

# Het dooien van de Koude Oorlog

De beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog in Nederlandse geschiedenislesboeken  
in de periode 1994-2012



# Het dooien van de Koude Oorlog

De beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog in Nederlandse geschiedenisboeken  
in de periode 1994-2012

**Auteur:**

Elise Vogelaars

**Eerste lezer:**

Dr. Robbert-Jan Adriaansen

**Masterthesis:**

Masterthesis Geschiedenis van Nederland  
in een Mondiale Context  
Erasmus Universiteit Rotterdam  
Augustus 2015

**Tweede lezer:**

Tina van der Vlies MA

**Studentnummer:**

358366

**Adres auteur:**

Meestooft 13  
4756 CL KRUISLAND  
06-83915811  
[Elisevogelaars@hotmail.com](mailto:Elisevogelaars@hotmail.com)

**Adres EUR:**

Erasmus Universiteit Rotterdam  
Campus Woudestein  
Burgemeester Oudlaan 50  
3062 PA ROTTERDAM

‘Het beeld dat wij hebben van andere volken, of van onszelf, is verbonden met de geschiedenis die ons is verteld toen we nog kind waren.’

- Marc Ferro<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> M. Ferro, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Parijs 1981) 7.

## Woord vooraf

Een klein moment om een hulde te brengen aan belangrijke personen die deze masterthesis mogelijk hebben gemaakt

Mijn liefde voor het vak geschiedenis wordt niet altijd door iedereen begrepen. Als historica in spe word ik echter wel op ieder feestje gebruikt als wandelende encyclopedie als het gaat om historische feitjes. Veel van deze feitjes komen uit geschiedenislesboeken uit het middelbaar onderwijs. Deze lesboeken liggen dan ook als paradepaardjes op de salontafel. Voor u ligt het resultaat van het werk dat ik met liefde heb volbracht. Een onderzoek naar geschiedenislesboeken, omdat ik mijzelf geen interessanter onderwerp had kunnen wensen.

Hoofdstukken werden omgegooid, onderwerpen werden geschrapt en talloze vragen over academische maatstaven werden gesteld. Ondanks alle strubbelingen bleef mijn begeleider dr. Robbert-Jan Adriaansen in mij en mijn onderwerp geloven, waarvoor enorme dank! Bedankt voor uw geduld en altijd opbouwende kritiek.

Niet alleen mijn liefde voor het vak geschiedenis wordt niet altijd door iedereen begrepen. Mijn liefde voor geschiedenislesboeken wordt ook nogal eens gezien als ‘apart’. Gelukkig heb ik deze liefde een jaar lang kunnen delen met drs. Jan Jüngen. Bedankt voor uw vele tips, uw hulp en advies. Maar bovenal wil ik u bedanken voor uw liefde voor de geschiedenislesboeken en de Historisch Didactische Collectie waar ik ook enorm van ben gaan houden.

Hiernaast ben ik het voltallige personeelsbestand van BDO Accountants & Adviseurs Roosendaal schatplichtig. Excuses dat ik zonder te vragen de grootste vergaderzalen confisqueerde, zodat ik mijn onderzoek kon voltooien. Bedankt dat dit nooit een probleem was. Het woordje ‘bedankt’ doet Bianca Pijnen echter te kort. Hulde voor het feit dat u uw werk opzij legde voor het toevoegen van lidwoorden, verbeteren van d/t fouten en de opmaak van deze masterthesis te perfectioneren. Hiernaast mag Annemieke Bergevoet-Cas niet ontbreken in dit lijstje. Bedankt dat u het totaal geen probleem vond om uw weekend op te offeren om nogmaals een kritische blik op mijn masterthesis te werpen.

Ten slotte wil ik natuurlijk ook mijn vader en zusje bedanken. Bedankt voor de lieve woorden op de momenten dat ik de handdoek in de ring wilde gooien. Een groot dankjewel dat jullie mij altijd herinnerden aan mijn carrière als geschiedenisdocente die hierna zal volgen en het feit dat jullie daar heilig in geloven.

Elise Vogelaars

Kruisland, 4 augustus 2015

# Inhoudsopgave

<b>Woord vooraf</b>	3
<b>1. Inleiding</b>	7
1.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	8
1.2 Bronnen en methoden	10
1.3 Concepten	14
1.3.1 Collectieve herinneringen	14
1.3.2 Historisch besef	17
1.4 Historiografie	19
1.4.1 Geschiedenislesmethoden	19
1.4.2 Beeldvorming en representatie	22
1.5 Toevoeging aan de historische wetenschap	25
1.5.1 De Koude Oorlog in wetenschappelijke literatuur	25
1.5.2 De Koude Oorlog in geschiedenislesboeken	27
1.5.3 De Koude Oorlog in deze masterthesis	27
<b>2. Bekritiseerd en bedreigd, maar zeer geliefd. De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs sinds de invoering van de Mammoetwet</b>	29
2.1 Geschiedenis van het onderwijs	30
2.2 Geschiedenis van het geschiedenisonderwijs	32
2.3 Geschiedenis van de geschiedenisindexamens	37
2.4 Conclusie	38

<b>3. Hoe vrede bereikt kan worden.</b> De afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesmethoden (1994-1998)	40
3.1 De vorming van een narratief	41
3.2 Nieuwe tijden en nieuwe lesmethoden	44
3.2.1 <i>Sprekend Verleden</i>	44
3.2.2 <i>Sfinx</i>	47
3.2.3 <i>Historia</i>	51
3.3 <i>Sprekend Verleden</i> als didactische revolutie	53
3.4 Conclusie	55
<b>4. Nieuwe eisen bij een bestaand narratief.</b> De afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesmethoden (2006-2012)	59
4.1. Dezelfde geschiedenis met een andere tijdsindeling	60
4.1.1 <i>Feniks</i>	60
4.1.2 <i>Geschiedeniswerkplaats</i>	64
4.1.3 <i>Sprekend Verleden</i>	68
4.2 Didactische omwentelingen	71
4.2.1 De tien tijdvakken en de Canon van Nederland	76
4.2.2 Historisch besef	78
4.3 Conclusie	80
<b>5. Conclusie</b>	82
<b>Bibliografie</b>	87
<b>Bijlagen</b>	
1. Analyseschema	
2. Examenprogramma geschiedenis havo/vwo 2015	
3. Brief opgesteld aan de leden van de Tweede Kamer der Staten-Generaal door hoogleraren, geschiedenisdocenten en didactici (2008)	

## 1. Inleiding

‘Op 9 november 1989 zat ik aan de televisie gekluisterd en zag al die mensen die door het dollen heen waren van blijdschap. Die blijdschap voelde ik ook toen ik belde met mijn moeder, maar die vond het griezelig, omdat ze bang was dat Duitsland weer groot en machtig zou worden.’<sup>2</sup> In het boek *Na de Muur. Oog in oog met het nieuwe Duitsland* vertellen Berlijnse inwoners en Nederlandse prominenten over hun herinneringen aan de Val van de Berlijnse Muur. Schrijfster Tessa de Loo laat zien dat er enerzijds vreugde, blijdschap en hoop voor toekomst te voelen was, terwijl anderzijds de vernietigende Tweede Wereldoorlog nog vers in het geheugen lag.

Aan het eind van de Tweede Wereldoorlog werd de Duitse hoofdstad Berlijn ingenomen. De overwinnaars, de geallieerden, verdeelden de stad in vier bezettingszones. Er ontstonden spanningen tussen het oosten en het westen en er brak een tijd van angst en wantrouwen aan. Het kapitalistische westen stond tegenover het communistische oosten. Hierdoor ontstonden er twee machtsblokken. Deze tweedeling werd extra duidelijk door grenzen die werden opgetrokken in de vorm van het IJzeren Gordijn en de Berlijnse Muur. De Koude Oorlog was in volle gang.

In 2014 was het 25 jaar geleden dat de Berlijnse Muur viel. Zowel buitenlandse als Nederlandse media stonden op 9 november jl. massaal stil bij deze historische gebeurtenis. De Muur wordt gezien als een symbool van de Koude Oorlog. Er kan zelfs gezegd worden dat dit het belangrijkste symbool van deze oorlog was. Dit jubileumjaar heeft er voor gezorgd dat er veel aandacht werd besteed aan de Berlijnse Muur en de Koude Oorlog.

Zondag 9 november jl., kijkend naar het journaal, waar uitgebreid werd stilgestaan bij de Berlijnse Muur, reflecteerde ik op mijn persoonlijke kennis over deze historische gebeurtenis en het onderwerp de Koude Oorlog in het bijzonder. Als vwo-leerling legde ik in 2010 eindexamen af in het vak geschiedenis met als onderwerp ‘Dekolonisatie en de Koude Oorlog in Vietnam’. De Koude Oorlog heeft mij sindsdien altijd gefascineerd. Een oorlog zonder fysiek geweld, maar puur drijvend op spanningen en wederzijds wantrouwen. Ondertussen werd mijn voorliefde voor geschiedenisboeken enkel groter toen ik hier zelf uit begon te doceren. Hoe moet ik mijn leerlingen doceren over een oorlog die niet voldoet aan de standaard karakteristieken van een oorlog met geweld, dood en verderf?

---

<sup>2</sup> M. Brandsma en M. Uitzinger, *Na de Muur. Oog in oog met het nieuwe Duitsland* (Amsterdam 2009) 14.



Hoe wordt deze oorlog in geschiedenislesboeken gerepresenteerd in een tijd van talloze onderwijsvernieuwingen? Deze vragen resulteerden in het onderzoek dat nu voor u ligt. Een onderzoek naar de representatie van de afloop van de Koude Oorlog in Nederlandse geschiedenislesmethoden in de periode 1994-2012.

### **1.1 Onderzoeksvraag en deelvragen**

Familie, vrienden, televisie en andere media zorgen ervoor dat kinderen voor het eerst in aanraking komen met het verleden. Gedurende de middelbare schoolperiode wordt er door geschiedenisdocenten getracht om het historisch besef, het chronologisch besef en de historische vaardigheden van de leerlingen zo veel mogelijk te ontwikkelen.

Geschiedenislesboeken spelen hierbij een cruciale rol voor middelbare scholieren.

Het secundair geschiedenisonderwijs kent veel lesmethoden. Deze lesmethoden worden regelmatig onderzocht door onder andere geschiedenisstudenten, didactici en promovendi. Er is dus al veelvuldig onderzoek gedaan naar geschiedenislesboeken. Het koloniale verleden van Nederland, de Napoleontische tijd en de Tweede Wereldoorlog zijn hierbij onderwerpen die veel zijn onderzocht. Het *George Eckert Institute* (GEI) heeft vele onderzoeken naar lesboeken verricht. De Europese Unie in Duitse lesboeken en de dekolonisatie en politics of memory in Frankrijk zijn hier enkele voorbeelden van.<sup>3</sup> ‘Teaching the Cold War’ is een onderzoek dat nog steeds loopt bij het GEI. In dit onderzoek ligt de nadruk op wat leerlingen vandaag de dag leren over de Koude Oorlog en de rol die docenten hierin hebben. Wat betekent de Koude Oorlog voor de leerlingen en hoe behandelen docenten deze periode die zij zelf hebben meegemaakt? Dit onderzoek staat dus niet enkel in het teken van het onderwerp de Koude Oorlog zelf, maar er wordt ook naar de leerlingen en docenten zelf gekeken.<sup>4</sup> De afloop van de Koude Oorlog in Nederlandse geschiedenislesboeken is een voorbeeld van een ‘recent’ onderwerp dat nog niet is onderzocht puur door middel van een schoolboekanalyse.

Het jubileumjaar van de Val van de Muur heeft ervoor gezorgd dat ik de focus heb gelegd op de afloop van de Koude Oorlog. De afloop van de Koude Oorlog is belangrijk voor het plot. De conclusie van een narratief wordt namelijk door de lezer verwacht. De lezer wilt dat het narratief door een einde of afronding wordt afgesloten.

---

<sup>3</sup> <http://www.gei.de/en/research/textbooks-as-media/methods/eu-didactics.html> (16-07-2015).  
[http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-society/decolonisation-and-the-politics-of-memory.html](http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-society/dec colonisation-and-the-politics-of-memory.html) (16-07-2015).

<sup>4</sup> <http://www.gei.de/en/research/textbooks-as-media/history/teaching-the-cold-war.html> (16-07-2015).

Door een afronding worden afzonderlijke gebeurtenissen in een narratief verbonden en tot een eenheid gevormd.<sup>5</sup> Door enkel de afloop van de Koude Oorlog te onderzoeken neemt het onderzoek geen overmatig grote vormen aan en kan de aandacht volledig op één onderwerp worden gelegd. Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat er een duidelijk beeld geschetst kan worden van de veranderingen in de beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog in de geschiedenislesboeken in de periode 1994-2012. De onderzoeksvraag die hierbij centraal staat is als volgt:

*In hoeverre is de beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog in Nederlandse geschiedenislesboeken aan verandering onderhevig in de periode 1994-2012 en hoe valt dit te verklaren?*

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is het van belang om deelvragen op te stellen. De deelvragen zijn als volgt:

- ‘Hoe heeft het geschiedenisonderwijs zich ontwikkeld op didactisch en curriculumvlak in de periode 1968-2012?’
- ‘Hoe werd de afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesboeken gerepresenteerd in de periode 1994-1998?’
- ‘Hoe werd de afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesboeken gerepresenteerd in de periode 2006-2012?’

Geschiedenislesmethoden zijn aan veranderingen onderhevig. Deze veranderingen zijn het resultaat van vernieuwingen en veranderingen binnen zowel het gehele Nederlandse onderwijssysteem als het geschiedenisonderwijs. Door te kijken naar de ontwikkelingen die het middelbaar onderwijs, het geschiedenisonderwijs en de geschiedenisexamens hebben doorgemaakt, kunnen veranderingen binnen geschiedenislesmethoden worden ingekaderd. Op het moment dat er een referentiekader omtrent de veranderingen binnen het onderwijs is gevormd, is het mogelijk om daadwerkelijk geschiedenislesmethoden te onderzoeken. De laatste twee deelvragen vormen het empirische gedeelte van de masterthesis.

---

<sup>5</sup> C. van den Akker, ‘Het verwachte einde. Tijd, geschiedenis en verhaal’, in M. Grever en H. Jansen (red.), *De ongrijpbare tijd* (Hilversum 2001) 173-180.

Deze deelvragen behandelen twee verschillende perioden. Gedurende deze onderzoeksperiode heeft het geschiedenisonderwijs vele veranderingen gekend. Het belang van historisch besef en historische vaardigheden werd steeds belangrijker gedurende de onderzoeksperiode. Dit is niet alleen in de geschiedenislesboeken terug te vinden, maar ook in de veranderingen die de Centraal Schriftelijke Eindexamens hebben gekend. Daarnaast heeft de invoering van de tien tijdvakken duidelijke veranderingen in de geschiedenislesboeken teweeg gebracht. Deze veranderingen hebben hun weerslag gehad op diverse geschiedenislesmethoden. Door geschiedenislesmethoden binnen deze twee perioden te analyseren kan geconcludeerd worden of deze veranderingen ook daadwerkelijk invloed hebben gehad op de representatie van de afloop van de Koude Oorlog.

## 1.2 Bronnen en methoden

De primaire bronnen die zijn onderzocht, zijn lesboeken voor het schoolvak geschiedenis. Deze geschiedenislesboeken komen uit de Historisch Didactische Collectie van het Centrum voor Historische Cultuur en zijn de basis voor dit onderzoek.<sup>6</sup> De HDC is gehuisvest in de Universiteitsbibliotheek van de Erasmus Universiteit Rotterdam. De HDC huisvest ruim 4.000 titels afkomstig uit diverse landen.<sup>7</sup> De primaire bronnen die zijn onderzocht, zijn dus geschreven bronnen. Er kan echter ook worden gezegd dat geschiedenislesboeken visuele bronnen bevatten. Vrijwel ieder geschiedenislesboek werkt namelijk met visuele bronnen. Deze bronnen zijn verschillend van aard. De visuele bronnen die te vinden zijn in geschiedenislesboeken verschillen van spotprenten tot icoonfoto's.<sup>8</sup>

In dit onderzoek zal de focus enkel op geschiedenislesboeken uit de bovenbouw van het Nederlandse secundair onderwijs liggen. Leerlingen uit de bovenbouw hebben hun gehele middelbare schoolperiode het vak geschiedenis gevolgd, waardoor kan worden aangenomen dat zij een uitgebreid geschiedenis referentiekader hebben. In de bovenbouw wordt er van de leerlingen verwacht dat zij bepaalde vaardigheden en kennis hebben opgedaan tijdens het vak geschiedenis. In dit onderzoek staan vijf vwo-lesboeken uit de bovenbouw centraal. Het geschiedenislesboek *Feniks* is het enige havo-lesboek dat is geanalyseerd, omdat hiervan geen vwo-lesboek voorhanden is in de HDC of in andere informatiekkanalen, zoals interbibliotheecair lenen en Picarta.

---

<sup>6</sup> Vervolgens zal de Historisch Didactische Collectie aangeduid worden als HDC.

<sup>7</sup> [http://www.eur.nl/ub/nl/studeren/historisch\\_didactische\\_collectie/](http://www.eur.nl/ub/nl/studeren/historisch_didactische_collectie/) (15-01-15).

<sup>8</sup> M. Kleppe, *Canonieke icoonfoto's. De rol van (pers)foto's in de Nederlandse geschiedschrijving* (Delft 2013) 46-73.

Deze lesboeken zijn onderzocht aan de hand van een analyseschema.<sup>9</sup> De lesmethoden zijn onderzocht op de vorm van het narratief. Er is hierbij gekeken hoe het plot is vormgegeven en of er sprake is van een duidelijke plotline en welk(e) verklaringsmodel(len) de auteurs hierbij hebben gebruikt. Hiernaast is de geschiedenisdidactiek in de lesboeken onderzocht. Hierbij is onderzocht hoe de concepten historisch besef en historische vaardigheden in de boeken zijn verwerkt en op welke schaal. De resultaten van dit onderzoek zijn naast elkaar gelegd en de verschillen en overeenkomsten hebben geleid tot de empirische hoofdstukken. De geschiedenislesboeken worden dus kwalitatief onderzocht.<sup>10</sup>

De primaire bronnen binnen deze masterthesis zijn de volgende geschiedenislesboeken:

#### Onderzoekperiode 1994-1998

- Dalhuisen, L.G. en H.J.M van der Geest (red.), *Sprekend Verleden. Bovenbouw HAVO/VWO. Deel 2* (Rijswijk 1994).
- Zewald, M., A. Bos, A.J. Bosch, W. Duyff, J. Greep, G. Nijsten, B. Pel, F. Rovers, R. Soeter en M. Veldkamp, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. VWO informatieboek* (Zutphen 1998).
- Manen, I. van, B. Immerzeel, K. Kalkwiek, M. Knook, J.L.G. van Oudheusden, B. Prickarts, P. Schuitemaker, G.J. van Setten, J. Sonneveld-van der Sman, K. Steehouwer en A. van Voorst, *Historia. Geschiedenis & Staatsinrichting voor de bovenbouw HAVO/VWO* (Amsterdam 1997).

#### Onderzoekperiode 2006-2012

- Verkuil, D. en T. van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase vwo. Handboek historisch overzicht* (Groningen/Houten 2006).
- Venner, J. en M. van Haperen, *Feniks. Overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis voor de Tweede Fase HAVO* (Utrecht/Zutphen 2007).
- Bastiaans, C., H. Buskop, L. Dalhuisen, R. van der Geest, P. Lindhoud, F. Steegh en C. de Waal, *Sprekend Verleden. VWO Handboek 4/5/6* (Zutphen 2012).

---

<sup>9</sup> Het analyseschema dat voor alle geschiedenislesmethoden is gehanteerd is te vinden in bijlage 1.

<sup>10</sup> H. 't Hart, H. Booije en J. Hox (red.), *Onderzoeksmethoden* (Den-Haag 2009) 75, 254-255.

Geschiedenislesmethoden worden vaak voorzien van opdrachtenboeken. Deze opdrachtenboeken zijn ook bestudeerd voor de analyse. Enkel de geschiedenislesmethode *Feniks* is zonder opdrachtenboek uitgegeven. Het gaat om de onderstaande opdrachtenboeken bij de verschillende lesmethoden:

#### Onderzoeksperiode 1994-1998

- Dalhuisen, L.G., H.J.M. van der Geest, T. van der Geugten, A.B. Kroesen, C.Y. Meijers-Bastiaans, F.J. Steegh en B. Vergunst, *Sprekend Verleden. Bovenbouw HAVO/VWO. Wegwijzer voor de leerling. Deel 2* (Rijswijk 1995).
- Immerzeel, B., K. Kalkwiek, M. Knook, I. Van Manen, J.L.G. van Oudheusden, B. Prickarts, P. Schuitemaker, G.J. van Setten, J. Sonneveld- van der Sman, K. Steehouwer en A. van Voorst, *Historia. Geschiedenis & Staatsinrichting voor de bovenbouw HAVO/VWO. Werkboek VWO* (Amsterdam 1996).
- Zewald, M., A. Bos, A.J. Bosch, W. Duyff, J. Greep, G. Nijsten, B. Pel, F. Rovers, R. Soeter en M. Veldkamp, Sfinx. *Geschiedenis voor de tweede fase. VWO Onderzoeksboek 1* (Zutphen 1998).

#### Onderzoeksperiode 2006-2012

- Bastiaans, C., Buskop, L. Dalhuisen, R. van der Geest, P. Lindhoud, F. Steegh, C. de Waal en J. Walhain, *Sprekend Verleden. VWO Activiteitenboek 4/5/6* (Zutphen 2012).
- Geugten, T. van der, T. Honing, P. Jager, S. Riddersma M. Van Riessen, T. Schinkel en P. Schröer, *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase vwo. Opdrachtenboek historisch overzicht* (Groningen/Houten 2007).

*Sprekend Verleden*, *Sfinx*, *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* zijn allemaal prominente geschiedenislesmethoden. Enkele van deze lesmethoden bevinden zich op dit moment nog steeds in de boekenpakketten van middelbare scholieren. Zo hebben *Sprekend Verleden* en *Geschiedeniswerkplaats* in 2012 en 2014 hun laatste bovenbouw edities op de markt gebracht. Op vele middelbare scholen is er uit de vier genoemde lesmethoden gedoceed, waardoor een groot deel van de schoolverlaters zich een beeld van de geschiedenis heeft gevormd aan de hand van deze lesmethoden.

Enkel de lesmethode *Historia* was een kort leven beschoren. Slechts twee uitgaven heeft deze lesmethode gekend, omdat het boek weinig aftrek vond. Het is echter wel van belang dat ook dit boek wordt geanalyseerd, want ook in dit boek is een beeld van de afloop van de Koude Oorlog vormgegeven. De geselecteerde boeken zijn allemaal eerste drukken. Enkel *Sprekend Verleden. Bovenbouw HAVO/VWO. Deel 2* (Rijswijk 1994) is een herdruk. De herdruk is identiek aan de eerste druk die ook in 1994 verscheen.

Er is ook een ruim aantal geschiedenislesboeken niet geselecteerd voor de analyse. Ten eerste moet in de geschiedenislesboeken het onderwerp de Koude Oorlog aan bod komen. Op het moment dat dit onderwerp niet aan bod komt, zijn deze lesboeken niet bruikbaar voor de analyse. Ten tweede zijn enkel 'complete' geschiedenislesboeken onderzocht, omdat er verkeerde conclusies kunnen worden getrokken op het moment dat er pagina's of delen uit een lesmethode worden gemist. De onderzochte boeken uit de HDC voldoen aan dit criteria. Ten derde moeten er keuzes worden gemaakt tussen geschiedenislesmethoden, omdat niet ieder beschikbaar boek kwalitatief geanalyseerd kan worden tijdens een masterthesisonderzoek. Er ontstaat een kwantitatief onderzoek op het moment dat iedere lesmethode in acht wordt genomen. Dit onderzoek is echter kwalitatief van aard. De geselecteerde primaire bronnen zijn ten eerste op basis van het jaar van uitgave gekozen. Geschiedenislesmethoden die zijn geschreven voor de afloop van de Koude Oorlog zijn per definitie niet geschikt om te analyseren. Deze lesmethoden behandelen immers niet het onderwerp dat centraal staat, namelijk de afloop van de Koude Oorlog. In 1993 en 1994 verschenen de eerste geschiedenislesboeken die aandacht hebben besteed aan de afloop van Koude Oorlog. Geschiedenislesboeken voor de bovenbouw die aan deze selectiecriteria voldoen zijn in de HDC vanaf 1994 te vinden. De onderzoeksperiode loopt tot en met 2012 omdat het meest recente Nederlandse bovenbouw geschiedenislesboek in de HDC van 2012 is. Dit is de reden waarom de onderzoeksperiode 1994-2012 is aangehouden. Ten tweede zijn de boeken geselecteerd op basis van de onderwerpen die behandeld zijn in het lesboek, namelijk de Koude Oorlog of in relatie tot deze oorlog. Ten derde zijn de lesmethoden van diverse uitgeverijen afkomstig, waardoor de lesboeken verschillend qua inhoud en vormgeving zijn opgebouwd.

### 1.3 Concepten

‘Waarom moeten wij dit allemaal leren? Je haalt alleen maar oude koeien uit de sloot!’ Dit zijn opmerkingen die geschiedenisdocenten met enige regelmaat te horen krijgen.

Historisch denken is echter van groot belang. Door geschiedenisonderwijs leren leerlingen dat een bewering enkel juist is als deze op betrouwbaar bewijsmateriaal berust, anders is het geen feit.<sup>11</sup> Wanneer leerlingen historisch denken, herinneren zij ook. Herinneren is een belangrijk concept voor deze scriptie. Het vak geschiedenis draait namelijk om herinneren. De lesstof die in geschiedenislesboeken staat, behoort niet altijd tot het individuele geheugen, maar wel tot het collectieve geheugen. Dit concept behoort dan ook nader te worden uitgelegd.

Hiernaast is het belangrijk om te kijken naar de achtergrond van het concept historisch besef. De rol van historisch besef werd sinds de jaren zeventig steeds groter in het geschiedenisonderwijs. Het is daarom van belang om te kijken hoe historisch besef zich tot het geschiedenisonderwijs verhoudt.

#### 1.3.1 Collectieve herinneringen

Willem Frijhoff is een van de belangrijkste namen binnen de Nederlandse geschiedwetenschap die zich heeft gericht op het concept herinneren. Hij geeft in zijn boek *De mist van de geschiedenis. Over herinneren, vergeten en het historisch geheugen van de samenleving* aan dat er al ontzettend veel is geschreven over dit concept. Hij vergelijkt het concept herinneren met het woord ‘toe-eigening’. Hij geeft de volgende definitie van het concept herinneren weer in zijn boek: ‘Herinnering is de vorm waarin individuele personen, afzonderlijke groepen en welomschreven gemeenschappen zich de sporen van het verleden als op henzelf betrokken toe-eigenen en ze zo tot hun eigen, geleefde geschiedenis maken’.<sup>12</sup>

Bij het concept herinneren hoort het begrip geheugen. Er zijn verschillende soorten geheugen te onderscheiden. Ten eerste is daar de communicatieve herinnering, zoals Jan en Aleida Assmann dit hebben genoemd.<sup>13</sup> Dit is de plaats waar een actieve overdracht van beleefde herinneringen door persoonlijk contact plaatsvindt. Dit komt door persoonlijk contact tussen mensen en generaties. Het zijn alledaagse gesprekken.

---

<sup>11</sup> A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2013) 20-31.

<sup>12</sup> W. Frijhoff, *De mist van de geschiedenis. Over herinneren vergeten en het historisch geheugen van de samenleving* (Nijmegen 2011) 10-11.

<sup>13</sup> J. Assmann, ‘Collective memory and cultural identity’, in *New German Critique* 65 (1995) 126-132. Vertaald door John Czaplicka.

Wanneer een herinnering een verder verwijderd verleden betreft dan kan deze herinnering zich vormen tot het collectief geheugen. Deze tweede herinnering ontstaat als de dragers van deze herinneringen deze niet persoonlijk hebben meegemaakt, maar wel bij zich dragen. Dit kan echter nog verder verdunnen tot het cultureel geheugen. Deze derde herinnering is verzonken en geïnstitutionaliseerd in de brede cultuur. Voorbeelden hiervan zijn musea en onderwijs. Deze herinneringen horen niet meer tot het gesprek van de dag. Wanneer de herinnering niet meer tot een bepaalde vaste groep behoort en de grenzen van groepsculturen zijn overschreden, dan wordt dit *transcultural memory* genoemd.<sup>14</sup> Eerst moeten verschillende stappen van herinneren worden doorlopen. Het idee dat herinneringen worden gedeeld wordt ook aangehangen door socioloog Eviatar Zerubavel. In zijn boek *Time Maps* noemt hij dit *mnemonic communities*. Herinneringen kunnen gedeeld worden tussen families, etnische groepen, naties en andere groepen. Het collectieve geheugen van een gemeenschap bevat enkel datgene dat herinnerd wordt door de gehele gemeenschap. Historische continuïteit kan door *mnemonic bridging* worden gecreëerd. Deze herinneringsbruggen zorgen voor een brug tussen het heden en het verleden, waardoor er een relatie met het verleden blijft bestaan. Er zijn zes verschillende herinneringsbruggen die door gemeenschappen worden gebruikt. Deze herinneringsbruggen zijn als volgt: dezelfde plaats, relieken en memorabilia, imitaties en replicatie, dezelfde tijd, historische analogie en discursieve continuïteit.<sup>15</sup>

Het begrip collectief geheugen werd geïntroduceerd door Maurice Halbwachs. Hij omschreef dit als het gedeelde verleden van een gemeenschap die haar geschiedenis beleeft binnen een bepaald gesteld kader. Herinneringen passen zich volgens hem aan de groep aan waarin ze leven. Hij geeft hiermee aan dat hij herinneringen niet als statisch beschouwt.<sup>16</sup>

Het concept collectief geheugen bestaat uit verschillende typen herinneringen. Er kunnen vier typen collectieve herinneringen onderscheiden worden. Ten eerste zijn er de ‘geritualiseerde herinneringen’. Bij geritualiseerde herinneringen moet gedacht worden aan herdenkingen zoals de jaarlijkse herdenkingen op 4 mei. Ten tweede zijn er ‘gestolde herinneringen’, zoals monumenten. De derde soort herinneringen zijn ‘geremedieerde collectieve herinneringen’. Dit is het voortdurend herhalen en selectief uitbeelden van een activiteit of gebeurtenis.

---

<sup>14</sup> Frijhoff, *De mist van de geschiedenis*, 13-14.

<sup>15</sup> E. Zerubavel, *Time Maps. Collective Memory and the Social Shape of the Past* (Chicago 2003) 4, 40-44.

