaar te binden.³⁵ Het is dus niet toevallig dat de meeste Europese natiestaten een nationaal verhaal hebben over een eigen vrijheidsheld, die de leiding had in het verzet tegen de onderdrukkende Romeinen.³⁶ Een eeuwenoud nationaal narratief sjabloon verschaft de natie een sterk bestaansrecht, althans zo wordt dat gevoeld door de leden van de natiestaat.³⁷ Zo heb je bijvoorbeeld ook diverse national narrative templates van Nederland, zoals *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht*.³⁸ In deze template passen verhalen als die over de Opstand, ca. 1568-1648. Het religieus tolerante Nederland maakte zich in 1648 na tachtig jaar strijd vrij van het intolerante katholieke Spaanse gezag.³⁹ Dit verhaal over de Opstand zelf kan ook weer gezien worden als de **producent** van het template *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht*. Zelfs het Nederland van 364 jaar na het einde van de Opstand, kan zich verbinden met deze national narrative template. Zo passen de huidige, in Nederland bij wet geregelde, godsdienstvrijheid en de scheiding van kerk en staat heel goed in deze template. Naast het national narrative template *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht* zijn er meer mogelijke verhaalpatronen van Nederland, zoals *Nederland als gidsland* en *Nederland als tolerant land*.⁴⁰

Een national narrative template kan erg hardnekkig zijn in de zin dat het eeuwenlang bepaalde verhalen en hoofdrolspelers kan aantrekken en andere verhalen en hoofdrolspelers

³⁵ Zerubavel, *Time maps*, 11.

³⁶ Schulze, *States, nations and nationalism*, 96.

³⁷ Zerubavel, *Time maps*, 11.

³⁸ Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 35.

³⁹ Blockmans, 'De vorming van een politieke unie', 105-107, 110-111; Cruz, 'Reworking the grand narrative', 33, 36, 38; Groeneveld (ed.), *De Tachtigjarige oorlog*, 397-399.

⁴⁰ Lentjes, "Er zat ook iemand in een boekenkist...", 22.

kan afstoten.⁴¹ Het is voor mij niet de vraag of de hiervoor genoemde nationale verhaalpatronen daadwerkelijk op de waarheid zijn gebaseerd. Ik beschouw de in geschiedenishandboeken gepresenteerde verhalen over de Opstand als specifieke verhalen en ik geef in hoofdstuk drie en vier weer welke nationale verhaalpatronen hierachter zitten.⁴²

Zeker in tijden waarin de natuurlijke binding met het verleden niet direct bestaat, kan het opnieuw (uit)vinden en ventileren van een national narrative template het saamhorigheidsgevoel binnen een natiestaat bevorderen.⁴³ Hobsbawm stelt in zijn artikel *The invention of tradition* (1983) dat mensen nieuwe uitdagingen aankunnen door die nieuwe uitdagingen geforceerd te verbinden aan oude situaties. Deze invented traditions vierden hun hoogtij in de jaren 1870-1914, aldus Hobsbawm. In die tijd begon de natuurlijke verbinding tussen het verleden, het heden en de toekomst namelijk forse scheuren te vertonen.⁴⁴ De logica achter de invented traditions uit de periode 1870-1914 is tegenwoordig niet meer zo helder. We leven namelijk in een heel andere tijd met andere maatschappelijke kwesties dan in de hoogtijjaren van de invented traditions. Mede daarom is het internationaal wetenschappelijk onderzoek naar invented traditions populair. De historicus Van Sas brengt naar voren dat het vandaag de dag inderdaad niet langer gaat om de ‘zijnswijze van een natie, maar om de zienswijze’.⁴⁵ Binnen deze tegenwoordig algemeen gedeelde opvatting maken nationalist naties, en niet andersom.⁴⁶ Nationalisten doen dit, zoals ik heb aangegeven, via het ventileren van invented traditions en door het naar buiten brengen van een nationaal verhaalpatroon met bijpassende verhalen. Wat kunnen we nu onder nationalisme verstaan?

Nationalisme

Volgens de historici Grever en Ribbens identificeren veel mensen zich sinds de negentiende eeuw met een natiestaat. Dit identificeren gebeurt in een dynamisch proces van herkenning en toe-eigening. De verhalen van een andere natiestaat worden in datzelfde proces niet toegeëigend.⁴⁷ Het komt vaak voor dat men de mensen in de in-group, de mensen in dezelfde

⁴¹ Grever, ‘Nationale identiteit en historisch besef’, 35.

⁴² Ibidem.

⁴³ Laville, ‘Historical consciousness and historical education’, 169.

⁴⁴ E. Hobsbawm, ‘Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914’ in E. Hobsbawm and T. Ranger (eds.), *The invention of tradition* (Cambridge 1983) 263-265.

⁴⁵ Van Sas, *De metamorfose van Nederland*, 523.

⁴⁶ J. Tollebeek, ‘Vanuit de aangrenzende kamer. Over geschiedenis, traditie en geheugen’ in *Handelingen van de Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal-, Letterkunde en Geschiedenis* (Brussel 1995) 170.

⁴⁷ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 26.

natiestaat dus, als gelijken ziet. Dit, terwijl men de mensen in de out-group uitsluit.⁴⁸ Net zoals elke identiteit is ook een nationale identiteit niet iets permanents. De verhalen en tradities van natiestaten veranderen in de loop der tijd. Een nationale identiteit is meestal een stereotypering. Een nationalist identificeert zich immers met voor de natie essentieel geachte (en bedachte) herinneringen.⁴⁹ De herinneringen van een natiestaat zijn, zoals alle herinneringen, selectief en vaak nog verbeeld ook.⁵⁰ Tevens is de natiestaat niet de enige groep, waarmee een persoon zich identificeert. Een mens heeft altijd meerdere loyaliteiten. Hij of zij is trouw aan meerdere gemeenschappen. Dat is ook noodzakelijk voor zijn of haar participatie in diverse gemeenschappen.⁵¹ Voorbeelden van andere loyaliteiten vinden we in paragraaf 2.3 van dit hoofdstuk. Hier zullen we zien dat veel Nederlandse mensen zich in de tijd van de verzuiling nauw verbonden voelden met een bepaalde zuil.

Na de val van het communistische blok in de jaren tachtig en negentig van de twintigste eeuw ontstonden er nieuwe vormen van nationalisme in Oost-Europa. Rond deze tijd werden dan ook veel wetenschappelijke werken over het onderwerp nationalisme gepubliceerd.⁵² Benedict Anderson kan niet onvermeld blijven bij mijn behandeling van de historiografie van het concept nationalisme. Anderson noemt in zijn boek *Imagined communities* (1983) de natiestaat een verbeelde soevereine gemeenschap. De natiestaat is in zijn optiek verbeeld. De leden van de natiestaat kennen elkaar lang niet allemaal. Ze hebben echter wel een voorstelling van elkaar. Het is de verbeelding die kracht geeft aan de natiestaat. Verder is de natiestaat soeverein, omdat het ontstaan is in de tijd van revolutie en in de tijd van de Verlichting. Toen brak men met de legitimiteit van het sacrale dynastieke gezag uit de tijd van het Ancien Régime. Tenslotte is de natiestaat volgens Anderson een gemeenschap, omdat er een diepe horizontale kameraadschap heerst tussen de leden van de natiestaat. Dit vormt ook een contrast met de sociale verhoudingen in het Ancien Régime.⁵³

Anderson stelt dat de natiestaat alleen kon ontstaan als gevolg van drie processen. Eén daarvan is de historisering van het wereldbeeld. Die historische aanpak kwam in de achttiende en negentiende eeuw op. De natiestaat werd toen van bovenaf voorzien van een biografie, aldus Anderson.⁵⁴ Hobsbawm meent hetzelfde. Dat hebben we eerder gezien in deze

⁴⁸ Schulze, *States, nations and nationalism*, 98.

⁴⁹ Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 21.

⁵⁰ Zerubavel, *Time maps*, 67, 77.

⁵¹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 25; Schulze, *States, nations and nationalism*, 98.

⁵² Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 24.

⁵³ B. Anderson, *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (London and New York 2006) 1-8

⁵⁴ Idem, 37-46.

paragraaf. Uiteraard is de biografie van een natiestaat niet iets natuurlijks. Geboorte of dood is alleen iets van mensen en dieren. Toch spelen de stichters van de natiestaat en de in een strijd gedode vaderlandse soldaten een grote rol in de biografie van de natie. De dood van de eigen soldaten wordt niet voorgesteld als het einde van de natiestaat, maar als opoffering voor het behoud van de natiestaat. De stichters en de gedode vaderlandse soldaten staan symbool voor de geboorte en de oneindigheid van de natiestaat en komen dus terug in specifieke verhalen over de natiestaat. De tweede ontwikkeling die volgens Anderson heeft bijgedragen aan het ontstaan van de natiestaat is de democratisering en de derde is de secularisering van de westerse maatschappij.⁵⁵ Verder ziet Anderson de opkomst van de krant en de roman als bevorderend voor de natievorming in de negentiende eeuw. Op hetzelfde moment konden de leden van een natiestaat zich via een krant of een roman een voorstelling maken van de (fictieve) wereld om hen heen. Dit drukwerk ging dus fungeren als een soort gedeeld ochtendgebed en versterkte daarmee het eenheidsgevoel tussen de mensen binnen de natiestaat.⁵⁶

Ook Gellner hoort thuis in het rijtje van wetenschappers die in de jaren rond de val van het communistische blok schreven over de natiestaat. Hij betoogde in *Nations and nationalism* (1983) dat natiestaten moderne verschijnselen waren. Een natiestaat ontstond volgens Gellner als gevolg van het moderniseringsproces van de samenleving. Deze ideeën zijn inmiddels gemeengoed in de wetenschappelijke wereld.⁵⁷ Koselleck stelde als redacteur van zijn grote werk *Geschichtliche Grundbegriffe* (1972-1997) dat de overgang naar een moderne samenleving ruimtelijke schaalvergroting en democratisering met zich meebracht. Deze zorgden er op hun beurt weer voor dat er een behoefte kwam aan nieuwe ideologieën, en dan met name aan het nationalisme.⁵⁸

Hoe keek en kijkt de maatschappij tegen het nationalisme aan? Tijdens de bloeitijd van de invented traditions, dus in de periode 1870-1914, was het opwekken van nationaal besef een groot goed. Het werd als noodzakelijk gezien voor de constructie van een sterk, saamhorig Nederland. Het nationalisme heeft ook zijn keerzijden. Mensen die zich louter identificeren met hun natiestaat kun je plaatsen in de categorie extreem nationalist.⁵⁹ Zo waren de nazi's uit de Tweede Wereldoorlog extreem nationalist. Na 1945 zie je in de

⁵⁵ Ibidem; idem, 187-206.

⁵⁶ Idem, 9-36.

⁵⁷ E. Gellner and J. Breuilly (eds.), *Nations and nationalism* (Malden 2006, 2e herziene druk) 38-42; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 24.

⁵⁸ Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 13.

⁵⁹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 25.

maatschappij dan ook geleidelijk een afkeer ontstaan van alles wat met het nationalisme te maken heeft.⁶⁰

Tegenwoordig leeft, ook in Nederland, het nationalisme weer op. Mogelijk gebeurt dit als gevolg van het verlies van de natuurlijke binding met het verleden. Zoals ik in het eerste hoofdstuk al aangaf zijn factoren die de natuurlijke binding met het verleden lijken aan te tasten bijvoorbeeld de ontkerkelijking, de groei van immigratie en het proces van Europeanisering.⁶¹ Burgers, of hun machthebbers, proberen via het ventileren van invented traditions en nationale verhaalpatronen met bijpassende verhalen weer een gevoel van saamhorigheid te creëren. Wanneer overheden en machthebbers zoiets doen, dienen ze wel in te spelen op de visies van de gewone mensen. Alleen dan kunnen de geventileerde collectieve herinneringen begrepen en geaccepteerd worden door de inwoners van de natiestaat.⁶²

Zoals we hebben gezien is het produceren van collectieve herinneringen niets nieuws. Daar was de filosoof Ernest Renan zich al van bewust. In *Qu'es-ce qu'une nation?* (1882) noemde hij de natiestaat een 'mentaal principe'.⁶³ Volgens Renan kon een natiestaat niet bestaan zonder herinneringen en de wens van mensen om samen te leven.⁶⁴ De latere wetenschappers Anderson, Gellner, Koselleck, Grever en Ribbens delen dezelfde mening. In de volgende paragraaf, waarin ik de begrippen *collectief geheugen* en *verzuiling* behandel, zal ik de informatie over de verbinding tussen herinneringen en gemeenschappen nader uitwerken.

2.3 Groepsherinneringen

Een geschiedenisboek kan een instrument zijn om nationale verbondenheid te construeren. De maker van een geschiedenismethode is namelijk onderdeel van een bepaalde (nationale) historische cultuur. Hij of zij brengt dus naast feitelijke kennis ook altijd bepaalde *collectieve herinneringen* over op leerlingen. Deze collectieve herinneringen kunnen meer of minder nationaal georiënteerd van aard zijn. Het is een glijdende schaal. Ook kunnen collectieve herinneringen een nationaal georiënteerd karakter hebben en tegelijkertijd een *verzuild* karakter bezitten. De volgende twee paragrafen verduidelijken dit.

⁶⁰ Zie bijvoorbeeld: Koselleck, 'Wozu noch Historie?', 1-18.

⁶¹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 25; De Bruin, *Geschiedenisonderwijs en de nationale identiteit*, 23-24.

⁶² Ibidem.

⁶³ Renan, aangehaald in Schulze, *States, nations and nationalism*, 97.

⁶⁴ Ibidem.

Collectief geheugen

De socioloog Halbwachs (1877-1945) introduceerde in de jaren twintig van de twintigste eeuw het begrip collectief geheugen.⁶⁵ In *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) stelde hij dat een persoon zich iets niet zozeer op een individuele manier herinnert, maar dat wat hij herinnert samenhangt met de groepen waaruit hij afkomstig is.⁶⁶ Halbwachs had het in zijn studies naar het collectief geheugen nooit over een nationaal collectief geheugen. Voor hem was de natiestaat daarvoor te abstract. Dit buiten beschouwing houden van de natiestaat is wel merkwaardig, omdat in de negentiende eeuw de rivaliserende collectieve geheugens van natiestaten vele oorlogen veroorzaakten.⁶⁷

Volgens historicus Dosse kwam wetenschappelijk onderzoek naar het begrip collectief geheugen in de jaren zeventig pas echt goed op gang als gevolg van de degradatie van het gezag van de natiestaat. Geschiedenis hoefde voortaan niet meer de natiestaat te dienen en te voorzien van een passend nationaal narratio. Voortaan was het onderzoeken van diverse geheugens, ook losstaand van de natie, waardevol.⁶⁸ Ook de historici Bédarida en Rousso stellen dat het wetenschappelijk onderzoek opkwam in de jaren zeventig. Volgens hen trok de economische crisis van de jaren zeventig het idee van vooruitgang in twijfel. De val van de Berlijnse muur bracht ook onzekerheid over het goede van grote sociale en politieke projecten.⁶⁹ Er zijn nog meer gebeurtenissen en ontwikkelingen voor te stellen die het vooruitgangsproces in twijfel trokken. Zonder een duidelijke toekomst en zonder een duidelijk verleden, keken mensen terug naar hun individuele en collectieve verleden.⁷⁰ Het onderzoek naar herinnering kreeg hierdoor een impuls. Historicus Nora heeft veel invloed gehad. Met zijn medewerkers publiceerde hij *Les lieux de mémoire* (1984-1992), waarin de moderne Franse band tussen geschiedenis en herinnering werd uitgewerkt.⁷¹ Volgens Nora en de zijnen is de moderne mens namelijk de natuurlijke band tussen het heden en het verleden verloren.⁷² Hierdoor is er een sterke behoefte aan tastbare plaatsen en objecten die herinneringen naar boven kunnen halen. Wat we niet meer kunnen onthouden slaan we tegenwoordig op als object. Dit heeft wel als gevolg dat er een oerwoud aan fragmentarische

⁶⁵ Laville, 'Historical consciousness and historical education', 167.

⁶⁶ M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire* (Paris 1925) 327-328.

⁶⁷ Ibidem; Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 20.

⁶⁸ Dosse, aangehaald in Laville, 'Historical consciousness and historical education', 169.

⁶⁹ Bédarida en Rousso, aangehaald in Laville, 'Historical consciousness and historical education', 169.

⁷⁰ Laville, 'Historical consciousness and historical education', 169.

⁷¹ K. Ribbens, *Een eigentijds verleden: alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000* (Hilversum 2002) 37.

⁷² Nora, aangehaald in Laville, 'Historical consciousness and historical education', 169; Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 37.

informatie ontstaat, waardoor het verleden moeilijk te reconstrueren is.⁷³ Socioloog Wieviorka stelt dat het zo ver is gegaan dat het geheugen is gaan concurreren met de geschiedenis.⁷⁴

Historici zijn echter tegelijkertijd het concept (collectief)geheugen gaan overnemen in hun onderzoek.⁷⁵ Historicus Jan Assmann noemt bijvoorbeeld in *Religion und kulturelles Gedächtnis* (2000) Halbwachs' collectief geheugen het communicatief geheugen. Dit is volgens Assmann het levende geheugen. Het bestaat maximaal drie generaties lang. Hierna is het verleden alleen nog maar te reconstrueren door middel van het cultureel geheugen. Dit zijn bijvoorbeeld gecanoniseerde teksten en monumenten die eeuwenlang meegaan.⁷⁶ Schoolboeken houden volgens Assmann dus een deel van het cultureel geheugen over de Opstand in stand.

Socioloog Zerubavel stelt, net als Halbwachs, dat de leden van een groep de geschiedenis op eenzelfde manier herinneren. Ze herinneren op eenzelfde plaats en/of op eenzelfde tijdstip. Zerubavel noemt dit de synchronisatie van het collectieve herinneren.⁷⁷ Ook historica Grever omschrijft collectieve herinneringen als 'de manier waarop groepen, zoals natiestaten, uitdrukking (willen) geven aan gedeelde ervaringen'.⁷⁸ Dat uitdrukking geven gebeurt in beelden en in teksten, zoals in schoolboekteksten.⁷⁹ De historicus Gillis benadrukt dat de herinneringen die we tot uitdrukking willen brengen constant veranderen. Er worden herinneringen uitgekozen die passen bij de groepsidentiteit van dat moment. Andere herinneringen worden vergeten.⁸⁰ Herinneringen verlenen immers betekenis aan het heden.⁸¹

Het verschil tussen individuele herinneringen en collectieve herinneringen legt historica Hogervorst helder uit in *Onwrikbare herinnering. Herinneringsculturen van Ravensbrück in Europa, 1945-2010* (2010). Volgens haar verschillen collectieve herinneringen in twee opzichten duidelijk van individuele herinneringen. Ten eerste spelen individuele herinneringen zich louter af in de geest en worden collectieve herinneringen gevormd tijdens de communicatie over de betekenis van het verleden. Ten tweede zijn bij

⁷³ Nora, aangehaald in Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 38.

⁷⁴ Laville, 'Historical consciousness and historical education', 170.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ S.M. Hogervorst, *Onwrikbare herinnering: herinneringsculturen van Ravensbrück in Europa, 1945-2000* (Rotterdam 2010) 20-21; J. Assmann and R. Livingstone, *Religion and cultural memory: ten studies* (Stanford 2006) 1-30.

⁷⁷ Zerubavel, *Time maps*, 1-10.

⁷⁸ M. Grever, 'Inleiding: visuele cultuur, herinnering en representatie', *Reader visuele cultuur, herinnering en representatie* (2009/2010) 9.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ J.R. Gillis, 'Introduction. Memory and identity: the history of a relationship' in J.R. Gillis (ed.), *Commemorations: the politics of national identity* (Princeton 1994) 3-4; Zerubavel, *Time maps*, 27, 93-94.

⁸¹ Zerubavel, *Time maps*, 11.

individuele herinneringen de ervaringen en de herinneringen één. Collectieve herinneringen zijn daarentegen ervaringsoverschrijdend. Dit zorgt ervoor dat meerdere individuen zich verbonden kunnen voelen met dit soort herinneringen. Zij kunnen hun eigen herinneringen herkennen in een collectieve herinnering. Volgens Hogervorst vindt er wel een voortdurende wisselwerking plaats tussen individuele en collectieve herinneringen, omdat individuen deel uitmaken van diverse groepen en dus van verschillende herinneringsculturen.⁸² We kunnen daarom ook niet van één nationaal collectief geheugen spreken; het nationale geheugen van een individu is ook verbonden aan zijn of haar lokale en/of internationale loyaliteiten.⁸³

Herinneringsculturen botsen soms met elkaar. Groepen verschillen dan van mening over de interpretatie van het verleden in tekst en in beeld. Wanneer dat gebeurt spreek je van een herinneringsstrijd.⁸⁴ Historische periodes hangen tevens samen met herinneringsculturen. Als je bijvoorbeeld niet tot groep A. behoort dan voel je je ook niet altijd verbonden met de begin- en eindpunten van de historische periodes van die groep.⁸⁵ Keerpunten in de geschiedenis worden door een groep geformuleerd, zodat er een historische narratio over de groep kan worden gemaakt.⁸⁶ Ik zal in deze thesis tonen welke keerpunten in de Tachtigjarige Oorlog de methodemakers belangrijk vonden om de leerlingen zich te laten herinneren.

De natiestaat als gemeenschap en de verzuilde groepen in Nederland

Zoals we hebben gezien in paragraaf 2.2, vormt de natiestaat voor veel mensen één van de gemeenschappen waarmee ze zich verbonden voelen. In het Nederland tussen het einde van de negentiende eeuw en het einde van de jaren zestig van de twintigste eeuw waren veel inwoners van Nederland ook nog eens trouw aan één van de vier zuilen: de orthodox-protestantse, de katholieke, de sociaaldemocratische of de liberaalneutrale zuil. Dit kleurde tevens het geschiedenisonderwijs. Volgens de literatuur was de inhoud van geschiedenisboekjes in deze periode nationaal georiënteerd van karakter én nauw verbonden aan een bepaalde zuil.⁸⁷

⁸² Hogervorst, *Onwrikbare herinnering*, 22-23.

⁸³ Zerubavel, *Time maps*, 1-3, 11; M. Grever, 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', *Tijdschrift voor geschiedenis* 117 (2004) 212.

⁸⁴ Zerubavel, *Time maps*, 2, 109-110; Grever, 'Inleiding: visuele cultuur, herinnering en representatie', 9.

⁸⁵ Zerubavel, *Time maps*, 96-97, 99.

⁸⁶ Idem, 84.

⁸⁷ Laville, 'Historical consciousness and historical education', 166-167; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 55; Wilschut, *Beelden van tijd*, 17; Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 25; zie bijvoorbeeld de in de verzuilde traditie passende titel van dit boek: J.J. Doodkorte, *Het katholieke beginsel in ons geschiedenisonderwijs* (Tilburg 1925).

De orthodox protestanten vormden in de jaren na 1870 als eersten een gesloten gemeenschap met eigen organisaties. Ze zetten zich hiermee af tegen de uitbreiding van de neutrale staatsschool en de modernistische leiding van de Hervormde Kerk. De Nederlandse katholieken volgden dit voorbeeld. De sociaaldemocraten moesten zich vervolgens wel organiseren om de concurrentie met de confessionele zuilen het hoofd te kunnen bieden. De samenhang tussen de liberale organisaties bleef altijd miniem, vandaar dat je kunt zeggen dat de liberalen maar voor een klein gedeelte verzuild zijn geraakt.⁸⁸

Het verschijnsel verzuiling werd voor het eerst onderzocht in de jaren vijftig van de twintigste eeuw. Met name sociologen en politicologen deden dit. Zij wilden het verschijnsel onderzoeken, omdat de eigen tijd een nieuwe richting leek in te zijn geslagen. Wetenschappers vroegen zich af of verzuiling nog wel mogelijk was in de toenmalige samenleving. Er was steeds meer sociale wetgeving, maatschappelijke schaalvergroting en secularisering. Dit bracht de verschillende bevolkingsgroepen meer met elkaar in contact. In 1968 bracht politicoloog Lijphart het boek *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek* uit. Hiermee heeft hij één van de meest invloedrijke analyses geschreven over de Nederlandse verzuiling. In het boek noemt Lijphart het Nederland tot het einde van de jaren zestig een pacificatiedemocratie. Nederland was namelijk verdeeld in drie tot vier zuilen en toch konden de elites van deze zuilen vreedzaam met elkaar overleggen. Volgens Lijphart begon de Nederlandse pacificatiedemocratie in 1917, omdat de schoolstrijd toen werd beslecht en het algemeen (mannen)kiesrecht en de sociale wetgeving werden ingevoerd. Lijphart ziet in de zeventiende eeuw al de wortels voor de Nederlandse pacificatiedemocratie. Nederland had sinds die tijd een decentraal gezag. Bij de besluitvorming telden de rechten van minderheden mee, omdat er alleen maar minderheden waren. Lijphart stelt niet dat de pacificatiedemocratie alleen een Nederlands fenomeen was. Hij is van mening dat het de beste democratievorm is voor kleine, verdeelde, landen.⁸⁹

Wat betekende de verzuiling voor de mensen? Socioloog Kruijt stelt dat zuilen eigen organisaties hadden. Politieke partijen, bonden, media, verenigingen en winkels waren bijvoorbeeld verbonden aan een specifieke zuil. Ook met wie je trouwde werd bepaald door de zuil waarin je geboren was. Je richtte dus heel je leven in volgens je eigen zuil.⁹⁰ Historicus

⁸⁸ P. Pennings, 'Verzuiling: consensus en controverse', in U. Becker (ed.), *Nederlandse politiek in historisch en vergelijkend perspectief* (Amsterdam 1993, 2^e herziene druk), 104; S. Hellemans, 'Zuilen en verzuiling in Europa', in U. Becker (ed.), *Nederlandse politiek in historisch en vergelijkend perspectief* (Amsterdam 1993, 2^e herziene druk) 124-125.

⁸⁹ Pennings, 'Verzuiling: consensus en controverse', 97-98, 100-101, 105; Lijphart, *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek*, 99-115.

⁹⁰ Kruijt, aangehaald in Pennings, 'Verzuiling: consensus en controverse', 99-100.

Van Dam plaatst hier in *Staat van verzuiling: over een Nederlandse mythe* (2011) een kanttekening bij. Hij meent dat de scheiding tussen de gemeenschappen in de tijd van de verzuiling minders statisch was dan altijd is aangenomen. Gemengde huwelijken en gemengde vriendschappen kwamen wél voor.⁹¹ ‘IJzeren gordijnen’ bestonden niet, aldus Van Dam.⁹²

Een voorbeeld van een verzuilingstheorie is de protectietheorie. Deze stelt dat de elites de drijvende krachten waren achter de verzuiling. Zij wilden hun achterban beschermen tegen de gevolgen van de modernisering en secularisering.⁹³ Een andere verzuilingstheorie is de sociale-controletheorie. Deze beweert dat de elites van de zuilen hun macht probeerden te behouden door bewust de zuilverschillen aan te scherpen. De emancipatietheorie, een derde verzuilingstheorie beschouwt de verzuiling juist als een bevrijdingsproces voor de katholieken, protestanten en sociaaldemocraten. Zij probeerden zich los te maken van de liberale elites. De laatste verzuilingstheorie is de moderniseringstheorie. De verzuiling ontstond volgens deze theorie doordat de industrialisatie ervoor had gezorgd dat verzuilde organisaties wel moesten opkomen, opdat de eigen identiteit van de bevolkingsgroepen kon worden behouden.⁹⁴

Welke theorieën bestaan er over het proces van ontzuiling? Bedrijfskundige Bax en politicoloog Pennings stellen dat de naoorlogse modernisering de oorzaak was van de ontzuiling. Zo zorgde de opkomst van de verzorgingsstaat ervoor dat individuen minder hoefden te steunen op hun zuilen. In plaats hiervan steunden zij voortaan op de staat. Tevens bevorderde de naoorlogse schaalvergroting van het openbare leven de ontzuiling. Het zorgde ervoor dat de mensen uit de verschillende zuilen meer met elkaar in aanraking kwamen. Tenslotte zorgde de naoorlogse secularisering ervoor dat de levensbeschouwelijke ideologieën van de zuilen minder grip hadden op individuen. Als eersten ontzuilden de sociaaldemocraten. Hierna ontzuilde de katholieke zuil. De sterke hiërarchie van deze zuil maakte een snelle ontzuiling mogelijk. De orthodox-protestanten deden het langst over hun ontzuiling. De nadruk op innerlijk geloof en de minder hiërarchische kerkstructuur van het protestantisme maakte dat de ontzuiling bij de protestante zuil langzamer verliep.⁹⁵

Ook historicus Van Dam stelt dat het proces van ontzuiling, of de overgang van zware naar lichte gemeenschappen zoals hij dat liever noemt, geleidelijk en onregelmatig is geweest.

⁹¹ P. van Dam, *Staat van verzuiling: over een Nederlandse mythe* (Amsterdam 2011) 17, 48-73.

⁹² Idem, 17.

⁹³ Idem, 56; Pennings, ‘Verzuiling: consensus en controverse’, 110-111.

⁹⁴ Pennings, ‘Verzuiling: consensus en controverse’, 110-111.

⁹⁵ Idem, 114-116; Bax, *Modernization and cleavage in Dutch society*, 154-156.

De termen zware en lichte gemeenschappen heeft Van Dam overgenomen van de sociologen Duyvendak en Hurenkamp. Een zware gemeenschap wordt gekenmerkt door veel sociale verplichtingen en veel eigen organisaties. Een lichte gemeenschap, daarentegen, is losjes georganiseerd en heeft een sterke nadruk op individuele keuzevrijheid. Volgens Van Dam vond en vindt de overgang van zware naar lichte gemeenschappen plaats als gevolg van de groei van de individuele vrijheid. Van Dam meent hierbij, in tegenstelling tot de hiervoor genoemde wetenschappers, dat de jaren zestig niet zo'n sterk breukvlak vormden. De overgang van zware naar lichte gemeenschappen vond volgens hem zowel vóór als na de jaren zestig plaats. Hierbij verwijst hij bijvoorbeeld naar de sociaaldemocraten. Zij werden al een lichte gemeenschap direct na de Tweede Wereldoorlog. Ook verwijst hij naar de gereformeerde gemeenschap in Nederland. Volgens Van Dam is deze nog altijd een zware gemeenschap, al lijkt daar wel verandering in te komen.⁹⁶

Verzuiling en ontzuiling zijn nog steeds termen die in de wetenschappelijke wereld worden gebruikt.⁹⁷ Vandaar dat ik ervoor gekozen heb om deze termen ook in mijn thesis te gebruiken. De theorie van de overgang van zware naar lichte gemeenschappen hanteer ik verder niet meer. Naar mijn mening zijn de verschillen tussen de pluriforme theorie van de verzuiling-ontzuiling en de theorie van de overgang van zware naar lichte gemeenschappen hiervoor te klein. Dus, wanneer mijn geschiedenismethode uit 1959 van de uitgever Wolters de daden van de protestante watergeuzen beschrijft als fantastische acties en de daden van de katholieke Nederlanders sterk afkeurt, dan kan ik zeggen dat de geschiedenismethode past in een protestants verzuild discours.

2.4 Positie van de nationale geschiedschrijving

In de volgende twee paragrafen geef ik een overzicht van de veranderde maatschappelijke en wetenschappelijke positie van de Nederlandse nationale geschiedschrijving in de negentiende eeuw tot aan 1985, het einde van mijn onderzoeksperiode. Deze achtergrond heb ik nodig om te kunnen begrijpen waarom de positie van de nationale geschiedenis in de geschiedenismethoden uit de jaren ca. 1955-1965 mogelijk anders was dan in de periode ca. 1975-1985.

⁹⁶ P. van Dam, 'Een wankel vertoog. Over ontzuiling als karikatuur', *BMGN* 126 (2011) 53-55, 59-61.

⁹⁷ Zie bijvoorbeeld de titel van het volgende boek: K. Ghonem-Woets, *Boeken voor de katholieke jeugd: verzuiling en ontzuiling in de geschiedenis van Zwijsen en Malmberg* (Zutphen 2011) 67.

Nationale geschiedschrijving in de negentiende eeuw

De negentiende eeuw was de eeuw van de nationale herinnering.⁹⁸ In heel Europa kwam de nationale geschiedschrijving op.⁹⁹ Historici kregen van de regeringen in Europa de eervolle taak om nationale geschiedenissen te schrijven, waarmee de inwoners van de natiestaten zich verbonden zouden voelen.¹⁰⁰ In Nederland verkreeg de wetenschappelijke geschiedbeoefening in de tweede helft van de negentiende eeuw dan ook een autonome plaats binnen de wereld van de wetenschap. Sinds die tijd stond de wetenschappelijke geschiedbeoefening los van de studies letterkunde, filosofie en theologie. Historicus Robert Fruin (1823-1899) droeg in grote mate bij aan deze ontwikkeling. Hij bezette in 1860 als eerste Nederlandse historicus de leerstoel voor vaderlandse geschiedenis.¹⁰¹ Vóór 1860 waren geschiedschrijvers als natievormers echter al erg actief in Nederland.

In 1813 kwam het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden tot stand. De komst van de zoon van de stadhouder, koning Willem I, vereiste een nieuwe omgang met het verleden. De oude partijtysten, waarbij de orangisten recht tegenover de staatsgezinden stonden, moesten worden opgeheven. Het vroeg om een nieuwe geschiedschrijving, waarbinnen het Huis van Oranje-Nassau centraal stond. Historici kregen in de negentiende eeuw daarom van de regering van de nieuwe staat Nederland de taak om geschiedenissen te schrijven, die de nationale eendracht zouden bevorderen.¹⁰² De Nederlandse monarchie werd vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw het symbool van nationale eenheid.

De nationale narratio bleef niet beperkt tot het oranjeverhaal. Nederlandse historici grepen graag terug op bepaalde glorieuze tijdperken, zoals de Nederlandse Gouden Eeuw. Dat gebeurde vooral na 1830, nadat België zich afscheidde van Nederland. Nederland was hiermee nog maar een klein land. Een identiteitscrisis lag op de loer. Dit gaf Nederlandse historici de taak om het eigen Nederlandse verleden duidelijk op te schrijven. Het moest een verleden zijn waar je als Nederlander trots op kon zijn, want dan zou je ook trots zijn op het huidige Nederland. De Nederlandse Gouden Eeuw bleek een uitstekend verleden om aan terug te denken. Nederland kende toen grote economische en culturele voorspoed. Tot aan het einde van de negentiende eeuw riep het terugdenken aan dit specifieke verleden wel nostalgische gevoelens op. Het Nederland van ná 1830 stond er immers minder sterk voor dan het Nederland van de Gouden Eeuw. Toen Nederland aan het einde van de negentiende eeuw

⁹⁸ Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 14.

⁹⁹ Schulze, *States, nations and nationalism*, 164.

¹⁰⁰ Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 12, 14.

¹⁰¹ P.B.M. Blaas, *Geschiedenis en nostalgie. De historiografie van een kleine natie met een groot verleden. Verspreide historiografische opstellen* (Hilversum 2000) 15.

¹⁰² Idem, 18-19.

een soort tweede Gouden Eeuw doormaakte, plaatsten de Nederlanders datzelfde verleden in een nieuw kader. Ze zagen toen een duidelijke continuïteit tussen de Gouden Eeuw en de eigen tijd. Naar de Gouden Eeuw werd dus minder nostalgisch teruggekeken. De eigen tijd mocht er ook zijn.¹⁰³

Vanaf het laatste kwart van de negentiende eeuw was er nog een andere verdeeldheid die opgeheven moest worden, wilde Nederland een saamhorig land kunnen worden. De verdeeldheid die ik hier bedoel is die tussen de nationale herinneringscultuur van de Nederlandse katholieken en de nationale herinneringscultuur van de Nederlandse protestanten. Deze herinneringsculturen botsten nogal eens met elkaar. De katholieke historici probeerden daarom in het overwegend protestante Nederland de nationale geschiedenissen van katholieken en protestanten dichter bij elkaar te brengen. De katholieke geschiedschrijver Nuyens (1823-1894) schreef bijvoorbeeld in zijn *Algemeene geschiedenis des Nederlandschen volks van de vroegste tijden tot op onze dagen* (1871-1882) dat de Nederlandse geschiedenis ook de geschiedenis was van de Nederlandse katholieken. Katholieke- en protestante geschiedschrijvers verschilden wel geregeld van mening over het gewicht van gebeurtenissen uit het verleden. De katholieken herdachten bijvoorbeeld graag de Nederlandse middeleeuwen en de protestanten memoreerden eerder de Nederlandse Gouden Eeuw. Historici, zoals de protestante Huizinga (1872-1945), accepteerden dit verschil vaak wel.¹⁰⁴

De historici Beyen en Majerus wijzen erop dat historici dikwijls vergeten dat ook de Nederlandse orthodox protestanten een andere nationale geschiedenis voorstonden dan de Nederlandse liberaalprotestanten. De orthodox protestante historicus Groen van Prinsterer legde bijvoorbeeld graag het accent op het Nederland van de zestiende en zeventiende eeuw.¹⁰⁵ Er was in Nederland dus genoeg verdeeldheid over wat er precies van het nationale verleden herdacht moest worden. Toch heeft de pacificerende houding van historici zoals Fruin, Nuyens, Blok (1855-1929), en later Huizinga en Geyl (1887-1966) ervoor kunnen zorgen dat zowel de liberaalprotestante, orthodox protestante, als de katholieke geloofsgemeenschappen in Nederland zich konden identificeren met Nederland.¹⁰⁶ Iedere geloofsgemeenschap deed dat dus wel op haar eigen kenmerkende manier.

¹⁰³ Beyen and Majerus, 'Weak and strong nations in the Low Countries', 284-286; Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 15-16; Van Sas, *De metamorfose van Nederland*, 552-553, 556-558.

¹⁰⁴ Beyen and Majerus, 'Weak and strong nations in the Low Countries', 287-288; Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 11-12, 25.

¹⁰⁵ Beyen and Majerus, 'Weak and strong nations in the Low Countries', 288-289, 290.

¹⁰⁶ Idem, 290; Blaas, *Geschiedenis en nostalgie*, 36; Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 12.

Crisis in de nationale geschiedschrijving en in het geschiedenisonderwijs

In de jaren zestig van de twintigste eeuw was het schoolvak geschiedenis in het algemeen nationaal georiënteerd van aard. Hierna werd het nationale kader meer losgelaten.¹⁰⁷ Vanwaar die positieverandering van de nationale geschiedenis vanaf de jaren zeventig?

Vanaf het einde van de Tweede Wereldoorlog tot aan het einde van de jaren zestig heerste er in Nederland en in andere westerse landen de mentaliteit van wederopbouw. Over het leed uit het nabije verleden moest zoveel mogelijk worden gezwegen. Nederlanders moesten zich bezighouden met het Nederland van na de Tweede Wereldoorlog. Ze moesten zich daar sterk voor maken. Aan het einde van de jaren zestig veranderde deze mentaliteit als gevolg van de democratisering en emanciperende van de westerse maatschappijen. Men kon na twintig jaar weer terugkijken naar de verschrikkingen van de Tweede Wereldoorlog, al was het nog steeds moeilijk. Er kwam geleidelijk meer ruimte voor de slachtoffers, zoals joden, zigeuners en homoseksuelen. Zij mochten nu ook hun verhaal vertellen, ook al zou dit het aanzien van de westerse natiestaten aantasten. Het terugkijken naar de verschrikkingen die het nationalisme had veroorzaakt, zoals de Tweede Wereldoorlog, maakte het nationalisme een problematisch iets. Toen de westerse landen eind jaren zestig middenin een Koude Oorlog zaten, kon de permanente oorlogsdreiging dan ook geen warme vaderlandgevoelens losmaken. Tevens leken natiestaten minder waard, door het verlies van al hun kolonies na 1945. Van internationaal prestige was geen sprake meer. De immigratiestroom die opkwam na de dekolonisering en later door de gastarbeid maakte de Europese landen meer heterogeen. De nieuwe samenstellingen van de Europese landen zorgden voor nieuwe nationale identiteiten. Het was onduidelijk hoe die nieuwe nationale identiteiten omschreven konden worden. Ze waren zo veelzijdig geworden.¹⁰⁸

Historici schreven vanaf het einde van de jaren zestig over andere onderwerpen. Vóór het einde van de jaren zestig was de geschiedschrijving vooral politiek en nationaal georiënteerd van aard. Vanaf het einde van de jaren zestig raakten ook andere vormen van geschiedschrijving in zwang.¹⁰⁹ Zo schreven de Annales historici, die voorstanders waren van een interdisciplinaire en synthetiserende aanpak, steeds meer over mentaliteitsgeschiedenis en antropologische geschiedenis.¹¹⁰ Verder werd er door andere historici vanaf het einde van de jaren zestig vaker geschreven over de zogenaamde minderheden: vrouwen, arbeiders, ex-

¹⁰⁷ Laville, 'Historical consciousness and historical education', 166-167; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 25, 55; Wilschut, *Beelden van tijd*, 17; Toebes, *History, a distinct(ive) subject?*, 217, 293-294; Abeling, 'Voor een betere wereld'.

¹⁰⁸ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 72-77, 79.

¹⁰⁹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 79-80.

¹¹⁰ Vries, 'De zegetocht van de Annales', 182-183, 211-215.

gekoloniseerden, donkere mensen, enzovoorts.¹¹¹ Er kwam hiernaast meer wetenschappelijke belangstelling voor lokale- en wereldgeschiedenis.¹¹² De *grote mannengeschiedenis* werd losgelaten.

In het geschiedenisonderwijs kwam meer aandacht voor deze nieuwe thema's.¹¹³ Verder richtte het geschiedenisonderwijs zich steeds meer op de contemporaine tijd. Hierdoor zouden de leerlingen meer inzicht krijgen in de huidige maatschappij, zo was de gedachte.¹¹⁴ Deze gedachte werd versterkt door de publicaties van onder meer Presser en de Jong over de verschrikkingen van de Tweede Wereldoorlog. Leerlingen moesten weten wat de oorlogsgeschiedenissen waren van de huidige inwoners van Europa.¹¹⁵

Daarnaast stond ook de waarde van de geschiedwetenschap en het geschiedenisonderwijs vanaf het einde van de jaren zestig ter discussie. Wat was eigenlijk het nut van geschiedenis voor de maatschappij? De politiek en de publieke opinie waren van mening dat geschiedenisonderwijs beter kon opgaan in de sociale wetenschappen of zelfs kon worden vervangen door de sociale wetenschappen. Historici in Duitsland reageerden hierop door aan te geven wat voor maatschappelijke functies het historisch besef had. Historici in Engeland reageerden op een andere manier. Zij propageerden het idee dat geschiedenisonderzoek in de vorm van het kritisch bestuderen van bronnen een nuttige sociale wetenschap was.¹¹⁶

In het Nederlandse geschiedenisonderwijs kwam vanaf de jaren zeventig ook meer de nadruk te liggen op de didactiek van het historisch denken. Dit betekent dat leerlingen zich een kritische denkhouding moeten aanleren. Zo moeten ze een nieuwsgierige en empathische houding leren ontwikkelen. Ook hoort bij het historisch denken het kunnen isoleren van problemen, het kunnen ontleden van de deelcomponenten en het kunnen interpreteren. Het historisch denken zou de burger in wording moeten opleiden in het zich onafhankelijk kunnen redden in de maatschappij. Het historisch denken was een eerste vorm van *vakdidactiek*.¹¹⁷

¹¹¹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 79-80.

¹¹² Van Boxtel and Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 90.

¹¹³ Abeling, 'Voor een betere wereld'; De Keyser, 'Schoolboekenhistoriografie, een verkenning' 336-337.

¹¹⁴ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 89-90.

¹¹⁵ Van Boxtel and Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 89-90.

¹¹⁶ Wilschut, *Beelden van tijd*, 28-29; Toebes, *History, a distinct(ive) subject?*, 292-293; Koselleck, 'Wozu noch Historie?', 1-18.

¹¹⁷ Laville, 'Historical consciousness and historical education', 166-167; Van Boxtel and Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 91; C. van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam 2009) 20-23; A. Wilschut, 'De ontwikkeling van geschiedenisonderwijs en geschiedenisdidactiek': <http://dare.uva.nl/document/217710> (21-12-2011); A. Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel': <http://www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef3.html> (16-12-2011); R. Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers* (Straatsburg 2003) 9-10.

2.5 Conclusie

De geschiedenis­schoolboeken voor dit onderzoek komen uit Nederland. Een nationale gemeenschap, als Nederland, steunt meestal op bepaalde nationale verhaalpatronen. Een voorbeeld van een Nederlands narrative template is: *klein landje dat zijn vrijheden dapper bevecht*. Een verhaalpatroon verschaft een gemeenschap een identiteit en bindt de leden van een gemeenschap mentaal aan elkaar. Mensen bezitten altijd meerdere loyaliteiten. Je kunt je als Nederlandse protestante vrouw bijvoorbeeld zowel verbonden voelen met andere Nederlanders, met andere protestanten als met andere vrouwen. Tegelijkertijd deel je fictieve en non- fictieve herinneringen met de diverse sociale groepen waarmee je je verbonden voelt. Dit stelt je in staat om te participeren in meerdere gemeenschappen. Groepsherinneringen, fictieve en non fictieve, heten ook wel collectieve herinneringen. Een geschiedenis­schoolboek bevat naast feitelijke kennis meestal ook bepaalde collectieve herinneringen.

De secundaire literatuur heeft laten zien dat de historiografie in de jaren zestig een verzuild en nationaal georiënteerd karakter had. Dit beïnvloedde de inhoud van schoolboeken. Geschiedenis­schoolboeken volgden tevens geen *vakdidactiek*. De vaardigheid die de leerling meekreeg tijdens de geschiedenisles was het leren memoriseren, het passief herinneren.

Vanaf de jaren zeventig steunden geschiedenis­schoolboeken meer op de didactiek van het kritisch analyseren, een eerste vorm van *vakdidactiek*. Het is daarnaast waarschijnlijk dat het proces van ontzuiling zijn weerslag had op de inhoud van geschiedenis­methoden. Vanaf de jaren zeventig lieten schoolboeken tevens het oude nationale kader meer los, aldus de secundaire literatuur. De natiestaat verkeerde vanaf het einde van de jaren zestig namelijk in een crisis. Zo werd de natiestaat een problematisch iets als gevolg van de mentale doorwerking van de Tweede Wereldoorlog vanaf het einde van de jaren zestig. Men zag in dat de strijd tussen natiestaten de Tweede Wereldoorlog had veroorzaakt. Bovendien werd de positie van de nationale geschiedenis minder sterk als gevolg van wetenschappelijke ontwikkelingen. Vanaf het einde van de jaren zestig raakten namelijk ook andere vormen van geschiedschrijving in zwang, zoals mentaliteits­geschiedenis. De verwachting die uit deze informatie voortkomt is dat de schoolboeken uit mijn tweede onderzoeksperiode minder nationaal georiënteerd zijn dan de schoolboeken uit mijn eerste onderzoeksperiode.

Hoofdstuk 3 Eigen stem eerst?

De Opstand in twee MULO geschiedenismethoden, 1955-1965

3.1 Introductie

In dit hoofdstuk zal ik weergeven welke nationale geschiedverhalen over de Opstand de twee MULO geschiedenismethoden laten zien. Op basis van de secundaire literatuur is de verwachting dat de informatie in deze boeken nationaal georiënteerd is. Omdat ik geschiedenismethoden vergelijk, uitgebracht door een van oudsher katholieke en liberaal protestante uitgever, heb ik ook gekeken naar het religieuze gehalte van beide boeken. De vraag is dan in hoeverre de oorspronkelijke levensbeschouwelijke identiteit van de uitgever een rol speelt in de presentatie over de Opstand. Tevens heb ik onderzocht of de twee MULO methodes al een beginnende *vakdidactiek* laten zien en welke invloed deze heeft op de narratio over de Opstand.