<sup>16</sup> M. Halbwachs, *The collective memory* (New York 1980).



Voorbeelden hiervan zijn het herhalen van de beelden dat de Twin-Towers instortten of de foto van een naakt meisje dat wegrende van een napalmbombardement gedurende de Vietnamoorlog. Ten slotte zijn daar de ‘gecontinueerde herinneringen’. Dit zijn bijvoorbeeld boeken, gecanoniseerde teksten, instellingen of organisaties. Deze laatste drie typen collectieve herinneringen zijn belangrijk voor mijn masterthesis. Zo zal er worden gekeken naar het gebruik van afbeeldingen in de geschiedenislesboeken, de beschrijving van bepaalde gebeurtenissen en de lesstof an sich. Het is daarom van belang om de betekenis van het concept collectief geheugen in het achterhoofd te houden.<sup>17</sup>

Collectieve herinneringen kunnen worden gezien als een constante onderhandeling tussen producenten en consumenten. De producenten zijn degenen die herinneringen vormgeven en verspreiden. De consumenten zijn degenen die de herinneringen ontvangen. Als er naar geschiedenislesboeken wordt gekeken dan kan er ook worden gesteld dat er producenten en consumenten zijn. De producenten van geschiedenislesboeken zijn de uitgevers en auteurs. De consumenten van geschiedenislesboeken zijn scholen, docenten en leerlingen. Bij de relatie tussen producenten en consumenten worden echter twee zaken uitgelicht. Ten eerste wordt een herinnering nooit precies hetzelfde verteld door mensen. Iedereen die een herinnering doorgeeft gebruikt andere woorden, lichaamstaal of symbolen. Hierbij passen personen hun verhaal aan naar de persoon die het verhaal ontvangt. In een samenleving zijn diverse discourses te vinden, waardoor herinneringen ook op diverse manieren worden doorgegeven. Ten tweede is degene die de herinnering overbrengt van belang. Ieder persoon acht bepaalde aspecten van een herinnering van groot belang en bepaalde aspecten van minder groot belang. Dit verschilt echter per persoon. Personen vormen zich bewust en onbewust herinnering strategieën. Dit wordt ook wel *memory of politics* genoemd.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Assmann, ‘Collective memory and cultural identity’, 126-132.

<sup>18</sup> S. Hogervorst, ‘Female resistance fighters. National memory cultures and the international Ravensbrück committee’, in E. Kõresaar, E. Lauk en K. Kuutma (red.), *The burden of remembering. Recollections and representations of the 20th century* (Helsinki 2009) 79-90.

### 1.3.2 Historisch besef

Leerlingen hebben vaak een goed besef van tijd. De gemiddelde leerling studeert liever ‘morgen’ dan ‘vandaag’. Dit besef van tijd begint bij kinderen tussen 0-3 jaar oud. Woorden als vandaag, morgen en snel worden tijdens deze leeftijdsperiode geleerd. Vanaf het vierde levensjaar beginnen kinderen minuten, uren en dagen te onderscheiden.

Het trainen van deze tijdsaanduidingen wordt op de basisschool gestimuleerd door deze te linken aan activiteiten en ervaringen. Zo komt bijvoorbeeld een sportdag eens in het jaar voor. Kinderen leren hierdoor het besef dat er een volgend jaar is, maar ook een jaar geleden. Dit besef van tijd is de basis die nodig is voor het ontwikkelen van historisch besef.<sup>19</sup>

Het concept historisch besef wordt steeds vaker besproken in wetenschappelijke literatuur. Sinds de jaren zeventig kwam er aandacht vanuit Duitsland voor de rol die historisch besef in het geschiedenisonderwijs speelt. Deze aandacht verspreidde zich vervolgens wereldwijd. Deze groeiende aandacht voor het concept historisch besef is terug te vinden in het geschiedenisonderwijs door de grote rol die geschiedenis, herinneringen en identiteit spelen in de hedendaagse samenleving.<sup>20</sup>

Historisch besef zorgt ervoor dat er een besef is van continuïteit en veranderingen in een continuüm van tijd. Mensen zijn verbonden met het verleden. In de bundel *Theorizing Historical Consciousness* wordt de volgende definitie van historisch besef gehanteerd: ‘The area in which collective memory, the writing of history, and other modes of shaping images of the past in the public mind merge.’<sup>21</sup> Historisch besef zorgt ervoor dat actualiteiten uit het heden begrepen worden door actualiteiten uit het verleden. Er wordt hierdoor een brug gelegd tussen het verleden, heden en de toekomst. Beslissingen die in het heden worden genomen vinden immers hun oorsprong in het verleden.<sup>22</sup> Het ontwikkelen van historisch besef zou volgens Maria Grever altijd moeten worden gestimuleerd. Het gebruik van anachronismen geeft aan dat er historisch besef wordt ontwikkeld.<sup>23</sup> In het boek *Nationale identiteit en meervoudig verleden* geeft Grever ook aan dat het concept identiteit een grote rol speelt bij historisch besef.

---

<sup>19</sup> M. Grever, ‘Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie’, in *Low Countries Historical Review*, Vol. 124 nr. 3 (2009) 440-441.

<sup>20</sup> C. Laville, ‘Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second’, in Peter Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness* (Canada 2004) 165-166.

<sup>21</sup> P. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (Canada 2004) 10.

<sup>22</sup> J. Rüsen, ‘Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development’, in Peter Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness* (Canada 2004) 66-69.

<sup>23</sup> Grever, ‘Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie’, 440-441.

‘Identiteit impliceert altijd een zekere mate van historisch besef van de actor, dat wil zeggen een primair besef van de ruimtelijke en tijdgebonden plaats van de wereld ten opzichte van anderen.’<sup>24</sup>

Herinneringen zijn sporen van het verleden die personen op zichzelf betrekken, toe-eigenen en een eigen geschiedenis worden, gaf Frijhoff in zijn boek *De mist van de geschiedenis* al aan.<sup>25</sup> Deze eigen geschiedenis vormt een identiteit, waardoor personen altijd vanuit een eigen perspectief naar tijd en ruimte kijken. Herinneringen en het menselijk geheugen zijn zeer persoonlijk. Ed Jonker geeft hierbij aan dat het alledaags historisch besef zorgt voor een besef van tijdsverloop. Mensen krijgen te maken met het verloop van tijd door gesprekken, kranten, tijdschriften, radio en ook geschiedenislesboeken. Historisch besef is hierdoor altijd persoonlijk.<sup>26</sup>

Binnen het geschiedenisonderwijs wordt er getracht om het historisch besef van leerlingen te stimuleren. Leerlingen zouden hierdoor verschillende visies op het verleden kunnen ontdekken. Door middel van bewijs, begrip, uitleg, tijd en verandering is het mogelijk om grip te krijgen op de geschiedenis. Deze factoren zijn de belangrijkste kenmerken van het historisch besef volgens Peter Lee.<sup>27</sup> Peter Seixas roemt hierbij de rol van de docent. De docent heeft een sleutelrol in het ontwikkelen van historisch besef van leerlingen. Niet iedereen is het echter eens met het feit dat historisch besef zou moeten worden gestimuleerd. Piet Blaas is van mening dat enkel professionele historici ‘echt’ historisch besef bezitten. Alleen professionele historici bezitten volgens Blaas de kunde om het verleden te onderzoeken en op enige waarde te schatten.<sup>28</sup>

Het besef van tijd wordt vandaag de dag als belangrijk gezien. Tijdbalken, periodisering, canons, logo’s en labels worden uit de kast getrokken om het besef van tijd bij middelbare scholieren te stimuleren. Het ontwikkelen van het idee dat de tijd continu doorgaat, maar ondertussen verschillende breuken en veranderingen ondergaat, zorgt ervoor dat een gevoeligheid voor anachronisme kan ontstaan. Hierdoor kan historisch besef worden ontwikkeld.

---

<sup>24</sup> M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 21.

<sup>25</sup> Frijhoff, *De mist van de geschiedenis*, 10-11.

<sup>26</sup> E. Jonker, ‘De betrekkelijkheid van het moderne historisch besef’, in *Low Countries Historical Review*, Vol. 111 nr. 1 (1996) 30-46.

<sup>27</sup> P. Lee, ‘Understanding History’, in Peter Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness* (Canada 2004) 130-131.

<sup>28</sup> P. B. M. Blaas, ‘Historisch besef in Nederland’, in Idem, *Anachronisme en historisch besef. Momenten uit de ontwikkeling van het Europees historisch bewustzijn* (Rotterdam 1988) 91-103.

Binnen het geschiedenisonderwijs wordt dit bijvoorbeeld gedaan door de klassieke tijdsindeling weer te geven in de lesboeken en klaslokalen: prehistorie, oudheid, middeleeuwen, moderne tijd en nieuwste tijd of de tien historische tijdvakken.

## 1.4 Historiografie

Wat is de stand van zaken van de geschiedschrijving over de onderwerpen geschiedenislesmethoden en beeldvorming? Het is belangrijk om te weten wat er reeds is gepubliceerd. De primaire bronnen die onderzocht zullen worden zijn geschiedenislesmethoden. Het is daarom van belang om te kijken wat er al is geschreven over geschiedenislesmethoden. Hiernaast zal de beeldvorming van de afloop van de Koude Oorlog in de lesboeken onderzocht worden. Hierdoor is het van belang om te kijken wat het begrip beeldvorming an sich inhoudt en wat hier al over is geschreven.

### 1.4.1 Geschiedenislesmethoden

Hoewel schoolboekanalyses steeds vaker worden uitgevoerd kan er nog worden gezegd dat dit in Nederland een ondergeschoven kindje is. Schoolboekanalyses uit Nederland zijn voornamelijk te vinden op het niveau van masterscripties en doctoraalscripties. Onderwijshervormers hebben hier vrijwel nog geen aandacht aan besteed.<sup>29</sup> Het *Centrum voor Historische Cultuur*, onder leiding van prof. dr. Maria Grever, besteedt echter wel veel aandacht aan schoolboekanalyses.<sup>30</sup> Deze aandacht is onder andere terug te vinden in de HDC. In 2007 doneerde Leo Dalhuisen een grote collectie educatief geschiedenismateriaal aan het CHC. Deze donatie werd opgeslagen in de HDC, waar op dit moment geschiedenislesboeken, didactisch materiaal, audiovisuele materialen en documentatiemateriaal zijn te vinden op zowel nationaal als internationaal niveau. De HDC is beschikbaar voor onderzoekers.<sup>31</sup>

Het analyseren van schoolboeken staat wereldwijd steeds vaker op het programma. Systematisch en historisch onderzoek naar schoolboeken is echter een relatief jonge discipline. Zes jaar na de Eerste Wereldoorlog werd het *International Committee on Intellectual Co-Operation* opgericht. Dit comité moest ervoor zorgen dat essentiële misverstanden over andere landen in toekomstige tekstboeken werden vermeden.

---

<sup>29</sup> J. Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis in het Onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (Leiden) 12.

<sup>30</sup> Vervolgens zal het Centrum voor Historische cultuur aangeduid worden als CHC.

<sup>31</sup> <http://www.eshcc.eur.nl/english/chc/resources/hdc/> (20-01-2015).

Hierbij moet bijvoorbeeld worden gedacht aan een eenzijdig beeld. Falk Pingel geeft echter aan dat deze doelstelling niet haalbaar bleek. Overheden wilden namelijk graag grip op het onderwijs houden. Na de Tweede Wereldoorlog wilden leden van UNESCO er echter voor zorgen dat er wel degelijk lesboeken zouden worden aangepast. In 1949 werden de richtlijnen hiervoor gepubliceerd in *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*.<sup>32</sup> In 1975 werd het Georg Eckert Instituut opgericht. Dit instituut richt zich vandaag de dag nog steeds op het verbeteren van educatie wereldwijd door middel van schoolboekanalyses.<sup>33</sup> Euroclio, de Europese Geschiedenislerarenvereniging, richt zich ook op het analyseren van lesboeken. Euroclio probeert hierdoor de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs te verbeteren en discriminatie in lesboeken ten opzichte van minderheden tegen te gaan.<sup>34</sup>

In Nederland zijn er vier edities van *Historisch-didactische cahiers 3* van P.F.M. Fontaine en J.G. Toebes (red.) te vinden. Deze edities bespreken onder andere de onderwerpen ‘het schoolboek als geschiedschrijving’ en ‘schoolboekanalyse’. In één van deze edities wordt ook een beknopt instrumentarium ten behoeve van een schoolboekanalyse weergegeven. Dit instrumentarium geeft aan wat belangrijke punten zijn om aandacht aan te besteden wanneer er een lesboek wordt onderzocht. In proefschriften worden deze edities vaak aangehaald als secundaire literatuur. Zo gebruikt ook Martijn Kleppe de drie verschillende onderzoeksmethodes die in de editie *De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses* zijn aangegeven.<sup>35</sup> Deze drie onderzoeksmethoden zijn de volgende: de beschrijvend-analytische, de kwantitatief inhoudelijke en de didactisch georiënteerde methode. Deze methoden zouden in ieder type onderzoek kunnen worden gebruikt. Hierbij kan worden gedacht aan historisch-wetenschappelijk, didactisch en politiek georiënteerd onderzoek. Kleppe heeft voor zijn onderzoek afbeeldingen onderzocht. Hiervoor heeft hij interviews met redacteuren afgenomen en boeken uit verschillende perioden met elkaar vergeleken.<sup>36</sup> Het eerste volwaardige onderzoek naar beeldvorming in lesboeken in Nederland staat op naam van André Beening. Beening heeft in zijn boek *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken 1750-2000* de beeldvorming in Nederland ten aanzien van Duitsland onderzocht.

---

<sup>32</sup> F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs / Braunschweig 2010) 9-11.

<sup>33</sup> <http://www.gei.de/en/the-institute/mission-statement.html> (20-01-2015).

<sup>34</sup> <http://www.euroclio.eu/new/index.php/about/association-mission-a-aims> (20-01-2015).

<sup>35</sup> Klessmann, ‘De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses’, in N. Bakker, P.F.M Fontaine en J.G. Toebes (red.), *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 32-36.

<sup>36</sup> Kleppe, *Canonieke icoonfoto's*, 54-55.

Beening geeft duidelijk aan welke keuzes hij heeft gemaakt voor zijn onderzoek en waarom. Hij heeft voor zowel geschiedenis- als aardrijkskundelesboeken gekozen. Het onderzoek heeft hij chronologisch opgebouwd en hij geeft bij iedere periode die hij onderscheidt aan wat de status van de vakken geschiedenis en aardrijkskunde op dat moment zijn.<sup>37</sup>

In geschiedenislesboeken zijn diverse heersende dominante en subdominante discoursen te vinden. Deze discoursen kunnen worden ontdekt aan de hand van woordgebruik en stiltes. Eleftherios Klerides zegt in zijn artikel 'Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre' dat het daarom belangrijk is om bij een schoolboekanalyse de methoden *reading against the grain* en intertekstualiteit te gebruiken. De behandeling van geschiedenis is mensenwerk en zal hierdoor altijd blijven bestaan en veranderen. De geschiedenis is daarom nooit af. Er hangt een nieuwe filosofie om geschiedenis heen. Geschiedenis kan worden gezien als kunst, waardoor leerlingen logisch, doordacht en beeldend moeten denken. Het vak geschiedenis zou ook zorgen voor jonge historici die zelf redenties en oplossingen kunnen vinden. Daarnaast is het belangrijk dat de schrijvers van schoolboeken niet alleen kennis uitdragen, maar ook historisch denken faciliteren.<sup>38</sup>

Als geschiedenislesboeken worden geanalyseerd dan kan er worden geconcludeerd dat geschiedenisverhalen veranderen met iedere generatie. Daar waar de eerste generatie een opstand ziet als geslaagd, daar kan een volgende generatie een opstand als verloren beschouwen. Dit komt volgens Dan Porat door sociale en politieke factoren. Geschiedenislesboeken bieden leerlingen de mogelijkheid om te communiceren over het verleden. De lesboeken voorzien de leerlingen van lesstof waar zij op dat moment aan toe zijn. Er zijn discussies gaande waarin wordt gepleit voor een nieuwe manier van lesstof presenteren. Het vak geschiedenis zou niet moeten bestaan uit het opdreunen van feiten, maar juist uit het begrijpen en verklaren van verschijnselen, gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen. Leerlingen kunnen dit leren, want zij beschikken over de capaciteit om historisch te redeneren.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> A. Beening, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam 2001).

<sup>38</sup> E. Klerides, 'Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre', in *Journal of Educational Media, Memory, and Society* nr. 2 (2010) 1-49.

<sup>39</sup> D. Porat, 'A Contemporary Past: History Textbooks as Sites of National Memory', in A. Dickinson, P. Gordon en P. Lee (red.), *International Review of History Education*. Vol. 3 (London 2001) 36-52.

### 1.4.2 Beeldvorming en representatie

Om de beeldvorming ten aanzien van de afloop van de Koude Oorlog in geschiedenisboeken te onderzoeken is het ten eerste noodzakelijk om te kijken wat het concept beeldvorming inhoudt. Ten tweede moet er gekeken worden naar wat er al is geschreven over beeldvorming en de beeldvorming ten aanzien van Duitsland.

Maria Grever definieerde het begrip historische beeldvorming gedurende het vak Historische Beeldvorming als het ‘geheel van min of meer gedeelde en verinnerlijkte beelden over het verleden van een cultuur of gemeenschap, op basis van materiële en immateriële afbeeldingen met een ideologische boodschap’.<sup>40</sup>

Het beeld dat mensen van hun eigen volk of andere volken hebben is verbonden met de geschiedenis die aan hen is verteld als kind. Herinneringen zijn niet statisch. Hiernaast is de functie van geschiedenis continu aan veranderingen onderhevig. Geschiedenis heeft ook niet voor iedereen dezelfde betekenis. Ferro claimt in het boek *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* dat geschiedenis wordt gevormd door bepaalde machten, zoals staten en politieke partijen. Deze machten gebruiken de media om invloed uit te oefenen op burgers. Zij hebben een grote invloed op de beeldvorming van burgers door schoolboeken, films en televisieprogramma's op een bepaalde wijze vorm te geven.<sup>41</sup> Er wordt altijd bepaalde informatie geselecteerd voor geschiedenislessen. Onderwerpen die meer tot de verbeelding spreken zullen sneller worden behandeld. Zo zou in het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog de familie Frank meer tot de verbeelding spreken dan de gebeurtenissen in en rondom Stalingrad. Hiernaast merkt Dienne Hondius in haar boek *Oorlogslessen. Onderwijs over de oorlog sinds 1945* op dat sommige boeken vooruitlopen op de algemene beeldvorming.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> M. Grever, Historische beeldvorming, Hoorcollege 1 ‘De verbeelding van de natie’ (15-11-2012).

<sup>41</sup> Ferro, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld*, 7-13.

<sup>42</sup> D. Hondius, *Oorlogslessen Onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam 2010) 123-124.

Beeldvorming kan ook per land verschillen. Niet alle lesboeken zijn hetzelfde ingedeeld. De indeling verschilt per land, omdat ieder land andere factoren van groot belang acht. In Duitsland en Engeland wordt er bijvoorbeeld aandacht besteed aan historische, sociaaleconomische en politieke factoren. In Engeland wordt echter het economische aspect van het onderwerp extra belicht. Zo wordt er bij het onderwerp de Tweede Wereldoorlog extra aandacht besteed aan de economische crisis.<sup>43</sup> Stuart J. Foster geeft in de bundel *History Education and the Construction of National Identities* aan dat geschiedenislesboeken in het algemeen vaak zeer nationalistisch zijn en veelal alleen het ‘beste’ verhaal laten zien. Hierdoor zouden lesboeken propaganda kunnen worden voor sociale en politieke agenda’s. Lesboeken hebben volgens Foster vaak het doel om mensen in het heden samen te brengen en een gevoel van nationale eenheid en trots te creëren. Historisch denken wordt steeds belangrijker in het hedendaagse geschiedenisonderwijs, waardoor geschiedenis als een discipline wordt gezien. Niet alleen uitgevers bepalen wat leerlingen leren. Overheden, auteurs en docenten spelen ook een grote rol in de geschiedenskennis van leerlingen over de gehele wereld. Waar bestaat een goed geschiedenislesboek uit volgens Foster? Een lesboek zou ervoor moeten zorgen dat leerlingen zich comfortabel voelen met het idee dat er verschillende verhalen bestaan over het verleden. Hierdoor zouden zij de wereld om zich heen beter kunnen begrijpen.<sup>44</sup>

Niet alleen narratieven kunnen in geschiedenislesboeken worden geanalyseerd, maar ook de visuele verbeelding van geschiedenis. Martijn Kleppe heeft in zijn onderzoek naar de visuele verbeelding van geschiedenis in lesmethoden aandacht besteed aan het individueel geheugen, cultureel geheugen en het nationaal geheugen wat resulteerde in het visuele collectief geheugen. Uit interviews met redacteurs van geschiedenislesboeken over het gebruik van afbeeldingen in lesboeken bleek dat ten eerste persoonlijke visie en achtergrond, zoals geloofsovertuiging, opleiding en sociale afkomst een rol spelen bij de afbeeldingkeuzes. Vervolgens geven zij aan dat routines van belang zijn. Hierbij wordt er gekeken naar wat gebruikelijk is in lesmethoden. En ten slotte spelen factoren van buitenaf ook een rol. Concurrentie en politici kunnen ook invloed uitoefenen op de redacteurs. Deze factoren hebben allemaal invloed op de invulling van de lesboeken.

---

<sup>43</sup> K.A. Crawford en S.J. Foster, *War, Nation, Memory. International perspectives on World War II in School History Textbooks* (Charlotte 2007) 28-29.

<sup>44</sup> M. Carretero, M. Asensio en M. Rodríguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte 2011).



Hierdoor kan geconcludeerd worden dat redacteuren ook een grote rol hebben in de historische beeldvorming.<sup>45</sup> Het gebruik van afbeeldingen en bronnen in lesboeken krijgt een steeds groter aandeel in geschiedenislesboeken. Een didactische methode waarbij aandacht wordt besteed aan brongebruik, de leerlingen en docenten wordt steeds belangrijker geacht. Het gebruik van teksten wordt gezien als een klassieke aanpak voor geschiedenislesboeken.<sup>46</sup>

In het boek *Tussen bewondering en verguizing* geeft Beening een overzicht van de wijze waarop Duitsland in het Nederlandse geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs werd behandeld. Zijn casestudy is toonaangevend geweest voor Nederlandse schoolboekanalyses en is daarom het van belang om kort een blik op zijn onderzoek te werpen. Hij heeft voor zijn onderzoek 173 geschiedenis- en aardrijkskundelesboeken geanalyseerd. Beening geeft aan dat het beeld omtrent Duitsland werd getracht te verbeteren door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen naar aanleiding van een enquête onder Nederlandse jongeren. Nederlandse jongeren werden gevraagd naar hun Duitslandbeeld en hieruit bleek dat bijna de helft van de geënquêteerden Duitsland als een oorlogszuchtig land zagen. De wijze waarop Duitsland in het Nederlands onderwijs werd behandeld, werd als niet al te bevredigend gezien aan het einde van de jaren tachtig. Dit heeft ervoor gezorgd dat de behandeling van Duitsland en diens geschiedenis veranderde in Nederlandse geschiedenislesboeken. Hiernaast werden de Duitse staten zelf het onderwerp voor het Centraal Schriftelijk Eindexamen.<sup>47</sup> Beening geeft aan dat er bij beeldvorming drie elementen een rol spelen. Het eerste element is het object van de beeldvorming. Het tweede element is de waarnemer. Het derde element is het medium. Als er naar de beeldvorming van de afloop van de Koude Oorlog wordt gekeken zijn deze drie elementen ook te definiëren. Het eerste element is dan de afloop van de Koude Oorlog. De waarnemer is in dit geval de Nederlandse geschiedenisdocent en leerling. Het medium is het geschiedenislesboek en in ruimere zin het Nederlandse geschiedenisonderwijs.

---

<sup>45</sup> Kleppe, *Canonieke icoonfoto's*, 58-64.

<sup>46</sup> M. Repoussi en N. Tutiaux-Guillon, 'New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography', in *Journal of Educational Media, Memory, and Society* (2010) 154-170.

<sup>47</sup> Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 133-141.

## 1.5 Toevoeging aan de historische wetenschap

Steeds vaker zijn lesmethoden primaire bronnen binnen een historisch, didactisch of pedagogisch onderzoek. De Koude Oorlog wordt echter niet enkel behandeld in geschiedenislesboeken maar ook in de wetenschappelijke literatuur. Het is belangrijk om een referentiekader over de behandeling van de Koude Oorlog uit wetenschappelijke literatuur te vergaren om het belang van deze masterthesis te kunnen duiden.

### 1.5.1 De Koude Oorlog in wetenschappelijke literatuur

Tallose fictieve verhalen zijn er over de Koude Oorlog bekend, maar in de geschiedwetenschap is ook veelvuldig aandacht aan dit onderwerp besteed.

Eddy van den Brink schreef in zijn boek *De Koude Oorlog. Surrogaat voor oorlog en vrede* al dat de vraag wat de Koude Oorlog precies is, beter achteraf kan worden beantwoord.<sup>48</sup> In het wetenschappelijk discours is er sinds het einde van de Koude Oorlog dan ook veel over dit onderwerp geschreven.

Hoewel er niet werd gevochten op slagvelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie, kent de Koude Oorlog een groot aantal doden. De strijd die buiten Europa werd uitgevochten is volgens Lafeber het benoemen waard. Hij geeft dan ook aan dat de Koude Oorlog en de buitenlandse politiek die de Verenigde Staten hierbij voerden kenmerkend is voor deze supermacht.<sup>49</sup> De democratische visie die de Verenigde Staten bij deze buitenlandse politiek altijd voor ogen hadden heeft uiteindelijk ook het communistische oostblok bereikt.

‘Democracy won the political argument between East and West. The market won the economic argument. Difficulties lie ahead, but the fundamental debate that created the Cold War is finished.’<sup>50</sup>

De ideologische verschillen worden in *The End of the Cold War* beschouwd als het kenmerkende beeld van de oorlog en het breekpunt voor de Sovjet-Unie. De ideologische verschillen staan ook centraal in *We Now Know*. In dit boek is er een schuldvraag gesteld. Was het kwaad versus goed gedurende deze oorlog?

---

<sup>48</sup> E. van den Brink, *De Koude Oorlog. Surrogaat voor oorlog en vrede* (Utrecht 1983) 10.

<sup>49</sup> W. Lafeber, ‘An End to Which Cold War?’, in M.J. Hogan (red.), *The End of the Cold War. Its Meaning and Implications* (New York 1992) 13.

<sup>50</sup> A. Schlesinger Jr., ‘Some Lessons from the Cold War’, in M.J. Hogan (red.), *The End of the Cold War. Its Meaning and Implications* (New York 1992) 62.

Historici moeten deze gedachte uit de onderzoeksperiode, de Koude Oorlog, kunnen onderscheiden en in de tijd plaatsen.<sup>51</sup> Hiernaast wordt in veel literatuur behandeld welk ideologisch blok als winnaar uit de bus kwam. In *Reagan and Gorbachev* is aangegeven dat hoewel George H.W. Bush aangaf dat de Verenigde Staten de Koude Oorlog hadden gewonnen, de oorlog al voor zijn ambtstermijn was geëindigd. Reagan en Gorbatsjov zouden de ‘boom van de vrede’ hebben geplant. Beide blokken hebben hierbij gewonnen, zo is aangegeven. De Verenigde Staten omdat zij het aandeel in democratie groter zagen worden en de Sovjet-Unie door de mogelijkheid om een democratisch systeem te implementeren. Gorbatsjov heeft ook aangegeven dat hij de Koude Oorlog niet als verloren ziet, maar als een groeimogelijkheid.<sup>52</sup>

“‘Who gained by the termination of that [cold] war? Here the answer is obvious: Every country, all the peoples of the world, benefited’”<sup>53</sup>

De overwinning die de Verenigde Staten echter duidelijk voelden zorgde ervoor dat zij geen reden tot zelfonderzoek zagen. De ideologische verschillen werden hierdoor eerder bevestigd dan betwijfeld, zegt Van Rossem in *Drie oorlogen*. De hervormingen die Gorbatsjov voor ogen had werden geen succes, maar van Rossem geeft ook aan dat aan de repressie in de Sovjet-Unie een einde kwam en wankele economieën in de stabiele West-Europese structuren terecht zijn gekomen.<sup>54</sup> Er kwam een eind aan een tijd van onzekerheid, maar er ontstonden ook nieuwe internationale conflicten. Hierdoor werden de duidelijke vijanden uit de Koude Oorlog vervangen voor een ‘onbekende boeman’.<sup>55</sup>

Duidelijk is wel dat de grote historische gebeurtenis de Koude Oorlog en de bijbehorende ideologische tweestrijd tussen het westen en het oosten gegarandeerd een plaatsje in de geschiedenisboeken heeft geconfisqueerd.<sup>56</sup> Wat is echter de historische nalatenschap van de Koude Oorlog? Dit ligt aan de historici, antropologen en aspiranten die erover schrijven en hebben geschreven, de gekozen woorden en de vorm van het gekozen plot.

---

<sup>51</sup> J.L. Gaddis, *We Now Know. Rethinking Cold War History* (Oxford 1997) 281-295.

<sup>52</sup> J.F. Matlock Jr., *Reagan and Gorbachev. How the Cold War Ended* (Toronto 2004) 314-316.

<sup>53</sup> Matlock Jr., *Reagan and Gorbachev*, 316.

<sup>54</sup> M. van Rossem, *Drie oorlogen. Een kleine geschiedenis van de 20<sup>e</sup> eeuw* (Amsterdam 2007) 309-310.

<sup>55</sup> W. Lafeber, *America, Russia, and the Cold War 1945-2006* (New York 2008).

<sup>56</sup> H. Jürgens, *Na de val. Nederland na 1989* (Nijmegen 2014) 31-32.

### **1.5.2 De Koude Oorlog in geschiedenislesboeken**

Hoewel schoolboekanalyses steeds meer grond winnen binnen de geschiedwetenschap is nog niet het hele terrein verkend. André Beening heeft veel van dit terrein verkend, zoals uit het historiografisch debat is gebleken. Hij heeft een groot onderzoek gedaan naar de beeldvorming ten aanzien van Duitsland in geschiedenislesboeken. Hij stopte zijn onderzoeksperiode in het jaar 2000. De onderzoeksperiode voor deze masterthesis begint in de jaren negentig maar diept zich verder uit tot 2012. Hierdoor kan het onderzoek van Beening, waar zijn onderzoeksperiode is gestopt, voor een deel worden aangevuld.