3.2 *Mensen bouwen een wereld: een lichte voorkeur voor de natiestaat en het katholieke geloof*

A.J.M. Alkemade (1923-1993) was verantwoordelijk voor de inhoud van *Mensen bouwen een wereld* (1961).¹¹⁸ Ze was naast auteur van dit boek tevens kloosterzuster in de orde der franciscanessen en directrice van de Lucia Kweekschool voor onderwijzeressen. In 1966 promoveerde Alkemade tot doctor in de letteren aan de universiteit van Utrecht.¹¹⁹ De titel van haar proefschrift heette: *Vrouwen XIX: geschiedenis van negentien religieuze congregaties, 1800-1850* (Den Bosch 1966).¹²⁰ Haar promotor was prof. dr. J.C. Boogman (1917-2001). Deze hoogleraar en historicus had nog les gehad van de hoogleraar geschiedenis P.C.A. Geyl (1887-1966).¹²¹

¹¹⁸ A.J.M. Alkemade, *Mensen bouwen een wereld. Tweede deel: 1400-1815* (Den Bosch 1961) 53-75; 'Portret van Allegonda Jacoba Maria Alkemade' (onbekende auteur): http://collecties.gemeentearchief.rotterdam.nl/AtlantisPubliek/resultaten.aspx?gekoppeld_zoeken=true&xmlid=142211035&spsid=1609 (12-04-2012).

¹¹⁹ http://collecties.gemeentearchief.rotterdam.nl/AtlantisPubliek/resultaten.aspx?gekoppeld_zoeken=true&xmlid=142211035&spsid=1609; M. Derks, 'Gepofest en gepromoveerd. Zeer geleerde zusters in Nederland, 1926-1966', in J. van Gennip en M.TH. Willemsen (eds.), *Het geloof dat inzicht zoekt. Religieuzen en de wetenschap* (Hilversum 2010) 214-217.

¹²⁰ 'Vrouwen XIX' (onbekende auteur): <http://www.thuisinbrabant.nl/object/brabant-collectie/5276351> (02-07-2012).

¹²¹ H.W. von der Dunk, 'Levensberichten J.C. Boogman': <http://www.dwc.knaw.nl/DL/levensberichten/PE00003735.pdf> (13-08-2012).

Afbeelding 1. De auteur van *Mensen bouwen een wereld*



Foto uit 1971 van Allegonda Jacoba Maria Alkemade.

Bron: 'Portret van Allegonda Jacoba Maria Alkemade' (onbekende auteur): http://collecties.gemeentearchief.rotterdam.nl/AtlantisPubliek/resultaten.aspx?gekoppeld_zoeken=true&xmlid=142211035&spsid=1609: (12-04-2012).

Afbeelding 2. De promotie van Alkemade



09-12-1966: Alkemade, ook wel zuster Alix genaamd, ontvangt haar diploma van promotor prof. dr. J.C. Boogman.

Bron: 'Alkemade, A.J.M.' (onbekende auteur): [http://www.geheugenvannederland.nl/?/nl/items/KDC01:7213111/&p=1&i=2&st=Alkemade%2C%20A.J.M.&sc=\(cql.serverChoice%20all%20\(Alkemade%20%20AND%20A.J.M.\)\)%20AND%20\(isPartOf%20any%20%22KDC01%22%20\)/](http://www.geheugenvannederland.nl/?/nl/items/KDC01:7213111/&p=1&i=2&st=Alkemade%2C%20A.J.M.&sc=(cql.serverChoice%20all%20(Alkemade%20%20AND%20A.J.M.))%20AND%20(isPartOf%20any%20%22KDC01%22%20)/) (02-07-2012).

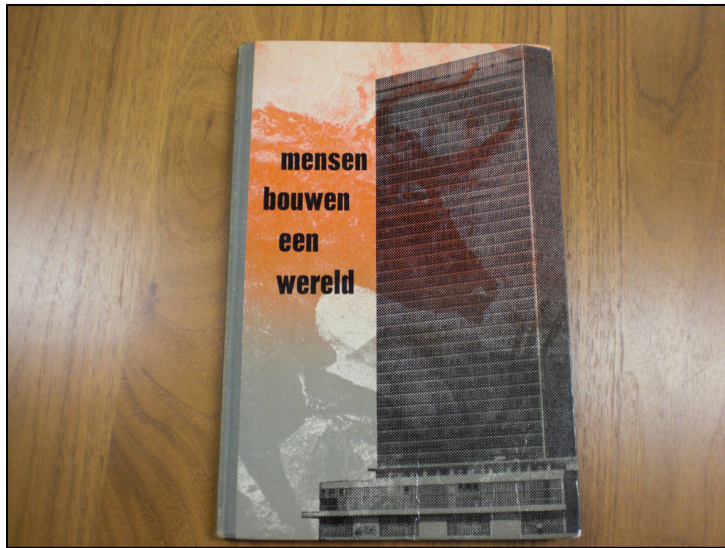
Mensen bouwen een wereld behandelt de Nederlandse, West-Europese en Amerikaanse geschiedenis van 1400 tot 1815. Drie van de dertig hoofdstukken gaan over de Tachtigjarige Oorlog: hoofdstuk negen gaat over het ontstaansproces van deze oorlog, hoofdstuk tien behandelt de oorlog tot het jaar 1579, hoofdstuk elf vertelt tenslotte het verhaal van de noordelijke Nederlanden van 1579 tot 1648, tot het einde van de oorlog. Ieder hoofdstuk bevat tussenkopjes. Dit heeft het effect dat de lezer niet overspoeld wordt door informatie.

Schema 4. Algemene informatie *Mensen bouwen een wereld*

| Kwantitatieve vragen | Uitkomsten |
|---|-------------------|
| <i>Looptijd</i> | 1961-1967 |
| <i>Aantal drukken</i> | 7 |
| <i>Formaat</i> | A5 |
| <i>Totaal aantal pagina's</i> | 174 |
| <i>Pagina's over de Opstand en in procent</i> | 53-75 / 13% |
| <i>Totaal aantal hoofdstukken</i> | 30 |
| <i>Hoofdstukken over de Opstand en in procent</i> | 3 / 10% |
| <i>Aantal bronnen over de Opstand</i> | 9 |
| <i>Waarvan afbeeldingen en in procent</i> | 7 / 78% |

Bronnen: A.J.M. Alkemade, *Mensen bouwen een wereld. Tweede deel: 1400-1815* (Den Bosch 1961) 7-181; D. de Jong, *Brinkman's catalogus van boeken* (Leiden 1970, 1979).

Afbeelding 3. De kaft van *Mensen bouwen een wereld*



Bron: A.J.M. Alkemade, *Mensen bouwen een wereld. Tweede deel: 1400-1815* (Den Bosch 1961).

Het schoolboek is duidelijk beïnvloed door wetenschappelijk werk. Zo refereert de auteur expliciet aan historicus Fruin (1823-1899). *Mensen bouwen een wereld* heeft namelijk een hoofdstuk met de titel ‘*Van voorspel naar treurspel*’ en Alkemade schrijft hierover: ‘Een bekende geschiedschrijver uit de vorige eeuw, Robert Fruin, heeft een boekje geschreven over de tijd voor 1568, de periode, waarover we in deze les spreken. Hij zegt dan aan het eind: in 1568 is het voorspel van de Tachtigjarige Oorlog afgelopen – het treurspel gaat beginnen. De titel boven de les is dus eigenlijk van Robert Fruin.’¹²² De katholieke auteur maakt dus openlijk gebruik van het werk van een welbekende protestante historicus. Dat is niet vreemd als je bedenkt dat Nederlandse katholieke historici al in het laatste kwart van de negentiende eeuw de nationale geschiedenissen van Nederlandse katholieken en Nederlandse protestanten dichter bij elkaar probeerden te brengen.¹²³ Het kan zijn dat Alkemade refereert aan Fruin om aan te tonen dat de geschiedenis van de Nederlanden ook de geschiedenis is van de katholieken.

Memoriseren van nationale geschiedenis

In de drie hoofdstukken over de Opstand zijn negen bronnen aanwezig. Zeven daarvan zijn illustraties: kaarten van de Nederlanden of afbeeldingen van gebeurtenissen of figuren. Twee bronnen zijn tekstfragmenten: een geschiedverhaal van de protestants dichter P.C. Hooft over

¹²² Alkemade, *Mensen bouwen een wereld*, 53.

¹²³ Beyen and Majerus, ‘Weak and strong nations in the Low Countries’, 287-288.

het Leidens Ontzet en een gedicht van de protestants dichter Revius over Willem van Oranje.¹²⁴ De bronnen ondersteunen de tekst. Ze illustreren het nationaal georiënteerde verhaal. Wanneer de hoofdtekst bijvoorbeeld over het Leidens Ontzet verhaalt, dan geeft een brontekst extra detailinformatie over deze ‘bevrijding’.¹²⁵

Er zijn geen opgaven verbonden aan de bronnen. De aanwezige vragen leggen de nadruk op het memoriseren van kennis. Van de zevenendertig opgaven over het thema de Opstand staat bij vijfendertig vragen het memoriseren centraal. In deze methode is kortom geen sprake van een bepaalde vakdidactiek. Dit is in lijn met de secundaire literatuur. Deze stelt dat geschieddidactiek vóór de jaren zeventig nog niet in praktijk werd gebracht.

Een voorbeeld van een memoriseervraag uit het boek is: ‘*De jaren na 1579 waren niet voorspoedig voor het noorden: Rennenberg erkende ...; Filips II verklaarde ...; Oranje werd ...*’¹²⁶ De leerling dient hierbij op de stippelijntjes de goede woorden in te vullen. Deze woorden zijn letterlijk uit de hoofdstuktekst te halen. Twee van de zevenendertig opgaven zijn van iets andere aard: 1- ‘*Oranje was verdraagzaam. Toon dat eens aan.*’; 2- ‘*De vrede van Munster bezegelde de scheuring. Wat betekent dit?*’¹²⁷ De eerste vraag, die past bij het template *Nederland als tolerant land*, zet leerlingen over tot het geven van argumenten. De tweede vraag is bedoeld om te controleren of de scholier wel begrijpt wat, in dit geval ‘de scheuring’, betekent. Deze vragen stellen inzicht in een bepaald begrip meer centraal. De opgaven vatten de hoofdtekst samen en ondersteunen het licht nationaal georiënteerde karakter van dit schoolboek.

Felle religieuze strijd en fanatieke vrijheidslijver

De drie hoofdstukken over de Opstand brengen de boodschap over dat de Tachtigjarige Oorlog zich kenmerkte door een fanatieke religieuze strijd. Weinig mensen zouden destijds achter godsdienstvrijheid hebben gestaan. Willem van Oranje was de grote uitzondering.¹²⁸ Er was een religieuze strijd gaande tussen het katholieke Spanje en de overwegend protestante noordelijke Nederlanden. Bovendien was er in de noordelijke Nederlanden een religieus conflict tussen de Nederlanders zelf: tussen de protestante en katholieke Nederlandse bestuurders. Om het nog complexer te maken stonden ook de remonstrantse en de

¹²⁴ Alkemade, *Mensen bouwen een wereld*, 63, 69.

¹²⁵ Idem, 62-64.

¹²⁶ Idem, 75.

¹²⁷ Idem, 59, 75.

¹²⁸ Idem, 58.

contraremonstrantse protestante religies vijandig tegenover elkaar. Dat uitte zich bijvoorbeeld in het conflict tussen Van Oldenbarneveldt en Maurits. Volgens het schoolboek koos landsadvocaat Van Oldenbarneveldt uit angst voor de felheid van de contraremonstranten de kant van de remonstranten. Stadhouders en legerleider Maurits nam het op voor de contraremonstranten na een conflict met Van Oldenbarneveldt over het sluiten van het Twaalfjarig Bestand. Uiteindelijk moest Van Oldenbarneveldt het in deze religieuspolitieke strijd ontgelden. De landsadvocaat werd in 1618 beschuldigd van landverraad. In 1619 werd hij onthoofd.¹²⁹ Alkemade zegt hier verder over: ‘Jammer, dat mede door de felheid, waarmede de godsdienststrijd in de zeventiende eeuw gestreden werd, een goed vaderlander veroordeeld werd.’¹³⁰ Hiermee plaatst de auteur de nationale identiteit boven de religieuze identiteit.

Alkemade maakt hiernaast duidelijk dat de Opstand een strijd was tegen vele ongenoegens over het Spaanse bestuur. Er was dus niet alleen sprake van godsdienstijver. De fanatieke vrijheidsijver van mensen bepaalde hoe de Tachtigjarige Oorlog verliep.¹³¹ De titel van het geschiedenisleerboek, *Mensen bouwen een wereld*, past bij deze inhoud. Het stelt *agency* centraal. Het handelen van mensen zou dus het verloop van de geschiedenis bepalen. Dat is een aanname, geen feitelijk gegeven.

Zijn er nog bepaalde nationale narratieve sjablonen herkenbaar in de handboektekst over de Opstand? In het tweede hoofdstuk van deze master thesis heb ik een aantal voorbeelden van Nederlandse nationale narrative templates gegeven. Het narrative template *Nederland als tolerant land* kun je terugvinden in *Mensen bouwen een wereld*. De beschrijving hierin van Willem van Oranje past heel goed in dit nationale verhaalpatroon: ‘Willem de Zwijger of Vader des Vaderlands noemde men de man, die zijn gehele leven gewerkt had aan de vrijheid van de Nederlandse staat.’¹³² Uit de hoofdtekst kun je echter opmaken dat Oranje een grote uitzondering was op de regel: ‘Heel weinig mensen in de zestiende eeuw begrepen dat men ook met uiteenlopende geloofsovertuiging in hetzelfde land kon wonen’.¹³³ Tijdens de Opstand waren de protestanten helemaal niet zo verdraagzaam ten opzichte van andere geloven, aldus *Mensen bouwen een wereld*. Zie bijvoorbeeld de volgende zin: ‘De Beeldenstorm was een razernij, waarbij men in de katholieke kerken beelden en

¹²⁹ Idem, 68-71.

¹³⁰ Idem, 71.

¹³¹ Idem, 54-55.

¹³² Idem, 67.

¹³³ Idem, 58.

sieraden vernietigde en stal.’¹³⁴ Dit maakt dat de tekst minder past bij het template *Nederland als tolerant land*. De tekst stelt wel dat de Nederlanders massaal streden voor diverse vrijheden. Men vocht tachtig jaar lang voor allerlei zaken, bijvoorbeeld voor autonome bisdommen, behoud van privileges, voor belastingafschaffing en voor vrijheid van het protestante geloof.¹³⁵ Deze zin illustreert dat: ‘Hogere en lagere edelen, dus rijke edellieden en edelen, die wel een titel, maar geen bezit of geld meer hadden, kwamen steeds meer bijeen om te spreken over hun geringe invloed en over de kettervervolging.’¹³⁶ Dit maakt dat het specifieke verhaal in deze geschiedenismethode het narrative template *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht wél* ondersteunt.

Door negatief over de identiteit van een andere groep te praten, kun je de identiteit van je eigen gemeenschap profileren en eventueel als superieur gaan zien. Het is een narratieve strategie die goed past bij een nationaal georiënteerde geschiedenismethode. Het valt op dat deze geschiedenismethode helemaal niet zo negatief schrijft over *de ander*. Wanneer de methode over protestanten schrijft, dan wordt uitgelegd wat hen ertoe bewoog om zich op een bepaalde manier te gedragen. Zo meent de auteur dat angst voor de kettervervolging ervoor zorgde dat de protestanten fel protesteerden.¹³⁷ De auteur leeft zich dus in. Ze toont empathie voor verschillende opvattingen. Verder stelt de auteur dat de felheid, waarmee de godsdienstvrijheid in de zeventiende eeuw werd gestreden, erin resulteerde dat een protestant van stroming A. een protestant van stroming B. kon zwartmaken.¹³⁸ Ik heb het hier over de strijd tussen Maurits en Van Oldenbarneveldt. Toch lijkt Alkemade wel enkele daden van de protestanten te veroordelen. Zo noemt ze de Beeldenstorm ‘een razernij.’¹³⁹ Ze schrijft tevens dat het ‘spijtig’ was dat protestante ‘heethoofden’ in 1572 een vervolging van de katholieke kerk begonnen. Hierdoor werden negentien Gorkumse priesters doorgemarteld.¹⁴⁰ Er worden vijf zinnen gewijd aan het verhaal van deze *martelaren van Gorkum*. De methode noemt de gedode priesters zelf niet zo: ‘Lumey, die vanuit Den Briel Gorkum innam, liet negentien *priesters* doden. Eerst werden ze in een schuit van Gorkum naar Den Briel vervoerd en daar gemarteld.’¹⁴¹ Uit meerdere zinnen kun je opmaken dat het geschiedenisboek de protestanten iets verwijt. Zo schrijft Alkemade dat het ‘jammer’ was dat ‘felle protestanten’ zich niet aan een bepaling van de Pacificatie van Gent hielden, namelijk het met rust laten van

¹³⁴ Idem, 57.

¹³⁵ Idem, 54-57.

¹³⁶ Idem, 55.

¹³⁷ Idem, 57.

¹³⁸ Idem, 68-71.

¹³⁹ Ibidem.

¹⁴⁰ Idem, 62.

¹⁴¹ Ibidem.

katholieken buiten Holland en Zeeland.¹⁴² Door deze twee zaken was een onderling verbond tussen katholieken en protestanten onhoudbaar en kwamen de zuidelijke Nederlanden onder katholieke Spaanse macht en verenigden de noordelijke Nederlanden zich onder protestante Nederlandse macht, aldus Alkemade. De volgende zinnen illustreren dit: ‘Vanzelfsprekend hielden de katholieke gewesten zich toen niet langer aan het onderlinge verbond. En zodra de bekwame landvoogd Parma kwam -het was 1578- wist hij de zuidelijke, overwegend katholieke gewesten terug te winnen voor Spanje in de Unie van Atrecht... Zodra de calvinisten in het noorden bemerkten, dat men in het zuiden op de toenadering van Parma inging, besloten zij onwrikbaar vast te houden aan hun verzet tegen Filips.’¹⁴³

Deze Nederlandse katholieke geschiedenismethode uit zich dus licht negatief over de protestanten. Spanje is ook *een ander*. Spreekt het boek ook negatief over het Spaanse gezag? Deze vraag is niet volledig bevestigend te beantwoorden. Op de eerste pagina van het eerste hoofdstuk over de Opstand schrijft Alkemade namelijk dat Filips II twee gezichten had: een Nederlandse en een Spaanse. Nederlanders vonden bijvoorbeeld dat de Spaanse koning te absoluut regeerde, geen moeite deed om het Nederlandse volk te leren kennen en de edelen geen kans gaf om mee te besturen. De Spanjaarden beschouwden Filips daarentegen als een bekwame, integere en moderne vorst. Ze bewonderden zijn ijver voor het behoud van het katholieke geloof. Het kan zijn dat de Spaanse katholieke koning niet zo negatief neergezet wordt, omdat de uitgever van deze methode van oudsher katholiek is.

Duidelijk is wel dat de auteur het verhaal over de Opstand voornamelijk vanuit het perspectief van Nederland schrijft. Ze schrijft steeds over de oorlog *tegen Spanje*, en niet over de oorlog *tegen Nederland*. Voor een Nederlands geschiedenisboek is dit niet heel schokkend. De auteur is verder herhaaldelijke malen vol lof over de moed en/of kunde van enkele Nederlandse sleutelfiguren uit de Opstand. Zo noemt ze Maurits een ‘knap veldheer’ en Van Oldenbarneveldt een ‘knap staatsman met inzicht in politieke verhoudingen.’¹⁴⁴ Alkemade omschrijft admiraal Tromp als een ‘bekwame en dappere vlootaanvoerder.’¹⁴⁵ Spaanse figuren komen zeker aan bod, maar krijgen geen breed uitgemeten complimenten van de auteur. Ze schrijft bijvoorbeeld dat Alva een goed en volgzaam leger had, maar ze doet verder geen uitspraak of Alva zelf wel of niet een bekwame landvoogd was.¹⁴⁶

¹⁴² Idem, 64.

¹⁴³ Ibidem.

¹⁴⁴ Idem, 68-69.

¹⁴⁵ Idem, 73.

¹⁴⁶ Idem, 61.

Nadruk op Oranje en de noordelijke Nederlanden

Omschrijft *Mensen bouwen een wereld* nog een bepaald persoon als funderend voor de Nederlandse nationale geschiedenis? Alkemade schrijft dat ‘*men* Willem van Oranje *vader des vaderlands* noemde.’¹⁴⁷ Wie dat *men* is en wanneer dat precies zo was, dat wordt in het midden gelaten. Verder uit de auteur haar bewondering over de grote moeite die Oranje had gedaan om de vrijheid van de Nederlandse staat te bewerkstelligen, zoals blijkt uit de volgende zin: ‘Oranje had er alles voor over: zijn geld besteedde hij om huursoldaten te werven.’¹⁴⁸ Ook laat ze diverse malen zien hoe betrokken Oranje was bij de strijd. Zo schrijft de auteur dat Oranje achter de toevoer van haring en wittebrood bij het Leidens Ontzet zat en dat hij de dijken van de Maas en de Hollandse IJssel liet doorsteken.¹⁴⁹ Verder positioneert de auteur Oranje als een intelligent persoon: ‘Oranje had *scherp gezien* dat Filips zich niet zou neerleggen bij de eis de hervormden niet te vervolgen.’¹⁵⁰ Ze beschrijft Oranje tevens als een man die zijn tijd ver vooruit was: ‘Heel weinig mensen in de zestiende eeuw begrepen, dat men ook met uiteenlopende geloofsovertuiging in hetzelfde land kon wonen. Oranje was een voorstander van het christendom boven geloofsverdeeldheid.’¹⁵¹ Kortom, de auteur van de methode *Mensen bouwen een wereld* brengt de boodschap over dat Willem van Oranje een moderne, verstandige en geloofstolerante man was, die werd gezien als *vader des vaderlands*. Alkemade gebruikt hierbij een lineair narratief: tijdens de Opstand was men nog niet zo religieus verdraagzaam als in de jaren zestig van de twintigste eeuw. Religieuze tolerantie is volgens haar een groot goed.¹⁵²

Een bepaalde gebeurtenis kan door een gemeenschap het label *keerpunt* opgeplakt krijgen. In hoofdstuk twee van deze master thesis hebben we gezien dat een gemeenschap aan eigen geformuleerde keerpunten haar identiteit ontleent. *Mensen bouwen een wereld* presenteert het jaar 1579 als funderend jaar voor de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden, de voormalige noordelijke Nederlanden. Toen kwam er door de Unie van Atrecht en de Unie van Utrecht een scheiding tussen de noordelijke en de zuidelijke Nederlanden. Van een Nederland met zeventien gewesten was geen sprake meer. Alkemade geeft aan dat je vanaf 1579 dan ook niet meer kunt spreken van een geschiedenis van dezelfde Nederlanden als vóór 1579: ‘We kunnen nu niet meer de geschiedenis van de Nederlanden behandelen: we moeten spreken over de geschiedenis van het noorden en over de

¹⁴⁷ Idem, 67.

¹⁴⁸ Idem, 61.

¹⁴⁹ Idem, 62, 64.

¹⁵⁰ Idem, 58.

¹⁵¹ Ibidem.