Er zijn veel schoolboeken geanalyseerd met als voornaamste thema's 'De Tweede Wereldoorlog' of 'Het koloniale verleden van Nederland'. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar 'recente' perioden in geschiedenislesboeken. Deze masterthesis is gericht op een recent onderwerp, namelijk de afloop van de Koude Oorlog. De beeldvorming over de Koude Oorlog en de afloop ervan in geschiedenislesmethoden is niet eerder onderzocht. De angst en spanningen die tussen de twee machtsblokken ontstonden en het uiteindelijk wegebben hiervan, heeft invloed gehad op de mondiale geschiedenis. De Koude Oorlog wordt tot op de dag van vandaag nog regelmatig door diverse media als achtergrondinformatie aangehaald om de frictie tussen het westen en Rusland te duiden. Daarnaast stopt de stroom aan wetenschappelijke literatuur over de Koude Oorlog niet. Het is daarom dat de afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesboeken het bestuderen en onderzoeken waard is. De primaire bronnen zijn geschiedenislesmethoden uit het secundair onderwijs. Het onderzoek zal bestaan uit zowel een inhoudelijk als didactisch onderzoek. Deze masterthesis kan worden gezien als een bijdrage aan de beeldvorming over de Nederlandse geschiedenislesboeken in het secundair onderwijs.

### **1.5.3 De Koude Oorlog in deze masterthesis**

In deze masterthesis wordt onderzocht in hoeverre de beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog in Nederlandse geschiedenislesboeken aan verandering onderhevig is in de periode 1994-2012 en hoe dit te verklaren is.

Deze masterthesis is als volgt opgebouwd: in het tweede hoofdstuk zal er gekeken worden hoe het Nederlandse geschiedenisonderwijs zich heeft ontwikkeld op didactisch en curriculumvlak sinds de invoering van de Mammoetwet. Het derde hoofdstuk bestaat uit verschillende aspecten. Eerst komen plotstructuren en verklaringsmodellen aan bod.

Vervolgens zullen de resultaten uit de onderzoeksperiode 1994-1998 worden uiteengezet over hoe de afloop van de Koude Oorlog werd gerepresenteerd. Hierbij wordt er aandacht besteed aan het concept historisch besef. In het vierde hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten uit de periode 2006-2012 uiteengezet over de representatie van de afloop van de Koude Oorlog. Hiernaast wordt aandacht besteed aan de didactische omwenteling in de desbetreffende periode. In het vijfde hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten naast elkaar gelegd. Hierdoor kan de onderzoeksvraag worden beantwoord.

## **2. Bekritiseerd en bedreigd, maar zeer geliefd.** De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs sinds de invoering van de Mammoetwet

Vandaag de dag kan een vmbo-leerling met de juiste capaciteiten en een dosis doorzettingsvermogen doorstromen naar de havo en mogelijk vervolgens ook naar het vwo. Deze mogelijkheid is er niet altijd geweest voor middelbare scholieren. Er zijn tijden geweest dat de beroepsachtergrond van de ouders belangrijker werd geacht dan de capaciteiten van de leerling zelf. Hier kwam verandering in met de invoering van de Mammoetwet in 1968. De Mammoetwet was bedoeld om het onderwijs compleet te hervormen. Deze wet heeft een zeer grote invloed gehad op zowel het onderwijs als het huidige geschiedenisonderwijs, daarom zal dit het beginpunt zijn van dit hoofdstuk. Er zal eerst aandacht worden besteed aan de geschiedenis van het onderwijs. Grote veranderingen die binnen het middelbaar onderwijs hebben plaatsgevonden, hebben ook invloed gehad op de diverse schoolvakken. Daarom zal er vervolgens aandacht worden besteed aan de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. Hiernaast zullen ook grote veranderingen binnen de Centraal Schriftelijke Eindexamens worden besproken. Dit is noodzakelijk omdat lesboeken uit het eindexamenjaar de primaire bronnen van het schoolvak geschiedenis zijn.

Veranderingen binnen het onderwijs en het geschiedenisonderwijs hebben mogelijk bijgedragen aan veranderingen binnen geschiedenislesboeken. Dit kan op didactisch vlak zijn, maar ook op curriculum vlak. Deze veranderingen kunnen invloed hebben op de representatie van geschiedenisonderwerpen. Het is daarom van belang om inzicht te hebben in de veranderingen binnen het onderwijs en het geschiedenisonderwijs om mogelijke discontinuïteiten in representatie in perspectief te kunnen plaatsen. De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk centraal staat is deze: ‘Hoe heeft het geschiedenisonderwijs zich ontwikkeld op didactisch en curriculumvlak in de periode 1968-2012?’

## 2.1 Geschiedenis van het onderwijs

Het onderwijs is niet statisch. Het onderwijs blijft zich ontwikkelen, omdat ook leerlingen en docenten zich blijven ontwikkelen naar de tijd en plaats waarin zij leven. In de jaren vijftig lag de Tweede Wereldoorlog nog vers in het geheugen, maar het onderwijs moest weer worden opgepakt. Gedurende de jaren vijftig werd er voor het eerst gesproken over mogelijke onderwijshervormingen.

Na enkele aanzetten in de jaren vijftig werd door de Tweede Kamer in 1962 ingestemd met onderwijshervormingen. Het duurde echter nog zes jaar voordat onderwijsminister Jo Cals zijn levenswerk, de Mammoetwet, door de Tweede Kamer kreeg.<sup>57</sup> De Mammoetwet dankt zijn naam aan ARP-kamerlid Anton Roosjen. Roosjen geloofde niet in Cals zijn omvangrijke wet en zei het volgende tegen hem: ‘Laat die mammoet maar in het sprookjesleven voortbestaan’.<sup>58</sup> Cals zijn ‘mammoet’ werd echter wel tot leven gewekt en zorgde voor grote veranderingen binnen het middelbaar onderwijs. De Mammoetwet omvatte namelijk alle wetten betreffende het middelbaar onderwijs. Het primair en hoger onderwijs vielen hier buiten.<sup>59</sup>

De invloeden van de Mammoetwet raakten ieder schoolvak binnen het secundair onderwijs. Allereerst was het noodzakelijk dat de inhoud van het onderwijs veranderde. Een gevolg hiervan was dat de manier van lesgeven ook aan verandering toe was. Ten tweede was er sprake van veranderende sociale verhoudingen binnen het onderwijs. De Nederlandse bevolking werd steeds rijker. Dit zorgde ervoor dat de zogenaamde ‘klassen’ als overbodig werden gezien. Kinderen uit welgestelde families werden niet langer per definitie hoger ingeschaald dan kinderen uit de arbeidersklasse. Ten slotte werd het ook steeds belangrijker geacht dat leerlingen de mogelijkheid kregen om te leren naar eigen interesses. Sociale vorming en democratisering werden steeds belangrijker en kunnen hierbij als kernbegrippen worden gezien.<sup>60</sup> Hiernaast werden de onderwijsniveaus mulo, mms en hbs vervangen voor door mavo, havo en vwo. Binnen het vwo werd er nog onderscheid gemaakt tussen atheneum en gymnasium. Er werd een compleet nieuw onderwijssysteem geïmplementeerd. De nieuwe onderwijsniveaus moesten voor een betere doorstroming zorgen.<sup>61</sup> Onderwijshervormers trachtten deze doorstroming te verbeteren door het oprichten van scholengemeenschappen.

---

<sup>57</sup> H. Knippenberg en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen 1918-1993* (Assen 1993) 386-444.

<sup>58</sup> <http://www.onderwijserfgoed.nl/content/de-mammoetwet-0> (07-07-2015).

<sup>59</sup> Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 386-444.

<sup>60</sup> E. Los, *De Canon van het Onderwijs* (Amsterdam 2012) 171.

<sup>61</sup> J.A.A. Verlinden, *De Mammoetwet. Nieuwe fase in de ontwikkeling van ons onderwijs* (Deventer/Gorinchem/Culemborg 1968) 24-25.

Leerlingen kregen de mogelijkheid om door te stromen als zij hiervoor de kunde en motivatie hadden. Niet alleen de overheid wilde dat kinderen hier de mogelijkheid toe hadden. Vele ouders wilden graag dat hun zoon of dochter zich ontwikkelde en ging studeren.<sup>62</sup> Om uit te zoeken welk onderwijsniveau bij de leerling paste en om de leerling aan de middelbare school te laten wennen, werd de brugklas ingevoerd.<sup>63</sup>

Ondanks de achterliggende gedachte dat de Mammoetwet gelijke kansen voor leerlingen in de hand zou moeten werken, klonken er direct kritieken nadat de wet van kracht werd. De Mammoetwet had volgens critici niet de mogelijkheid tot doorstroming en gelijke kansen geboden, zoals eerst werd gedacht. Kinderen uit arbeidersmilieus kwamen vaker terecht in het beroepsonderwijs. Als reactie hierop werd de ‘Middenschool’ bedacht. Leerlingen zouden na de lagere school nog een aantal jaren bij elkaar blijven, waardoor de schoolkeuze met drie á vier jaar werd uitgesteld. De middenschool werd nooit een succes.<sup>64</sup> De achterliggende gedachte werd echter niet vergeten en resulteerde in de ‘Basisvorming’. Met de wet op de Basisvorming, die in 1992 door de Eerste Kamer werd aangenomen, werd getracht meer eenheid te brengen in het onderwijsprogramma in de eerste drie leerjaren. Hierdoor werd het categorale onderwijs schoolstelsel in stand gehouden, terwijl de horizontale integratie toenam en de doorstroming werd bevorderd.<sup>65</sup> Ondanks de positieve geluiden was deze vernieuwing geen lang leven beschoren. In 2005 kregen scholen de mogelijkheid om de inrichting van de onderbouw met meer vrijheid in te vullen.<sup>66</sup>

De invoering van de Tweede Fase en het Studiehuis in 1998 zorgde wederom voor een grote verandering in het Nederlandse onderwijs. Het Studiehuis werd een metafoor voor de vernieuwde havo- en vwo-bovenbouw. Kwaliteitsverbetering van het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo was het enige hoofddoel.<sup>67</sup> De mogelijkheid tot vrije pakketkeuze verdween en hier kwam een uniforme opzet voor terug. Bovenbouwleerlingen konden kiezen voor zogenaamde ‘profielen’. Leerlingen hadden de keuze tussen: ‘Natuur & Techniek’, ‘Natuur & Gezondheid’, ‘Economie & Maatschappij’ en ‘Cultuur & Maatschappij’.<sup>68</sup>

---

<sup>62</sup> L.G.M. Prick, *Drammen, dreigen, draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd* (Alphen aan den Rijn 2006) 25-27.

<sup>63</sup> Los, *De Canon van het Onderwijs*, 173-174.

<sup>64</sup> Idem, 174-175.

<sup>65</sup> N.L. Dodde, *Dag, Mammoet! Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem* (Leuven/Apeldoorn 1993) 127-128.

<sup>66</sup> Los, *De Canon van het Onderwijs*, 174-175.

<sup>67</sup> Tweede Fase Adviespunt, *Zeven jaar tweede fase, een balans* (Den Haag 2005) 9, 25-26.

<sup>68</sup> Vervolgens zullen de volgende afkortingen gebruikt worden om de profielen aan te duiden: N&T, N&G, E&M en C&M.



Deze profielen bestonden uit een gemeenschappelijk deel, een profieldeel en een vrij deel.<sup>69</sup> De studielast voor havo-leerlingen kwam neer op 240 studielasturen en voor vwo-leerlingen op 360 studielasturen.<sup>70</sup> Binnen het Studiehuis stond kennis verwerven centraal.

Kennisoverdracht door de docent kwam hierdoor op een tweede plaats te staan. De nadruk lag bij het Studiehuis op zelfstandig werken, waarbij de docent een begeleidende rol heeft. Er werd hierdoor afstand gedaan van de docent in zijn traditionele rol als verteller en de leerling als toeschouwer.<sup>71</sup>

## 2.2 Geschiedenis van het geschiedenisonderwijs

Geschiedenis is niet statisch en het geschiedenisonderwijs evenmin. Diverse veranderingen binnen het Nederlands onderwijs hebben dan ook hun weerslag gehad op het geschiedenisonderwijs. Het schoolvak geschiedenis heeft tot vandaag de dag zowel vormveranderingen als inhoudelijke veranderingen gekend sinds de invoering van de Mammoetwet.

De onderwijsherziening die in 1968 werd aangenomen als de Mammoetwet heeft grote gevolgen gehad voor het geschiedenisonderwijs. Allereerst was geschiedenis voor de onderbouw een verplicht vak, maar werd het vak voor de bovenbouw gedegradeerd tot een keuzevak. Dit zorgde ervoor dat een groot aantal leerlingen geen geschiedenisexamen meer aflegde.<sup>72</sup> Ten tweede werd het vak maatschappijleer ingevoerd. Maatschappijleer zorgde ervoor dat het vak geschiedenis lessuren moest inleveren. Dit leverde direct een strijd op tussen beide vakken.<sup>73</sup> Omdat geschiedenis niet meer standaard in het vakkenpakket van de bovenbouw zat, werd de semi-concentrische methode ingevoerd. Deze methode zorgde ervoor dat alle onderbouwleerlingen kennis maakten met de directe voorgeschiedenis van het heden. Dit werd gedaan door de lesstof in te dikken. Inhoudelijk veranderde het vak geschiedenis ook. Er kwam meer vraag naar contemporaine geschiedenis door leerlingen die graag in grotere mate politiek en maatschappelijk betrokken waren in de maatschappij.

---

<sup>69</sup> M. Grever, 'Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs', in P. den Boer en G.W. Muller (red.), *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998) 40.

<sup>70</sup> P. de Rooij, *Verleden, heden, toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001) 110.

<sup>71</sup> Tweede Fase Adviespunt, *Zeven jaar tweede fase, een balans*, 25-26.

<sup>72</sup> N. Bakker, J. Noordman en M. Rietveld- van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000* (Assen 2010) 645.

<sup>73</sup> C. van Boxtel en M. Grever, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', in E. Erdmann en W. Hasberg (red.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (Wochenschau Verlag 2011) 87-88.

Onderwerpen als de Heilige Alliantie en de Krimoorlog werden vervangen door fascisme, nationaalsocialisme, de Koude Oorlog en Ierland.<sup>74</sup> Vanaf de jaren tachtig werd er minder aandacht besteed aan enkel politieke geschiedenis. Hiernaast verdween de ‘grote-mannen-geschiedenis’.<sup>75</sup> De focus van onderwerpen kwam voornamelijk op de twintigste eeuw te liggen. J.G. Toebes waarschuwt in zijn proefschrift *Geschiedenis, een vak apart?* echter voor de bezwaren op het moment dat enkel contemporaine geschiedenis wordt behandeld. Subjectiviteit, politieke propaganda, enkel en alleen feitenkennis vergaren en het niet zien van lange-termijn processen zouden punten zijn die hierdoor sneller om de hoek konden komen kijken. Het ontwikkelen van historische vaardigheden stond na de invoering van de Mammoetwet hoog in het vaandel. Het kritisch bestuderen van bronnen, goed luisteren, informatie verkrijgen door hulpmiddelen te gebruiken en samenwerken met anderen zijn enkele vaardigheden die van groot belang werden geacht.<sup>76</sup> Dit zou bijdragen aan de opvoeding tot mondige burgers.<sup>77</sup> Al werden hier ook kritische tegengeluiden aan gegeven. Geschiedenisonderwijs zou immers niet als doel moeten hebben om ‘kleine-historici’ te creëren. Dit werd aangegeven door Leo Dalhuisen in de lesmethode *Sprekend Verleden*.<sup>78</sup> Ten slotte werden de eerste stappen gezet tot centraal schriftelijke examens. Deze werden een verplicht onderdeel van het geschiedeniscurriculum in 1981.<sup>79</sup>

Didactisch gezien heeft het geschiedenisonderwijs ook niet stil gestaan. Steeds vaker werd er van leerlingen gevraagd actief met de lessen mee te doen, samen te werken en zelf onderzoek te doen. Geschiedenis veranderde na de invoering van de Mammoetwet langzaam van een top-down vak naar een bottom-up vak. Deze samenhang werd gestimuleerd doordat in 1959 de VGN, de Vereniging van leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland, was opgericht. De bijeenkomsten van de VGN stimuleerden samenwerking binnen het onderwijs.<sup>80</sup> Het ontwikkelen van historische vaardigheden en zelfredzaamheid werd duidelijk gestimuleerd in de lesmethode *Sprekend Verleden*.

---

<sup>74</sup> J.G. Toebes, *Geschiedenis, een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken –in het bijzonder maatschappijleer- in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Meppel 1981) 254.

<sup>75</sup> Van Boxtel en Grever, ‘Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008’, 89-90.

<sup>76</sup> Toebes, *Geschiedenis, een vak apart?*, 254-257.

<sup>77</sup> Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 75-81.

<sup>78</sup> L.G Dalhuisen en H.J.M van der Geest (red.), *Sprekend Verleden. Een geschiedenis van de wereld 1* (Haarlem 1978) 5.

<sup>79</sup> Van Boxtel en Grever, ‘Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008’, 89-92.

<sup>80</sup> P.F.M. Fontaine, *Historisch-didactische cahiers 1: Doelstellingen* (Groningen 1979) 5-7.

Geïnspireerd op de Angelsaksische didactiek werd hier de focus op de beheersing van historische vaardigheden gelegd. De Angelsaksische traditie richt zich op het ontwikkelen van historische vaardigheden, waardoor er met een gedegen historische blik naar de geschiedenis kan worden gekeken.<sup>81</sup> Andere lesmethoden richtten zich ook op de Duitse didactiek waarbij taalgebruik en thematisering van groot belang waren.<sup>82</sup> Een vernieuwde inhoud op basis van doordachte leerstofcriteria staat binnen dit didactiektype centraal.<sup>83</sup>

In de jaren negentig werden er nieuwe kritische geluiden geuit vanuit de politiek op het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De noodzaak van didactische veranderingen om historische vaardigheden te stimuleren was op een laag pitje gezet. Leerlingen zouden geen besef meer hebben van enige chronologie. Dit zou het gevolg zijn van de grote aandacht die er was voor historische vaardigheden. Het rapport van commissie De Rooij, onder leiding van de Amsterdamse hoogleraar Piet de Rooij, werd in 2001 gepubliceerd. De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming stelde dat de ontwikkeling van historisch besef centraal moest staan binnen het geschiedenisonderwijs. De commissie stelde een zelf bedachte chronologie op, want zij waren van mening dat mensen zich geen verantwoord beeld kunnen vormen van de historisch-maatschappelijke werkelijkheid zonder een chronologisch kader. Dit kader moest eenvoudig, overzichtelijk en gemakkelijk te onthouden zijn voor alle leerniveaus. Dit didactische instrument kreeg de naam ‘de tien tijdvakken’. Door middel van de tien tijdvakken is de geschiedenis verdeeld in tien vaste perioden. Deze perioden zijn voorzien van titels die kenmerkend zijn voor de betreffende tijdperiode. Voorbeelden hiervan zijn ‘Jagers-Verzamelaars’, ‘Pruiken en Revoluties’ en ‘Televisie en Computer’. Ieder tijdvak is voorzien van een iconisch logo, dat logisch inspringt op de visuele herkenbaarheid. De tien tijdvakken bieden bij ieder tijdvak 49 kenmerkende aspecten. Deze aspecten zouden geen kennisdoel op zich zijn, maar zijn volgens de commissie nodig om de tijdvakken effectief te kunnen gebruiken. De leerlingen moeten namelijk wel beschikken over oriëntatiekennis, waardoor gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en personen in het juiste historische perspectief kunnen worden gezien. De tien tijdvakken zijn opgesteld voor het primair en secundair onderwijs, waardoor het een instrument wordt dat wordt herhaald.

---

<sup>81</sup> M. Grever, ‘Wat doen we met de canon?’, in A. Wilschut (red.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon* (Amsterdam 2004) 21.

<sup>82</sup> J.G. Toebes, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs’, in *Kleio* 17 (1976) 202-284.

<sup>83</sup> Grever, ‘Wat doen we met de canon?’, 21.

Door herhaling onthouden leerlingen de lesstof beter en wordt het een herinnering.<sup>84</sup> Doordat alle leerlingen blijven werken met de tien tijdvakken wordt de lesstof een deel van het collectief geheugen.

Het tien tijdvakkenstelsel van De Rooij werd over het algemeen door geschiedenisdocenten positief ontvangen, maar er waren ook kritieken. Deze tijdvakken zouden zorgen voor een overzichtskennis van voornamelijk West-Europese geschiedenis met een nadruk op geweld en oorlog. Hiernaast was er kritiek op de indeling van de tijdvakken. Zo merken Carla van Boxtel en Maria Grever kritisch op in hun artikel, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', dat het tijdvak 'Monniken en Ridders' in de periode 500-1000 is geplaatst volgens de tijdvakkenindeling. In deze periode waren er echter nog geen ridders. Van Boxtel en Grever, kritische academici en geschiedenisdocenten gebruikten dan ook termen als eurocentristisch, deterministisch, anachronistisch en een mannengeschiedenis om de tien tijdvakken te beschrijven.<sup>85</sup> Ondanks de kritische geluiden werd het rapport in 2007 ingevoerd voor zowel primair als secundair onderwijs.<sup>86</sup> De invoering van de tien tijdvakken zorgt ervoor dat huidige geschiedenislesboeken een chronologische indeling hebben in tegenstelling tot veelal thematische geschiedenislesboeken uit de jaren negentig. De Koude Oorlog wordt geplaatst in het tiende tijdvak 'Televisie en Computer'.

In 2004 kwamen er weer kritische geluiden op het geschiedenisonderwijs vanuit de politiek. Het begrip 'identiteit' stond deze keer centraal. Máxima zei het ook in een toespraak: 'Nederland is veel te veelzijdig om in één cliché te vatten. 'De' Nederlander bestaat niet'.<sup>87</sup> Er werd over Nederland gesproken als land dat in 'verwarring' was en op zoek moest naar de eigen identiteit.<sup>88</sup> De Nederlandse maatschappij begon te polariseren en hoe moest dit worden tegengegaan? Een canon zou hier een goed antwoord op zijn.

---

<sup>84</sup> Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, *De samenhang in de programma's geschiedenis: algemene verantwoording en toelichting* (2001) 1-7.

<sup>85</sup> Van Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', 97-101.

<sup>86</sup> M. Grever en C. van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014) 30.

<sup>87</sup> <http://www.koninklijkhuis.nl/nieuws/toespraken/2007/september/toespraak-van-prinses-maxima-24-september-2007/> (06-03-2015).

<sup>88</sup> A. Wilschut (red.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon* (Amsterdam 2004) 7.

Een canon werd gezien als een mogelijk sociaal bindmiddel. Politici schreeuwden om een heropleving van nationale trots, nationale waarden en tradities moesten weer voorop komen te staan. Een nationaal historisch museum behoorde tot een van de mogelijkheden die politici in het achterhoofd hielden, maar dit idee is nooit gerealiseerd. Het rapport van commissie Van Oostrom, onder leiding van de Utrechtse Hoogleraar Frits van Oostrom, werd gepubliceerd in 2006. Dit rapport bevat een lijst van vijftig ‘vensters’. Deze vensters geven gebeurtenissen, personen en thema’s van de Nederlandse geschiedenis in chronologische volgorde overzichtelijk weer. Deze vensters worden gezamenlijk ook wel de Canon van Nederland genoemd.<sup>89</sup> De commissie deed echter afstand van de functie tot sociaal bindmiddel. Het bevorderen van een nationale identiteit of burgerschap stond niet voorop. Het was enkel een pedagogisch instrument voor leerlingen en docenten. De Canon van Nederland laat enkel collectieve herinneringen zien.<sup>90</sup> De Canon van Nederland zou een overzicht geven van wat iedereen van de Nederlandse geschiedenis zou moeten weten.<sup>91</sup> Politici, journalisten en erfgoedinstituties reageerden positief op de canon. Het zou een houvast geven, is niet statisch en het werd gezien als een hulpmiddel voor het onderwijs. Er werden echter ook felle kritieken op de canon gegeven. De canon werd door critici gezien als eurocentristisch en de verdeling zou zeer onevenwichtig zijn. Hiernaast is de verdeling betreffende gouden tijden en zwarte bladzijden zeer onevenwichtig. Onderwerpen als slavernij en kolonialisme kunnen als de ondergeschoven kindjes van de Canon van Nederland worden gezien. Ten slotte zou de canon kunnen botsen met de tien tijdvakken. De uniforme tijdvakken komen niet overeen met de vijftig opgestelde vensters.<sup>92</sup> De canon hangt vandaag de dag echter wel in de meeste Nederlandse klaslokalen en is opgenomen in de lesmethoden. De canon is een ‘inspiratiebron’ voor docenten en een didactisch hulpmiddel. Enkele historici zijn van mening dat een canon niet de oplossing is tot het verbeteren van historische kennis. De volgende twee oplossingen worden meerdere malen genoemd door critici: verhoog het aantal lessen voor het vak geschiedenis of maak het wederom een verplicht vak. Dit zou een grote bijdrage leveren aan de historische kennis en identiteitsvorming voor leerlingen.<sup>93</sup>

---

<sup>89</sup> Van Boxtel en Grever, ‘Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008’, 97-102.

<sup>90</sup> Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 83.

<sup>91</sup> J. Bank en P. de Rooij, ‘Een canon van het Nederlandse verleden. Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis’, in *NRC Handelsblad* (30 oktober 2004) 2-11.

<sup>92</sup> Van Boxtel en Grever, ‘Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008’, 103-104.

<sup>93</sup> M. van Rossem, ‘Gevaren van de canon’, in *Historisch nieuwsblad* 14 (2006) 25. D. Schuijt, ‘Iedereen met enige historisch opleiding kan een canon maken’, in *Kleio* 23 nr. 7 (2008) 23-26.

### 2.3 Geschiedenis van de geschiedeniseindexamens

Ieder jaar in de maanden mei en juni zetten duizenden middelbare scholieren hun tanden in de Centraal Schriftelijke Eindexamens (CSE). Deze eindexamens kunnen gezien worden als de middeleeuwse meesterproef van de moderne tijd. Deze meesterproef test of de leerlingen alle kennis en kunde voor de schoolvakken bezitten om vervolgens door te kunnen stromen naar het Middelbaar Beroeps Onderwijs, Hoger Beroeps Onderwijs of het Wetenschappelijk Onderwijs.

In 1981 werd het CSE een verplicht onderdeel van het geschiedeniscurriculum.<sup>94</sup> De invoering en uitvoering van deze examens werd echter door veel geschiedenisdocenten bekritiseerd. De hoeveelheid aan kritiek zorgde ervoor dat staatssecretaris Ginjaar-Maas, van Onderwijs, de Werkgroep Herziening Eindexamens Geschiedenis en staatsinrichting (HEG) instelde in 1984.<sup>95</sup> De HEG zou een advies uit moeten brengen dat gehoor gaf aan de kritieken. Door interne en externe conflicten bleef dit advies uit tot 1987. De HEG adviseerde om de contemporaine geschiedenis, die dankzij de Mammoetwet een vlucht had genomen, los te laten. Nederlandse, Europese en mondiale geschiedenis moest de contemporaine geschiedenis in de eindexamens vervangen.<sup>96</sup> Hiernaast adviseerde de HEG ook om vakspecifieke vaardigheden in de eindexamens op te nemen. ‘Hierdoor werden structuurbegrippen en vaardigheden basisbegrippen voor het geschiedenisonderwijs.’<sup>97</sup> In 1989 reageerde Ginjaar-Maas afwijzend op het advies, nadat deze ‘in de bureaulade was verdwenen’ en voerde slechts twee veranderingen door. Geschiedenisonderwerpen van vóór 1917 werden weer behandeld en het aantal CSE-onderwerpen werd van drie naar twee terug geschroefd.<sup>98</sup>

De afwijzing van verschillende voorstellen van de HEG resulteerde in zorgen van het VGN-bestuur. Er werd een nieuwe werkgroep opgezet, de Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG), die een nieuw eindexamen moest opzetten.<sup>99</sup> De WIEG heeft ervoor gezorgd dat de vakspecifieke vaardigheden in de eindexamens werden opgenomen. Door middel van bronnenmateriaal moesten deze vaardigheden worden getest.<sup>100</sup>

---

<sup>94</sup> De Rooij, de, *Verleden, heden, toekomst*, 110.

<sup>95</sup> J. van Bon, S. Boom, H. Boschloo, T. de Danschutter, R. Donk, L. de Jonge, H. Kurstjens, J. van der Leeuw-Roord, A. Pijpelink, I. Veldhuis-Meester, D. Verhagen en S. Wubolts-de Boer, *Dat is Geschiedenis. Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis* (Baarn 2000), 5.

<sup>96</sup> Grever, ‘Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs’, 33.

<sup>97</sup> Bon, van, Boom, Boschloo, De Danschutter, Donk, De Jonge, Kurstjes, Van der Leeuw-Roord, Pijpelink, Veldhuis-Meester, Verhagen en Wubolts-de Boer, *Dat is geschiedenis*, 5.

<sup>98</sup> Ibidem.

<sup>99</sup> M. Grever en Kees Ribbens, ‘De historische canon onder de loep’, in *Kleio* 45 nr. 7 (2004) 3.

<sup>100</sup> Grever, ‘Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs’, 33.

Het nieuwe eindexamenprogramma bevatte een aantal nieuwe richtlijnen. Zo werd er gekozen voor een thematische benaderingswijze. Het CSE omvatte twee onderwerpen en het Schoolexamen drie onderwerpen en hiernaast werden ook structuurbegrippen met bijbehorende vaardigheden ingevoerd. Deze laatste invoering moest leerlingen helpen bij het verwerven en verwerken van informatie.<sup>101</sup> Het geschiedenisindexamen in de Tweede Fase bouwde verder op het bestaande ‘WIEG-examen’. Kennis, inzichten en vaardigheden werden nagestreefd.<sup>102</sup>

In 2006 startten enkele middelbare scholen met pilotexamens voor het vak geschiedenis.<sup>103</sup> In deze examens werden de door de overheid opgestelde CSE-onderwerpen losgelaten en werd er enkel gewerkt met de tien tijdvakken van De Rooij. Scholen die het reguliere programma aanhielden werkten verder met de door de overheid opgestelde onderwerpen. De tien tijdvakken veroverden echter wel een plaats binnen het reguliere schoolexamen. Scholen moesten de tien tijdvakken als oriëntatiekennis toetsen.<sup>104</sup>

## 2.4 Conclusie

Dit hoofdstuk geeft een historisch overzicht van de ontwikkelingen die het Nederlandse onderwijs en het geschiedenisonderwijs hebben doorgemaakt sinds de jaren zestig. Deze hervormingen en vernieuwingen hebben hun weerslag gehad op de vorm en inhoud van geschiedenislesboeken.