¹⁵² Ibidem.

geschiedenis van het zuiden.’¹⁵³ De Vrede van Munster van 1648 maakte de grenzen tussen de noordelijke en zuidelijke Nederlanden definitief, aldus de auteur: ‘De grens met de zuidelijke Nederlanden zou lopen langs de plaatsen, die door de Republiek veroverd waren.’¹⁵⁴ Het Nederlandse geschiedenisboek ziet dus keerpunten in landgrensbepalende gebeurtenissen, waarbij de noordelijke Nederlanden gescheiden werden van de zuidelijke Nederlanden.

Alkemade laat de zuidelijke Nederlanden tot aan het jaar 1579 niet links liggen. Zo besteedt ze aandacht aan het bisdom *Mechelen*, de Pacificatie van *Gent* en aan de Unie van *Atrecht*. Wel had ze over de zuidelijke Nederlanden ná 1579 wat meer kunnen schrijven. Alkemade doet dit helemaal niet. Het hoofdstuk over de Opstand vanaf 1579 heet: ‘*De verdeelde Nederlanden. Het noorden van 1579-1648.*’¹⁵⁵ Dit heeft als gevolg dat het verhaal van de Tachtigjarige Oorlog vanaf 1579 eigenlijk alleen een verhaal van de *noordelijke* Nederlanden tegen Spanje wordt. Het plot is dan minder veelzijdig, meer protestants van aard. Dat is wel weer bijzonder voor een methode van een van oudsher katholieke uitgever. Ik heb echter reeds aangegeven dat de auteur ook openlijk refereert aan de protestante historicus Fruin. Waarschijnlijk refereert Alkemade openlijk aan Fruin en legt ze de nadruk op de noordelijke Nederlanden om aan te tonen dat de geschiedenis van de Nederlanden ook de geschiedenis is van de Nederlandse katholieken.

3.3 *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo: de natiestaat en de protestante religie in het middelpunt*

De teksten over de Opstand uit deze methode zijn geschreven door de heren V. Kuyvenhoven en H. van Tol.¹⁵⁶ De uitgever is Wolters, een uitgever van liberaalprotestantse oorsprong. Er zijn in *Vaderlandse geschiedenis* geen tussenkopjes aanwezig, alleen hoofdstuktitels. De lezer krijgt zo een hele brij aan informatie voorgeschoteld. De methode werd in 1959 voor de tiende maal herdrukt. Er waren sinds de eerste druk in 1934 steeds kleine wijzigingen aangebracht, aldus de auteurs van 1959. In 1946, een jaar na het einde van de Tweede Wereldoorlog, konden de auteurs het zich echter veroorloven om wel wat grotere wijzigingen aan te brengen: ‘Hoewel wij zeer afkerig zijn van wijzigingen, zal ieder begrijpen dat we er

¹⁵³ Idem, 66.

¹⁵⁴ Idem, 74.

¹⁵⁵ Idem, 67.

¹⁵⁶ Kuyvenhoven en Van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo*, 29-50, 53-59, 62-64.

ditmaal niet aan konden ontkomen. Immers, wie aan de geschiedbeschrijving van de laatste jaren niet een voorname plaats inruimt, schiet te kort in zijn plicht tegenover de opgroeiende generatie.¹⁵⁷ Als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen kwam in het boek meer aandacht voor contemporaine geschiedenis.

Vaderlandse geschiedenis uit 1959 besteedt niet alleen aandacht aan de hedendaagse geschiedenis. Hoofdstuk één gaat over de Oudheid. De hoofdstukken die hierop volgen, volgen de chronologie. Het laatste hoofdstuk behandelt de tijd net na de Tweede Wereldoorlog. Er zijn in totaal zesenzeventig hoofdstukken die allemaal gaan over de geschiedenis van Nederland. Zeventien procent van het totaal aantal hoofdstukken gaat over de Opstand. Het boek besteedt hiermee meer aandacht aan dit thema dan de methode *Mensen bouwen een wereld* (tien procent). Ook besteedt *Vaderlandse geschiedenis* meer pagina's aan de Opstand. In *Vaderlandse geschiedenis* gaat twintig procent van het totaal aantal pagina's over de Tachtigjarige Oorlog. In *Mensen bouwen een wereld* is dit dertien procent. Zie schema 9 op pagina 84 voor informatie over het procentueel aantal pagina's en hoofdstukken over de Opstand in alle onderzochte methoden.

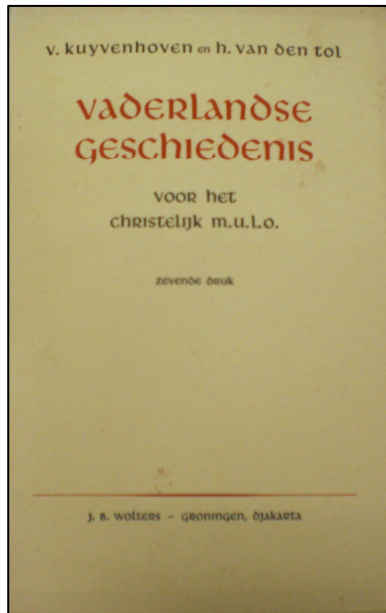
Schema 5. Algemene informatie *Vaderlandse geschiedenis*

| Kwantitatieve vragen | Uitkomsten |
|---|--------------------|
| <i>Looptijd</i> | 1934-1965 |
| <i>Aantal drukken</i> | 12 |
| <i>Formaat</i> | A5 |
| <i>Totaal aantal pagina's</i> | 148 |
| <i>Pagina's over de Opstand en in procent</i> | 29-50, 53-59 / 20% |
| <i>Totaal aantal hoofdstukken</i> | 46 |
| <i>Hoofdstukken over de Opstand en in procent</i> | 8 / 17% |
| <i>Aantal bronnen over de Opstand</i> | 11 |
| <i>Waarvan afbeeldingen en in procent</i> | 11 / 100% |

Bronnen: V. Kuyvenhoven en H. van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (Groningen 1959, 10^e herziene druk) 5-153; G.J. van Derlek, *Brinkman's catalogus van boeken* (Leiden 1937, 1942); G.J. van Derlek en D. de Jong, *Brinkman's catalogus van boeken* (Leiden 1950); D. de Jong, *Brinkman's catalogus van boeken* (Leiden 1958, 1962, 1970, 1979).

¹⁵⁷ Idem, 4.

Afbeelding 4. De kaft van *Vaderlandse geschiedenis*



Bron: V. Kuyvenhoven en H. van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (Groningen 1955, 7^e herziene druk).

De methode is beïnvloed door wetenschappelijke literatuur. Net als de vorige geschiedenismethode verwijst *Vaderlandse geschiedenis* naar historicus Fruin. Het bevat namelijk een hoofdstuk met de titel ‘Het voorspel van de Tachtigjarige Oorlog.’¹⁵⁸ Deze woorden zijn letterlijk afkomstig van Fruin.¹⁵⁹

Vaderlandse feitjes uit het hoofd leren

In het handboek van *Vaderlandse geschiedenis* staan elf bronnen, allemaal illustraties. Het zijn afbeeldingen van voornamelijk Nederlandse personen, gebeurtenissen en monumenten. Net als bij de methode *Mensen bouwen een wereld* zijn er geen opgaven verbonden aan de bronnen. Bij het handboek hoort een werkboek. In het voorbericht melden de auteurs namelijk het volgende: ‘We waren er vooral op bedacht overlading te vermijden. We hebben daarom de memoriseerstof in een apart boekje opgenomen.’¹⁶⁰ Zoals blijkt uit deze informatie volgt de methode dus inderdaad geen *vakdidactiek*. Hetgeen de leerling moet leren is informatie te onthouden. Dit kun je nog geen *vakdidactiek* noemen.

Bij ieder hoofdstuk uit het handboek hoort een hoofdstuk uit het werkboek. In een werkboekhoofdstuk staan twee zaken: memoriseerstof en opgaven. De memoriseerstof is

¹⁵⁸ Idem, 29.

¹⁵⁹ R. Fruin, ‘Het voorspel van den Tachtigjarigen oorlog’, *De Gids* 22 (1859) 741-798; Alkemade, *Mensen bouwen een wereld*, 53.

¹⁶⁰ Kuyvenhoven en Van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo*, I.

puntsgewijs opgeschreven, zodat de leerling zin na zin kan onthouden. Zie bijvoorbeeld het volgende citaat: ‘Oorzaken der grote ontevredenheid: 1- De aanwezigheid der Spaanse soldaten, 2-De grote macht van Granvelle, 3- De strenge handhaving der plakaten, 4- De schending der privilegiën.’¹⁶¹ De leerling dient ook de stamboom van Willem van Oranje te onthouden.¹⁶²

De opgaven zijn een uitdieping van de memoriseerstof. Ze slaan niet altijd direct op de memoriseerstof, maar wel iedere keer op informatie in het handboek. Zo staat er in de memoriseerstof op welke wijze Filips het bestuur in de Nederlanden regelde in 1559: ‘Hij (Filips II) vertrekt naar Spanje; vooraf regelt hij het bestuur: 1- Landvoogdes: Margaretha van Parma, 2- De drie raden blijven bestaan, 3- Daarnaast de Consulta of Achterraad, die de grootste invloed krijgt.’¹⁶³ Een werkboekopgave die hierbij hoort is: ‘*Waarom wilde hij (Filips II) niets weten van een nationaal bestuur?*’¹⁶⁴ Het antwoord op deze vraag kan de leerling niet halen uit de memoriseerstof, wel uit de stof uit het bijbehorende hoofdstuk. Een voorbeeld van een andere memoriseervraag is: ‘*Vertel uitvoerig de inneming van Den Briel.*’¹⁶⁵ Twee van de vijftig werkboekopgaven die horen bij de hoofdstukken over het thema de Opstand zijn van een iets andere aard, te weten: ‘*Wat verstaat ge onder provincialisme?*’ en ‘*Wat bedoelt men met de „Tuin der Zeven Provinciën”?*’¹⁶⁶ Het antwoord op deze twee vragen is niet direct uit de memoriseerstof of uit de stof uit het handboek te halen. Het zijn verdiepende vragen.

De informatie in het werkboek is sterk nationaal georiënteerd. De geografische scope beslaat voornamelijk de noordelijke Nederlanden. De toon van de memoriseerstof en de werkboekopgaven is pro-Nederlands. De boodschap is dat Spaanse actoren weinig goede bedoelingen hadden met de Nederlanden en dat de opstand van de Nederlandse protestanten daarom gerechtvaardigd was. Enkele protestante Nederlanders zouden volgens het werkboek zeer heldhaftig zijn geweest.¹⁶⁷ Deze sterk nationaal georiënteerde werkboekinhoud komt overeen met de hoofdtekst.

¹⁶¹ V. Kuyvenhoven en H. van Tol, *Werkboekje bij de vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (Groningen 1954, 7^e herziene druk) 15.

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ Idem, 14.

¹⁶⁴ Idem, 16.

¹⁶⁵ Idem, 18

¹⁶⁶ Idem, 21

¹⁶⁷ Idem, 14-25.

Protestantse heldedaden

Willem van Oranje is een echte *vader des vaderlands*, volgens de hoofdtekst. Hij kwam vol overgave op voor de belangen van de Nederlandse protestanten: ‘...weldra werd hij de *ziel* van het verzet. Met zijn broers... heeft hij zich *gewijd* aan de *bevrijding van ons volk*.’; ‘Steeds bleef de prins werkzaam in het *belang der Nederlanden*.’¹⁶⁸ De liberaalprotestante auteurs Kuyvenhoven en Van Tol vinden het dus vanzelfsprekend dat een tolerante houding ten opzichte van de protestanten juist was. Oranje wilde verder zo veel mogelijk samenwerking tussen protestante en katholieke edelen bewerkstelligen. Dat maakte hem nog meer een *vader des vaderlands*, aldus de auteurs. Ze noemen hem na de schriftelijke presentatie van deze informatie namelijk voor de eerste keer letterlijk *vader des vaderlands*: ‘De pacificatie (van Gent) werd te Brussel nog eens bevestigd door de belofte, dat de Rooms en Protestanten elkaar wederkerig zouden steunen in de strijd tegen het vreemde geweld. Deze dagen te Brussel behoorden voor de *vader des vaderlands* tot de schoonste van zijn leven.’¹⁶⁹

Evenzo vanzelfsprekend vinden de auteurs de stellingname dat de Opstand deel uitmaakt van de hoofdmomenten van de vaderlandse geschiedenis. In het voorbericht schrijven ze namelijk: ‘Volle nadruk hebben we laten vallen op het *tijdperk der Hervorming*, op het gloriëtijdperk *onzer* geschiedenis en op de *histoire contemporaine*. Naast de zorg om de hoofdmomenten onzer historie zoveel mogelijk tot hun recht te laten komen ...’¹⁷⁰ Er valt te twisten over de stellingname dat de Opstand, die valt onder de tijd van de hervorming, één van de belangrijke episodes is uit de Nederlandse geschiedenis. In het vorige hoofdstuk heb ik bijvoorbeeld laten zien dat er continu herinneringsstrijden plaatsvinden. Bij een herinneringsstrijd verschillen groep A. en groep B. van mening over de interpretatie en waarde van een bepaalde gebeurtenis uit het verleden.¹⁷¹ Er valt echter toch tot op zekere hoogte over de stellingname te twisten. Wetenschappers menen al decennialang dat de Opstand een ‘founding event’ is voor het huidige Nederland. Het is een breed gedeelde aanname.¹⁷² Dit schoolboek sluit zich hierbij aan. Overigens maakte Alkemade, in tegenstelling tot de auteurs van *Vaderlandse geschiedenis*, niet gebruik van het bezittelijk

¹⁶⁸ Kuyvenhoven en Van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo*, 36.

¹⁶⁹ Idem, 41-42.

¹⁷⁰ Idem, I.

¹⁷¹ Zerubavel, *Time maps*, 2, 109-110; Grever, ‘Inleiding: visuele cultuur, herinnering en representatie’, 9.

¹⁷² Blockmans, ‘De vorming van een politieke unie’, 105-107, 110-111; Beyen and Majerus, ‘Weak and strong nations in the Low Countries’, 284-286; Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 15-16; Van Sas, *De metamorfose van Nederland*, 552-553, 556-558.

voornaamwoord 'onze'. *Mensen bouwen een wereld* was dan ook minder nationaal georiënteerd.

Bepaalde landgrensbepalende gebeurtenissen zijn volgens *Vaderlandse geschiedenis* van grote betekenis gebleken voor (het huidige) Nederland. Eén zo'n gebeurtenis is de Unie van Utrecht (1579): 'De Unie van Utrecht vormde eigenlijk een statenbond tussen de noordelijke gewesten. Hoewel ze slechts was bedoeld voor de duur van de oorlog, heeft zij in werkelijkheid dienst gedaan als een soort grondwet gedurende meer dan twee eeuwen.'¹⁷³ De scheiding tussen de noordelijke en zuidelijke Nederlanden is volgens het leerboek in 1579 een feit geworden.¹⁷⁴ Ook het jaar 1594 vormt een funderend jaar voor Nederland, aldus de methode. In dat jaar werden de Achterhoek en Twente heroverd op de Spanjaarden. Hiermee was 'de *Tuin der Zeven Provinciën* gesloten.'¹⁷⁵ In de zestiende eeuw betekende (*Hollandse tuin*) met name afscheiding. Buiten de *tuin* zou de eigen groep onveilig zijn. Het doel van de Opstand was volgens de socioloog Pels het beschermen van de eigen *tuin*.¹⁷⁶ Tenslotte beschouwt het leerboek de Vrede van Munster als een keerpunt: 'Zo werd in 1648 de vrede van Munster gesloten, die een einde maakte aan onze vrijheidsoorlog.'¹⁷⁷ Merk in deze zin ook het woord *onze* op. *Onze* staat in dit schoolboek voor Nederlands én liberaalprotestants.

Een gerechtvaardigde strijd

De hoofdtekst wil een bepaalde boodschap overbrengen. De boodschap is dat Spanje een nadelige politiek voerde voor de Nederlanden: 'In tegenstelling tot Karel V ging hij (Filips) deze gewesten geheel beschouwen als een Spaanse provincie. De rijke inkomsten uit deze landen kwamen hoofdzakelijk Spanje ten goede.'¹⁷⁸ Filips voerde bijvoorbeeld vaste belastingen in. De auteurs geven nog andere voorbeelden van 'onaardige' Spaanse maatregelen. Zo stelde Filips II plakaten in tegen de ketteren, verloor de Nederlandse Raad van State veel van haar privileges en kregen Nederlandse katholieke geestelijken minder makkelijk leidende functies in de katholieke kerk. Het was dus niet meer dan logisch dat hoge edelen, lage edelen en het volk ontevreden waren met deze politiek. Ook hadden zowel

¹⁷³ Kuyvenhoven en Van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo*, 44.

¹⁷⁴ Ibidem.

¹⁷⁵ Idem, 50.

¹⁷⁶ D. Pels, 'De Hollandse tuin: of hoe de Nederlandse leeuw worstelt met zijn identiteit': www.ru.nl/publish/pages/620643/pels.pdf (06-04-2012).

¹⁷⁷ Kuyvenhoven en Van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo*, 62.

¹⁷⁸ Idem, 29.

protestanten, als katholieken genoeg redenen voor ongenoegens.¹⁷⁹ Dit zijn allemaal aannames.

De auteurs veronderstellen voorts dat God aan de kant stond van de Nederlanden. Zo zou God op 3 oktober 1574 Leiden hebben bevrijd van het ‘juk van de Spanjaarden’.¹⁸⁰ Verder was het ‘onder Gods zegen te danken’ dat in 1598 al het land ten noorden van de Maas van ‘vijanden’ was ‘gezuiverd’.¹⁸¹ Uit het gebruik van de term *zuivering* kun je opmaken dat de geschiedenismethode erg anti-Spaans is. De term creëert vijandbeelden. De auteurs van deze methode lijken de term *zuivering* nog niet te koppelen aan de Tweede Wereldoorlog, anders zouden ze het woord waarschijnlijk niet hebben gebruikt. De term is na de Holocaust toch erg beladen geworden.¹⁸²

De auteurs willen de leerling ook de boodschap meegeven dat de protestanten tijdens de Tachtigjarige Oorlog in moreel opzicht boven de katholieken uitstegen. De Nederlandse protestanten, met andere woorden de voorvaders van de leerling, zouden daadkrachtiger hebben opgetreden dan de Nederlandse katholieken. Zie bijvoorbeeld de volgende zinnen: ‘Overall bleek het doel van het verzet te zijn: herstel der „vrijheden”’, die door Alva waren opgeheven. Zowel Rooms-Katholieken als Calvinisten begeerden dit herstel, doch het zijn vooral de laatsten geweest die *de stuwkracht vormden in onze opstand...* Het noorden heeft het *aangedurfd*, onder leiding van Holland en Zeeland, *alleen* de strijd voort te zetten. Het zijn vooral de Calvinisten geweest, die *in hun geloof de kracht vonden* om zich te blijven verzetten tegen de Spaanse wereldmacht.’¹⁸³

De narrative templates *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht* en *Nederland als tolerant land* zijn in dit leerboek dus duidelijk terug te vinden. Ontevreden Nederlanders, en dan met name protestanten, zouden daadkrachtig in verzet zijn gekomen tegen de door hen gesignaleerde afname van diverse vrijheden. De auteurs spreken over ‘onze (nationale én religieuze) vrijheidsoorlog.’¹⁸⁴ Willem van Oranje was bij die vrijheidsstrijd een toonaangevend voorbeeld, aldus de methode. Hij was tolerant ten opzichte van de protestanten.¹⁸⁵

¹⁷⁹ Idem, 30.

¹⁸⁰ Idem, 40.

¹⁸¹ Idem, 49.

¹⁸² ‘Introduction to the Holocaust’ (onbekende auteur): <http://www.usmmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005143> (06-07-2012).

¹⁸³ Kuyvenhoven en Van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo*, 38, 44.

¹⁸⁴ Idem, 62.

¹⁸⁵ Idem, 36.

Protestantsgezind plot

Het achterhouden van informatie kan een narratieve strategie zijn om de identiteit van de eigen groep, in dit geval van de Nederlandse protestanten, beter te doen uitkomen. Het valt op dat in *Vaderlandse geschiedenis*, in tegenstelling tot in *Mensen bouwen een wereld*, niet gesproken wordt over de katholieke *martelaren van Gorkum*. Wel schrijft *Vaderlandse geschiedenis* terloops dat de watergeuzen vaak wreed optraden. Het lijkt wel of het schoolboek het ruwe optreden van de watergeuzen afschuift op de buitenlanders die zich aansloten bij de watergeuzen, omdat het beide elementen in één adem noemt: 'Bij de Watergeuzen voegden zich vele buitenlandse elementen en hun optreden was vaak ruw en wreed.'¹⁸⁶ Ook het verhaal van de katholieke zuidelijke Nederlanden wordt niet vermeld. De Pacificatie van *Gent* en de Unie van *Atrecht* worden, net als in *Mensen bouwen een wereld*, alleen besproken omdat ze ook horen bij het verhaal van de noordelijke Nederlanden. De Unie van Utrecht (1579) volgde immers op de Unie van Atrecht (1579) en de Pacificatie van *Gent* (1576) was immers een verbond tussen de noordelijke en de zuidelijke Nederlanden.¹⁸⁷ Dit tezamen heeft het effect dat het plot van het verhaal over de Opstand in *Vaderlandse geschiedenis* nog meer protestantsgezind wordt.

3.4 Conclusie

De methode *Vaderlandse geschiedenis* is, in tegenstelling tot de methode *Mensen bouwen een wereld*, waarschijnlijk niet geschreven door personen met een academische achtergrond. Beide boeken behandelen wél ongeveer dezelfde gebeurtenissen uit de Tachtigjarige Oorlog. Ze refereren daarnaast beide aan historicus Fruin (1823-1899). De methodes zijn dus beïnvloed door (protestants) wetenschappelijk werk. De wetenschappelijk geschoolde auteur van *Mensen bouwen een wereld* laat zich niet in grotere mate leiden door wetenschappelijk debat. Wel is de academisch geschoolde auteur voorzichtiger en genuanceerder in haar oordelen over andere nationaliteiten en religies dan de niet-wetenschappelijk geschoolde auteurs. Dit kan ook komen doordat Malmberg, de uitgever van *Mensen bouwen een wereld*, zich na de Tweede Wereldoorlog steeds neutraler is gaan opstellen. Het kan ook zijn dat de mogelijk eerdere ontzuiling van de katholieke zuil de reden hiervoor is. Ik kan helaas geen sluitend antwoord geven.

¹⁸⁶ Ibidem.

¹⁸⁷ Groeneveld (ed.), *De Tachtigjarige oorlog*, 104-106, 111-114.

De informatie in beide geschiedenisboekjes is hiernaast memoriserend van aard. Er zijn nog geen sporen zichtbaar van een echte vakdidactiek. Er zijn bijvoorbeeld geen bronopgaven aanwezig. De memoriserende opgaven zijn bovendien nationaal georiënteerd. Dit komt overeen met de inhoud van de hoofdtekst van *Mensen bouwen een wereld* en *Vaderlandse geschiedenis*.

In de twee MULO methoden worden bepaalde funderende gebeurtenissen voor de Nederlandse nationale geschiedenis beschreven. Dit zijn allemaal landgrensbepalende gebeurtenissen, waarbij de noordelijke Nederlanden van de zuidelijke Nederlanden werden gescheiden: de Unie van Atrecht, de Unie van Utrecht en de Vrede van Munster.

De geschiedenismethode *Mensen bouwen een wereld* is licht nationaal georiënteerd. Over de daden en kwaliteiten van de Nederlandse mannen, die volgens de methode massaal streden voor diverse vrijheden, wordt net iets meer heroïsch verteld dan over de daden en kwaliteiten van de katholieke Spanjaarden. Het boek ondersteunt hiermee het national narrative template *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht*. Het template *Nederland als tolerant land* vind je voor een klein gedeelte terug in het boek. Willem van Oranje, de ‘vader des vaderlands’, was wel godsdiensttolerant, echter de meeste Nederlanders waren dat niet. De auteur van *Mensen bouwen een wereld* beschrijft de Opstand vanuit een Nederlands perspectief. Alkemade schrijft mild over Filips II. Dit kan komen doordat de uitgever van *Mensen bouwen een wereld* zelf van oudsher katholiek is, net als de Spaanse koning.