De invoering van de Mammoetwet in 1968 heeft tot verschillende resultaten geleid. Ten eerste werden de huidige onderwijsniveaus en de brugklas ingevoerd. Ten tweede werd geschiedenis gedegradeerd tot een keuzevak, werd contemporaine geschiedenis belangrijker en historische vaardigheden kwamen hoog in het vaandel te staan. De invoering van de Tweede Fase en het Studiehuis in 1998 resulteerden in de profielen: N&T, N&G, E&M en C&M. Leerlingen behoorden hiernaast zelf kennis te verwerven, waardoor de docent als actieve verteller meer naar de achtergrond verdween.

---

<sup>101</sup> L. Dalhuisen, G. Huisman, B. Kroesen, E. Roest, A. Rood, I. Veldhuis-Meester en P. Wester, *Geschiedenis: wat is dat? Een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1993) 4.

<sup>102</sup> J. Sniekers en P. Wester, *Geschiedenis en Staatsinrichting. Voorlichtingsbrochure havo/vwo. Voortgezet Onderwijs* (Enschede 1996) 33.

<sup>103</sup> [https://www.hetcvte.nl/item/pilotexamens\\_geschiedenis](https://www.hetcvte.nl/item/pilotexamens_geschiedenis) (08-07-2006).

<sup>104</sup> <https://www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-vwo/2009/vwo?topparent=vg41h1h4i9qe> (08-07-2015).

Het geschiedenisonderwijs kreeg nadat de Mammoetwet was ingevoerd in de jaren negentig weer te maken met veel kritiek. Een besef van chronologie zouden leerlingen niet meer hebben. Een oplossing voor dit probleem werd, door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, gevonden in de tien tijdvakken met de bijbehorende kenmerkende aspecten. Ondanks felle kritieken werden de tien tijdvakken in 2007 ingevoerd. Er ontstond ook commotie over de Nederlandse identiteit. De Canon van Nederland zou een pedagogisch instrument zijn voor leerlingen en docenten, waardoor zij middels 50 vensters, konden zien wat iedereen van de Nederlandse geschiedenis zou moeten weten.

Het CSE voor het schoolvak geschiedenis werd ook meerdere malen bekritiseerd. De HEG moest een advies uitbrengen dat gehoor gaf aan de kritieken omtrent de invoering en uitvoering van de eerste geschiedenisindexamens. Uiteindelijk werd het gegeven advies niet gerealiseerd. Een nieuwe werkgroep de WIEG kwam wel tot een succesvol advies. Vakspecifieke vaardigheden waren van belang voor de eindexamens. Een thematische benaderingswijze met twee CSE-onderwerpen en drie Schoolexamenonderwerpen werden samen met structuurbegrippen en historische vaardigheden ingevoerd. Leerlingen zouden hierdoor informatie moeten kunnen verwerven en verwerken. In 2006 startten enkele middelbare scholen met een compleet ander eindexamen geschiedenis. Deze pilotexamens werden opgesteld aan de hand van de tien tijdvakken van De Rooij.

Het geschiedenisonderwijs heeft nooit stil gestaan. Het is vaak bekritiseerd en werd bedreigd, maar er werd altijd van gehouden en voor gevochten.



### 3. Hoe vrede bereikt kan worden. De afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesmethoden (1994-1998)

Geschiedenislessen bestaan niet alleen uit het vertellen van geschiedenisverhalen. Er wordt ook van leerlingen verwacht dat zij zelf onderzoek kunnen doen naar het verleden. Dit onderzoek kan plaatsvinden door verschillende bronnen te onderzoeken, zoals pamfletten of afbeeldingen. Het uitvoeren van bronnenonderzoek wordt steeds belangrijker binnen het geschiedenisonderwijs. Het kritisch bestuderen van bronnen wordt van groot belang geacht.<sup>105</sup> In de eerste uitgave van de lesmethode *Sprekend Verleden* werd deze gedachte ook vermeld.

‘Het geschiedenisonderwijs is er niet om wandelende encyclopedietjes te maken; leerlingen moeten iets met hun kennis doen. Daarom is het minstens zo belangrijk *hoe* leerlingen leren, als *wat* ze leren.’<sup>106</sup>

Het belang van pure feitenkennis werd in 1978 door *Sprekend Verleden* duidelijk vervangen door het belang van historische vaardigheden.

Dit hoofdstuk vormt het eerste empirische gedeelte van deze scriptie. Aan de hand van geschiedenislesmethoden uit de jaren negentig wordt besproken hoe de afloop van de Koude Oorlog is gerepresenteerd. De analyse zal bestaan uit de lesmethoden *Sprekend Verleden*, *Sfinx* en *Historia*. De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk centraal staat is deze: ‘Hoe werd de afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesboeken gerepresenteerd in de periode 1994-1998?’. Deze onderzoeksvraag wordt geoperationaliseerd door naar verschillende aspecten te kijken. Eerst zal er gekeken worden naar plotstructuren en het belang ervan voor de analyse van geschiedenislesmethoden. Hierna zullen de primaire bronnen worden onderzocht op de plotstructuren die de auteurs hebben gehanteerd. Vervolgens komt de didactische insteek van de lesmethoden aan bod. Daarna zal het begrip historisch besef worden besproken, omdat dit begrip voor een grote didactische verandering heeft gezorgd binnen het geschiedenisonderwijs. Het eerste empirische hoofdstuk zal eindigen met een conclusie waarin de balans wordt opgemaakt.

---

<sup>105</sup> Toebes, *Geschiedenis, een vak apart?*, 254-257.

<sup>106</sup> Dalhuisen en Van der Geest (red.), *Sprekend Verleden. Een geschiedenis van de wereld 1*, 5.

### 3.1 De vorming van een narratief

Aristoteles gaf al aan dat mensen kunnen leren van goed vertelde verhalen.

Geschiedenislesmethoden vertellen leerlingen ook verhalen, zodat zij kunnen leren over het verleden. Zin en betekenis geven aan het leven gebeurt door articulatie, door het vertellen van narratieven. Historische kennis en inzichten worden dan ook in narratieven verwerkt. Een van de belangrijkste werken omtrent narratieven is geschreven door Paul Ricoeur. In *Time and Narrative* benadrukt Ricoeur het feit dat er een homogeen narratief kan ontstaan door heterogene componenten samen te voegen. Dit kunnen omstandigheden, processen en actoren zijn. Een homogeen narratief heeft echter een plot nodig. Dit is een goed gestructureerde verhaallijn waarin doelen, oorzaken en veranderingen worden samengebracht tot één compleet geheel.<sup>107</sup> Emplotment zorgt er volgens Ricoeur voor dat verschillende heterogene gebeurtenissen tot een betekenisvol geheel worden geordend en geïntegreerd.<sup>108</sup> Het is hierdoor mogelijk voor de auteur van het narratief om zelf een begin, middenstuk en einde te herstructureren en zodoende historische feiten in een samenhangend en betekenisvol kader te plaatsen. Er is echter altijd sprake van synthetisering. Een narratief moet ingedikt worden, omdat het niet mogelijk is om alles te vertellen. Een narratief moet begrijpelijk zijn en voor een overbrugging zorgen tussen verleden en heden.<sup>109</sup>

De manier waarop een narratief tot stand komt en doorwerkt bevat volgens Ricoeur drie fasen. Deze fasen noemt hij de prefiguratie, configuratie en refiguratie. De prefiguratie zijn losstaande gebeurtenissen die vragen om verklaard, uitgelegd en geordend te worden. Hierdoor kan er gesproken worden van bijvoorbeeld ‘toen en nu’ of ‘vroeger en later’. De configuratie is het verhaal dat ontstaat door de prefiguratie. De losstaande gebeurtenissen uit de prefiguratie zijn geordend en opgesteld op een dusdanige manier dat zij samen tot een narratief zijn gevormd. De refiguratie is het moment waarop het verhaal is gelezen of beluisterd. Hierdoor ontstaat er narratieve identiteitsvorming voor de lezer of luisteraar.<sup>110</sup> Hoe het plot is gevormd heeft dus een grote invloed op de lezer of luisteraar. Dit geldt dus ook voor plots die in geschiedenislesboeken worden gehanteerd. Welke gebeurtenissen en personen worden er belicht en waarom? Ricoeur heeft met zijn werk over tijd en plots verschillende auteurs geïnspireerd zoals Eviatar Zerubavel.

---

<sup>107</sup> P. Ricoeur, *Time and Narrative. Volume I* (Chicago 1984) IX.

<sup>108</sup> M. Grever, 'Historical consciousness and the twofold character of time' (EUR syllabus Master History of Society FHKW 2009) 5.

<sup>109</sup> D. Wood, *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation* (Routledge 2011) 20-21.

<sup>110</sup> Wood, *Narrative and interpretation*, 30.

Zerubavel stelt dat het samenvoegen van losstaande gebeurtenissen tot een coherent verhaal een van de meest opmerkelijke eigenschappen van het menselijk geheugen is.

‘One of the most remarkable features of human memory is our ability to mentally transform essentially unstructured series of events into seemingly coherent *historical narratives*.<sup>111</sup>

Uit het boek *Time Maps* blijkt dat er gelijkenissen te vinden zijn tussen de denkwijzen van Zerubavel en Ricoeur. De bovenstaande quote is in wezen een ode aan Ricoeur zijn onderzoek. Zerubavel heeft het concept plot verder uitgewerkt in verschillende *plotlines*. Een plot kan namelijk op verschillende manieren worden gestructureerd. Voorbeelden hiervan zijn ‘progress’, ‘decline’ en ‘zigzag’. De progress-plotline ziet een vooruitgang in de tijd. Binnen de decline-plotline wordt het verleden als beter beschouwd, waardoor deze plotline een nostalgisch karakter krijgt. Hiernaast komt de zigzag-plotline ook vaak voor in narratieven. Gebeurtenissen die invloed hebben op instituties, personen of samenlevingen zorgen voor een achteruitgang of vooruitgang van de desbetreffende situatie. Deze gebeurtenissen kunnen situaties dus verslechteren of verbeteren, waardoor er een schakeling komt tussen ‘vallen’ en ‘opstaan’.<sup>112</sup>

Een plot presenteert een reeks gebeurtenissen in een samenhangende orde. Er zijn echter ook verschillende strategieën en methoden die auteurs gebruiken om het verloop van deze gebeurtenissen te verklaren. Chris Lorenz maakt een onderscheid tussen methodologisch individualisme en methodologisch collectivisme. Methodologisch individualisme kijkt uitsluitend naar individuen en hun handelingen om in de geschiedenis en sociale wetenschappen verklaringen te vinden. Er wordt enerzijds gekeken naar de handelingsdisposities en anderzijds naar de handelingscontext. De handelingsdisposities bestaan uit de intenties, doelen en neigingen van de individuen. De handelingscontext is gericht op de context waarbinnen de individuen handelen. Het methodologisch individualisme probeert dus verklaringen te vinden door individuele actoren en de context waarbinnen deze actoren handelen vanuit een deelnemersperspectief. Vaak worden hierbij onbedoelde gevolgen benadrukt. Lorenz haalt hierbij het voorbeeld aan van een verbod op drankgebruik. Individuele handelingsintenties zijn hiervan bijvoorbeeld drankzucht en geldzucht.

---

<sup>111</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 13.

<sup>112</sup> Idem, 13-20.

Het methodologisch collectivisme vindt dat verwijzingen naar individuen en hun handelingen niet volstaan om tot verklaringen te komen. Verklaringen waarin naar structuren wordt verwezen zouden meer vruchtbare resultaten afwerpen. Onderlinge samenhangen tussen verschillende instituties worden hier geanalyseerd in tegenstelling tot individuele handelingen. Deze instituties kunnen gezien worden als de maatschappij. De maatschappij wordt ook wel het geheel genoemd. Deze aanpak zorgt er bijvoorbeeld voor dat de teruggang van het traditionele kerngezin in het naoorlogse Europa te wijten is aan de verschillende zorginstituties en niet aan de veranderende voorkeuren van individuen. Het methodologische collectivisme staat ook bekend als het waarnemersperspectief.<sup>113</sup> Auteurs van lesmethoden hebben ook de keuze om voor een individualistische of collectivistische aanpak te kiezen. Deze keuze heeft een grote invloed op het plot van de lesstof. Wordt er ‘grote mannen’ geschiedenis besproken of hebben grotere structuren toch de overhand gekregen?

De manier waarop een plot wordt gepresenteerd in een lesmethode hangt samen met de soort didactiek die wordt aangehangen. Verschillende didactiekstijlen richten zich op verschillende punten. Zij belichten verschillende zaken en leggen hierdoor nadruk op verschillende aspecten. Dit zorgt ervoor dat de heterogene gebeurtenissen op verschillende manieren aan elkaar worden gekoppeld, waardoor er verschillende plots ontstaan. In deze analyse zal er enerzijds gekeken worden naar de Angelsaksische didactiek en anderzijds naar de Duitse didactiek. De Angelsaksische didactiek is zeer gericht op de beheersing van historische vaardigheden. Om deze vaardigheden onder de knie te krijgen is het van belang om gedegen bronnenonderzoek uit te kunnen voeren. Een rationele denkoperatie is hier bijvoorbeeld van belang, want de leerling moet kunnen ‘meevoelen’ met de historische tijd of actor. Dit kwam in Nederland tot uiting in het begrip standplaatsgebondenheid. Hierdoor wordt het belang van de inhoudelijke lesstof op een lager pitje gezet. De Duitse didactiek richt zich op het bevorderen van historisch besef. Hedendaagse vragen en problemen over het verleden zijn belangrijk binnen de Duitse didactiek. Er zou hierdoor gezegd kunnen worden dat geschiedenis met deze aanpak zou resulteren in een ‘algemene menskunde’, verklaarde Arie Wilschut in zijn proefschrift.<sup>114</sup> Het belangrijkste verschil tussen de Angelsaksische en Duitse didactiek is het verschil tussen inhoud en aanpak.

---

<sup>113</sup> C. Lorenz, *De constructie van het verleden. Een inleiding in de theorie van de geschiedenis* (Amsterdam 2006) 204-205.

<sup>114</sup> A. Wilschut, *Beelden van tijd. De rol van historisch bewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam 2011) 25-37.

De Duitse didactiek is voornamelijk gericht op nationale inhoud, terwijl de Angelsaksische aanpak vooral gericht is op de ontwikkeling van historische vaardigheden binnen het geschiedenisonderwijs. Het functioneren als een historische onderzoeker zou leerlingen vormen tot kritisch denkende leden van een democratische samenleving.<sup>115</sup>

### 3.2 Nieuwe tijden en nieuwe lesmethoden

De Muur is net gevallen en de Koude Oorlog is net afgelopen. De wereld veranderde wederom. Dit zorgde ervoor dat geschiedenislesboeken aangepast moesten worden. De representatie van de afloop van de Koude Oorlog zal in dit hoofdstuk onderzocht worden in drie verschillende lesmethoden. De lesmethoden *Sprekend Verleden* (Nijgh & Van Ditmar Educatief 1994), *Historia* (Meulenhoff Educatief 1997) en *Sfinx* (Thieme 1998) staan centraal in deze analyse. De rol van het plot zal worden onderzocht om mogelijke verschillen en overeenkomsten tussen de lesmethoden te duiden. Hierbij wordt ook gekeken naar de didactische insteek van de lesmethoden.

#### 3.2.1 *Sprekend Verleden*

Geschiedenislesmethode *Sprekend Verleden* verscheen voor het eerst in 1978 en het auteursteam had een duidelijke visie. Leerlingen behoorden volgens hen niet alleen geschreven bronnen te onderzoeken, maar ook andere bronnen. Hiernaast zouden zij kritisch en analyserend de geschiedenis moeten bekijken. Vandaag de dag wordt er nog steeds uit *Sprekend Verleden* gedoceerd en in deze analyse staat de tweede druk uit 1994 centraal. De Koude Oorlog is het vijfde thematische hoofdstuk in het lesboek *Sprekend Verleden. Bovenbouw HAVO/VWO. Deel 2*. De drie paragrafen geven een inzicht in de beginjaren van de Koude Oorlog, de tijd van oorlog zelf en de afloop van de Koude Oorlog. De focus binnen deze analyse ligt op de laatste paragraaf ‘Voortzetting Koude Oorlog of vreedzame co-existentie?’<sup>116</sup>

Het plot van *Sprekend Verleden. Deel 2* begint met de voornemens die ontstonden na afloop van de Tweede Wereldoorlog. Vervolgens wordt er ingegaan op gebeurtenissen die tot de Koude Oorlog hebben geleid en de gebeurtenissen gedurende deze oorlog. Continu blijft de sociale inkadering van het boek centraal staan.

---

<sup>115</sup> A. Wilschut, ‘Historisch besef als onderwijsdoel’, in *Nieuwste Tijd* (2002) 4-6.

<sup>116</sup> L.G Dalhuisen en H.J.M van der Geest (red.), *Sprekend Verleden. Bovenbouw HAVO/VWO. Deel 2* (Rijswijk 1994) 152-193.

Mensen zijn namelijk in staat tot geweld, moord en oorlog. Onderwerpen als de Koreaoorlog, kolonialisme en de wapenwedloop worden dan ook niet geschuwd. Hierbij worden enkel historische actoren aangehaald als zij het verhaal kunnen verduidelijken. Het plot is echter niet te definiëren in een van de plotstructuren van Zerubavel. Er wordt in *Sprekend Verleden* naar verschillende internationale conflicten gekeken. Hierdoor kan het heden geduid worden en kunnen er lessen uit het grotere plot getrokken worden. Dit presentisme zorgt ervoor dat leerlingen van hun geschiedenislessen kunnen leren voor het dagelijks leven.

‘Gorbatsjov neemt initiatief tot beëindigen van de Koude Oorlog’ en ‘De SU valt uiteen en pact van Warschau wordt opgeheven’ zijn de gegeven tussenkopjes in de laatste paragraaf waar het einde van de Koude Oorlog is behandeld. Het afnemen van het wantrouwen tussen de twee machtsblokken, het Westen en de Sovjet-Unie, wordt direct duidelijk gemaakt:

‘Maar Reagans houding veranderde nadat Gorbatsjov in 1985 leider van de SU was geworden en een totaal nieuw beleid ging voeren, dat zich kenmerkte door ‘glasnost’ (mondigheid) en ‘perestrojka’ (hervorming) (...).’<sup>117</sup>

De verbeterende verhoudingen tussen het Westen en de Sovjet-Unie zijn te wijten aan een aantal oorzaken volgens de auteurs. Zij hebben de, volgens hen, drie belangrijkste oorzaken opgesomd. Opvallend is dat enkel acties van Gorbatsjov worden genoemd die tot verbetering hebben geleid. Een voorbeeld hiervan is het terugtrekken van Russische troepen uit Afghanistan. Het feit dat Gorbatsjov voor een verbeterde verstandhouding zorgde is ook af te leiden uit een verklaring die hij gaf aan president Bush van de Verenigde Staten: ‘We verlaten het tijdperk van de Koude Oorlog en gaan een nieuw tijdperk binnen.’<sup>118</sup>

Een belangrijke reden om de Koude Oorlog te beëindigen lag op economisch vlak. De Sovjet-Unie was economisch te zwak om de wapenwedloop met de Verenigde Staten in stand te houden. Hiernaast was de Sovjetunie veel geld kwijt aan steun die zij gaf aan communistische bewegingen op andere continenten. De Verenigde Staten verkeerden ook in economisch zwaar weer door grote kostenposten. De Verenigde Staten hadden al jaren een ernstig begrotingstekort door hoge militaire uitgaven.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Dalhuisen en Van der Geest, *Sprekend Verleden*, 183.

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> Ibidem.

Het uiteenvallen van de Sovjet-Unie in vijftien onafhankelijke republieken en de opheffing van het Pact van Warschau worden als twee gebeurtenissen gezien die de machtsverhoudingen tussen oost en west drastisch veranderden. ‘Daarmee was de ‘traditionele’ tegenstander van het Westen verdwenen.’, zo schreven de auteurs in *Sprekend Verleden*.<sup>120</sup> De paragraaf sluit af met een open einde. Door de burgeroorlog in het voormalige Joegoslavië begon zich een nieuwe tegenstelling tussen oost en west af te tekenen. Dit wordt echter alleen gemeld en niet verder uitgewerkt. De auteurs laten hier ruimte open voor docenten en/of leerlingen om hier zelf verder op in te gaan. De grotere structuren blijven in het gehele hoofdstuk de overhand houden. Het methodologische collectivisme is continu aangehouden zodat leerlingen de grotere structuren achter de lesstof kunnen vinden, zonder te verdwalen in de historische feiten en actoren. Enkel in de laatste paragraaf over de afloop van de Koude Oorlog krijgt het methodologisch individualisme de overhand. Gorbatsjov wordt hier als held gepresenteerd. Hij zorgde voor een betere verstandhouding tussen de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten. De auteurs hebben hiermee kort afstand gedaan van het methodologisch collectivisme. Waarom zij dit gedaan hebben, is wellicht te wijten aan het belang dat politici gaven de rol van Gorbatsjov. De auteurs hebben mogelijk deze denkwijze gevolgd. Er is echter niet duidelijk te achterhalen wat de precieze motieven voor de auteurs zijn geweest. De auteurs hebben echter wel duidelijk gemaakt dat oorlog en internationale conflicten van alle tijden zijn, maar het is van belang wat hiermee wordt gedaan.

De auteurs van *Sprekend Verleden* willen de leerlingen in gesprek laten gaan met het verleden. Welke lessen kunnen zij hier uit trekken? Deze didactische insteek kan als een Angelsaksische didactische insteek worden gezien. Leerlingen kritisch laten denken over de geschiedenis en de maatschappij staat zowel bij de Angelsaksische didactiek als de auteurs van *Sprekend Verleden* hoog in het vaandel. In een verdiepingskader kunnen de leerlingen bijvoorbeeld hun historische vaardigheden trainen met de Cubacrisis als casus. De leerlingen werken bij deze casus met de vaardigheden objectiviteit, standplaatsgebondenheid en interpretatie.

---

<sup>120</sup> Ibidem.

Een vraag die hierbij gesteld is, is als volgt:

*‘Aangeven welke barrières een objectieve weergave van de historische werkelijkheid in de weg staan*

**3** De VN heeft eens aan twee hoogleraren geschiedenis de opdracht gegeven een geschiedenis van de wereld te schrijven die voor alle volken aanvaardbaar zou zijn (zie de Wegwijzer bij Sprekend Verleden-Bovenbouw blz. 13). Het boek kwam er, maar het kreeg niet van iedereen de goedkeuring. Welke hindernissen moeten er in het geval van een door iedereen goed te keuren verhaal over de Cubacrisis overwonnen worden?’<sup>121</sup>

Leerlingen krijgen door deze vraag te maken met verschillende facetten van historische vaardigheden. Leerlingen moeten ten eerste bekend zijn met de historische achtergrond van de Koude Oorlog en de Cubacrisis. Vervolgens moeten zij meerdere perspectieven kunnen interpreteren. Door zicht te hebben op verschillende perspectieven kunnen zij ondervinden welke obstakels overwonnen moeten worden om een ‘geschiedenis verhaal voor de wereld’ te creëren. De standplaatsgebondenheid van de leerlingen speelt hierbij ook een rol. Zij moeten hun eigen standplaatsgebondenheid opzij kunnen zetten om andere visies te interpreteren. Leerlingen behoren bij deze vraag dus kritisch te kijken naar verschillende samenlevingen en diens geschiedenissen om tot een antwoord te komen.

### **3.2.2 Sfinx**

Geschiedenisvragen behoren middelbare scholieren tijdens het geschiedenisindexamen op te lossen. Leerlingen worden door de auteurs van de lesmethode *Sfinx* vergeleken met personages uit een Griekse mythe. Daar waar voorbijgangers een vraag aan een sfinx juist moesten beantwoorden om in leven te blijven, daar moeten leerlingen dit doen gedurende het centraal eindexamen. Geschiedenislesmethode *Sfinx* verscheen in 1998 voor het eerst. In deze analyse staat hoofdstuk zes van het lesboek *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. VWO informatieboek* uit 1998 centraal. Dit hoofdstuk is gericht op het onderwerp oorlog en vrede.<sup>122</sup> Het hoofdstuk ‘Oorlog en vrede. Vrede willen: is de oorlog kennen’ bestaat uit drie inhoudelijke paragrafen en eindigt met een epiloog.

---

<sup>121</sup> Idem, 184-187. Het schuingedrukte gedeelte is identiek aan het lesboek. Dit wordt aangegeven als het achterliggende doel van de vraag.

<sup>122</sup> M. Zewald., A. Bos, A.J. Bosch, W. Duyff, J. Greep, G. Nijsten, B. Pel, F. Rovers, R. Soeter en M. Veldkamp, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. VWO informatieboek* (Zutphen 1998).



Het hoofdstuk start met een paragraaf waarin oorlogsvoering wordt besproken vanaf de middeleeuwen tot en met de Eerste Wereldoorlog. De tweede paragraaf is gericht op de Volkenbond en in de laatste paragraaf komt de Vietnamoorlog aan bod. De Koude Oorlog is belicht aan de hand van een casestudy, namelijk de Vietnamoorlog. De derde paragraaf heet dan ook: ‘De oorlog in Vietnam: een regionaal conflict in de Koude Oorlog’. De Koude Oorlog wordt geïntroduceerd als een onderdeel van de buitenlandse politiek van de Verenigde Staten. In de eerste alinea is direct aangegeven wanneer de Koude Oorlog begon, wanneer deze eindigde en dat deze oorlog niet los te zien is van de Vietnamoorlog.<sup>123</sup>

Het conflict tussen het oosten en het westen wordt verder uitgediept door eerst de twee verschillende invloedssferen in het naoorlogse Europa te bespreken. Er is duidelijk aangegeven dat de tweedeling bestaat uit het kapitalistische westen tegenover het communistische oosten. Het is aan de leerlingen en docenten om de bijbehorende kenmerken van deze visies tussen de machtsblokken te duiden. De verwijdering tussen de voormalige bondgenoten werd versterkt door de tweede atoombom, waardoor 1946 een jaar van agressief verbaal geweld werd die vanuit beide zijden ontstond. De politiek van de Verenigde Staten moest gericht zijn op het steunen van vrije volken. “‘Ik meen dat de politiek van de VS gericht moet zijn op het steunen van vrije volken, die zich verzetten tegen gewapende minderheden of krachten van buitenaf die pogen die volken onder hun juk te brengen.’”<sup>124</sup> Deze gedachte resulteerde in containmentpolitiek, de Trumandoctrine en het Marshallplan. Het Marshallplan wordt aangeduid als een stap naar een nieuwe toekomst.<sup>125</sup>

‘Het plan had vooral grote effecten op de mentaliteit van de bevolking: na de ellende van de oorlog en de angst voor het communisme, was een nieuwe toekomst mogelijk.’<sup>126</sup>

De economische vooruitgang van Europa die de Verenigde Staten voor ogen hadden met het Marshallplan is het afsluitende onderwerp over de Koude Oorlog. Er is hier dus sprake van de progress-plotline van Zerubavel.<sup>127</sup> Vervolgens is er een schema opgesteld met belangrijke data van de Koude Oorlog. Dit tijdschema bestaat uit verschillende periodes.

---

<sup>123</sup> Zewald, Bos, Bosch, Duyff, Greep, Nijsten, Pel, Rovers, Soeter en Veldkamp, *Sfinx*, 125.

<sup>124</sup> Idem, 126.

<sup>125</sup> Idem, 125-126.

<sup>126</sup> Idem, 126.

<sup>127</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 13-20.

‘Voorgeschiedenis 1945-1947’, ‘Fase van containment 1947-1962: op zoek naar een nieuw machtsevenwicht’, ‘Fase van Détente (ontspanning) 1962-1975’, ‘Intermezzo: president Carter 1976-1980’ en de ‘Eindfase 1980-1989’ zijn de periodes waarbinnen summier de ‘belangrijkste’ gebeurtenissen van de Koude Oorlog schematisch zijn opgesomd. De Vietnamoorlog staat in deze paragraaf namelijk centraal, waardoor het onderwerp de Koude Oorlog slechts als achtergrond aan bod komt. Het onderwerp verschuift vervolgens namelijk direct naar de Amerikaanse politiek in Zuidoost-Azië. Het plot over de Koude Oorlog is dus voornamelijk ingericht om de buitenlandse politiek van de Verenigde Staten te duiden. De containmentpolitiek en Trumandoctrine die worden besproken staan in dienst van de acties die de Verenigde Staten hebben ondernomen gedurende de Vietnamoorlog. Hierdoor komt ook de afloop van de Koude Oorlog niet aan bod in *Sfinx*.<sup>128</sup>

In slechts anderhalve bladzijde is het conflict tussen oost en west kort uiteengezet om de Koude Oorlog in het hoofdstuk te introduceren. Dit is gedaan door grote structuren aan te duiden. De tweedeling tussen oost en west wordt duidelijk gemaakt door verschillende voorbeelden. Hierbij worden geregeld historische actoren en citaten aangehaald, maar deze bieden enkel een waarnemersperspectief. Het methodologische collectivisme is in *Sfinx* duidelijk terug te vinden. Grotere structuren hebben voorrang op de ‘grote mannen’ geschiedenis.<sup>129</sup> Deze grotere structuren zijn terug te vinden in het *Sfinx. Onderzoeksboek* waarin opdrachten staan die leerlingen kennis en historische vaardigheden leren combineren door middel van bijvoorbeeld inlevings- of interpretatievragen. Ten eerste zijn er opdrachten opgesteld die enkel gericht zijn op kennisverwerking. De onderzoeksopdrachten die zijn opgesteld bieden de leerlingen de mogelijkheid om feitenkennis te combineren met historische vaardigheden. Deze vragen worden ook wel aangeduid met ‘informatie verwerken’ met een specifieke historische vaardigheid erachter, zoals inleven, interpretatie en feit.<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> Zewald, Bos, Bosch, Duyff, Greep, Nijsten, Pel, Rovers, Soeter en Veldkamp, *Sfinx*, 125-126.

<sup>129</sup> Lorenz, *De constructie van het verleden*, 204-205.

<sup>130</sup> M. Zewald, A. Bos, A.J. Bosch, W. Duyff, J. Greep, G. Nijsten, B. Pel, F. Rovers, R. Soeter en M. Veldkamp, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. VWO Onderzoeksboek 1* (Zutphen 1998) 161-192.

Een voorbeeld hiervan is als volgt:

#### Opdracht 67

- a. Lees nog eens §3.4 en 3.5 in het informatieboek. Stel vast wat de gevolgen waren van Diems politiek voor de boeren.
- b. In bron 43 lees je over een ander voorbeeld van een bevolkingsgroep die te lijden had van Diems politiek. Over welk conflict gaat deze bron?  
(...)
  - i. In Vietnam wijzigde de positie van de vrouw tijdens de oorlog. Waardoor? Na de oorlog trad weer een terugval op. Waarom denk je?<sup>131</sup>

Uit deze vraag blijkt dat enerzijds kennisvragen worden gesteld om de opdracht in te leiden. Vervolgens worden de historische vaardigheden getraind aan de hand van de Koude Oorlog.

Het hoofdstuk ‘Oorlog en vrede’ staat in het teken van vallen en opstaan van mensen, politieke leiders en landen. Oorlog is een eeuwenoud fenomeen. Ridderidealen, staatsbelangen en sociale belangen zijn verschillende redenen om oorlogen te starten, maar uiteindelijk staat vrede bovenaan het wensenlijstje. De Volkenbond, het volkenrecht en de oorlogstribunalen werden dan ook opgericht om geweldexcessen in oorlogstijden te bestrijden.<sup>132</sup> Verschillende heterogene componenten uit de geschiedenis worden in dit hoofdstuk samengevoegd om een homogeen narratief te creëren over oorlog en vrede.<sup>133</sup> Vrede is hetgeen dat wordt nagestreefd. Burgers, politici en landen kunnen oorlogen veroorzaken, maar zij zijn ook in staat om vrede te creëren. Dit kan middels afspraken maar ook door onafhankelijke organen die vrijheid en vrede hoog in het vaandel hebben staan, bijvoorbeeld de Verenigde Naties. De Koude Oorlog staat zowel in het lesboek als het onderzoeksboek van *Sfinx* enkel in dienst van de Vietnamoorlog. De Vietnamoorlog is gebruikt als de casus uit de twintigste eeuw om het fenomeen oorlog en vrede te symboliseren.

---

<sup>131</sup> Zewald, Bos, Bosch, Duyff, Greep, Nijsten, Pel, Rovers, Soeter en Veldkamp, *Sfinx. VWO Onderzoeksboek 1*, 192.

<sup>132</sup> Zewald, Bos, Bosch, Duyff, Greep, Nijsten, Pel, Rovers, Soeter en Veldkamp, *Sfinx*, 118-123.

<sup>133</sup> Ricoeur, *Time and Narrative. Volume I*, IX.

### 3.2.3 *Historia*

Niet iedere lesmethode is een lang leven beschoren. Een schoolvoorbeeld hiervan is de geschiedenislesmethode *Historia*. Deze lesmethode verscheen voor het eerst in 1994 en in deze analyse zal de laatst verschenen editie uit 1997 centraal staan. Deze editie wordt geanalyseerd omdat deze te vinden is in de HDC. In het lesboek *Historia. Geschiedenis en staatsinrichting voor de bovenbouw HAVO/VWO* is in het dertiende hoofdstuk aandacht besteed aan het onderwerp internationale betrekkingen. Het hoofdstuk ‘Internationale betrekkingen’ is gericht op de Eerste Wereldoorlog, het interbellum, de Tweede Wereldoorlog en de rivaliteit tussen het oosten en het westen.<sup>134</sup>

Direct wordt duidelijk gemaakt wat de grote ideologische verschillen zijn tussen de twee machtsblokken, hoe zij over elkaar denken en hoe de internationale politiek door deze verschillen werd bepaald. Zo stellen de auteurs de volgende verschillen op:

- ‘Amerika was hét symbool van deze wereldorde. Volgens de leiders van de Sovjetunie was dit land uit op internationale heerschappij van het kapitalistische systeem, en dat kon alleen als het communisme ophield te bestaan. De buitenlandse politiek van Washington werd volgens Moskou dan ook door dit streven bepaald.’<sup>135</sup>
- ‘Niet het kapitalisme was agressief, onderdrukkend en imperialistisch, maar het naar wereldheerschappij strevende Sovjetcommunisme.’<sup>136</sup>

De overige onderwerpen behandelen de conferenties in Jalta en Potsdam, de Duitse deling, globalisering, Vietnam, het Midden-Oosten, de Cubacrisis en ontspanning en het einde van de Koude Oorlog. Alle grote gebeurtenissen die kenmerkend zijn voor de Koude Oorlog komen aan bod, waardoor er een overzichtelijk beeld van het verloop van de Koude Oorlog ontstaat.

De Koude Oorlog kwam ten einde met het aantreden van Michael Gorbatsjov.

---

<sup>134</sup> I. van Manen, B. Immerzeel, K. Kalkwiek, M. Knook, J.L.G. van Oudheusden, B. Prickarts, P. Schuitemaker, G.J. van Setten, J. Sonneveld-van der Sman, K. Steehouwer en A. van Voorst, *Historia. Geschiedenis & Staatsinrichting voor de bovenbouw HAVO/VWO* (Amsterdam 1997).

<sup>135</sup> Manen, van., Immerzeel, Kalkwiek, Knook, Van Oudheusden, Prickarts, Schuitemaker, Van Setten, Sonneveld-van der Sman, Steehouwer en Van Voort, *Historia*, 207.

<sup>136</sup> Idem, 208.

Gorbatsjov wordt door de auteurs dan ook genoemd om zijn houding:

‘Met het aantreden van Sovjetleider Michael Gorbatsjov in 1985 kwam er een einde aan de Koude Oorlog. Gorbatsjov reikte het westen de hand en meende dat alleen oprecht vertrouwen een basis kon zijn voor een betere verstandhouding.’<sup>137</sup>

De afloop van de Koude Oorlog wordt dus aan één persoon gewijd. Gorbatsjov zorgde voor veranderingen die een positieve uitwerking hadden op de Koude Oorlog. Gorbatsjov geloofde in oprecht vertrouwen voor een betere verstandhouding. Hiernaast pleitte hij voor *glasnost* en *perestrojka* (openheid en hervormingen). Gorbatsjov trok ook een half miljoen Sovjetsoldaten uit Oost-Europa terug. Deze veranderingen zorgden ervoor dat hij genoemd werd als staatsman en als een van de ‘grootste bevrijders uit de geschiedenis’ door buitenlandse politici. Opmerkelijk is dat de afloop van de Koude Oorlog compleet wordt opgehangen aan Gorbatsjov, maar nog opmerkelijker is dat een statement van president George Bush sr. dit extra kracht zou moeten bijzetten.<sup>138</sup>

‘Zelfs de Amerikaanse president George Bush kon er niet omheen:

→ President Gorbatsjov handelde moedig en besluitvaardig door de Koude Oorlog te beëindigen en droeg bij aan het herstel van een verenigd en vrij Europa.’<sup>139</sup>

De afloop van de Koude Oorlog wordt dus totaal aan historische actoren gelinkt. De handelingen van enkel Gorbatsjov zouden voor de afloop van de Koude Oorlog gezorgd hebben. Hierdoor is er sprake van een methodologisch individualistische aanpak. De vrede die hierdoor centraal kwam te staan is belangrijk voor de internationale betrekkingen die hierdoor veranderden. De overige paragrafen zijn allemaal gericht op internationale betrekkingen en de Koude Oorlog is hier dan ook een casus van. Didactisch gezien is hier de inhoud van belang om het grotere plaatje te laten zien. Het bewerkstelligen van vrede door middel van internationale betrekkingen is wat de auteurs voorop willen stellen. Het plot, waarin wordt toegewerkt naar de vrede waar Gorbatsjov voor zorgde, kan gezien worden als een progressie-plotline. Een tijd van angst en spanning verdwijnt en er breekt een tijd aan van rust, orde en vrede.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> Idem, 213.

<sup>138</sup> Idem, 211-213.

<sup>139</sup> Idem, 213.

<sup>140</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 14-15.

### 3.3 *Sprekend Verleden* als didactische revolutie

Geschiedenislesmethoden worden sinds de jaren zeventig gesierd met geïllustreerde kaften, kleurrijke illustraties en heldere tijdbalken. Deze zaken waren in de jaren zestig nog niet aan de orde van de dag. Het geschiedenisonderwijs heeft diverse veranderingen doorgemaakt en dit heeft zijn weerslag gehad op zowel het uiterlijk als de inhoud van de lesboeken. Het uiterlijk van de lesboeken zal in deze masterthesis achterwege worden gelaten en leent zich voor een ander onderzoek, maar het veelbesproken concept historisch besef kan binnen deze masterthesis niet worden genegeerd. Het concept historisch besef heeft bijgedragen aan de vormgeving van de hedendaagse Nederlandse geschiedenislesmethoden.

Sinds de jaren zeventig werd het concept historisch besef steeds belangrijker binnen het Nederlands geschiedenisonderwijs. Wat houdt het begrip echter in? Historisch besef is een begrip dat meerdere historici en didactici hebben getracht te duiden. De betekenis van het begrip blijft echter vaag. Denkers zoals Huizinga, Jonker en Wineburg hebben allemaal pogingen gedaan om een omschrijving van het begrip te geven, maar tot de dag van vandaag is hier nog geen consensus over. Maria Grever heeft, geïnspireerd op Blaas, de volgende definitie aan het begrip historisch besef gegeven:

‘Historisch besef is een besef dat we leven in een continuüm van tijd, verbonden met wat al geweest is, en dat we oog krijgen voor continuïteit en van verandering. Gevoelig zijn voor anachronismen is een aanwijzing voor (ontluikend) historisch besef.’<sup>141</sup>

Historisch besef ontstaat dus op het moment dat leerlingen aspecten van zowel verandering als continuïteit zien. Vervlogen tijden en hedendaagse tijden moeten hier herkend worden. Een besef van tijd is dus noodzakelijk.

Leo Dalhuisen werkt niet alleen vandaag de dag mee als auteur van de lesmethode *Sprekend Verleden*. Hij is de grondlegger van deze methode. Hiernaast is hij ook een van de belangrijkste namen als er gekeken wordt naar historisch besef binnen het Nederlands geschiedenisonderwijs. *Sprekend Verleden* introduceerde in 1978 een nieuwe didactische stijl binnen het geschiedenisonderwijs. De historische vaardigheden die leerlingen opdeden in de geschiedenislessen werden belangrijker dan de inhoud van het vak.<sup>142</sup> Leerlingen behoorden mee te denken, te onderzoeken en kritisch te werken.

---

<sup>141</sup> M. Grever, ‘Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie’, 440.

<sup>142</sup> Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 25-27.

Leerlingen kunnen hun eigen waarheid vinden door in gesprek te gaan met het verleden, zoals ook de titel van de lesmethode aangeeft.<sup>143</sup> Het belang van historische vaardigheden is altijd centraal blijven staan in deze lesmethode. Als de structuur van het verleden wordt herdacht is het mogelijk om te ‘weten’ wat er vroeger is gebeurd. Hiervoor is het belangrijk dat leerlingen de historische omstandigheden onthouden en kijken hoe zij beelden en visies van het verleden kunnen beoordelen. Leerlingen moeten dus waken voor anachronismen.<sup>144</sup> De nadruk op het verwerven van historische vaardigheden heeft er ook voor gezorgd dat er steeds meer werkboeken bij de geschiedenislesmethoden verschenen om deze vaardigheden te oefenen.<sup>145</sup>

Historisch besef is in *Sprekend Verleden* besproken in de blauwe kaders. Hier worden bijvoorbeeld de vaardigheden inleving, interpretatie, feiten en standplaatsgebondenheid uitgelegd aan de hand van voorbeelden uit de Koude Oorlog. De Cubacrisis en de Korea Oorlog zijn hier enkele voorbeelden van. Deze vaardigheden worden structuurbegrippen genoemd in *Sprekend Verleden*. Hierdoor willen de auteurs verschillende soorten ontwikkelingen uitleggen.

‘Er zijn ook ontwikkelingen die vooral sporen hebben nagelaten onder een *deel van de bevolking*. Dat geldt bijvoorbeeld (sic) de oudste generatie die getekend is door een tijd die de andere generaties niet hebben meegemaakt. In onze tijd betreft dat een generatie die een depressie, een wereldoorlog en een erop volgende economische opbloei heeft meegemaakt. Als gevolg daarvan kijkt zo’n generatie anders tegen veel zaken dan de latere generaties.’<sup>146</sup>

Tijden veranderen en mensen veranderen, zo geven de auteurs in bovenstaand citaat aan. Dit zorgt ervoor dat het noodzakelijk is om achtergronden, motieven, beweegredenen en denkwijzen te leren kennen uit andere tijden en samenlevingen. Hierdoor kunnen verschillende delen van de bevolking elkaar tegemoet komen door middel van geschiedenis. Verschillende herinneringen kunnen zo verzinken en geïnstitutionaliseerd worden in de brede cultuur, waardoor deze tot het collectief geheugen kunnen gaan behoren.

---

<sup>143</sup> P.F.M. Fontaine, ‘Het schoolboek als geschiedschrijving’, in N. Bakker, P.F.M. Fontaine en J.G. Toebes (red.), *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 19-21.

<sup>144</sup> M. Grever, ‘Dilemmas Of Common and Plural History. Reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World’, in M. Carretero, M. Asensio en M. Rodríguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte 2011) 79-80.

<sup>145</sup> Kleppe, *Canonieke icoonfoto's*, 56.

<sup>146</sup> L.G. Dalhuisen, H.J.M. van der Geest, T. van der Geugten, A.B. Kroesen, C.Y. Meijers-Bastiaans, F.J. Steegh en B. Vergunst, *Sprekend Verleden. Bovenbouw HAVO/VWO. Wegwijzer voor de leerling. Deel 2* (Rijswijk 1995) 51.

De HEG had het al geprobeerd, maar met de invoering van de WIEG werd er echt vorm gegeven aan het belang van structuurbegrippen en de bijbehorende vaardigheden in de geschiedenisindexamens. *Sprekend Verleden* wordt binnen het didactisch discours gezien als een rolmodel voor de verwerking van de nieuwe eindexameneisen. Vakvaardigheden worden veelvuldig geoefend in zowel het lesboek als activiteitenboek van *Sprekend Verleden*, waardoor er een verdiepende laag aan de lesstof wordt toegevoegd.

Het belang dat aan historisch besef werd gehecht door Dalhuisen heeft er niet alleen voor gezorgd dat er een verdiepende laag ontstond in *Sprekend Verleden* over de Koude Oorlog en de afloop ervan. Het zorgde ook voor een compleet nieuwe benadering van de geschiedenis binnen het schoolvak geschiedenis. Andere opdrachten en denkwijzen werden ingevoerd, welke op dit moment nog steeds van belang zijn.

### **3.4 Conclusie**

De Val van de Berlijnse Muur in 1989 maakte een einde aan een tijd van spanningen en dreigingen. De Berlijnse Muur stond symbool voor de tweedeling tussen het kapitalistische westen en het communistische oosten, zoals ook in de geschiedenislesmethode *Historia* is aangegeven. Deze voortdurende strijd tussen de twee ideologische blokken is nooit tot een directe confrontatie gekomen, maar de spanning was alom aanwezig. Deze spanning staat vaak centraal in narratieven over de Koude Oorlog. Dit is ook het geval in geschiedenislesmethoden. De vorm van het narratief verschilt echter per auteursteam.

Heterogene gebeurtenissen worden in een plot samengevoegd tot een heteroog verhaal. Hierdoor ontstaat er een betekenisvol geheel. Dit plot kan gericht worden op de acties en handelingen van historische actoren ook wel methodologisch individualisme genoemd. Het plot kan echter ook op grote structuren worden gericht. Dit wordt ook wel het methodologisch collectivisme genoemd.

Binnen de eerste onderzoeksperiode 1994-1998 zijn er drie primaire bronnen onderzocht. Deze geschiedenislesmethoden zijn zeer thematisch ingedeeld. Dit zorgt ervoor dat de onderwerpen zeer uiteen kunnen lopen, maar waardoor er ook de mogelijkheid ontstaat om een onderwerp goed uit te diepen.

*Sprekend Verleden* heeft een compleet hoofdstuk gewijd aan de Koude Oorlog. Hierdoor is er ruimte voor verdieping en voor het trainen van historische vaardigheden en historisch besef. Historisch besef werd steeds belangrijker door de grondlegger van deze lesmethode.



Dalhuisen introduceerde het concept historisch besef in *Sprekend Verleden* door te werken met verdiepingskaders waar structuurbegrippen, de historische vaardigheden, worden uitgelegd aan de hand van de lesstof met bijbehorende opdrachten. Historische vaardigheden en historisch besef hebben een groot aandeel gekregen in het lesboek. Door de verschillende verdiepingskaders kan enerzijds het historisch besef van leerlingen worden bevorderd, maar ook de achtergrondinformatie en kennis over de Koude Oorlog worden uitgebreid. Hierdoor is er meer ruimte om meerdere heterogene gebeurtenissen samen te brengen om het plot groter en voornamelijk duidelijker te maken. Het plot draait in *Sprekend Verleden* in feite om internationale conflicten en vrede. De Koude Oorlog kan als een casus worden gezien om dit onderwerp te belichten. De inspanningen van Gorbatsjov hebben samen met het economische noodweer waarin de Sovjet-Unie verkeerde gezorgd voor de afloop van de Koude Oorlog. De grote structuren zijn van groot belang binnen deze lesmethode en historische actoren worden dan ook enkel aangehaald om het grotere verhaal te duiden.

Geschiedenislesmethode *Sfinx* heeft ook een methodologisch collectivistische opzet. Grotere structuren zijn van belang om hier het onderwerp vrede en oorlog te duiden. Dit is gedaan door een blik te werpen op verschillende oorlogen en de Vietnamoorlog als casestudy te gebruiken. De Koude Oorlog is hier een klein onderdeel van en is enkel benoemd om de rol van Amerika in de Vietnamoorlog te kunnen duiden. De afloop van de Koude Oorlog is dan ook niet aan bod gekomen. Binnen de uitleg over de Koude Oorlog is het oost-west conflict uitgelegd om een basis te leggen voor de lesstof over Vietnam.

De lesstof over de ideologische verschillen komt ook duidelijk terug in *Historia*. De ideologische strijd tussen het oosten en het westen wordt uitgelegd aan de hand van verschillende onderwerpen zoals de Duitse deling en de Cubacrisis. Grote structuren staan centraal in dit hoofdstuk om het onderwerp internationale betrekkingen en de hoop op vrede te duiden. De Koude Oorlog is hier een perfect voorbeeld voor. De afloop van de Koude Oorlog is echter sterk methodologisch individualistisch neergezet. Gorbatsjov is in *Historia* geroemd als de man die één van de grootste bevrijders is geweest voor de vrijheid. Deze gedachte wordt extra kracht bijgezet door een statement van president George Bush sr. waarin hij verklaart dat Gorbatsjov inderdaad voor een vredig Europa heeft gezorgd. Er wordt in de gehele paragraaf naar het einde van de Koude Oorlog en dus naar het overkoepelende thema de vrede toegewerkt. De auteurs hebben mogelijk voor een methodologisch individualistisch verklaringsmodel gekozen in verband met ruimtegebrek. Het is echter ook mogelijk dat de auteurs de progressie-plotline wilden afsluiten met een historische actor als held van de oorlog.

Er kan dus geconcludeerd worden dat de thematische lesmethoden *Sprekend Verleden* en *Sfinx* hebben gezorgd voor een sterk methodologisch collectivistische aanpak van de lesstof. Grote structuren gaan boven historische actoren. Dit is gedaan om het belang van oorlog, vrede en goede internationale betrekkingen te duiden. Een duidelijk verschil tussen de lesmethoden is dat enkel *Sprekend Verleden* een compleet hoofdstuk voor het onderwerp de Koude Oorlog heeft uitgetrokken, waardoor de mogelijkheid tot verdieping ontstaat. In *Sfinx* en *Historia* is de Koude Oorlog slechts een onderdeel van het hoofdstuk. Hierdoor staan er ook drie verschillende narratieven tegenover elkaar. In *Sprekend Verleden* is de Koude Oorlog uitvoerig behandeld. Vanaf de Tweede Wereldoorlog worden de leerlingen langs alle belangrijke gebeurtenissen gedurende de Koude Oorlog geleid. Deze lesstof staat geheel in het teken van oorlog, internationale conflicten en het ontwikkelen van historische vaardigheden en historisch besef. Hierdoor is het plot uitgebreid en overzichtelijk opgezet. Het plot in het lesboek *Sfinx* kent een minder grote omvang als er wordt gekeken naar de Koude Oorlog en de afloop van deze oorlog. De Koude Oorlog staat namelijk enkel in dienst van het plot omtrent de Vietnamoorlog. De Koude Oorlog is slechts een klein onderdeel van het plot, omdat op deze manier de gebeurtenissen uit de Vietnamoorlog in context kunnen worden geplaatst. Hierdoor is het plot over de afloop van de Koude Oorlog miniem en leren de leerlingen weinig over de oorzaken, gevolgen en gebeurtenissen van de Koude Oorlog zelf. Het lesboek *Historia* heeft het plot gericht op het concept vrede. De laatste paragraaf is gericht op de Koude Oorlog en het bewerkstelligen van vrede door middel van internationale betrekkingen. Gorbatsjov wordt hierbij aangehaald als de historische actor die hiervoor heeft gezorgd. Internationale betrekkingen en het bewerkstelligen van vrede zijn concepten die auteurs in de lesmethoden terug wilden laten komen. Dit is gedaan door complete hoofdstukken aan een onderwerp te besteden of door middel van verschillende casussen. Deze verdeling zorgt voor verschillende plotstructuren. De geanalyseerde boeken *Sprekend Verleden*, *Sfinx* en *Historia* hebben duidelijk verschillende plotstructuren, waardoor leerlingen niet eenzelfde referentiekader ontwikkelen. De conclusie is dat er inderdaad verschillende verhalen over het verleden bestaan.

Enerzijds zijn er leerlingen die veel hebben geleerd over de Koude Oorlog. Anderzijds zijn er leerlingen die voornamelijk lesstof over internationale ontwikkelingen in verschillende tijden en gebieden hebben gehad, waardoor de Koude Oorlog slechts een casus is. Hierbij speelt ook de didactische insteek van de boeken een grote rol. *Sprekend Verleden* heeft een grote rol toegekend aan historische vaardigheden en historisch besef in zowel het lesboek als het activiteitenboek. Het plot is hierdoor uitgebreider dan in de andere lesboeken, waardoor meer aandacht kan worden besteed aan verschillende onderwerpen en grotere structuren kunnen worden uitgelegd. In het activiteitenboek worden de historische vaardigheden nogmaals geoefend en getraind. Hierdoor is er veel ruimte besteed in het hoofdstuk aan oefenmateriaal en extra verdiepingsstof. Deze aanpak is in de lesboeken van *Sfinx* en *Historia* niet terug te vinden. Historische vaardigheden komen in deze lesboeken alleen in de werkboeken aan bod, waardoor er enkel teruggekoppeld wordt naar de lesstof en er geen ruimte is gemaakt voor extra verdieping. Het plot in *Sfinx* en *Historia* staat dan ook enkel in het teken van oorlog, vrede en internationale betrekkingen. Mogelijkheden tot het trainen van historische vaardigheden zijn enkel in de opdrachtenboeken te vinden. Dit zorgt ervoor dat het lesboek *Sprekend Verleden* de leerlingen niet alleen uitgebreid traint op het ontwikkelen van historische vaardigheden en historisch besef, maar ook extra inzichten biedt over onderwerpen zoals de Koude Oorlog.

#### 4. Nieuwe eisen bij een bestaand narratief. De afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesmethoden (2006-2012)

Er zijn verschillende landen waar het onderwijs sterk is gereguleerd door de staat, bijvoorbeeld in Frankrijk. Soms gaat deze regulering zelfs zo ver dat bepaalde onderwerpen op eenzelfde tijd en datum worden gedoceerd. Hierdoor worden collectieve herinneringen van bovenaf opgelegd. Er zijn ook landen waar keuzes betreffende didactiek en curricula voornamelijk bij de scholen en docenten wordt gelegd. In *Docenten en controversiële issues*, een onderzoek van de Universiteit van Amsterdam, wordt geclaimd dat Nederland zich tussen deze twee uitersten bevindt.<sup>147</sup> Auteurs en uitgeverijen mogen namelijk zelf bepalen hoe Nederlandse geschiedenislesboeken worden vormgegeven. Er zijn echter wel bepaalde voorwaarden opgesteld waar de lesboeken wettelijk aan moeten voldoen. Deze voorwaarden zijn opgesteld door de overheid in de zogeheten examenprogramma's.<sup>148</sup>

Dit hoofdstuk vormt het tweede empirische gedeelte van deze scriptie. Aan de hand van geschiedenislesmethoden in de periode 2006-2012 wordt onderzocht hoe de afloop van de Koude Oorlog is gerepresenteerd. De analyse zal bestaan uit de lesmethoden *Feniks*, *Geschiedeniswerkplaats* en *Sprekend Verleden*. De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk centraal zal staan is deze: 'Hoe werd de afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesboeken gerepresenteerd in de periode 2006-2012?'. Eerst zullen de primaire bronnen worden onderzocht op de plotstructuren die de auteurs hebben gehanteerd. Hiernaast komt de didactische insteek van de lesmethoden aan bod. Hier wordt aandacht besteed aan de ontwikkelingen binnen het geschiedenis onderwijs. Het tweede empirische hoofdstuk zal eindigen met een conclusie waarin de balans wordt opgemaakt.

---

<sup>147</sup> W. Veugelers en J. Schuitema, *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis* (Amsterdam 2013) 11.

<sup>148</sup> Examenprogramma geschiedenis HAVO/VWO 2015. Zie bijlage 2.

#### 4.1 Dezelfde geschiedenis met een andere tijdsindeling

De vraag of middelbare scholieren nog beschikten over enig besef van chronologie werd aangewakkerd in de jaren negentig. In 2001 kwam hier een antwoord op door de bevindingen van commissie De Rooij. Het rapport dat Piet de Rooij presenteerde heeft duidelijk voet aan de grond gekregen binnen het geschiedenisonderwijs. Dit resulteerde in een ontwikkeling binnen geschiedenislesmethoden. De geschiedenislesmethoden *Feniks* (ThiemeMeulenhoff 2007), *Geschiedeniswerkplaats* (Wolters-Noordhoff 2006) en *Sprekend Verleden* (Walburg Pers Educatief 2012) worden in dit hoofdstuk geanalyseerd op de representatie van de afloop van de Koude Oorlog.<sup>149</sup> Hoe is de afloop van de Koude Oorlog in deze lesmethoden weergegeven en zijn hier verschillen of overeenkomsten tussen te vinden? Hierbij wordt wederom gekeken naar de rol van plotstructuren, verklaringsmodellen en de didactische insteek in de lesmethoden.

##### 4.1.1 *Feniks*

In overeenstemming met de eisen van het examenprogramma geven de auteurs van de geschiedenislesmethode *Feniks* een overzicht van de geschiedenis. De Koude Oorlog komt voor in het tiende en laatste hoofdstuk van het lesboek *Feniks. Overzicht van de Geschiedenis. Geschiedenis voor de Tweede Fase HAVO* aan bod.<sup>150</sup> Het hoofdstuk ‘Vrijheidsdromen en mijnevelden’ bestaat uit vijf inhoudelijke paragrafen en het onderwerp de Koude Oorlog komt in twee van deze paragrafen terug. Andere onderwerpen zijn gericht op dekolonisatie, multiculturele samenlevingen en de toenemende welvaart in Europa. Dit heeft ervoor gezorgd dat de Koude Oorlog ook onderdeel is van twee plotten in *Feniks*.

‘Een gespleten wereld’ is de eerste paragraaf waar de Koude Oorlog de revue passeert. In de inleiding wordt direct de toon gezet voor de gehele paragraaf:

‘Op 12 maart 1947 hield de Amerikaanse president Harry Truman een belangrijke toespraak in het Congres. Hij zei dat elk land voor de keuze stond tussen twee manieren van leven. De ene was gebaseerd op dwang, de andere op vrijheid. Hij verklaarde dat Amerika bereid was vrije volkeren te steunen die zich verzetten tegen onderwerping door gewapende minderheden of druk van buitenaf.

---

<sup>149</sup> De bovenbouwlesboeken van de geschiedenislesmethoden *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* zijn nieuw geschreven na 2006.

<sup>150</sup> J. Venner en M. van Haperen, *Feniks. Overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis voor de Tweede Fase HAVO* (Utrecht/Zutphen 2007).

Iedere toeschouwer wist wie Truman met die laatste bedoelde, al noemde hij ze expres niet bij naam: de communisten.<sup>151</sup>

De tweedeling die Truman aanhaalt in zijn toespraak in het congres representeert het klassieke verhaal van twee verschillende werelden. Deze twee werelden bestaan enerzijds uit de westerse wereld, anderzijds uit de oostelijke wereld. De westerse kapitalistische wereld wilde de opkomst van landen met een communistische maatschappij-inrichting tegengaan. De oostelijke communistische wereld wilde juist een poging tot expansie doen. Deze strijd om maatschappij-inrichting staat centraal in het klassieke verhaal van de twee verschillende werelden.<sup>152</sup> Deze tweedeling is in *Feniks* uitgelegd aan de hand van Duitsland als casus. Het plot is chronologisch opgebouwd en begint bij de oprichting van de Verenigde Naties (VN). President Franklin Roosevelt wordt nadrukkelijk genoemd als de oprichter van de VN. Er wordt echter direct aangegeven dat bijna alle andere landen zich bij deze nieuwe organisatie aansloten waardoor er een overkoepelende organisatie van staten ontstond die beloofden hun geschillen op te lossen middels overleg. De kloof die desondanks ontstond tussen oost en west komt vervolgens aan bod. De twee ideologische blokken hadden tegengestelde ideeënstelsels over de inrichting van de samenleving. Het oosten geloofde heilig in een communistisch regime, terwijl het westen geloofde in de waarden van de Verlichting en de Franse en Amerikaanse Revoluties.<sup>153</sup>

‘Hoe meer landen het communistische systeem zouden invoeren, des te erger het kapitalisme in het Westen immers in de verdediging kwam. Het wantrouwen tussen West en Oost nam steeds meer toe.’<sup>154</sup>

De tweedeling tussen het kapitalistische westen en het communistische oosten wordt duidelijk neergezet door voornamelijk de verdeling van Duitsland te behandelen na afloop van de Tweede Wereldoorlog. Het feit dat regeringen van Oost-Europese landen communistische regeringen kregen, wordt gewijd aan Stalin. Het wantrouwen dat ontstond tussen de twee blokken wordt hierdoor direct aan de acties van Stalin gelinkt. De spanningen tussen de twee werelden is verder uitgewerkt door de wapenwedloop.

---

<sup>151</sup> Venner en Van Haperen, *Feniks*, 252.

<sup>152</sup> Van den Brink, *De Koude Oorlog*, 10-11.

<sup>153</sup> Venner en Van Haperen, *Feniks*, 252.

<sup>154</sup> Idem, 252.

Het westen wist dat de Sovjet-Unie beschikte over atoomwapens. Zij schrokken echter van het feit toen in 1949 bleek dat zij ook daadwerkelijk over een atoombom beschikte. Dit resulteerde in een wapenwedloop tussen de twee ideologische blokken met een mogelijkheid tot totale wederzijdse vernietiging. Deze mogelijkheid zorgde er echter voor dat beide machten hun nucleaire wapens niet durfden te gebruiken. Het Marshallplan dat twee jaar eerder werd gelanceerd had een sterk kapitalistische insteek en resulteerde in oplopende spanningen. Een militair bondgenootschap, genaamd de Noord-Atlantische Verdragsorganisatie (NAVO), werd opgericht door de Verenigde Staten, Canada en een aantal West-Europese landen. Hier reageerde de Sovjet-Unie op met een eigen bondgenootschap tussen Oost-Europese landen, genaamd het Warschaupact. Enkel de tweedeling tussen de twee machtsblokken staat hier centraal. Er is geen informatie gegeven over de werkzaamheden, doelen of uitwerkingen van beide bondgenootschappen. De bouw van de Berlijnse Muur is een ander punt om de klassieke tweedeling te onderstrepen. Het Oostblok zag vele, vooral goed geschoolde, inwoners naar het kapitalistische westen vertrekken, omdat zij ontevreden waren over het gebrek aan vrijheid, wat zij in West-Europa wel konden vinden. Het bouwen van een muur, met uitkijktoren, mijnenvelden en automatische schietinstallaties, moest de leegloop van Oost- naar West-Berlijn stoppen.

De angst die ontstond gedurende de wapenwedloop keerde terug tijdens de Cubacrisis. In 1953 stierf Stalin en de nieuwe leiders van de Sovjet-Unie streefden naar vreedzame co-existentie. Hierdoor konden de twee ideologische blokken vreedzaam naast elkaar bestaan. Dit idee werd echter losgelaten op het moment dat Fidel Castro, een communistische guerrillastrijder, in Cuba aan de macht kwam. Castro was een nieuwe bondgenoot voor Sovjetleider Nikita Chroesjtsjov. Cuba ligt vlakbij de Verenigde Staten waardoor de dreiging opnieuw dichtbij kwam.<sup>155</sup>

Het einde van de Koude Oorlog is niet behandeld in de eerste paragraaf van *Feniks*. De paragraaf over de twee werelden is afgesloten met het wantrouwen dat bleef bestaan na afloop van de Koude Oorlog. De derde paragraaf van het hoofdstuk 'Het Europese Huis' staat in het teken van de Europese integratie. De val van het communisme wordt na onderwerpen zoals de start van de Europese eenwording en de Europese Grondwet gezien als slotakkoord van het hoofdstuk. De politieke inkadering van *Feniks* blijkt uit deze keuze. De val van het communisme had ook in de paragraaf 'Een gespleten wereld' kunnen worden geplaatst, maar desondanks hebben de auteurs gekozen voor de paragraaf over de Europese eenwording.

---

<sup>155</sup> Idem, 252-254.

Door de val van het communisme in de eerste paragraaf van het lesboek te behandelen zou er een andere plotline gecreëerd.

Glasnost en perestrojka, openheid en herstructurering, zouden de economische stagnatie van de Sovjet-Unie doorbreken dacht Michael Gorbatsjov. De glasnost zorgde voor een luidkeelse schreeuw om autonomie bij de inwoners van de Sovjet-Unie. Dit zorgde voor een golf aan vrije verkiezingen en uiteindelijk voor de opening van de Berlijnse Muur en de hereniging van de Duitslanden. De afloop van de Koude Oorlog wordt echter buiten beschouwing gelaten. De Europese en Duitse eenwording zorgden voor een vooruitgang voor vele Europese burgers. Deze vooruitgang laat wederom zien dat de politieke inkadering centraal staat in het lesboek.<sup>156</sup> De plotline ‘progressie’ van Zerubavel gaat hand in hand met deze vooruitgang. De communistische onderdrukking en de angst voor een oorlog verdwijnt en er komt een vrije kapitalistische en democratische Europese staat voor terug. De plotline laat een vooruitgang zien voor mensen, instituten of continenten.<sup>157</sup> Er kan echter een statement worden gemaakt dat het curieus is dat de auteurs de val van het communisme in de derde paragraaf hebben verwerkt. Ten eerste had dit onderwerp in de eerste paragraaf kunnen worden geplaatst, omdat de val van het communisme figuurlijk gezien de cirkel weer rond maakte. De gespleten wereld werd door de val van het communisme weer gedicht.

Hiernaast zijn er twee grote illustraties aan het einde van de eerste paragraaf verwerkt. De auteurs hebben wellicht een grotere waarde gehecht aan de illustratie van de ontmoeting tussen Castro en Chroesjtsjov en een poster. Doordat het onderwerp echter binnen de paragraaf over de sociale eenwording van Europa is geplaatst, met hierbij grote aandacht voor Gorbatsjov, wekken de auteurs de indruk dat Gorbatsjov verantwoordelijk is voor de Europese eenwording. Het maakt echter wel duidelijk dat de auteurs groot belang hechten aan de methodologische individualistische verklaring.<sup>158</sup>

De tweedeling tussen het oosten en het westen wordt in de eerste paragraaf duidelijk uitgelegd aan de hand van Duitsland in de Koude Oorlog. De auteurs beginnen de paragraaf veelbelovend met de idealistische organisatie de Verenigde Naties. Deze samenwerking kwam echter snel onder spanning te staan.

---

<sup>156</sup> Idem, 260-262.

<sup>157</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 14-15.

<sup>158</sup> Venner en Van Haperen, *Feniks*, 260-262.



Het onderwerp Koude Oorlog staat binnen deze paragraaf voornamelijk in dienst van het duidelijk maken van de verschillen tussen de twee ideologische blokken. Het plot is op een dusdanige manier vormgegeven dat heterogene gebeurtenissen uit de Koude Oorlog samen het verhaal van de klassieke verdeling tussen twee werelden uitleggen. Zoals in de historiografie reeds is aangegeven door Hondius, is er ook hier sprake geweest van het selecteren van informatie. Er worden diverse belangrijke actoren bij naam genoemd, maar er is geen sprake van een overdaad aan grote namen die worden genoemd. Er is ook aandacht besteed aan grotere structuren, namelijk de duidelijke scheiding tussen het kapitalistische westen en het communistische oosten. Het methodologisch individualisme werkt in deze paragraaf van *Feniks* het methodologische collectivisme in de hand. Dit wil zeggen dat de auteurs grotere structuren van de Koude Oorlog door middel van historische actoren aanhalen. De historische actoren staan niet op zichzelf in dit verhaal, maar staan in dienst van het grotere verhaal dat de auteurs willen vertellen. Ondanks het feit dat de twee klassieke werelden de belangrijkste onderwerpen zijn, maken de leerlingen kennis met diverse aspecten van de Koude Oorlog, waardoor zij van beide aspecten kunnen proeven. Deze ‘samenwerking’ tussen het methodologisch individualisme en collectivisme is ook in de derde paragraaf terug te vinden. De derde paragraaf is zodanig opgebouwd dat de levensloop van de Europese Unie is beschreven tot en met de hereniging van de twee Duitslanden en de val van het communisme. De ontwikkelingen die geleid hebben tot de val van het communisme worden gewijd aan de nieuwe impuls die Gorbatsjov gaf aan de Sovjet-Unie. Gorbatsjov’s glasnost en perestrojka zorgden voor de val van het communisme. Deze insteek kan worden geschaard onder de methodologisch individualistische aanpak. Het is echter de bedoeling dat deze handelingen worden gezien in belang van grotere structuren. Hierdoor is het methodologisch collectivisme wederom belangrijk. Wat bij Gorbatsjov startte als een idee voor economische vooruitgang eindigde in een revolutie naar vrijheid door middel van vrije verkiezingen.

#### **4.1.2 *Geschiedeniswerkplaats***

Geschiedenislesboeken geven leerlingen een houvast bij het centraal eindexamen. De auteurs van *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase vwo. Handboek historisch overzicht* willen leerlingen een houvast bieden door terug te vallen op eerder behaalde resultaten. Zij proberen het vertrouwen van de leerlingen als volgt te winnen:

‘Het boek dat voor je ligt, *Geschiedeniswerkplaats* (sic), heeft een lange traditie. Al sinds de jaren 1980 hebben honderdduizenden leerlingen met examenkaternen van *Geschiedeniswerkplaats* het centraal examen voorbereid.’<sup>159</sup>

In het lesboek *Geschiedeniswerkplaats* komt in het laatste hoofdstuk het onderwerp de Koude Oorlog voor. Het hoofdstuk ‘De wereld in de tijd van televisie en computer’ bestaat uit vijf inhoudelijke paragrafen. In de tweede paragraaf is het onderwerp de Koude Oorlog behandeld.

Zerubavel behandelt in zijn boek *Time Maps* de plotline ‘zigzag’. De zigzag-plotline richt zich op verschillende momenten waarop het plot van koers verandert. In *Geschiedeniswerkplaats* is ook de zigzag-plotline aangehouden als de paragraaf over de Koude Oorlog wordt bestudeerd.<sup>160</sup> Het onderwerp Koude Oorlog, tevens de titel van de paragraaf, wordt ingeleid door middel van een citaat van de Amerikaanse president Eisenhower.

“De VS bouwen wapenvoorraden op waarvan we heel goed weten dat die nooit veiligheid zullen geven. We doen dat omdat we niet weten wat dan wel veiligheid kan geven.’ Het was geen criticus van de Amerikaanse regering die dit in 1956 zei, maar president Eisenhower zelf. De wereldleiders beseften dat ze hun kernwapens nooit tegen elkaar konden gebruiken. Toch zou hun wapenwedloop nog dertig jaar doorgaan.’<sup>161</sup>

Uit het eerste citaat met bijbehorende uitleg blijkt direct dat er op een zeer politieke wijze naar de Koude Oorlog wordt gekeken door de auteurs. Er had immers ook een citaat van een bezorgde burger of een verwijzing naar de verschillende leefomstandigheden kunnen worden geplaatst. Vervolgens start de inhoudelijke lesstof met een korte verwijzing naar het einde van de Tweede Wereldoorlog. ‘De Tweede Wereldoorlog was nauwelijks voorbij toen een nieuw wereldwijd conflict ontstond: de **Koude Oorlog**. (sic)’<sup>162</sup>

---

<sup>159</sup> D. Verkuil en T. van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase vwo. Handboek historisch overzicht* (Groningen/Houten 2006) 6.

<sup>160</sup> Zerubavel, *Time Maps*, 18.

<sup>161</sup> Verkuil en Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats*, 182.

<sup>162</sup> Ibidem.

Tussen de regels door is te lezen dat er lichte ontspanning was, maar deze ontspanning werd echter weer snel omgezet in een nieuw conflict. Dit is het eerste moment waarop de koers van het plot verandert en dus het eerste moment waarop de zigzag-plotline naar voren komt. De ‘Grote Drie’, zijnde Roosevelt, Churchill en Stalin, zorgden voor een nieuwe machtsverdeling in Europa. Deze nieuwe machtsverdeling zorgde voor nieuwe invloedssferen, maar ook direct voor spanningen en wantrouwen wegens de ideologische tegenstellingen. President Truman en Stalin kwamen hierdoor lijnrecht tegenover elkaar te staan met enerzijds kapitalistische en anderzijds communistische denkwijzen. Het boek is vanuit een westers perspectief is geschreven. De containmentpolitiek en de oprichting van de Noord-Atlantische Verdragsorganisatie moesten West-Europa economische en militaire hulp bieden tegen de acties van Stalin. Zo sloot hij bijvoorbeeld de toegangswegen naar West-Berlijn af. Het westerse perspectief blijkt voornamelijk uit de volgende lesstof. De Koude Oorlog sloeg over naar Azië en Stalin bleek een atoombom te hebben. ‘Met de atoombom leek Stalin gevaarlijker dan ooit. Zou West-Europa het volgende slachtoffer worden?’<sup>163</sup> Uit dit citaat blijkt dat Stalin wordt gezien als een machtig en gevaarlijk man, maar er wordt hier totaal voorbij gegaan aan het feit dat Amerika al in het bezit was van atoomwapens. Zij hebben immers Hiroshima en Nagasaki met atoomwapens gebombardeerd gedurende de Tweede Wereldoorlog. Hierdoor wordt de schijn gewekt dat enkel de Sovjet-Unie de mensheid bedreigde met nucleaire wapens, terwijl het westen dezelfde mogelijkheden had. De strijd die de Amerikanen voerden tegen het communisme in Vietnam is het enige moment waarop de aandacht van de strijd in het westen wordt verschoven naar de strijd in Azië. Deze aandacht is echter miniem en er zijn geen illustraties bij vermeld. *Feniks* laat de strijd die in Azië werd gevoerd zien door een Koreaanse poster, maar ook hier is de aandacht voornamelijk gericht op de strijd in het westen.<sup>164</sup>

Vervolgens komt wel de wapenwedloop aan bod waardoor ook het Amerikaanse aandeel in wapenbezit ditmaal niet wordt geschuwd. De Amerikaanse waterstofbom, die New York met alle voorsteden had kunnen wegvagen, bleek in het niet te vallen toen de Sovjet-Unie met een bom kwam die driemaal zo sterk was. Op dat moment kwamen Eisenhower en Chroesjtsjov nader overeen dat de dreiging wel erg groot werd, waardoor de plotline voor de tweede keer sterk veranderde van een gevaarlijk plot naar een gemoedelijke overeenkomst. Deze gemoedelijke overeenkomst veranderde echter weer ten tijde van de Cubacrisis.

---

<sup>163</sup> Idem, 183

<sup>164</sup> Venner en Van Haperen, *Feniks*, 254.

‘In 1962 leek de afgrond tijdens de Cubacrisis zelfs akelig dichtbij.’<sup>165</sup> De angst voor een confrontatie tussen de ideologische blokken werd groot op het moment dat Reagans anticommunistische taal de indruk wekte dat hij uit was op een confrontatie, wat zorgde voor massale protesten. Gorbatsjov zorgde er echter voor dat deze confrontatie er niet kwam. Hij sloot een akkoord met Reagan over de vernietiging van alle kernwapens voor de middellange afstand. Een wapenwedloop kon Gorbatsjov niet gebruiken om de Sovjet-Unie uit de economische problemen te halen. Hij trachtte dit te doen door glasnost en perestrojka. Deze openheid en hervormingen zorgden er echter voor dat de ene na de andere Sovjetstaat autonomie uitriep. ‘De Koude Oorlog was voorbij.’<sup>166</sup> Met deze zin eindigt het zigzaggende plot van *Geschiedeniswerkplaats* op een hoogtepunt voor het kapitalistische westen. De strijd tussen het oosten en het westen werd dus geëindigd door een groot Sovjetman. Gorbatsjov zorgde voor het einde van de Koude Oorlog, zo gezegd in *Geschiedeniswerkplaats*.

Aanhangers van het methodologische collectivisme vinden dat verwijzingen naar individuen, hun motieven en hun handelingen niet volstaan om tot verklaringen te komen, maar hier zijn de auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* het niet mee eens. De paragraaf ‘De Koude Oorlog’ blijkt een sterk methodologisch individualistisch geluid. Individuen en hun handelingen staan in deze paragraaf voorop om het verhaal van de Koude Oorlog te duiden. De genoemde individuen zijn enkel politieke actoren, hieruit blijkt wederom de politieke inkadering van het boek. Er werd immers ook verwezen naar de massale protesten tegen de kruisraketten, waardoor er ook een citaat van een demonstrant had kunnen worden geplaatst. Hierdoor had ook de focus op sociale bewegingen kunnen worden gelegd, waarmee ook het sociale aspect van de oorlog zou kunnen worden benadrukt. De auteurs hebben echter alleen voor veel grote politieke namen gekozen. Roosevelt, Eisenhower, Truman, Reagan, Stalin, Chroesjtsjov, Gorbatsjov en Churchill komen allemaal aan bod in slechts drie pagina’s. De intenties en beslissingen die zij hebben genomen staan centraal. Hierdoor ontstaat het beeld dat de Koude Oorlog voornamelijk een politieke oorlog was met weinig slachtoffers. De Koude Oorlog speelt zich in *Geschiedeniswerkplaats* voornamelijk af in overheidsgebouwen en niet direct in de samenleving.

---

<sup>165</sup> Verkuil en Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats*, 184.

<sup>166</sup> Idem, 184.

### 4.1.3 *Sprekend Verleden*

Hoe bekender leerlingen worden met de spelregelkennis van de sport geschiedenis, hoe boeiender het wordt om geschiedenis te bekijken en te beoefenen. Met deze insteek willen de auteurs een goede historische basis leggen qua kennis en vaardigheden, zodat leerlingen hierin uit kunnen blinken. Een onderwerp waarbij leerlingen met deze spelregels in aanraking komen is de Koude Oorlog. De auteurs van het geschiedenislesboek *Sprekend Verleden*. *VWO Handboek 4/5/6* hebben een heel hoofdstuk gewijd aan het onderwerp de Koude Oorlog.<sup>167</sup> Het hoofdstuk bestaat uit zes inhoudelijke paragrafen. Het hoofdstuk start met de paragraaf ‘Oorlogen: te voorkomen of ‘fatsoenlijk’ te voeren?’ en eindigt met de paragraaf ‘Steeds meer economische samenwerking in Europa’.<sup>168</sup>

Het plot van *Sprekend Verleden* begint met een inzicht in oorlogvoering sinds het einde van de Eerste Wereldoorlog. Er wordt gekeken naar samenwerkingen tussen landen, zoals de Volkenbond en de Verenigde Naties, hoe deze zijn vormgegeven en of deze daadwerkelijk de beoogde doelen hebben bereikt. Er wordt hierdoor direct met een kritisch oogpunt naar deze organisaties gekeken, want de vooraf gestelde doelstellingen zijn lang niet allemaal gehaald. Er wordt hierbij stil gestaan door verwijzing naar de moorden in Srebrenica en de massamoorden in Cambodja en Rwanda. Direct komt hier de sociale inkadering van *Sprekend Verleden* terug. Mensen zijn in staat tot moord, ondanks afspraken die er onderling worden gemaakt. Nadat er een blik is geworpen in de ‘oorlogskeuken’ sinds de Eerste Wereldoorlog wordt er overgegaan tot het uiteenvallen van het bondgenootschap tussen oost en west. Het onderlinge wantrouwen wordt in dit lesboek niet gestart bij het einde van de Tweede Wereldoorlog. Dit wantrouwen bestaat sinds de communistische machtsgreep in Rusland en bleef gedurende de Tweede Wereldoorlog bestaan. Er worden hierbij verschillende redenen en gebeurtenissen gegeven, waardoor de leerlingen veel achtergrondinformatie krijgen. Vervolgens wordt het verloop van de Koude Oorlog uitgebreid uiteengezet. Hierbij komen onderwerpen als de Trumanleer, het Marshallplan en de Koreaanse Oorlog aan bod. De Koude Oorlog is uitgelegd aan de hand van acties die ondernomen werden door zowel het westen als het oosten. Individuen, zoals Truman en Stalin, worden enkel aangehaald om gebeurtenissen en acties te verklaren en uit te leggen. De individuen staan enkel in dienst van het grotere verhaal.

---

<sup>167</sup> C. Bastiaans, H. Buskop, L. Dalhuisen, R. van der Geest, P. Lindhoud, F. Steegh en C. de Waal, *Sprekend Verleden*. *VWO Handboek 4/5/6* (Zutphen 2012) 5.

<sup>168</sup> Bastiaans, Buskop, Dalhuisen, Van der Geest, Lindhoud, Steegh en De Waal, *Sprekend Verleden*, 226-253.

Zo worden Truman en zijn Trumanleer enkel aangehaald om duidelijk te maken welke maatregelen de Amerikanen namen om te proberen het communisme in te dammen.<sup>169</sup> De daadwerkelijke afloop van de Koude Oorlog wordt door de auteurs genoemd als een wonderjaar.

“‘Wonderjaar’ 1989 brengt einde aan de communistische overheersing in Oost-Europa’<sup>170</sup>

Na dit kopje worden de veranderingen vermeld die de aanstelling van Gorbatsjov als leider van Rusland met zich meebrachten. Er is aangegeven dat de relaties tussen Rusland en het westen steeds beter werden dankzij de concessies van Gorbatsjov en Rusland. De concessies die Gorbatsjov deed worden hier expliciet vermeld. Zo trok hij de Russische troepen uit Afghanistan terug, liet hij in 1989 de afschaffing van alleenheerschappij van de communistische partijen in Midden- en Oost-Europese staten toe en ging hij ermee akkoord dat de DDR uit het Warschaupact trad en zich uiteindelijk verenigde met de Bondsrepubliek. Er wordt hier dus een zeer grote rol aan Gorbatsjov toegekend. De oorzaken van de afloop van de Koude Oorlog worden echter niet alleen aan Gorbatsjov zelf gewijd. De te hoge kosten van de Koude Oorlog en het verlies aan vertrouwen in het communisme worden als de belangrijkste oorzaken van het ‘wonderjaar’ gezien. De wapenwedloop en de steun aan communistische bewegingen in Afrika, Azië en Latijns-Amerika zorgde ervoor dat Rusland in economisch zwaar weer terecht was gekomen. De welvaart raakte hiernaast, in vergelijking met West-Europa, steeds verder in het slop. Hierdoor verloren communistische leiders zelf vertrouwen in het communistische beleid en op het moment dat de bevolking massaal ging demonstreren konden zij de situatie niet meer aan. Er wordt hier enerzijds naar het economische aspect gekeken, maar ook het sociale aspect blijft niet buiten beschouwing. De toenemende roep door inwoners van de Sovjet-Unie om autonomie is uitgebreid beschreven. Gorbatsjov wordt in *Sprekend Verleden* niet gezien als dé man die voor het einde van de Koude Oorlog zorgde. Zijn acties hebben wel tot een stroomversnelling van het einde van de Koude Oorlog gezorgd, maar er is duidelijk rekening gehouden met dieperliggende problemen en gebeurtenissen die destijds speelden. Hierdoor krijgen de leerlingen uitgebreide en uitgediepte informatie over de afloop van de Koude Oorlog.

---

<sup>169</sup> Idem, 228-239.

<sup>170</sup> Idem, 248.

*Sprekend Verleden* heeft een groot aantal bladzijden gewijd aan het onderwerp de Koude Oorlog. Het aantal namen dat wordt genoemd is gering. De namen staan enkel in dienst van het grotere, voornamelijk politiek-sociale verhaal, dat wordt verteld. Zo nu en dan wordt er een uitstapje gemaakt naar de economische kant van de Koude Oorlog. Het methodologisch collectivisme komt in dit boek dan ook met grotere regelmaat terug dan het methodologisch individualisme. Individuen en hun intenties, doelen en neigingen komen ook in *Sprekend Verleden* terug om een groter verhaal te kunnen tonen. Er is geen sprake van een ‘grote mannen’ geschiedenis. Het waarnemersperspectief wordt getoond door vele gebeurtenissen, oorzaken en gevolgen en feiten weer te geven.

Het plot is niet specifiek te definiëren naar een van de plotstructuren van Zerubavel. In *Sprekend Verleden* is er op metaniveau naar de geschiedenis gekeken. Internationale conflicten uit de geschiedenis worden uiteengezet om het heden te kunnen duiden en lessen uit het verleden te kunnen trekken. Hierdoor worden er veel verschillende onderwerpen en gebeurtenissen uit de geschiedenis in de hoofdstukken geplaatst, waardoor er geen sprake is van een duidelijke plotline.

Het lesboek van *Sprekend Verleden* uit 1994 heeft vele gelijkenissen met de uitgave van 2012. Oorlog en conflicten zijn van alle tijden en deze gedachte komt in beide uitgaven terug. Verschillende internationale conflicten komen aan bod, waardoor er op een metaniveau naar de geschiedenis wordt gekeken. Hierdoor kan het verleden worden geduid en kunnen er lessen worden getrokken uit het verleden. Er is echter één groot verschil tussen de boeken. In de uitgave uit 1994 wordt Gorbatsjov als held gepresenteerd. Hij zou voor een betere verstandhouding tussen de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten hebben gezorgd. In de uitgave uit 2012 is dit idee meer genuanceerd. Gorbatsjov was inderdaad een belangrijke actor gedurende de afloop van de Koude Oorlog, maar hij was niet de onmiskenbare held. Zijn acties zorgden ervoor dat verschillende zaken in een stroomversnelling kwamen, maar dieperliggende gebeurtenissen hebben voor de uiteindelijke afloop van de Koude Oorlog gezorgd. Deze nuancering heeft wellicht te maken met de toenemende temporele afstand, maar het kan ook zo zijn dat de standpunten van de auteurs zijn veranderd. Hieruit blijkt wederom dat geschiedenis niet statisch is.

## 4.2 Didactische omwentelingen











Het is belangrijk om de didactische veranderingen te inventariseren die plaatsvonden op het moment dat het rapport van commissie De Rooij werd ingevoerd (2006).<sup>171</sup> Deze veranderingen hebben invloed gehad op de inhoud van de lesstof en dus ook op de beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog. De kerndoelen voor het geschiedenisonderwijs voor de onderbouw werden gewijzigd, evenals het examenprogramma voor het vmbo, alsmede voor havo/vwo. Het examenprogramma voor havo/vwo werd aangepast aan de tien tijdvakken van Piet de Rooij.<sup>172</sup> De tien tijdvakken verdelen de gehele geschiedenis in tien perioden waardoor er een chronologisch overzicht ontstaat. Hiermee wordt getracht het besef van tijd bij leerlingen te stimuleren. Bij deze tien tijdvakken zijn er enerzijds iconische logo's ontwikkeld en anderzijds 49 kenmerkende aspecten. De iconische logo's zouden inspringen op de visuele herkenbaarheid. De kenmerkende aspecten zijn opgesteld om de leerlingen te voorzien van oriëntatiekennis en dus een groter referentiekader.

---

<sup>171</sup> Instituut voor geschiedenisdidactiek, *Historici tegen canon* (Amsterdam 2008). Een kritische brief tegen de Canon van Nederland. Zie bijlage 3.

<sup>172</sup> Grever en Van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 30.



				
tijd van jagers en boeren	tijd van Grieken en Romeinen	tijd van monniken en ridders	tijd van steden en staten	tijd van ontdekkers en hervormers
<b>prehistorie</b>	<b>3000 v. C.</b>	<b>500</b>	<b>1000</b>	<b>1500</b>
–	–	–	–	–
<b>50 v. C.</b>	<b>500 na C.</b>	<b>1000</b>	<b>1500</b>	<b>1600</b>
				
tijd van regenten en vorsten	tijd van pruiken en revoluties	tijd van burgers en stoommachines	tijd van de wereldoorlogen	tijd van de televisie en computer
<b>1600</b>	<b>1700</b>	<b>1800</b>	<b>1900</b>	<b>1950</b>
–	–	–	–	–
<b>1700</b>	<b>1800</b>	<b>1900</b>	<b>1950</b>	<b>nu</b>

*Figuur 1*

Bron: De tien tijdvakken van commissie De Rooij zoals gepresenteerd in 2001.<sup>173</sup>

<sup>173</sup> <http://www.dewissel-onzewijs.nl/nieuws/05-02-2014/geschiedenis-project#.VaJzb2BgNyY> (12-07-2015).

De invoering van de Canon van Nederland bleef hiernaast ook niet onopgemerkt voor de media, onderzoekers, didactici en geschiedenisdocenten. Volgens critici was de lijst met vijftig ‘vensters’ het resultaat van commissie Van Oostrom op de vraag naar een heropleving van nationale trots. Frits van Oostrom benadrukte echter dat de canon geen sociaal bindmiddel was. De vijftig vensters behoren enkel een pedagogisch hulpmiddel te zijn voor docenten en leerlingen.<sup>174</sup> De Canon van Nederland is sinds 2010 verwerkt in de kerndoelen van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De canon zou in de onderbouw kunnen worden ingezet om dwarsverbanden te leggen met verschijnselen elders in Europa en de wereld. Hierdoor zou het referentiekader van leerlingen kunnen worden uitgebreid. In de bovenbouw is de canon niet verplicht, maar in het rapport worden hier wel kanttekeningen bij geplaatst. Geschiedenis is geen verplicht vak in de bovenbouw, tenzij er gekozen is voor een specifiek profiel. Hierdoor kan het vak geschiedenis en de Canon van Nederland niet elke leerling bereiken. In het rapport wordt dan ook gepleit om enkele vensters in de vakken Nederlands, culturele en kunstzinnige vorming (CKV) en maatschappijleer terug te laten komen. Een voorbeeld dat hiervoor is gegeven voor het vak maatschappijleer:

‘Voor HAVO en VWO ziet het vak er anders uit. In de vanaf 2007 geldende opzet is het vak toegespitst op burgerschap (de thema’s zijn rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving), waarbij ook de historische dimensie nadrukkelijk aan bod komt. (...) wat is de betekenis van Hugo de Groot voor het thans geldende internationale recht?’<sup>175</sup>

Uit dit citaat blijkt dat de Canon van Nederland niet alleen is opgesteld voor leerlingen met geschiedenis in hun vakkenpakket. Iedere leerling zou door de verplichte vakken in aanraking kunnen komen met de canon.

---

<sup>174</sup> Van Boxtel en Grever, ‘Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008’, 97-102.

<sup>175</sup> Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon. Deel A* (Den Haag 2006) 58-59.



*Figuur 2*

Bron: De Canon van Nederland zoals deze is verwerkt in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.<sup>176</sup>

<sup>176</sup> [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu) (25-06-2015).

De Canon van Nederland is niet verplicht voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, maar de tien tijdvakken zijn dit wel. De tien tijdvakken bieden niet alleen de leerlingen een chronologisch raamwerk, maar ook auteurs van geschiedenisboeken. Het ligt voor de hand dat de tien tijdvakken worden verwerkt tot tien chronologische hoofdstukken. Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat de kennis van chronologie voor de leerlingen wordt vergroot, maar er is ook een keerzijde. Door de tien tijdvakken te hanteren kunnen de auteurs slaaf worden van een vast stramien, waardoor mogelijkheden tot verdieping in gevaar kan komen. Er wordt slechts een enkele keer verwezen naar de vensters uit de Canon van Nederland om personen of een verschijnsel te duiden. *Sprekend Verleden* heeft bijvoorbeeld aandacht besteed aan de rol die Willibrord heeft in de canon. De auteurs vragen de leerlingen hier om te beredeneren waarom er voor Willibrord als historische actor is gekozen en niet voor bijvoorbeeld Amandus of Bonifatius.<sup>177</sup> De canon behoort echter niet tot de eindexamenstof, waardoor de aandacht voornamelijk op de tien tijdvakken zal liggen in de lesmethoden.

De tien tijdvakken hebben een groot aandeel binnen het Nederlandse geschiedenisonderwijs verworven. Bij deze tijdvakken zijn 49 kenmerkende aspecten opgesteld die leerlingen onder andere moeten kunnen benoemen, binnen het juiste tijdvak kunnen plaatsen en waarbij ze moeten kunnen aangeven hoe deze de hedendaagse werkelijkheid beïnvloedt.<sup>178</sup> De rol van de tijdvakken is dus vandaag de dag groot. De tien tijdvakken hebben echter de potentie om tot methodologische individualistische verklaringen te komen. De tijdvakken zijn strak opgesteld en de kenmerkende aspecten zorgen voor een inhoudelijke druk. Dit werkt mogelijk individualistische verklaringen in de hand. Individualistische verklaringen zijn sneller te duiden en nemen minder ruimte in. Grotere structuren weergeven en herkennen kost tijd en ruimte binnen de boeken. Deze collectivistische verklaringen komen eerder tegen in lesmethoden waar de tien tijdvakken minder op de voorgrond staan en waar wellicht meer aandacht is voor het ontwikkelen van historische vaardigheden en het feit dat leerlingen meer moeten doen dan enkel feiten stampen.

---

<sup>177</sup> C. Bastiaans, H. Buskop, L. Dalhuisen, R. van der Geest, P. Lindhoud, F. Steegh, C. de Waal en J. Walhain, *Sprekend Verleden. VWO Activiteitenboek 4/5/6* (Zutphen 2012) 40.

<sup>178</sup> Zie bijlage 2.

#### 4.2.1 De tien tijdvakken en de Canon van Nederland

De Canon van Nederland bestaat uit vijftig vensters en is enkel gericht op de Nederlandse geschiedenis. De Koude Oorlog komt dan ook niet direct terug in de canon. De Koude Oorlog wordt echter wel gelinkt aan twee vensters, namelijk ‘Srebrenica’ en ‘Europa. Nederlanders en Europeanen’. Op de website van de Canon van Nederland wordt de Koude Oorlog zeer kort aangehaald:

‘Nadat de Tweede Wereldoorlog is ingeruild voor de Koude Oorlog wordt Nederland in Europa een pleitbezorger van Atlantische en Europese samenwerking. Na de beëindiging van de Koude Oorlog komt de Europese samenwerking in een stroomversnelling. In deze fase is Nederland ook actief bij vredesoperaties.’<sup>179</sup>

De Koude Oorlog wordt dus niet direct aangehaald en uitgediept in de canon, maar kan wel een vertrekpunt zijn om de uitleg over de twee vensters in te leiden of te verdiepen. Het is echter aan de geschiedenisdocenten om te beslissen of zij de canon behandelen, omdat dit geen verplicht onderdeel is van het examenprogramma havo/vwo. De Canon van Nederland wordt in de primaire bronnen echter niet aangehaald of in relatie gebracht met de tien tijdvakken.

De tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten zijn echter wel een verplicht onderdeel van het examenprogramma. Binnen de tien tijdvakken komt de Koude Oorlog direct terug. Tijdvak 10: tijd van Televisie en Computer (vanaf 1950) bevat het volgende kenmerkende aspect: ‘De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog’.<sup>180</sup>

De geschiedenislesmethoden *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* houden beiden strak de indeling van de tien tijdvakken aan. De hoofdstukindelingen zijn hier dan ook volledig op gebaseerd. *Geschiedeniswerkplaats* heeft zelfs de titels van de hoofdstukken ongewijzigd gelaten. Er zijn vijf kenmerkende aspecten bij het laatste tijdvak opgesteld. In beide lesmethoden is iedere paragraaf aan één van de kenmerkende aspecten gelinkt. Dit zorgt ervoor dat er gemiddeld vier bladzijden aan het onderwerp de Koude Oorlog zijn besteed. Deze bestaan voornamelijk uit het aangeven van de tweedeling tussen de twee ideologische blokken en de wapenwedloop met de daarop volgende dreiging. De lesstof is hierdoor volledig gericht op het kenmerkende aspect.

---

<sup>179</sup> [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu) (14-06-2015).

<sup>180</sup> Zie bijlage 2.

In *Geschiedeniswerkplaats* is wel een verdiepende laag aangebracht door extra kaderteksten. Deze staan in het teken van een belangrijke gebeurtenis of ontwikkeling, of een historische actor die bij het kenmerkende aspect past.

Hoofdstuk 10 van *Geschiedeniswerkplaats* bevat drie verdiepende kaderteksten waarvan twee gericht zijn op de Koude Oorlog. De Cubacrisis wordt in ‘Nader bekeken’ verder uitgelicht. Hoe dicht bracht de Cubacrisis de wereld bij een kernoorlog? Hoe wordt er nu tegenaan gekeken? Over de vraag wie er nu schuld heeft aan het veroorzaken van de Koude Oorlog is de kadertekst ‘Wetenschap’ gewijd.<sup>181</sup> Door deze extra kaderteksten hebben de auteurs een mogelijkheid gevonden om in hun ogen belangrijke en interessante onderwerpen te presenteren naast de verplichte examenstof. Geschiedenislesmethode *Feniks* heeft deze kans onbenut gelaten. *Sprekend Verleden* heeft zich niet aan het strakke stramien van de tien tijdvakken gehouden, maar vaart een compleet eigen koers. De zeer thematische indeling van deze lesmethode heeft ervoor gezorgd dat er narratieven uit alle continenten, behalve Antarctica en Oceanië, aan bod komen. Hierdoor wordt afgezien van een eurocentristisch plot. De tijdperiodes van de historische tijdvakken zijn wel indirect aangehouden, maar er wordt niet naar verwezen. De tien tijdvakken worden duidelijk aangegeven inclusief iconische logo’s op een bladzijde waar de tijdvak-overschrijdende thema’s worden gepresenteerd. De Koude Oorlog is behandeld in het dertiende hoofdstuk en ook hier wordt er niet verwezen naar de tijdvakken. De kenmerkende aspecten worden ook niet expliciet genoemd. Deze zouden te vinden zijn in de gegeven tijd balk, maar hier ontbreekt het aan duidelijkheid. De kenmerkende aspecten zijn opgesplitst in gebeurtenissen en leuzen, waarbij niet expliciet is geformuleerd wat de kenmerkende aspecten zijn. Zo wordt de wapenwedloop bijvoorbeeld omschreven als ‘wederzijdse afschrikking’. Er zijn 27 pagina’s gewijd aan het onderwerp, waardoor de leerlingen een uitgebreid inzicht in de oorlog krijgen.<sup>182</sup>

Het is duidelijk dat *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* zich hebben laten leiden door het rapport van commissie De Rooij. Zij hebben hun boek naar dit idee opgebouwd en vormgegeven. Dit zorgt ervoor dat er een duidelijk beeld ontstaat van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. Een keerzijde hiervan is dat de boeken in een vast stramien terecht komen, waardoor er niet altijd ruimte is voor verdieping.

---

<sup>181</sup> Verkuil en Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats*, 193-195.

<sup>182</sup> Bastiaans, Buskop, Dalhuisen, Van der Geest, Lindhoud, Steegh en De Waal, *Sprekend Verleden*, 226-253.

De omvang van de Koude Oorlog als onderwerp en de afloop ervan is hierdoor in het gedrang gekomen. Slechts twee à drie bladzijden zijn aan dit onderwerp besteed, waardoor diepgang vrijwel niet mogelijk is. De nadruk ligt duidelijk op de behandeling van de kenmerkende aspecten. Hierdoor krijgen methodologisch individualistische verklaringsmodellen snel de overhand. *Sprekend Verleden* behandelt indirect ook de tien tijdvakken en kenmerkende aspecten, maar dit zal voor de leerlingen niet direct duidelijk zijn. De zeer eigen stijl van de auteurs is in het gehele boek doorgetrokken, waardoor de leerlingen een duidelijk en uitgebreid inzicht in de Koude Oorlog krijgen. Het kan echter wel zorgen voor onduidelijkheid over wat de precieze inhoud van de kenmerkende aspecten is en de relatie van de hoofdstukken tot de tien tijdvakken. Dit laatste punt vereist een duidelijke en enthousiaste geschiedenisdocent.

#### **4.2.2 Historisch besef**

*Sprekend Verleden* is een lesmethode die voor veel verandering heeft gezorgd. De auteurs van deze lesmethode hebben sinds de eerste uitgave altijd hun eigen koers gevaren. De thematische indeling en het belang van historische vaardigheden en historisch besef staan hoog in het vaandel. In hoofdstuk drie is het concept historisch besef en de relatie met *Sprekend Verleden* al aan bod gekomen. In dit hoofdstuk is gekeken naar de rol van het concept historisch besef in het meest recente lesboek van *Sprekend Verleden*.

Zowel in het lesboek als activiteitenboek van *Sprekend Verleden* is er veel aandacht voor historisch besef. In het lesboek wordt er aandacht besteed aan historische structuurbegrippen aan de hand van verschillende soorten historische bronnen. Voorbeelden hiervan zijn boeken, films, romans, gebouwen en historische kaarten. Het activiteitenboek kent twee verschillende soorten opdrachten. Enerzijds is er aandacht besteed aan oriëntatiekennis en anderzijds aan historisch besef. De historisch besef vragen bestaan uit primaire en secundaire bronnen waardoor leerlingen zich kunnen verdiepen in het leven van mensen uit het verleden. ‘Wat je daarbij aan inzicht en vaardigheden leert, kun je ook in het dagelijks leven toepassen’. Uit deze zin blijkt dat de auteurs de leerlingen willen meegeven dat er lessen uit de geschiedenis kunnen worden getrokken die invloed kunnen hebben op het dagelijks leven.<sup>183</sup>

Buiten de ‘gewone lesstof’ is er in het lesboek van *Sprekend Verleden* veel aandacht besteed aan historisch besef. Er zijn zes kaders in het hoofdstuk ‘De tijd van de Koude Oorlog’ verwerkt waar er aandacht is besteed aan historisch besef.

---

<sup>183</sup> Idem, 6-7.

Zo is er een kader waar de vaardigheid interpreteren wordt behandeld. Verschillende visies op de Koude Oorlog worden weergegeven, waardoor leerlingen in aanraking komen met één situatie die zij vanuit meerdere perspectieven bekijken. Welk perspectief is juist of zijn er meerdere visies correct? En hoe kunnen deze worden verdedigd? Leerlingen leren hier dat er niet één waarheid bestaat. Feiten en interpretaties, beeldvorming en standplaatsgebondenheid zijn andere voorbeelden waardoor de leerlingen worden getraind in het doen van onderzoek en historisch redeneren.<sup>184</sup> De vragen uit het activiteitenboek spelen ook in op de historische vaardigheden en hierbij worden vaak activerende werkvormen ingezet. Een voorbeeld hiervan is het samenwerken in groepjes.

‘Vorm groepjes van vier leerlingen en verdeel de vier visies, die op blz. 235 van het Handboek staan beschreven, binnen elk groepje onder elkaar (...)

b. Bediscussieer binnen elke groep de vier eigen interpretaties en probeer tot één gezamenlijke interpretatie te komen.’<sup>185</sup>

De Koude Oorlog wordt in *Sprekend Verleden* bij de historisch besef kaders ingezet als thema-onderwerp. Leerlingen leren hierdoor verschillende kanten van de Koude Oorlog kennen. Zo zien zij bijvoorbeeld verschillende interpretaties ten opzichte van één situatie, hoe films standplaatsgebondenheid weergeven en leren zij feiten te onderscheiden van interpretaties door middel van politieke prenten uit de Koude Oorlog. De Koude Oorlog is in wezen een hulpmiddel om de historische vaardigheden van de leerlingen te trainen. De historisch besef kaders beslaan soms gehele pagina's, waardoor de leerlingen extra informatie krijgen over de Koude Oorlog en hun referentiekaders groter zullen worden. Het activiteitenboek speelt hier op in en verbreedt de kennis van de leerlingen over historische vaardigheden en de Koude Oorlog nogmaals.

---

<sup>184</sup> Idem, 235-253.

<sup>185</sup> Bastiaans, Buskop, Dalhuisen, Van der Geest, Lindhoud, Steegh, De Waal en Walhain, *Sprekend Verleden*. VWO Activiteitenboek 4/5/6, 198.



### 4.3 Conclusie

Auteurs proberen zich met hun geschiedenislesboeken te onderscheiden van andere geschiedenislesboeken. Hierdoor hebben zij een grotere kans op de afzetmarkt. Hierbij spelen sommige auteurs in op recente ontwikkelingen binnen het geschiedenisonderwijs, terwijl anderen juist vast blijven houden aan hun eigen koers.

Ieder lesboek heeft een eigen plot dat kenmerkend is voor de gehele lesmethode. Een plot is zeer belangrijk voor een verhaal, want een plot zorgt voor een betekenisvol geheel. Dit betekenisvol geheel ontstaat door heterogene gebeurtenissen dusdanig samen te voegen waardoor er een heterogeen verhaal kan worden gevormd. Het plot kan enerzijds gericht worden op de acties en handelingen van historische actoren en anderzijds op grote structuren. Het plot kan dus methodologisch individualistisch of methodologisch collectivistisch zijn opgesteld. *Feniks* heeft de Koude Oorlog uitgelegd aan de hand van twee plots. Enerzijds is er gesproken over de verdeling tussen oost en west en anderzijds over de ontwikkeling van de Europese eenwording en de rol die de Koude Oorlog hierbij speelde. Het kenmerkende aspect behorende bij de Koude Oorlog: ‘De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog’ is voornamelijk in het eerste plot uitgewerkt. De afloop van de Koude Oorlog is behandeld in de paragraaf over de Europese eenwording, waardoor de rol van Gorbatsjov enigszins overkomt alsof hij voor de Europese eenwording heeft gezorgd. In *Geschiedeniswerkplaats* draait het plot enkel en alleen om het kenmerkende aspect. De tweedeling tussen oost en west komt duidelijk naar voren, alsmede de wapenwedloop tussen beide ideologische blokken. Er is hierbij vooral aandacht besteed aan politieke actoren. Gorbatsjov staat dan ook in dit boek centraal als degene die voor de afloop van de Koude Oorlog zorgde met zijn glasnost en perestrojka. Wat *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* met elkaar gemeen hebben is dat zij beide volledig zijn gestructureerd naar de tien tijdvakken. De opbouw is hier gelijk aan en de kenmerkende aspecten staan hierbij centraal. *Sprekend Verleden* wijkt hierbij af van deze boeken. De tien tijdvakken en kenmerkende aspecten zijn indirect aangehouden, maar er zijn haast geen verwijzingen naar gemaakt. De auteurs varen een eigen koers met een thematische indeling, waardoor er veel ruimte is voor verdieping en mogelijkheden tot het trainen van historische vaardigheden en historisch besef. De auteurs werken namelijk met veel verdiepingskaders waar leerlingen te maken krijgen met historische vaardigheden en historisch besef. Leerlingen lezen en leren er niet alleen over, maar zij oefenen hier ook mee. Er is hier letterlijk de ruimte voor genomen, waardoor het aantal pagina’s van *Sprekend Verleden* beduidend hoger ligt dan die van *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats*.

De feitenkennis uit *Geschiedeniswerkplaats* levert sterk methodologisch individualistische verklaringen op. De Koude Oorlog is uitgelegd aan de hand van historische actoren en hun intenties, doelen en neigingen. *Sprekend Verleden* is in tegenstelling tot *Geschiedeniswerkplaats* juist sterk methodologisch collectivistisch. Grotere structuren zijn hier van belang. Hoe ontwikkelde de Koude Oorlog zich en waarom? Enkel deze vraag staat centraal. Historische actoren zijn alleen aangehaald om ontwikkelingen te duiden, maar niet om het verhaal van de Koude Oorlog te vertellen. *Feniks* bevindt zich tussen deze twee sterke verklaringsmodellen in. Er worden vele historische actoren aangehaald, maar zij dragen niet het complete verhaal of geven verklaringen. De historische actoren staan in dienst van de structuren. Hierdoor kan er geconcludeerd worden dat pure feitenkennis zoals in *Geschiedeniswerkplaats* en deels in *Feniks* voor methodologisch individualistische verklaringen zorgen. *Sprekend Verleden* is juist gericht op het ontwikkeling van historische vaardigheden en historisch redeneren, waardoor de feitenkennis van minder groot belang wordt geacht. Dit levert sterk methodologisch collectivistische verklaringen op.

## 5. Conclusie

Zin- en betekenisgeving door het vertellen van narratieven vindt plaats tijdens de geschiedenislessen en in geschiedenislesboeken. In deze masterthesis zijn de narratieven over de afloop van de Koude Oorlog in geschiedenislesboeken geanalyseerd. In dit onderzoek stond de vraag centraal in hoeverre de beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog in Nederlandse geschiedenislesboeken is veranderd in de periode 1994-2012 en hoe dit verklaren is.

Een homogeen narratief ontstaat op het moment dat heterogene componenten worden samengevoegd. Een goed gestructureerde verhaallijn, een plot, kan heterogene gebeurtenissen tot een betekenisvol narratief vormen. De auteur van het narratief kan door de heterogene gebeurtenissen te ordenen zelf een begin, middenstuk en einde creëren. Ricoeur stelt dat de totstandkoming van een narratief uit drie fasen bestaat. Ten eerste vragen heterogene gebeurtenissen tijdens de prefiguratie om verklaard, uitgelegd en geordend te worden. Door deze ordening kunnen de losstaande gebeurtenissen tot een narratief worden gevormd en krijgen de gebeurtenissen betekenis. De laatste fase, de refiguratie, is het moment waarop het narratief is gelezen of beluisterd. Hierdoor ontstaat er narratieve identiteitsvorming voor de lezer of luisteraar. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het lezen van een geschiedenisverhaal tijdens de geschiedenisles. Het plot van het geschiedenisverhaal vormt op dat moment de identiteit van de leerling. Geschiedenislesboeken zetten hier communicatieve herinneringen om in collectieve herinneringen. Het plot kan op verschillende manieren worden neergezet, namelijk door middel van verschillende plotlines. Hierdoor kan bijvoorbeeld vooruitgang, achteruitgang en verschuivingen in de tijd worden aangeduid.

Hoewel het plot heterogene gebeurtenissen tot een betekenisvol geheel vormt, willen auteurs graag gebeurtenissen verklaren. Lorenz heeft een onderscheid gemaakt tussen methodologisch individualistische verklaringen en methodologisch collectivistische verklaringen. Het individualistische verklaringsmodel kijkt enkel naar individuen en hun intenties, doelen en neigingen om tot verklaringen te komen. Het collectivisme richt zich echter op grote structuren en laat het belang van individuen achterwege.

De geschiedenislesmethoden *Sprekend Verleden* (Nijgh & Van Ditmar Educatief 1994), *Historia* (Meulenhoff Educatief 1997) en *Sfinx* (Thieme 1998) zijn de primaire bronnen uit de eerste onderzoeksperiode 1994-1998. Hoewel de auteurs van deze lesboeken allemaal voor een andere plotstructuur hebben gekozen is er een overkoepelend thema terug te vinden in deze boeken. Het thema 'oorlog, vrede en internationale betrekking' staat in alle boeken centraal. In *Sprekend Verleden* is dit thema belicht door de Koude Oorlog. Een compleet hoofdstuk is aan deze oorlog gewijd. De grote rol die de auteurs aan didactiek hebben gegeven, heeft ervoor gezorgd dat het hoofdstuk diep op de Koude Oorlog in gaat. Door middel van verdiepingskaders hebben de auteurs ervoor gezorgd dat er extra informatie voor de leerlingen beschikbaar is gesteld. Hiernaast zorgen de verdiepingskaders voor een mogelijkheid tot het ontwikkelen van historisch besef en historische vaardigheden. Het belang van historische vaardigheden, waar de HEG voor pleitte en de WIEG instelde, wordt in *Sprekend Verleden* duidelijk aangegeven. Deze verdieping is niet terug te vinden in de geschiedenislesboeken *Sfinx* en *Historia*. In het lesboek *Historia* zijn de ideologische verschillen tussen oost en west sterk belicht. Deze tweedeling tussen de machtsblokken gedurende de Koude Oorlog staat dan ook centraal. In het lesboek *Sfinx* heeft de Koude Oorlog slechts een minuscule rol gekregen binnen het curriculum. De Vietnamoorlog representeert in dit boek het overkoepelende thema. De Koude Oorlog is dan ook enkel genoemd om de Vietnamoorlog in context te plaatsen. Alle lesboeken hebben één duidelijke gemene deler, namelijk het behandelen van de verschillen tussen oost en west. Elk lesboek heeft ruim aandacht besteed aan de tweedeling tussen de machtsblokken gedurende de Koude Oorlog. Deze tweedeling is ook veelvuldig terug te vinden in de wetenschappelijke literatuur zoals in de werken van Lafeber en Gaddis. De grote verschillen bij de behandeling van de Koude Oorlog tussen de lesboeken zijn te duiden in de verklaringsmodellen. Gorbatsjov wordt in het lesboek *Historia* als een van de grootste bevrijders aller tijden aangeduid. De rol van Gorbatsjov is in dit lesboek zo gerepresenteerd alsof Gorbatsjov persoonlijk de Koude Oorlog ten einde heeft gebracht. Deze sterk methodologisch individualistische insteek wordt niet gedeeld door de auteurs van *Sprekend Verleden* en *Sfinx*. Deze lesboeken kijken naar de grotere structuren die plaatsvonden gedurende de Koude Oorlog en de Vietnamoorlog. Historische actoren worden dan ook enkel aangehaald om het plot te duiden, maar niet om het plot te verklaren.

De geschiedenislesmethoden *Feniks* (ThiemeMeulenhoff 2007), *Geschiedeniswerkplaats* (Wolters-Noordhoff 2006) en *Sprekend Verleden* (Walburg Pers Educatief 2012) zijn geanalyseerd voor de tweede onderzoeksperiode, namelijk 2006-2012. De aandacht voor het geschiedenisonderwijs heeft sinds de eerste onderzoeksperiode niet op een laag pitje gestaan. De vraag of middelbare scholieren nog beschikten over enig besef van chronologie werd in de jaren negentig gesprek van de dag. De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming onder leiding van Piet de Rooij stelde een zelf bedachte chronologie op, omdat mensen zich volgens hen onvoldoende beeld kunnen vormen van de historisch-maatschappelijke werkelijkheid zonder een chronologisch kader. Een eenvoudig, overzichtelijk en gemakkelijk te onthouden systeem voor alle leerniveaus werd gevonden in de tien historische tijdvakken met bijbehorende kenmerkende aspecten. Dit systeem heeft een grote invloed gehad op het geschiedenisonderwijs. De Koude Oorlog bevindt zich binnen het tiende tijdvak van De Rooij. Het tijdvak 'Televisie en Computer' herbergt de Koude Oorlog met het volgende kenmerkende aspect: 'De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog'. De tien tijdvakken zijn in de lesmethoden *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* volledig opgenomen. Dit heeft geresulteerd in een hoofdstukindeling die identiek is aan de tien tijdvakken. Het plot draait in *Geschiedeniswerkplaats* dan ook geheel om het kenmerkende aspect. Dit zorgt ervoor dat er binnen de directe lesstof geen mogelijkheid is tot verdieping of het behandelen van historische vaardigheden. Enkel de behandeling van pure feitenkennis blijft hierdoor over. *Feniks* hanteert twee plots. Enerzijds wordt er gekeken naar de verdeling tussen de twee ideologische blokken en anderzijds naar de eenwording van Europa. Geschiedenislesmethode *Sprekend Verleden* heeft zich niet laten beïnvloeden door de tien tijdvakken en vaart nog steeds een eigen koers, zoals zij dit doet vanaf de eerste uitgave. Dit heeft ervoor gezorgd dat *Sprekend Verleden*, net zoals in de eerste onderzoeksperiode, een compleet hoofdstuk heeft gewijd aan de Koude Oorlog en het belang van historisch besef en historische vaardigheden wederom voorop heeft gezet. Deze duidelijke verschillen tussen de lesboeken hebben ook voor duidelijk verschillende verklaringsmodellen gezorgd. *Sprekend Verleden* hangt nog steeds een sterke methodologisch collectivistische verklaringwijze aan. Historische actoren worden alleen aangehaald om het narratief in goede banen te leiden.

De uitgave van *Sprekend Verleden* uit 1994 wijst Gorbatsjov nog aan als een grote held voor de afloop van de Koude Oorlog, maar dit beeld is sterk genuanceerd in de uitgave van 2012. De acties van Gorbatsjov zorgden er enkel voor dat de afloop van de Koude Oorlog in een stroomversnelling terecht kwam. Deze collectivistische aanpak verandert bij het lesboek *Feniks*. Ondanks de grotere structuren die worden aangehouden is er veel aandacht besteed aan de historische actoren die worden ingezet om tot verklaringen te komen. Het is echter niet zo dat alle verklaringen aan deze actoren worden opgehangen. Er kan hierdoor worden geconcludeerd dat *Feniks* zowel individualistische als collectivistische verklaringsmodellen in de plots heeft verwerkt. *Geschiedeniswerkplaats* is echter sterk methodologisch individualistisch. Politieke historische actoren en hun handelingen staan voorop om het verhaal van de Koude Oorlog te duiden. Hierdoor lijkt er een relatie te ontstaan tussen de belangen van de auteurs en de verklaringsmodellen. Daar waar in *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* feitenkennis voorop staat is de kans op het gebruik van methodologisch individualistische verklaringsmodellen groter. Terwijl het belang van historische vaardigheden en historisch redeneren resulteert in methodologisch collectivistische verklaringsmodellen. Een focus op historische vaardigheden en historisch redeneren zorgt ervoor dat er dieper op de tekst kan worden ingegaan, waardoor er meer tijd en ruimte is om tot collectivistische verklaringen te komen.

De afloop van de Koude Oorlog is een ‘recent’ onderwerp dat niet eerder is onderzocht door middel van een schoolboekenanalyse. De ijzige kou van de Koude Oorlog werd vervangen door een tijd van dooi. Deze analyse heeft de ontwikkelingen binnen het Nederlands secundair onderwijs en het geschiedenisonderwijs, alsmede de hierdoor veranderde beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog in kaart gebracht. In hoeverre is nu de beeldvorming over de afloop van de Koude Oorlog in Nederlandse geschiedenislesboeken in de periode 1994-2012 veranderd en hoe is dit te verklaren? De beeldvorming is, zoals ik voorafgaand aan de analyse had verwacht, veranderd door inhoudelijke belangen die zijn gewijzigd in de twee perioden, zijnde 1994-1998 en 2006-2012. In de eerste periode stond het plot in het teken van het thema oorlog, vrede en internationale betrekkingen. Dit resulteerde in het feit dat de Koude Oorlog en Vietnamoorlog casussen werden om dit thema te duiden. Dit leverde sterk methodologisch collectivistische verklaringsmodellen op. Hier wordt *Historia* echter buiten beschouwing gelaten, want in *Historia* wordt Gorbatsjov gezien als degene die de afloop van de Koude Oorlog op zijn naam mag schrijven. De tweede periode staat echter voornamelijk in het teken van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten.

*Sprekend Verleden* is ondanks de invoering van de tien tijdvakken en de grote belangstelling die hiervoor ontstond een eigen koers blijven varen. De feitenkennis die door de invoering van de tien tijdvakken belangrijker is geworden, heeft geresulteerd in een steeds groter wordende rol voor methodologisch individualistische verklaringen en een afzwakking van het methodologisch collectivisme. In de periode 2006-2012 werden historische actoren belangrijker om de afloop van de Koude Oorlog te verklaren dan in de periode 1994-1998. De hypothese was dat de beeldvorming zou zijn veranderd tussen de perioden, maar het grote aandeel dat verklaringsmodellen hierin hebben was niet verwacht. De overgang van methodologisch collectivistische verklaringsmodellen naar sterk methodologisch individualistische verklaringsmodellen is interessant. Deze verklaringsmodellen kunnen dan ook goed gebruikt worden voor andere schoolboekanalyses. Is er echter nog een overeenkomst tussen de twee onderzoeksperiodes? Ja, de tweedeling tussen oost en west blijft zeer belangrijk in beide perioden. De behandeling van de verschillen tussen oost en west en de verschillende ideologische ideeën zijn ondanks alle inhoudelijke en didactische veranderingen onveranderd gebleven.

## Bibliografie

### Primaire bronnen

- Bastiaans, C., H. Buskop, L. Dalhuisen, R. van der Geest, P. Lindhoud, F. Steegh en C. de Waal, *Sprekend Verleden. VWO Handboek 4/5/6* (Zutphen 2012).
- Bastiaans, C., H. Buskop, L. Dalhuisen, R. van der Geest, P. Lindhoud, F. Steegh, C. de Waal en J. Walhain, *Sprekend Verleden. VWO Activiteitenboek 4/5/6* (Zutphen 2012).
- Dalhuisen, L.G. en H.J.M van der Geest (red.), *Sprekend Verleden. Een geschiedenis van de wereld 1* (Haarlem 1978).
- Dalhuisen, L.G. en H.J.M van der Geest (red.), *Sprekend Verleden. Bovenbouw HAVO/VWO. Deel 2* (Rijswijk 1994).
- Dalhuisen, L.G., H.J.M. van der Geest, T. van der Geugten, A.B. Kroesen, C.Y. Meijers-Bastiaans, F.J. Steegh en B. Vergunst, *Sprekend Verleden. Bovenbouw HAVO/VWO. Wegwijzer voor de leerling. Deel 2* (Rijswijk 1995).
- Geugten, T. van der, T. Honing, P. Jager, S. Riddersma M. Van Riessen, T. Schinkel en P. Schröer, *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase vwo. Opdrachtenboek historisch overzicht* (Groningen/Houten 2007).
- Immerzeel, B., K. Kalkwiek, M. Knook, I. Van Manen, J.L.G. van Oudheusden, B. Prickarts, P. Schuitemaker, G.J. van Setten, J. Sonneveld- van der Sman, K. Steehouwer en A. van Voorst, *Historia. Geschiedenis & Staatsinrichting voor de bovenbouw HAVO/VWO. Werkboek VWO* (Amsterdam 1996).
- Manen, I. van, B. Immerzeel, K. Kalkwiek, M. Knook, J.L.G. van Oudheusden, B. Prickarts, P. Schuitemaker, G.J. van Setten, J. Sonneveld-van der Sman, K. Steehouwer en A. van Voorst, *Historia. Geschiedenis & Staatsinrichting voor de bovenbouw HAVO/VWO* (Amsterdam 1997).
- Venner, J. en M. van Haperen, *Feniks. Overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis voor de Tweede Fase HAVO* (Utrecht/Zutphen 2007).
- Verkuil, D. en T. van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase vwo. Handboek historisch overzicht* (Groningen/Houten 2006).
- Zewald, M., A. Bos, A.J. Bosch, W. Duyff, J. Greep, G. Nijsten, B. Pel, F. Rovers,



R. Soeter en M. Veldkamp, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. VWO informatieboek* (Zutphen 1998).

Zewald, M., A. Bos, A.J. Bosch, W. Duyff, J. Greep, G. Nijsten, B. Pel, F. Rovers, R. Soeter en M. Veldkamp, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. VWO Onderzoeksboek 1* (Zutphen 1998).

### Secundaire bronnen

Akker, C. van den, 'Het verwachte einde. Tijd, geschiedenis en verhaal', in M. Grever en H. Jansen (red.), *De ongrijpbare tijd* (Hilversum 2001) 173-180.

Assmann, J., 'Collective memory and cultural identity', in *New German Critique* 65 (1995) 126-132.

Bakker, N., J. Noordman en M. Rietveld- van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000* (Assen 2010).

Bank, J. en P. de Rooij, 'Een canon van het Nederlandse verleden. Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis', in *NRC Handelsblad* (30 oktober 2004) 2-11.

Beening, A., *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam 2001).

Blaas, P. B. M., 'Historisch besef in Nederland', in Idem, *Anachronisme en historisch besef. Momenten uit de ontwikkeling van het Europees historisch bewustzijn* (Rotterdam 1988) 91-103.

Bon, J. van, S. Boom, H. Boschloo, T. de Danschutter, R. Donk, L. de Jonge, H. Kurstjens, J. van der Leeuw-Roord, A. Pijpelink, I. Veldhuis-Meester, D. Verhagen en S. Wubolts-de Boer, *Dat is Geschiedenis. Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis* (Baarn 2000).

Boxtel, C. van en M. Grever, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', in E. Erdmann en W. Hasberg (red.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (Wochenschau Verlag 2011) 87-104.

Brandsma, M. en M. Uitzinger, *Na de Muur. Oog in oog met het nieuwe Duitsland* (Amsterdam 2009).

Brink, E. van den, *De Koude Oorlog. Surrogaat voor oorlog en vrede* (Utrecht 1983).

Carretero, M., M. Asensio en M. Rodríguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte 2011).

- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, *De samenhang in de programma's geschiedenis: algemene verantwoording en toelichting* (2001).
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon. Deel A* (Den Haag 2006).
- Crawford, K.A. en S.J. Foster, *War, Nation, Memory. International perspectives on World War II in School History Textbooks* (Charlotte 2007).
- Dalhuisen, L., G. Huisman, B. Kroesen, E. Roest, A. Rood, I. Veldhuis-Meester en P. Wester, *Geschiedenis: wat is dat? Een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1993).
- Dodde, N.L., *Dag, Mammoet! Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem* (Leuven/Apeldoorn 1993).
- Even-Zohar, J., *Wereldgeschiedenis in het Onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (Leiden).
- Ferro, M., *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Parijs 1981).
- Fontaine, P.F.M., 'Het schoolboek als geschiedschrijving', in N. Bakker, P.F.M. Fontaine en J.G. Toebes (red.), *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 19-21.
- Fontaine, P.F.M., *Historisch-didactische cahiers 1: Doelstellingen* (Groningen 1979).
- Frijhoff, W., *De mist van de geschiedenis. Over herinneren vergeten en het historisch geheugen van de samenleving* (Nijmegen 2011).
- Gaddis, J.L., *We Now Know. Rethinking Cold War History* (Oxford 1997).
- Grever, M., 'Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie', in *Low Countries Historical Review*. Vol. 124 nr. 3 (2009) 440-441.
- Grever, M., 'Historical consciousness and the twofold character of time' (EUR syllabus Master History of Society FHKW 2009) 5.
- Grever, M., 'Dilemmas of Common and Plural History. Reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World', in M. Carretero, M. Asensio en M. Rodríguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte 2011) 79-80.
- Grever, M., 'Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs', in P. den Boer en G.W. Muller (red.), *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998) 33, 40.

- Grever, M., 'Wat doen we met de canon?', in A. Wilschut (red.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon* (Amsterdam 2004) 21.
- Grever, M. en C. van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014).
- Grever, M. en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).
- Grever, M. en K. Ribbens, 'De historische canon onder de loep', in *Kleio* 45 nr. 7 (2004) 3.
- Halbwachs, M., *The collective memory* (New York 1980).
- Hart, H. 't, H. Booije, J. Hox, (red.) *Onderzoeksmethoden* (Den-Haag 2009).
- Hogervorst, S., 'Female resistance fighters. National memory cultures and the international Ravensbrück committee', in E. Kõresaar, E. Lauk en K. Kuutma (red.), *The burden of remembering. Recollections and representations of the 20th century* (Helsinki 2009) 79-90.
- Hondius, D., *Oorlogslessen Onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam 2010).
- Instituut voor geschiedenisdidactiek, *Historici tegen canon* (Amsterdam 2008).
- Jonker, E., 'De betrekkelijkheid van het moderne historisch besef', in *Low Countries Historical Review*, Vol. 111 nr. 1 (1996) 30-46.
- Jürgens, H., *Na de val. Nederland na 1989* (Nijmegen 2014).
- Kleppe, M., *Canonieke icoonfoto's. De rol van (pers)foto's in de Nederlandse geschiedschrijving* (Delft 2013).
- Klerides, E., 'Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre', in *Journal of Educational Media, Memory, and Society* nr. 2 (2010) 1-49.
- Klessmann, 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses', in N. Bakker, P.F.M. Fontaine en J.G. Toebes (red.), *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 32-36.
- Knippenberg, H. en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen 1918-1993* (Assen 1993).
- Lafeber, W., *America, Russia, and the Cold War 1945-2006* (New York 2008).
- Lafeber, W., 'An End to Which Cold War?', in M.J. Hogan (red.), *The End of the Cold War. Its Meaning and Implications* (New York 1992) 13.
- Laville, C., 'Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second', in Peter Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness* (Canada 2004) 165-166.
- Lee, P., 'Understanding History', in Peter Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness* (Canada 2004) 130-131.

- Lorenz, C., *De constructie van het verleden. Een inleiding in de theorie van de geschiedenis* (Amsterdam 2006).
- Los, E., *De Canon van het Onderwijs* (Amsterdam 2012).
- Matlock Jr., J.F., *Reagan and Gorbachev. How the Cold War Ended* (Toronto 2004).
- Pingel, F., *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs / Braunschweig 2010).
- Porat, D., 'A Contemporary Past: History Textbooks as Sites of National Memory', in A. Dickinson, P. Gordon en P. Lee (red.), *International Review of History Education*. Vol. 3 (London 2001) 36-52.
- Prick, L.G.M., *Drammen, dreigen, draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd* (Alphen aan den Rijn 2006).
- Repoussi, M. en N. Tutiaux-Guillon, 'New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography', in *Journal of Educational Media, Memory, and Society* (2010) 133-141.
- Ricoeur, P., *Time and Narrative. Volume I* (Chicago 1984).
- Rooij, P. de, *Verleden, heden, toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001).
- Rossem, M. van, *Drie oorlogen. Een kleine geschiedenis van de 20<sup>e</sup> eeuw* (Amsterdam 2007).
- Rossem, M. van, 'Gevaren van de canon', in *Historisch nieuwsblad* 14 (2006) 25.
- Rüsen, J., 'Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development', in Peter Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness* (Canada 2004) 66-69.
- Schuijt, D., 'Iedereen met enige historisch opleiding kan een canon maken', in *Kleio* 23 nr. 7 (2008) 23-26.
- Schlesinger Jr., A., 'Some Lessons from the Cold War', in M.J. Hogan (red.), *The End of the Cold War. Its Meaning and Implications* (New York 1992) 62.
- Seixas, P., *Theorizing Historical Consciousness* (Canada 2004).
- Sniekers, J. en P. Wester, *Geschiedenis en Staatsinrichting. Voorlichtingsbrochure havo/vwo. Voortgezet Onderwijs* (Enschede 1996).
- Toebes, J.G., *Geschiedenis, een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mensen maatschappijvakken –in het bijzonder maatschappijleer- in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Meppel 1981).

- Toebes, J.G., 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs', in *Kleio* 17 (1976) 202-284.
- Tweede Fase Adviespunt, *Zeven jaar tweede fase, een balans* (Den Haag 2005).
- Verlinden, J.A.A., *De Mammoetwet. Nieuwe fase in de ontwikkeling van ons onderwijs* (Deventer/Gorinchem/Culemborg 1968).
- Veugelers, W. en J. Schuitema, *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis* (Amsterdam 2013).
- Wilschut, A., *Beelden van tijd. De rol van historisch bewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam 2011).
- Wilschut, A., (red.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon* (Amsterdam 2004).
- Wilschut, A., 'Historisch besef als onderwijsdoel', in *Nieuwste Tijd* (2002) 4-6.
- Wilschut, A., D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2013).
- Wood, D., *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation* (Routledge 2011).
- Zerubavel, E., *Time Maps. Collective Memory and the Social Shape of the Past* (Chicago 2003).

#### Websites

- [http://www.eur.nl/ub/nl/studeren/historisch\\_didactische\\_collectie/](http://www.eur.nl/ub/nl/studeren/historisch_didactische_collectie/) (15-01-15).
- <http://www.eshcc.eur.nl/english/chc/resources/hdc/> (20-01-2015).
- <http://www.gei.de/en/the-institute/mission-statement.html> (20-01-2015).
- <http://www.euroclio.eu/new/index.php/about/association-mission-a-aims> (20-01-2015).
- <http://www.koninklijkhuis.nl/nieuws/toespraken/2007/september/toespraak-van-prinses-maxima-24-september-2007/> (06-03-2015).
- [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu) (11-06-2015).
- <http://www.onderwijserfgoed.nl/content/de-mammoetwet-0> (07-07-2015).
- [https://www.hetcvte.nl/item/pilotexamens\\_geschiedenis](https://www.hetcvte.nl/item/pilotexamens_geschiedenis) (08-07-2006).
- <https://www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-vwo/2009/vwo?topparent=vg41h1h4i9qe> (08-07-2015).
- <http://www.dewissel-onzewijs.nl/nieuws/05-02-2014/geschiedenis-project#.VaJzb2BgNyY> (12-07-2015).
- <http://www.gei.de/en/research/textbooks-as-media/methods/eu-didactics.html> (16-07-2015).

<http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-society/decolonisation-and-the-politics-of-memory.html> (16-07-2015).

<http://www.gei.de/en/research/textbooks-as-media/history/teaching-the-cold-war.html>  
(16-07-2015).

## Bijlagen

### Bijlage 1

#### Analyseschema voor de masterthesis

<b>Plotstructuur</b>	Progressie	Decline	Zigzag	Niet duidelijk aanwezig
<b>Verklaringsmodel</b>	Methodologisch Collectivistisch	Methodologisch Individualistisch		
<b>Overkoepelend thema</b>	Oorlog, vrede en internationale betrekkingen	Tien tijdvakken	Geen overkoepelend thema	
<b>Afloop van het plot</b>	Grote structuren	Historische actoren	Opvallende zaken	
<b>Didactische insteek</b>	Angelsaksisch	Duits	Niet duidelijk plaatsbaar	
<b>Historische vaardigheden &amp; Historisch besef</b>	Zeer belangrijk	Belangrijk	Minder belangrijk	Weinig tot geen aandacht
<b>Opvallende zaken</b>				

## Bijlage 2

Examenprogramma geschiedenis havo/vwo 2015.

# Examenprogramma geschiedenis havo/vwo

## Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

Domein A	Historisch besef
Domein B	Oriëntatiekennis
Domein C	Thema's
Domein D	Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie
Domein E	Oriëntatie op studie en beroep.

## Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op de domeinen A en B.

De CEVO stelt het aantal en de tijdsduur van de zittingen van het centraal examen vast.

De CEVO maakt indien nodig een specificatie bekend van de examenstof van het centraal examen.

## Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op domein A en:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

## Tijdelijke afwijking

Tot een nader te bepalen datum heeft het centraal examen betrekking op de domeinen A en C. De CEVO stelt daartoe twee thema's vast en maakt de daarbij behorende specificatie bekend. Tot de bedoelde datum omvat het schoolexamen:

- de domeinen A, B, C (alleen vwo, drie thema's voor profiel cultuur en maatschappij, twee -of, ter keuze van het bevoegd gezag: drie- voor profiel economie en maatschappij; de thema's zijn andere dan die van het centraal examen), D en E;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: de thema's waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.



## De examenstof

Wat in onderstaande tekst gecursiveerd is, geldt alleen voor het examenprogramma vwo.

### Domein A: Historisch besef

#### 1. De kandidaat kan:

- gebeurtenissen uit zijn eigen leven alsmede verschijnselen, gebeurtenissen en personen uit de geschiedenis met behulp van een tijd balk of een andere vorm van chronologische schematisering ordenen en daarbij de volgende aanduidingen van tijd en tijdsindeling gebruiken: jaren, eeuwen, tijdvakken, perioden en jaartellingen;
- met gebruik van voorbeelden uit de perioden- en tijdvakkenindeling van eindterm 2, de westers-christelijke jaartelling en een ander voorbeeld van een jaartelling of periodisering/*meerdere andere voorbeelden van jaartellingen of periodisering*en uitleggen dat chronologische indelingen interpretatief van aard zijn en *(mede) afhangen van de standplaats die men inneemt en/of de vraag die men wil beantwoorden.*

#### 2. De kandidaat kan de volgende tijdvakken met bijbehorende tijdsgrenzen in chronologische volgorde noemen en als referentiekader gebruiken:

- tijdvak 1: van jagers en boeren (- 3000 voor Christus) / Prehistorie;
- tijdvak 2: tijd van Grieken en Romeinen (3000 voor Christus-500 na Christus) / Oudheid;
- tijdvak 3: tijd van monniken en ridders (500-1000) / vroege Middeleeuwen;
- tijdvak 4: tijd van steden en staten (1000-1500) / hoge en late Middeleeuwen;
- tijdvak 5: tijd van ontdekkers en hervormers (1500-1600) / Renaissancetijd / 16<sup>e</sup> eeuw;
- tijdvak 6: tijd van regenten en vorsten (1600-1700) / Gouden Eeuw / 17<sup>e</sup> eeuw;
- tijdvak 7: tijd van pruiken en revoluties (1700-1800) / eeuw van de Verlichting/ 18<sup>e</sup> eeuw;
- tijdvak 8: tijd van burgers en stoommachines (1800-1900) / industrialisatietijd / 19<sup>e</sup> eeuw;
- tijdvak 9: tijd van de wereldoorlogen (1900-1950) / eerste helft 20<sup>e</sup> eeuw;
- tijdvak 10: tijd van televisie en computer (vanaf 1950) / tweede helft 20<sup>e</sup> eeuw.

#### 3. De kandidaat kan:

- de tijdvakken van eindterm 2 plaatsen in de periodes Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Vroegmoderne Tijd en Moderne Tijd;
- *uitleggen dat de indeling in perioden en tijdvakken een westers perspectief op de geschiedenis vertegenwoordigt en wat de beperkingen en bezwaren daarvan kunnen zijn.*

4. De kandidaat kan:
  - in historische processen de samenhang tussen veranderingen en continuïteit beschrijven;
  - de betekenis van historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen voor het heden aangeven;
  - *verschillende soorten historische verandering onderscheiden;*
  - *door het onderscheiden van continuïteiten van langere en kortere duur onderkennen hoe elementen afkomstig uit verschillende tijdvakken zich gelijktijdig in één tijdvak kunnen manifesteren (de gelijktijdigheid van het ongelijktijdige).*
  
5. De kandidaat kan:
  - een vraag en een daarop aansluitende hypothese formuleren;
  - voor een vraag bruikbaar bronnenmateriaal verwerven en gegevens eruit selecteren.
  
6. De kandidaat kan:
  - in het kader van een historische vraagstelling verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
  - onderscheid maken tussen verschillende soorten oorzaken.
  
7. De kandidaat kan bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met:
  - het onderscheid tussen feiten en meningen;
  - tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden en afkomstig van hedendaagse personen, onder wie hij zelf;
  - de rol van waardepatronen in heden en verleden;
  - het ondersteunen van uitspraken met behulp van argumenten.

#### **Doel B: Oriëntatiekennis**

8. De kandidaat kan voor elk van de tien tijdvakken die genoemd zijn in eindterm 2:
  - de kenmerkende aspecten voor ieder tijdvak noemen;
  - bij elk kenmerkend aspect van een tijdvak een passend voorbeeld geven van een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit voorbeeld gebruiken om het betreffende aspect te verduidelijken;
  - uitleggen hoe kennis van het betreffende tijdvak de oriëntatie op de hedendaagse werkelijkheid beïnvloedt;
  - *uitleggen dat de betekenis die aan tijdvakken wordt toegekend mede afhangt van de tijd, plaats en omstandigheden waarin mensen zich met het verleden bezighouden.*

Voor tijdvak 1 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- de levenswijze van jagers-verzamelaars;
- het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen;
- het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen.

Voor tijdvak 2 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- de ontwikkeling van wetenschappelijk denken en het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat;
- de klassieke vormentaal van de Grieks-Romeinse cultuur;
- de groei van het Romeinse imperium waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde;
- de confrontatie tussen de Grieks-Romeinse cultuur en de Germaanse cultuur van Noordwest-Europa;
- de ontwikkeling van het jodendom en het christendom als de eerste monotheïstische godsdiensten.

Voor tijdvak 3 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- de verspreiding van het christendom in geheel Europa;
- het ontstaan en de verspreiding van de islam;
- de vrijwel volledige vervanging in West-Europa van de agrarisch-urbane cultuur door een zelfvoorzienende agrarische cultuur, georganiseerd via hofstelsel en horigheid;
- het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur.

Voor tijdvak 4 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- de opkomst van handel en ambacht die de basis legde voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving;
- de opkomst van de stedelijke burgerij en de toenemende zelfstandigheid van steden;
- het conflict in de christelijke wereld over de vraag of de wereldlijke dan wel de geestelijke macht het primaat behoorde te hebben;
- de expansie van de christelijke wereld naar buiten toe, onder andere in de vorm van de kruistochten;
- het begin van staatsvorming en centralisatie.

Voor tijdvak 5 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- het begin van de Europese overzeese expansie;
- het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling;
- de hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke Oudheid;
- de protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had;
- het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat.

Voor tijdvak 6 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- het streven van vorsten naar absolute macht;
- de bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek;
- wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie;
- de wetenschappelijke revolutie.

Voor tijdvak 7 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- rationeel optimisme en 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen;
- voortbestaan van het ancien régime met pogingen om het vorstelijk bestuur op eigentijdse verlichte wijze vorm te geven (verlicht absolutisme);
- uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden transatlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme;
- de democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap.

Voor tijdvak 8 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- de industriële revolutie die in de westerse wereld de basis legde voor een industriële samenleving;
- discussies over de 'sociale kwestie';
- de moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie;
- de opkomst van emancipatiebewegingen;
- voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces;
- de opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.

Voor tijdvak 9 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- de rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie;
- het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal-socialisme;
- de crisis van het wereldkapitalisme;
- het voeren van twee wereldoorlogen;
- racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden;
- de Duitse bezetting van Nederland;
- verwoestingen op niet eerder vertoonde schaal door massavernietigingswapens en de betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogvoering;
- vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme.

Voor tijdvak 10 gelden de volgende kenmerkende aspecten:

- de verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog;
- de dekolonisatie die een eind maakte aan de westerse hegemonie in de wereld;
- de eenwording van Europa;
- de toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen;
- de ontwikkeling van pluriforme en multiculturele samenlevingen.

### **Domein C: Thema's**

9. De kandidaat kan:

- aan de hand van twee / *vijf* (voor profiel cultuur en maatschappij) / *vier* (voor profiel economie en maatschappij) nader omschreven concrete thema's met gebruikmaking van de eindtermen uit domein A een beargumenteerd antwoord geven op inhoudelijke vragen over het betreffende thema;
- op grond van situaties in de verschillende tijdvakken ontwikkelingen op langere termijn beschrijven.

### **Domein D: Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie**

10. De kandidaat kan:

- verband leggen tussen het ontstaan van vrijheidsrechten en politieke rechten in bepaalde historische tijdvakken en kenmerkende aspecten van die tijdvakken;
- *belangrijke denkers noemen en hun opvattingen over de relatie tussen staat en onderdanen;*
- uitleggen onder invloed van welke factoren de rechtsstaat zich in Nederland heeft ontwikkeld en welke actoren erbij betrokken waren;
- uitleggen onder invloed van welke factoren de parlementaire democratie zich in Nederland heeft ontwikkeld sinds 1795;
- de ontstaansgeschiedenis van de belangrijkste politieke stromingen en partijen weergeven sinds 1848.

### **Domein E: Oriëntatie op studie en beroep**

## Bijlage 3

Brief opgesteld aan de leden van de Tweede Kamer der Staten-Generaal door hoogleraren, geschiedenisdocenten en didactici.



**IVGD**

Instituut voor  
Geschiedenisdidactiek  
Postbus 2009  
1000 AC Amsterdam  
020-5995463 / www.ivgd.nl

Aan de leden van  
de Tweede Kamer der Staten-Generaal  
Postbus 20018  
2500 EA Den Haag

Betreft: Verplichte invoering van de 'Canon van Nederland'

Amsterdam, 30 oktober 2008

Geachte Heer / Mevrouw,

Binnenkort moet u stemmen over het voorstel van de regering om de 'Canon van Nederland' op te nemen in de kerndoelen van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Indien dat voorstel wordt aangenomen, wordt het behandelen van de vijftig items van deze canon wettelijk verplicht gesteld. Een zo gedetailleerde inmenging van de overheid in de vrijheid van scholen om zelf hun curricula samen te stellen, is in Nederland nog niet eerder vertoond. Deze inmenging gaat immers zo ver dat het op iedere basisschool en in iedere onderbouw van het voortgezet onderwijs verplicht wordt te vertellen over Spinoza, Eise Eisinga en Annie M.G. Schmidt, maar niet verplicht over (bijvoorbeeld) koningin Wilhelmina, Johan de Witt of Luther en Calvijn. Zo'n keuze is natuurlijk aanvechtbaar – zoals iedere inhoudelijke keuze op dit gedetailleerde niveau. Toch wordt voorgesteld dit programma nu wettelijk voor te schrijven. Er kunnen overtuigende argumenten zijn om een dergelijke zeer forse ingreep te rechtvaardigen. Een belangrijk argument zou bijvoorbeeld zijn dat de canon een zodanig sterk didactisch concept vertegenwoordigt, dat invoering ervan een aanzienlijke verbetering van de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs waarschijnlijk maakt. Daarvoor bestaat echter geen enkel empirisch onderbouwd bewijs. Integendeel, wij menen op grond van didactische expertise te kunnen zeggen dat eerder van een verslechtering sprake zal zijn. We sommen enkele belangrijke overwegingen op.

1 De canon is – conform de opdracht van toenmalig minister van OC&W Van der Hoeven – uitgewerkt als culturele canon van Nederland, weliswaar met een sterke historische component, maar ook bedoeld voor andere vakgebieden als aardrijkskunde, Nederlands en kunstzinnige vorming. Dit verklaart de aanwezigheid van items als de haven van Rotterdam en de aardgasbel (duidelijk afkomstig uit de wereld van aardrijkskunde) en De Stijl en Vincent van Gogh (uit die van kunstzinnige vorming). Het voorstel van de regering luidt nu om de canon toe te voegen aan de kerndoelen die gaan over de behandeling van historische tijdvakken. Daarmee wordt de suggestie gewekt dat alle vijftig items een 'canon van de geschiedenis' zouden vormen - geen algemene culturele canon - en dat alle vijftig ook bij geschiedenis moeten worden behandeld. Dit leidt tot overladen programma's geschiedenis, onevenwichtigheden, en ook onzekerheid in het onderwijsveld over wat nu wel of niet de bedoeling is. Zo'n onvolkomen regelgeving kan o.i. niet tot wet worden verheven.

2 De canon past niet of uiterst moeizaam in de inmiddels ingevoerde verplichte structuur van het geschiedenisonderwijs, gebaseerd op tien tijdvakken, conform de voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming uit 2001. De commissie-Van Oostrom heeft bij haar uitwerking de uitdrukkelijke opdracht van toenmalig minister Van der Hoeven om *'te bezien welke uitwerkingen dienstig kunnen zijn om scholen en ook buitenschoolse*



*instellingen, bij de invoering van de nieuwe kerndoelen en eindexamenprogramma's te ondersteunen'* [voor geschiedenis zijn dat de kerndoelen en eindexamenprogramma's met de tien tijdvakken] genegeerd. Zij heeft (ook) veel inhoud uitgewerkt die *niet* dienstig zijn als uitwerking van de tien tijdvakken, terwijl anderzijds voorbeelden ontbreken die vanuit de tijdvakken gereedeneerd wél hadden moeten worden uitgewerkt. Inmiddels merken scholen, nascholingsinstituten en educatieve uitgeverijen tot hun ongenoegen dat deze incongruentie bestaat. Allerwegen wordt geprobeerd met kunst- en vliegwerk twee niet op elkaar afgestemde concepten met elkaar in overeenstemming te brengen, maar tot fraaie en consistente resultaten leidt dat uiteraard niet. Alweer een onvolkomenheid in de regelgeving die o.i. niet tot wet mag worden verheven.

3 De keuze van canonitem is nu eens ingegeven vanuit didactische overwegingen, dan weer vanuit overwegingen van inhoudelijk belang. Zo kan Eise Eisinga met zijn spectaculaire planetarium onmogelijk een van de grootste denkers van de achttiende eeuw worden genoemd, maar het verhaal van zijn schepping vormt wel een voor kinderen aansprekende instap tot het moeilijke onderwerp Verlichting. Zo iets kan niet gezegd worden van bijvoorbeeld de filosoof Spinoza, wiens denken voor menige volwassene van nu nauwelijks te doorgronden is, en waarvan absoluut onduidelijk is hoe hij in het basisonderwijs zou moeten worden behandeld. Zijn aanwezigheid in de canon is dan ook niet op didactische, maar alleen op inhoudelijke gronden ('de belangrijkste filosoof van Nederland uit de 17<sup>e</sup> eeuw') verdedigbaar. De canon heeft dus geen didactisch consistente basis. Er is niet consequent gezocht naar inhoud die voor jongere leerlingen aansprekend zouden zijn, maar evenmin kan gezegd worden dat hier 'de belangrijkste personen en gebeurtenissen uit de geschiedenis van Nederland' worden opgesomd. Nu eens het een, dan weer het ander. De status van de canon als basis van een onderwijsprogramma is daarmee zwak. Dit is een bijna onvermijdelijk gevolg van overheidsinmenging in inhoud van het geschiedeniscurriculum op dit gedetailleerde niveau: er worden compromissen gesloten waarmee uiteindelijk niemand echt tevreden kan zijn. De overheid – zo luidt onze conclusie – dient zich in een vrij en democratisch land als Nederland niet tot op dit gedetailleerde niveau met inhoudelijke keuzes te bemoeien. De lijn van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, die enerzijds duidelijkheid schiep door tien tijdvakken en daaraan gebonden kenmerkende verschijnselen algemeen voor te schrijven, maar anderzijds vrijheid liet bestaan door de keuze van concrete voorbeelden aan de scholen over te laten, dient o.i. de enige wettelijk voorgeschreven richtlijn te blijven.

4 De invoering van de tien tijdvakken heeft pas kort geleden - in de jaren 2005 en 2006 - plaatsgevonden. Scholen ervaren het invoeren van wéér een vernieuwing zo kort na de vorige als ongewenste reguleringsdrift van de overheid. Bovendien sluit de voorgestelde maatregel in het geheel niet aan bij de vorige (zie punt 2). In het post-Dijsselbloem-tijdperk zou zo iets niet meer moeten voorkomen.

Wij dringen er, gezien het bovenstaande, bij u op aan tegen het voorstel van de regering te stemmen om de Canon van Nederland verplicht in de kerndoelen basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs in te voeren. Wij stellen voor de programma's Cultuur en School van het ministerie van OC&W te blijven steunen en faciliteren en activiteiten voor de promotie van de canon ruimte te geven. Een algemene verplichtstelling door de wetgever zou echter een ernstige fout zijn.

Met vriendelijke groet,

Prof. dr. C.A.M. van Boxtel  
Hoogleraar historische cultuur en educatie, Erasmus Universiteit, Rotterdam.  
Coördinator van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Amsterdam.



Drs. T.F. van der Geugten  
Docent didactiek van de geschiedenis en van mens en maatschappij, Fontys Hogeschool,  
Tilburg.

Prof. dr. M.C.R. Grever  
Hoogleraar theoretische geschiedenis, Erasmus Universiteit, Rotterdam.

Prof.dr. Ido de Haan  
Hoogleraar politieke geschiedenis, Universiteit Utrecht.

Drs. H. Havekes  
Docent didactiek van de geschiedenis, Radboud Universiteit, Nijmegen.

Dr. P. Holthuis  
Docent didactiek van de geschiedenis, Rijksuniversiteit, Groningen.

Prof. dr. E. Jonker  
Hoogleraar theoretische geschiedenis, Universiteit Utrecht.

Prof. dr. J.C. Kennedy  
Hoogleraar Nederlandse geschiedenis, Universiteit van Amsterdam.

Dr. S.R.E. Klein  
Docent didactiek van de geschiedenis, Rijksuniversiteit Leiden.

Drs. M.C.M. Kropman  
Docent didactiek van de geschiedenis, Universiteit van Amsterdam.  
Coördinator Instituut voor Geschiedenisdidactiek, Amsterdam.

Drs. J. van der Leeuw-Roord  
Executive Director van het secretariaat Euroclio, Den Haag.

Prof. dr. W.W. Mijnhardt  
Hoogleraar vergelijkende wetenschapsgeschiedenis, Universiteit Utrecht.

Drs J.A. Patist  
Docent didactiek van de geschiedenis, Hogeschool Utrecht.

Dr. K. Ribbens  
Onderzoeker, Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie, Amsterdam.

Prof. dr. P.J.A.N. Rietbergen  
Hoogleraar Europese cultuurgeschiedenis na de middeleeuwen, Radboud Universiteit,  
Nijmegen.

Drs. J. Riksen  
Docent didactiek van de geschiedenis, Vrije Universiteit, Amsterdam.

Prof. dr. P. de Rooij,  
Hoogleraar Nederlandse geschiedenis, Universiteit van Amsterdam.





Drs. E. Storck  
Docent didactiek van de geschiedenis, Rijksuniversiteit Leiden.  
Voorzitter vaksectie geschiedenis, CEVO, Utrecht.

Drs. H. Tuijthof,  
Docent didactiek van de geschiedenis, Universiteit Utrecht.

Drs. R.F.M. Verstaen,  
Docent didactiek van de geschiedenis, Fontys Hogeschool, Sittard.

Drs. J. de Vries  
Docent didactiek van de geschiedenis, Radboud Universiteit, Nijmegen.

Drs. M.J.Q.M. van Vugt  
Opleidingscoördinator opleiding geschiedenis, Fontys Hogeschool Sittard.

Drs. A.H.J. Wilschut  
Hoofddocent geschiedenis en geschiedenisdidactiek, Hogeschool van Amsterdam.  
Algemeen projectleider, Instituut voor Geschiedenisdidactiek, Amsterdam.