Naast dat het boek *Mensen bouwen een wereld* past in een licht nationaal georiënteerd discours, past het ook in een licht katholiek verzuilde denktraditie. De acties van de protestante Nederlanders worden namelijk wat vaker afgekeurd dan de daden van de katholieke Nederlanders. Toch besteedt de auteur veruit de meeste aandacht aan het verhaal van de protestante noordelijke Nederlanden en refereert ze openlijk aan werk van de protestante historicus Fruin. Waarschijnlijk refereert Alkemade openlijk aan Fruin en legt ze de nadruk op de noordelijke Nederlanden om aan te tonen dat de geschiedenis van de Nederlanden ook de geschiedenis is van de Nederlandse katholieken. Het blijft een speculatie.

Vaderlandse geschiedenis is meer nationaal georiënteerd dan de methode *Mensen bouwen een wereld*. Heel het boek richt zich louter op de vaderlandse geschiedenis en in de hoofdstukken over de Tachtigjarige Oorlog wordt een vijandbeeld gecreëerd van Spanje. De Spaanse koning zou volgens *Vaderlandse geschiedenis* zulke ‘onvriendelijke’ maatregelen hebben ingevoerd in de Nederlanden, dat het logisch was dat alle mensen in de Nederlandse gewesten in opstand kwamen tegen het Spaanse bestuur. Gebieden werden volgens de auteurs niet heroverd op de Spanjaarden, maar ‘gezuiverd’. Over de eigen acties, het optreden van de

protestanten, is het leerboek milder. Zo zwijgt het over de door de watergeuzen gedode Gorkumse priesters. Het geschiedenisboek vermeldt ook niet het verhaal van de zuidelijke Nederlanden. Hierdoor wordt het plot meer protestants.

Naast dat *Vaderlandse geschiedenis* een negatief beeld schetst van de Spanjaarden, schetst het ook een negatief beeld van de Nederlandse katholieken. Dit maakt dat deze methode past in een protestants verzuilde denktraditie. Waar *Mensen bouwen een wereld* licht katholiek verzuild van aard was, past *Vaderlandse geschiedenis* in een vrij sterk protestants verzuild discours. De Nederlandse protestanten zouden volgens het boek namelijk daadkrachtiger hebben opgetreden dan de Nederlandse katholieken. In het geschetste krachtige optreden van de protestanten en van de ‘vaderlandse held’ Willem van Oranje in *Vaderlandse geschiedenis* kun je de national narrative templates *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht* en *Nederland als tolerant land* terugvinden. Het template *Nederland als tolerant land* was niet duidelijk vindbaar in *Mensen bouwen een wereld*.

Resumerend is de kern van dit hoofdstuk dat *Mensen bouwen een wereld*, uitgegeven door een katholieke uitgever die zich sinds de Tweede Wereldoorlog steeds neutraler is gaan opstellen, licht nationaal georiënteerd en licht katholiekgezind van aard is. *Vaderlandse geschiedenis*, uitgegeven door een van oudsher liberaal protestante uitgever, is daarentegen sterk nationaal georiënteerd en sterk protestantsgezind. Bovendien is de natiestaat protestants in de ogen van de auteurs van *Vaderlandse geschiedenis*.

Hoofdstuk 4 **Andere tijd, andere oriëntatie?**

De Opstand in twee MAVO geschiedenismethoden, 1975-1985

4.1 **Introductie**

In dit tweede empirische hoofdstuk richt ik mij op de MAVO geschiedenismethoden *Kijk op de tijd* (1980) en *Speurtocht door de eeuwen* (1976). Ik geef weer welke nationale narratio's over de Opstand getoond worden. Ook beantwoord ik de vraag in welke mate de nationale- en oorspronkelijke religieuze identiteit van de uitgevers aanwezig zijn. De verwachting is dat de geschiedenismethoden uit de periode ca. 1975-1985 niet tot nauwelijks nationaal georiënteerd en verzuild zijn als gevolg van maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen.

De werkwijze is hetzelfde als in het vorige hoofdstuk. Ik behandel allereerst een schoolboek, uitgegeven door de van oudsher katholieke uitgever Malmberg.¹⁸⁸ Daarna richt ik mij op een methode, uitgegeven door de van oudsher liberaalprotestante uitgever Wolters-Noordhoff. Beide analyses zijn wederom grotendeels gebaseerd op mijn analyseschema. De analyses van de twee boeken uit de periode ca. 1975-1985 vergelijk ik met elkaar in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk.

4.2 ***Kijk op de tijd*: een onpartijdige kijk op een specifiek verleden**

Kijk op de tijd van Malmberg is gedrukt in 1980 en is hiermee de meest recente geschiedenismethode die ik heb bekeken. Diverse auteurs, academisch en niet academisch opgeleide, hebben zich beziggehouden met het schrijven van de elf hoofdstukken in *Kijk op de tijd*. De hoofdstukken beslaan de vroegmoderne tijd tot en met de moderne tijd. De geografische scope is breed. Zowel de Nederlandse, Europese, Amerikaanse als Russische geschiedenis komen aan bod. Twee van de elf hoofdstukken hebben de Tachtigjarige Oorlog als thema: 'Hoofdstuk 3. Opstand in de Nederlanden' en 'Hoofdstuk 4. De Gouden Eeuw. Ons land nog in oorlog'.¹⁸⁹ *Kijk op de tijd* bevat van alle onderzochte schoolboeken het minst aantal pagina's over de Tachtigjarige oorlog (zie ook schema 9 op pagina 84).¹⁹⁰

¹⁸⁸ Deze uitgever stelde zich na de Tweede Wereldoorlog meer neutraal op om de concurrentie met andere uitgeverijen aan te kunnen, zie ook hoofdstuk 1.

¹⁸⁹ E.W. Heidt (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee* (Den Bosch 1980, 2^e herziene druk), 2-5.

¹⁹⁰ Negen procent van het totaal aantal pagina's in *Kijk op de tijd* heeft de Opstand als thema.

Schema 6. Algemene informatie *Kijk op de tijd*

| Kwantitatieve vragen | Uitkomsten |
|---|-------------------|
| <i>Looptijd</i> | 1979-1989 |
| <i>Formaat</i> | A5 |
| <i>Totaal aantal pagina's</i> | 163 |
| <i>Pagina's over de Opstand en in procent</i> | 35-47, 54-55 / 9% |
| <i>Totaal aantal hoofdstukken</i> | 11 |
| <i>Hoofdstukken over de Opstand en in procent</i> | 2 / 18% |
| <i>Aantal bronnen over de Opstand</i> | 22 |
| <i>Waarvan afbeeldingen en in procent</i> | 21 / 95 % |

Bronnen: E.W. Heidt (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee* (Den Bosch 1980, 2^e herziene druk) 7-170; D. de Jong, *Brinkmans catalogus van boeken* (Leiden 1982); 'Brinkmans cumulative catalogue': <http://c1.ubib.eur.nl/Citrix/AccessPlatform/site/default.aspx> (02-05-2012).

Afbeelding 5. De kaft van *Kijk op de tijd*



Bron: E.W. Heidt (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee* (Den Bosch 1980, 2^e herziene druk).

De auteurs van *Kijk op de tijd* hebben expliciet geput uit werk van academisch geschoolde mensen. Zo staan in het boek een aantal woorden van Willem van Oranje over godsdienstvrijheid, reeds geciteerd in R. Fruin, *Verspreide geschriften I* (Den Haag 1900).¹⁹¹ In het werkboek dat hoort bij dit leerlingenboek wordt volop gerefereerd aan wetenschappelijke auteurs. In schema 7 staat vermeld van welk wetenschappelijk werk de auteurs gebruik hebben gemaakt om de bronopgaven in het werkboek te maken.

Schema 7. Wetenschappelijke literatuur in het werkboek bij *Kijk op de tijd*¹⁹²

| Wetenschappelijke literatuur |
|---|
| A. van Hulzen, <i>Een tijdgenoot vertelt</i> (Gorinchem 1960). |
| E. Kuttner, <i>Het hongerjaar 1566</i> (Amsterdam 1949). |
| J. Presser, 'Van stilte en strijd: kunst en cultuur tijdens de Tachtigjarige Oorlog' <i>Elsevier</i> (1941). |
| J. Romein en A. Romein, <i>De lage landen bij de zee: een geschiedenis van het Nederlandse volk</i> (Amsterdam 1934). |
| K.H. Neubig, J.M. Vreugdenhil en J.W. de Groot, <i>Renaissance en reformatie</i> (Baarn 1963). |
| M.C.A. van der Heijden, <i>Die tyrannie verdrijven: godsdienst- en onafhankelijkheidsstrijd in de zestiende en zeventiende eeuw</i> (Utrecht 1970). |

Bron: E.W. Heidt (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Werkboek twee* (Den Bosch 1980, 2^e herziene druk) 31-44.

In het hoofdstuk dat volledig is gewijd aan de Opstand, 'Hoofdstuk 3. Opstand in de Nederlanden', wordt de leerling meegezogen in de wereld van de katholieke Antwerpse Lodewijk van Ieperen. Je volgt Lodewijk van 1565 tot en met 1585 in de havenstad Antwerpen. In 1565 was deze eersteklas wever somber gestemd door de hoge prijs van het brood, werkloosheid, vervolging van ketters en de ruzie tussen hoge heren.¹⁹³ Ook in 1585 was Lodewijks situatie er niet op vooruitgegaan: 'En hoe het verder ging met Lodewijk van

¹⁹¹ Idem, 44.

¹⁹² De eerste drukken zijn vermeldt.

¹⁹³ Heidt (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee*, 35-38.

Ieperen? Jammer, niet elk verhaal heeft een happy end. Het was gedaan met de goede jaren voor Antwerpen. De Spanjaarden veroverden in 1585 de stad. De geuzen sloten de Westerschelde, de toegangsweg tot de stad af. De handel verdween en daarmee de welvaart.’¹⁹⁴ Door een persoonlijk verzonden verhaal te combineren met meer algemene informatie over de Tachtigjarige Oorlog, krijgt de leerling op een speelse wijze de informatie die hij nodig heeft. Aan het eind van de twintigste eeuw bevatten geschiedenismethodes vaak ‘sfeerverhalen’ over het verleden. Hierdoor zouden leerlingen zich gemakkelijk een voorstelling kunnen maken van het verleden.¹⁹⁵

Breed georiënteerde vakdidactiek

Het werkboekgedeelte over het thema de Opstand telt twaalf opgaven, met gemiddeld vijf vragen per opgave. Tien van de twaalf opgaven verwachten van de leerling meer dan het reproduceren van wat er in het leerboek staat. Twee van de twaalf opgaven kunnen wél gemaakt worden als de leerling louter memoriseert. De uitleg van opdracht een illustreert deze memoriserende ‘didactiek’: *‘Opdracht 1. De volgende vragen kun je met behulp van de tekst uit je boek beantwoorden. Steeds is maar één van de gegeven antwoorden helemaal goed. Onderstreep het goede antwoord.’*¹⁹⁶

De tien niet-memoriseervragen kun je plaatsen in de categorie kritisch analyseren, ofwel het historisch denken. De opgaven zijn steeds gekoppeld aan bronnen, bestaande uit afbeeldingen én tekstfragmenten. De leerling dient op een steeds andere wijze kritisch te kijken naar deze bronnen. Een voorbeeld van zo’n kritische analyseervraag is een vraag, gekoppeld aan een zinneprent: *‘Opdracht 4.a. Hieronder zie je een zogenaamde zinneprent op de Spaanse tirannie. De tekenaar ervan is onbekend. Een ‘zinneprent’ is eigenlijk een voorloper van onze politieke spotprenten en cartoons! Vraag 8. Is dit een anti- of pro-Spaanse prent? Verklaar je antwoord.’*¹⁹⁷

¹⁹⁴ Idem, 46.

¹⁹⁵ Abeling, ‘Voor een betere wereld’.


¹⁹⁶ E.W. Heidt (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Werkboek twee* (Den Bosch 1980, 2^e herziene druk) 31.

¹⁹⁷ Idem, 40-41.

Afbeelding 6. Opdracht 4.a., een kritisch analyserende opdracht uit het werkboek

Opdracht 4a

Hieronder zie je een zogenaamde *zinneprent* op de Spaanse tirannie. De tekenaar ervan is onbekend. Een 'zinneprent' is eigenlijk de voorloper van onze politieke spotprenten en cartoons!



Uit: Jan en Annie Romein, *De lage landen bij de zee*, p. 225; Querido, Amsterdam 1973

Bron: Heidt e.a., *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Werkboek twee*, 40.

Een voorbeeld van een kritische analyseopdracht die een andere activiteit vraagt is deze: 'Opdracht 6.a. Het volgende gedicht is gemaakt door iemand uit de omgeving van Willem van Oranje. Mogelijk zelfs in diens opdracht. Vraag 1. Schrijf de inleiding en het gedicht op in hedendaags Nederlands.'¹⁹⁸ In tegenstelling tot vraag 4.a. moet in vraag 6.a. tekst letterlijk worden vertaald. Bij vraag 4.a. dient de leerling zowel de tekst te vertalen, de afbeelding te interpreteren, als zich in de tijdgeest te verplaatsen.

¹⁹⁸ Idem, 43-44.

Afbeelding 7. Opdracht 6.a., een tweede kritisch analyserende opdracht uit het werkboek

Opdracht 6a

Het volgende gedicht is gemaakt door iemand uit de omgeving van Willem van Oranje. Mogelijk zelfs in diens opdracht. Het is het eerste van in totaal 15 coupletten. Het is terechtgekomen in het zgn. *Geuzenliedboek*, een verzameling van — aanvankelijk op losse blaadjes gedrukte — geuzenliederen. Het gedicht wordt voorafgegaan door een inleiding en 'opdracht':

CORTS NA DAT GRAEF LODEWIJC VAN
GROENINGEN° OPGHEBROKEN ENDE VAN
GEMMINGHEN° VERDREVEN WAS, IS
DE PRINCE VAN ORAENGIEN NA DE MAZE°
GHETOUGHEN. Groningen
Jemmingen
naar de Maas

EEN NIEUW CHRISTELICK LIEDT, GEMAECT
TER EEREN DES DOORLUCHTICHSTEN HEEREN,
HEERE WILHELM PRINCE VAN
ORAENGIËN, GRAVE VAN NASSOU,
PATRIS PATRIA°, (. . .) (ter ere van) de Vader des Vaderlands

Wilhelmus van Nassouwe
Ben ick, van Duytschen° bloet; Duytschen = ook Nederland!
Den Vaderlant ghetrouwe
Blijf ick tot inden doot;
Een prince van Oraengiën
Ben ick, vrij onverveert°; geheel onverschrokken
Den coninck van Hispaengien
Heb ick altijt gheëert.

Uit: Dr. M.C.A. van der Heijden, Die Tyrannie verdrijven, p. 75. Spectrum van de Nederlandse letterkunde, deel 7; Het Spectrum, Utrecht 1973

Bron: Heidt e.a., *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Werkboek twee*, 40.

In het werkboek dient de leerling zich dus te verdiepen in een andere tijd. Hij of zij wordt steeds uitgenodigd om onpartijdig te kijken naar bronnen. Deze bronnen gaan dan weer over Nederlandse actoren, dan weer over Spaanse figuren. Een voorbeeld van een bron over een Spaanse figuur is een afbeelding van de handtekening van Filips II. De leerling dient uit de handtekening op te maken hoe de Spaanse koning over zijn koningschap dacht.¹⁹⁹ In het werkboek is geen sprake van een nationale oriëntatie, maar van een brede (licht Europese) oriëntatie. Er wordt in een werkboekopgave bijvoorbeeld gerefereerd aan de afsluiting van de Sont, waardoor honger ontstond in de zuidelijke Nederlanden.²⁰⁰ Het gehele schoolboek kenmerkt zich door een brede oriëntatie.

Het doorzettingsvermogen van de opstandige steden centraal

Het handboek *Kijk op de tijd* besteedt aandacht aan de moeilijkheden van de aanhangers van de *nieuwe religie* én aan die van de katholieke kerk als gevolg van de reformatie. Beide kanten komen in het verhaal aan bod: 'Moeilijk was de tijd voor de protestanten wel. De

¹⁹⁹ Idem, 32-33.

²⁰⁰ Idem, 38.

katholieke kerk was begonnen zich van de ergste klappen te herstellen en probeerde het verloren gegane terrein terug te winnen....Om de eenheid van de katholieke kerk te herstellen en de belangrijkste problemen aan te pakken, werd in de Noord- Italiaanse stad Trente een concilie bij elkaar geroepen.²⁰¹ Met het concilie van Trente (1545-1563) was de hoge adel niet tevreden. Deze stand verloor erdoor een aantal privileges: ‘Kerkelijke ambten mochten niet meer worden verkocht. Een tegenvaller voor de vorsten, die hier soms flink aan hadden verdiend....Tot bisschop mochten alleen mannen met een voltooide priesteropleiding worden benoemd. Opnieuw een tegenvaller voor veel hoge adellijke heren. Zij konden hun zonen nu geen aantrekkelijke banen meer bezorgen binnen de kerk.’²⁰²

Waren de mensen in de Nederlanden tevens ontevreden met het Spaanse bestuur? Net als *Mensen bouwen een wereld* en *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* stelt *Kijk op de tijd* dat de Spaanse vorst maatregelen nam om meer centralisatie, meer eenheid, in zijn gebieden te bewerkstelligen. Dit stuitte veel mensen tegen hun borst, omdat het betekende dat ze macht moesten inleveren. De adel en de steden hadden in de Middeleeuwen altijd geprofiteerd van het helpen van de koning met zijn bestuur. De adel kreeg zijn hulp uitbetaald in geld, land en belangrijke functies en ook de steden ontvingen privileges. Filips II had vooral moeite met de macht van de adel.²⁰³ Daarom deed hij het volgende: ‘In plaats van edelen ging Filips II steeds meer aan hogescholen opgeleide juristen benoemen in belangrijke bestuursfuncties. Deze juristen waren ambtenaren, moesten meestal leven van hun salaris en konden door de koning weer gemakkelijk worden ontslagen.’²⁰⁴ De Spaanse koning vond dat hij dit zonder ruggespraak kon doen. Filips II was er volgens het boek van overtuigd, net als de meeste vorsten destijds, dat God hem als koning had aangesteld en dat hij alleen aan God verantwoording verschuldigd was. Hij wordt in het leerlingenboek kortom beschreven als een absoluut heerser.²⁰⁵

De Tachtigjarige Oorlog staat ook bekend om de vervolging van aanhangers van de nieuwe religie. *Kijk op de tijd* schrijft het volgende over het gevoel dat de kettervervolging opriep bij de Antwerpenaren: ‘De Antwerpenaren hadden een hekel aan de jacht op lutheranen en calvinisten, en zij niet alleen. De vervolging van de kettters was niet

²⁰¹ Heidt (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee*, 40.

²⁰² Idem, 41.

²⁰³ Idem, 42-43.

²⁰⁴ Idem, 43.

²⁰⁵ Idem, 42.

populair.²⁰⁶ In mijn twee MULO geschiedenismethoden heb ik niet zo sterk gelezen dat ook de mensen in de *zuidelijke* Nederlanden tegen kettervervolging waren.

De auteurs schrijven dat de lage adel, met de leider Brederode, in 1566 een smeekschrift aanbood aan landvoogdes Margaretha van Parma. De lage adel vroeg in het smeekschrift om een mildere aanpak van de kettters.²⁰⁷ Door hier geen kanttekeningen bij te zetten, suggereert het boek dat de gehele lage adel tegen strenge kettervervolging was. Het handboek schrijft dat *een deel* van de hoge adel hetzelfde doel voorstond als de lage adel: een minder harde aanpak van de kettters.²⁰⁸ In 1564 pleitte Oranje, lid van de hoge adel, voor godsdienstvrijheid: ‘Hoezeer ik aan het katholieke geloof gehecht ben, ik kan niet goedkeuren, dat vorsten over het geweten van hunne onderdanen willen heersen en hun vrijheid van geloof en godsdienst ontnemen.’²⁰⁹ Volgens het handboek ging dit streven velen toch te ver. De hoge adel was uiteindelijk toch vooral ontevreden, omdat deze stand vreesde voor minder zeggenschap en niet omdat deze tegen kettervervolging was, aldus *Kijk op de tijd*.²¹⁰

Opeens was daar de Beeldenstorm, volgens de methode: ‘Plotseling was het helemaal mis.’²¹¹ De tekst stelt dat het onduidelijk is wie er precies achter de Beeldenstorm (1566) zaten en waarom er zo werd geplunderd. In sommige plaatsen zouden plunderaars betaald zijn voor het vernielen. De auteurs speculeren dat het mogelijk is dat een deel van de Beeldenstormers werkloos was en zijn woede uitte door de inhoud van de rijke kerken te vernielen. Een deel van de Beeldenstormers was aanhanger van de nieuwe religie, aldus deze geschiedenismethode. De hoge adel en de stadsbesturen stonden perplex van de Beeldenstorm. Het verzet staakte dan ook onmiddellijk door de verwarring en angst die de Beeldenstorm zaaide. Een aantal Beeldenstormers was terechtgesteld en de calvinisten durfden nauwelijks meer een hagepreek te organiseren. Filips II nam als reactie op de plundering van de kerken harde maatregelen. Hij besloot voorgoed te breken met het verzet tegen zijn politiek in de Nederlandse gewesten. Landsvoogd Alva werd naar de Nederlanden gestuurd. Alva probeerde wraak te nemen op Oranje. Hij wilde de prins vermoorden. Deze was echter op tijd gevlucht naar Duitsland. De hoge adelliden Egmond en Hoorne kon hij wel te pakken krijgen. Zij werden onthoofd. *Kijk op de tijd* meent dat Alva in de Nederlanden

²⁰⁶ Idem, 40.

²⁰⁷ Idem, 43.

²⁰⁸ Idem, 43-44

²⁰⁹ Willem van Oranje, geciteerd in R. Fruin, *Verspreide geschriften I* (Den Haag 1900), vervolgens geciteerd in Heidt e.a., *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee*, 44.

²¹⁰ Heidt e.a., *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee*, 44.

²¹¹ Ibidem.

tevens moest zorgen voor een bestuurshervorming volgens de denkbeelden van het absolutisme. Een breed gevoelde ontevredenheid heerste in de Nederlanden toen Alva als gevolg van zijn absolutistische politiek met nieuwe belastingsplannen kwam. Voortaan zou een koning niet meer privileges hoeven geven in ruil voor ontvangen geld. In de nieuwe situatie zou er een vaste belasting zijn op zaken die men verkocht.²¹²

De tekst stelt dat Oranje vanaf 1568 probeerde om met betaalde legertjes Alva te verslaan. Tot 1572 kon Oranje weinig hulp verwachten van anderen. In 1572 had een groep kapers Den Briel veroverd, aldus de methode.²¹³ Dit had verstrekkende gevolgen: ‘Het succes van deze geuzen veroorzaakte een nieuwe opleving van het verzet. Vele steden sloten zich aan bij Oranje.’²¹⁴

Zesenzeventig jaar oorlog behandelen de auteurs niet. Na 1572 schiet de methode meteen door naar het jaar 1648: ‘Na een lange, tachtig jaar durende oorlog, zouden de opstandelingen ook door de Spaanse koning als een nieuwe onafhankelijke staat worden erkend.’²¹⁵ Het vierde hoofdstuk, dat deels over de Tachtigjarige Oorlog gaat, heeft als titel: ‘*De Gouden Eeuw.*’ Dit hoofdstuk besteedt nog wat aandacht aan het vechthebied en het soort ‘Nederlandse’ soldaten ten tijde van de Opstand. Ter land werd de oorlog vooral in de provincies Overijssel, Gelderland, Brabant en Limburg uitgevochten. Vooral gehuurde vreemdelingen vochten te land. Ter zee bestond de meerderheid vooral uit Hollandse matrozen. De methode geeft niet meer informatie over deze periode.²¹⁶

De inleiding van hoofdstuk vier, dat dus deels over de Tachtigjarige Oorlog gaat, blikkt kort terug op hoofdstuk drie. Het vat dat hoofdstuk in een mooi narratief samen: ‘In het vorige hoofdstuk heb je gelezen dat in 1572 het verzet tegen Filips II en zijn landvoogd Alva opnieuw oplaaide. Kansloos leken de opstandelingen. Een leger en een vloot hadden de opstandige steden nauwelijks en eensgezind waren ze nu ook niet bepaald. Vijfenzeventig jaar later hebben degenen die dan de Opstand leidden een nieuwe staat gesticht.’²¹⁷ Het geschetste verhaal is een verhaal over doorzetten in tijden van tegenslagen en uiteindelijk door dat doorzettingsvermogen slagen in wat men wilde bereiken, in dit geval een eigen staat.

²¹² Idem, 44-46.

²¹³ Idem, 45-46.

²¹⁴ Idem, 46.

²¹⁵ Ibidem.

²¹⁶ Idem, 47, 54-55.

²¹⁷ Idem, 47.

Het verzet kwam van vele kanten

De informatie uit de vorige paragraaf maakt duidelijk wat de boodschap is van de hoofdtekst. Vele partijen waren ontevreden over de Spaanse politiek. De adel en de steden waren ontevreden over de centralisatiepolitiek van Filips II, waardoor ze macht en geld moesten inleveren. De uitkomsten van het concilie van Trente (1545-1563), een belangrijke katholieke kerkvergadering, bezorgden de hoge adel nog meer ongenoegen. Het zorgde ervoor dat deze stand meer geld en privileges moest inleveren. De tekst suggereert dat de gehele lage adel en een gedeelte van de hoge adel tevens pleitte voor een mildere aanpak van de ketters. De aanhangers van de nieuwe religie waren natuurlijk ook tegen de harde vervolging van mensen zoals zichzelf. De hoofdtekst brengt tevens de boodschap over dat het doorzettingsvermogen van opstandige steden ervoor zorgde dat deze langzaam maar zeker de oorlog tegen Spanje wonnen. Er worden weinig woorden aan deze doortastendheid besteed en het woord *onze* wordt niet gebruikt. Enkel de houding van de opstandige steden wordt doortastend genoemd. Er worden geen voorbeelden gegeven.

Het national narrative template *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht* is in *Kijk op de tijd* te herkennen in het geschetste doorzettingsvermogen van de opstandige steden, hoewel daar, zoals ik reeds heb aangegeven, weinig woorden aan worden besteed. Het template *Nederland als tolerant land* is niet te herkennen in hetgeen de Nederlanders voor streken volgens *Kijk op de tijd*. Men vecht voornamelijk uit eigenbelang, voor het behoud van bepaalde privileges. Zo tolerant waren de inwoners van de Nederlanden dus ook weer niet.

De methode past door haar geventileerde boodschappen en toon in een bepaald discours. *Kijk op de tijd* plaatst zich in het discours *kritische tekst*, met bijbehorende aannames. Ik bespeur een zekere afstand tussen het heden en het verleden in het boek. De auteurs verbinden zo min mogelijk de eigen identiteit en daarbij horende normen en waarden aan het geschiedverhaal dat ze beschrijven. De tijd moet in zichzelf worden verstaan. De leerling dient zich in te leven in de tijdgeest. De tekst stelt bijvoorbeeld dat men tegenwoordig vaste belastingen heel normaal vindt. In de tijd van de Opstand kon men er niet aan wennen, aldus *Kijk op de tijd*.²¹⁸ Hetgeen men deed en vond ten tijde van de Tachtigjarige Oorlog was iets van die tijd. Er wordt hierover niet meer geschreven. Verder wordt aan de beweegredenen van *diverse* spelers aandacht besteedt. In de tekst klinkt niet door dat de auteurs een bepaalde partij meer gelijk geven dan een andere partij. Het verhaal van protestanten, katholieken, lage en hoge edelen, Filips II en Alva komt aan bod. De personen worden niet veroordeeld, noch

²¹⁸ Idem, 45.

de hemel in geprezen. Er zijn geen vijanden, maar ook geen helden in het verhaal. Let in dit opzicht ook op de titel van het boek. *Kijk op de tijd*: ‘we kijken in onze tijd naar een periode uit de geschiedenis.’ De auteurs laten met deze titel zien dat ze ervan op de hoogte zijn dat hoe je naar het verleden kijkt tijdsgebonden is. De titel past hiermee bij een *kritische tekst*.

Licht Europese oriëntatie

Hoofdstuk drie uit *Kijk op de tijd* is gericht op Vlaanderen en Brabant. Ten tijde van de Opstand behoorden deze gebieden tot het gewest ‘Brabant.’ Nederland en België bestonden nog niet als (afzonderlijke) staten.²¹⁹ Dus, hoewel de geografische scope van het boek groot is, *lijkt* deze in hoofdstuk drie beperkt. Dat is niet helemaal waar. Het hoofdstuk laat zien hoe de economische macht van ‘Brabant’ kon verschuiven naar het gewest Holland. Er worden dus verbanden gelegd tussen de zuidelijke- én de noordelijke Nederlanden. Hiermee is de geografische scope breder dan je op het eerste gezicht zou denken. Volgens de tekst waren Vlaanderen en Brabant tot 1564 één van de rijkste gebieden van Europa. Het gebied ‘Brabant’ stond bekend om de bloeiende lakennijverheid en handel. Hier kwam verandering in. De Engelse regering verbood in 1564 de uitvoer van wol. Gevolg was dat er in ‘Brabant’ grote werkloosheid ontstond. De Denen en de Zweden waren in dezelfde tijd verwickeld in een ruzie met elkaar en sloten de toegangsweg tot de Oostzee, de Sont, af. Vanuit de Oostzee werden Vlaanderen en Brabant voorheen voorzien van voldoende graan en dus van voldoende brood. Gevolg van de afsluiting van de Sont was dat er in ‘Brabant’ honger heerste. Door de honger en werkloosheid in het gewest ‘Brabant’ kon het gewest Holland opkomen als economische macht, aldus *Kijk op de tijd*.²²⁰ Hoofdstuk vier, dat de Gouden Eeuw als onderwerp heeft, richt zich met name op het gewest Holland dat in de zeventiende eeuw een Gouden Eeuw beleefde.

Deze geschiedenismethode uit 1980 is licht Europees georiënteerd, wellicht als gevolg van het destijds voortschrijdende proces van Europeanisering (en globalisering).²²¹ In deze tijd werden meerdere schoolboeken uitgegeven met een Europese en internationale oriëntatie, zoals:

²¹⁹ Idem, 41-42; J.J. Woltjer, *Op weg naar tachtig jaar oorlog: het verhaal van de eeuw waarin ons land ontstond* (Amsterdam 2011) 9-12, 423-428.

²²⁰ Heidt e.a., *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee*, 39.

²²¹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 25; De Bruin, *Geschiedenisonderwijs en de nationale identiteit*, 23-24, 39-42, 44.

- W.J. van der Dussen en W.F. Kalkwiek (ed.), *Geschiedenis in onderwerpen: aspect van wereldoriëntatie. Drie Mavo: voor mavo en andere vormen van voortgezet onderwijs* (Amsterdam 1977).²²²

- M.C.J. Heijligers (e.d.), *Op zoek naar het verleden. Drie Mavo: de Franse Revolutie; imperialisme; de Eerste Wereldoorlog; Rusland na de revolutie, democratie of dictatuur?; Nederland in de crisisjaren* (Groningen 1982).²²³

In de hoofdstukken over de Opstand in *Kijk op de tijd* wordt regelmatig gerefereerd aan Europese betrekkingen. Ik heb al enkele Europese spelers aangegeven, waarnaar het boek verwijst: Engeland, Denemarken en Zweden. Ook heb ik het concilie in Trente genoemd. Meerdere katholieke Europese gewesten deden mee aan deze vergadering. Tevens schetst *Kijk op de tijd* kort een beeld van het Europese en overzeese rijk van de Spaanse koning: Filips II erfde van zijn vader een groot rijk. Hij werd koning van Spanje, regeerde ook over enkele gebieden in Italië en het grote Spaanse koloniale rijk.²²⁴ De methode besteedt aandacht aan de mate van importantie van de zeventien Nederlandse staatjes binnen het rijk van Filips II: 'Het bezit van de Nederlanden was voor Filips II erg belangrijk, vooral door de inkomsten die de koning uit dit gebied kreeg.'²²⁵ Europese betrekkingen worden dus niet verzwegen in *Kijk op de tijd*, maar het meeste gewicht ligt steeds op de Nederlanden. Europese landen worden alleen genoemd, omdat zij de politieke situatie in de Nederlanden beïnvloedden.

Funderende processen

Wat opvalt is dat het handboek wél aandacht schenkt aan de kettervervolgning, maar geen woorden besteedt aan de zogenaamde *martelaren van Gorkum*. Ik heb hiervoor geen verklaring. De geuzen worden mede door het negeren van het verhaal van de *martelaren van Gorkum* meer neergezet als slachtoffers van Spanje, dan als daders. Ook de bewering dat het onduidelijk was wie er aan de Beeldenstorm meededen, maakt dat de lezer de kettters zelf en de mensen die opkwamen voor de kettters minder als daders gaat zien.

De methode meldt niets over de gebeurtenissen uit de periode 1573-1647. Mogelijk hebben de auteurs het gevoel gehad dat ze zonder de behandeling van deze periode ook goed de hoofdlijnen van de Tachtigjarige Oorlog konden schetsen. Het plot gaat hierdoor

²²² Gebaseerd op bronnenonderzoek in de Koninklijke Bibliotheek.

²²³ Ibidem.

²²⁴ Heidt e.a., *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee*, 42.

²²⁵ Ibidem.

in ieder geval meer over het begin en het eind van de Opstand, over de aanleidingen, en minder over het verloop van de oorlog.

Funderende personen voor de Nederlandse geschiedenis beschrijft het boek niet. In mijn tweede onderzoeksperiode was de geschiedwetenschap dan ook minder georiënteerd op personen. De aandacht voor structuren in de samenleving kwam tot bloei.²²⁶ Oranje krijgt, vergeleken met de eerder behandelde schoolboeken, een marginale rol toebedeelt in het verhaal in *Kijk op de tijd*. Hij wordt niet beschreven als een held. Kort en beschouwend schetst de methode zijn godsdiensttolerante houding en zijn eenzame positie daarin. Hij kon niet zoveel betekenen voor de Nederlanden, totdat de geuzen in 1572 Den Briel veroverden. Toen kreeg hij meer aanhang. Over Oranjes dood wordt niets geschreven in *Kijk op de tijd*.

De geschiedenis methode presenteert een aantal gebeurtenissen als funderend voor de Nederlandse geschiedenis. Uit de gepresenteerde informatie in dit hoofdstuk tot nu toe kun je de funderende gebeurtenissen afleiden. Zo kon het gewest Holland in de zeventiende eeuw een grote economische macht worden door drie zaken die Antwerpen raakte: het verbod op uitvoer van wol door de Engelsen (1564), de afsluiting van de Sont door de Denen en Zweden (1565) en de afsluiting van de Westerschelde door de geuzen (1585). De economische macht van Antwerpen verschoof hierdoor naar Holland. Twee andere gebeurtenissen die als funderend voor de nationale geschiedenis worden beschouwd hebben louter met de Tachtigjarige Oorlog te maken. Eén zo'n funderende gebeurtenis is de inname van Den Briel door de geuzen in 1572, waardoor het verzet meer aanhang kreeg: 'Een groep vluchtelingen die als kapers in hun onderhoud probeerden te voorzien, veroverden op zoek naar een havenplaats de stad Den Briel. Het succes van de geuzen veroorzaakte een nieuwe opleving van het verzet. Vele steden sloten zich aan bij Oranje.'²²⁷ Tenslotte is het einde van de Tachtigjarige Oorlog een 'founding event' voor de onafhankelijke Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden: 'Filips II, zijn opvolgers en hun landvoogden zijn er niet in geslaagd deze opstand te onderdrukken. Na een lange, tachtig jaar durende oorlog, zouden de opstandelingen ook door de Spaanse koning als een nieuwe onafhankelijke staat worden erkend.'²²⁸

²²⁶ 'Introductie' (onbekende auteur): www.logilogi.org/pub/HitTCIntroduction.doc (25-05-2012).

²²⁷ Idem, 46.

²²⁸ Ibidem.

4.3 *Speurtocht door de eeuwen: de Tachtigjarige Oorlog als egoïstische en idealistische strijd*

De auteur van de methode *Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815* stelt door middel van zijn titel: ‘we gaan op avontuur door het verleden.’ Ik zie dat avontuurlijke karakter niet terug in de tekst. De inhoud van het boek is vrij zakelijk van toon en inhoud. Ik neem geen spannende schrijfstijl waar. De auteur schrijft niet over curiositeiten. Dit, terwijl de gebruikers van deze methode door hun leeftijd juist geïnteresseerd zijn in details en in wereldverkennde informatie.²²⁹

Het schoolboek is uitgegeven door Wolters-Noordhoff en is geschreven door de docent, historicus en hoogleraar D.J. Roorda (1923-1983). Hij was afkomstig uit een leraarsgezin en had, net als de promotor van Alkemade, nog les gehad van Geyl. Vooral de zeventiende-eeuwse Nederlandse geschiedenis stond in zijn werken centraal.²³⁰ Van alle vier onderzochte geschiedenismethodes bevat dit schoolboek dan ook de meeste hoofdstukken over het thema de Opstand (zie ook schema 9).²³¹ Het leesboek, leerboek en werkboek ineen telt dertien hoofdstukken over Nederland en Europa in de vroegmoderne tijd tot het jaar 1815. Hoofdstuk zes, ‘*Het ontstaan van de Republiek der zeven verenigde Nederlanden. Een revolutie*’, is één van de hoofdstukken die gaan over de Opstand. Verder heeft een gedeelte van hoofdstuk vijf, ‘*Europa in de tweede helft van de zestiende eeuw. Het verloop van een polarisatieproces*’, de Opstand als thema. Ook hoofdstuk acht, ‘*Stadhouders en regenten (1609-1672). Oranjeklanten tegen staatsgezinden*’, gaat voor een gedeelte over de Tachtigjarige Oorlog.²³²

Ieder hoofdstuk in het boek bestaat uit korte alinea’s met koppen erboven. Deze koppen vatten de inhoud van de alinea’s samen. Tachtig procent van ieder hoofdstuk bestaat uit leestekst. Tien procent bestaat uit een samenvatting, de zogenaamde leertekst. De laatste tien procent van een hoofdstuk in *Speurtocht door de eeuwen* is ingeruimd voor opgaven. Alles wordt ook in die volgorde gepresenteerd: eerst de leestekst, vervolgens de

²²⁹ Egan, aangehaald in A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 87-89. Kinderen van acht tot vijftien jaar oud hebben volgens onderwijskundige Egan een romantische denkwijze. Ze hebben de neiging de werkelijkheid uitputtend te verkennen en zijn hierdoor geïnteresseerd in exotische zaken en details.

²³⁰ E.J. Brill, ‘Daniel Jeen Roorda, Enschede 22 januari 1923 - Leiden 8 mei 1983’: http://www.dbnl.org/tekst/jaa003198501_01/jaa003198501_01_0016.php (13-08-2012).

²³¹ Drieëntwintig procent van het totaal aantal hoofdstukken in *Speurtocht door de eeuwen* gaat over de Opstand.

²³² D. J. Roorda, *Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815* (Groningen 1976, 4^e herziene druk) 5-7, 69-70, 82-95, 98-102, 118-121, 123.

leertekst en dan de bijbehorende opgaven.²³³

Schema 8. Algemene informatie *Speurtocht door de eeuwen*

| Kwantitatieve vragen | Uitkomsten |
|---|--|
| <i>Looptijd</i> | 1969-1976 ²³⁴ |
| <i>Formaat</i> | A5 |
| <i>Totaal aantal pagina's</i> | 203 |
| <i>Pagina's over de Opstand en in procent</i> | 69-70, 82-95, 98-102 / 118-121, 123, 13% |
| <i>Totaal aantal hoofdstukken</i> | 13 |
| <i>Hoofdstukken over de Opstand en in procent</i> | 3 / 23% |
| <i>Aantal bronnen over de Opstand</i> | 13 |
| <i>Waarvan afbeeldingen en in procent</i> | 11 / 85% |

Bron: D. J. Roorda, *Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815* (Groningen 1976, 4^e herziene druk); D. de Jong, *Brinkmans catalogus van boeken* (Leiden 1979, 1981, 1982); 'Brinkmans cumulative catalogue' (onbekende auteur): <http://c1.ubib.eur.nl/Citrix/AccessPlatform/site/default.aspx> (02-05-2012).

Afbeelding 8. De kaft van *Speurtocht door de eeuwen*



Bron: D. J. Roorda, *Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815* (Groningen 1976, 4^e herziene druk).

²³³ Idem, 9-212.

²³⁴ Brinkmans cumulative catalogue vermeldt geen drukken van na 1976. In 1983 stierf Roorda volgens Brinkmans cumulative catalogus.

Breed georiënteerd historisch denken

Het boekgedeelte over de Opstand telt zevenentwintig opgaven. Zeven van de zevenentwintig opdrachten zijn goed te maken als de leerling memoriseert. Dit is zo'n memoriseervraag:

*'Vraag 10. Was het zenden van Alva nodig? Waarom zond Filips II Alva eigenlijk? Hoe kwam het dat Alva later weer in ongenade viel?'*²³⁵ Deze vraag kan de leerling beantwoorden door passages uit het boek te herlezen. De volgende vraag lijkt misschien op het eerste gezicht tevens een memoriseervraag. Naar mijn mening vergt deze een extra vaardigheid, namelijk het in eigen woorden zetten van begrippen, terwijl de leestekst deze woorden niet toelicht: *'Vraag 1. Omschrijf de betekenis van de volgende woorden: landvoogd, Staten-Generaal, etc.'*²³⁶ De leerling dient de begrippen dus echt te begrijpen, anders zijn de antwoorden onmogelijk te geven.

Er zijn in totaal twee bronnen gekoppeld aan de opdrachten: een schema van het bestuur in de Nederlanden onder Karel V en Filips II, en een bron met de aanhef van het Plakkaat van Verlatinge. De bronvragen zijn duidelijk verdiepende vragen, vragen die niet direct slaan op de leestekst maar deze uitbreiden. Op de volgende pagina staat de bron, met een gedeelte van de tekst uit de Acte van Verlatinge, zoals de leerling deze kan lezen in de methode. Een kritisch analyserende vraag die hierbij hoort is: *'Vraag 6. Wordt de 'Prince' volgens de schrijvers van dit staatsstuk a. door God aangesteld, of b. door de onderdanen gekozen? Of is het meer een combinatie van a. en b. die je hier aantreft? Motiveer je keuze.'*²³⁷ Dat de leerling zijn keuze moet uitleggen, maakt de opdracht extra lastig.

Wederom zijn bij deze methode de opgaven en bronfragmenten een afspiegeling van de leestekst. De leestekst is niet nationaal georiënteerd. De vragen en bronfragmenten zijn dat ook niet. De leerling dient zich in te leven in de diverse partijen die bij de Tachtigjarige Oorlog betrokken waren. De leerling dient zich bijvoorbeeld een voorstelling te maken van de belangen en/of problemen van Filips II, landvoogdes Margaretha van Parma, de geuzen en de aaneengesloten gewesten van de Unie van Atrecht.²³⁸

²³⁵ Roorda, *Speurtocht door de eeuwen*, 100.

²³⁶ Ibidem.

²³⁷ Idem, 102.

²³⁸ Idem, 100.

*De aanhef van een beroemd staatsstuk:
het Plakkaat van Verlatinge*

Also een yegelick kennelick is, dat een Prince van den lande, van Godt gesteldt, is
hoofd over sijne ondersaten om deselve te bewaren ende beschermen van alle
onghelijck, overlast ende ghewelt, ghelijck een herder tot bewaernisse van sijne
schapen,

5 ende dat d'ondersaten niet en zijn van Godt geschapen tot behoef van den Prince
om hem in alles, wat hij beveelt, weder het goddelick oft ongodelick, recht of onrecht
is, onderdanich te wesen ende als slaven te dienen maer den Prince om d'ondersaten
wille, sonder de welcke hij egheen Prince en is, om de selve met recht en redene te
regeeren ende voor te staen ende lief te hebben als een vader sijne kinderen ende een
10 herder sijne schapen, die zijn lijf ende leven sett om de selve te bewaren;

Ende so wanneer hij sulcks niet en doet, maer, in stede van sijne ondersaten te
beschermen, de selve soect te verdrucken, t'overlasten, heure oude vrijheit, privilegien
ende oude hercomen te benemen ende heur te gebieden ende gebruycken als slaven,
moet gehouden woraen niet als Prince, maer als een tyran, ende voor sulcks nae recht
15 en redene mach ten minsten van sijne ondersaten, besondere bij deliberatie van de
Staten van den lande, voor egeen Prince meer bekennt, maer verlaten ende een ander in
sijn stede, tot beschermenisse van henlieden, voor overhoofd, sonder misbruycken,
gecosen werden; . . .

r. 1 Also = aangezien, omdat; kennelick = duidelijk
r. 2 van = tegen
r. 5 tot behoef van = ten behoeve van
r. 6 weder = of
r. 9 voor te staen = voor iemand opkomen
r. 11, 17 in stede van = in plaats van
r. 12 soect = probeert; verdrucken = onderdrukken
r. 12 overlasten = geweld aandoen; hercomen = gewoonten
r. 15 van = door
r. 15 besondere = in het bijzonder; deliberatie = beraadslaging
r. 16 bekennt = erkend
r. 17 overhoofd = opperhoofd, vorst, soeverein

Bron: D. J. Roorda, *Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815* (Groningen 1976, 4^e herziene druk) 102.

Veelsoortig protest

De auteur vraagt zich op de eerste pagina van het eerste hoofdstuk over de Opstand af of de term *oorlog* wel zo geschikt is als benaming voor de strijd tussen de opstandige Nederlandse gewesten en Spanje. De auteur stelt namelijk dat een oorlog altijd een strijd is tussen twee *staten*. De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden is ontstaan in de loop van de strijd, aldus Roorda. De auteur acht de term *revolutie* beter passend. Er zou zich een omwenteling hebben voorgedaan, veroorzaakt door mensen die het oude juist wilden behouden. Dit maakt de revolutie een bijzondere soort revolutie, aldus het boek.²³⁹ De auteur laat op deze wijze de leerling het verschil zien tussen de betekenis van de begrippen oorlog en revolutie. Tevens plaatst Roorda zichzelf hiermee in een nieuw denkkader. De term revolutie gebruikt hij als

²³⁹ Idem, 83.

overkoepelende term voor de gebeurtenissen tijdens de Opstand. Dit, terwijl hiervoor de term oorlog nog altijd overheersend is, getuige recente wetenschappelijke literatuurtitels.²⁴⁰

Tegen welke vernieuwingen waren de mensen in de Nederlanden, volgens *Speurtocht door de eeuwen*? Calvinisten én katholieken waren tegen de vervolging van ketters, georganiseerd door de Spaanse macht. 'Die gematigdheid kwam voor een deel voort uit *lauwheid*, maar er waren ook overtuigder tegenstanders van vervolgingen.'²⁴¹ Roorda bedoelt hiermee dat enkele katholieken niet fanatiek religieus maar *lauw* in hun eigen geloof waren. Hierdoor zouden ze protestantvriendelijk zijn geweest.

De auteur stelt dus dat zowel protestanten als katholieken tegen de Spaanse vervolging van ketters waren. Tevens kwamen mensen op voor *eigen* privileges. De geschiedenismethode noemt dit met een duidelijk waardeoordeel: 'egoïstisch protest.'²⁴² De nieuwe indeling van de Nederlanden in drie aartsbisdommen en vijftien bisdommen bedreigde bijvoorbeeld oude privileges van de Brabantse Staten, de Raad van Staten. Ze zouden hierdoor minder geraadpleegd worden. De nieuwe indeling bracht tevens de privileges van de hoge adel en de clerici in gevaar.²⁴³ Over de laatste twee spelers, de hoge adel en de geestelijkheid, stelt de geschiedenismethode het volgende: 'Nu men van een bisschop scheen te verwachten dat hij gestudeerd had, werd het ambt voor jonge edellieden minder aantrekkelijk. Ook enkele grote abdijen tekenden protest aan tegen de verandering. Zij moesten inkomsten afstaan aan de nieuwe bisschoppen, en ze raakten hun zelfstandigheid kwijt omdat de bisschop de rechten en de politieke macht van de abt zou krijgen.'²⁴⁴

Tevens de lage adel roerde zich: 'Intussen was ook de lage adel zich gaan organiseren. In hun Verbond der Edelen waren de meeste leden katholiek, maar in de leiding zaten enkele overtuigde protestanten.'²⁴⁵ Doordat de hoge adel aarzelde met het geven van steun, kwam het verzet van de lage edelen niet echt van de grond, aldus het boek. Ze konden alleen een smeekschrift aanbieden aan de landvoogdes. In dat smeekschrift vroegen de edelen om 'stopzetting van de geloofsvervolging.'²⁴⁶ Net als *Kijk op de tijd* suggereert deze methode dus dat de lage adel zich meer inzette tegen kettervervolging dan de (verdeelde) hoge adel.

²⁴⁰ Zie bijvoorbeeld de volgende titels: S. Groeneveld, e.a., *De Tachtigjarige oorlog. Opstand en consolidatie in de Nederlanden 1560-1650* (Zutphen 2008); J.J. Woltjer, *Op weg naar tachtig jaar oorlog: het verhaal van de eeuw waarin ons land ontstond* (Amsterdam 2011).

²⁴¹ Roorda, *Speurtocht door de eeuwen*, 84.

²⁴² Idem, 84-85.

²⁴³ Idem, 85.

²⁴⁴ Ibidem.

²⁴⁵ Ibidem.

²⁴⁶ Idem, 85-86.

Wat zegt *Speurtocht door de eeuwen* over de Beeldenstorm (1566)? De protestanten mochten geen kerkgebouwen hebben. De Beeldenstorm zou ontstaan zijn uit woede hierover: ‘Zonder kerkgebouwen zou men geen echte medestanders krijgen...Het driftigste volk zocht in de Beeldenstorm een uitweg voor deze onbevredigde verlangens.’²⁴⁷ Toch stelt de methode dat er ook andere oorzaken waren, zoals armoede: ‘Het was geen toeval dat ze (de Beeldenstorm) begon in zuid-west Vlaanderen, waar arme wevers hun woede koelden op de rijke kerk.’²⁴⁸ Het plunderen van kerken zou overgeslagen zijn naar andere gebieden. Het gebeurde om tal van redenen en manifesteerde zich in tal van gedaanten.²⁴⁹ Ook *Kijk op de tijd* stipte dit aan.

De Beeldenstorm, een duidelijke verzetsuiting, zou de eensgezindheid onder alle tegenstanders van de Spaanse macht hebben tegengewerkt. Er was verwarring alom.²⁵⁰ Dat lazten we al in *Kijk op de tijd*. Volgens *Speurtocht door de eeuwen* had ook Filips II de Beeldenstorm niet zien aankomen. Hij wilde na de Beeldenstorm krachtiger optreden in de Nederlanden. Het absolute regeersysteem meer tot uitvoering brengen was onderdeel van dat krachtiger optreden. Landvoogd Alva werd met dit doel naar de Nederlanden gestuurd. De oude privileges werden opzij geschoven onder andere door de Raad van Beroerten. De eigen rechtspraak van oude instellingen moest wijken voor de macht van deze ‘Bloedraad’. Ook de invoering van vaste belastingen bedreigde oude privileges. Beden waren erdoor voortaan overbodig gemaakt door de afkondiging van de penningen.²⁵¹

Successen van een verdeelde groep

Het jaartal 1572 is in *Speurtocht door de eeuwen*, net als in de andere geschiedenismethoden, een keerpunt en een funderend jaar voor de Nederlandse nationale geschiedenis. De rebellen, de watergeuzen, veroverden in dat jaar Den Briel, nadat ze een moeilijke tijd hadden doorgemaakt. Sinds de inneming van Den Briel steunden steeds meer steden de strijd tegen de Spaanse macht. Waarom waren de opstandelingen vanaf 1572 meer succesvol? De methode stelt dat de opstandelingen gebruik konden maken van het gebrek aan Spaanse soldaten in de Nederlanden. Alva concentreerde zich namelijk vooral op de oorlog met Frankrijk.²⁵²

²⁴⁷ Idem, 86.

²⁴⁸ Ibidem.

²⁴⁹ Ibidem.

²⁵⁰ Ibidem.

²⁵¹ Idem, 86, 98-99.

²⁵² Idem, 86,99.

De methode besteedt aandacht aan Oranje. Oranje was volgens het boek lid van de Raad van Saten en ‘de ziel van het verzet tegen landvoogdes Granvelle.’²⁵³ Hij was geloofstolerant, aldus *Speurtocht door de eeuwen*: ‘Hij stelde godsdienstvrede voor, waarbij ook de groep die ter plaatse in de minderheid was een kerkgebouw zou krijgen.’²⁵⁴ Saillant detail is dat de auteur schrijft dat Oranje *calvinistisch* was geworden: ‘Oranje, die *calvinist* geworden was ...’²⁵⁵ Mijn eerdere boeken meldden dit niet. Naar mijn mening is deze informatie overbodig. Het staat los van het verhaal in *Speurtocht door de eeuwen*. Oranje streed volgens het verhaal voor godsdienstvrede. Het maakte hem niet uit of je protestants of katholiek was. Waarom heeft Roorda dan toch vermeldt dat Oranje protestants was geworden? Misschien was de van oudsher liberaalprotestante uitgever Wolters-Noordhoff er gewoonweg trots op dat Oranje protestants was geworden en wilde deze de leerlingen ervan overtuigen dat Oranje één van hen was?

Speurtocht door de eeuwen plaatst bij de informatie over Oranje een lijn van vooruitgang, een lineaire narratiefvorm.²⁵⁶ Dat deed *Mensen bouwen een wereld* ook al. In de tijd van Oranje zou men nog niet geloofstolerant zijn, in de eigen tijd *gelukkig* wel: ‘*Helaas* was de tijd nog niet rijp voor het plan (godsdienstvrede). Het werd overal afgewezen door de plaatselijke meerderheid.’²⁵⁷ *Speurtocht door de eeuwen* stelt dat het hierbij niet uitmaakte of de meerderheid katholiek of niet katholiek was. De methode maakt hiermee duidelijk dat ook de protestanten vaak niet godsdiensttolerant waren. Oranje was niet tevreden met de geloofsintolerante houding van enkele rebellen, aldus de methode.²⁵⁸

De noordelijke en zuidelijke Nederlanden uiteen

Hoe zijn de Pacificatie van Gent, de Unies van Atrecht en Utrecht en het Plakkaat van Verlatinge ontstaan volgens het boek? Omdat Alva Filips’ vertrouwen verloor, moest Requesens hem vervangen met een meer gematigd optreden, aldus *Speurtocht door de eeuwen*. Hij gelukte niet, onder andere door gebrek aan geld. Na een opstand onder de Spaanse soldaten (de Spaanse furie) sloten de opstandige en gehoorzame steden een verbond.

²⁵³ Idem, 85.

²⁵⁴ Idem, 90.

²⁵⁵ Idem, 88.

²⁵⁶ Zerubavel, *Time maps*, 14-16; B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal. Narratieve structuren en retorische argumentatievormen in Vlaamse geschiedenislerboeken, 1945-2002* (Leuven 2003) 237-256.

²⁵⁷ Roorda, *Speurtocht door de eeuwen*, 90.

²⁵⁸ Idem, 88-89.

Dit resulteerde in de Pacificatie van Gent (1576).²⁵⁹ ‘Dit vredesverdrag was vooral gericht tegen de Spaanse troepen ... Het heette dat men trouw bleef aan Filips II, de landsheer. De plakkaaten tegen de ketters werden geschorst, maar de katholieke kerk zou overal haar positie behouden, behalve in Holland en Zeeland.’²⁶⁰ De Pacificatie van Gent was echter niet te handhaven door meningsverschillen op godsdienstig en politiek terrein. Er kwam weer een scheiding tussen de opstandige en gehoorzame steden door de Unies van Atrecht en Utrecht (1579).²⁶¹ Filips’ nieuwe landvoogd, Parma, verbond zich met de Unie van Atrecht. De opstandelingen werden door zijn zogenaamde ‘militaire en diplomatieke’ talent teruggedrongen tot achter de rivieren: ‘Hij had niet veel soldaten, maar hij maakte handig gebruik van het terrein en van technische hulpmiddelen. Deze ‘ingenieursoorlog’ leverde grote terreinwinst, ook omdat hij tegenstanders die de wapens neerlegden met grote welwillendheid behandelde.’²⁶² Ook hulp van Frankrijk en Engeland kon Parma’s opmars niet voorkomen.²⁶³ Zowel in godsdienstig, als in politiek opzicht waren de Nederlanden uiteengegaan, *volgens Speurtocht door de eeuwen*. In 1581 werd Oranje in de ban gedaan door Filips II. Als tegenreactie zegden de opstandelingen met het Plakkaat van Verlatinge (1581) de gehoorzaamheid aan Filips II op.²⁶⁴

Hoe laat het boek het verhaal over de noordelijke Nederlanden verdergaan? Na het vertrek van de Engelse landsadvocaat Leicester (1587) voltrok zich een politieke *revolutie*, aldus de methode. De noordelijke Nederlanden hadden slechte ervaringen met (buitenlandse) vorsten, zoals Leicester.²⁶⁵ Besloten werd dat de gewesten van de Unie van Utrecht een federatie zouden vormen: ‘Pas toen Leicester en zijn aanhang faalden stond het vast dat er een statenbond zou komen en wel zonder vorstenheerschappij, een Republiek dus.’²⁶⁶ De hoogste macht berustte bij de gewestelijke statenvergaderingen. Er kwamen andere, let wel nog altijd rijke mensen, aan de macht. In het bestuur moesten de hoge adel en clerici plaatsmaken voor de stadsregenten en lage adel.²⁶⁷ De nieuwe Republiek bevoorrechtte de calvinistische kerk. In theorie hadden andersdenkenden wel gewetensvrijheid, maar geen vrijheid van godsdienst.²⁶⁸

²⁵⁹ Idem, 86.

²⁶⁰ Idem, 89, 99.

²⁶¹ Idem, 89-91, 99.

²⁶² Idem, 91.

²⁶³ Idem, 99.

²⁶⁴ Idem, 91.

²⁶⁵ Idem, 93-94, 99.

²⁶⁶ Idem, 93.

²⁶⁷ Idem, 99.

²⁶⁸ Idem, 94, 99.

Volgens *Speurtocht door de eeuwen* hadden de noordelijke Nederlanden op een gegeven moment een buitenkans. Spanje concentreerde zich in de periode 1588-1592, net als in 1572, minder op de Nederlanden. Het land schonk meer aandacht aan de oorlogen tegen Engeland en Frankrijk. Hierdoor hadden de opstandelingen de handen vrij. Onder Van Oldenbarneveldts politieke en Maurits militaire leiding werd gebied teruggewonnen.²⁶⁹ De methode besteedt ook nog vier pagina's aan de politieke en godsdienstige strijd tussen Van Oldenbarneveldt en Maurits.²⁷⁰

Toch wilden de betrokken partijen geen vrede sluiten. Spanje en de opstandige gewesten in de Nederlanden wilden eerst nog terrein winnen. In 1609 ging de wapenstilstand in.²⁷¹ Volgens de methode ging de Republiek pas akkoord met een vrede toen Spanje in 1648 een zogenaamde 'voordelige vrede' aanbood.²⁷² Wat er zo gunstig was aan de vrede wordt niet vermeld. Duidelijk is wel dat het sluiten van de vrede met enige tegenzin gepaard ging: 'Tenslotte kon de stadhouder zich er niet tegen blijven verzetten.'²⁷³

Ieder mag zijn verhaal vertellen

In *Speurtocht door de eeuwen* wordt geen duidelijk appèl gedaan op een zogenaamd wijgevoel. Er is geen sprake van trots, behalve misschien op het feit dat Oranje calvinistisch geworden was. Er worden geen vijandbeelden gecreëerd. Ik zie geen uitingen van haat of wrok. De diverse spelers; de katholieke Nederlanders, de protestante Nederlanders, de lage en hoge adel en de Spanjaarden mogen ieder hun kant van het verhaal vertellen. Spaanse maatregelen worden niet per definitie afgekeurd. Wanneer de methode bijvoorbeeld schrijft over de invoering van bisdommen (door Spanje) dan stelt het: 'Deze vernieuwing bracht voordelen. Buitenlandse aartsbisschoppen zouden voortaan geen kerkelijk gezag meer hebben in de Nederlanden. Al zat er nòg zoveel goeds in, toch was er veel verzet tegen de nieuwe regeling.'²⁷⁴

De methode besteedt zowel aandacht aan de geschiedenis van de noordelijke als de zuidelijke Nederlanden. Zo stelt het boek dat de Beeldenstorm begonnen is in de zuidelijke Nederlanden en overgewaaid is naar alle Nederlanden. Toch beschrijft het boek na de sluiting van de Unies van Atrecht en Utrecht (1579) met name de geschiedenis van de

²⁶⁹ Idem, 93.

²⁷⁰ Idem, 119-122.

²⁷¹ Idem, 93-94.

²⁷² Idem, 123.

²⁷³ Ibidem.

²⁷⁴ Idem, 85.

noordelijke Nederlanden. Het gevolg is dat het verhaal vanaf 1579 meer gaat over (protestants) verzet tegen Spanje en minder over een (katholiek) verbond met Spanje. Ook *Mensen bouwen een wereld* (1961) van Malmberg had de noordelijke Nederlanden als onderwerp. Wellicht is in het verhaal over de Opstand de focus op de noordelijke Nederlanden vrij standaard. Historica Cruz heeft onlangs beweerd dat in de wetenschappelijke literatuur over de Opstand tot voor kort voornamelijk de geschiedenis van de noordelijke Nederlanden werd beschreven.²⁷⁵ Het valt op dat deze methode van Wolters-Noordhoff de ‘wandaden’ van de protestanten niet verhuult. Het boek geeft bijvoorbeeld informatie over de moord op de *martelaren van Gorkum* in 1572. Dit, terwijl *Kijk op de tijd*, het verhaal wel negeert. Ook in *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (1959) werd deze moordpartij niet vermeld. In *Speurtocht door de eeuwen* is een prent afgebeeld met de marteling van de geestelijken uit Gorkum. De methode noemt hen letterlijk ‘Gorkumse martelaren.’²⁷⁶ Al met al worden weinig zaken verzwegen in dit boek.

Afbeelding 10. Afbeelding van de *martelaren van Gorkum* in *Speurtocht door de eeuwen*



Bron: D. J. Roorda, *Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815* (Groningen 1976, 4^e herziene druk) 89.

²⁷⁵ Cruz, ‘Reworking the grand narrative’, 33, 36, 38.

²⁷⁶ Roorda, *Speurtocht door de eeuwen*, 89.

Funderende structuren

Ik heb het al eerder geschreven: het jaartal 1572 was een omslagjaar volgens *Speurtocht door de eeuwen*. Sedertdien hadden de watergeuzen ‘eindelijk’ de wind in de zeilen. Spanje was met andere zaken bezig dan met de Opstand in de Nederlanden. De geuzen konden zo in 1572 Den Briel veroveren. Na deze verovering sloten meer steden in Holland en Zeeland zich aan bij het verzet tegen de Spaanse regering. Ook een ander jaartal, het jaartal 1579, geldt voor het boek als funderend jaar voor de geschiedenis van de Nederlandse nationale geschiedenis. In dat jaar verbonden de noordelijke gewesten zich aaneen, als reactie op het verbond tussen de zuidelijke gewesten (Unie van Atrecht). De noordelijke- en de zuidelijke Nederlanden scheidten zich dus van elkaar. Met de Unie van Utrecht lieten de noordelijke Nederlanden zien dat ze door wilden strijden. De Unie van Utrecht is ‘op den duur een reglement voor de jonge staat geworden.’²⁷⁷ *Speurtocht door de eeuwen* meent dat deze grondwet niet erg bruikbaar was. ‘De tekst van het Unieverdrag maakt nog niet duidelijk wat voor een staat er tenslotte zou ontstaan. Het kon nog of een bondstaat worden, of een statenbond.’²⁷⁸ *Speurtocht door de eeuwen* stelt dat hier verandering in kwam na het vertrek van Leicester. Na voortdurend bestuurd te zijn door ‘verkeerde’ buitenlandse landsvoogden, zagen de noordelijke Nederlanden in dat ze het ook op eigen kracht, zonder vorstenheerschappij, konden proberen. Besloten werd dat de noordelijke Nederlanden een Republiek werden.²⁷⁹ In 1648 werd de Vrede van Munster gesloten. Nederland werd hiermee erkend als zelfstandige staat door Spanje. Hiermee hebben ik de laatste gebeurtenis uit de Opstand beschreven die volgens de geschiedenismethode funderend mag heten voor de Nederlandse nationale geschiedenis.

Het boek presenteert geen funderende *personen* voor diezelfde Nederlandse nationale geschiedenis. Oranje was wel lid van de Raad van Staten en ziel van het verzet tegen landvoogdes Granvelle, aldus *Speurtocht door de eeuwen*. Oranje was wel voorvechter van godsdienstvrijheid. Willem van Oranje zou de geschiedenis van Nederland echter niet hebben veranderd. De Nederlanders bleven lange tijd godsdienstintolerant. De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden bevoorrechte de protestante kerk. De Republiek sloot pas in 1648 vrede met het katholieke Spanje. Aan Oranjes moord in 1584 besteedt de auteur wél aandacht. Dit doet hij echter met één enkele zin: ‘Prins Willem werd vermoord.’²⁸⁰

²⁷⁷ Idem, 91.

²⁷⁸ Ibidem.

²⁷⁹ Idem, 92-93.

²⁸⁰ Idem, 92.

In het geschetste verhaal over de Opstand in *Speurtocht door de eeuwen* kan ik het national narrative template *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht* deels herkennen. De methode stelt dat de mensen in de Nederlanden opkwamen voor eigen verworven vrijheden. De opstandige Nederlanden vochten maar voor een gedeelte voor vrijheid van geloofsovertuiging. Vooral Willem van Oranje en de lage adel zouden zich hiervoor ingezet hebben. De meeste inwoners van de Nederlanden waren nog niet toe aan godsdienstvrijheid.²⁸¹ Kijkende naar het element *dapper vechten* kan ik schrijven dat in het verhaal enkele slimme tactieken van *diverse* partijen passeren, niet alleen van opstandige Nederlanders. De slimme strategieën van bijvoorbeeld de Spaanse landvoogdes Parma en de Nederlandse Maurits en Van Oldenbarneveldt worden beschreven in *Speurtocht door de eeuwen*.²⁸²

4.4 Conclusie

Ten aanzien van de vakdidactiek bevatten *Kijk op de tijd* en *Speurtocht door de eeuwen* allebei veel kritisch analyserende opgaven. De werkboekopgaven bestaan uit relatief meer kritisch analyserende opgaven dan memoriserende opgaven. Aan de bronafbeeldingen en bronteksten in de boeken zijn allerlei vragen verbonden. Bij beide boeken ondersteunt de vakdidactiek het onpartijdige, niet nationaal georiënteerde karakter, van de leerstoftekst.

Het narratief in *Kijk op de tijd* en *Speurtocht door de eeuwen* lijkt sterk op elkaar. De auteurs menen dat ‘men’ dapper vocht tijdens de Tachtigjarige Oorlog. *Kijk op de tijd* stelt hierbij het doorzettingsvermogen van de opstandige steden centraal. *Speurtocht door de eeuwen* is in dit opzicht minder nationaal georiënteerd. De auteur schrijft dat alle partijen, ook de Spanjaarden, dapper vochten. De boeken delen ook een gelijke visie op het onderwerp tolerantie. De geschiedenismethoden stellen dat de Nederlanden niet erg tolerant waren. Slechts enkele mensen, zoals Oranje, de lage adel en de protestanten, zouden tegen de strenge kettervervolging zijn geweest. De meeste mensen die in opstand kwamen tegen de Spaanse regering deden dit vooral vanwege de bedreiging van eigen privileges.

In tegenstelling tot de auteurs van de schoolboeken uit de eerste onderzoeksperiode, verbinden deze auteurs niet (vaak) hun eigen nationale- en oorspronkelijke religieuze identiteit aan de gepresenteerde informatie over de Opstand. *Kijk*

²⁸¹ Idem, 85, 88, 90.

²⁸² Idem, 91, 93.

op de tijd meent dat iedere tijd op zichzelf moet worden verstaan. De titel *Kijk op de tijd* suggereert dit al. *Speurtocht door de eeuwen* draagt deze boodschap niet zo sterk uit, maar geeft, net als *Kijk op de tijd*, de beweegredenen van alle, bij de Tachtigjarige Oorlog, betrokken spelers weer. In de schoolboeken komen de verhalen van de protestante Nederlanders, de katholieke Nederlanders en de katholieke Spanjaarden aan bod. *Kijk op de tijd* plaatst het verhaal van de Tachtigjarige oorlog zelfs in een licht Europees perspectief.

Er worden in beide boeken weinig zaken veroordeeld. Er wordt ook niets geschreven over trots. Beide boeken zijn dan ook geschreven door personen met een academische graad. Het wil echter niet zeggen dat de methoden een objectief ogende stijl hebben doordat de auteurs wetenschappelijk geschoold zijn. Hoofdstuk twee van deze master thesis heeft laten zien dat de geschiedschrijving een minder verzuild en nationaal georiënteerd karakter kreeg vanaf het einde van de jaren zestig. Het geschiedenisonderwijs werd als gevolg hiervan ook minder verzuild en nationaal georiënteerd van aard. Wellicht dat dit de reden is voor het onpartijdig ogende karakter van *Kijk op de tijd* en *Speurtocht door de eeuwen*.

De auteurs van de boeken uit mijn tweede onderzoeksperiode plaatsen geen personen op de voorgrond die funderend mogen heten voor de Nederlandse nationale geschiedenis. Willem van Oranje wordt geen *vader des vaderlands* genoemd. Hij wordt gepresenteerd als een religieus tolerante man. De auteurs menen echter dat hij weinig invloed heeft kunnen uitoefenen op de politieke en religieuze situatie in de Nederlanden. Hij had hiervoor te weinig medestanders, aldus de methoden. *Kijk op de tijd* besteedt geen woord aan de moord op Oranje. *Speurtocht door de eeuwen* doet dit wel kort. De geringe aandacht voor personen in de twee methoden past bij de toenmalige tendens in de geschiedwetenschap dat de aandacht meer uitging naar structuren in de samenleving.

Funderende gebeurtenissen voor de Nederlandse nationale geschiedenis worden wél genoemd in beide schoolboeken. Het zijn de reeds bekende gebeurtenissen: de inneming van Den Briel door de watergeuzen, de Unies van Atrecht en Utrecht en de Vrede van Munster. Daarbij menen de auteurs nog twee, niet bij de methoden uit mijn eerste onderzoeksperiode geziene, funderende gebeurtenissen te kunnen onderscheiden. *Kijk op de tijd* presenteert als funderend de afsluiting van de Schelde (1585) en de daaraan voorafgaande negatieve maatregelen voor Antwerpen. Hierdoor kon het gewest Holland opkomen als economische macht, aldus *Kijk op de tijd*. *Speurtocht door de eeuwen* stelt dat de invoering van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden funderend mag heten. Volgens de methode besloten de noordelijke Nederlanden, na het vertrek van Leicester, zelfstandig,

zonder ‘vorstenheerschappij’, verder te gaan. Decennialang zijn de noordelijke Nederlanden een Republiek gebleven.

Lijkt er in de boeken nog voorbij te zijn gegaan aan bepaalde gebeurtenissen uit Opstand? *Kijk op de tijd* informeert de leerling niet over de katholieke *martelaren van Gorkum* en wél over de vervolging van ketteren. Hierdoor worden de protestanten (onbewust) iets meer als slachtoffers neergezet. Ik kan geen reden bedenken voor het weglaten van het verhaal van de *martelaren van Gorkum*. *Kijk op de tijd* negeert verder de gebeurtenissen uit de periode 1573 tot en met 1647. Mogelijk hebben de auteurs het gevoel gehad dat ze zonder de behandeling van deze periode ook goed de hoofdlijnen van de Tachtigjarige Oorlog konden schetsen. *Speurtocht door de eeuwen* besteedt wat meer aandacht het verloop van de Opstand. Deze methode negeert wel iets anders: de katholieke zuidelijke Nederlanden vanaf 1579, vanaf de Unies van Atrecht en Utrecht. Ik heb het vermoeden dat de focus op de noordelijke Nederlanden tot voorkort vrij standaard was in de geschiedschrijving over de Opstand.

Uit de analyse van de twee geschiedenisboekjes uit de periode ca. 1975-1985 blijkt dat deze boeken geen nationaal georiënteerde en verzuilde inhoud hebben. Ze zijn breed georiënteerd. De niet veroordelende reflectie op het handelen van zowel protestante Nederlanders, katholieke Nederlanders als katholieke Spanjaarden is dominant aanwezig in de twee schoolboeken uit mijn tweede onderzoeksperiode.

Hoofdstuk 5 Slotbeschouwing

De centrale vraag van deze master thesis luidde: *In hoeverre is de nationale narratio over de Opstand in geschiedenismethoden voor MULO en MAVO tussen ca. 1955-1985 veranderd, en wat zijn de mogelijke verklaringen daarvoor?* Hieronder behandel ik de vier deelvragen die mij in staat stelden om de centrale vraag te beantwoorden.

Deelvraag 1 heeft laten zien dat de historiografie in de jaren zestig een nationaal georiënteerd karakter had. Door maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen verkeerde de natiestaat vanaf het einde van de jaren zestig in een crisis. De nationale geschiedenis werd een problematisch iets nadat men in Europa, na de wederopbouwperiode, weer terug ging denken aan de verschrikkingen die de strijd tussen natiestaten had kunnen veroorzaken. Daarnaast kwam er in de wetenschappelijke wereld meer aandacht voor andere vormen van geschiedenis dan nationale geschiedenis. Op basis van deze informatie was mijn verwachting dat de schoolboeken voor de MAVO minder nationaal georiënteerd zijn dan de schoolboeken voor de MULO. De uitkomsten van de overige deelvragen, die ik hieronder zal behandelen, bevestigden deze verwachting.

In de periode 1955-1965 was er geen sprake van *vakdidactiek*. Er zijn in de onderzochte schoolboeken geen bronopgaven aanwezig en als er al opgaven zijn, dan zijn ze memoriserend van aard. Dit verandert in de tweede onderzoeksperiode. *Kijk op de tijd* en *Speurtocht door de eeuwen* bevatten allebei veel kritisch analyserende opgaven. De werkboekopgaven bestaan uit relatief meer kritisch analyserende opgaven dan memoriserende opgaven. Aan de bronafbeeldingen en bronteksten in de MAVO boeken zijn vragen verbonden. De didactiek van het historisch denken kwam dan ook in deze periode op. De meer recente MAVO schoolboeken, die dus een *vakdidactiek* volgen, zijn van toon en inhoud minder nationaal georiënteerd dan de MULO boeken. *Vakdidactiek* lijkt een bredere, niet nationale oriëntatie te ondersteunen.

De verhalen over de Opstand in de MULO schoolboeken zijn gebaseerd op het national narrative template *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht*. Van het template *Nederland als tolerant land* wordt tevens gebruik gemaakt in de MULO methode *Vaderlandse geschiedenis*. Dit boek is de enige methode die waarschijnlijk niet geschreven is door personen met een academische achtergrond. Het is van alle vier de onderzochte boeken het minst voorzichtig in zijn oordelen over andere nationaliteiten en religies. Het feit dat de

MULO methode *Mensen bouwen een wereld* een relatief neutrale toon heeft, kan komen doordat het geschreven is door een academicus. Het kan ook heel goed zijn dat de neutrale toon gevolg is van de bewust neutralere houding van Malmberg of van de eerdere ontzuiling van de katholieke zuil. De MAVO schoolboeken uit de tweede onderzoeksperiode zijn in veel mindere mate gebaseerd op duidelijk herkenbare nationale narratieve sjablonen. De boeken refereren nog wel licht aan het template *klein land dat zijn vrijheden dapper bevecht*. Echter, doordat de MAVO methoden niet duidelijk één verhaal centraal stellen, is er niet één duidelijk national narrative template te herkennen. De leerlingen krijgen in deze methoden verschillende versies van de Tachtigjarige Oorlog te lezen. *Kijk op de tijd* kenmerkt zich bovendien door een licht Europese oriëntatie. De MAVO schoolboeken veroordelen niets en schrijven ook niets over trots. In beide methoden wordt de Opstand beschouwd als een periode in de geschiedenis die ver afstaat van de ‘huidige’ tijd. De boeken gaan uit van een ontwikkelingsperspectief. In de MULO methoden uit de eerste onderzoeksperiode is de gedachte meer aanwezig dat de afstand tussen het heden en het verleden kort is. De objectief ogende stijl van de MAVO boeken uit de tweede onderzoeksperiode kan het gevolg zijn van het feit dat de auteurs wetenschappelijk geschoold zijn. Ook het feit dat het nationale en religieuze kader steeds meer werd losgelaten vanaf het einde van de jaren zestig kan de teksten in *Kijk op de tijd* en *Speurtocht door de eeuwen* neutraler hebben gemaakt.

Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo, uitgegeven door de van oudsher liberaalprotestante uitgever Wolters, is sterk protestants verzuild van inhoud. De Nederlandse natiestaat en de protestante religie zijn volgens deze methode een eenheid. *Mensen bouwen een wereld*, uitgegeven door de van oudsher katholieke uitgever Malmberg, past in een licht katholiek verzuild discours. De mogelijk eerdere ontzuiling van de katholieke zuil kan hiervoor een reden zijn. De bewust neutralere opstelling van Malmberg kan ook een reden zijn. Tevens het feit dat de auteur een academische achtergrond had kan de niet zwaarder verzuilde inhoud van *Mensen bouwen een wereld* verklaren. In de teksten over de Opstand in de MAVO schoolboeken vind je de oorspronkelijke religieuze identiteit van de uitgevers niet terug. De maatschappij was in deze periode dan ook al ontzuild.

De vier deelvragen hebben duidelijk gemaakt dat het proces van ontzuiling zijn weerslag heeft gehad op de inhoud van de verhalen in geschiedenis schoolboeken. In de MAVO methoden staat de oorspronkelijke religieuze identiteit van de uitgever veel minder centraal dan in de MULO methoden. Daarnaast zijn de MAVO methoden in vergelijking met de MULO schoolboeken minder nationaal, meer breed georiënteerd. Nationale helden en buitenlandse

schurken zijn niet langer aanwezig in de MAVO handboekteksten. De teksten steunen in mindere mate op duidelijk herkenbare nationale narratieve sjablonen. De verminderde maatschappelijke en wetenschappelijke positie van de nationale geschiedenis kan deze ontwikkelingen verklaren.

Bronnen en literatuur

Bronnen

Geschiedenismethoden periode 1: ca. 1955-1965

- Alkemade, A.J.M., *Mensen bouwen een wereld. Tweede deel: 1400-1815* (Den Bosch 1961).
- Kuyvenhoven, V. en H. van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (Groningen 1954, 7^e herziene druk).
- Kuyvenhoven, V. en H. van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (Groningen 1959, 10^e herziene druk).
- Kuyvenhoven, V. en H. van Tol, *Werkboekje bij de vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (Groningen 1954, 7^e herziene druk).

Geschiedenismethoden periode 2: ca. 1975-1985

- Heidt, E.W., (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee* (Den Bosch 1980, 2^e herziene druk).
- Heidt, E.W., (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Werkboek twee* (Den Bosch 1980, 2^e herziene druk).
- Roorda, D.J., *Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815* (Groningen 1976, 4^e herziene druk).

Naslagwerken

- 'Brinkmans cumulative catalogue': <http://c1.ubib.eur.nl/Citrix/AccessPlatform/site/default.aspx> (02-05-2012).
- De Jong, D., *Brinkman's catalogus van boeken* (Leiden 1958, 1962, 1970, 1979, 1981, 1982).
- Van Derlek, G.J., *Brinkman's catalogus van boeken* (Leiden 1937, 1942).
- Van Derlek, G.J. en D. de Jong, *Brinkman's catalogus van boeken* (Leiden 1950).

Overige primaire bronnen

- Doodkorte, J.J., *Het katholiek beginsel in ons geschiedenisonderwijs* (Tilburg 1925).
- Fruin, R., 'Het voorspel van den Tachtigjarigen oorlog', *De Gids* 22 (1859) 741-798.
- Heijligers, M.C.J. (e.d.), *Op zoek naar het verleden. Drie Mavo: de Franse Revolutie; imperialisme; de Eerste Wereldoorlog; Rusland na de revolutie, democratie of dictatuur?; Nederland in de crisisjaren* (Groningen 1982).
- Janssen, W., S. Ben Gamra, Verheij, J. *Kennismakingsinterview met Willem Janssen, voormalig docent geschiedenis en conrector van het Roncalli MAVO* (Rotterdam 25-11-2011).
- Van der Dussen, W.J. en W.F. Kalkwiek (ed.), *Geschiedenis in onderwerpen: aspect van wereldoriëntatie. Drie Mavo: voor mavo en andere vormen van voortgezet onderwijs* (Amsterdam 1977).

Literatuur

- Abeling, J., 'Voor een betere wereld. In hun ijver van Nederland een leefbare samenleving te maken, laten schrijvers van schoolboeken grote gaten vallen in de geschiedenis', *NRC-Handelsblad*, 29 juni 1997.
- 'Alkemade, A.J.M.' (onbekende auteur): [http://www.geheugenvannederland.nl/?nl/items/KDC01:7213111/&p=1&i=2&st=Alkemade%2C%20A.J.M.&sc=\(cql.serverChoice%20all%20\(Alkemade%20%20AND%20A.J.M.\)\)%20AND%20\(isPartOf%20any%20%22KDC01%22%20\)/](http://www.geheugenvannederland.nl/?nl/items/KDC01:7213111/&p=1&i=2&st=Alkemade%2C%20A.J.M.&sc=(cql.serverChoice%20all%20(Alkemade%20%20AND%20A.J.M.))%20AND%20(isPartOf%20any%20%22KDC01%22%20)/) (02-07-2012).
- Amsing, H.T.A., *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1823-1920, gymnasium, hbs en mms in onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs* (Delft 2002).
- Anderson, B., *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (London and New York 2006).
- Anzion, F., 'De wet van Mammoet naar profielen', *Spiegel Historiae* 33 (1998) 132-136.
- Assmann, J. and R. Livingstone, *Religion and cultural memory: ten studies* (Stanford 2006).
- Bakker, N., J. Noordman en Rietveld- van Wingerden, M., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: idee en praktijk: 1500-2000* (Assen 2006).
- Bax, E.H., *Modernization and cleavage in Dutch society. A study of longterm economic and social change* (Groningen 1988).
- 'Bedrijfs geschiedenis' (onbekende auteur): http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal/!ut/p/b1/04_SjzQxtjSwNlfUj9CPykyssy0xPLMnMz0vMAfGjzOKDQnwMg7zdDQ3cLQwtDDyDvU08vY1MvQw9TfRzoxwVAcAJ19c!/ (18-07-2012).
- Begeer, W. en S.P. Schouten (eds.), *Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs; vergelijking tussen cohorten 1977 en 1982*. CBS (Voorburg en Heerlen 1991).
- Beyen, M. and B. Majerus, 'Weak and strong nations in the Low Countries: national historiography and its 'others' in Belgium, Luxembourg and the Netherlands in the nineteenth and twentieth centuries' in S. Berger and C. Lorenz (eds.), *The contested nation. Ethnicity, class, religion and gender in national histories* (Basingstoke 2008) 284-290.
- Blaas, P.B.M., *Geschiedenis en nostalgie. De historiografie van een kleine natie met een groot verleden. Verspreide historiografische opstellen* (Hilversum 2000).
- Blockmans, W.P., 'De vorming van een politieke unie. Veertiende tot zestiende eeuw', in J. C. H. Blom en E. Lamberts (eds.), *Geschiedenis van de Nederlanden* (Baarn 2006, 4^e herziene druk) 46-113.
- Boekholt, P.Th.F.M. en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen en Maastricht 1987).
- Brill, E.J., 'Daniel Jeen Roorda, Enschede 22 januari 1923 - Leiden 8 mei 1983': http://www.dbnl.org/tekst/jaa003198501_01/jaa003198501_01_0016.php (13-08-2012).
- Cruz, L., 'Reworking the grand narrative. A review of recent books on the Dutch Revolt', *BMGN* 125 (2010) 29-38.
- De Bruin, L., *Geschiedenisonderwijs en de nationale identiteit. Masterscriptie Cultuurgeschiedenis* (Utrecht 2011).
- De Jong, K., 'Stilstaan bij tien jaar Mammoetwet', *Uitleg Magazine* 43 (1978) 1-20.

- De Keyser, R., 'Schoolboekenhistoriografie, een verkenning' in J. Tollebeek, G.J.M. Verbeeck en T. Verschaffel (eds.), *De lectuur van het verleden: opstellen over de geschiedenis van de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schryver* (Leuven 1998) 331-347.
- Dekkers, G. en H. Evrengun, 'Middelbaar onderwijs in Nederland: een halve eeuw strijd tussen beleidsmakers en scholen': <http://www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/5953/middelbaar-onderwijs-in-nederland-een-halve-eeuw-strijd-tussen-beleidsmakers-en-scholen.html> (14-08-2012).
- De Mos, R., 'Vrijheid door onderwijs': http://www.pvv.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=717&Itemid=122 (05-06-2012).
- Derks, M., 'Geprotest en gepromoveerd. Zeer geleerde zusters in Nederland, 1926-1966', in J. van Gennip en M.TH. Willemsen (eds.), *Het geloof dat inzicht zoekt. Religieuzen en de wetenschap* (Hilversum 2010) 214-217.
- 'Geschiedenis methodes' (onbekende auteur): <http://www.digischool.nl/gs/community/methodes.htm> (01-01-2012).
- Gellner, E. and J. Breuilly (eds.), *Nations and nationalism* (Malden 2006, 2e herziene druk).
- Ghonem-Woets, K., *Boeken voor de katholieke jeugd: verzuiling en ontzuiling in de geschiedenis van Zwijssen en Malmberg* (Zutphen 2011).
- Gillis, J.R., 'Introduction. Memory and identity: the history of a relationship' in J. R. Gillis (ed.), *Commemorations: the politics of national identity* (Princeton 1994) 4-24 .
- Grever, M., E. Jonker, K. Ribbens en S. Stuurman, *Controverses rond de canon* (Assen 2006).
- Grever, M en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).
- Grever, M., 'Inleiding: visuele cultuur, herinnering en representatie', *Reader visuele cultuur, herinnering en representatie* (2009/2010) 9.
- Grever, M., 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving' in M. Grever, E. Jonker, K. Ribbens en S. Stuurman, *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 35.
- Grever, M., 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', *Tijdschrift voor geschiedenis* 117 (2004) 212 .
- Groeneveld, S. (ed.), *De Tachtigjarige oorlog. Opstand en consolidatie in de Nederlanden 1560-1650* (Zutphen 2008).
- Halbwachs, M., *Les cadres sociaux de la mémoire* (Paris 1925).
- Hellemans, S., 'Zuilen en verzuiling in Europa', in U. Becker (ed.), *Nederlandse politiek in historisch en vergelijkend perspectief* (Amsterdam 1993, 2^e herziene druk) 121-150.
- Hobsbawm, E., 'Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914' in E. Hobsbawm and T. Ranger (eds.), *The invention of tradition* (Cambridge 1983) 263-265.
- Hogervorst, S.M., *Onwrikbare herinnering: herinneringsculturen van Ravensbrück in Europa, 1945-2000* (Rotterdam 2010).
- 'Introductie' (onbekende auteur): www.logilogi.org/pub/HitTCIntroduction.doc (25-05-2012).
- 'Introduction to the Holocaust' (onbekende auteur): <http://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005143> (06-07-2012).
- Koselleck, R., 'Wozu noch Historie?', *Historische Zeitschrift* 212 (1971) 1-18.
- Laville, C., 'Historical consciousness and historical education: what to expect from the first for the second', in P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 166-167, 169-170 .

- Lentjes, B., “*Er zat ook iemand in een boekenkist...*”. *Gedeelde kennis over Nederlandse geschiedenis bij vierhavo leerlingen in Hellevoetsluis* (Rotterdam 2009).
- Lijphart, A., *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek* (Amsterdam 1984, 4^e herziene druk).
- Nicholls, J., ‘Methods in school textbook research’: http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/nicholls_rev.pdf (12-01-2012).
- Pels, D., ‘De Hollandse tuin: of hoe de Nederlandse leeuw worstelt met zijn identiteit’: www.ru.nl/publish/pages/620643/pels.pdf (06-04-2012).
- Pennings, P., ‘Verzuiling: consensus en controverse’, in U. Becker (ed.), *Nederlandse politiek in historisch en vergelijkend perspectief* (Amsterdam 1993, 2^e herziene druk) 97-120.
- ‘Portret van Allegonda Jacoba Maria Alkemade’ (onbekende auteur): http://collecties.gemeentearchief.rotterdam.nl/AtlantisPubliek/resultaten.aspx?gekoppeld_zoeken=true&xmlid=142211035&spsid=1609 (12-04-2012).
- Ribbens, K., *Een eigentijds verleden: alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000* (Hilversum 2002).
- Schulze, H., *States, nations and nationalism* (Massachusetts and Oxford 2002).
- Stradling, R., *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers* (Straatsburg 2003).
- Toebes, J.G., *History, a distinct(ive) subject? The problem of the combination of history with other human and social sciences in particular with social studies in secondary education in the Federal Republic of Germany, England, and the Netherlands* (Leiden and New York 1987).
- Tollebeek, J., ‘Vanuit de aangrenzende kamer. Over geschiedenis, traditie en geheugen’ in *Handelingen van de Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal-, Letterkunde en Geschiedenis* (Brussel 1995) 167, 170
- Van Boxtel, C. and M. Grever, ‘Between disenchantment and high expectations: history education in the Netherlands, 1968-2008’ in E. Erdmann and W. Hasberg (eds.), *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse of history education. Part two* (Schwalbach 2011)83-116.
- Van Boxtel, C., *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam 2009) 20-23.
- Van Dam, P., ‘Een wankel vertoog. Over ontzuiling als karikatuur’, *BMGN* 126 (2011) 52-77.
- Van Dam, P., *Staat van verzuiling: over een Nederlandse mythe* (Amsterdam 2011).
- Van der Vlies, T., ‘Present past, the construction of national narratives in Dutch history textbooks. Paper presented at the Center for Historical Culture’, Rotterdam, 19-04-2012.
- Van der Zeijden, A., *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn* (Hilversum 2002).
- Vanhulle, B., *Het onvoltooide verhaal. Narratieve structuren en retorische argumentatievormen in Vlaamse geschiedenisleerboeken, 1945-2002* (Leuven 2003).
- Van Loon, P. en H. Schaaf, ‘Mammoetwet vijftwintig jaar: de mythen ontrafeld’ *Uitleg Magazine* 22 (1993) 1-14.
- Van Sas, N.C.F., *De metamorfose van Nederland: van oude orde naar moderniteit* (Amsterdam 2004).
- ‘Veelgestelde vragen’ (onbekende auteur): <http://entoen.nu/> (28-06-2012).
- Verheij, J., *Weer wat geleerd vandaag? Eindverslag van een bijzonder leerzame stage bij de Historisch Didactische Collectie* (Rotterdam 2012).

- Von der Dunk, H.W., 'Levensberichten J.C. Boogman': <http://www.dwc.knaw.nl/DL/levensberichten/PE00003735.pdf> (13-08-2012)
- Vries, P., 'De zegetocht van de Annales' in H. Beliën en G. van Setten (eds.), *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Amsterdam 1991) 182-183, 205, 211-215.
- 'Vrouwen XIX' (onbekende auteur): <http://www.thuisinbrabant.nl/object/brabant-collectie/5276351> (02-07-2012).
- Wertsch, J., 'Specific narratives and schematic narrative templates', in P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 49-60.
- 'Willem van Oranje vroeg niet om medelijden voor Nederlands volk' (onbekende auteur): <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2694/Internet-Media/article/detail/3234149/2012/03/31/Willem-van-Oranje-vroeg-niet-om-medelijden-voor-Nederlandse-volk.dhtml> (28-06-2012).
- Wilschut, A., *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011).
- Wilschut, A., D. van Straaten, Van Riessen, M., *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004).
- Wilschut, A., 'Historisch besef als onderwijsdoel': <http://www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef3.html> (16-12-2011).
- Woltjer, J.J., *Op weg naar tachtig jaar oorlog: het verhaal van de eeuw waarin ons land ontstond* (Amsterdam 2011).
- Zerubavel, E., *Time maps. Collective memory and the social shape of the past* (Chicago 2003).

Kwantitatieve aandacht voor de Opstand in de geschiedenismethoden

Schema 9. Kwantitatieve aandacht voor de Opstand in de geschiedenismethoden

| | <i>Mensen bouwen een wereld (1961)</i> | <i>Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo (1959)</i> ²⁸³ | <i>Kijk op de tijd (1980)</i> ²⁸⁴ | <i>Speurtocht door de eeuwen (1976)</i> |
|---|--|---|--|---|
| Aantal pagina's over de Opstand in procent | 13% | 20% | 9% | 13% |
| Aantal hoofdstukken over de Opstand in procent | 10% | 17% | 18% | 23% |

Bronnen: A.J.M. Alkemade, *Mensen bouwen een wereld. Tweede deel: 1400-1815* (Den Bosch 1961); V. Kuyvenhoven en H. van Tol, *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* (Groningen 1959, 10^e herziene druk); E.W. Heidt (ed.), *Kijk op de tijd: geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo. Leerlingenboek twee* (Den Bosch 1980, 2^e herziene druk); D.J. Roorda, *Speurtocht door de eeuwen. Deel drie. De tijd tot 1815* (Groningen 1976, 4^e herziene druk).

²⁸³ *Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk mulo* heeft naast een handboek ook een werkboek. Werkboekgegevens zijn niet opgenomen in deze tabel.

²⁸⁴ Idem voor *Kijk op de tijd*.

Lijst met afkortingen

| | |
|-------|---|
| ESHCC | Erasmus School of History Culture and Communication |
| HAVO | Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs |
| HBS | Hogere burgerschool |
| HDC | Historisch Didactische Collectie |
| MA | Master |
| MAVO | Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs |
| MMS | Middelbare meisjesschool |
| MULO | Meer Uitgebreid Lager Onderwijs |
| ULO | Uitgebreid Lager Onderwijs |
| VWO | Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs |