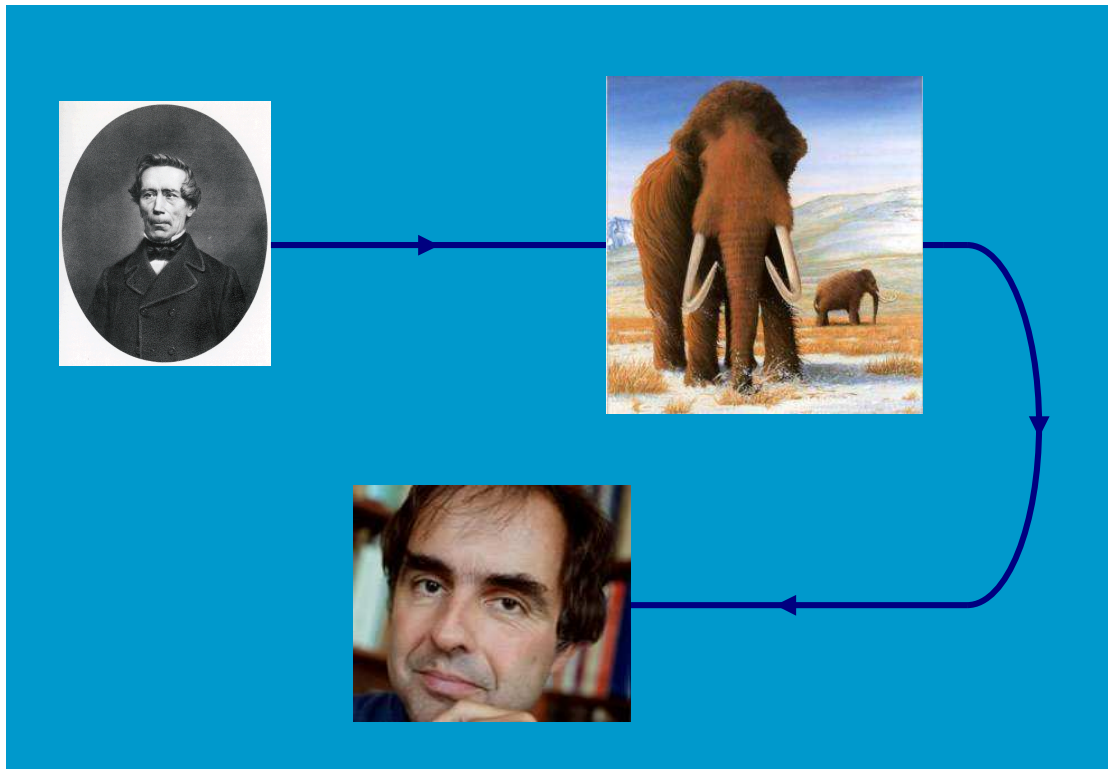


Canon in perspectief

Vijftig jaar Nederlandse geschiedenis op de HBS, 1918-1968



Bart Janssens

265276

265276bj@student.eur.nl

Begeleider: dr. prof. M.C. R. Grever

Tweede lezer: dr. K. Ribbens

Erasmus Universiteit Rotterdam

Faculteit van Historische en Kunstwetenschappen

Inhoudsopgave

Voorwoord	2	4.2 Romeinen en graven	43
Hoofdstuk 1 Inleiding.....	3	4.3 Republieken	46
1.1 Links en rechts over de canon	3	4.4 Keizers en koningen.....	51
1.2 Vraagstelling	5	4.5 Courantennieuws	53
1.3 Methoden en methoden	7	4.6 Conclusies.....	55
1.4 conceptualisering.....	13	Hoofdstuk 5 Verzuiling en patriottisme..	58
Hoofdstuk 2 Wet en praktijk	16	5.1 Inleiding.....	58
2.1 Inleiding	16	5.2 Iconografie	61
2.2 Onderwijs in Nederland tot 1968 ..	17	5.3 ‘Ons Nederland’-anachronisme	64
2.2.1 <i>Het Begin</i>	17	5.4 Vier boeken, vier onderwerpen.....	69
2.2.2 <i>Schoolstrijd</i>	20	5.4.1 Keizer Karel, christelijke held	69
2.2.3 <i>Wet-Visser</i>	22	5.4.2 ‘Het Voorspel’	73
2.3 Geschiedenisonderwijs in Nederland		5.4.3. Republiek wordt monarchie..	82
tot 1968.....	23	5.4.4 De op een na langste oorlog...	92
2.4 Conclusies	28	5.5 Conclusies.....	100
Hoofdstuk 3 Themakeuze en Perspectief	30	Hoofdstuk 6 Nederlandse Canon Toen en	
3.1 Inleiding	30	Nu.....	102
3.2 ‘Het werd van de golven gewonnen’		6.1 Inleiding	102
.....	30	6.2 Een canon, moet dat nou?.....	103
3.3 Vorsten en oorlogen	33	6.3 Overheid en canon	107
3.4 Rood of niet?	34	6.4 Relevante canon.....	108
3.5 Twee geloven op een kussen.....	35	6.5 Veel toen, weinig nu	110
3.6 Conclusies	38	6.6 Oude en nieuwe canons	112
Hoofdstuk 4 Periodisering en beeldmerken		Hoofdstuk 7 Conclusie.....	116
.....	40	Bronnen en literatuur	121
4.1 Inleiding	40		

Voorwoord

Het schrijven van een masterthesis is vooral een eenzame activiteit. Wekenlange opsluiting op de zolder van het Onderwijsmuseum en op de eigen studeerkamer hebben uiteindelijk geleid tot dit eindresultaat. Hoewel ik elk woord zelf geschreven heb en elke bron zelf onderzocht is, slaagt een masterthesis niet zonder de hulp van anderen. Daarom wil ik graag een woord van dank richten tot enkele belangrijke personen uit mijn omgeving.

Allereerst en vooral gaan mijn dankbetuigingen uit naar mijn vriendin Marina. Niet alleen heeft zij de soms zeer welkome morele steun geboden, ook de inhoudelijke en grammaticale kritieken zijn onmisbaar gebleken voor het eindresultaat. Zeer vruchtbaar zijn ook de gesprekken geweest met Maria Grever, mijn scriptiebegeleider. Zij hield mij scherp, verschafte nieuwe inzichten en zag streng toe op de wetenschappelijkheid van de thesis. Bovendien heeft zij mij meerdere malen gewezen op bruikbare literatuur. Verfrissend en inspirerend zijn ook de gesprekken geweest met Kees Ribbens en Martijn Kleppe.

Universiteitsbibliotheken zijn over het algemeen zeer beperkt in hun aanbod van schoolboeken. Het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam heeft echter wel een ruime collectie van schoolboeken, die bovendien toegankelijk is voor onderzoekers. Antoine, Hans en Lenja, medewerkers van het museum, hebben mij altijd vriendelijk geholpen en mij van kundig advies voorzien.

Tenslotte wil ik mijn ouders bedanken die in financiële zin een belangrijke bijdrage aan mijn studietijd hebben geleverd. Bovendien hebben ze mij de ruimte gegeven zodat ik mij tijdens mijn studietijd kon ontwikkelen. Ze hebben ondanks enige studievertraging nooit het vertrouwen in mij verloren.

Bart Janssens

31 oktober 2007, Nieuwerkerk aan den IJssel

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Links en rechts over de canon

Op 16 oktober 2006 was ik getuige van de presentatie van het rapport *Entoen.nu De canon van Nederland* van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. De voorzitter, Frits van Oostrom, gaf in het bijzijn van landelijke en internationale pers een exemplaar van het tweedelige rapport aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Maria van der Hoeven. Met dit rapport reikt de commissie Van Oostrom Nederland een nationaal historische en culturele canon aan in de vorm van vijftig vensters. Venster nummer 51 zou het canonrapport zelf moeten zijn, want een formulering van een historische canon door de regering is een Nederlands unicum en heeft de potentie om sterk sturend te worden voor de Nederlandse omgang met geschiedenis en het nationale geschiedenisonderwijs. De canon is het resultaat van een jarenlange politieke en maatschappelijke druk voor meer aandacht voor het nationale verleden. In 1996 zette de VVD-er Frits Bolkestein als eerste het nationale verleden op de politieke agenda. In 2004 werd de Nederlandse geschiedenis opnieuw onderwerp van debat. Ditmaal pleitte de SP-er Jan Marijnissen voor een nationaal historisch museum.¹ Hij schreef een boek over het belang van een dergelijk museum: *Waar historie huis houdt*. Volgens de politicus draagt een nationaal museum bij aan het historisch besef van de Nederlanders.² Naar aanleiding van een motie van CDA-er Maxime Verhagen heeft het kabinet Balkenende III in september 2006 toegezegd dat er een nationaal historisch museum komt. Met als belangrijkste argument dat het historisch besef van Nederlanders ermee gediend is.³ Wat met historisch besef wordt bedoeld, laten de meeste politici in het midden. Jan Marijnissen geeft in zijn boek wel een definitie. Volgens hem is historisch besef de notie dat een persoon onderdeel is van een historisch proces. Volgens de socialist gaan historische kennis en historisch besef hand in hand. Zonder de kennis kan er namelijk geen besef ontstaan.⁴ In zijn boek lijken historisch besef en historische kennis niet zozeer in relatie tot elkaar te staan, maar zijn het eerder twee verschillende woorden voor hetzelfde begrip. Vergroot de kennis en het besef komt vanzelf, lijkt de onuitgesproken gedachte.

In de zorg over het ‘historisch besef’ werd ook het Nederlandse geschiedenisonderwijs ter discussie gesteld. Sinds de Mammoetwet van 1968 zijn functie en vorm van het vak geschiedenis gewijzigd. Geleidelijk aan is in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw de nadruk meer op historische vaardigheden komen liggen en minder op kennis. Die tendens is verder doorgezet met de invoering van de Tweede Fase en de daarmee gepaard gaande overheidspropaganda voor het Studiehuis. De onderwijshervormingen van de Tweede Fase hadden voornamelijk betrekking op de vakken en de inhoud daarvan. Daarnaast werden de variabele vakkenpakketten afgeschaft en

¹ Grever en Ribbens, ‘De historische canon’, 4.

² Marijnissen, *Waar historie huis houdt*, 68.

³ <http://www.minaz.nl/data/1157711022.pdf>

⁴ Marijnissen, *Waar historie huis houdt*, 57.

vervangen door vier profielen. Het Studiehuis was een nieuw didactisch model van zelfwerkzaamheid dat niet verplicht was, maar wel sterk door de overheid werd gepromoot. Marijnissen ageert in *Waar historie huis houdt* tegen deze veranderingen in onderwijs en didactiek. In plaats van dat de scholieren wordt geleerd wanneer de Gouden Eeuw was, maken ze werkstukken in een lawaaierig lokaal. Daarnaast hekelt de SP-voorman de vermindering van de lessen vanaf 1968.⁵ Marijnissens kritiek op het geschiedenisonderwijs wordt breed gedragen. De oplossing lijkt te liggen in het herstellen van het geschiedenisonderwijs in de vorm en inhoud van voor de Mammoetwet. Het logische gevolg hiervan is dat kennis weer belangrijk wordt. Hiermee ontstaat de vraag ‘wat is dan belangrijke historische kennis?’ Waar politici het over eens zijn, is dat de historische kennis een sterke nationaal georiënteerde focus dient te hebben. De zorg om de tanende historische kennis gaat namelijk samen met een vermeende Nederlandse identiteitscrisis. De eens zo vanzelfsprekende Nederlandse identiteit brokkelt af door globalisering, migratiestromen en de groeiende macht van de Europese Unie. Geschiedenisonderwijs is een beproefd instrument om die afbrokkeling van nationale identiteit tegen te gaan. In de negentiende eeuw werd geschiedenis bijvoorbeeld ingezet voor het opwekken van vaderlandsliefde.⁶ De politici van nu willen (canonieke) geschiedenis inzetten als reddingsboei voor de Nederlandse identiteit, althans dat blijkt uit de opdracht van de voormalige minister Van der Hoeven van Onderwijs aan de commissie Van Oostrom. Zij vraagt de commissie om een Nederlandse canon die ‘[...] burgerschapsvorming en integratie ten goede zal komen.’⁷ Bovendien wil de minister dat de canon in het onderwijs gebruikt gaat worden. Kortom, minister Van der Hoeven ziet de identiteitsvormende waarde van het geschiedenisonderwijs.

De formulering van de Nederlandse canon door de commissie Van Oostrom lijkt gebaseerd op een nostalgische houding ten opzichte van het onderwijs, met name het geschiedenisonderwijs. De indruk wordt gewekt dat de commissie onder het mom ‘vroeger was alles beter’ aanstuurt op de toestand van voor de Mammoetwet. Impliciet ligt hieraan de gedachte ten grondslag dat het onderwijs van voor de onderwijswet van 1968 beter was dan het huidige. Beter in de zin dat kennis van de Nederlandse geschiedenis op gedegen wijze werd bijgebracht. Beter omdat dit soort onderwijs bijdraagt aan de vorming van de Nederlandse identiteit. Verondersteld wordt, dat het geschiedenisonderwijs van voor 1968 nationaal georiënteerd was en dat er consensus was over ‘de’ Nederlandse geschiedenis. Het doel van deze masterthesis is om na te gaan of deze veronderstelling juist is. Onderzoek is nodig, omdat helderheid over dit onderwerp de discussie over de Nederlandse canon ten goede komt.

⁵ Marijnissen, *Waar historie huis houdt*, 71-73.

⁶ Wilschut, ‘Historische besef als onderwijsdoel’, 4.

⁷ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. Deel A*, 96.

1.2 Vraagstelling

In deze thesis wordt dus een stuk geschiedenis van het geschiedenisonderwijs onderzocht. Nu is die historiografie op verschillende wijzen te construeren, maar de meest voor de hand liggende manier is een analyse van leermethoden. Met enige voorzichtigheid stel ik dat het schoolboek de basis vormde voor de inhoud van het vak. Natuurlijk mogen we de rol van de docent en leraar niet onderschatten, maar die invloed is niet meer meetbaar. De vraagstelling voor deze thesis is:

In hoeverre waren de schoolmethoden voor geschiedenisonderwijs voor de vijfjarige Hogere Burgerschool (HBS) gebaseerd op een nationale canon en wat was het karakter van die canon?

Aan de hand hiervan zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat was de inhoudelijke betekenis van 'nationaal'?
In een nationale canon worden groepen en perspectieven uitgesloten. In een katholiek boek kunnen bijvoorbeeld socialistische en protestantse perspectieven worden genegeerd of op een negatieve wijze gepresenteerd worden.
- In hoeverre was sprake van een expliciete dan wel impliciete canon in de schoolmethoden?
- Impliceerde een nationale canon ook gemeenschappelijke perspectieven? Er kunnen bijvoorbeeld verschillen zijn in perspectief tussen zuilen en verschillende tijden.
- In welke mate waren deze methoden nationaal georiënteerd in retoriek en visualisering?
- Welke andere impliciete canon(s) dienden als basis voor deze geschiedismethoden?
- Veranderde de betekenis en de invloed van de nationale canon in schoolmethoden in de periode tussen 1918 en 1968, en door welke maatschappelijke factoren kan dit verklaard worden?

Het onderzoek zal niet beperkt blijven tot een analyse van schoolboeken. Het streven is om die analyse te plaatsen in het huidige wetenschappelijke en publieke debat en in de historische context. Daarom zal een deel van deze masterthesis een beschrijving zijn van de geschiedenis van het Nederlands (geschiedenis)onderwijs en een analyse bevatten van het rapport van Commissie Van Oostrom. Deze onderwerpen zullen in het volgende hoofdstuk behandeld worden. Daarna komen de deelvragen aan bod in de daaropvolgende hoofdstukken, die zijn ingedeeld naar het analysemodel, dat ik verderop in deze inleiding bespreek.

In mijn analyse van *Entoen.nu* probeer ik een eventuele impliciete canon uit de schoolboeken naast de canon van dat rapport te leggen. Dat is niet zonder gevaar. De Commissie Van Oostrom heeft de canon opgesteld voor onderwijs voor leerlingen tussen zeven en veertien jaar.⁸ De vijfjarige HBS was een schooltype bedoeld voor leerlingen tussen de twaalf en zeventien jaar. Er zit dus wel overlapping in de doelgroep van de twee canons, maar ze zijn dus niet hetzelfde. De overlapping is

⁸ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. Deel A.*, 29.

mijns inziens groot genoeg om de twee canons met elkaar te kunnen vergelijken, maar de lezer moet zich er altijd van bewust zijn dat de doelgroepen van beide canons niet precies hetzelfde zijn.

Het onderzoek is afgebakend naar plaats en tijd. Ik richt me alleen op schoolmethoden voor de HBS die gebruikt zijn tussen 1918 en 1968. Tijd en ruimte ontbreken om meer onderwijstypen tussen 1918 en 1968 te analyseren; de thesis zou dan uitgroeien tot een proefschrift. De HBS is een interessant schooltype, omdat het in eerste instantie opgericht was als eindonderwijs. Al snel na de invoering zou de HBS echter uitgroeien tot voorbereiding op de universiteit.

De afbakening in tijd is in de eerste plaats gebaseerd op de invoering van de Mammoetwet in 1968. Met deze wet wordt het meer inhoudelijk beschouwde geschiedenisonderwijs vervangen door chronologisch-thematische geschiedenislessen, die ook op het aanleren van historische vaardigheden gericht zijn. Vele jaartallen lenen zich uitstekend als beginpunt van dit onderzoek. Ten eerste natuurlijk de invoering van de HBS in 1863.⁹ Het jaartal 1863 als beginpunt van de studie stuit op twee bezwaren. Ten eerste wordt de te onderzoeken periode erg lang, meer dan honderd jaar. Hierdoor wordt de representativiteitsvraag van de te kiezen methodes nog prangender. We zouden dan ten eerste meer methodes moeten onderzoeken en bovendien zijn er veel minder methodes van de negentiende eeuw bewaard gebleven dan van de eerste helft van de twintigste eeuw. Het tweede bezwaar is dat onderzoek dat tot halverwege de negentiende eeuw teruggaat wel nuttig en interessant is, maar dat deze periode waarschijnlijk niet bedoeld wordt als in canon- en geschiedenisonderwijsdebatten wordt gesteld dat het 'vroeger' beter was. Waarschijnlijker is dat met 'vroeger' de eigen schooltijd bedoeld wordt. In dat licht voert het dus te ver om in de negentiende eeuw al te beginnen met ons onderzoek. Om deze redenen vallen andere onderwijswetten in de negentiende eeuw ook af als beginpunt van het onderzoek.

Uiteindelijk heb ik gekozen voor 1918 als startjaar voor mijn onderzoek. Dit om verschillende redenen. Deze masterthesis raakt ook de thema's nationalisme en nationale identiteitsvorming. Mijn these is dat na de Eerste Wereldoorlog (1914-1918) het nationalisme van de negentiende eeuw op zijn retour is. Dat wil niet zeggen dat het na de Eerste Wereldoorlog verdwijnt, maar het heeft in ieder geval een flinke knauw gehad. Een teken aan de wand is bijvoorbeeld de oprichting van de Volkerenbond in 1919 om het militarisme dat hand in hand ging met het nationalisme, te beteugelen. De kentering wordt groter na de Tweede Wereldoorlog, en in de jaren zestig van de twintigste eeuw wordt het faillissement van het nationalisme uitgeroepen. De periode 1918-1968 is dus een periode waarin ik verwacht dat de methoden steeds minder geneigd zijn om nationalistische gevoelens op te wekken bij de jonge lezers. Negentiende-eeuwse schoolboeken zijn in deze zin minder interessant, omdat het aannemelijk is dat de schoolmethoden toen op expliciete wijze warme vaderlandsliefde proberen op te wekken.¹⁰ Daarnaast eindigt de tijd waarin de huidige Nederlanders middelbaar geschiedenisonderwijs hebben genoten rond 1918. Degenen die in 1918 naar de middelbare school

⁹ Amsing, *Bakens verzetten*, 99 en Maria Grever, 'Opvatting en misvattingen', 30-31.

¹⁰ Wilschut, 'Historisch besef', 4.

gingen zijn nu minimaal honderd jaar oud. De ‘eigen’ herinnering aan de tijd waarin nog geschiedenis uit de goede oude doos werd gegeven gaat niet verder terug dan 1918.

1.3 Methoden en methoden

In verband met de omvang en karakter van het onderzoek, heb ik een selectie van het ruime aanbod aan methoden gemaakt. In verband met de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten, moet die selectie in zekere mate representatief zijn voor de onderzochte periode. Allereerst moeten de gekozen methoden verspreid zijn over de periode: alle decennia moeten min of meer gelijk vertegenwoordigd zijn. Het tweede aspect betreft de verzuiling. In de eerste helft van de twintigste eeuw raakt Nederland in levenbeschouwelijke zuilen verdeeld. De belangrijkste zuilen zijn de protestantse en de rooms-katholieke zuil. Deze zuilen werkten door in het onderwijs en dus ook in de schoolboeken. Een evenwichtige verdeling van de schoolboeken aan de hand van de zuilen is dus van belang om enigszins algemene uitspraken te kunnen doen. Eén belangrijke zuil, de socialistische, laat ik min of meer buiten beschouwing. De socialisten hadden namelijk geen eigen scholen, zoals de protestanten en rooms-katholieken en er zijn waarschijnlijk daarom ook geen uitgesproken, belangrijke socialistische schoolboeken. We zullen wel zien dat een van de auteurs van de geselecteerde schoolboeken, Jan Romein, een marxist was, daarom blijft de rode zuil niet geheel buiten beschouwing. Het derde aspect waarmee ik rekening heb gehouden bij de keuze van de boeken, is het belang van een schoolmethode. Een belangrijk schoolboek is een boek dat veel en lang is gebruikt. Oplagecijfers tonen welke boeken het meest verkocht zijn. Door fusies, overnames en faillissementen is veel administratie van uitgeverijen verloren gegaan. Het is daarom voor de meeste boeken onmogelijk om achter de oplagecijfers te komen. Een alternatieve methode is letten op de hoeveelheid herdrukken die een boek heeft doorgemaakt. Herdrukken geven aan dat het boek een succes was en dat het voor langere tijd gebruikt is. Bovendien bieden herdrukken de kans om de methoden door de tijd heen te bestuderen. Er kunnen in latere drukken delen herschreven zijn of toegevoegd. De gekozen methoden hebben allemaal tien of meer herdrukken meegemaakt en mogen daarom mijns inziens worden gezien als succesvolle boeken die voor langere tijd en op veel plaatsen gebruikt werden.

Uiteindelijk heb ik vier schoolmethoden geselecteerd.¹¹ Alle boeken zijn specifiek gericht op het middelbare onderwijs. Twee titels hebben geen duidelijk confessionele kleur. Dit zijn *Leerboek der Algemene en Vaderlandse Geschiedenis* van A. Blonk en Jan Romein en *Wereld in Wording* van Novem. Jan Romein was een marxistische historicus en Blonk was leraar geschiedenis aan het Tweede Gemeentelijk Lyceum in Den Haag. Het onderwijs op openbare scholen was seculier. Novem was een verband van auteurs uit wetenschap en onderwijs van verschillende confessionele stromingen. Je zou

¹¹ Ik heb geen systematisch onderzoek gedaan naar alle geschiedismethoden op de boekenmarkt tussen 1918 en 1968. Dat zou in het kader van deze masterthesis te ver voeren. De vier gekozen methoden zijn dus geen onderzoekseenheden die steekproefsgewijs zijn bepaald, maar tonen een dwarsdoorsnede van het aanbod van geschiedenisboeken voor de HBS tussen 1918 en 1968.

Wereld in Wording dus een oecumenisch initiatief kunnen noemen. Het is interessant om te zien hoe Novem met deze verschillende gezindten omgaat in bijvoorbeeld de waardering van protestanten en katholieken. Deze twee titels combineren in tegenstelling tot de andere twee methoden algemene en vaderlandse geschiedenis in één methode. *Leerboek der Nederlandsche Geschiedenis* van J. Kleijntjens en H.F.M. Huijbers en *Leerboek der vaderlandsche geschiedenis* van D. Langedijk gaan uitsluitend over de Nederlandse geschiedenis. Uitgesproken katholiek is *Nederlandsche Geschiedenis* van Kleijntjens en Huijbers. Van hun hand zijn ook twee methoden voor algemene geschiedenis, namelijk: *Toneel der Eeuwen* en *Lotgevallen der Volkeren: Beknopt leerboek der algemene geschiedenis*. Kleijntjens was een Jezuïtische pater. Naast zijn werk als docent geschiedenis was hij een historisch wetenschapper.¹² Zijn coauteur prof. dr. Huijbers was historicus en doceerde op verschillende instellingen van het middelbaar onderwijs, onder andere op de rooms-katholieke lerarenopleiding. Vanaf 1923 bekleedde hij op de universiteit van Nijmegen de eerste leerstoel voor Algemene en Vaderlandse Geschiedenis der Nieuwere Tijden. Huijbers maakte zich sterk voor de emancipatie van katholieken en liet zijn katholicisme doorklinken in zijn wetenschappelijke werken.¹³ Het laatste boek dat is opgenomen in de selectie is het protestantse *Geschiedenis* van Langedijk.

Het eerste deel van *Wereld in wording* verscheen in 1954, maar herdrukken van de drie delen verschenen tot in de jaren zestig en de variant voor het middelbaar onderwijs van na de Mammoetwet, beleefde herdrukken tot halverwege de jaren zeventig. *Leerboek* verscheen in verschillende drukken in de jaren veertig en vijftig van de vorige eeuw. De voorganger van het boek van Kleijntjens en Huijbers kwam tijdens de Eerste Wereldoorlog op de markt en er verschenen nieuwe drukken tot in de jaren twintig. *Tooneel* verscheen in 1926 en had een twintigtal herdrukken tot in de jaren dertig. Ook *Lotgevallen* had meerdere herdrukken tot in de jaren dertig. Langedijks methode verscheen voor het eerst in 1924, maar we zullen om redenen die ik later zal uitleggen gebruik maken van de tweede drukken van 1928 en 1931. Deze selectie loopt vanaf 1918 door tot de jaren zestig en bestaat uit veelvuldig herdrukte boeken van verschillende zuilen, zoals de onderstaande tabel laat zien.

Titel	Auteurs	Eerste druk
<i>Leerboek der Nederlandsche Geschiedenis</i>	J. Kleijntjens en H.F.M. Huijbers	1920
<i>Leerboek der vaderlandsche geschiedenis</i>	D. Langedijk	1928 (tweede, omgewerkte druk)
<i>Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis</i>	A. Blonk en Jan Romein	1940
<i>Wereld in wording</i>	Novem: W. Beemsterboer S.J., C.J. Canters, A.C. Henny, (mej.) M. Jacobs, J.A.J. Jousma, H.J.Nannen, L.C. Suttorp, G.J. de Voogd en H.F. Wessels.	1954

¹² http://www.dbnl.org/tekst/_jaa003195001_01/_jaa003195001_01_0019.htm

¹³ <http://www.inghist.nl/Onderzoek/Projecten/BWN/lemmata/bwn1/huijbers>.

Met het bestuderen van schoolboeken begeef ik mij op het gladde ijs van de tekstanalyse. Een geschiedenisleerboek bestaat uit drie verschillende elementen: tekst, opgaven en afbeeldingen. De tekst vormt de basis van het schoolboek, maar de opgaven maken duidelijk wat de auteur wil dat een leerling met die tekst doet. Plaatjes zijn soms beter dan tekst in staat om een beeld te vormen van het verleden.¹⁴ In de analyse van de basistekst wordt er gekeken naar retoriek, thema- en tijdvakkeuze, gebruikte perspectieven en achterliggende didactiek en pedagogiek. In de analyse van de retoriek is er bijzondere aandacht voor anachronismen en finalisme. Johan Huizinga (1872-1945) waarschuwde de geschiedwetenschap voor deze twee zaken. Anachronistische geschiedschrijving is het beschrijven en verklaren van het verleden met verschijnselen die in die historische periode nog niet bestonden. Huizinga verwierp bijvoorbeeld het idee dat de inwoners van het Bourgondische Rijk een nationaal besef hadden.¹⁵ Naar verwachting zullen anachronismen in de schoolboeken een grote rol spelen, omdat ten eerste via anachronismen de geschiedenis makkelijk kan worden uitgelegd. Daarnaast houden anachronismen verband met finalisme: de neiging om het verleden te zien als een voorgeschiedenis van het heden. Het verleden wordt naar het heden toegeschreven en het gevaar is dat er een onevenwichtige historiografie ontstaat. Huizinga weerstond bijvoorbeeld de neiging om de afsplitsing van de Nederlanden van het Habsburgse Rijk te zien als een onvermijdbare stap in de geschiedenis van Nederland.¹⁶ Dit voorbeeld toont aan dat een nationaal georiënteerde lesmethode makkelijk in deze val trapt. Finalisme komt vaak aan het licht in zinnen als: ‘In het oude Athene kende men al democratie’. Het belangrijkste woordje van deze zin is ‘al’, omdat hiermee het verleden naar het heden wordt toegeschreven.

De analyse van de retoriek blijft niet beperkt tot anachronisme en finalisme. Vanaf de twintigste eeuw zijn historici erover eens dat waardeoordelen niet thuis horen in een historiografie.¹⁷ Aan een waardeoordeel gaat per definitie een anachronistische beweging vooraf: de historiograaf veroordeelt een persoon of een gebeurtenis vanuit zijn eigen morele kaders. Een waardeoordeel over een historische actor of gebeurtenis is meer dan een anachronisme. Vergelijk de volgende zinnen: ‘De Nederlandse opstand tegen Spanje genoot vanzelfsprekend [...] steun.’¹⁸ en ‘[...] daar op het Binnenhof is schreiend onrecht gedaan aan Nederlands grootste staatsman.’¹⁹ In de eerste zin zit het anachronisme in het woord ‘Nederlandse’. Dit impliceert namelijk een nationale opstand tegen het Habsburgse Rijk. De tweede zin is niet zozeer anachronistisch, maar de auteur Van Deursen maakt wel een anachronistische beweging, omdat hij de onthoofding van Van Oldenbarnevelt veroordeelt vanuit zijn kennis en met zijn morele kader van bijna vierhonderd jaar later. De kracht van een waardeoordeel in een schoolboek voor geschiedenis is dat de leerling via de geschiedenisles een morele les krijgt

¹⁴ Wilschut, e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 128-129.

¹⁵ Tollebeek, ‘Middeleeuwen en Renaissance’, 42-44.

¹⁶ Idem, 43-44 en Van Der Dussen, *Filosofie*, 116-118.

¹⁷ Van der Dussen, *Filosofie*, 108.

¹⁸ Van Deursen, ‘De onthoofding’, 48.

¹⁹ Idem, 49.

voorgeschooteld. Daarnaast speelt het waardeoordeel een bepalende rol in de identiteitsvorming van de leerling. Historische kennis over de situatie in Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog vormt de identiteit van leerlingen, in die zin dat zij nu een verleden delen. Dat is een nationaal verleden en die specifieke kennis is dus een bouwsteen van een nationaal besef. Als aan deze historische kennis een negatief waardeoordeel over de Duitsers wordt toegevoegd, is de Tweede Wereldoorlog niet meer iets wat 'ons' overkomen is, maar iets wat 'zij' 'ons' hebben aangedaan. Dat definieert de nationale identiteit veel scherper en in ieder geval anders. Bovendien kan dit een dubbel anachronisme veroorzaken. Vanuit het heden wordt er een waardeoordeel gegeven op een gebeurtenis in het verleden. Vervolgens wordt dat waardeoordeel geprojecteerd op de toestand van het heden. In het geval van de Duitsers en de Tweede Wereldoorlog springt de negatieve waardering van de Duitsers tussen 1940 en 1945 terug op de waardering van de Duitsers in het heden. Dit dubbele anachronisme is het sterkst in het oordelen over groepen die nu nog bestaan, of waarvan via een anachronisme het bestaan ervan in het verleden of heden wordt aangetoond. Waardeoordelen over individuen, 'Piet Heyn was een held', of gebeurtenissen, 'De Eerste Wereldoorlog was een zinloze slachting', lijken in eerste instantie geen terugkoppeling van het verleden naar het heden te bevatten, omdat zij niet meer zijn. Desondanks kunnen uitspraken over historische personen of gebeurtenissen argumenten zijn in hedendaagse debatten, zoals de discussie over het Nederlands slavernijverleden.

Het vierde aspect van de retoriek is het gebruik van symbolen. In ons huidig collectief geheugen staat Willem van Oranje symbool voor de Opstand, fungeert Anne Frank als boegbeeld van de jodenvervolging tijdens de Tweede Wereldoorlog en is de V.O.C. een graag aangehaald voorbeeld van Hollands succes in de Gouden Eeuw. Het gebruik van deze symbolen zegt veel over de waardering en de kijk op historische periodes, gebeurtenissen en personen. Er is duidelijk een groot verschil tussen Piet Heyn en de Zilvervloot enerzijds en slavernij anderzijds, als representatie van de geschiedenis van de W.I.C.. Symboliek, anachronismen en waardeoordelen hangen natuurlijk sterk met elkaar samen. Het symbool van een periode is al snel een waardeoordeel van die periode. Echter, ze gaan niet automatisch met elkaar samen. Het is mogelijk symbolen te bedenken die geen of een minder beladen waardeoordeel over een periode bevatten, maar symboliek geeft altijd sterk richting aan hoe de auteur vindt dat de leerling de geschiedenis moet begrijpen.

Tenslotte zullen we in de analyse van de retoriek letten op wat niet geschreven wordt. Het schrijven van een historisch verhaal gaat altijd gepaard met het maken van keuzes. In een wetenschappelijke publicatie neemt de historicus die onderdelen in zijn werk op die bijdragen of afbreuk doen aan zijn of haar argumentatie. In wezen doet de schrijver van een schoolboek voor geschiedenis niet anders. Als over de Nederlandse burgemeesters tijdens de Tweede Wereldoorlog alleen wordt vermeld dat velen tijdens de bezetting aan bleven, kan het beeld ontstaan dat de burgermeesters collaborateurs waren. Enkele opmerkingen over de beweegredenen van de burgermeesters om hun post niet te verlaten, creëert een evenwichtiger representatie.

Dit hangt sterk samen met een ander onderdeel van de analyse: het perspectief. Het perspectief van waaruit de auteur van een schoolboek schrijft kan de oorzaak zijn dat een verhaal onevenwichtig wordt. Een puur Hollands perspectief op de V.O.C. heeft alleen aandacht voor de gevolgen voor de Republiek en met name Holland van de Oostvaart. De rol die de V.O.C. gespeeld heeft in de geschiedenis van andere Europese landen die op Azië voeren en de gevolgen voor het verloop van de geschiedenis van Azië komt dan logischerwijs niet aan bod. Ten eerste heeft dit een onevenwichtige representatie van de historische werkelijkheid tot gevolg. Bovendien stimuleert het gebruik van alleen een ‘Nederlands’ perspectief een nationale oriëntatie en nationalisme. De vaststelling dat een bepaalde schoolmethode voornamelijk een ‘Nederlands’ perspectief hanteert, is een sterke aanwijzing voor een nationale oriëntatie van dat schoolboek.

Naast een perspectiefkeuze, moet een auteur van een geschiedenismethode ook besluiten welke thema’s er worden opgenomen in het boek en welke periodisering de auteur gebruikt. Het is duidelijk dat een boek dat voornamelijk gebouwd is rond het thema ‘oorlog en veroveringen’ een ander boek wordt dan een methode die stoelt op het thema ‘cultuur’. De keuze van de thema’s bepaalt sterk hoe er gekeken wordt naar de geschiedenis. Periodisering is een van de keuzes die een historicus moet maken in de constructie van zijn of haar verhaal. Auteurs van schoolboeken worden dus geconfronteerd met de geschiedtheoretische problematiek van periodisering. Die problemen worden veroorzaakt door de erfenis van geschiedwetenschap van de negentiende eeuw en daarvoor. Geschiedenis diende als handboek voor het leven en ethiek²⁰, en leidde bijvoorbeeld tot het gebruik van anachronismen en finalisme. De problemen van periodisering hangen samen met finalisme. Met een periodisering wordt er narratieve structuur in geschiedenis gecreëerd. Deze structuur heeft de historicus nodig voor het construeren van een historisch verhaal. De historicus creëert begin en einde, maar kan dat pas doen op het moment dat hij of zij weet wat het einde is. We kunnen bijvoorbeeld de jaren 1939-1945 het etiket Tweede Wereldoorlog opplakken, omdat we weten dat in 1945 Duitsland capituleerde. Aan de hand van de uitkomst bekijkt de historicus wanneer die gebeurtenis begon en door welke factoren die gebeurtenis gelopen is zoals die gelopen is. De narratieve structuur zit dus niet in het verleden zelf, maar wordt door de historicus aangebracht om het verleden verstaanbaar te maken. Deze kunstgreep van de geschiedschrijver noemde Hoetink ‘achteraf vooruitzien’.²¹ Deze theorie doet afbreuk aan de notie dat het verleden is opgebouwd uit oorzaak en gevolg. We kunnen pas de oorzaken zien als het gevolg bekend is.

Uit het bovenstaande is duidelijk dat periodisering een krachtig instrument is voor het sturen van een historisch verhaal in een bepaalde richting. Hoewel Arie Wilschut dit ontkent, is zijn periodisering in tien tijdvakken in *Geschiedenisdidactiek. Een handboek voor de vakdocent* bijvoorbeeld zeer blank, mannelijk en Eurocentrisch en nodigt deze indeling dus uit tot een

²⁰ Van der Dussen, *Filosofie*, 107-108.

²¹ Van den Akker, ‘Het verwachte einde’, 131-143 en Blaas, ‘Vorm geven’, 42-47.

geschiedschrijving vanuit dat perspectief.²² De manier waarop de auteurs van schoolboeken de historiografie periodiseren, zegt iets over het perspectief dat zij hanteren bij de interpretatie van de geschiedenis en zelfs hoe zij over die periode denken.

Schrijvers van schoolboeken moeten nog meer lastige keuzes maken, namelijk welke vragen en opdrachten zij de leerlingen voorleggen. Een paragraaf of een hoofdstuk wordt vaak afgesloten met een serie opgaven. In de ideaaltypische situatie moeten de opgaven de leerlingen zo sturen, dat zij door middel van het maken van de vragen het belangrijkste van de stof onder de knie krijgen. Opgaven zijn op twee manieren voor mijn onderzoek van belang. In de eerste plaats geven ze uiting aan de opvatting van de auteurs wat belangrijk en wat niet belangrijk is. Ten tweede komen we via de opgaven te weten met welk bril de leerlingen naar de stof moeten kijken. De historiografie van jodenvervolging door de nazi's is in Nederlandse schoolboeken vanaf de jaren veertig tot en met de jaren negentig van de vorige eeuw sterk veranderd. Tot in de jaren vijftig was de jodenvervolging een voorbeeld van de slechtheid van de Duitsers en een kapstok om het Nederlandse verzet te roemen. Vanaf de jaren tachtig wordt Auschwitz ingezet in de antidiscriminatiecampagne en bereikt het in de collectieve herinnering en schoolboeken een status van moreel ijkpunt: nooit meer Auschwitz. In opgaven worden leerlingen gevraagd zich in te leven in de historische actoren en morele oordelen te vellen over hun acties. Het wordt in de vraag duidelijk wat de auteur wil: in dit geval dat de leerling lessen trekt uit het verleden en die toepast in het heden.²³

Niet alleen met het geschreven woord spreekt een schoolboek tot de leerling, ook, en misschien wel vooral, via afbeeldingen. De kracht van afbeeldingen is dat ze geschiedenis zichtbaar maken. Een leerling kan natuurlijk lezen over de Eerste Wereldoorlog, maar foto's van het front visualiseren de gebeurtenis en overbruggen een grotere afstand tussen de lezer en de geschiedenis dan een geschreven tekst. Nu heeft een afbeelding zo zijn eigen methodologische problematiek en beperkingen. Allereerst is een afbeelding uit zijn historische context getrokken en krijgt het een nieuwe betekenis als plaatje in een boek. Bovendien kan de auteur met een ondertekening nog flink wat richting geven aan die nieuwe betekenis. Een foto van Adolf Hitler kan door een bijschrift verschillende betekenissen meekrijgen. Een tweede probleem is de betrouwbaarheid van een afbeelding. De Hollandse genrestukken leren ons niets tot weinig over het doorsnee huishouden in de zeventiende eeuw, maar kunnen wel als zodanig worden gebruikt in een schoolboek. Voor foto's geldt ook het probleem van betrouwbaarheid. In de eerste plaats omdat foto's geënceneerd kunnen worden. Bovendien is blikveld van een foto beperkt tot de kaders van de afbeelding. Stel bijvoorbeeld de volgende foto voor: een man en een vrouw. De vrouw zit op haar knieën terwijl de man een pistool tegen haar hoofd houdt. Deze foto lijkt het verhaal van een moord te vertellen, waarbij de man de dader is en de vrouw het slachtoffer. Het is mogelijk dat binnen de kaders van de foto geen plaats meer

²² Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*, 52-53.

²³ Dwork en Van Pelt, 'The Netherlands', 45-77, 60 en 73, De Haan, *Na de Ondergang*, 22, 38 en 153-154 en Van Vree, *Auschwitz*, 93-94 en 109-112.

was voor een tweede man, die de eerste man met een geweer onder schot houdt. Zo wordt het een heel ander verhaal. Nu is de man met het pistool niet meer dader maar slachtoffer en wordt hij gedwongen de vrouw te doden. Het gebruik van afbeeldingen in schoolboeken is iets dat met voorzichtigheid zou moeten gebeuren. In de context van dit onderzoek kan het ons inzicht geven in de manier waarop de auteurs naar de geschiedenis kijken.

1.4 conceptualisering

Om helderheid te creëren over wat ik bedoel met sommige concepten zal ik enkele noties bespreken. Het belangrijkste begrip is ‘canon’. Canon betekent letterlijk ‘richtsnoer’. In de theologie dient de canon als richtsnoer voor de gelovigen wat de belangrijkste geschriften en personen zijn. In de literatuurwetenschap is de canon het totaal van boeken die tot de literatuur wordt gerekend.²⁴ In deze masterthesis gaat het echter om een richtsnoer dat ten grondslag ligt aan identiteitsvorming: de historische canon. Deze canon definieert welke stukken van een gedeelde geschiedenis van belang zijn. Het gaat specifiek om de geschiedenis van de natie Nederland. De Commissie Van Oostrom gebruikte de definitie van een cultureel-historische canon van de Onderwijsraad:

“die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we via het onderwijs [aan] nieuwe generatie willen meegeven”²⁵

Van belang is in dit citaat is het woordje ‘onze’. Volgens de commissie en de Onderwijsraad is er blijkbaar sprake van een gedeelde, Nederlandse canon.²⁶ Aan deze definitie kleeft een breed scala van geschiedtheoretische bezwaren. Desondanks raakt deze definitie wel de kern van de betekenis van een cultureel-historische canon. Maria Grever en Kees Ribbens formuleren de volgende definitie van een historische canon:

‘het als dominant verhaal gepresenteerde geheel van geselecteerde historische feiten en interpretaties dat binnen een gemeenschap erkend wordt als wezenlijke kennis omtrent het gemeenschappelijke verleden.’²⁷

Anders dan de Onderwijsraad nemen Grever en Ribbens de culturele canon expliciet niet op. De opzet van de Commissie Van Oostrom was het construeren van een historische en culturele canon. In wezen kunnen cultuur en historie niet zonder elkaar, maar geschiedenisonderwijs blijft vaak beperkt tot een historische canon. De tekst ‘hebban olla vogala’ maakt bijvoorbeeld onderdeel uit van de Nederlandse canon volgens de Commissie Van Oostrom, maar hoort niet in de historische canon. Evengoed is een historische canon van belang in identiteitsvorming. Het tweede verschil tussen de twee definities is dat die van Grever en Ribbens algemener is en daarom minder politiek. Voor de historische canon volg ik voor het belangrijkste deel de definitie van Grever en Ribbens:

²⁴ Grever en Ribbens, ‘De historische canon’, 4.

²⁵ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. Deel A*, 4.

²⁶ Dat die canon Nederlands is blijkt niet uit dit citaat, maar uit het rapport wordt duidelijk dat de commissie en de Onderwijsraad het hier hebben over de Nederlandse cultuur en geschiedenis.

²⁷ Grever en Ribbens, ‘De historische canon’, 5.

Het als dominant verhaal gepresenteerde geheel van geselecteerde historische verhalen dat binnen een gemeenschap erkend wordt als wezenlijke kennis omtrent het gemeenschappelijke verleden.

Historische verhalen zijn in deze definitie een combinatie van historische gebeurtenissen en de interpretatie daarvan. Ik verkies historische verhalen boven historische feiten. Het woord 'feit' kan namelijk voor verwarring zorgen. In de geschiedwetenschap is een feit een bewering die nog niet weerlegd is: het is dus mogelijk dat een historisch feit in de toekomst die status verliest. In het dagelijks taalgebruik is een feit een bewering die niet te weerleggen is: een feit correspondeert met de universele werkelijkheid en kan niet fout zijn. Om verwarring over dit nuanceverschil te vermijden, hanteer ik liever de term 'historische verhalen' die geen zweem van absolute waarheidsclaim heeft. Het moge duidelijk zijn dat Grever en Ribbens geen objectieve waarheidsclaims aan historische feiten verbinden.

Nationale identiteit is een tweede belangrijk concept binnen deze masterthesis. De concepten nationalisme en natiestaat die belangrijk zijn voor nationale identiteit, staan sinds ongeveer vijfentwintig jaar in de belangstelling van historici en geschied(filosofen). Met name de ambivalente betekenissen worden onderzocht. Nationalisme streeft in theorie naar een overlapping van politieke en ethische grenzen. In de praktijk is nationalisme en de invulling daarvan in afzonderlijke gevallen onderhevig aan heftige en steeds nieuwe betekenisverandering.²⁸ Het negentiende-eeuwse idee dat nationalisme iets natuurlijk en eendimensionaal is in betekenis wordt hiermee naar de prullenbak verwezen. Nationalisme roept vragen op over het karakter van twee daarmee samenhangende begrippen: natie en staat. Zonder een staat is er geen nationalisme. Pas op het moment dat er politieke grenzen door staten worden getrokken, kan de vraag ontstaan of die wel langs de etnische en culturele grenzen lopen. Aan de andere kant ontstaat het probleem niet in alle staten. De middeleeuwse staten in West-Europa kenden bijvoorbeeld geen nationalisme. Nationalisme voegt namelijk iets toe aan staten: het idee van een natie. Een formele definitie van de natie is er niet, maar een omschrijving loopt langs twee lijnen. De eerste lijn is dat een natie wordt gevormd door mensen die een gemeenschappelijk cultureel kader hebben. Het probleem van deze definitie is dat het culturele kader door elke natie anders wordt ingevuld en dat er veel uitzonderingen zijn. Zo zijn Nederlanders een natie voornamelijk op basis van taal. Uitzonderingen zijn bijvoorbeeld de Friezen, die een andere taal spreken maar wel Nederlands zijn, en de Vlamingen, die wel Nederlands spreken maar geen Nederlanders zijn. De tweede definitie van een natie gevormd is op het moment dat haar leden verklaren lid te zijn van de natie. Natie is in deze definitie een keuze. Het probleem van deze definitie is dat het niet tegemoetkomt aan de menselijke neiging om zich te identificeren met verschillende groepen en soms zelfs verschillende naties.²⁹ Uit de subjectieve definitie wordt wel dat duidelijk dat naties en natiestaten constructies zijn en niet een natuurlijk en onvermijdbaar gegeven. Naties en natiestaten zijn

²⁸ Gellner, *Nations*, 1-2.

²⁹ Anderson, *Imagined communities*, 5, Gellner, *Nations*, 3-7 en Hobsbawm, *Nations and nationalism*, 5-9.

een resultaat van een toevallig historisch proces. Het zijn kunstmatig ideeën die door een constante bevestiging in stand worden gehouden. Dat is misschien wel de reden dat nationalisme in de eenentwintigste eeuw in Nederland weer opstaat: we zijn op zoek naar de bevestiging van een feit dat eerder zo vanzelfsprekend leek. Nederlanders vormen een natie en Nederland is een natiestaat dat altijd zal blijven bestaan. Het is van belang dat de lezer zich realiseert dat de nationale identiteit een constante constructie en herconstructie is van een kunstmatig idee, dat echter wel tegemoet komt aan de menselijke behoefte om tot een gemeenschap te behoren.

Het overige betoog van deze thesis is ondergebracht in zes hoofdstukken. Hoofdstuk twee is een contexthoofdstuk waarin de ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs en het geschiedenisonderwijs in het bijzonder worden besproken. In het daarop volgende hoofdstuk komen voor de vier schoolboeken aan bod. Dan bespreek ik per lesmethode de gehanteerde thema's en perspectieven. Hoofdstuk vier gaat in op de periodisering die de auteurs van de lesmethodes hanteren en geef ik antwoord op de vraag in hoeverre die periodisering met elkaar overeenkomen. In hoofdstuk vijf komt de gehanteerde retoriek uitvoerig aan bod. Het zesde hoofdstuk zal licht werpen op de vraag wat de uitkomsten van mijn onderzoek betekenen voor de canondiscussie. Het zevende en laatste hoofdstuk bevat de eindconclusie van mijn masterthesis.

Hoofdstuk 2 Wet en praktijk

2.1 Inleiding

Het Nederlandse middelbare onderwijs is in de laatste vijftien jaar meerdere malen hervormd. De meest recente wijziging is de invoering van de tweede fase in het vwo en havo, eind jaren negentig. De belangrijkste verandering in de onderwijswet was de vervanging van variabele vakkenpakketten door vier profielen. Profielen bestaan uit een verplicht deel en vrije keuzeruimte. Een van de belangrijkste redenen om profielen te maken in plaats van een vrij te kiezen vakkenpakket, was een verbetering van de aansluiting op het middelbaar onderwijs op het hoger onderwijs. Tegelijkertijd met de invoering van de tweede fase werd er een didactische hervorming gepromoot: het studiehuis. Het Studiehuis gaat ervan uit dat leerlingen niet in hetzelfde tempo en op dezelfde manier leren. Klassikaal onderwijs is in deze filosofie niet de meest ideale vorm van onderwijs. In plaats daarvan zouden leerlingen zich zelfstandig de stof meester moeten maken. Docenten treden daarbij op als individuele begeleiders.

Er is en was veel kritiek op het studiehuis en de tweede fase. Verwarrend in deze discussie is dat studiehuis en Tweede Fase onterecht synoniemen zijn geworden. Toch bestaat er wel een verband: het onderwijsbestel moet zo zijn ingericht, dat het niet botst met didactische inzichten. Illustratief zijn de verandering voor het geschiedenisonderwijs in de Mammoetwet van 1968. Ontevredenheid over de uitsluitend klassikale manier van onderwijzen zorgde ervoor dat het geschiedenisonderwijs zich na de invoering van de Mammoetwet ontwikkelde tot wat Marijnissen meesmuilend ‘projectonderwijs’ noemt.³⁰

In dit hoofdstuk wil ik de lezer een inzicht geven in de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs in Nederland, met uiteraard speciale aandacht voor het geschiedenisonderwijs. Aan bod komt het voortgezet onderwijs in Nederland, het geschiedenisonderwijs en de geschiedenisdidactiek. Ik bekijk welke ontwikkelingen ze doormaken en op welke manier dat zijn invloed heeft op de geschiedenisboeken. Dit moet de lezer uiteindelijk het inzicht geven in de kaders waarin we de verschillende schoolboeken moeten plaatsen. De focus van dit hoofdstuk ligt uiteraard bij de HBS. De Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863 vormt het startpunt van het overzicht over het Nederlandse onderwijssysteem, de Mammoetwet van 1968 het eindpunt. In de Wet van 1863 kreeg de HBS voor het eerst wettelijke status en in 1968 verdwenen de MULO en HBS uit het Nederlandse onderwijssysteem.

³⁰ Marijnissen, *Waar historie huis houdt*, 71-72.

2.2 Onderwijs in Nederland tot 1968

2.2.1 Het begin

In de tweede helft van de negentiende eeuw zijn er in Nederland belangrijke onderwijshervormingen ingevoerd die grotendeels tot de Mammoetwet in stand zijn gebleven. Een van de nieuwe onderwijswetten was de Wet op het Hogere Onderwijs van 1876. In deze wet had het humanistische kennisideaal van geleerdheid, kennis om de kennis, plaats gemaakt voor het idee dat wetenschappelijke kennis maatschappelijk nut moest hebben en dat theorie en praktijk nauwer op elkaar aan moesten sluiten. Deze verandering in het wetenschappelijk kennisideaal heeft zijn invloed gehad op de discussie over de HBS en het gymnasium.³¹

Het idee van een centraal aangestuurd schoolsysteem ontstond onder de invloed van de Verlichting in de tweede helft van de achttiende eeuw. Het duurde tot het begin van de negentiende eeuw voordat een dergelijk systeem er was: in 1801 en 1803 werden de eerste onderwijswetten ingevoerd. In 1806 kwam er een nieuwe wet op het onderwijs die, met de nodige veranderingen, tot 1857 gehandhaafd bleef. In de onderwijswet van 1806 stond ondermeer dat de overheid het onderwijs controleerde, bepalingen formuleerde en boekenlijsten vaststelde. Daarnaast maakte deze wet van 1806 onderscheid tussen openbare, door de overheid gefinancierde scholen en bijzondere, zelfstandige scholen.³²

De belangrijkste onderwijswetten werden ingevoerd in een tijd dat de Nederlandse maatschappij drastisch veranderde. Ten eerste erodeerde de standenmaatschappij vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw. Tegelijkertijd groeide het deel van bevolking dat onderwijs genoot tussen 1880 en 1920 explosief. Deze democratisering van het onderwijs bevorderde de sociale mobiliteit. Twee van de belangrijkste onderwijshervormingen in de tweede helft van de negentiende eeuw, Wet op het Lager Onderwijs (1857) en de Wet op het Middelbaar Onderwijs (1863), hielden echter vast aan het standenprincipe. Dit betekende dat sociale standen hun eigen schooltypen hadden, waardoor sociale mobiliteit in beginsel bemoeilijkt werd.³³

Het ULO en MULO ontstonden in de Wet op het Lager Onderwijs van 1857. Op de MULO werden dezelfde vakken gegeven als op het lagere onderwijs, aangevuld met wiskunde of talen of een combinatie van die twee. Het MULO was tegelijkertijd eindonderwijs en een voorbereidende opleiding voor het middelbaar of vakonderwijs. Naast de zelfstandige MULO's vielen ook burgerscholen en Franse scholen onder het MULO. Franse scholen waren onderwijsinstellingen voor hogere standen waar naast basisonderwijs ook eenvoudig vervolgonderwijs gedoceerd werd. De scholen werden vaak door de gemeente gesubsidieerd en vielen onder het bijzonder onderwijs. Na 1870 verdwenen de Franse scholen. Burgerscholen waren er ook voor de hogere klassen, maar ze

³¹ Amsing, *Bakens*, 25-27.

³² Röling, 'Onderwijs', 67.

³³ Amsing, *Bakens*, 17-18.

konden zowel bijzonder als openbaar zijn. Tussen 1878 en 1920 probeerde het MULO een plaatsje te veroveren in het middelbaar onderwijs. Voornamelijk de driejarige HBS, die in de Wet op het Middelbaar Onderwijs in 1863 tot stand was gekomen, moest de concurrentie met de MULO-scholen aangaan.³⁴

Zes jaar na de Wet op het Lager Onderwijs volgde de Wet op het Middelbaar Onderwijs. Het wetsvoorstel was van de hand van Thorbecke, destijds minister van Binnenlandse Zaken en verantwoordelijk voor het onderwijs. De Wet moest de Nederlandse economie een extra impuls geven. Het land liep namelijk achter op de buurlanden wat betreft groei van de industrie. Thorbecke zag de Nederlandse samenleving als een cirkel met drie ringen. De grootste ring bestond uit de laagste klassen, voor wie lager onderwijs genoeg was. De middelste ring, die van de burgerij, vormde de kern van Nederland. Voor deze groep was de nieuwe wet bedoeld. De intellectuele klasse vormde de kleinste ring, voor hen was het hoger onderwijs bestemd, waar naast de universiteit het gymnasium onder viel.³⁵

Thorbecke verdeelde het middelbaar onderwijs in twee groepen: het beroepsonderwijs en het algemeen vormend onderwijs. Binnen de eerste categorie vielen de landbouwschool en polytechnische school. Het algemeen vormend onderwijs bestond uit de driejarige en vijfjarige HBS en de Middelbare Meisjesschool (MMS). De HBS was, net als het MULO, tegelijkertijd eindonderwijs en voorbereidend onderwijs. De driejarige HBS kwam overeen met de eerste drie jaar van de vijfjarige HBS. De driejarige versie gaf toegang tot de Militaire Akademie en het Instituut voor de Marine. De vijfjarige HBS diende tevens als vooropleiding voor de polytechnische school. Hoewel Thorbecke dit niet expliciteerde, scheen de driejarige HBS bedoeld te zijn voor de kleine burgerij en de vijfjarige versie voor de meer vermogende burgerlijke klasse.³⁶

Exemplarisch voor Thorbeckes indeling naar klasse en doel is het onderbrengen van de polytechnische school bij het middelbaar onderwijs, terwijl het gymnasium tot het hoger onderwijs bleef behoren. De polytechnische school was een beroepsopleiding voor ingenieurs en industriëlen. Aangezien dit type onderwijs bedoeld was voor de burgerij, bracht de minister het onder bij het middelbaar onderwijs. Belachelijk vonden velen, omdat het niveau van het onderwijs op de polytechnische school veel hoger was dan dat op de gymnasia, wat wél hoger onderwijs was. Dat was in de optiek van Thorbecke zeer goed verklaarbaar, aangezien het gymnasium voorlopig de enige vooropleiding was voor de universiteit. Bovendien was het onderwijsniveau geen criterium in de onderwijsindeling. Desalniettemin meenden sommige critici van Thorbeckes wetsvoorstel dat de waardering van het klassieke onderwijs boven die van het maatschappelijk nuttige onderwijs

³⁴ Amsing, *Bakens*, 99-100 en Mandemakers, *HBS*, 42-45.

³⁵ Amsing, *Bakens*, 55-57, Mandemakers, *HBS*, 68-69 en Röling, 'Onderwijs', 72.

³⁶ Amsing, *Bakens*, 57-58 en Mandemakers, *HBS*, 67-68.

ongunstig was voor de industriële ontwikkeling. Daarnaast hekelde ze de indeling naar standen, wat volgens hen een achterhaald idee was.³⁷

Rond de eeuwwisseling kwam de Wet op het Middelbaar Onderwijs opnieuw ter discussie te staan. De kritiek op Thorbeckes onderwijshervorming richtte zich op meerdere punten. Ten eerste waren leraren en pedagogen niet te spreken over de verdeling van de HBS in twee opleidingen. In het plan van Thorbecke moesten de eerste drie jaren van de vijfjarige HBS overeenkomen met de driejarige HBS, zodat de beide opleidingen op elkaar aansloten. In de praktijk kwam daar weinig van terecht. In 1872 waren de beide schooltypen al zover uit elkaar gegroeid, dat er van aansluiting geen sprake kon zijn. De driejarige opleiding was uitgegroeid tot eindonderwijs, terwijl de vijfjarige HBS zich had ontwikkeld als vooropleiding voor de polytechnische school. De overstap van de driejarige naar de vijfjarige HBS verliep in de praktijk niet zo soepel als Thorbecke zich had voorgesteld. Slechts een kwart van de leerlingen van de driejarige opleiding waagde de oversteek en moest vaak bijles volgen en een toelatingsexamen afleggen. Een ander verschil in karakter tussen de drie- en vijfjarige opleiding, was dat de vijfjarige HBS als te technisch beschouwd werd, terwijl de driejarige opleiding wel een algemeen vormend karakter had.³⁸

In 1903 stelde de minister van Onderwijs de Ineenschakelingscommissie in. Deze staatscommissie moest nadenken over het hervormen van het onderwijs binnen de bestaande structuren. In 1910 verscheen het rapport van de commissie. In het plan werd de vijfjarige HBS samen met het gymnasium samengebracht tot een zesjarig lyceum. De vijfjarige versie van de burgerschool werd daardoor hoger onderwijs. Dit kwam overeen met de maatschappelijke veranderingen sinds de Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863: de standenverschillen tussen de leerlingenpopulaties van de vijfjarige HBS en het gymnasium waren verdwenen. Het lyceum bestond uit een tweejarige gemeenschappelijke opleiding, gevolgd door een vier- of driejarige vervolgopleiding. Het lyceum kreeg drie afdelingen, A, B en C. De A- en B-afdeling waren het oude gymnasium en gaven toegang tot de universiteit. De C-afdeling kwam overeen met de vijfjarige HBS, maar bood geen toegang tot de universiteit. Het afsluiten van directe toegang tot de universiteit voor HBS-ers stuitte op weerstand. De praktijk had aangetoond dat leerling die de vijfjarige HBS hadden afgerond, in staat waren om een vervolgopleiding op een universiteit te doen. In de periode 1865-1878 ging zestien procent van de leerlingen van de vijfjarige HBS naar de universiteit. Sommigen kregen dispensatie, anderen deden eerst het gymnasium of deden een universitair toelatingsexamen. De voorstellen van de Ineenschakelingscommissie zijn nooit in een wet gegoten: schoolstrijd, kabinetwisselingen, economische crisis en oorlogsdreiging verhinderden dat.³⁹

In de Wet op het Hoger Onderwijs van 1876 was nogmaals bevestigd dat alleen gymnasiasten direct toegang kregen tot de universiteit. De nieuwe Artsenwet van twee jaar later was een teken aan

³⁷ Amsing, *Bakens*, 60-62 en Mandemakers, *HBS*, 67.

³⁸ Amsing, *Bakens*, 90-92.

³⁹ Idem, 71, 116-117 en 128.

de wand dat deze praktijk spoedig dreigde te verdwijnen. De Artsenwet van 1865 bepaalde dat alleen universiteiten artsen mochten opleiden. De maatregel leidde echter tot een tekort aan artsen aan het einde van de zeventiger jaren van de negentiende eeuw. Vandaar de nieuwe Artsenwet in 1878, die bepaalde dat ook personen die de vijfjarige HBS hadden afgerond geneeskunde mochten studeren. Het promotierecht bleef een exclusief recht van de gymnasiasten. Daaraan kwam met de invoering van Wet Limburg in 1917 een eind. Deze wijziging van de Wet op het Hogere Onderwijs bepaalde dat personen met een diploma van de vijfjarige HBS zonder toelatingsexamen en met promotierecht konden worden toegelaten op de bètafaculteiten. Dit was nog in geen geval een gelijkstelling van de vijfjarige HBS en gymnasium, maar er was een begin gemaakt. In 1920 werden HBS-ers toegelaten tot de studie Nederlands-Indisch recht, Indologie, natuurkundige aardrijkskunde en sociale aardrijkskunde. Een wetswijziging in 1922 gaf HBS-ers via een omweg toegang tot alle academische studies: met een doctoraal voor een direct toegankelijke studie aan universiteit of hogeschool kon een student zich inschrijven voor elke academische studie. In 1964 werd de HBS een volwaardige voorbereiding op universitair onderwijs: de HBS gaf toegang tot alle studies. Wel werd er onderscheid gemaakt tussen HBS-A en HBS-B, die sinds 1937 bestonden. De A-variant gaf geen toegang tot medische, wis- en natuurkundige wetenschappen, terwijl geslaagden van de exacte HBS-B zich niet konden inschrijven voor een studie aan een letterenfaculteit.⁴⁰

2.2.2 Schoolstrijd

Op de achtergrond van de ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs speelde de schoolstrijd. De oorzaken van de schoolstrijd lagen in de toenemende secularisering van het openbaar onderwijs en de emancipatie van katholieken en gereformeerden. In de nieuwe grondwet van 1848 was opgenomen dat de overheid zorg zou dragen voor voldoende openbaar onderwijs. Tevens formuleerden de opstellers een neutraliteitsbeginsel ten aanzien van dat onderwijs. Volgens Thorbecke betekende dat niet dat er voor het christendom geen plaats meer was in het onderwijs, maar dat op openbare scholen theologische twistpunten vermeden moesten worden. In de praktijk bleek echter dat de bijbel geheel van openbare scholen verdween. In de Wet op het Lager Onderwijs van 1857 was onder andere opgenomen dat openbare scholen geen godsdienstonderwijs mochten verzorgen.⁴¹

In 1843 had de Afscheiding in de Hervormde Kerk plaats gevonden. Uit onvrede met de toename van Verlichte ideeën in de Hervormde Kerk, stapte een aantal gemeenten uit de Kerk. Deze gemeenten sloten zich later aaneen en noemden zich gereformeerden. Daarnaast was er binnen de Hervormde Kerk zelf de Réveilbeweging, die zich meer concentreerde op de Bijbel en een intensere manier van geloof propageerde. Het waren vooral de gereformeerden die zich roerden in de schoolstrijd. De meeste hervormden bevonden zich in het liberale kamp, die secularisering van het onderwijs toejuichte. De gereformeerden vonden het onchristelijke openbare onderwijs verwerpelijk,

⁴⁰ Amsing, *Bakens*, 136-137 en Mandemakers, *HBS*, 69-70.

⁴¹ Röling, 'Onderwijs', 77-78.

en wilden graag eigen bijzondere scholen oprichten. Die mogelijkheid bestond al in 1806 en was daarnaast vastgelegd in de wet van 1857. De schoolstrijd ging hierna over de vraag of de overheid het bijzonder onderwijs moest subsidiëren. Die bepaling stond niet in de wet van 1857, nota bene door verzet van orthodoxe protestanten zelf. Daarbij speelden meerdere sentimenten een rol. Ten eerste vonden sommigen dat het krijgen van overheidssubsidie in strijd was met het idee dat de staat niet verantwoordelijk moest zijn voor onderwijs. Bovendien diende het hoge schoolgeld van bijzondere scholen als propagandamiddel: ouders die hun kind naar een bijzondere school stuurden waren bereid tot brengen van offers. Daarnaast waren protestanten bang dat subsidies zouden leiden tot meer staatscontrole. Aan de andere kant vonden de voorstanders van het bijzonder onderwijs dat het onrechtvaardig was dat ze via belastingen bijdroegen aan de verfoeide openbare scholen, terwijl ze het eigen onderwijs ook nog eens geheel uit eigen zak moesten betalen.⁴²

De katholieken mengden zich later dan de protestanten in de schoolstrijd. Hoewel protestanten en katholieken door de schoolstrijd een verbond vormden, was daar in de eerste helft van de negentiende eeuw nog weinig animo voor. In de eerste plaats kwam dat door een wederzijds wantrouwen. De rooms-katholieken waren bang voor een dominantie van protestantse leerstellingen op scholen. Daarom waren veel katholieken, vooral in de overwegend protestantse noordelijke provincies, voor neutraal openbaar onderwijs. De orthodox protestanten keken op hun beurt de herleving van het katholicisme met argusogen aan. Daarbij kwam nog dat rooms-katholieken door het liberalisme geen tweederangs burgers meer waren, waardoor veel rooms-katholieken liberalen ideeën hadden. Dit veranderde door het pauselijk encycliek *Quanta Cura* uit 1864 en het bisschoppelijk amendement vier jaar later. Deze geschriften veroordeelden samenwerking met liberalen en het openbaar onderwijs. Dit betekende het startschot voor het stichten van rooms-katholieke scholen.⁴³

Katholieken en protestanten kwamen tot elkaar toen het erop leek dat het bijzonder onderwijs nog een kort leven beschoren was. De Wet op het Lager Onderwijs van 1878 voerde vele kwalitatieve verbeteringen door. Aan deze nieuwe kwaliteitseisen moesten ook de bijzondere scholen voldoen, maar er was geen subsidieregeling voor bijzondere scholen in deze wet. Beter onderwijs betekende wel hogere kosten en de wet leek de financiële nekslag te worden voor het confessionele onderwijs. Deze dreiging bracht de katholieken en protestanten dichter bij elkaar. In 1888 leidde de toenadering zelfs tot een christelijke coalitieregering. In 1889 kwam er een nieuwe Onderwijswet, waarin onder andere werd bepaald dat dertig procent van de salarissen van docenten en onderwijzers in het bijzonder onderwijs gesubsidieerd werd. In 1905 verbeterde de gereformeerde Kuyper de subsidieregeling marginaal, door subsidies voor gymnasia in de wet toe te staan. Boze tongen beweerden dat de gereformeerden geen vergaande veranderingen wilden doorvoeren, omdat de schoolstrijd een van de sterkste strijdwapens was voor de christelijke partijen.⁴⁴

⁴² Mandemakers, *HBS*, 72 en Röling, 'Onderwijs', 76-81.

⁴³ Mandemakers, *HBS*, 72-73.

⁴⁴ Mandemakers, *HBS*, 73 en Röling, 'Onderwijs', 83.

Hoewel het bijzonder lager onderwijs halverwege de negentiende eeuw hoog op de agenda stond van de confessionelen, was er geen animo tot het vormen van christelijke HBS-en tot na 1900. De eerste christelijke HBS werd in 1901 in Rotterdam gesticht, in 1910 volgde de tweede in Amsterdam. De trage oprichting van HBS-en door confessionele heeft vooral met hun houding ten aanzien van het middelbaar onderwijs te maken. Ten eerste vonden ze de HBS een product van de liberale geest en daarom in principe een verwerpelijke concept. Daarbij kwam nog de afkeer van natuur- en wiskunde. Rond 1900 kwamen de katholieken en orthodox protestanten echter tot een meer positieve waardering van de natuurwetenschappen en technische vakken. Daarnaast beseften ze dat Nederland behoefte had aan hoger opgeleide mannen, waardoor de aversie tegen de HBS rond de eeuwwisseling verdween.⁴⁵

2.2.3 Wet-Visser

De schoolstrijd leidde in 1913 tot een bijna stuurloos Nederland. De SDAP was de grote winnaar van de verkiezingen van dat jaar, maar weigerde in een regering te stappen. De niet-confessionelen hadden te weinig zetels om een meerderheidskabinet te vormen. De bal lag dus bij de confessionele partijen, maar die konden het niet eens worden over de invulling van het bijzonder onderwijs. Uiteindelijk nam een liberaal extraparlamenteair kabinet het bestuur van Nederland op zich. Dit kabinet-Cort van der Linden formuleerde de grondswetswijziging van 1917. Die wijziging is vooral bekend vanwege het algemeen mannenkiesrecht dat in de wet werd vastgelegd. Daarnaast bevatte de wetwijziging een passage waarin stond dat al het onderwijs een zorg van de overheid was. Dit betekende dus een gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs. De financiële gelijkheid van openbaar en bijzonder onderwijs werd vastgelegd in de Wet op het Lager Onderwijs van 1920, bekend geworden als de Wet-Visser. Deze wet betekende in principe het einde van de schoolstrijd én van het standenonderwijs, hoewel de religieuze strijdbijl na 1920 nog dikwijls werd opgegraven, zoals rond de vernieuwingsplannen voor het onderwijs tijdens kabinet-Den Uyl (1973-1977), en Leiden in de praktijk tot in de jaren vijftig van de twintigste eeuw nog standenonderwijs kende. Bovendien had Wet-Visser alleen betrekking op het lager onderwijs; twee jaar later kregen het hoger en middelbaar onderwijs recht op een subsidie van tachtig procent van de kosten.⁴⁶

In die Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1922, eveneens van minister De Visser, werd niet alleen voorzien in een subsidieregeling voor het bijzonder onderwijs, maar ook de in 1913 voorgestelde lycea kregen een plaats in het Nederlandse onderwijssysteem. De lycea kunnen worden gezien als een toenadering van het gymnasium tot de HBS. De eerste lycea waren in 1909 opgericht, voor de wet van 1922 dus. Deze school in Den Haag bestond uit een tweejarige onderbouw, gevolgd door een driejarige opleiding dat leidde tot het HBS-diploma of een vierjarig vervolg op de gymnasiumafdeling. In de nieuwe wetgeving voor lycea was er naast het gymnasium en HBS nog een

⁴⁵ Mandemakers, *HBS*, 73.

⁴⁶ Mandemakers, *HBS*, 50-55, 73 en Röling, 'Onderwijs', 83-84.

C¹-afdeling. Dit moeten we niet verwarren met de C-afdeling die de Inenschakelingcommissie in 1913 had bedacht. Het model van het lyceum uit 1913 omvatte een A- en een B-afdeling voor het gymnasium en een C-afdeling voor het oude HBS-onderwijs. De C¹-afdeling was een HBS-afdeling, die zich concentreerde op handelsonderwijs. Het idee was geïnspireerd op de Hoge Handels Scholen (HHS), een impopulaire variatie op de exacte HBS. De C¹-afdeling werd via verschillende Koninklijke Besluiten in 1923 officieel verankerd in het Nederlandse onderwijssysteem als HBS-A. hoewel de naam anders doet vermoeden, verschilden HBS-A en HBS-B ook op andere punten dan leerplan. De A-afdeling ontwikkelde namelijk al snel twee soorten bovenbouw: een literaire bovenbouw, dat sterk leek op het onderwijs op de Middelbare Meisjes School (MMS), maar nu ook voor jongens toegankelijk was. Daarnaast kwam er in de geest van de HHS een bovenbouw gericht op de handel. Deze tweedeling was geen groot probleem, scholen examineerden zelf, maar in 1937 werd deze toestand toch veranderd. De HBS kreeg een driejarige, uniforme onderbouw. Daarnaast werd het onderscheid tussen A- en B-afdeling duidelijker en werd er voor HBS-A een staatsexamen ingesteld.⁴⁷

In de periode 1920-1968 groeide het voortgezet hoger en middelbaar onderwijs (VHMO) hard. Dit ondanks wettelijke maatregelen om de groei van scholen in de hand te houden. Tot 1945 bleef de groei inderdaad beperkt, maar daarna nam het aantal scholen nog sneller toe, omdat ministers gebruik maakten van de uitzonderingsbepaling.⁴⁸

In vergelijking met de negentiende eeuw was het karakter van de HBS-en in de periode 1918-1868 veranderd. De vijfjarige HBS schoof meer en meer richting het gymnasium. In 1920 waren ze elkaar zo dicht genaderd, dat ze een gezamenlijke onderbouw kregen in het lyceum. Bovendien was de HBS in 1964 een volwaardige voorbereiding geworden op de universiteit. Vanaf 1917 gold de vijfjarige HBS als volwaardige voorbereiding op medische, wis- en natuurkundige studies en vanaf 1920 werd dat pakket verder uitgebreid met andere academische opleidingen. Tenslotte is het van belang, dat op de achtergrond van mijn onderzoek, de schoolstrijd nog meespeelde. Met de Wet-Visser in 1920 leken de confessionelen het bijzonder onderwijs voorgoed in het onderwijssysteem verankerd te hebben. Desalniettemin zal de schoolstrijd zeker in de oudere methodes nog naklinken.

2.3 Geschiedenisonderwijs in Nederland tot 1968

Het vak geschiedenis werd direct met de Wet op het Middelbaar Onderwijs in 1863 ingevoerd op de HBS.⁴⁹ Drie doelstellingen van geschiedenisonderwijs waren voor alle schooltypen hetzelfde. Ten eerste moest geschiedenis algemene kennis en beschaving overdragen. Daarnaast was geschiedenisonderwijs gericht op beter begrip van de eigen, moderne maatschappij. Tenslotte werd geschiedenis gedoceerd om vaderlandsliefde en nationale trots bij te brengen. Vaderlandsliefde werd vaak gecombineerd met karaktervorming en goed burgerschap. Geschiedenis was een ethische

⁴⁷ Mandemakers, *HBS*, 77-79.

⁴⁸ Idem, 82-83.

⁴⁹ Toebes, *Geschiedenis*, 241.

leerschool. Historische voorbeelden werden gebruikt om leerlingen zedelijkheid bij te brengen. Een doel specifiek voor de HBS was om de leerling inzicht te geven in de ‘psychische causaliteit’ van de geschiedenis. Dit om een tegengewicht te geven aan het sterk natuurkundige karakter van de HBS dat zich voornamelijk concentreert op de fysieke causaliteit.⁵⁰

De doelen van het onderwijs bleven ongewijzigd tot in de jaren zestig van de twintigste eeuw. Rond de totstandkoming van de Mammoetwet werd er door vakdidactici en geschiedenisleraren nagedacht over de toekomst van het geschiedenisonderwijs. De huidige vorm, waarin het doel onder andere was het bijbrengen van goed burgerschap en traditionele waarden, was in de jaren zestig achterhaald. Geschiedenis moest worden omgevormd tot een vak dat een kritische maatschappelijke houding aanleerde.⁵¹ Voor de onderzoeksperiode van deze thesis, speelt deze verandering een kleine rol. De twee oudste methodes staan nog midden in de oude kijk op het geschiedenisonderwijs en *Leerboek* van Blonk en Romein zullen waarschijnlijk ook nog niets hebben met maatschappijkritisch onderwijs. De meest recente methode van het onderzoek, *Wereld in wording* van Novem, zou eventueel wel al iets hebben meegekregen van het veranderende doel van geschiedenisonderwijs.

Hoewel het doel van het geschiedenisonderwijs vanaf het midden van de negentiende eeuw tot aan de jaren zestig van de twintigste eeuw nagenoeg ongewijzigd bleef, verschilden de inhoud van het geschiedenisonderwijs wel per soort onderwijs. Die inhoud veranderde bovendien tegelijkertijd met het veranderende karakter van de HBS. Zoals bekend was het Nederlands onderwijs tot 1920 standenonderwijs. Dit had zijn weerslag op het geschiedenisonderwijs, omdat ieder kind behoefte had aan historische kennis die geschikt werd geacht voor zijn of haar specifieke plaats in de maatschappij. Zodoende ontstonden er naast verschillen tussen lager, middelbaar en hoger onderwijs, verschillen tussen meisjes- en jongensscholen. De verschillen lagen voornamelijk in het wel of niet doceren van de oudheid en de middeleeuwen. De nieuwe tijd, tot aan de Franse Revolutie, was kost voor alle leerlingen. Deze tijd was immers direct vooraf gegaan aan de eigen tijd en gaf daarom inzicht in hedendaagse toestanden. In zijn algemeenheid was er weinig aandacht voor de contemporaine geschiedenis, die door sommigen werd afgedaan als ‘courantennieuws’.⁵²

De oudheid was sinds jaar en dag verplichte kost op de gymnasia en de Franse meisjesscholen. Voor de gymnasiasten hoorden de oudheid bij de klassieke opleiding. Op de Franse scholen werd geschiedenis van de oudheid nauw verweven met mythologie, een onderwerp dat onmisbaar werd geacht in het onderwijs van meisjes van stand. De oude geschiedenis was omstreken op de nieuwe HBS-en. Immers, deze leerinstellingen waren gebaseerd op praktische kennis en waren een voorbereiding op technische beroepen. Toch was ook de geschiedenis van de oudheid altijd onderdeel van het geschiedenisonderwijs aan de HBS. Wel neemt vanaf de twintigste eeuw de ruimte voor dit deel van de geschiedenis af. In de negentiende eeuw werd er in de eerste twee klassen van de vijfjarige

⁵⁰ Amsing, *Bakens*, 277-280.

⁵¹ Wilschut, ‘Historisch besef’, 5.

⁵² Amsing, *Bakens*, 258-259.

HBS aandacht besteed aan de oude geschiedenis. Aan het begin van de twintigste eeuw werd er op de meeste HBS-en nog maar een jaar aan de oudheid besteed. Dat jaar moest bovendien vaak nog gedeeld worden met de middeleeuwen. In 1916 stelde de landelijke overheid voor het eerst een normaalprogramma op voor alle openbare vijfjarige HBS-en. De HBS kende daarvoor al een leerplan, maar dat ging niet verder dan een vakkenpakket.⁵³

In het normaalprogramma van 1920 was bovendien bepaald dat de nieuwste geschiedenis in de vierde en vijfde klas moest worden behandeld. Hoewel er in de leerplannen veel gewicht aan de nieuwste geschiedenis werd toegekend, bestond aan het begin van de twintigste eeuw scepsis over het belang dat er door de docenten in de praktijk aan werd gehecht. Velen hadden het idee dat de nieuwste geschiedenis werd 'afgeroffeld'. Vanaf 1920 bestond het eerste deel van het leerplan van de vijfjarige HBS uit een jaar oudheid en middeleeuwen. Deze periode werd als algemeen vormend beschouwd. Het was geen praktische kennis, maar werd als onmisbaar geacht voor de algemene kennis en beschaving van de leerlingen. In de tweede en derde klas van de vijfjarige HBS werd de nieuwe geschiedenis onderwezen. In de laatste twee klassen kwam de geschiedenis vanaf de Franse Revolutie aan bod. Hoewel er aan het begin van de twintigste eeuw schamper werd gedaan over het geschiedenisonderwijs van de nieuwere en nieuwste tijd, zien we in de voorschriften van de examenstof een primaat van de nieuwere en nieuwste geschiedenis. In 1901 bestond de examenstof uit de algemene geschiedenis na 1713, de Vrede van Utrecht, en de vaderlandse geschiedenis vanaf 1500. In 1920 werd het HBS-examen aangepast aan het normaalprogramma: alleen de laatste twee jaar werden geëxamineerd. In de praktijk betekende dat algemene en vaderlandse geschiedenis vanaf 1789. In 1929 werd dat teruggebracht tot de periode na 1815. Voor de A-variant van de HBS werd daar bovendien economische geschiedenis vanaf de middeleeuwen aan toegevoegd. Dit examenprogramma bleef tot 1965 gehandhaafd.⁵⁴

Volgens Toebees hielden geschiedenisdocenten geen rekening met de interesses en behoeften van leerlingen. De onderwerpen besloegen voornamelijk politieke, militaire en dynastieke geschiedenis en de didactiek - lessenlang luisteren en dictaat maken - sloot wel aan op de vakwetenschap maar niet op het kind. Volgens Amsing liep Nederland in Europa juist voorop in een kindgerichte didactische aanpak. Op sommige gymnasia werd bijvoorbeeld gebruik gemaakt van boeken waarmee leerlingen bronnenonderzoek verrichtten. Bovendien probeerden leraren, vooral in de eerste drie jaar van het middelbaar onderwijs en voor het meisjesonderwijs, abstracte lesstof aanschouwelijk te maken met behulp van platen en kaarten.⁵⁵

Daarnaast werd er binnen het lerarencorps nagedacht en gedebatteerd over de verdeling van de lesstof over de leerjaren. Een van de belangrijkste debatten ging over de concentrische methode. Deze methode voorzag in een totaaloverzicht van de geschiedenis voor jonge kinderen, waarbij feitenkennis

⁵³ Amsing, *Bakens*, 264-265 en 269-270.

⁵⁴ Idem, 259, 265 en 270-271 en Toebees, *Geschiedenis*, 241-242.

⁵⁵ Amsing, *Bakens*, 280-281.

het belangrijkste was. Oudere leerlingen diepten belangrijke historische onderwerpen verder uit, waarbij het kweken van historisch begrip het belangrijkste was. Deze methode sloot aan bij het idee dat jongere kinderen makkelijker feiten konden verwerken dan oudere leerlingen en dat adolescenten beter in staat waren tot historisch begrip dan kinderen aan het begin van hun tienerjaren. In de praktijk betekende dat voor de vijfjarige HBS een totaaloverzicht van de geschiedenis in de eerste drie jaar en een tweejarige bovenbouw. Tegenstanders van de methode waren bang dat de geschiedenis te snel behandeld werd in de onderbouw, waardoor er structuur zou ontbreken en leerlingen geen verbanden meer konden leggen. Daarnaast vonden ze juist een chronologische verdeling van lesstof aansluiten op de behoefte van het kind, omdat de nieuwere en nieuwste tijd de moeilijkste periodes van de geschiedenis waren en daarom voor de hoogste klassen bewaard moest worden. Daarnaast waren ze bang dat door het concentrische model geschiedenis uit de bovenbouw zou verdwijnen. Het idee dat in drie jaar tijd leerlingen een totaaloverzicht van de geschiedenis kon worden gegeven, zou een voedingsbodemp kunnen worden voor het afschaffen van geschiedenis in de hoogste klassen. Dat zou een verlies van prestige en arbeidsplaatsen betekenen.⁵⁶

De concentrische methode verloor aan het begin van de twintigste eeuw aan populariteit op de vijfjarige HBS-en. Het normaalprogramma voor de vijfjarige HBS van 1916 stuitte op veel bezwaar, vooral omdat de band tussen de drie- en vijfjarige HBS werd verbroken. Voor het vak geschiedenis werd die band wel verstevigd, want in het programma werd het concentrische model voorgeschreven. Dit was tegen het zere been van geschiedenisdocenten op de vijfjarig HBS. Nu kwamen zij terug op hun steun voor deze verdeling van de lesstof. Ze argumenteerden dat het programma een inbreuk was op de autonomie van de leraar en dat de beste manier toch de chronologische verdeling van de stof was.⁵⁷

In de periode van 1920 tot 1955 veranderde er weinig in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De jaren twintig en dertig werden gedomineerd door bezuinigingen, waardoor onderwijsvernieuwingen uitbleven. Tijdens de Tweede Wereldoorlog waren er urgenter zaken dan didactische veranderingen. De periode 1945-'55 werd vooral gekenmerkt door herstel van de oude. Vanaf halverwege de jaren vijftig maakte het geschiedenisonderwijs een roerige tijd door. Vanuit de media was er veel kritiek op het geschiedenisonderwijs dat als ouderwets en uit de tijd werd bestempeld. Daarnaast werd het vak bedreigd door de aankomende Mammoetwet. Deze nieuwe onderwijswet maakte voorgoed een einde aan het Bildungsideaal, wat onder andere tot gevolg had dat geschiedenis als verplicht vak uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs verdween. Daarnaast eiste de tijdgeest dat de geschiedenisonderwijs zich meer ging richten op de contemporaine geschiedenis, wat aan het begin van de twintigste eeuw nog was afgedaan als 'courantennieuws'. Deze oriëntatie op de meest nabije geschiedenis kwam onder andere door de snel veranderende samenleving van de jaren zestig. Daarnaast bestond er ontevredenheid over de kennis van jongeren over de Tweede

⁵⁶ Amsing, *Bakens*, 281-282 en Toebe, *Geschiedenis*, 244.

⁵⁷ Amsing, *Bakens*, 282-284.

Wereldoorlog. Graag hield men die herinnering levend, maar het onderwijs schoot volgens velen daarin tekort.⁵⁸

De bedreiging van het schoolvak geschiedenis resulteerde onder andere in de oprichting van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN). Deze vereniging was in staat om het geschiedenisonderwijs snel aan te passen aan de eisen van de tijd. Nadat de Mammoetwet in 1963 was aangenomen, schreef de vereniging in 1965 een nieuw examenprogramma en twee jaar daarna het *Doelstellingenrapport* waarin de onderwijsdoelstellingen voor het eerst sinds 1863 herzien werden. Het rapport speelde in op de kritiek dat de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs gedateerd waren. Het oude vak geschiedenis was gericht op een mensbeeld waarin algemene ontwikkeling een belangrijke rol speelde. Jongeren dienden zich te richten naar een ideaalbeeld van de Nederlander, om zodoende een plaats in de maatschappij in te nemen. In de jaren zestig ontstond het idee dat geschiedenis leerlingen moest leren om zelfstandig over zijn of haar maatschappelijke positie na te denken. Daarbij paste een didactiek van zelfwerkzaamheid. Immers, hoe kunnen leerlingen zelfstandig leren denken en handelen als de les wordt gevuld door een docent die constant aan het woord is? In het *Doelstellingenrapport* stonden onder andere vaardigheden die leerlingen moesten leren. Enkele daarvan zijn:

1. Plannen en systematisch uitvoeren van een planning
2. Samenwerken
3. Goed luisteren, waarnemen en ‘denkend’ verwerken
4. Hulpmiddelen gebruiken om informatie te krijgen
5. Kritisch lezen van teksten

Het rapport getuigde ook van relevantie van de geschiedenis voor het heden. Geschiedenisonderwijs, zo meenden de auteurs, kon navelstaarderij verminderen. Door kennis van geschiedenis zouden leerlingen in staat zijn het heden te relativiseren en de tijdelijkheid van de eigen tijd te leren zien.⁵⁹

Het *Doelstellingenrapport* sloot aan op de roep om maatschappelijk relevant geschiedenisonderwijs. Het nieuwe examenprogramma in 1965 gaf gehoor aan de behoefte van meer contemporaine geschiedenis op school. Het programma was het resultaat van commissiewerk van leden van de VGN in 1961. Zij stelden aan de leden van de vereniging in 1963 voor om de eindexamenonderwerpen voor het middelbaar onderwijs te beperken tot de nieuwste geschiedenis. Dit ging de leden niet ver genoeg, want het uiteindelijke rapport dat aan de staatssecretaris in 1965 werd aangeboden werd de stof tot de laatste vijftig jaar beperkt.⁶⁰

Een van de gevolgen van de Mammoetwet was dat het geschiedenisonderwijs op de middelbaar scholen semi-concentrisch werd. Dat betekende dat in de onderbouw een chronologisch overzicht werd gegeven van de geschiedenis. In de bovenbouw werden, als geschiedenis in het

⁵⁸ Toebe, *Geschiedenis*, 244-245 en 250-251.

⁵⁹ Idem, 256-259.

⁶⁰ Idem, 256-259 en Dorsman e.a., *Het zoet en het zuur*, 116.

vakkenpakket was opgenomen, belangrijke onderwerpen uitgelicht en diepgaander behandeld. Het concentrisch onderwijs leidde samen met het nieuwe examenprogramma tot een dominante positie van de contemporaine historie in het geschiedenisonderwijs op de middelbare school. In de hoogste klassen van de onderbouw, werd het curriculum besloten met de nieuwste geschiedenis. Vervolgens besteedden docenten in de bovenbouw veel aandacht aan het examen, die uitsluitend gingen over onderwerpen van de laatste vijftig jaar van de geschiedenis.⁶¹ Zo promoveerde de nieuwste geschiedenis in een klap van ondergeschoven kindje naar dominante periode.

2.4 Conclusies

De Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863 omvatte onder andere de instelling van een nieuw onderwijsinstituut: de HBS. Deze onderwijsvorm was bedoeld voor jongens van de gegoede burgerij en diende als voorbereiding op technische beroepen. De Onderwijswet bepaalde bovendien dat het Nederlandse onderwijssysteem werd ingedeeld naar standen en dat de verschillende schooltypen onderwijs moesten aanbieden dat aansloot op de behoeften van de standen. Officieel werd het standenonderwijs met de Wet-Visser in 1920 afgeschaft, maar in de praktijk bleef het standenprincipe in de twintigste eeuw nog naklinken. De HBS kwam niet zonder meer van zijn elitaire karakter af.

Aan de andere kant slaagde de vijfjarige HBS er in de loop van twintigste eeuw steeds beter in om een brug te slaan naar het universitair onderwijs. In 1878 werd de studie geneeskunde, wel zonder promotierecht, bereikbaar voor mensen met een HBS-diploma. Vanaf de Wet Limburg werden er grote sprongen gemaakt in het gelijkstellen van HBS en gymnasium. In 1922 konden HBS-ers via een omweg zich inschrijven voor alle academische studies: een doctoraal gaf toegang tot elke gewenste studie. Het duurde tot 1964 voordat de HBS helemaal werd gelijkgesteld met het gymnasium voor wat betreft de academische vervolgopleiding. Intussen had een onderwijshervorming in 1937 twee afdelingen van de vijfjarige HBS in het leven geroepen. De oude, technisch georiënteerde HBS werd de B-afdeling en op de A-afdeling werden leerlingen voorbereid op een carrière of vervolgopleiding in de handel.

De doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs zoals die in de wet van 1863 stonden, bleven tot de Mammoetwet ongewijzigd. Het geschiedenisonderwijs diende te leiden tot meer begrip van de eigen tijd en was daarnaast bedoeld om leerlingen te helpen in hun ontwikkeling tot modelburgers, waarbij vaderlandsliefde en nationale trots hoog in het vaandel stonden. Vanaf het midden van de jaren vijftig van de vorige eeuw veranderde de kijk op het geschiedenisonderwijs. De zedelijke vorming werd als achterhaald beschouwd en vakdocenten zagen zich genoodzaakt zich te heroriënteren op hun vak. Het oude burgerideaal werd vervangen door een ideaal van een maatschappijkritische Nederlander. Geschiedenisonderwijs moest leerlingen een kritische blik op het leven bijbrengen. Dat betekende meer zelfstandig werken. Bovendien ontwikkelde de contemporaine

⁶¹ Toebes, *Geschiedenis*, 249 en 254-255.

geschiedenis zich van ‘courantennieuws’ tot belangrijkste periode in het onderwijs. Dit kwam ondermeer door het semi-concentrische onderwijs dat met de Mammoetwet werd ingevoerd, de snelle en vele veranderingen in de eigen maatschappij en de onvrede over de kennis van de jeugd van de Tweede Wereldoorlog. Op de achtergrond van dit alles speelde de schoolstrijd. Die oorlog was in 1920 met de financiële gelijkstelling beslecht, maar af en toe laaide de strijd weer op. Bovendien was het onderwijs in de onderzochte periode ingekapseld in een verzuild systeem, wat tot verschillen in onderwijshoud kon leiden.

Hoofdstuk 3 Themakeuze en Perspectief

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bespreekt kort de vier methoden. Aan bod komen de thema's in de methodes en de perspectieven van de auteurs en hoe die zaken zich tot elkaar verhouden. Bovendien probeer ik te achterhalen in hoeverre de schoolmethoden voldoen aan de drie doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs.⁶² Daarnaast is dit hoofdstuk bedoeld als een eerste kennismaking met de gebruikte schoolboeken. De methoden komen in een chronologische volgorde aan bod. Er wordt dus begonnen met de boeken van de katholieke auteurs Kleijntjens en Huijbers, vervolgens de protestantse methode van Langedijk, dan die van het 'liberale' duo Blonk en Romein en tenslotte de jongste serie van het oecumenische schrijverscollectief Novem.

3.2 'Het werd van de golven gewonnen'

Nederlandsche geschiedenis verscheen voor het eerst in 1913. De eerste versie was nog niet, zoals latere delen, opgesplitst in twee delen. Bovendien schreef Kleijntjes *Nederlandsche geschiedenis* in eerste instantie alleen. De zesde druk werd in 1920 gepubliceerd, nu met Huijbers als coauteur. Daarnaast werd het boek niet meer door Malmberg uitgegeven, maar door Dieben in Leiden. Opmerkelijk genoeg verscheen er ook een zesde druk uitgegeven door Theonville. Verschillende drukken die volgden in de jaren twintig waren vermeerderde drukken. De auteurs bleven dus schaven en bijschrijven aan hun methode. Dat rechtvaardigt het opnemen van dit boek in mijn onderzoek, ondanks dat de eerste versie in 1913 verscheen.

Het oorspronkelijke boek lijkt netjes in tweeën te zijn gesneden. Deel I en II zijn respectievelijk 199 en 204 bladzijden dik. De schaar is direct na het einde van de Tachtigjarige Oorlog gezet. Hierdoor lopen de twee delen van de katholieke methode feitelijk dwars door het curriculum van de vijfjarige HBS heen. Immers, in 1920 was in het normaalprogramma vastgesteld dat in het eerste jaar de oudheid en middeleeuwen aan bod zouden komen, de tweede en derde klas zich zouden bezig houden met de nieuwe geschiedenis en in de laatste twee jaren wordt de geschiedenis vanaf de Franse Revolutie besproken. Het einde van het eerste deel en het begin van het tweede vallen dus ergens in het derde jaar. Blijkbaar vonden de auteurs of de uitgevers het wenselijker om het oorspronkelijke boek in twee even grote delen te hakken, dan om het eerste deel voor de onderbouw te schrijven en deel II voor de bovenbouw.

Nederlandsche geschiedenis heeft een opvallende afbeelding op de kaft: een plaatje waarop we golven tegen een zeewering zien slaan. De wering is het natte natuurgeweld duidelijk de baas. Het schouwspel wordt verlicht door een opkomende zon aan de horizon. Boven de afbeelding staat 'Het

⁶² Zie hoofdstuk 2.

werd van de golven gewonnen'. De auteurs geven in het boek een korte verklaring bij de bandtekening. Volgens Kleijntjes en Huijbers begon met de strijd tegen de zee de 'Nederlandsche Geschiedenis'. Nu begint de methode niet met de strijd tegen het water, maar met de Hunebedvolken, bouwers van koepelgraven, Kelten en Germanen. Wel merken de auteurs op hoe 'ons land' er in de eerste twaalf eeuwen voor Christus eruit heeft gezien.

De strijd tegen de zee komt pas weer terug in de vijfde paragraaf van hoofdstuk vier in het eerste deel. Deze paragraaf verhaalt met enige trots en patriottisme van de strijd in de Nederlanden tegen de zee in de middeleeuwen. De plaats van deze paragraaf lijkt in eerste instantie vreemd: hoofdstuk vier behandelt namelijk de Nederlandse geschiedenis tijdens de heerschappij van Karel V. Aan de andere kant lijken de auteurs de middeleeuwen hier te laten eindigen; hierover in het volgende hoofdstuk meer. Hoofdstuk vier bevat namelijk nog andere paragrafen die inzicht proberen te geven in aspecten van de middeleeuwen die verder teruggaan dan de zestiende eeuw, zoals gilden, standen en het Oudnederlands.

Het lijkt er echter sterk op, dat met het voorblad en de ene paragraaf de strijd tegen het water volgens de auteurs voldoende behandeld is. Dit thema komt namelijk niet meer terug als afzonderlijke paragraaf na de middeleeuwen. Ingenieur Leeghwater (1575-1650) wordt genoemd, maar niet meer dan dat. Het thema strijd tegen de zee refereert meer naar de algemene strijdbaarheid en uithoudingsvermogen van de Nederlandse natie. Blijkbaar willen de auteurs de Nederlandse geschiedenis in dat licht presenteren: als een strijd van flinke Hollandse jongens tegen elk kwaad dat de kleine natie bedreigt. Hiermee komen de auteurs tegemoet aan de eis van vaderlandsliefde, zoals die in de doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs zijn vastgelegd.

Een tweede perspectief die de kijk van de auteurs op de geschiedenis beïnvloedt, is het katholicisme. Kleijntjes was leraar aan een katholieke middelbare school en Huijbers doceerde in Tilburg aan de rooms-katholieke Leergangen, een katholieke lerarenopleiding. De katholieke achtergrond van de auteurs uit zich in waarderingen voor bepaalde passages uit de geschiedenis. Hier kom ik in een later hoofdstuk uitgebreider op terug. Het christendom en het katholicisme in het bijzonder fungeren in *Nederlandsche geschiedenis* als thema's om de geschiedenis te verklaren. In deel I bespreken Kleijntjes en Huijbers bijvoorbeeld het Karolingische Rijk. De onderwerping van wat zij noemen de 'barbaarse volken'⁶³, kon volgens de auteurs niet slagen zonder een christelijk beschavingsoffensief. De expansie van het rijk van Karel de Grote was slechts mogelijk door het belang dat de vorst hechtte aan het christelijk geloof.

Naast de vorm van presentatie van de geschiedenis, maakt het katholicisme van de auteurs het ook mogelijk dat er opmerkelijke paragrafen kunnen worden opgenomen in de methode. Het meest in het oog springend is de paragraaf 'Een vergeten hoofdstuk uit onze koloniale Geschiedenis' in het hoofdstuk over de Gouden Eeuw. Het gaat hier niet om de slavernij, maar om de negatieve invloed

⁶³ Kleijntjes en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis Deel I*, 11.

van de komst van de Hollandse koopvaarders naar het huidige Indonesië op de missie. Volgens Kleijntjens en Huijbers bloeide onder invloed van de Portugese missie in de zestiende eeuw '[...] eenmaal het Katholiek Geloof heerlijk op in dezen schoonen Archipel [...].'⁶⁴ De Hollanders verboden het katholieke geloof op de eilanden en zodoende stierf het prille katholicisme hier een snelle dood. Dit tot groot verdriet van de twee auteurs die de VOC verwaarlozing van de beschavingsplicht verwijten.⁶⁵ Logisch, gezien het feit dat de auteurs middenin de traditie van de ethische politiek stonden. Aan het begin van de twintigste eeuw was het idee ontstaan dat na eeuwen van uitbuiten en plunderen, het beschavingsniveau van de inheemse bevolking moesten worden verhoogd. Dit betekende in de praktijk dat er scholen en kerken werden gebouwd en dat de westerse, Nederlandse cultuur een zware stempel ging drukken op de inheemse.

Jammer genoeg hebben Kleijntjens en Huijbers niet de moeite genomen om hun methode van een voorwoord te voorzien. We weten dus niet op welke manier zijzelf naar hun leerboek keken en op welke manier de stof moest worden aangeboden. Bovendien komen we niets te weten over hun visie op de culturele, sociale, economische en politieke geschiedenis. We kunnen dat laatste natuurlijk wel destilleren uit de methode zelf. Het blijkt dat Kleijntjens en zijn coauteur de voorkeur geven aan de politieke en dynastieke geschiedenis. Het boek leest als een nette verhandeling over het komen en gaan van rijken en vorsten, en behandelt bovendien de nodige oorlogen. Hier en daar zijn er paragrafen over 'Maatschappelijke toestanden' en 'Wetenschap, kunst en letteren'. Daarnaast kent het eerste deel sociaal-culturele paragrafen over de drie standen en het leenstelsel. Het grootste deel van de Nederlandse geschiedenis wordt aan de leerlingen echter gepresenteerd als een aangelegenheid van vorsten en oorlogen.

De originele methode, met Kleijntjens als enige auteur, heeft wel een inleiding. Hierin zet Kleijntjens uiteen hoe de Nederlandse geschiedenis gezien moet worden. De kern ervan is dat de gewesten Brabant, Vlaanderen en Luik het middelpunt vormden van de Nederlanden en dat alle gewesten samen door een 'noodzakelijke en heilzame centralisatie'⁶⁶ van de Bourgondische en Habsburgse tot één Nederlandse staat werden gevormd. Volgens de auteur is de huidige splitsing van de Nederlanden in België en Nederland te betreuren, omdat Nederlanders en Belgen loten zijn van de dezelfde Nederlandse stam.⁶⁷ De tweede doelstelling voor het geschiedenisonderwijs, beter begrip van de eigen moderne maatschappij, lijkt dus een van de uitgangspunten te zijn van *Nederlandsche geschiedenis*.

Samenvattend is de methode *Nederlandsche geschiedenis* van Kleijntjens en Huijbers een lesmethode die zich voornamelijk concentreert op politieke en dynastieke geschiedenis. Drie perspectieven zijn van belang voor de methode. Ten eerste hanteren de auteurs een nationalistisch perspectief, wat in de eerste plaats tot uiting komt in de kafttekening. Het katholicisme is het tweede

⁶⁴ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis Deel I*, 190.

⁶⁵ Idem, 187-192

⁶⁶ Kleijntjens, *Vaderlandsche geschiedenis*, inleiding.

⁶⁷ Ibidem.

belangrijke perspectief. Ten derde is in ieder geval Kleijntjens aanhanger van de groot-Nederlandse gedachte en ook dat zal van invloed zijn op de lesstof. Tenslotte kunnen we vaststellen dat Kleijntjens en Huijbers op de hoogte zijn van de doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs en deze ook als uitgangspunten hebben gekozen voor hun methode.

3.3 Vorsten en oorlogen

Leerboek der vaderlandsche geschiedenis, later *vaderlandse* gespeld, verscheen voor het eerst in 1924. Langedijk zag zich echter genoodzaakt de methode voor de tweede druk gedeeltelijk te moeten ‘omwerken’. Dit betekende dat de tweede drukken van deel I in 1928 en deel II in 1931 deels werden herschreven. De auteur deed dit om de invloed van het protestantisme op de Nederlandse geschiedenis duidelijker naar voren te laten komen. Bovendien had Langedijk de laatste hoofdstukken van het tweede deel over de parlementaire geschiedenis niet chronologisch behandeld, maar per thema. Deze werkwijze zinde hem niet en vanaf de tweede druk werd de parlementaire geschiedenis weer keurig chronologisch behandeld.⁶⁸

Geschiedenis vertegenwoordigt de protestantse zuil in het onderzoek. Het herzien van de methode in de tweede druk had ook als doel om de boeken nog geschikter te maken voor ‘onze Christelijke inrichtingen van onderwijs [...]’.⁶⁹ De methode is dus expliciet geschreven voor het protestantse onderwijs. Politieke geschiedenis is het leidend principe in Langedijks methode. Weliswaar heeft Langedijk aandacht voor het geestelijk en maatschappelijk leven, maar de lezer wordt vooral aan de hand van vorsten en oorlogen meegenomen op het pad van de vaderlandse geschiedenis.

De methode telt twee delen. Het eerste deel behandelt de Nederlandse geschiedenis tot en met de achttiende eeuw en deel II pakt de draad op in 1795, als Frankrijk de Republiek binnenvalt. In het voorbericht bij de eerste druk van deel II vinden we twee redenen waarom de geschiedenis na 1795, net als in alle andere schoolboeken, uitvoeriger aan bod komt dan de eeuwen daarvoor. Ten eerste is Langedijk van mening dat met name de negentiende eeuw van grote betekenis is voor het dagelijks leven van zijn eigen tijd. Hiermee sluit de auteur dus aan op de tweede doelstelling van het geschiedenisonderwijs: het kweken van meer begrip van de eigen moderne maatschappij. Ten tweede hebben degenen die examen doen in geschiedenis dan voldoende stof om te leren.⁷⁰ Dit had te maken met eisen voor het staatsexamen. Leerlingen van de HBS werden vanaf 1920 geëxamineerd op hun kennis van de algemene en vaderlandse geschiedenis vanaf de Franse Revolutie.⁷¹ In tegenstelling tot het Kleijntjens en Huijbers, is voor Langedijks *Geschiedenis* wel gekozen om de inhoud van de twee delen te laten aansluiten om het normaalprogramma. Dat betekent dan wel dat het tweede deel met 136 bladzijden een stuk dunner is dan het deel I, dat 226 pagina’s beslaat.

⁶⁸ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, voorbericht en Langedijk, *Geschiedenis deel II*, voorbericht.

⁶⁹ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, voorbericht.

⁷⁰ Langedijk, *Geschiedenis deel II* (1^{ste} druk), voorbericht.

⁷¹ Amsing, *Bakens verzetten*, 217.

3.4 Rood of niet?

Leerboek van Blonk en Romein is een stuk dikker dan de twee voorgaande methoden. Het telt drie delen, die aansluiten op het HBS-onderwijs. Het eerste deel, dat de oudheid en middeleeuwen behandelt, is bedoeld voor het eerste leerjaar. Het tweede deel is bedoeld voor de tweede en derde klas, maar besteedt ook aandacht aan de Franse Revolutie. Het derde deel is bestemd voor de laatste twee klassen en behandelt de geschiedenis vanaf 1795. De drie delen nemen toe in dikte: deel I bestaat uit 185 bladzijden, het tweede deel is bijna honderd pagina's dikker met 272 bladzijden en de hoogste twee klassen moesten zich door 418 pagina's werken.

De methode van Blonk en Romein, waarvan deel I in 1940 verscheen, legt net als de bovenstaande methodes de nadruk op politieke geschiedenis. Ietwat schoorvoetend proberen de auteurs politieke ontwikkelingen te verklaren aan de hand van sociale verhoudingen, religie en economische ontwikkeling. Naar eigen zeggen geven Blonk en Romein hiermee gehoor aan de veranderingen in de historische wetenschap van de eerste helft van de twintigste eeuw.⁷² De schrijvers van *Leerboek* doelen hiermee waarschijnlijk op de invloedrijke *Annales*-school vanaf de jaren veertig van de twintigste eeuw. Het Franse tijdschrift *Les Annales d'histoire économique et sociale* was in 1929 opgericht om een nieuwe multidisciplinaire benadering van geschiedeniswetenschap in theorie en praktijk te promoten. Daarnaast vonden de *Annales*-historici dat er teveel aandacht was voor politieke geschiedenis en de geschiedenis van de Grote Mannen. Economische geschiedenis vonden zij minstens zo belangrijk. Tenslotte wilden de *Annales*-historici andere bronnen gebruiken zoals demografische en economische gegevens.⁷³ De historicus Romein was daarnaast ook door het historisch materialisme beïnvloed. Deze marxistische stroming verklaart historische ontwikkelingen vanuit sociaal-economische factoren.⁷⁴ Het lijkt in eerste instantie dus wat merkwaardig dat de schrijvers zich bijna verontschuldigen voor het feit dat naast veel politieke geschiedenis ook cultuur-, economische en sociale geschiedenis aan bod komt. Aan de andere kant proberen de auteurs misschien elke band met het marxisme in welke vorm dan ook te vermijden.

Blonk en Romein proberen de ruimte in hun methode te verdelen tussen politieke, sociale, economische en culturele geschiedenis, waarbij de eerste de voorkeur heeft. Dit leidt echter wel tot een versnippering in het verhaal. Dit komt vooral omdat de auteurs politieke, culturele, economisch en sociale geschiedenis verdelen in verschillende paragrafen. Zo wordt bijvoorbeeld de politieke geschiedenis van het begin van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden in *Deel II* ruw onderbroken door een paragraaf over 'Maatschappelijke verhoudingen en economisch leven in de Republiek'. In andere hoofdstukken lijken paragrafen over het 'maatschappelijk en geestelijk leven' van een bepaalde eeuw de tweede viool te spelen.

⁷² Blonk en Romein, *Leerboek Deel I*, voorbericht en Blonk en Romein, *Leerboek Deel III*, voorbericht.

⁷³ Beliën, 'Histoire Méthodique', 108-109 en Vries, 'De zegetocht', 181-182.

⁷⁴ Dorsman, 'De marxisten', 95-99.

Leerboek combineert algemene en nationale geschiedenis in één methode. Paragrafen over algemene geschiedenis worden afgewisseld met ‘vaderlandse’ paragrafen. Blonk en Romein lijken geen systeem te hanteren: soms staan de paragrafen over de Nederlandse geschiedenis aan het eind van een hoofdstuk, soms aan het begin en soms wisselen algemene en vaderlandse geschiedenis elkaar meerdere malen af. De auteurs hebben wel hun best gedaan om de Nederlandse geschiedenis te plaatsen tegen de achtergrond van de algemene geschiedenis. In hoofdstukken over Nederland wordt terugverwezen naar internationale, voornamelijk West-Europese, ontwikkelingen. In het eerste deel nemen vaderlandse hoofdstukken 17 % van het aantal pagina’s voor hun rekening. In deel II is dit bijna de helft: 46 %. Dit lijkt vooral te komen door de aandacht voor de Tachtigjarige Oorlog. In het laatste deel moeten hoofdstukken over de vaderlandse geschiedenis het met 29 % doen.

Leerboek van Blonk en Romein oogt op het eerste gezicht als een degelijk geschiedenisboek met veel aandacht voor politieke geschiedenis. De sociale, economische en culturele geschiedenis zijn niet vergeten, maar ze spelen toch een ondergeschikte rol en staan min of meer los van de politieke historiografie. Daarnaast hebben de auteurs geprobeerd om de nationale en algemene geschiedenis met elkaar te verweven. Dat is redelijk gelukt: Blonk en Romein koppelen Nederlandse aan internationale ontwikkelingen.

3.5 Twee geloven op een kussen

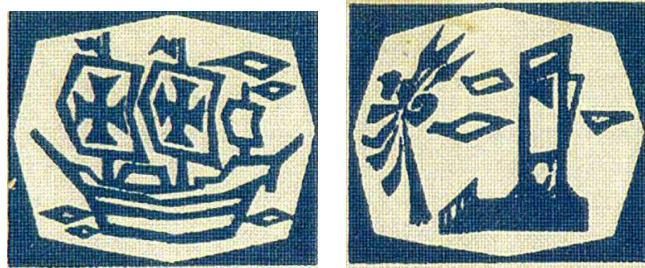
Wereld in Wording van Novem was om verschillende redenen vernieuwend. De methode verscheen in drie delen in de tweede helft van de jaren vijftig van de vorige eeuw. Novem schreef eerst wat uiteindelijk het laatste deel zou worden: een leerboek voor de hoogste klassen van het middelbaar onderwijs. Dit boek verscheen in 1954 en het succes was zo groot dat de uitgever aandrong om een complete methode voor het middelbaar onderwijs te schrijven.⁷⁵ Na het derde deel publiceerde Novem het eerste deel in 1958; het tweede deel verscheen kort daarna.

Net als *Geschiedenis* en *Leerboek* is ook *Wereld in wording* toegesneden op het normaalprogramma op de HBS. Novem hanteert dezelfde verdeling van de lesstof over de drie delen als Blonk en Romein: deel I gaat over oudheid en middeleeuwen, deel II behandelt de nieuwe geschiedenis en deel III is bedoeld voor de hoogste twee klassen waar de geschiedenis vanaf de Franse Revolutie centraal stond. In tegenstelling tot *Leerboek*, beslaan deel I en deel II allebei ongeveer evenveel pagina’s: respectievelijk 259 en 239. Bovendien is het deel over de oudheid en de middeleeuwen in *Wereld in wording* meer dan tachtig pagina’s dikker dan het vergelijkbare deel van Blonk en Romein. Deel III van *Wereld in wording* is tachtig bladzijden dunner dan het derde deel van *Leerboek*: 340 pagina’s.

Net als *Nederlandsche geschiedenis* van Kleijntjens en Huijbers, heeft ook de methode van Novem opmerkelijke afbeeldingen op de kaften. Elk deel heeft twee kleine afbeeldingen op de

⁷⁵ Novem, *WiW Deel I*, ten geleide.

voorkant, die dienen als iconen voor het begin en het einde van het boek. Vooral de iconen op de voorkant van deel II en deel III zijn interessant, omdat ze erg veel lijken op de iconen van de tien tijdvakken van de Commissie de Rooy. Zeker de iconen voor het tijdvak ‘van ontdekkers en hervormers (1500-1600)’, een zeilschip, en ‘pruiken en revoluties (1700-1800)’, een guillotine, tonen veel gelijkenis met de afbeelding op de voorkant van deel II. Bovendien verwijzen de afbeeldingen naar precies dezelfde historische gebeurtenissen als de iconen van de Commissie De Rooy.



Twee details van de kaft van deel II van Wereld in Wording



Iconen van respectievelijk de tijdvakken ‘ontdekkers en hervormers’ en ‘pruiken en revoluties’

Wereld in wording was om twee redenen een vooruitstrevend initiatief. Ten eerste omdat Novem het eerste schrijverscollectief van geschiedenisboeken voor het middelbaar onderwijs is met auteurs van verschillende gezindten. Acht van de negen schrijvers was een leraar geschiedenis op een middelbare school in Den Haag en de katholieke, protestantse en liberale zuilen zijn allemaal vertegenwoordigd. Het negende lid van het collectief is dr. J.A.J. Jousma, een rector van het Eerste Vrijzinnige Christelijke Lyceum in Den Haag en bovendien docent geschiedenisdidactiek aan de universiteit van Leiden. Zeer opvallend bovendien is dat het collectief zelfs een vrouw in de gelederen had: M. Jacobs, een docente op een HBS voor meisjes. Deze ‘ontzilde’ methode doet recht aan de situatie in de geschiedwetenschap in de jaren vijftig. De verzuiling had in de academische wereld nooit zo sterk doorgewerkt als in andere delen van de Nederlandse samenleving. Bovendien was de geschiedwetenschap sinds het interbellum al generationaliseerd. Novem liep in feite dus achter op de ontwikkelingen in het academische veld, maar was aan de andere kant zeer vooruitstrevend voor het middelbaar geschiedenisonderwijs.⁷⁶

⁷⁶ Dorsman e.a., *Het zoet en het zuur*, 115.

Niet alleen het oecumenische karakter is opvallend, ook het perspectief op de geschiedenis is anders dan anders. Novem verklaart namelijk dat ‘geschiedenis in de eerste plaats als een geestelijk proces moet worden beschouwd.’⁷⁷ Dit heeft als gevolg dat in *Deel I* volgens de auteurs groot belang wordt gehecht aan cultuurgeschiedenis en dat voor de bespreking van de middeleeuwen het accent ligt op culturele historiografie.

Naast het oecumenische en cultuurhistorische gehalte van de methode, hebben de auteurs naar eigen zeggen geprobeerd om af te zien van een overlading van feiten.⁷⁸ Hiermee nemen de negen Haagse docenten stelling in het debat over de rol van het vak geschiedenis op de middelbare school. Tot de mammoetwet in 1968 was de opdracht voor het geschiedenisonderwijs sinds de negentiende eeuw niet meer veranderd. Vooral in de jaren zestig van de twintigste eeuw werd er in het geschiedenisonderwijs nagedacht over een nieuwe functie voor dit schoolvak. Patriotisme en het traditionele burgerideaal waren niet meer van de jaren zestig; kritisch denken werd het nieuwe devies. Het leren van feiten was volgens de pleitbezorgers van het nieuwe geschiedenisonderwijs van ondergeschikt belang. Geschiedenis moest vaardigheden aanleren: causaliteit, bronnenkritiek, meningvorming. De aandacht voor historische vaardigheden ging gepaard met een afnemend belang van historische kennis.⁷⁹ Het lijkt er sterk op dat Novem in ieder geval is beïnvloed door de nieuwe ideeën in het geschiedenisonderwijs. Dat betekent echter niet dat *Wereld in wording* expliciet gericht is op het aanleren van historische vaardigheden.

Hoewel de auteurs veel aandacht voor de cultuurgeschiedenis beloven, probeert Novem niet culturele en politieke geschiedenis met elkaar te integreren in gezamenlijke hoofdstukken. Staatsgeschiedenis wordt afgewisseld met hoofdstukken over cultuur en economie waardoor de indruk zou kunnen ontstaan dat de culturele hoofdstukken er een beetje bij hangen. Dit is echter niet het geval. Vooral in deel III, dat qua hoofdstukindeling afwijkt van *Deel I* en *Deel II*, vormt de culturele geschiedenis de ruggengraat van het boek. Hier hebben de auteurs de hoofdstukken opgedeeld in drie tijdvakken: 1815-1870, 1871-1919 en 1919-1945. Uit het ‘ten geleide’ wordt duidelijk dat de auteurs in elk tijdvak enkele culturele hoofdstukken hebben opgenomen.⁸⁰ De inhoudsopgave toont aan dat elk tijdperk begint met minimaal één, maar vaak meerdere culturele hoofdstukken. Op deze manier wordt de politieke geschiedenis begrijpelijk gemaakt door de culturele stand van zaken.

In deel I en II van *Wereld in Wording* zijn de hoofdstukken niet opgedeeld in meerdere delen, waarschijnlijk omdat deze delen honderd bladzijden minder tellen dan deel III. In het eerste deel zijn de hoofdstukken over de oudheid voornamelijk cultuurhistorisch en zijn cultuur- en politieke geschiedenis geïntegreerd. De hoofdstukken over de middeleeuwen zijn ondanks de mening van de schrijvers voornamelijk politiekhistorisch van aard. Pas in een van de laatste hoofdstukken is er aandacht voor de middeleeuwse cultuur en maatschappij. In deel II worden cultuur en politiek

⁷⁷Novem, *WiW deel I*, ten geleide.

⁷⁸Ibidem en Novem, *WiW Deel II*, ten geleide.

⁷⁹Wilschut, ‘Historisch besef’, 4-5.

⁸⁰Novem, *Wereld in Wording*, ten geleide.

afgewisseld. Dit boek begint net als deel III met culturele hoofdstukken, gevolgd door politieke hoofdstukken. Er lijkt een omslagpunt te zijn in de achttiende eeuw, omdat vanaf dat moment de politieke hoofdstukken worden onderbroken door culturele delen die op hun beurt weer worden gevolgd door de politieke geschiedenis van de achttiende eeuw.

Van integratie van culturele en politieke geschiedenis is op het niveau van de hoofdstukken meestal geen sprake, alleen hoofdstukken over de oudheid kennen dit. Novem scheidt in het algemeen eerst een cultureel kader dat dient als achtergrond voor de politieke geschiedenis. De vaderlandse geschiedenis probeert Novem binnen de kaders van de algemene geschiedenis te plaatsen. Vaak zien we paragrafen over de Nederlandse geschiedenis terug in de algemene hoofdstukken, maar vanaf deel II zijn er ook hoofdstukken die uitsluitend vaderlandse geschiedenis behandelen. Vooral deel III bevat relatief veel 'Nederlandse' hoofdstukken, maar desondanks is het aandeel hoofdstukken over algemene geschiedenis groter dan hoofdstukken over de nationale geschiedenis. Het aantal pagina's dat is gewijd aan vaderlandse hoofdstukken is in deel II 24 % en in deel III 22 %. Deze getallen liggen dus een stuk lager, vergeleken met die van *Leerboek*. De methode van Novem is dus meer internationaal georiënteerd dan die van Blonk en Romein.

Wereld in Wording kenmerkt zich door veel aandacht voor cultuurgeschiedenis, integratie van algemene en vaderlandse geschiedenis en het beperken van feiten. Blijkbaar vond Novem een gat in de markt, want hun methode werd ongekend populair. Dit zal voor een deel te maken hebben met het oecumenische karakter van het schrijverscollectief, maar wordt waarschijnlijk voor een groot deel veroorzaakt door het feit dat *Wereld in Wording* aansloot op een nieuwe waardering van het middelbaar geschiedenisonderwijs. Bovendien was Novem uniek in de poging om een cultuurgeschiedenis een belangrijke plaats te geven in het geschiedenisonderwijs.

3.6 Conclusies

Dit hoofdstuk werpt enerzijds een licht op de ontwikkeling die de lesmethodes in de periode 1918-1968 doormaakte, en geeft anderzijds inzicht in de verschillen die er waren tussen de verschillende methodes. Die verschillen liggen vooral op het vlak van de verzuiling. Langedijk en het duo Kleijntjens en Huijbers nemen respectievelijk een expliciet protestants en katholieke perspectief in, wat onherroepelijk moet leiden tot verschillen in de lesstof. Het latere *Wereld in wording* probeert het katholieke en protestantse perspectief juist te verenigen, terwijl Blonk en Romein geen uitgesproken confessionele voorkeur lijken te hebben.

Een ander verschil tussen de methodes is de internationale blik. De twee oudste methoden behandelen alleen de vaderlandse geschiedenis, maar *Leerboek* en *Wereld in wording* proberen algemene en nationale geschiedenis in één methode bij elkaar te brengen. Daarbij wordt in beide methoden geprobeerd om de nationale geschiedenis te verbinden aan internationale historische ontwikkelingen. Het aandeel van hoofdstukken over uitsluitend vaderlandse geschiedenis ligt in deel II en III van *Wereld in wording* respectievelijk op 22 en 24 %. Deel I bevat geen hoofdstukken die

specifiek over de nationale geschiedenis gaan. In *Leerboek* van Blonk en Romein is er meer aandacht voor de vaderlandse geschiedenis. In de drie delen van *Leerboek* zijn respectievelijk 17, 46 en 29 % gewijd aan vaderlandse hoofdstukken. Het is niet duidelijk of die verschillen worden veroorzaakt door verschil in tijdgeest, of dat het samenhangt met de persoonlijke voorkeuren van de auteurs.

Een laatste verschil is het toenemend belang van culturele, economische en sociale geschiedenis in de methoden na de Tweede Wereldoorlog. In de eerste veertig jaar van de twintigste eeuw bestaat de lesstof uitsluitend uit dynastieke en politieke geschiedenis. Blonk en Romein doen een voorzichtige poging hier verandering in te brengen, maar de culturele en sociale hoofdstukken en paragrafen zijn nog niet meer dan een aanhangsel aan de hoofdstukken die de politieke en dynastieke historie behandelen. Dat is opmerkelijk, omdat Romein beïnvloed is door het historisch materialisme en de invloeden van de *Annales*-school. Het was daarom te verwachten dat de culturele, sociale en economische geschiedenis een belangrijkere plaats in *Leerboek* zouden innemen. Novem schuift eind jaren vijftig die voorzichtigheid aan de kant en heeft veel aandacht voor culturele en sociale geschiedenis. Het grootste verschil met Blonk en Romein, is dat Novem culturele geschiedenis van groter belang vindt dan politieke geschiedenis. Vooral in deel III is het belang van culturele geschiedenis groot: in dit deel dient de culturele geschiedenis als achtergrond waartegen politieke en dynastieke gebeurtenissen zich afspelen.

De invloed van de drie doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs is vooral goed merkbaar in de twee oudste methodes. Het is zondermeer duidelijk dat Langedijk en het duo Kleijntjens en Huijbers boeken hebben geschreven die naast het bijbrengen van historische kennis, gericht zijn op het begrijpelijk maken van de eigen maatschappij. Bovendien zijn deze methoden niet vies van vaderlandsliefde. In *Leerboek* van Blonk en Romein en Novems *Wereld in wording* is de invloed van de doelstellingen onduidelijk.

Hoofdstuk 4 Periodisering en beeldmerken

4.1 Inleiding

De grootouder vertelt verhalen die hem of haar generatie op generatie zijn verteld. De verhalen veranderen telkens een beetje, er wordt wat toegevoegd, wat aangedikt, wat weggelaten. De historicus vertelt ook verhalen van vroeger. Geschiedschrijving gebeurt voornamelijk op basis van talige bronnen. Die bronnen zijn bijvoorbeeld overheidsarchieven, dagboeken en kronieken. De gemene deler is dat alle bronnen vertellen hoe het was. Vervolgens slaat de historicus zelf aan het verhaalschrijven. Geschiedschrijvers kunnen moeilijk een grote doos met allerlei ‘verhalen’ aan hun lezer aanbieden. Hij of zij moet in die doos orde in de chaos brengen. De historiograaf ordent daarom alle ‘verhalen’ en schrijft er vervolgens een eigen verhaal van.

Op het eerste gezicht lijkt de chronologische kroniek het meest voor de hand liggende ordenende instrument. Het probleem van de kroniek is dat het wel ordent maar geen samenhang aanbrengt. Desondanks neemt de chronologie een belangrijke plaats in de constructie van een historisch verhaal in. Dit geldt zowel voor schoolboekenschrijvers als voor auteurs van historisch wetenschappelijke werken. Geschiedschrijving steunt in de basis op twee temporele dimensies: de subjectieve en de objectieve tijd. De eerste vorm is een uitdrukking van hoe mensen de tijd ervaren en waarderen. Tijd kan langzaam gaan of juist snel, we hebben het over onze gelukkige tienerjaren of over de zware tijd in militaire dienst. De objectieve tijd is de kosmologische tijd. Deze tijd zou onafhankelijk van personen bestaan en is bovendien meetbaar. Chronologie is een vorm van de laatste vorm van tijd.

Deze twee tijddimensies scheppen een probleem: tijd bestaat zowel afhankelijk als onafhankelijk van de mens. Paul Ricoeur lost dit probleem op door de historische tijd: een tijd die subjectieve en objectieve tijd verenigt. Liever spreken Maria Grever en Harry Jansen over objectiverende en subjectiverende tijd, omdat objectieve en subjectieve tijd in pure vorm niet bestaan in de geschiedwetenschap. Jaartallen, chronologieën en kalenders meten weliswaar de kosmologische tijd, maar zijn niet zo objectief als de kosmologische tijd zelf. Jaartallen en dergelijke tonen de menselijke perceptie op tijd. De westerse jaartelling valt niet toevallig samen met het vermeende geboortjaar van Jezus van Nazareth. Aan de andere kant kan de menselijke tijdservaring niet zonder de objectivering daarvan. De waardering van de Napoleontische tijd kan niet zonder het meetbaar maken van deze periode.⁸¹

Het is nog maar de vraag of de stelling dat tijd onafhankelijk van de mens kan bestaan houdbaar is. De fenomenologische stelling dat er geen tweedeling is tussen object en subject, heeft tot gevolg dat zaken die buiten het subject liggen geen betekenis kunnen hebben zonder de ervaring van

⁸¹ Grever, *De encenering van tijd*, 10 en Grever en Jansen, ‘Inleiding’, 7-10.

het subject.⁸² Hieruit volgt dat alles, dus ook tijd, per definitie subjectief is. Zonder de menselijke waarneming hebben dingen geen betekenis. Tijd bestaat altijd door het subject heen en is dus nooit onafhankelijk van het subject. Ook met de tweedeling objectiverende en subjectiverende tijd verloopt de constructie van een historisch verhaal door een subject.

Zonder samenhang in de constructie van het historische verhaal komt elke poging tot geschiedschrijving niet verder dan het maken van kronieken. Samenhang ontstaat door de intrige. De intrige is een onmisbaar principe in elk verhaal, hetzij historisch of anderszins. Een intrige bestaat uit een begin, een middenstuk en een slot. Daarnaast bevat het actoren en vertellers. De auteur zelf is in eerste instantie een verteller, maar ook personages in het verhaal kunnen de positie van verteller innemen. Tenslotte kan een intrige een ommekeer bevatten.⁸³ In het sprookje van Assepoester zien we bijvoorbeeld een omslag van ongeluk naar geluk. De intrige is een bakblik dat garandeert dat er uiteindelijk een taart uit de oven komt, maar de ingrediënten, de specifieke historische omstandigheden, bepalen hoe die taart er uitziet en smaakt.

De intrige zorgt voor een gezichtspunt voor de historicus van waaruit het historische verhaal verteld wordt. Vanuit dat gezichtspunt krijgen verschillende zaken uit verschillende tijden en plaatsen eenheid en betekenis. Het is van belang dat we onderkennen dat een gebeurtenis pas betekenis krijgt in de eenheid van een verhaal. De Slag bij Heiligerlee in 1568 is op zich weinig betekenisvol. Binnen het historische verhaal van de Tachtigjarige Oorlog wint deze historische gebeurtenis aan betekenis. De genoemde slag krijgt bovendien betekenis omdat we bekend zijn met het einde. In tegenstelling tot de natuurwetenschappelijk causaliteit, ontstaat historisch begrip in het achteraf terugkijken. De constructie van een historisch verhaal begint dus niet met het begin, maar met het einde. Het einde geeft namelijk betekenis aan het begin. Zoals duidelijk is in het voorbeeld over de Slag bij Heiligerlee, wordt de significantie van het begin van de Tachtigjarige Oorlog pas duidelijk in het einde ervan.⁸⁴

In de intrige wordt de tijd bijeen gegrepen en in behapbare stukken gehakt en zo ontstaan er periodisering. Deze tijdvakken zijn een uitdrukking van het gezichtspunt van de historicus. Periodes worden doorgaans aangeduid met colligerende begrippen in plaats van nauwkeurige chronologische bepalingen. Voorbeelden van dergelijke begrippen zijn: oudheid, renaissance en Koude Oorlog.⁸⁵ De periode 1914-1945 wordt in de Europese en wereldgeschiedenis doorgaans in drie stukken gehakt met bijhorende colligerende begrippen: Eerste Wereldoorlog, interbellum, Tweede Wereldoorlog. Deze driedeling is onder andere het product van het inzicht dat de intenties van Duitsland in de gevechten tussen 1914 en 1918 anders waren dan die tussen 1939 en 1945. Het is ook mogelijk om de periode 1914-1945 als een doorlopend tijdvak van Duitse agressie te zien, met een korte onderbreking tussen 1918 en 1939. Dat is niet vreemd in de historiografie: de Tachtigjarige Oorlog wordt bijvoorbeeld onderbroken door het Twaalfjarig Bestand.

⁸² Skirbekk en Gilje, *Western Thought*, 442.

⁸³ Van den Akker, 'Het verwachte einde', 134-135.

⁸⁴ Idem, 133.

⁸⁵ Blaas, 'Vorm geven', 35-36.

Periodiseringen zijn een aanwijzing van hoe geschiedschrijvers tegen de historie aankijken. De periodisering die worden gebruikt in schoolboeken hebben daarnaast nog een ander interessant aspect: het gebruik van tijdvakken canoniseert. Stel voor dat een schoolboek het colligerende begrip 'De Tachtigjarige Oorlog' bevat. Dit tijdvak valt uiteen in meerdere hoofdstukken of paragrafen. De keuze om in de Nederlandse geschiedenis deze periode op te nemen heeft gevolgen voor hetgeen wat aan bod komt in de methode. Dat betekent dat in dit geval de Slag bij Heiligerlee als beginpunt en de Vrede van Munster als eindpunt hoe dan ook behandeld moeten worden. Daarnaast gaat er nog een ander canoniserende werking uit van het benoemen van periodes. Met het bepalen en benoemen van periodes wordt het verhaal van die periode significant voor het grotere historische verhaal. In het voorbeeld van de Tachtigjarige Oorlog, is de auteur blijkbaar van mening dat die oorlog een breek- of omslagpunt is geweest in de Nederlandse geschiedenis.

De westerse historiografie kent sinds eeuwen eenzelfde periodisering van de wereldgeschiedenis in oude tijd, middentijd en nieuwe tijd. Volgens Peter Raedts is deze klassieke indeling bedacht in de zeventiende eeuw, maar we vinden al aanwijzingen van een dergelijke periodisering in de middeleeuwen. De middeleeuwen waren van mening dat zij leefden in een overgangstijd tussen de opstanding van Jezus Christus en de Apocalyps, de oude en de nieuwe tijd. De humanisten hielden vast aan de verdeling van de geschiedenis in oude, midden- en nieuwe tijd, maar veranderden de invulling daarvan. Volgens hen hoefde de mens niet te wachten op het Laatste Oordeel om zich los te rukken uit de donkere tussentijd, maar was dat reeds gebeurd door een renaissance van de oude tijd. Er was een nieuwe periode aangebroken waarin de schone letteren en het ware geloof weer hervonden waren. Dit besef begon vanaf omstreeks 1100 te groeien, maar de periodisering van de geschiedenis werd bedacht in de zeventiende eeuw door de Leidse kerkhistoricus Georgius Horn (1627-1670). Hij stelde vast dat de val van het Romeinse Rijk en het begin van de reformatie de breekpunten waren in de kerkgeschiedenis. Christopher Cellarius (1638-1707), een historicus uit Halle, paste dit principe toe op de gehele geschiedenis.⁸⁶ Later werd de nieuwe geschiedenis in drie delen opgedeeld: nieuwe geschiedenis, nieuwere geschiedenis en nieuwste geschiedenis. De Franse Revolutie markeert de overgang naar de nieuwere geschiedenis en de Duitse eenwording in 1871 als begin van de nieuwste geschiedenis.

De rest van dit hoofdstuk zal gaan over de manier waarop de auteurs van de vier schoolmethoden de Nederlandse geschiedenis geperiodiseerd hebben. Alle auteurs houden min of meer vast aan de klassieke periodisering. Veelal wordt geprobeerd de Nederlandse geschiedenis in de pas te laten lopen met de internationale, lees Europese, historie. Daarom heb ik ervoor gekozen om de volgende paragrafen in lijn te laten lopen met die periodisering. De oude tijd en de middentijd, oudheid en middeleeuwen, vat ik samen in één paragraaf, maar de andere tijden krijgen ieder een

⁸⁶ Raedts, 'Tussen oud en modern', 49-51.

aparte paragraaf. Het samen nemen van de oudheid en de middeleeuwen dient vooral het praktische belang dat er, historisch gezien, weinig te lezen valt over de toestand van ‘Nederland’ in oude tijden.

4.2 Romeinen en graven

De twee oudste methoden, die van het duo Kleijntjens en Huijbers en van Langedijk, behandelen alleen de ‘Nederlandse’ geschiedenis en voelen zich in de periodisering van de oudheid en de middeleeuwen nauwelijks gebonden aan de internationale tijdvakkenverdeling. Beide methoden bespreken de oudheid en het eerste deel van de middeleeuwen in een enkel hoofdstuk. Langedijk noemt zijn eerste hoofdstuk ‘De tijd vóór de graven. Van de oudste tijd tot 922 n.Chr.’. Het auteursduo van *Nederlandsche geschiedenis* grijpt ook de oudheid en een deel van de middeleeuwen bij elkaar, al ligt in deze methode het omslagpunt van het eerste naar het tweede hoofdstuk bij de kolonisering van de Noormannen van Normandië omstreeks 900. Hiermee komt er volgens de schrijvers een einde aan de rooftochten van de Noormannen in de Nederlanden.⁸⁷ Daarna volgt er in hun methode een hoofdstuk over de feodale tijd tot de inlijving van de Nederlanden in het Bourgondische Rijk.

Langedijk volgt veel meer de vorsten- en gravenhuizen die de Nederlanden regeerden. In het hoofdstuk ‘De graventijd. Van 922 tot 1581’, zijn de paragrafen strak ingedeeld naar welke adellijke tak over Holland, Zeeland en Henegouwen regeerde. Opvallend is de focus op Holland en Zeeland, andere delen van het huidige Nederland worden buiten beschouwing gelaten. Achtereenvolgens bespreekt Langedijk het Henegouwse Huis, het Beierse Huis, het Bourgondische Huis en tenslotte het Oostenrijkse Huis.

Kleijntjens en Huijbers signaleren in de overgang van de Nederlandse gewesten van Beierse naar Bourgondische handen, een discontinuïteit. Hiermee eindigt volgens hen de feodale tijd en worden de Nederlanden onderdeel van een gecentraliseerde monarchie.⁸⁸ Zij hebben hiermee de middeleeuwen in een drie periodes verdeeld: Frankische tijd, feodale tijd en Bourgondische tijd.⁸⁹ Hoofdstuk drie van *Nederlandsche geschiedenis* eindigt met de dood van Filips de Schone in 1506. Een opmerkelijke breuk, omdat er geen verandering is in soort bestuur of adellijk huis. Wel loopt de troonswisseling van Filips de Schone naar Karel V min of meer gelijk met de klassieke periodisering van de middeleeuwen. De religieuze onlusten die leiden tot de splitsing van de rooms-katholieke kerk beginnen tijdens de regeringsperiode van Karel V. In zoverre is Karel V dus een vorst van de nieuwe tijd.

Langedijk lijkt zich niets aan te trekken van het einde van de middeleeuwen in zijn periodisering. Hij houdt vast aan zijn periodisering naar regeringsvorm en adellijk huis. Dat betekent dat er pas een nieuw hoofdstuk aanbreekt in *Geschiedenis* als de Republiek in 1588 wordt uitgeroepen.

⁸⁷ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 15-16.

⁸⁸ Idem, 68.

⁸⁹ Vreemd genoeg blijven de auteurs de term ‘Bourgondisch’ hanteren, terwijl doorgaans het huwelijk van Maximiliaan van Oostenrijk met Maria van Bourgondië in 1477 of het overlijden van Maria in 1482 als overgang van de Nederlanden van Bourgondië naar het Habsburgse geslacht.

De twee methoden van de jaren veertig en vijftig, *Leerboek* en *Wereld in Wording*, behandelen allebei de algemene en Nederlandse geschiedenis. Zij hanteren in tegenstelling tot de protestantse Langedijk en de katholieke Kleijntjens en Huijbers wel de klassieke periodisering. De beide methoden bestaan uit drie delen. In beide eerste delen komen de oudheid en de middeleeuwen aan bod. Deel II bespreekt de nieuwe tijd, maar beide methoden behandelen ook de Franse Revolutie. Evengoed beginnen de derde delen van *Leerboek* en *Wereld in Wording* opnieuw met de Franse Revolutie. Deze laatste delen gaan over de nieuwere en nieuwste geschiedenis.

De oudheid worden in *Leerboek* en in *Wereld in Wording* in drie delen opgesplitst: Bijbelse geschiedenis, Griekse oudheid en Romeinse Rijk. De Bijbelse geschiedenis bevat de geschiedenis van oude beschavingen die in de bijbel een rol spelen, zoals het oude Egypte en Mesopotanië. In de oudheid speelt 'Nederland' nauwelijks een rol: *Wereld in wording* heeft een kort hoofdstuk over de toestand in West-Europa tijdens de oudheid en Blonk en Romein noemen in de laatste paragraaf het contact tussen de Romeinen en de toenmalige bewoners van het huidige Nederland.

In de populaire voorstelling van de middeleeuwen wordt deze periode voorgesteld als een gesloten tijdvak die van 500 tot 1500 loopt. Raedts toont aan dat de middeleeuwen geen gesloten periode was en dat er grote problemen zijn met de periodisering ervan. Het duiden van het begin en het einde van de middeleeuwen is voer voor een lange en voortdurende discussie. Startpunten van de middeleeuwen zijn onder andere de bekering van de Romeinse keizer Constantijn in 312 en de val van het westelijke deel van het Romeinse Rijk in 476. Als eindpunten worden vaak de landing van Columbus op Amerika (1492) en het begin van de reformatie (1517) genoemd. Er zijn echter historici die de middeleeuwen al in de derde eeuw laten beginnen of pas in de achtste. Anderen noemen als einde van de tussentijd de kroning van Petrarca tot dichter in 1341 of zien pas rond 1800 het einde in zicht komen, als de Industriële Revolutie begint.⁹⁰

Over het begin van de middeleeuwen zijn de schoolboekenauteurs het eens: met de val van het Romeinse Rijk in 476 breekt er een nieuwe tijd aan. Over het einde van de middeleeuwen is er minder consensus. Blonk en Romein dateren het einde van de middentijd met de komst van Columbus in Amerika in 1492. In *Wereld in wording* lijken er twee eindpunten van de middeleeuwen gebruikt te worden. Het hoofdstuk dat over het einde van de middeleeuwen gaat houdt het eindjaar van de middeleeuwen expres vaag. Novem ziet rond het jaar 1500 veranderingen op verschillende terreinen optreden die samen het einde van de middentijd inluiden. In een eerdere passage is Novem veel explicieter over het einde van de middeleeuwen: 'Men is gewoon in de Europese geschiedenis met de val van het Westromeinse Rijk [...] een nieuwe periode in de geschiedenis te laten beginnen en deze met de val van het Oostromeinse Rijk [...] te laten eindigen.'⁹¹ Uit latere hoofdstukken blijkt dat het einde van het Oost-Romeinse Rijk in 1453 is, als de Ottomanen Constantinopel veroveren. Opvallend

⁹⁰ Raedts, 'Tussen oud en nieuw', 49-55.

⁹¹ Novem, *Wereld in Wording deel I*, 190.

is dat deze christelijke methode de niet meer voor de hand liggende begin- en einddata gebruikt als de kerstening van Constantijn en het begin van de reformatie.

De periodisering van de Nederlandse geschiedenis, zoals blijkt uit de inhoudsopgave, die Novem hanteert lijkt grotendeels op die van *Geschiedenis* en *Nederlandsche geschiedenis*. Aan bod komen het Frankische Rijk, de ondergang daarvan en het Bourgondische Rijk tot de kroning van Karel V. Blonk en Romein lijken voor de Nederlandse geschiedenis ook niet onder dezelfde thema's uit te komen. Meer nog dan de methode van Novem, lijkt *Leerboek* op de periodisering van die van Langedijks boek. Interessant is ook de manier waarop internationale en nationale periodisering in de methode van Blonk en Romein worden gesynchroniseerd. De twee auteurs delen de middeleeuwen op in drie periodes: de vroege middeleeuwen 500-800, de volle middeleeuwen 800-1300 en de late middeleeuwen 1300-1500. Deze driedeling is gebaseerd op maatschappijtype, een kenmerk van de *Annales*-school en het historisch materialisme. In de periode 500-800 blijven volgens de auteurs nog veel Germaanse maatschappelijke structuren bestaan. In de late middeleeuwen verdwijnen die en bepalen het leenstelsel en de toenemende macht van de kerk de maatschappelijke verhoudingen. De laatste periode van de middeleeuwen is volgens de auteurs een overgangsfase naar de nieuwe tijd, waarin burgerij, steden en staten zich ontwikkelen.⁹² Het einde van de vroege middeleeuwen is de dood van Karel de Grote in 814. De volle middeleeuwen beginnen met de invallen van de Noormannen in Europa en deze periode eindigt met de verovering van Acco door de Arabieren in 1291. Tegelijkertijd verliest het leenstelsel aan kracht en groeit het belang van de burgerij.⁹³

De laatste paragraaf van het hoofdstuk 'de volle middeleeuwen', gaat echter over de Hollandse graven, of zoals de titel van de paragraaf luidt: 'De Nederlanden in de graventijd'⁹⁴. Het grootste gedeelte van de paragraaf is gewijd aan het Hollandse Huis, een geslacht van graven dat in de tiende eeuw begon en uitstierf met Jan I, de zoon van graaf Floris V. Floris sterft in 1296 wat allemaal zeer gelukkig samenvalt met de overgang van de volle naar de late middeleeuwen. Blijkbaar omdat Jan I maar drie jaar graaf was en zijn vaders leven interessanter was, houden de volle middeleeuwen voor 'Nederland' in *Leerboek* op bij de dood van Floris V.⁹⁵ Voor het einde van de late middeleeuwen komt net als in de methode van Kleijntjens en Huijbers, de dood van Filips de Schone in 1506 erg goed uit. De nationale en algemene periodisering lopen namelijk min of meer synchron.

Samengevat is er weinig tot geen aandacht voor Nederlandse geschiedenis tijdens de oudheid. De vaderlandse historie lijkt pas echt te beginnen met de volle middeleeuwen. Alle vier de methoden hanteren de periode van de Frankische tijd. Daarop volgt óf een feodale tijd, zoals in *Nederlandsche geschiedenis* van Kleijntjens en Huijbers, óf het tijdvak van de graventijd, zoals in de methoden van Langedijk en in die van Blonk en Romein. Daarna volgt in alle delen een bespreking van de

⁹² Blonk en Romein, *Leerboek. Deel I*, 92.

⁹³ Idem, 113, 133-134.

⁹⁴ Idem, 135.

⁹⁵ Idem, 135-140.

Bourgondische en Habsburgse Nederlanden, tot aan de troonsbestijging van Karel V. Schematisch ziet de periodisering van de oudheid en middeleeuwen in de vier schoolboeken er als volgt uit:

1. Prehistorie (100.000 v Chr – 3000 v. Chr.)
2. Oudheid (3000 v. Chr – 476 n. Chr.)
3. Frankische tijd: val van Romeinse Rijk tot en met de dood van Karel de Grote (476-814)
4. Feodale tijd: de dood van Karel de Grote tot het einde van het Hollandse gravenhuis (814-1296)
5. Henegouwse tijd (1299-1354)
6. Beierse tijd (1354-1428)
7. Bourgondische tijd (1428-1482)
8. Habsburgse tijd tot en met overlijden Filip de Schone (1482-1506)

4.3 Republieken

Volgens Raedts zijn er verschillende startpunten van de nieuwe tijd, die samenvallen met het einde van de middeleeuwen. Blonk en Romein dateren het begin van de nieuwe tijd met de komst van Columbus in Amerika en Novem houdt het begin wederom wat vager, namelijk omstreeks 1500. Over het einde van de nieuwe tijd is er wel consensus tussen de auteurscollectieven, die ligt namelijk duidelijk bij het begin van de Franse Revolutie in 1789. Het tweede deel van *Leerboek* heet namelijk *De Nieuwe Tijd en de Franse Revolutie*, terwijl Novem expliciet de nieuwe tijd van ± 1500-1789 laten lopen.⁹⁶

De twee methodes die alleen de Nederlandse geschiedenis behandelen, dateren het begin van een nieuwe periode met de kroning van Karel V tot keizer, die daarmee ook heer der Nederlanden in 1515 werd. Uit de vorige paragraaf bleek wel dat voornamelijk Langedijk zich weinig aantrekt van de klassieke periodisering. Bovendien zijn de drie delen van Blonk en Romein enerzijds en Novem anderzijds op het eerste gezicht netjes ingedeeld naar die klassieke manier, in tegenstelling tot de twee delen van de twee oudere methoden. Bij nadere bestudering blijkt echter dat de auteurs van *Leerboek* en *Wereld in Wording* niet in staat blijken te zijn om de algemene en Nederlandse geschiedenis in dezelfde chronologie behandelen.

In het voorbericht van het tweede deel van Blonk en Romeins *Leerboek*, markeert de Franse Revolutie de overgang van de achttiende naar de negentiende eeuw.⁹⁷ Uit de chronologie van de Nederlandse geschiedenis blijkt dat de achttiende eeuw voor de Nederlanders zes jaar later, namelijk in 1795 pas aanbreekt. In dat jaar valt Frankrijk de Republiek binnen en vlucht de laatste stadhouder naar Engeland. Novem laat de nieuwe Nederlandse geschiedenis zelfs nog langer duren, namelijk tot en met 1813, als de prins van Oranje op het strand van Scheveningen landt. Voor Novem markeert het

⁹⁶ Novem, *Wereld in Wording, deel II*, 5.

⁹⁷ Blonk en Romein, *Leerboek, deel II*, voorbericht.

ontstaan van het koninkrijk Nederland het einde van de nieuwe en het begin van de nieuwste geschiedenis, ook in internationale zin zoals we later zullen zien.

Langedijk eindigt zijn eerste deel met 1795, zodat de scheidslijn tussen deel I en deel II wordt gevormd door een enigszins gesmokkelde overgang van de nieuwe naar de nieuwere tijd. Kleijntjens en Huijbers hebben besloten dat de Vrede van Munster het einde is van deel I en doen dus wat dat betreft geen enkele poging om hun afzonderlijke delen synchroon te laten lopen met de klassieke periodisering. Interessant is dat Kleijntjens in de eerste versie van het boek, toen nog zonder Huijbers als coauteur, tijdvakken hanteerde. Het boek, toen nog één band, kende de volgende vier tijdvakken:

1. Oudheid tot kroonbestijging van Karel V
2. Karel V tot en met de Vrede van Munster
3. Van de Vrede van Munster tot en met het stadhouderschap van Willem V
4. De Bataafse Republiek tot ‘heden’

Het is duidelijk dat het oorspronkelijk boek langs de naden van de tijdvakken in tweeën is gesplitst. Bovendien zien we in deze periodisering en min of meer klassieke periodisering terug. Het eerste tijdvak behandelt de oudheid en de middeleeuwen, tijdvak twee en drie samen behandelen de nieuwe tijd en het laatste tijdvak pakt de nieuwere en nieuwste tijd bijeen.⁹⁸ Samenvattend periodiseren drie van de vier methoden, *Wereld in wording* is de uitzondering, het einde van nieuwe tijd in de Nederlandse geschiedenis in 1795.

Alle methoden besteden veel aandacht aan de Tachtigjarige Oorlog (1568-1648). Die oorlog neemt bovendien een belangrijke plaats in de periodisering van de Nederlandse geschiedenis in. Opmerkelijk is in de eerste plaats dat schrijversduo's Blonk en Romein en Kleijntjens en Huijbers een hoofdstuk of paragraaf over het ‘voorspel’ van de Tachtigjarige Oorlog hebben opgenomen. De methoden van deze auteurs gebruiken de Tachtigjarige Oorlog bovendien het sterkst als chronologisch hulpmiddel. Het katholieke *Nederlandsche geschiedenis* heeft de geschiedenis van de Tachtigjarige Oorlog netjes in twee hoofdstukken verdeeld, waarbij het uitroepen van de Republiek der Zeven Verenigde Provinciën in 1588 de overgang is van het ene naar het andere hoofdstuk. Deel I van *Nederlandsche geschiedenis* eindigt met het einde van de Tachtigjarige Oorlog in 1648. Begin en eind van de Opstand vormen in de methode van Kleijntjens en Huijbers een duidelijke historische periodisering. Het uitroepen van de Republiek in 1588 en het Twaalfjarig Bestand vormen overgangspunten tussen de verschillende hoofdstukken.

In de boeken van Blonk en Romein is de rol van de Tachtigjarige Oorlog op het eerste gezicht minder evident, maar desalniettemin zeer aanwezig. De nieuwe geschiedenis is in *Leerboek* verdeeld in vier hoofdstukken of tijdvakken, namelijk:

1. Renaissance, humanisme en hervorming
2. De tijd der contrareformatie (1550-1650)

⁹⁸ Zie: Kleijntjens, *Nederlandsche geschiedenis*, inhoudsopgave.

3. De tijd der Franse hegemonie (1660-1715)
4. De achttiende eeuw⁹⁹

Gezien de aard van de methode hanteert het schrijversduo een Europese periodisering, waar de nationale geschiedenis zo goed en kwaad als het kan ingeschoven wordt. Links en rechts scheelt het een paar jaar, maar de Tachtigjarige Oorlog plus ‘voorspel’ past uitstekend in het tweede hoofdstuk. Naar aanleiding van de paragrafen periodiseren Blonk en Romein de Tachtigjarige Oorlog als volgt:

1. Voorspel (1555-1567)
2. Van de komst van de hertog van Alva tot de Pacificatie van Gent (1567-1576)
3. Van de Pacificatie van Gent tot aan de Unie van Utrecht (1576-1579)
4. De vorming van de Republiek (1579-1588)
5. Van het uitroeping van de Republiek tot aan het Twaalfjarige Bestand (1588-1609)
6. Het Twaalfjarig Bestand (1609-1621)
7. Tijd van Frederik Hendrik (1625-1648)

De periodisering van Blonk en Romein is wat rommelig, omdat de paragrafen chronologisch niet naadloos op elkaar aansluiten en omslagpunten vaak vooraf worden gegaan door een korte voorgeschiedenis. Er is een gat van vier jaar tussen de laatste en voorlaatste periode. Dat wordt veroorzaakt door de verschillende criteria van periodiseren: de zesde periode loopt synchroon met een gebeurtenis, namelijk het onderbreken van de gevechten met Habsburgse legers. De tijd van Frederik Hendrik wordt geperiodiseerd aan de hand van het leven en sterven van stadhouders. Maurits overlijdt in 1625 en wordt opgevolgd door Frederik Hendrik. Opmerkelijk is dat die laatste paragraaf heet ‘Tijd van Frederik Hendrik (1625-1647)’.¹⁰⁰ Deze stadhouder overlijdt namelijk in 1647 terwijl het einde van de oorlog met de Vrede van Munster wordt beklonken, ook volgens Blonk en Romein.¹⁰¹

Opvallend is de overeenkomst in gebeurtenissen die de overgang naar een volgend hoofdstuk markeren. De komst van de hertog van Alva in 1567, het uitroepen van de Republiek in 1588, begin en eind van het Twaalfjarig Bestand (1609-1621) en de Vrede van Munster vormen in de methoden van Langedijk en de duo’s Kleijntjens en Huijbers en Blonk en Romein de ruggengraat van de chronologie van de Tachtigjarige Oorlog.

Langedijk periodiseert aan de hand van de veranderende staatsstructuur van ‘Nederland’, waardoor de Opstand in zijn periodisering in twee tijdvakken valt. Het breekpunt ligt, alweer, bij 1588: de overgang van gewesten van een keizerrijk naar een zelfstandige republiek. Desalniettemin blijkt uit de indeling van de paragrafen dat een deel van de Nederlandse geschiedenis wordt geperiodiseerd naar de Tachtigjarige Oorlog. Net als in Blonk en Romein's *Leerboek* fungeert ook de Pacificatie van Gent als overgang van de ene naar de andere paragraaf.

⁹⁹ Blonk en Romein, *Leerboek deel II*, inhoud.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Idem, 135.

Novem doet het anders dan de andere drie methoden. In de indeling van de hoofdstukken blijkt niet dat de Tachtigjarige Oorlog als geheel een rol speelt in de periodisering. Grofweg periodiseert Novem de nieuwe Nederlandse geschiedenis als volgt:

1. Karel V en Filips II (1500-1598)
2. Slag bij Nieuwpoort tot en met de tweede stadhouderloze periode (1600-1702)
3. Vrede van Utrecht tot en met de nederlaag van de Patriotten (1713-1787)
4. Frankrijk verovert de Republiek tot en met de landing van de prins van Oranje (1795-1813)

Opmerkelijk is het omslagpunt 1598/1600. Beide gebeurtenissen vinden we weliswaar terug in de andere methoden, maar fungeren daar niet als overgang van het ene naar het andere hoofdstuk. De Tachtigjarige Oorlog wordt wel op paragraafniveau afgesloten met de Vrede van Munster in paragraaf A van hoofdstuk zes, maar de periodisering wijkt af en oogt mager in vergelijking met de andere drie methoden. Een verklaring zou kunnen zijn, is dat Novem streeft om zoveel mogelijk de geschiedenis in happen van eeuwen te verdelen. Het collectief kan echter niet om de discontinuïteit van de Franse bezetting heen, waardoor dit streven aan het einde niet meer verwezenlijkt kan worden.

Niet alleen Novem hanteert het jaartal 1702 als een breekpunt in hun periodisering, ook in de chronologie van Blonk en Romein functioneert het aanbreken van het tweede stadhouderloze tijdperk als overgang naar een nieuwe tijd. In het derde tijdvak 'De tijd der Franse hegemonie (1660-1715)' komt voor de Nederlandse geschiedenis de periode 1648-1702 aan de orde. Die valt uiteen in de eerste stadhouderloze periode (1650-1672) en het stadhouderschap van Willem III (1672-1702). De jaartallen 1660 en 1715 houden verband met de regeerperiode van de Franse koning Lodewijk XIV (1661-1715). Het laatste hoofdstuk van de nieuwe geschiedenis, 'De achttiende eeuw', begint met een paragraaf over het tweede stadhouderloze tijdperk (1702-1747). Op die manier proberen Blonk en Romein algemene en nationale geschiedenis met elkaar te verenigen, wat uiteindelijk leidt tot een dubbele periodisering.

In de methoden van Langedijk en Kleijntjens en Huijbers speelt 1702 niet een dergelijke grote rol in de periodisering. Langedijk periodiseert het tijdvak 1648-1748 aan de hand van oorlogen waarin de Nederlanden betrokken raken. Hierna valt de auteur weer terug op zijn oude methode van chronologiseren naar leven en sterven van staatshoofden. In deze aanpak is hij niet uniek. Kleijntjens en Huijbers noemen hun eerste hoofdstuk van het tweede deel 'De bloeitijd der Republiek' en bespreken daarin feitelijk het eerste stadhouderloze tijdperk, de regeerperiodes van Willem II en Willem III tot en met de Spaanse Successieoorlog in 1713. Hoofdstuk twee behandelt de pruikentijd, die ophoudt bij het meerderjarig worden van Willem V in 1766. Vanaf dit punt lopen de periodisering van *Geschiedenis* en *Nederlandsche geschiedenis* uiteen. Het derde hoofdstuk van Kleijntjens en Huijbers behandelt de patriottentijd, die blijkbaar aanbreekt met het stadhouderschap van Willem V. Dit hoofdstuk eindigt als de Pruisische vorst zich er mee gaat bemoeien in 1787. Hoofdstuk vier, 'Restauratie', gaat over de tijd tussen het neerslaan van de patriottistische opstand en de inname van de Republiek door de Fransen in 1795.

De paragrafen van *Leerboek* volgen min of meer hetzelfde patroon als de methoden van Langedijk en Kleijntjens en Huijbers. De ‘Achtttiende eeuw’ bevat vier nationale paragrafen. De twee methoden die naast nationale ook algemene geschiedenis behandelen eindigen hun deel II enkele jaren na de Franse Revolutie van 1789. Blonk en Romein sluiten af met een paragraaf over de eerste jaren van de Bataafse Republiek tussen 1795 en 1801. Novem gaat nog verder dan dat, zij besluiten het tweede deel met de landing van de toekomstige Nederlandse koning Willem I op Scheveningen in 1813 als markering van het einde van de Franse tijd. Deze verlenging van de nieuwe tijd door Novem wordt mijns inziens veroorzaakt door de periodisering van de nationale geschiedenis. Die nationale geschiedenis heeft zijn invloed op het begin van de nieuwere geschiedenis in het derde deel van *Wereld in wording*, dat namelijk in 1815 begint. Blonk en Romein halen een andere kunstgreep uit: zij herhalen de Franse tijd nogmaals in hun laatste deel. Bovendien brengen zij een duidelijk scheiding aan tussen de nieuwe en nieuwere tijd in deel II. Hierdoor komt de klassieke periodisering in *Leerboek* niet in het gedrang.

Een vergelijk tussen de vier methoden brengt ons tot de volgende periodisering van de nieuwe nationale geschiedenis:

1. Karel V (1515-1555)
2. Filips II en ‘voorspel’ van Tachtigjarige Oorlog (1555-1567)
3. Begin van de Tachtigjarige Oorlog: de komst van de hertog van Alva tot uitroepen Republiek (1567-1588)
4. Eerste jaren van de Republiek tot Twaalfjarig Bestand (1588-1609)
5. Twaalfjarig Bestand (1609-1621)
6. Einde van de Tachtigjarige Oorlog (1621-1648)
7. Eerste stadhouderloze tijdperk (1650-1672)
8. Stadhouder Willem III (1672-1702)
9. Tweede stadhouderloze tijdperk (1702-1747)
10. Stadhouder Willem IV (1747-1751)
11. Patriottentijd (1751-1787)
12. Restauratie (1787-1795)

Deze keuze is op sommige punten arbitrair. Tot en met 1648 komen de periodisering van de methoden nagenoeg met elkaar overeen. De grote verschillen ontstaan in de periodisering van de anderhalve eeuw daarna. Ik heb ervoor gekozen wel het jaar 1702 op te nemen, terwijl die alleen in de periodisering van *Leerboek* en *Wereld in wording* een rol speelt. Mede daardoor valt het jaar 1713, einde van de Spaanse Successieoorlog, buiten deze periodisering, terwijl het wel een breekpunt is in de boeken van Langedijk en het duo Kleijntjens en Huijbers. Door de keuze voor het jaar 1702 als breekpunt, is het noodzakelijk om in de lijn van Blonk en Romein het eerste stadhouderloze tijdperk en het stadhouderschap van Willem III op te nemen. Deze periodisering zien we in geen van de andere methodes: Langedijk kiest 1672 in zijn periodisering vanwege het Rampjaar. Tenslotte wijs ik de lezer

op de keuze voor de termen patriottentijd en restauratie. Die colligerende begrippen worden door verschillende methoden gebruikt, maar vaak in een drie-eenheid met pruikestijd. De pruikestijd loopt vanaf ongeveer 1715 tot 1751 en markeert een relatief rustige periode van de Republiek. De pruikestijd heb ik logischerwijs niet opgenomen, omdat het jaar 1713 of 1715 niet van belang is voor de periodisering.

4.4 Keizers en koningen

In *Wereld in wording* en in *Leerboek* zijn de nieuwere en nieuwste geschiedenis samen ondergebracht in het laatste deel. Het einde van de Frans-Duitse Oorlog markeert in de beide boeken de overgang van de nieuwere naar de nieuwste geschiedenis. Het katholieke *Nederlandsche geschiedenis* gebruikt 1871 ook als markering in de tijd. Het allerlaatste hoofdstuk van hun methode begint met de eenwording van Duitsland en die van Italië 'omstreeks 1870'.¹⁰²

Over de fijnere periodisering van de nieuwere nationale geschiedenis zijn de vier methodes het in grote lijnen eens. Belangrijk is ten eerste de Franse tijd (1795-1813). Novem behandelde dit gedeelte al in het vorige deel, maar herhaalt die hoofdstukken in deel III. Blonk en Romein hadden in *Leerboek deel II* de Franse tijd tot en met de nieuwe staatsregeling in 1801 behandeld, maar ook zij herhalen de stof van na 1789 nogmaals. Bovendien verdelen zij de Franse tijd in twee deelperiodes: de Franse Revolutie (1789-1799) en de Napoleontische periode (1799-1815). Het gaat hier om een Europese periodisering, de nationale geschiedenis loopt van 1795-1801 en 1801-1813. Langedijks periodisering van de Franse tijd is nog gedifferentieerder, maar de staatsregeling van 1801 vormt ook in zijn paragraafindeling een overgang.

Na de Franse tijd worden de Nederlanden een koninkrijk en hiermee dient zich een nieuwe periode aan in de nationale geschiedenis. Het einde van de Franse periode verschilt per methode: de een dateert dit met de landing van de toekomstige koning op Scheveningen in 1813, de ander met het definitief verjagen van Franse troepen in 1814. De periode hierna beginnen alle auteurs in 1815, als de noordelijke en zuidelijke Nederlanden officieel een koninkrijk vormen.

De einddata van de eerste periode van het kersverse koninkrijk verschillen weer wel. De katholieke auteurs nemen het einde van de Belgische Opstand in 1839 als slot. Dat is zeer begrijpelijk, omdat hiermee het Verenigd Nederlands Koninkrijk om de zeep was geholpen. Blonk en Romein gebruiken het begin van de Belgische Opstand als einde. Dit heeft onder andere te maken met hun constante pogingen om de nationale en internationale periodisering gelijk te laten lopen. Internationaal betekent de Julirevolutie in Frankrijk in hetzelfde jaar het einde van de restauratie na Napoleon. Daarnaast onderscheidt het auteursduo een periode tussen 1830 en 1848. Langedijk besluit de periode vanaf 1815 met de grondwetsherziening van 1848 en de dood van koning Willem II in 1849, die hij probeert samen te laten vallen. Die poging komt voort uit Langedijks voorliefde om te periodiseren

¹⁰² Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 164.

naar het leven van vorsten. Desondanks kan hij niet om de grondwetsherziening heen. Tenslotte hanteert ook Novem in de hoofdstukindeling een breuk als Willem II overlijdt in 1849.

De nationale geschiedenis na 1848 wordt in alle methodes een parlementaire geschiedenis. Scholieren moeten zich vanaf dit punt in alle vier de methoden door een dorre opsomming van kabinetten, zonder uitzondering ‘ministeries’ genoemd, worstelen. De meeste methoden bespreken de periode 1848-1870 in een hoofdstuk of paragraaf. Voor de nationale geschiedenis blijkt dat 1870 niet het eindjaartal is, maar de Luxemburgse Kwestie van 1868. Dat jaar wordt door de meeste van de methodes als zeer belangrijk gezien in de parlementaire geschiedenis. In dat jaar bleek het parlement machtiger dan het kabinet. Aanleiding was de onvrede van het parlement over de verkoop van Luxemburg in het jaar daarvoor. Uiteindelijk wenste de volksvertegenwoordiging het opstappen van het kabinet, dat weigerde. Niet lang daarna stemde het parlement tegen de begroting van Buitenlandse Zaken, waarop Willem III het parlement ontbond, maar ook het nieuwe parlement stemde de begroting weg, waarop het kabinet opstapte.¹⁰³

Met uitzondering van Langedijks *Geschiedenis*, gebruiken alle methoden de Luxemburgse Kwestie als het einde van de nieuwere nationale geschiedenis. Vooral Novem haalt halsbrekende toeren uit om de nationale en internationale periodisering met elkaar te synchroniseren. Naast de Luxemburgse Kwestie, noemt het schrijverscollectief het nieuwe spoorwegnet, Noordzeeverbindingen naar Rotterdam en Amsterdam en de ondermijning van het cultuurstelsel met de Agrarische en Suikerwet in 1870.¹⁰⁴ Langedijk komt in zijn periodisering ook rond 1870 uit, maar hij periodiseert aan de hand van de dood van Thorbecke in 1872.

Samenvattend komen we tot de volgende periodisering van de nieuwere Nederlandse geschiedenis:

1. Franse tijd tot Napoleon (1795-1801)
2. De tijd van Napoleon (1801-1813/14)
3. Van het Koninkrijk der Verenigde Nederlanden tot de grondwetswijziging van Thorbecke (1815-1848)
4. Van de grondwetswijziging tot de Luxemburgse kwestie (1848-1868)

De methoden hanteren twee eindjaren van de Napoleontische tijd, die ik daarom beide heb opgenomen. Het jaar 1813 verwijst naar de landing van de toekomstige koning Willem I en 1814 naar Napoleons eerste verbanning, dat gepaard ging met de terugtrekking van de Franse troepen uit de Nederlanden. De periode hierna beginnen alle auteurs in 1815.

Ik heb de verleiding weerstaan om de Belgische Opstand op te nemen in de periodisering. De helft van de methoden gebruikt deze onafhankelijkheidsstrijd in de periodisering, maar niet op dezelfde manier. Blonk en Romein lijken het beginjaar 1830 vooral te gebruiken omdat het zo lekker

¹⁰³ Zie bijvoorbeeld Kleintjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 151-152.

¹⁰⁴ Novem, *Wereld in wording deel III*, 142.

samenvalt met de Europese periodisering, terwijl het katholieke duo het einde van de Belgische Opstand gebruikt als het einde van de verenigde Nederlanden.

Het einde van de nieuwere Nederlandse geschiedenis in 1868 ligt comfortabel dichtbij het jaar 1871. Toch markeert de Luxemburgse kwestie een belangrijke discontinuïteit in de parlementaire geschiedenis. De schrijvers kunnen 1868 alleen gebruiken, omdat de politieke geschiedenis van Nederland na 1848 een parlementaire geschiedenis wordt. Een andere benadering had het gebruik van de Luxemburgse kwestie op deze manier niet kunnen rechtvaardigen. De vraag die hier onbeantwoord blijft is waarom vanaf 1848 er een parlementaire geschiedenis wordt geschreven. Zeker is wel dat door de parlementaire geschiedenis de nationale en Europese periodisering netjes in de pas lopen.

4.5 Courantennieuws

De nieuwste geschiedenis loopt in de Europese periodisering van 1871 tot en met het heden. Het heden verschilt natuurlijk van methode tot methode. De boeken van Kleijntjens en Huijbers uit 1922 bevatten na 1871 nog weinig geschiedenis. De nieuwste geschiedenis wordt behandeld in één hoofdstuk. Opvallend is dat dit laatste hoofdstuk begint met Europese geschiedenis, namelijk de Duitse en Italiaanse eenwording die wat slordig ‘omstreeks 1870’¹⁰⁵ worden gedateerd. Het hoofdstuk bespreekt verder de gevolgen van de Eerste Wereldoorlog voor Nederland, de Atjehoorlog en de verdere parlementaire ontwikkeling tot 1922. Dat laatste is opvallend en bovendien een kenmerk van alle methoden. De geschiedenisboeken behandelen de geschiedenis tot aan het heden. Veelal wordt er besloten met de wapenfeiten van het zittende kabinet op moment van schrijven.

Uit *Wereld in Wording* en *Leerboek* wordt duidelijk dat de wereldoorlogen een belangrijke plaats innemen in de periodisering van de nationale en Europese geschiedenis. Beide methoden verdelen de nieuwste geschiedenis grofweg in twee periodes. Novem neemt het jaar 1919 als breekpunt; Blonk en Romein hanteren het begin van de Eerste Wereldoorlog als overgang van de ene naar het andere tijdvak. Novem claimt opnieuw een cultuurhistorisch uitgangspunt van de periodisering. Feitelijk zijn de rijkelijk aanwezige cultuurhistorische paragrafen ingebed in een al bestaande periodisering waar politieke geschiedenis bepalend is. Het begin van het eerste tijdvak is, net als in *Leerboek* en de methode van Kleijntjens en Huijbers, het einde van de Frans-Duitse Oorlog in 1871. Het einde in 1919 heeft ook niets te maken met culturele ontwikkelingen, maar valt samen met de gevolgen van de mislukte socialistische revolutie van Troelstra in 1918. Die gevolgen zijn volgens het schrijverscollectief onder andere de invoering van het 45-urige werkweek en de achturige werkdag. Natuurlijk werd in 1919 ook de Vrede van Versailles gesloten, wat het officiële einde van de Eerste Wereldoorlog betekende. Dezelfde mislukte revolutie gebruikt Langedijk als einde in zijn periodisering van de nationale geschiedenis. Blonk en Romein hanteren ook het 1919 als het eindjaar

¹⁰⁵ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 164.

van de Eerste Wereldoorlog in Nederland. Van belang blijkt ook hier de sociale hervormingen die Troelstra's revolutie teweeg brachten.

In de politieke geschiedenis is het begin van de Eerste Wereldoorlog wel van belang voor de periodisering. Volgens Novem breekt na de Frans-Duitse Oorlog een periode aan van een gewapende vrede, die wreed wordt verstoord in de 1914. De Eerste Wereldoorlog neemt in *Leerboek* een nog duidelijke plaats in de periodisering in. Blonk en Romein verdelen de nieuwste geschiedenis in 'het tijdvak van het imperialisme' en 'het tijdvak der wereldoorlogen'. Opmerkelijk is dat door de laatste periode 'het tijdvak der wereldoorlogen' te noemen, beide wereldoorlogen deel uit maken van de periodisering. Het is duidelijk dat de Eerste en Tweede Wereldoorlog in ieder geval aan de orde komen in dit allerlaatste deel van de methode van Blonk en Romein.

Blonk en Romein hanteren de volgende periodisering van de nieuwste geschiedenis voor de nationale geschiedschrijving:

1. Schoolstrijd. Emancipatie van de burgerij (1868-1887)
2. Grondwetsherziening. Emancipatie der arbeiders (1887-1891)
3. De laatste tien liberale jaren (1891-1901)
4. Nederland in de laatste jaren van internationale veiligheid (1900-1914)
5. Nederland en de Eerste Wereldoorlog (1914-1919)
6. Illusie en ontgoocheling in Nederland (1919-1933)
7. Crisis en oorlog (1933-1940)
8. Nederland en de Tweede Wereldoorlog (1940-1945)

We zien hier een breekpunt in het jaar 1887. Dit is een herziening van de grondwet, die volgens Blonk en Romein een nieuwe stap in het democratiseringsproces en tegelijk een wending in de parlementaire geschiedenis was. Het jaar 1887 vinden we ook in Langedijks methode terug als een begin van een nieuw hoofdstuk. Opvallend is dat *Leerboek* het Nederlandse interbellum in twee delen knipt, met het begin van de crisis in 1933 als breekpunt. *Wereld in Wording* periodiseert de periode tussen 1918 en 1945 niet zo fijn als *Leerboek*, maar Novem heeft een hoofdstuk over het interbellum en een hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog.

De periodisering van de nieuwste geschiedenis trekt zich, met uitzondering van het begin, tot de Eerste Wereldoorlog niets aan van de Europese geschiedenis. Van belang zijn grondwetsherzieningen en de kabinetswisselingen. Na 1914 loopt de nationale geschiedenis in de pas met de Europese. Opmerkelijk is dat in de Nederlandse periodisering de Eerste Wereldoorlog een rol van betekenis speelt: Nederland was namelijk niet direct betrokken in deze oorlog. Opvallend daarbij is dat voor de nationale periodisering de mislukte revolutie van Troelstra en meer nog de sociale wetgeving die daarop volgde, van belang is. Tenslotte begint de Tweede Wereldoorlog voor Nederland niet in 1939, maar in 1940. Hierdoor eindigt ook het Nederlandse interbellum later dan de Europese.

Samenvattend komen we tot de volgende periodisering van de nieuwste geschiedenis:

1. Luxemburgse kwestie tot grondwetsherziening (1868-1887)

2. Grondwetsherziening tot het begin van Eerste Wereldoorlog (1887-1914)
3. Eerste Wereldoorlog tot en met de gevolgen van Troelstra's revolutie (1914-1919)
4. Interbellum (1919-1940)
5. Tweede Wereldoorlog (1940-1945)

4.6 Conclusies

Het eerste wat opvalt aan de periodisering van de auteurs van de verschillende schoolboeken, is dat ze allemaal in zekere mate vasthouden aan de verdeling van de tijd in oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijd, nieuwere tijd en nieuwste tijd. Bovendien is er ook een redelijke consensus over de omslagpunten van de verschillende tijdvakken. De klassieke periodisering is expliciet zichtbaar in de methoden van Novem en het duo Blonk en Romein. Zij hebben namelijk hun methode opgesplitst in drie delen die deze periodisering volgen. Minder expliciet is deze periodisering in het katholieke *Nederlandsche geschiedenis* en het protestante *Geschiedenis*, maar desalniettemin aanwezig. Beide methoden bestaan uit twee delen. Langedijk begint zijn tweede deel met de Franse tijd, hetgeen ook het begin is van de nieuwste geschiedenis. Dit doen Kleijntjens en Huijbers niet, maar uit hun verdere periodisering blijkt dat ze niet noemenswaardig afwijken van hun collega's.

Het volgen van de klassieke Europese periodisering noopt de auteurs tot het vinden van belangrijke gebeurtenissen in de nationale geschiedenis, die temporeel gezien in de buurt liggen van omslagpunten in de klassieke periodisering. Dit geldt zeker voor de twee jongste methoden, die de algemene en Nederlandse geschiedenis in een methode combineren. Desalniettemin houden ook Langedijk en Kleijntjens en Huijbers soms op spastische wijze vast aan de Europese periodisering. Over die typisch Nederlandse omslagpunten in de geschiedenis zijn de heren en dame schrijvers het ook in grote lijnen eens. De conclusie is dat in vijftig jaar geschiedenisonderwijs er eigenlijk niets is veranderd aan de periodisering van het nationale geschiedenisonderwijs. Sterker nog, er zijn genoeg vensters in het canonrapport die overeenkomen met periodes uit schoolboeken van veertig tot negentig jaar eerder, zoals Karel V, de Republiek, Napoleon Bonaparte en Tweede Wereldoorlog. Aan de hand van de vier gebruikte schoolmethoden komen we tot de volgende periodisering van de Nederlandse geschiedenis:

1. Prehistorie (100.000 v Chr – 3000 v. Chr.)
2. Oudheid (3000 v. Chr – 476 n. Chr.)
3. Frankische tijd: val van Romeinse Rijk tot en met de dood van Karel de Grote (476-814)
4. Feodale tijd: dood van Karel de Grote tot einde van het Hollandse gravenhuis (814-1296)
5. Henegouwse tijd (1299-1354)
6. Beierse tijd (1354-1428)
7. Bourgondische tijd (1428-1482)
8. Habsburgse tijd tot en met overlijden Fillip de Schone (1482-1506)
9. Karel V (1506-1555)

10. Filips II en ‘voorspel’ van Tachtigjarige Oorlog (1555-1567)
11. Begin van de Tachtigjarige Oorlog: de komst van de hertog van Alva tot uitroepen Republiek (1567-1588)
12. Eerste jaren van de Republiek tot Twaalfjarig Bestand (1588-1609)
13. Twaalfjarig Bestand (1609-1621)
14. Einde van de Tachtigjarige Oorlog (1621-1648)
15. Eerste stadhouderloze tijdperk (1650-1672)
16. Stadhouder Willem III (1672-1702)
17. Tweede stadhouderloze tijdperk (1702-1747)
18. Stadhouder Willem IV (1747-1751)
19. Patriottentijd (1751-1787)
20. Restauratie (1787-1795)
21. Franse tijd tot Napoleon (1795-1801)
22. De tijd van Napoleon (1801-1813/14)
23. Van het Koninkrijk der Verenigde Nederlanden tot de grondwetswijziging van Thorbecke (1815-1848)
24. Van de grondwetswijziging tot de Luxemburgse kwestie (1848-1868)
25. Luxemburgse kwestie tot grondwetsherziening (1868-1887)
26. Grondwetsherziening tot het begin van Eerste Wereldoorlog (1887-1914)
27. Eerste Wereldoorlog tot en met de gevolgen van Troelstra’s revolutie (1914-1919)
28. Interbellum (1919-1940)
29. Tweede Wereldoorlog (1940-1945)

Dit overzicht lijkt een absolute consensus onder de boekenschrijvers te impliceren, maar die was er niet. Er zitten kleine verschillen tussen de verschillende methoden. Toch doet de bovenstaande lijst recht aan de vele overeenkomsten die de schoolboeken wel hebben. Tenslotte lijkt deze periodisering in de 21^{ste} eeuw nog nauwelijks aan kracht verloren te hebben. De periodisering die volgt uit de tien tijdvakken van de Commissie De Rooy vertonen veel overeenkomsten met de periodisering uit de schoolboeken uit de eerste helft van de twintigste eeuw, zoals duidelijk wordt uit figuur 1.

Canon schoolboeken	Tien tijdvakken
Prehistorie (100.000 v. Chr.-3000 v. Chr.)	Jagers en boeren: prehistorie (100.000 v. Chr. – 3000 v. Chr.)
Oudheid (3000 v. Chr.-476 n. Chr.)	Grieken en Romeinen: oudheid (3000 v. Chr. – 500 n. Chr.)
Frankische tijd (476-814)	Monniken en ridders: vroege middeleeuwen (500-1000)
Feodale tijd (814-1296)	
Henegouwse tijd (1299-1354)	Steden en staten: late en hoge middeleeuwen (1000-1500)
Beierse tijd (1354-1428)	
Bourgondische tijd (1428-1482)	
Habsburgse tijd tot en met Fillip de Schone (1482-1506)	
Karel V (1506-1555)	Ontdekkers en hervormers: de Renaissance en de zestiende eeuw (1500-1600)
Filips II en het Voorpel (1555-1567)	
Begin Tachtigjarige Oorlog (1567-1588)	
Eerste jaren van de Republiek (1588-1609)	Regenten en vorsten: Gouden Eeuw en zeventiende eeuw (1600-1700)
Twaalfjarig Bestand (1609-1621)	
Einde van de Tachtigjarige Oorlog (1621-1648)	
Eerste stadhouderloze tijdperk (1650-1672)	
Stadhouder Willem III (1672-1702)	
Tweede stadhouderloze tijdperk (1702-1747)	Pruiken en revoluties: eeuw van de Verlichting en achttiende eeuw (1700-1800)
Stadhouder Willem IV (1747-1751)	
Patriottentijd (1751-1787)	
Restauratie (1787-1795)	
Franse tijd tot Napoleon (1795-1801)	Burgers en stoommachines: industrialisatietijd en negentiende eeuw (1800-1900)
Napoleon (1801-1813/'14)	
Koninkrijk der Verenigde Nederlanden (1815-1848)	
Grondwetswijzigingen tot Luxemburgse kwestie (1848-1868)	
Luxemburgse kwestie tot grondwetsherziening (1868-1887)	Wereldoorlogen: eerste helft van de twintigste eeuw (1900-1950)
Grondwetsherziening tot Eerste Wereldoorlog (1887-1914)	
Eerste Wereldoorlog en Troelstra's revolutie (1914-1919)	
Interbellum (1919-1940)	
Tweede Wereldoorlog (1940-1945)	Televisie en computer: tweede helft van de twintigste eeuw (1950-2000)

Figuur 1.

Hoofdstuk 5 Verzuiling en patriottisme

5.1 Inleiding

Retoriek is een van de belangrijkste instrumenten waarmee sprekers en schrijvers hun publiek proberen te overtuigen van een bepaald standpunt. Het speelt niet alleen een rol in debatten en betogen, maar ook in uiteenzettingen en beschrijvingen. De auteur heeft namelijk een standpunt ingenomen van waaruit het onderwerp bekeken wordt. Die perceptie heeft zijn weerslag op het karakter van de intrige en het uiteindelijke verhaal. Een boek over de Tweede Wereldoorlog geschreven vanuit een Amerikaans standpunt, levert een ander verhaal op dan een geschreven vanuit een Duitse invalshoek. De retoriek vertoont ook verschillen in die twee verhalen. Dit wordt nog duidelijker als het ene verhaal geschreven is als een overwinning van het goede op het kwaad en het andere verhaal een lijdensweg beschrijft. Kortom, een analyse van de retoriek leert ons wat voor een intrige de schrijver gebruikt heeft en vanuit welk standpunt de auteur de geschiedenis aanschouwt.

Uit de inleiding is duidelijk geworden wat in mijn analyse van de retoriek de aandachtspunten zijn. Belangrijk is de aanwezigheid van anachronisme en finalisme, het gebruik van symbolen, het karakter van waardeoordelen en wat auteurs niet noemen.¹⁰⁶ Ik heb ervoor gekozen om de analyse te maken aan de hand van enkele onderwerpen die in alle methodes aan bod komen. Die keuze is in de eerste plaats gemaakt aan de hand van dominante onderwerpen, zoals de Tachtigjarige Oorlog. Daarnaast bevat de analyse thema's die nu als belangrijk gelden in de historiografie en maatschappelijk debat, zoals het koloniaal verleden. De uiteindelijke selectie bevat de volgende onderwerpen:

- Karel de Grote
- Voorspel van de Tachtigjarige Oorlog
- Franse Tijd naar Koninkrijk der Zeventien Provinciën
- Atjehoorlog en ethische politiek
- Natievorming

Retoriek wordt niet alleen gevormd door de leesteksten van een schoolboek; illustraties en opdrachten zijn eveneens van belang. In recente vakdidactische handboeken wordt aan het gebruik van deze zaken veel aandacht besteed. In *Geschiedenisdidactiek* van Wilschut, Van Straaten en Van Riesen worden opdrachten en vragen op twee manieren gebruikt. Ten eerste dienen vragen als toets om te meten in welke mate leerlingen de lesstof beheersen. De tweede manier waarop opdrachten worden ingezet in de huidige geschiedenisdidactiek is voor ons van meer belang: opdrachten helpen leerlingen om de stof te verwerken. De auteurs van *Geschiedenisdidactiek* hanteren in dit verband twee begrippen: translatie en interpretatie. Translatie is het omzetten van de stof, uit een tekst of een

¹⁰⁶ Zie inleiding.

illustratie, in eigen woorden. Via interpretatie moeten leerlingen de omgezette stof betekenis geven. De leerling legt verbanden of maakt gevolgtrekkingen aan de hand van hetgeen dat gelezen of bekeken is.¹⁰⁷

De auteurs van de onderzochte schoolboeken blijken zich niet bewust van de importantie van vragen en opdrachten voor de didactiek. Kleijntjens en Huijbers en het collectief Novem hebben geen vragen en opdrachten voor hun methode gemaakt. Langedijk heeft naast het tekstboek een apart werkboekje gepubliceerd. Blonk en Romein hebben in de eerste twee delen van *Leerboek* wel vragen gezet, maar in het laatste deel ontbreken ze. In het voorbericht van dit derde deel schrijven ze waarom: ‘Vragen hebben we in dit deel achterwege gelaten. De leerlingen der hogere klassen zullen de tekst zelfstandig kunnen verwerken, zonder de hulp, die met de vragen in de voorafgaande delen wordt beoogd.’¹⁰⁸ Uit dit citaat wordt duidelijk dat Blonk en Romein vragen zien als hulpmiddel om de tekst te begrijpen: translatie in het jargon van *Geschiedenisdidactiek*. De vragen uit het eerste en tweede deel nodigen de leerlingen echter niet uit de lesstof in eigen woorden te reproduceren. De gevraagde passages kunnen letterlijk worden overgenomen uit de tekst. De opdrachten volgen minutieus de tekst en vragen de leerling relevante zaken nogmaals op te schrijven. De ‘wat-‘ en ‘hoe-vragen’ overheersen de opgaven, soms afgewisseld met een ‘waarom-vraag’ die zo uit de tekst kan worden overgenomen. Dezelfde aanpak wordt door Langedijk gehanteerd.

Ik heb besloten om de vragen geen onderdeel te laten uitmaken van de analyse. In de eerste plaats omdat maar de twee van de vier onderzochte methodes vragen en opdrachten hebben geschreven. Een belangrijkere reden om af te zien van een bestudering van de vragen, is dat ze te weinig informatie bevatten. In principe zouden we aan de hand ervan kunnen vaststellen welke onderdelen van de tekst de auteurs belangrijk vinden. In de praktijk blijkt echter dat de vragen letterlijk de hele tekst beslaan en worden er nauwelijks bepaalde passages benadrukt.

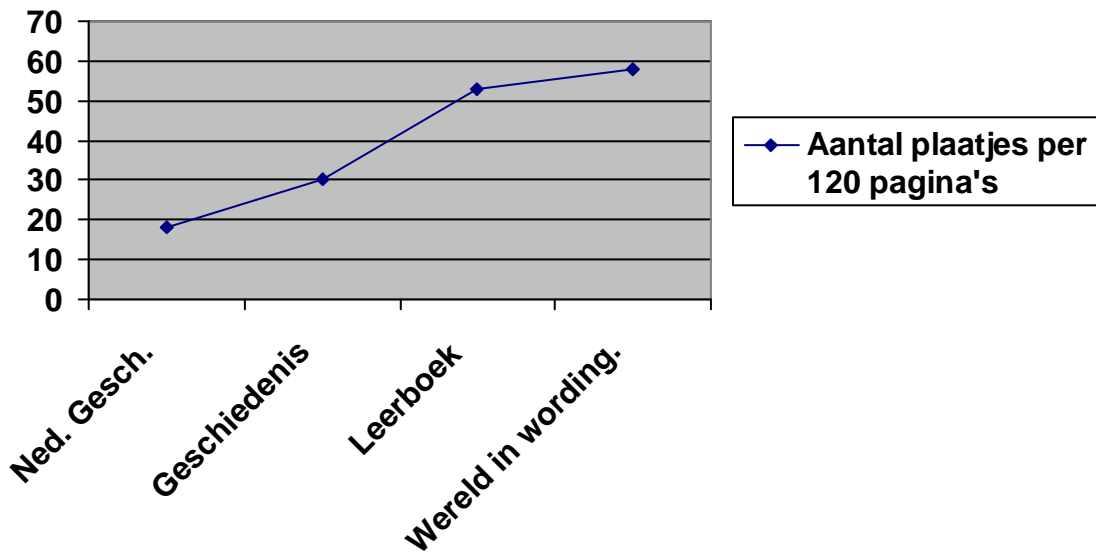
Wel besteed ik aandacht aan de analyse van verschillende afbeeldingen die in de hoofdstukken en paragrafen over de vijf thema’s geplaatst zijn. De volgende paragraaf gaat in op de werkwijze die ik daarbij hanteer. Vervolgens bespreek ik een interessant fenomeen dat ik het ‘ons-Nederland-anachronisme’ noem. Dit komt in alle onderzochte schoolboeken in bepaalde mate naar voren, maar hoort niet bij een specifiek thema. De vijf thema’s worden in afzonderlijke paragrafen daarna behandeld. Tenslotte wordt het hoofdstuk afgesloten met een paragraaf waar ik antwoord probeer te geven op de vraag welke retoriek de auteurs gebruiken en dus vanuit welk standpunt zij hun intrige hebben geschreven.

Ik besluit deze paragraaf met enkele opmerkingen over de ontwikkeling van het aantal plaatjes in schoolboeken. In het algemeen geldt dat door de tijd heen het aantal afbeeldingen groeit en de kwaliteiten van de plaatjes toeneemt. Herdrukken van het derde deel van *Wereld in wording* bevatten bijvoorbeeld vier kleurenplaten, een schril contrast met de korrelige afbeeldingen in *Geschiedenis* en

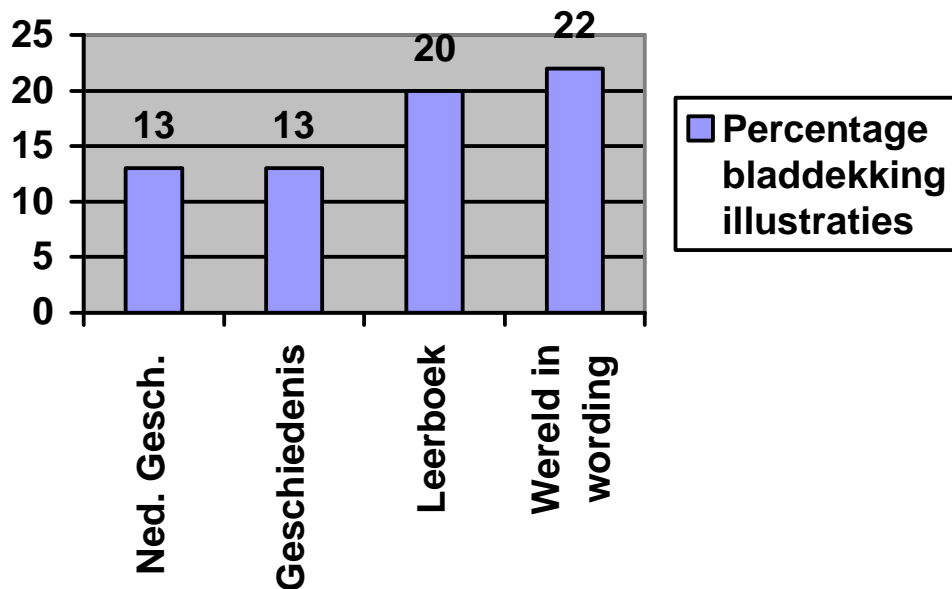
¹⁰⁷ Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 117-119.

¹⁰⁸ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, voorbericht.

Nederlandsche geschiedenis. Het aantal plaatjes per 120 pagina's neemt als toe zoals in onderstaande grafiek.



De toename in de kwaliteit van de afbeelding zien we terug in de bladdekking van de illustraties. *Wereld in wording* heeft drie keer zoveel afbeeldingen dan *Nederlandsche Geschiedenis*. Het verschil in bladdekking is negen procentpunt, nog geen zeventig procent verschil. De verbetering van druktechnieken zorgde er dus voor dat afbeeldingen kleiner konden worden weergegeven. Het gevolg was dat de groei in aantal plaatjes groter was dan de groei in bladdekking.



5.2 Iconografie

Het gebruik van beeldbronnen in de klas krijgt van de auteurs van *Geschiedenisdidactiek* ruime aandacht. Beelden kunnen op didactisch niveau verschillende toepassingen hebben, zoals een instap, een uitleg of als toetsingsmateriaal. Omdat beelden net als tekst leerstof bevatten, geldt ook hier volgens Wilschut en zijn coauteurs het principe van translatie en interpretatie. In de translatiefase kijken leerlingen naar een afbeelding en benoemen ze wat ze zien. In de interpretatie moeten leerlingen conclusies proberen te trekken uit wat ze zien op een afbeelding. Hiervoor hebben de auteurs negen typische vragen opgesteld. Deze vragen variëren van ‘wat is de betekenis van wat je ziet?’ tot ‘was wat je op de afbeelding ziet toen normaal?’¹⁰⁹

De vragen ‘wat zie ik?’ (translatie) en ‘wat betekent dat wat ik zie?’ (interpretatie) heb ik ook gesteld in de bestudering van de gebruikte illustraties. De handreikingen in *Geschiedenisdidactiek* zijn echter niet toereikend voor mijn onderzoek. Iconografie en iconologie bieden wel de nodige hulpmiddelen om plaatjes in schoolboeken te onderzoeken. Iconografie houdt zich bezig met de interpretatie van beeldende kunst. Sterk verwant aan de iconografie is de iconologie, een werkterrein van de cultuurhistoricus. Iconologen proberen de keuze en het uiteindelijke resultaat van een onderwerp vanuit de historische, culturele en sociale context te verklaren. Iconologie is dus een soort meta-iconografie.¹¹⁰ Mijn beeldonderzoek richt zich op de vraag welke boodschap de afbeeldingen overbrengen op de leerlingen. Ik heb dus de iconografie en iconologie ingezet om de kijker te bestuderen, in plaats van de maker of opdrachtgever. De onderzoeksvraag lijkt iconografisch van aard, maar kan niet beantwoord worden zonder de iconologie. Een afbeelding van een priester die Indonesische kinderen onderwijst, zendt voor een katholieke leerling een andere boodschap uit, dan voor protestants kind. Daarnaast interpreteert een leerling in de 21^{ste} eeuw de afbeelding weer heel anders dan een leerling in de jaren twintig van de twintigste eeuw. Aan de andere kant gaat aan iconologisch onderzoek altijd een iconografische analyse vooraf. Zonder het duiden van de beelden is het onmogelijk om achter de interpretatie van de leerlingen te komen. Een groot deel van het onderzoek naar de retoriek van de beelden is daarom iconografisch.

Ik houd me in het onderzoek uitsluitend bezig met de perceptie van de ontvanger. Ten eerste om een praktische reden. Het is onmogelijk om te achterhalen met welke bedoeling een bepaalde afbeelding door de auteurs of door de uitgever is opgenomen in een schoolboek. Het kan een weloverwogen keuze zijn om juist die afbeelding bij die specifieke tekst op te nemen. Aan de andere kant is het niet ondenkbaar dat auteurs en uitgevers moesten werken met de materiaal die betaalbaar en voorhanden waren en dat er dus geen ideologische overwegingen zijn gemaakt in de keuze van de

¹⁰⁹ Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 141-149.

¹¹⁰ Van Straten, *Iconografie*, 11-18.

plaatjes. Uiteindelijk is de bestudering van de motieven van degene die de afbeelding uitzoekt niet zo belangrijk. Interessanter is de vraag op welke manier interpreteert de ontvanger, in dit geval de leerling, het beeld en op welke manier vormt of versterkt die afbeelding zijn of haar identiteit? Het is namelijk niet ondenkbaar dat de auteurs of uitgevers een andere boodschap met een bepaalde afbeeldingen willen uitdragen dan dat leerlingen opnemen. Dit heeft te maken met verschillende identiteiten die voor verschillende interpretatiekaders zorgen. Veelal zullen die interpretatiekaders wel overeenkomen: katholieke schoolboekenschrijvers schreven in de verzuilde samenleving boeken voor katholieke leerlingen. Soms zullen identiteiten en interpretatiekaders verschillen. Een auteur van schoolboeken eind jaren zestig zal zich hoogst waarschijnlijk niet geïdentificeerd hebben met de hippie- en provocultuur, terwijl de kans erg groot is dat een deel van de lezers dat wel deed. Dit kan gevolgen hebben voor de interpretatie van beelden.

In het bovenstaande is al genoemd dat iconografie zich voornamelijk richt op de beeldende kunst van de zeventiende en achttiende eeuw. Dit komt doordat de westerse kunst zich in die tijd bediende van veel symboliek en personificaties. Nu is dit niet specifiek voor deze twee eeuwen: in de oudheid werden in de kunst ook personificaties en de daaraan verwante allegorieën gebruikt. De middeleeuwse iconische kunst stond ook bol van de symboliek. Vanaf de negentiende eeuw werd het realisme de toonaangevende stroming en verdwenen symbolen en personificatie uit schilderijen.¹¹¹ Hoewel niet alle thema's binnen de zeventiende en achttiende eeuw vallen, verwacht ik toch veel te hebben aan de iconografie. Afbeeldingen van historisch gebeurtenissen en personen die buiten deze periode vallen zullen mijns inziens toch op zijn minst symbolen bevatten. Bovendien kent ook de visuele cultuur van de twintigste eeuw symbolen en zelfs personificaties. Een voorbeeld van het laatste is Iustitia, in deze tijd nog steeds de personificatie van het recht in het algemeen en justitie in het bijzonder.

Het meeste iconografisch werk is gebaseerd op drie soorten bronnen: christelijke literatuur, mythologie en profane literatuur. Binnen de laatste categorie vallen onder andere iconografische werken gebaseerd op historische gebeurtenissen. De belangrijkste christelijke bron was de bijbel, maar ook zeer populair was *Legenda Aurea* van Jacobus de Voragine uit de tweede helft van de dertiende eeuw. Dit werk bevatte naast verhalen uit het nieuwe testament 155 heiligenverhalen. We zullen zien dat christelijke symboliek en personificaties werden gebruikt in niet-religieuze iconografische voorstellingen.¹¹²

De twee voornaamste hulpmiddelen van een iconografisch kunstenaar waren symbolen en personificaties. Aan het einde van de zestiende eeuw verscheen van de hand van Cesare Ripa *Iconologia*. Hierin had de auteur 1250 personificaties opgenomen. Het boek was zeer invloedrijk in de beeldende kunst in de zeventiende en achttiende eeuw. Personificaties zijn personen die verwijzen naar een abstract begrip of naar een geografisch entiteit. Soms fungeren Griekse goden als

¹¹¹ Van Straten, *Iconografie*, 69-70

¹¹² Idem, 65.

personificaties. Pallas Athena staat bijvoorbeeld voor de wijsheid. Een voorstelling waarin meerdere personificaties te zien zijn of waar een of meerdere personificaties in combinatie met andere figuren wordt getoond, noemen we een allegorie. Vaak, maar niet altijd, wordt er een gebeurtenis of een handeling afgebeeld. Er wordt onderscheid gemaakt tussen zuivere en niet-zuivere allegorieën. In de eerste categorie vallen voorstellingen waarin alleen personificaties te zien zijn. In niet-zuivere allegorieën wordt een combinatie van personificaties en andere figuren getoond. In dit laatste geval zijn het vaak (familie)portretten of historische gebeurtenissen.¹¹³

Symbolen zijn een andere belangrijke categorie van hulpmiddelen voor een iconisch kunstenaar. Een symbool is een voorwerp, plant, dier of teken waaraan een diepere betekenis wordt toegekend. Een symbool refereert naar iets anders dan het beeld zelf. Een kroon verwijst bijvoorbeeld naar koninkrijkheid. Vaak verwijzen symbolen, net als personificaties, naar abstracte begrippen. Dit noemt Maria Grever in navolging Willem Frijhof en C.S. Peirce een icoon. Daarnaast refereren sommige symbolen aan concrete zaken, verhalen of gebeurtenissen. Volgens Grever heten dit zinnebeelden. Onder zinnebeelden vallen volgens haar ook personificaties.¹¹⁴ Voor ons is het onderscheid tussen zinnebeelden en iconen van minder belang dan het onderscheid tussen symbolen en personificaties. Een niet-allegorische en niet-verhalende voorstelling waarin symbolen een belangrijke plaats innemen worden symbolische voorstellingen genoemd. Dit zijn onder andere genrestukken en stillevens waarin de vergankelijkheid verbeeld wordt. Daarnaast kunnen portretten ook symbolische voorstellingen zijn.

Naast symbolische voorstellingen, zijn symbolen ook belangrijk voor personificaties. Zonder het gebruik van symboliek zijn ze namelijk niet te herkennen. In onze huidige tijd zullen we Vrouwe Justitia niet herkennen zonder zwaard, blinddoek en balans. Die drie symbolen worden in de iconografie attributen genoemd. Ze spelen niet alleen een grote rol in het herkennen van personificaties, ook Griekse goden, mythologische figuren en katholieke heiligen hebben hun eigen attributen. De god Poseidon wordt afgebeeld met een drietand, Herakles is altijd gekleed in een leeuwenvel en Petrus wordt niet zonder een sleutel in zijn hand gezien. Dit zijn voorbeelden van individuele attributen. Daarnaast bestaan er ook algemene attributen, zoals een aureool voor katholieke heiligen.¹¹⁵

In de bespreking van de afbeeldingen in de schoolboeken hanteer ik grotendeels de vier fases van iconologisch onderzoek. Dit zijn de pre-iconische beschrijving, een opsomming van wat er te zien is; de iconografische beschrijving, het in verband brengen van wat je ziet; iconografische vergelijking, het toekennen van een diepere betekenis of inhoud aan het onderwerp en de iconologische interpretatie die antwoord geeft op de vraag waarom het beeld gemaakt is zoals het gemaakt is. Deze laatste fase heb ik aangepast. Ik probeer antwoord te geven op de vraag op welke wijze het beeld door de leerling

¹¹³ Van Straten, *Iconografie*, 32-35 en 39-42.

¹¹⁴ Grever, 'Volendams meisje', 210-211 en Van Straten, *Iconografie*, 45-52.

¹¹⁵ Van Straten, *Iconografie*, 50.

geïnterpreteerd wordt. Naast het iconografisch en iconologisch onderzoek, is er ook aandacht voor de tekstuele presentatie van de afbeelding. Daarbij kijk ik voornamelijk naar het onderschrift en naar verwijzingen in de tekst.

Het onderzoek naar de gebruikte retoriek bestaat dus uit twee componenten: een tekstanalyse en een iconografisch en iconologisch onderzoek. De ruimte ontbreekt om in deze thesis alle afbeeldingen bij de relevante paragrafen en hoofdstukken te analyseren. Bovendien is dat niet altijd zinnig en interessant. Over sommige afbeeldingen valt weinig te zeggen of zijn van dermate slechte kwaliteit dat eventuele symboliek verloren gaat. Ik heb daarom gekozen om van elk thema maar een of twee interessante afbeeldingen te bespreken en ze bij het laatste thema helemaal achterwege te laten. Mijn onderzoek is immers een dwarsdoorsnede van schoolmethoden en is in geen enkel opzicht een totaaloverzicht van hetgeen er toen op de markt was. Daarom is het geen probleem om in het beeldonderzoek te volstaan met enkele voorbeelden. Daarnaast heb ik een kwantitatief overzicht gemaakt van het beeldgebruik in de methoden. Naar verwachting zullen de boeken naarmate ze ouder worden, minder plaatjes bevatten. Dit houdt verband met het feit dat druktechnieken steeds beter en goedkoper worden.

5.3 'Ons Nederland'-anachronisme

Nationalisme, naties en natiestaten staan de afgelopen decennia in grote belangstelling van historici en sociale wetenschappers. Een van de belangrijkste en invloedrijkste wetenschappers die bijdragen aan het wetenschappelijk debat over naties en natiestaten is Eric Hobsbawm. In 1990 verscheen zijn belangrijkste werk op dit terrein: *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Een van de uitgangspunten van dit werk is dat de moderne notie van natie en natiestaat een tamelijk recente ontwikkeling is, waarvan de auteur de eerste vormen niet eerder dan in de achttiende eeuw ziet. Bovendien verschilt het idee van natie in de achttiende en aan het begin van de negentiende eeuw op enkele belangrijke punten van het huidige begrip, dat zich pas aan het eind van de negentiende eeuw ontwikkelde.¹¹⁶

Het woord 'natie' bestaat wel voor de achttiende eeuw, maar heeft een andere betekenis. Soms tot ver in de negentiende eeuw betekende het woord in veel talen een etnische groep. Deze etniciteit heeft geen politieke lading en bovendien ontbreekt het moderne aspect van territorium in de betekenis.¹¹⁷ Tijdens het revolutionaire tijdperk in de achttiende eeuw in Europa, werd er voor het eerst nagedacht over het begrip natie en veranderde de betekenis van het begrip, maar ontwikkelde zich nog niet tot de huidige betekenis. De kern van de moderne notie van natie, is dat politiek, etnische en linguïstische eenheid samen gaan. In het achttiende-eeuwse Franse definitie ontbrak het etnische en linguïstische element. Etno-linguïstische criteria maakte wel onderdeel uit van nationaliteit, maar op een andere manier. Zo was het spreken van de Franse taal een voorwaarde voor het Franse

¹¹⁶ Hobsbawm, *Nations*, 3 en 9.

¹¹⁷ Idem, 18.

burgerschap, maar was het niet noodzakelijk dat Frans de moedertaal was. Datzelfde gold voor het Engels in de nieuwe Amerikaanse staat.¹¹⁸

De opkomst van de Nederlandse natie heeft in geen van de boeken een apart hoofdstuk of paragraaf. Vanzelfsprekend, want in wezen is de hele nationale geschiedenis het verhaal van het ontstaan van de Nederlandse natie. De vraag wanneer de Nederlandse natie ontstaan is wordt door de auteurs verschillend beantwoord, maar er is wel overeenstemming over de invloed van de Franse Tijd op het nationaal bewustzijn van de Nederlanders. Novem noemt een van de gevolgen van de overheersing door Napoleon: ‘Staatseenheid. Het provincialisme van de Republiek behoorde voorgoed tot het verleden. Het verschil tussen stad en platteland was weggefallen. Door de gemeenschappelijke beproeving werd het eenheidsbesef sterk ontwikkeld.’¹¹⁹ Volgens Kleijntjens en Langedijk is een van de verdiensten van Napoleon dat ‘Nederland heeft leeren begrijpen, dat het één land en één volk vormde met gemeenschappelijke belangen.’¹²⁰ Zoals hierboven ter sprake kwam, ontwikkelde zich in het revolutionaire Frankrijk een nationalisme. Dit idee is niet aan de inwoners van Nederland aan het begin van de negentiende eeuw voorbij gegaan. Het nationalisme aan het begin van de negentiende eeuw vertoonde grote verschillen met het nationalisme van de eerste helft van de twintigste eeuw. Negentiende-eeuws nationalisme had vooral met burgerschap te maken, het was een puur politiek nationalisme. Iedereen die Fransman wilde worden en zich daarvoor wilde inzetten, kon dat doel bereiken. De linguïstische en etnische dimensie wordt pas tussen 1880 en 1914 aan het idee van een natie toegevoegd.¹²¹ De eenwording van de Nederlandse natie die de auteurs vlak na de Franse Tijd zien is dus een ander soort natie dan die van hun eigen tijd.

De eenstemmigheid van de auteurs over het natievormende karakter van de Franse Tijd is niet verwonderlijk. De republikeinse periode wordt voorgoed afgesloten en vervangen door een monarchie. Dit tot merkbaar groot genoegen van Kleijntjens en Huijbers en Langedijk. Het katholieke duo schrijft over de Republiek: ‘De natuurlijke regeringsvorm van Nederland, de monarchie, ging verloren om eerst in 1813 hersteld te worden.’¹²² In iets voorzichtiger bewoordingen drukt Langedijk zijn ongenoegen uit over de vorming van de Republiek: “‘Minder uit berekening, dan uit nood, minder uit voorliefde, dan uit verlegenheid, is de Republiek ontstaan.’”¹²³ Dit sentiment wordt mijns inziens veroorzaakt door de breed gedragen oranjegezindheid. De auteurs verwarren echter staatseenheid met nationale eenheid. Het centraliseren en uniform maken van bestuur en rechtsspraak is niet hetzelfde als identificatie en verbondenheid met een natie. Het een kan wel leiden tot het ander, en dat gebeurde ook vanaf het einde van de negentiende eeuw.

¹¹⁸ Hobsbawm, *Nations*, 18-21

¹¹⁹ Novem, *Wereld in wording deel III*, 51.

¹²⁰ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 101-102.

¹²¹ Hobsbawm, *Nations*, 18-19 en 102.

¹²² Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 148.

¹²³ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 102.

In de onderzochte schoolmethode vinden we niet alleen sporen van opkomende of aanwezig zijnde nationalisme in de Franse periode, maar ook in andere periodes van de nationale historie. Het meest in het oog springend is de Tachtigjarige Oorlog. Soms vinden we passages die direct verwijzen naar de relatie tussen de Opstand en de Nederlandse natie, soms vinden we indirecte bewijzen. Een directe relatie vinden we bijvoorbeeld in Langedijks *Geschiedenis*. Hier lezen we de volgende passage: ‘Alles heeft hij [Willem van Oranje] opgeofferd, om de Nederlanders vrij te maken van het Spaanse juk [...]’.¹²⁴ Het woord ‘Nederlanders’ appelleert bedoeld of onbedoeld aan de natie Nederland. In *Leerboek* lezen we over de Republiek: ‘[...] het volk [was] eendrachtig [...]’.¹²⁵ De relatie natie en Tachtigjarige Oorlog komt in *Wereld in wording* op een meer indirecte manier ter sprake. Bovendien merken we hier hoe nauw territorium en nationalisme in de twintigste eeuw met elkaar verbonden zijn. Volgens Novem was er voor Nederland na de dood van Karel de Stoute in 1477 een kans op een nationaal vorstenhuis. Deze mogelijkheid wordt teniet gedaan als Karels dochter Maria trouwt met Maximiliaan van Oostenrijk en de Nederlanden onderdeel worden van het Habsburgse Rijk.¹²⁶ De implicatie is dat de natie Nederland alleen kan bestaan als het een eigen territorium heeft of daarnaar streeft. Het zoeken naar de natie Nederland in de geschiedenis, resulteert erin dat dat eigen territorium in grote mate moet samenvallen met de eigentijdse Nederlandse staat. Het is niet te ontkennen dat de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden in zekere mate de contouren van Nederland van de twintigste eeuw bezit. Logischerwijs zou Novem instemmen met het idee dat de Nederlandse natie tijdens de Tachtigjarige Oorlog opstond en haar eigen staat bedong. Het is voor het nationalisme van belang dat een natie aanspraak kan maken op een al bestaande staat. Een al bestaande staat of een staat uit het verleden biedt de historische basis voor vorming van een natiestaat.¹²⁷ De historische basis van het eigentijdse Nederland wordt door alle auteurs, soms met enige aversie voor een republikeins staatsbestel, gezien in de Republiek.

Vroeg of laat duikt in elke bestudeerde methode het woordje ‘ons’ op als verwijzing naar de historische Nederlander of naar de historische Nederlandse natie. Goed en wel beschouwd kent het koninkrijk Nederland een zeer korte geschiedenis. Het bestaan werd in 1815 verankerd in de toen opgestelde grondwet. We kunnen Nederland nog verder verjongen tot het geboortjaar 1839, als de koning accepteert dat België zich heeft afgesplitst van Nederland.

Nu kan een natie niet zonder geschiedenis, dus bestrijkt de nationale geschiedenis van Nederland enige eeuwen. Net als alle schoolmethodes, begint ook de nationale canon van Van Oostrom met de hunebedbouwers. Dit hoort blijkbaar ook bij ‘onze’ geschiedenis. De commissie anno 2007 geeft aan dat ze in haar rapport het woord ‘Nederland’ en allerlei afleidingen daarvan vrijelijk gebruikt, maar dat ze er wel van bewust is dat dat in de meeste gevallen een anachronisme is.¹²⁸ In het

¹²⁴ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 76.

¹²⁵ Blonk en Romein, *Leerboek deel II*, 80.

¹²⁶ Novem, *Wereld in wording deel I*, 246.

¹²⁷ Hobsbawm, *Nations*, 37.

¹²⁸ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel B*, 110.

algemeen kunnen we stellen dat de schrijvers van schoolboeken in de eerste helft van de vorige eeuw deze bewustwording kennelijk niet hebben doorgemaakt.

Ten eerste het gebruik van het woord 'ons' in zinsdelen als 'ons land', 'ons verleden' en 'Spanjaarden onderdrukten ons'. De methode die het minste problemen heeft met dit finalistisch anachronisme, is *Nederlandsche geschiedenis* van Kleijntjens en Huijbers en *Geschiedenis van Langedijk*. In beide methoden dient het eerste voorbeeld zich aan in de allereerste zin van het eerste deel. Het schrijversduo begint met: 'De archeologie verschaft ons eenige kennis omtrent de oudste bewoners van ons land[...].'¹²⁹ Langedijk opent zijn boek met: 'Niet altijd heeft ons land de vorm gehad, die het thans bezit.'¹³⁰ Dit zijn niet de sterkste anachronismen, maar het is wel tekenend voor deze geschiedenismethodes dat de auteurs totaal geen moeite hebben met het gebruik ervan. 'Ons land' is minder afstandelijk dan 'Nederland'. Er wordt door deze bewoording een wij-groep gecreëerd, waar de lezer bij wordt ingesloten. Hierdoor is er nauwelijks afstand tussen de inhoud van het boek en de lezer. De leerling leert niet in de eerste plaats de geschiedenis van Nederland, maar *zijn* of *haar* geschiedenis.

De allereerste bewoners worden geen Nederlanders genoemd, maar Germanen, Kaninefaten, Bataven en dergelijke. Vanaf de Frankische Tijd verdwijnen deze namen. Ze worden niet meteen vervangen door Nederlanders, dat woord zien we pas weer terug in het feodale tijdperk. Blijkbaar voelen de schrijvers zich wat ongemakkelijk bij het woord Nederlanders in de Frankische Tijd. In de volgende paragraaf ga ik dieper in op de nationale identiteit en de geschiedenis van het Frankische Rijk.

In de andere twee methoden lijkt het anachronisme 'ons' minder vaak voor te komen, maar dat heeft vooral te maken met de aard van de methoden. Ze zijn immers een combinatie van algemene en nationale geschiedenis. In *Wereld in wording* komen we desalniettemin in de eerste hoofdstukken over de prehistorie en het Romeinse Rijk het woord 'ons' tegen, maar het gebruik is minder anachronistisch. Novem ziet bijvoorbeeld sporen van de aanwezigheid van de Romeinen terug in 'ons eigen land'¹³¹, maar dit verwijst naar het dan huidige Nederland. Wel creëert dit 'ons' in min of meerdere mate een wij-gevoel, maar dit is door het ontbreken van het anachronisme minder sterk. Enkele bladzijden verder stuiten we wel op dit specifieke anachronisme. Novem somt op waar welke volken naar de Grote Volksverhuizing nu wonen en gebruikt daarvoor de namen voor de moderne natiestaten, zoals Spanje en Italië. Over 'Nederland' schrijft het auteurscollectief als volgt: 'In ons land woonden toen in het zuiden de Franken, [...].'¹³² Dit is een sterker anachronisme dan de vorige opmerking, omdat met 'ons land' nu vooral het historische 'Nederland' wordt bedoeld.

¹²⁹ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 1.

¹³⁰ Langedijk, *Geschiedenis*, 5.

¹³¹ Novem, *Wereld in wording deel I*, 119.

¹³² Idem, 135.

Het eerste anachronistische gebruik van ‘ons’ vinden we in *Leerboek* ook in de passages over de oude Romeinen. Deze paragraaf heet ‘De Romeinen in ons land’¹³³. De titel verwijst niet alleen naar het moderne Nederland, maar ook naar een historische Nederland. Dat Nederland is bovendien ‘ons land’, waardoor de eerder besproken groepswerking van ‘ons’ ook hier geldt. In de eerste zinnen onder deze kop, stellen de auteurs dat Julius Ceasar eerst België en een deel van Nederland bezette en dat na zijn dood de rest van Nederland volgde. De woorden ‘België’ en ‘Nederland’ verwijzen naar eigentijdse entiteiten. De auteurs impliceren dat Nederland al ten tijden van het Romeinse Rijk bestond. Hierdoor ontstaat het idee dat de Nederlandse natie een historie kent die tot de Romeinse tijd terugvoert. Zoals we nu weten is dat onjuist, maar is dit anachronisme wel een sterk instrument in de vorming van een nationale identiteit.

Kleijntjens en Huijbers zien in eerste instantie af van het gebruik van het woord ‘Nederland’, maar gebruiken het woord ‘de Nederlanden’. De eerste keer dat we dat woord tegenkomen is in de context van het uiteenvallen van het Romeinse Rijk: ‘[...] het tijdvak van de Groote Volksverhuizing begon in de Nederlanden.’¹³⁴ Daar is het natuurlijk nog een anachronisme, maar vanaf 1548 bestaan de Nederlanden ook in de tijd. In 1543 wordt het hertogdom Gelre door Karel V onderworpen en als laatste gewest aan de Habsburgse Nederlanden toegevoegd. Vijf jaar later wordt het gebied formeel erkend als een aparte eenheid in het Habsburgse Rijk. Dit gebied was trouwens veel groter dan het huidige Nederland: het strekte zich uit tot voorbij Calais en werd landinwaarts begrensd door het huidige Luxemburg.¹³⁵ Daarbij moeten we bovendien in het oog houden, dat voor lange tijd er geen sprake was van een Nederlandse identiteit. Op het moment dat Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden in 1588 worden uitgeroepen, worden ‘de Nederlanden’ vervangen door ‘de Republiek’. Dit houden ze vol tot 1810, dan heet het plotseling Nederland dat wordt ingelijfd bij Frankrijk door Napoleon. Vanaf dat moment gebruiken de auteurs dus het woord ‘Nederland’.

Langedijk ontwijkt in paragrafen voor de graventijd bijna volledig de term ‘Nederland’ of ‘Nederlanden’. Eenmaal heeft Langedijk het over Noord-Nederland¹³⁶, maar in de meeste gevallen heeft hij het over ‘ons land’ of iets van die strekking. Vanaf de graventijd komen we de term ‘de Nederlanden’ tegen. Net als het katholieke duo, verandert die naam in ‘de Republiek’ vanaf 1588. Op het woord ‘Nederland’ moeten we nog een tijd wachten, want liever refereert Langedijk naar Nederland in termen van ‘ons land’, ‘wij’, ‘het Nederlandse volk’, enzovoort. In Novem zien we ook een soortgelijke ontwikkeling. Met uitzondering van de hoofdstukken ‘Nederland onder Franse invloed’ in deel II en ‘Nederland in de Franse tijd’ in deel III. In de hoofdstukken zelf komen we het woord ‘Nederland’ niet tegen. Net als de andere auteurs hanteert Novem termen als ‘wij’, ‘ons land’ en ‘Republiek’.

¹³³ Blonk en Romein, *Leerboek deel I*, 84.

¹³⁴ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 6.

¹³⁵ Van der Ham, *Geschiedenis van Nederland*, 34-35.

¹³⁶ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 18.

Samenvattend zijn alle methoden er erg van gecharmeerd om de vaderlandse geschiedenis te beschrijven in termen van ‘ons land’, ‘wij’ en ‘Nederlanders’. Hiermee wordt de afstand tussen lezer en de geschiedenis klein en hoopt men de natievorming te stimuleren. De term ‘Nederland’, ‘Nederlanden’ en ‘de Republiek’ komen we veel minder tegen. Dit komt mijns inziens vooral doordat deze termen meer afstand creëren tussen geschiedenis en lezer. Een uitzondering daargelaten, weerhouden de methodes zich ervan om al vroeg in de geschiedenis te verwijzen naar een niet bestaand historisch Nederland. Ze blijven in het algemeen dicht bij de terminologie die in de geschreven tijd, met uitzondering van het anachronisme ‘Nederlanders’.

5.4 Vier boeken, vier onderwerpen

5.4.1 Keizer Karel, christelijke held

Het tijdperk van Karel de Grote sluit een periode in de nationale geschiedenis af. Keizer Karel was de laatste Frankische vorst die het Frankische Rijk als eenheid bestuurde. De Frankische vorsten hadden het machtsvacuüm, gecreëerd door de val van het West-Romeinse Rijk, gevuld. Door oorlogen heersten de voorvaders van Karel de Grote over een groot deel van West-Europa.¹³⁷ Karel zelf breidde het rijk nog verder uit, door in het noorden de Saksen te onderwerpen en in het zuiden de Longobarden te verslaan.

Zodoende regeerde Karel de Grote over een groot rijk. In feite was het onmogelijk om dit rijk effectief te besturen. Ondanks verschillende maatregelen, zoals het opsplitsen van grote hertogdommen, was het Frankische Rijk een verzameling autonome gebieden. Het hart van het rijk, Austrasië, besloeg ongeveer het huidige Duitse Rijnland. Het werd in oostelijke richting begrensd door de rivieren Main en Weser en in westelijke richting door de Maas. Het belangrijkste hof was in Aken, maar de vorst trok rond tussen de verschillende paltsen in zijn rijk. Het bestuur van de rest van zijn rijk was in handen van (gouw)graven. De controle over deze graven was lastig, daarom stelde Karel de Grote in 802 koningsboden in. Zij controleerden de graven in opdracht van de keizer, Karel werd tijdens kerstnacht 800 tot keizer gekroond. Het systeem werkte niet altijd even goed, omdat de koningsboden uit dezelfde streek en sociale laag kwamen als de gouwgraven. Soms waren graaf en bode zelfs familie.¹³⁸

Het verhaal van Karel de Grote wordt in de vier schoolmethoden aan de hand van dezelfde thema's besproken. Langedijk vat de verdiensten van Karel als volgt samen: ‘Hij is een machtige figuur in de geschiedenis der Middeleeuwen, een vorst, groot door zijn veroveringen, uitstekend krijgsman, maar ook bekwaam regent. Hij deed veel voor de uitbreiding van het Christendom en bevorderde kunsten en wetenschappen, handel en nijverheid.’¹³⁹ Karel komt altijd in drie gedaanten voor in de schoolboeken: veroveraar, bestuurder en bringer van beschaving. Daarnaast hebben alle

¹³⁷ De Boer e.a., *Middeleeuwen*, 65-70.

¹³⁸ Idem, 75-77.

¹³⁹ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 15.

methodes aandacht voor de handel in het Frankische Rijk, in het bijzonder voor Dorestad. De twee oudste methodes, die van Langedijk en het duo Kleijntjens en Huijbers, schrijven bovendien de overgang van het tweeslag- naar het drieslagstelsel aan Karel de Grote toe.

De waardering voor Karel de Grote is in het algemeen groot. Nergens vinden we een spoor van kritiek op de Frankische vorst, het is lof dat de trom slaat. De verdiensten van Karel de veldheer zijn het bestrijden van de Moren in het zuiden, het onderwerpen van de Longobarden in het huidige Italië en de inlijving van de Saksen en Friezen in het noorden van Europa. De strijd tegen de Saksen en Friezen komt alleen in de methode van Novem niet expliciet aan bod. Kleijntjens en Huijbers aan de andere kant beperken zich tot deze oorlogen, omdat de Moren en Longobarden buiten de grenzen van het huidige Nederland vallen.¹⁴⁰

Het grootst is de waardering in alle vier de methoden voor Karels inspanningen om het christelijk geloof te verbreiden. Dit wordt in veel gevallen direct gekoppeld aan de militaire verdiensten van de Frankische vorst. De protestantse auteur Langedijk roemt Karel om zijn bescherming van de rooms-katholieke kerk. Ten eerste bestreed hij de Longobarden, die volgens de auteur de paus in Rome bedreigden. Daarmee schonk hij de paus meer macht en een groter gebied. Daarnaast trad Karel op tegen heidense gebruiken binnen zijn eigen rijk en voerde hij oorlogen tegen heidense volken daarbuiten.¹⁴¹

Opvallend is dat het katholieke duo Kleijntjens en Huijbers geen nadruk legt op de verdiensten van Karel voor de katholieke kerk. Wel is er ook in hun boek aandacht en waardering voor hetgeen Karel voor het christelijke geloof betekend heeft. De kerstening van de Friezen en de Saksen komt niet echt ter sprake in de paragrafen over Karel de Grote, maar in een paragraaf daarvoor. Daarin roemen ze de gotische cultuur, waarover ze het volgende schrijven: ‘Zulke feiten bewijzen de waarde van het pionierswerk van Willibrordus en Bonifatius, dat welhaast door Karel den Grooten ging voltooid worden.’¹⁴²

De methoden van de jaren veertig en vijftig, *Leerboek* en *Wereld in wording*, beschrijven Karel de Grote ook als beschermer van het christendom. In *Wereld in wording* concludeert Novem, zonder daar een expliciet waardeoordeel aan te verbinden, dat het aan Karel de Grote te danken is dat Europa nu nog christelijk is. Hiermee doelt het schrijverscollectief op Karels militaire inspanningen tegen de Spaanse Moren die zagezegd de christelijke wereld bedreigden. Ook in *Leerboek* worden de Moren genoemd. Volgens Blonk en Romein werd de grens van het Frankische Rijk tot aan de Ebro getrokken¹⁴³, terwijl Karel in werkelijkheid die rivier nooit bereikte.¹⁴⁴

Het verbreiden van het christelijke geloof hing niet alleen samen met militaire successen, maar meer nog met het beschavingsoffensief van Karel de Grote. Volgens Blonk en Romein was Karel de

¹⁴⁰ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 10.

¹⁴¹ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 15.

¹⁴² Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 9.

¹⁴³ Blonk en Romein, *Leerboek deel I*, 104 en Novem, *Wereld in wording deel I*, 161.

¹⁴⁴ De Boer e.a., *Middeleeuwen*, 76.

eerste vorst na de val van het West-Romeinse Rijk die zich bekommerde om de beschaving. Kleijntjens en Huijbers presenteren de christelijke beschaving als een noodzakelijk middel in de onderwerping van ‘barbaarse’ volken. Deze volken konden alleen een blijvend deel uitmaken van het Frankische Rijk als ze beschaafd werden. Al eerder gaf het schrijversduo blijk van de grote waarde die het hecht aan het christendom als beschavingsmiddel. Over de gewelddadige periode van de Grote Volksverhuizing schreven ze in een eerdere paragraaf: ‘Het christendom temde de barbaarsheid, verzachtte de ruwe zeden, weerhield de mensen van misdaad en moord.’¹⁴⁵ *Wereld in wording* is de enige methode die een spoor van kritiek toont ten aanzien van de kerstening van de verschillende volken in Karels rijk. Volgens Novem ging de kerstening van de onderworpen volken namelijk niet altijd langs een zachtzinnige weg.¹⁴⁶

Kerstening was niet het enige aspect van het beschavingsoffensief van de Frankische keizer. Karel de Grote stimuleerde ook wetenschap en cultuur. Alle auteurs leggen uit dat Karel aan zijn hof veel geleerden verzamelden. Kleijntjens en Huijbers voegen daar bovendien aan toe dat de keizer de hofschool verbeterde. Langedijk wijst de lezer erop dat Karel bovendien een impuls gaf aan het onderwijs door het oprichten van kloosterscholen. Op deze onderwijsinstellingen functioneerden monniken als ‘leermeesters der jeugd [...]’.¹⁴⁷ De auteur plaatst wel de kanttekening dat dit nog eenvoudig onderwijs is. Langedijk schept een onwerkelijk beeld van het middeleeuws onderwijs. Ten eerste suggereert de protestantse auteur dat alle middeleeuwse kinderen onderwijs kregen op de kloosterscholen. In werkelijkheid waren kloosterscholen alleen bedoeld voor degenen die tot de geestelijke klasse wilden toetreden.¹⁴⁸ Ten tweede typeert de auteur het onderwijs als eenvoudig.¹⁴⁹ Het is helder dat Langedijk zijn lezers duidelijk wil maken dat het onderwijs van de kloosterscholen niet te vergelijken is met het onderwijs van de eigen tijd, maar de schrijver maakt op deze wijze wel een anachronistische karikatuur van het middeleeuwse onderwijs.

De derde gedaante van de Frankische vorst is Karel de bestuurder. Alle schoolmethoden zijn zonder meer lovend over Karels verdienste op dit terrein. Zo lezen we in *Leerboek*: ‘Wanneer wij zijn naam nog kennen, is dat vooral aan zijn bestuur te danken.’¹⁵⁰ Novem stelt vast dat het besturen van het uitgestrekte Karolingische Rijk niet gemakkelijk was, maar ‘[...] Karel de Grote was hiertegen wel opgewassen.’¹⁵¹ Het katholieke auteursduo schrijft: ‘Het bestuur van het Frankisch Rijk werd door Karel [...] op voortreffelijke wijze ingericht.’¹⁵² Deze waardering is opmerkelijk, omdat het besturen van het Frankische Rijk niet zo soepel liep als de auteurs suggereren: het systeem van gouw- en

¹⁴⁵ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 9.

¹⁴⁶ Novem, *Wereld in wording deel I*, 161.

¹⁴⁷ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 15.

¹⁴⁸ De Jong, ‘De school’, 58-59.

¹⁴⁹ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 15.

¹⁵⁰ Blonk en Romein, *Leerboek deel I*, 104.

¹⁵¹ Novem, *Wereld in wording deel I*, 161.

¹⁵² Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 10.

zendgraven¹⁵³ werd in 802 ingevoerd en was bovendien niet altijd even effectief.¹⁵⁴ Beide zaken worden verrassend genoeg in geen enkele methode genoemd. Mijns inziens heeft dit niets te maken met een poging om de stof eenvoudig te houden. Enkele zinnen zijn genoeg om leerlingen duidelijk te maken dat het effectief besturen van het Karolingische Rijk niet ging. Een andere verklaring is dat historische wetenschap eenzelfde beeld schetste van Karels bestuur. In *Karel de Grote* van Rudolph Wahl uit 1935, lezen we bijvoorbeeld niets over inefficiëntie van het bestuur van Karel.

De reden voor de positieve waardering van Karel de Grote tussen 1918 en 1968 heeft mijns inziens vooral te maken met zijn invloed op de kerstening van Europa en de nauwe band die hij onderhield met de rooms-katholieke kerk. De Frankische vorst is een christelijke held, voor zowel protestanten als katholieken. Ten eerste omdat hij Europa ‘redt’ van de islamitische Moren. Ten tweede omdat hij in de oorlog met de Longobarden als verdediger van de paus wordt gezien. Ten derde omdat het verslaan van onder anderen de Saksen en Friezen gepaard ging met bekering tot het christendom. De protestantse Langedijk en het oecumenische Novem kunnen keizer Karel ook als held opvoeren, omdat zij hem presenteren als beschermer van de ongedeelde kerk. Vanwege zijn status als christelijke held, worden zijn verdiensten als militair, bestuurder en beschavingsbrenger breed uitgemeten en overdreven.

Blonk en Romein en het collectief Novem bekrachtigen de heldenstatus van Karel de Grote met een lang citaat van zijn biograaf Einhard. Het is opvallend dat de auteurs bijna hetzelfde stuk uit Einhards *Vita Karoli Magni* hebben opgenomen. Volgens de middeleeuwse auteur kledde de vorst zich altijd in eenvoudige Frankische kleding. Karel was welbespraakt en leergierig en werd onderwezen in grammatica, reken- sterrenkunde. Bovendien probeerde hij te leren schrijven.¹⁵⁵ In *Wereld in wording* lezen we bovendien dat Karel een hekel had aan dronkenschap en zelf met mate dronk.¹⁵⁶ Het gebruik van een dergelijke bron is niet zonder gevaar. Natuurlijk is het heel aardig om een tijdgenoot van Karel de Grote aan het woord te laten, maar zonder nuancering vertroebelt dit het historische beeld. Einhard was een belangrijke man aan het Karolingische hof en volgens Blonk en Romein bovendien een vriend van de Frankische heerser.¹⁵⁷ Zijn biografie van Karel is dus geschreven vanuit een positieve waardering voor de keizer. *Vita Karoli Magni* kan dus zeer goed gebruikt worden om leerlingen voor te houden dat Karel de Grote in zijn tijd een populair vorst was. De citaten van Einhard worden echter niet genuanceerd waardoor het lijkt dat de auteurs van de schoolboeken de waardering van de biograaf voor Karel delen.

In de hoofdstukken en paragrafen van de onderzochte methodes staan geen afbeeldingen die zich goed lenen voor iconografisch onderzoek. De illustraties zijn landkaarten waarin het rijk van Karel is ingetekend of afbeeldingen van Frankische cultuur. De kaarten dienen voornamelijk om de

¹⁵³ In geen enkele methode valt het woord ‘koningsboden’, maar het is duidelijk dat hetzelfde wordt bedoeld.

¹⁵⁴ De Boer e.a., *Middeleeuwen*, 77.

¹⁵⁵ Blonk en Romein, *Leerboek deel I*, 107.

¹⁵⁶ Novem, *Wereld in wording deel I*, 162.

¹⁵⁷ Blonk en Romein, *Leerboek deel I*, 107.

omvang en de grenzen van het Karolingische Rijk te visualiseren. Een van de meest interessante kaarten vinden we in Langedijks *Geschiedenis*. Hierin zijn enkele belangrijke plaatsen ingetekend: Nijmegen, Aken, Ingelheim, Pavia en Rome. In de eerste drie plaatsen waren er keizerlijke hoven waar Karel de Grote veel was. Pavia en Rome benadrukken het belang van keizer Karel voor de bescherming van het christelijke geloof: met de verovering van Pavia kwam er een einde aan de bedreiging van het boegbeeld van het christendom. Er zijn geen overeenkomsten tussen de afbeeldingen. Behalve dan in het doel: de leerling kennis laten maken met Karolingische cultuur en hoe dat in de eigen tijd nog doorwerkt. In *Leerboek* vinden we bijvoorbeeld een foto van de dom in Aken. Dezelfde foto vinden we ook terug in *Wereld in wording*. Novem noemt de dom ‘Het belangrijkste overblijfsel van de bouwkunst uit de Karolingische tijd [...]’¹⁵⁸ De dom in Aken dient dus als een voorbeeld van de Karolingische beschaving. In de methode van Novem vinden we bovendien een afbeelding waarmee wordt geprobeerd uit te leggen welke zaken uit de Karolingische tijd in de eigen tijd nog doorwerken. In *Wereld in wording* zien we een voorbeeld van het Karolingische handschrift, dat volgens de auteurs als uitgangspunt voor het huidige schrift gediend heeft.¹⁵⁹

Samenvattend hanteren alle auteurs dezelfde thematiek in de historiografie van Karel de Grote. In alle methoden komt Karel ter sprake als militair, bestuurder en brenger van christelijke beschaving. Sommige auteurs bespreken ook de ontwikkeling van economie en handel in zijn tijd, waarbij stevast het belang en de ondergang van Dorestad ter sprake komt.. Karel is de held. Voornamelijk omdat hij het christendom beschermd en beschaving brengt. Impliciet en soms expliciet, maken de auteurs duidelijk dat het christendom zonder het optreden van keizer Karel geen lang leven meer beschoren was aan het einde van de achtste eeuw. Keizer Karel komt zodoende via een achterdeur de nationale identiteit binnen. Als beschermer van het christendom neemt hij een belangrijke plaats in de christelijke canon in en maakt zodoende deel uit van de collectieve herinnering van Nederland. We zien hier hoe makkelijk verschillende identiteitskaders in elkaar overlopen en elkaar versterken.

5.4.2 ‘Het Voorspel’

Alle auteurs zijn in de bespreking van de aanloop naar de Tachtigjarige Oorlog (1568-1648) in belangrijke mate schatplichtig aan Robert Fruin (1823-1899). Fruin publiceerde in 1859 *Het voorspel van den Tachtigjarige Oorlog*.¹⁶⁰ Het werk, oorspronkelijk in *De Gids* verschenen, was ongekend populair en beleefde herdrukken tot in 1986. Fruin was de eerste hoogleraar vaderlandse geschiedenis, een leerstoel die in 1860 in Leiden werd opgericht. Hij was in eerste instantie een aanhanger van Comtes positivismisme en het empirisme van Mill. Zijn werk en interesse lagen vooral op het vlak van

¹⁵⁸ Novem, *Wereld in wording deel I*, 163.

¹⁵⁹ *Idem*, 166.

¹⁶⁰ Van Lent, ‘Historici’, 384-385.

politieke en staatskundige geschiedenis, met weinig tot geen aandacht voor de cultuurhistorische kant.¹⁶¹

Fruin bepleitte een onpartijdige geschiedbeoefening. Die onpartijdigheid had volgens Piet Blaas geen theoretische grond, maar was gebaseerd op een oude politieke tegenstelling tussen staats- en oranjegezinden. Met de vorming van het koninkrijk der Nederlanden in 1814 werd er getracht een einde te maken aan die tegenstelling. Naarmate de negentiende eeuw vorderde en het nationalisme zich ontwikkelde, verdween de tegenstelling tussen staatsgezinden en orangisten. De Nederlandse monarchie ontwikkelde zich tot een nationaal symbool dat zich boven de partijen verhief en de tegenstelling enigszins verzachtte. Deze ontwikkeling betekende dat het perspectief op de Nederlandse geschiedenis in de wetenschap ook steeds monarchaler en orangistischer werd. Bovendien betekende deze kijk op de nationale geschiedenis dat het centralisme van de monarchie boven het particularisme van de Republiek verkozen werd. Deze monarchale en centralistische perspectieven waren bepalend voor de manier waarop Fruin naar de vaderlandse geschiedenis keek.¹⁶²

De door Fruin verzonnen term ‘voorspel’ vinden we niet alleen terug in de paragraaftitels van de drie oudste schoolmethoden, maar ook inhoudelijk leunen alle auteurs op Fruins werk. Niet in de laatste plaats om het nationalistisch en orangistisch perspectief die we in alle titels min of meer terugvinden. Langedijk, Blonk en Romein en het collectief Novem vertonen veel overeenkomsten met de presentatie van het ‘voorspel’. Kleijntjens en Huijbers presenteren de lezer in toon en thema een afwijkend verhaal, grotendeels veroorzaakt door een katholiek perspectief. Desalniettemin zijn ook zij schatplichtig aan de inzichten van Robert Fruin.

Fruins invloed is ook duidelijk in het conflict tussen Willem van Oranje en Filips II. In alle schoolmethoden speelt de tegenstelling tussen de edelman en de Habsburgse vorst een grote rol. *Leerboek*, *Wereld in wording* en *Geschiedenis* maken een karikatuur, waarin Willem van Oranje de heldenrol vervult en Filips die van de schurk. In de methode van Kleijntjens en Huijbers is wel degelijk de tegenstelling aanwezig, maar worden de helden- en schurkenrollen genuanceerd. In de eerste plaats vervult Willem van Oranje de rol als leider van de ‘nationale, anti-Spaansche partij.’¹⁶³ Hij wordt gepresenteerd als een knappe man, populair onder de adel. Langedijk is het meest uitgesproken in zijn waardering voor de edelman. Hij dicht Willem meerdere talenten en goede eigenschappen toe, onder andere zijn opofferingsgezindheid en zijn godsdienstige tolerantie. Dat laatste wordt ook door Blonk en Romein genoemd, maar krijgt de meeste nadruk in *Wereld in wording*. Deze aandacht voor de godsdienstige zaak van Novem, wekt de indruk dat het godsdienstige aspect voor Willem van Oranje zwaarder woog dan het verlies van macht.

¹⁶¹ Blaas, *De prikkelbaarheid*, 22 en Van Lent, ‘Historici’, 385.

¹⁶² Blaas, *De prikkelbaarheid*, 26-27.

¹⁶³ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 113.

In *Leerboek* vinden we een spoor van kritiek op Willem van Oranje, want '[...] behalve beminnelijk, was hij ook zeer op zijn macht gesteld [...]'.¹⁶⁴ Volgens het auteursduo leidt de zucht naar macht tot een conflict met de vorst. Kleijntjens en Huijbers zijn negatiever over Willem van Oranje: 'Hij was een man van groote geestkracht, beleid en vastberadenheid en bezat een helder verstand. Heerszucht en list, onverschilligheid ten opzichte van den godsdienst, en in de keuze der middelen om zijn doel te bereiken, ontsierden zijn karakter.'¹⁶⁵ Zij waarden niet alleen Willem van Oranje genuanceerder dan hun collega's, ook Filips II komt er een stuk minder bekaaid af. In de andere methodes is Filips II de grote schurk: in *Wereld in wording* is hij koppig en wil hij niet van concessies weten, in *Geschiedenis* lezen we: 'door zijn achterdocht wenste hij alles, tot in de kleinigheden toe, zelf te verrichten. Hij kende noch het leven, noch de aard van zijn volk, daar hij zich bijna steeds in zijn werkkamer opsloot. Vandaar dat hij menigmaal bijzaken voor hoofdzaken aanzag. Zeer langzaam nam hij een besluit, stelde veel uit, vaak tot het te laat was.'¹⁶⁶ Alsof dat nog allemaal niet genoeg was, haatte hij de Nederlanders om twee redenen: ten eerste was hij 'fel Roomsgezind' en bovendien 'op en top Spanjaard'. Kleijntjens en Huijbers vinden Filips II vooral 'de verkeerde man op de verkeerde plaats.'¹⁶⁷

Ook Fruin noemt Filips II langzaam in zijn besluitvorming. Bovendien schrijft Fruin over de vorst: 'De zoon van Karel groeide in Spanje onder Spanjaards op en gevoelde zich Spanjaard.'¹⁶⁸ Dit in tegenstelling tot zijn vader: 'In Nederland geboren en opgevoed, was Karel V een Nederlander in zijn hart.'¹⁶⁹ Het tweede deel van de zin vinden we exact terug in Langedijks *Geschiedenis*, reden te meer om aan te nemen dat Fruins werk gebruikt werd door auteurs aan het begin van de twintigste eeuw. Het katholieke *Nederlandsche geschiedenis* sluit de paragraaf over het 'voorspel' af met: 'Het voorspel was afgelopen, het treurspel zou een aanvang nemen.'¹⁷⁰ Die zin vertoont grote overeenkomst met Fruin laatste regel in *Het Voorspel*: 'Het voorspel was geëindigd. De tragedie ving aan.'¹⁷¹

De Opstand wordt in alle methoden gepresenteerd als een nationale opstand tegen een vreemde overheerser. Dit is ook een perspectief waarin Fruin de aanloop naar de Tachtigjarige Oorlog bekijkt. Zo roept hij uit in *Het Voorspel*: 'Tot op de Fransche overheersching toe heeft zulk een anti-nationaal bestuur dat van Philips, de Nederlanden nooit onderdrukt.'¹⁷² Het kon niet anders dan dat Filips bestuur tegenstand zou ondervinden: 'Natuurlijk, immers de regeering was vreemd, anti-nationaal, hare tegenstanders kwamen op voor de natie, in naam der natie.'¹⁷³ Langedijk noemt het

¹⁶⁴ Blonk en Romein, *Leerboek deel II*, 60.

¹⁶⁵ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 113.

¹⁶⁶ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 73.

¹⁶⁷ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 109.

¹⁶⁸ Fruin, *Het voorspel*, 10.

¹⁶⁹ Idem, 9.

¹⁷⁰ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 119.

¹⁷¹ Fruin, *Het voorspel*, 251.

¹⁷² Idem, 64.

¹⁷³ Idem, 10.

bestuur van Filips ook antinationaal, omdat hij de belangen van Spanje voor die van de Nederlandse gewesten zetten. Kleijntjens en Huijbers wijzen de lezers op een daad van nationale zelfstandigheid van de Raad van State. De Raad vraagt tijdens de afscheidsrede van Filips II in 1559 om de Spaanse troepen uit de gewesten te laten terugtrekken. Het moge duidelijk zijn, dat het zien van nationale sentimenten in het Europa van de zestiende eeuw een anachronisme van de zaak is: het bestond simpelweg nog niet. Het ‘voorspel’ van de Tachtigjarige Oorlog is bovenal een machtsstrijd tussen de plaatselijke adel en de vorst. Filips II probeerde, net als zijn vader, het Habsburgse Rijk te centraliseren. Centralisatie van macht gaat altijd ten koste van de invloed van plaatselijke adel op het bestuur. Bovenop de centralisatiepolitiek, kwam de vervolging van de protestanten. Dezen werden in opdracht van de Habsburgse vorsten als ketters vervolgd, wat volgens de bewoners van de Nederlandse gewesten een te harde aanpak was.¹⁷⁴ De geloofskwestie werd door de adel als middel gebruikt in hun strijd voor meer autonomie.

De oorzaken van de Opstand zoeken de auteurs ook in bestuurlijke en godsdienstige motieven. Langedijk legt de schuld helemaal bij Filips II, die volgens hem streefde naar absolute macht en onverdraagzaam was richting ‘niet-Roomsen’. Fruin waarschuwt zijn lezers voor het beschuldigend wijzen naar de Habsburgse vorst: ‘Hij was een Spanjaard, en als zoodanig moet hij beoordeeld worden.’¹⁷⁵ Bovendien wijst de historicus erop dat Filips II in Spaanse geschiedenisboeken als een kundig, ‘bijna als een heilig koning geprezen wordt [...]’.¹⁷⁶ Het verzet in Langedijks *Geschiedenis* komt van twee kanten. Ten eerste komt de adel in opstand tegen de invloed van kardinaal Antoine Perrenot de Granvelle, een raadsheer in dienst van de Habsburgers. Daarnaast keren zij zich tegen de kerkelijke hervorming van 1559. Vanzelfsprekend was de hervorming een pauselijk besluit, maar Filips II en zijn vader hadden er bij verschillende pausen op aangedrongen. Bovendien waren ze beiden in staat geweest hun stempel op het besluit te drukken.

De herstructurering van de bisdommen wordt in andere schoolmethoden dan die van Langedijk als sensibel bestempeld. Met name wordt het nationale karakter van de herstructurering benadrukt. Blonk en Romein schrijven dat tot 1559 ‘[...] de Nederlandse bisschoppen onder buitenlandse aartsbisschoppen hadden gestaan.’¹⁷⁷ Nu werden er volgens het auteursduo, die hierbij zwaar op Fruin steunen, drie ‘zuiver-Nederlandse’¹⁷⁸ bisdommen opgericht in Kamerijk, Mechelen en Utrecht. Het auteursduo noemt het verzet van de adel daarom ‘meer begrijpelijk dan redelijk.’ Met de herstructurering veranderde namelijk ook de eisen die aan bisschoppen werden gesteld: de graad van doctor in de theologie was nu vereist om bisschop te worden. Dit sloot daarmee de adellijke stand uit, omdat die het beneden hun waardigheid vonden om de doctorsgraad te halen. De abten stonden ook al niet te springen, omdat de bisschoppen nu door kloosters onderhouden moesten worden. Tenslotte

¹⁷⁴ Blom en Lambers (ed), *Low Countries*, 127.

¹⁷⁵ Fruin, *Het voorspel*, 11.

¹⁷⁶ Idem, 11.

¹⁷⁷ Blonk en Romein, *Leerboek deel II*, 58.

¹⁷⁸ Ibidem.

waren alle lagen van de bevolking niet blij met de vele nieuwe bisschoppen en daarmee gepaard gaande scherper toezicht die de herindeling opleverde.¹⁷⁹

De katholieke Kleijntjens en Huijbers laten zich ook positief uit over de kerkelijke hervorming. Naast het nationaliserende aspect van de herstructurering, leidde herindeling tot '[s]cherper toezicht op de geestelijkheid, versterking van het godsdienstige leven, het tegengaan van de verbreiding der Hervorming [...]'.¹⁸⁰ Dit zijn allemaal zaken die de twee schrijvers als positief ervaren. Het gaat 'mis' als Filips probeert om via de kerkelijke herstructurering macht naar zich toe te trekken. In de pauselijke bul van 1559 stond ook dat Filips II het recht kreeg om bisschoppen te benoemen. Dit betekende meer macht voor de koning in de Raad van Staten, want de bisschoppen hadden zitting in dit orgaan.¹⁸¹

Het derde probleem, de aanwezigheid van Spaanse troepen in de Nederlanden, vinden we niet in alle vier de methodes terug. Novem noemt het helemaal niet, en in de meeste andere schoolboeken komt het nauwelijks ter sprake. Alleen Kleijntjens en Huijbers gaan wat dieper in op het verblijf van de Spaanse troepen. Zij noemen de soldaten 'gespuis' en verwijten ze bovendien dat ze zich gedroegen alsof de Nederlanden onderworpen gewesten waren. Het duo verzucht: '[...] was het wonder dat de bevolking den Spanjaard verfoeinen ging en het gezag wantrouwen?'¹⁸²

Over de noodzakelijkheid en onvermijdelijkheid van het adellijk verzet verschillen de auteurs van mening. Blonk en Romein zijn het meest uitgesproken. Na het noemen van de kerkelijke herstructurering, de machtsconcentratie rond kardinaal Granvelle en het niet weggaan van de Spaanse troepen, schrijven ze: '[...] dan begrijpt men, dat de hoge adel langzamerhand in de oppositie moest komen. Immers uit al die maatregelen bleek, hoe Filips in de Nederlanden naar hetzelfde absolutisme streefde, dat zijn vader in Spanje reeds had ingevoerd.'¹⁸³ Blonk en Romein worden door de gang van geschiedenis verblindt voor andere mogelijke richtingen die de geschiedenis had kunnen nemen. In de onvermijdelijkheid schuilt tegelijkertijd een goedpraten van het verzet. Alleen als een vorst slecht is, kan verzet tegen hem legitiem zijn. Dat is een van de redenen dat Filips II in de schoolmethoden er zo bekaaid vanaf komt.

De enige auteurs die het opnemen voor Filips zijn Kleijntjens en Huijbers. Bovendien doen deze schrijvers de minste moeite om het gedrag van de adel in de Nederlandse gewesten tussen 1559 en 1567 in positieve termen te vangen. Sterker nog, de lezer van *Nederlandsche geschiedenis* bekruipt het gevoel dat de schrijvers de Nederlandse adel helemaal niet goedgezind is. Met name de poging om kardinaal Granvelle weg te werken, wekt wrevel bij het katholieke duo. De schrijvers hebben de bestuurlijke en politieke kwaliteiten van de kardinaal hoog zitten. De poging van de hoge adel om Granvelle door Filips te laten terughalen wordt door de Kleijntjens en Huijbers uitgelegd als een

¹⁷⁹ Blonk en Romein, *Leerboek deel II*, 58 en Fruin, *het voorspel*, 34-37.

¹⁸⁰ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 114.

¹⁸¹ Fruin, *Het voorspel*, 39 en Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 114.

¹⁸² Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 110.

¹⁸³ Blonk en Romein, *Leerboek deel II*, 59-60.

streven naar meer macht van de edellieden. De pamfletten over de kardinaal die in deze periode verschijnen bestempelen ze als geschriften ‘van het laagste allooi.’¹⁸⁴ Als vervolgens de audiëntie bij Filips II geen resultaat oplevert, richt de adel zich tot landvoogdes Margaretha van Parma: ‘De hooge heeren maakten haar wijs, dat alles goed zou gaan, als Granvelle maar weg was, dan zouden zij meewerken aan het bestuur en de zaken in orde komen.’¹⁸⁵ Al met al maken de edellieden geen goede beurt in de ogen van Kleijntjens en Huijbers. Dat komt omdat de auteurs het verzet (nog) niet legitiem vinden, ondanks het feit dat ze de adellijke oppositie als nationaal verzet bestempelen. Dit blijkt eens te meer aan het einde van de paragraaf, als de kerkenraden en enkele lage edelen een klein leger op de been brengen dat in 1567 bij Oosterweel verslagen wordt. Over deze opstandelingen merkt het duo op ‘Egmond zou hun aanvoerder geweest zijn, wanneer hij zich niet aan de zijde van de wettige overheid geschaard had.’¹⁸⁶ In de ogen van Kleijntjens en Huijbers is de Habsburgse vorst dan nog steeds het legitieme gezag in de Bourgondische gewesten.

Het afwijkende perspectief van Kleijntjens en Huijbers heeft te maken met religie. Het religieuze aspect speelt een belangrijke rol in het ‘voorspel’. De plakaten tegen de hervorming waren een doorn in het oog van de lage adel, die zich in 1565 verenigde tot het Compromis. Volgens Blonk en Romein waren de oprichters van het verbond ‘[...] Calvinisten, maar zij begrepen, dat de tijd nog niet gekomen was om daar openlijk voor uit te komen.’¹⁸⁷ Volgens het duo kregen zij steun van katholieke edelen, omdat die bang waren dat een overwinning van Filips op het terrein van het geloof zou leiden tot meer absolutisme. Dit verbond produceert begin 1566 een smeekschrift aan Margaritha. In afwachting van de reactie van de koning, verzachtte zij de plakaten en stond ze onder bepaalde voorwaarden hagenpreken toe.¹⁸⁸ Volgens het katholieke duo ging er echter weinig kracht uit van de lage adel, die volgens hen meer het eigen dan het algemene belang diende.¹⁸⁹

Rond dezelfde tijd worden protestantse kerkenraden, consistories, opgericht en verenigen calvinistische kooplieden zich in het Verbond. Volgens Kleijntjens en Huijbers legden deze organisaties meer gewicht in de schaal, vooral omdat het Verbond over veel geld beschikte. Het toenemen van de hagenpreken en de organisatie van de calvinisten werd volgens het katholieke duo mogelijk gemaakt door het zwakke optreden van de landvoogdes en de onwil van de stadhouders om hier tegen op te treden.¹⁹⁰

De ontwikkeling van het calvinisme in de Nederlanden laat zich in Langedijks *Geschiedenis* lezen als een onvermijdelijke gang van de geschiedenis. Het calvinisme werd sterk, ondanks het feit dat het aantal plakaten tegen de reformatie toenam en de vervolgingen heftiger werden. Langedijk beschrijft de opkomst van het calvinisme als een aanzwellende golf, die hoe dan ook over de

¹⁸⁴ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 116.

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ Idem, 119.

¹⁸⁷ Blonk en Romein, *Leerboek deel II*, 61.

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 117.

¹⁹⁰ Idem, 117-118.

Nederlanden zou spoelen. Filips II stond geheel machteloos, wat hij ook probeert.¹⁹¹ We zagen eenzelfde finalistische onvermijdelijkheid in *Leerboek* terug, toen Blonk en Romein verklaarden dat de hoge adel niets anders kon dan in opstand komen tegen Filips II. In het geval van Blonk en Romein pleitte het finalisme de hoge adel vrij van elk negatief waardeoordeel over hun handelen. De oppositie vormde zich eigenlijk buiten hun eigen schuld om. Langedijks finalistische beschrijving van het calvinisme in de Nederlandse gewesten heeft een andere functie. De onstuitbaarheid van het protestantisme heeft zijn weerslag op de protestantse identiteitsvorming. De geschiedenis laat het protestantisme zien als iets heroïsch, een beeld dat zijn weerslag heeft op de protestantse identiteit van de lezers van Langedijks *Geschiedenis*.

Een onderdeel van het religieuze aspect is de Beeldenstorm van 1566. Alle auteurs beschrijven de Beeldenstorm en het al bestaande verzet los van elkaar, in die zin dat de adel, consistories en het Verbond niets te maken hadden met deze ongecontroleerde oproer. Het katholieke duo Kleijntjens en Huijbers en de protestantse Langedijk zijn opvallend eensgezind in een morele veroordeling van de volksoproer. Zoals te verwachten zijn de katholieke Kleijntjens en Huijbers feller in hun veroordeling dan Langedijk, maar ook de laatste is expliciet in zijn negatieve waardering van de Beeldenstorm. Zo schrijft hij: 'Men [...] bedierf op gruwelijke wijze het inwendige der kerken.'¹⁹² en 'In de prachtige kerken van Antwerpen werd vreselijk huisgehouden.'¹⁹³ Blonk en Romein onthouden zich van enig commentaar op de beeldenstorm. Zij beschrijven de Beeldenstorm als een combinatie van protestants fanatisme en ontevredenheid over de economische situatie. Novem presenteert de Beeldenstorm op een manier waardoor het religieuze aspect wordt omgevormd tot nationalistisch verzet: 'Plotseling barstte er een woedende storm los, die zich ontladde tegen de kerk en als *beeldenstorm* bekend is.'¹⁹⁴ De beeldenstormers waren ontevreden over het uitblijven van moderatie van de plakaten en over de slechte economische omstandigheden.

De Beeldenstorm is in alle methodes de aanleiding tot de Tachtigjarige Oorlog. De Nederlanden hebben alle kans op concessies van de kant van Filips II verspeeld. De komst van de hertog van Alva in 1567 naar de Nederlanden wordt in *Leerboek* en *Geschiedenis* uitgelegd als een onnodige actie om de rust in Nederlandse gewesten te herstellen. De rust is immers al weer teruggekeerd: de edelen, op Willem van Oranje en de graaf van Hoorn na, zweren opnieuw trouw aan de Habsburgse kroon en het leger dat de kerkenraden en het Verbond op de been brengen wordt nog voor de komst van de IJzeren Hertog verslagen.¹⁹⁵ Langedijk voegt nog een extra dimensie toe aan de komst van de hertog van Alva: de protestanten krijgen ten onrechte de schuld van de Beeldenstorm in

¹⁹¹ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 78-80.

¹⁹² Idem, 80.

¹⁹³ Ibidem.

¹⁹⁴ Novem, *Wereld in wording deel II*, 69.

¹⁹⁵ Blonk en Romein, *Leerboek deel II*, 62 en Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 80.

de schoenen geschoven. Omdat de hertog om de verkeerde redenen de verkeerde personen gaat vervolgen en bestraffen is zijn optreden onrechtvaardig.¹⁹⁶

Volgens Kleijntjens en Huijbers grijpt Filips II de Beeldenstorm aan om voor eens en altijd zijn absolutisme in de Nederlandse gewesten te vestigen en het gehate calvinisme uit te roeien. De paus en raadsman kardinaal Granvelle



roepen Filips juist op tot gematigdheid, een advies dat de vorst in de wind slaat. Bijna twintigduizend soldaten stuurt hij naar de Nederlanden, waarmee het duo in Fruins woorden besluit: ‘Het voorspel was afgelopen, het treurspel zou een aanvang nemen.’¹⁹⁷ Mijns inziens houdt hier de veroordeling van het verzet tegen Filips II van het katholieke duo op. Het aantasten van het bestaansrecht van de ‘Nederlandse natie’ en katholiek fanatisme lijken de schaal te doen omslaan in de richting van Willem van Oranje en de zijne: het verzet wordt legitiem.

De meest opvallende afbeelding over deze periode staat in *Leerboek* van Blonk en Romein. Het is een zinneprent van Valerius uit *Nederlandsche Gedenck Clanck*. We zien twee ineengeslagen handen die via een bedeltas met elkaar verbonden zijn. Onder de handen en de tas lezen we ‘Vive les Geulx’, ‘leve de Geuzen’. Links staat er volgens Blonk en Romein in het Latijn: ‘Rustig te midden der onstuimige baren’ en op de rechterbanier staat in het Nederlands: ‘In alles sijt getrou Gods kerkck en ’t Vaderlant’. Het geheel wordt volgens de auteurs verlicht door een goddelijk licht. De afbeelding draagt de titel ‘Zinneprent op het verbond der edelen’.

De dominerende symboliek in deze zinneprent, zijn de ineengeslagen handen met de bedeltas, waarmee het Compromis wordt verbeeld. De handdruk, nog extra verstevigd door de bedeltas, draagt een boodschap van krachtige eendracht uit. Uit de drie banieren wordt duidelijk dat de maker van de prent het verbond van de lage adel positief beoordeelt. Uit de Latijnse banier blijkt dat de tekenaar het Compromis ziet als een baken van rust in een roerige tijd. De rechter banier getuigt niet alleen van twee karakteristieken van het verbond van de lage adel, maar ook van een bepaalde kijk op de gehele Tachtigjarige Oorlog: geloof en vaderland. Het religieuze aspect wordt bovendien versterkt door het licht dat over de handen schijnt: een goddelijk licht, blijkens de hebreeuwse naam voor God die in het

¹⁹⁶ Langedijk, *Geschiedenis deel I*, 80.

¹⁹⁷ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel I*, 119. Zie vergelijkbare woorden in Fruin, *Het voorspel*, 251.

licht is geschreven. Kortom, het Compromis wordt voorgesteld als een krachtig verbond dat zich inzet voor geloof en vaderland. Bovendien presenteert de tekenaar de Tachtigjarige Oorlog als een religieuze en nationale strijd, wat in de lijn ligt van het betoog van Blonk en Romein.

Het nationalistisch en vooral religieuze karakter van de prent wordt versterkt door het gedicht dat onder de prent is afgedrukt. In *Leerboek* is die tekst duidelijk te lezen. Er staat:

D'onvrome die veracht met spotten, schimpen, smaden
Die hoogste van gheboort en edelt zijn in daden.
So gaetet meest altyt. Doch 'tvroom volck achtet niet,
Maer dragen in gedult haer lyden en verdriet.
En hoemen haer meer druckt en perst, en uyt wil roeyen
Hoesy door Godes hulp, meer groeyen ende bloeyen.
God is haer vaste burcht in voor en tegenspoet
Dus is der Geusen naem den goeden altijt goed.

De schrijver van het gedicht is Adrianus Valerius (1575-1625). Het gedicht komt uit het bekendste werk van zijn hand, *Nederlandsche gedenck-clanck*, postuum gepubliceerd in 1626. Het boek was een verzameling van op muziek gezette bestaande gedichten en verzen van eigen hand, die een samenvatting van de gebeurtenissen tijdens de Opstand tot 1625 gaven. Het was in de zeventiende eeuw al snel vergeten, maar werd in de negentiende en twintigste eeuw weer populair, vooral tijdens de Tweede Wereldoorlog.¹⁹⁸

Het nationalistische beeld dat door de auteurs via het zinnebeeld uit *Nederlandsche gedenck-clanck* wordt gecreëerd, is dus een anachronisme. De zeventiende-eeuwse auteur was nog niet bekend met nationalistische ideeën. Valerius en de prentenmaker hebben in hun woord en beeld dus nooit een nationalistisch sentiment willen verwoorden. Met het 'tvroom volck' wordt dus niet het Nederlandse volk bedoeld, maar de protestanten. In dit licht lijkt het woord 'Vaderlant' niet op zijn plaats. Het zou kunnen zijn dat de prent pas in een latere uitgave werd afgedrukt, maar dit lijkt mij niet logisch. Ten eerste omdat uit de volledige titel van de oorspronkelijke druk blijkt, dat er prenten zijn opgenomen.¹⁹⁹ Daarnaast blijkt uit de titel dat het boek bedoeld is 'tot stichtelijk vermaeck ende leerlinghe, van allen Lief-hebbers des Vaderlants.'²⁰⁰ Het woord 'vaderland' was destijds niet ongebruikelijk.. Het is echter waarschijnlijk dat het vaderland van Valerius niet samenvalt met dat van de twintigste-eeuwer. Zijn

¹⁹⁸ Groot, 'De liederen', 131-133 en Meertens, 'Adriaen Valerius' leven en werken', V-VI en XIV-XV.

¹⁹⁹ De volledige titel: *Neder-landtsche gedenck-clanck: kortelick openbarende de voornaemste geschiedenissen van de seventhien Neder-landtsche Povintien, 'tsedert den aanvang der inlandsche beroerten ende troublen, tot den jare 1625: verciert met verscheydene aerdige figuerlicke platen, ende stichtelijcke rimen ende liedekens, met aenwijsingen, soo uyt de H. Schriftuere, als uyt de boecken van geleerde mannen, tot verklaringe der uytgevallen saecken dienende: de liedekens (meest alle nieu zijnde) gestelt op musyck-noten, ende elck op een verscheyden vois, benefens de tablatuer vande luyt ende cyther: alles diendende tot stichelijck vermaeck end leeringhe van allen lief-hebbers des Vaderlants.*

²⁰⁰ <http://www.prato.linux.it/~lmasetti/antiwarsongs/img/upl/gedenck.jpg>.

vaderland zal niet voorbij de grenzen van Zeeland, Holland, Brabant en Vlaanderen hebben gelegen. Bovendien verbond de zeventiende-eeuwse dichter geen etnische en linguïstische eisen aan zijn vaderlandsgevoel.

Het beeld van de ineengeslagen handen met de bedeltas vinden niet alleen terug in *Leerboek*. In Novems *Wereld in wording* is een foto van een geuzenpenning afgebeeld, met daarop hetzelfde beeld. Deze afbeelding is in die zin opvallend, omdat het woord 'geuzen' niet voorkomt in de tekst. Het is dus aan de docent om dit plaatje uit te leggen en te verduidelijken. De Franse tekst op de penning is vertaald: '[trouw] tot aan de bedelzak'. Dit versterkt mijns inziens het gevoel van nationale eenheid die de ineengeslagen en gebonden handen creëren voor leerlingen aan het begin van de twintigste eeuw.

Samenvattend zijn er verschillen en overeenkomsten in de manier waarop het thema 'voorspel van de Tachtigjarige Oorlog' behandeld wordt. In alle onderzochte methodes is het uitgangspunt dat een onderdrukte natie zich vrijvecht van een overheerser. Deze anachronistische beweging zorgt ervoor dat deze geschiedenis de nationale identiteit van de leerlingen schraagt. Het valt op dat veel interpretaties en soms hele zinnen letterlijk zijn overgenomen uit Fruins werk. Vooral door de toonzetting wordt het relaas van deze periode in sommige opzichten een karikatuur. Filips II is de kwade genius en Willem van Oranje is de held van het verhaal. We zien wel enkele verschillen. Langedijk plaatst naast Willem van Oranje de Nederlandse calvinisten in het algemeen in de heldenrol. Het katholieke schrijversduo van *Nederlandsche geschiedenis* typeert de rol van Filips als 'de verkeerde man op de verkeerde plaats'. Deze verschillen hebben te maken met de interpretatie van het religieuze aspect van de Tachtigjarige Oorlog.. Het katholieke standpunt van Kleijntjens en Huijbers maakt dat zij gereserveerd en soms ronduit negatief zijn over het 'voorspel', terwijl de andere auteurs de ontwikkelingen aan de vooravond van de Opstand op zijn minst als iets onvermijdelijks ervaren en vaak toejuichen. Het afwijkende perspectief van het katholieke duo komt overeen met de bevindingen van Karen Ghonem-Woerts en Piet Mooren over het verzuilde lagere onderwijs. Een van de grootste verschillen is het beeld van de Tachtigjarige Oorlog en de Republiek. Voor protestanten en liberalen betekenden de Tachtigjarige Oorlog het begin van de vrijheid, terwijl katholieken de Tachtigjarige Oorlog zien als een opstand tegen het rechtmatig gezag en het begin van de onderdrukking van rooms-katholieken. Zo geven katholieke schoolboeken in vergelijking met protestantse weinig en vaak negatieve aandacht aan Willem van Oranje en reserveren ze veel ruimte voor religieuze helden, waarvan de martelaren van Gorinchem de bekendste zijn.²⁰¹

5.4.3. Republiek wordt monarchie

De Franse Tijd was een onderbreking in de geschiedenis van de Nederlanden. Nadat de Republiek zich had vrijgevochten van het Habsburgse Rijk, bleef het tot 1806 zelfstandig. Vanaf 1806 veranderde de Republiek in het koninkrijk Holland, als onderdeel van het Eerste Franse Keizerrijk. In 1810 verdwijnt

²⁰¹ Ghonem-Woerts en Mooren, 'Gouden eeuwen', 135-146.

‘Nederland’ als land voor vier jaar volledig van de kaart: het gebied wordt een provincie in het Napoleontische Frankrijk. Als koninkrijk Holland is er nog sprake van een theoretische zelfstandigheid.²⁰² De auteurs proberen die discontinuïteit te overbruggen door te spreken van ‘Nederland in de Franse Tijd’ en soortgelijke bewoordingen. Dat is anachronistisch en finalistisch tegelijkertijd. Het is een anachronisme omdat Nederland niet bestond en een finalisme omdat het geschreven wordt uit een perspectief dat de situatie tijdelijk is. Aan geschiedschrijving gaat per definitie een finalistische beweging vooraf, maar finalistische historiografie doet geen recht aan het verleden. In dit specifieke geval leidt dat al snel tot een perspectief van een land, dat feitelijk niet bestaat, dat zich vrijvecht van een vreemde overheersing.

De Franse Tijd is nog om een andere reden interessant. De republikeinse staatsvorm keerde na 1806 niet meer terug in Nederland, het federalisme ging in 1795 met het uitroepen van de Bataafse Republiek ten onder. Als Napoleon verslagen is, bestijgt koning Willem I de troon van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden. De Franse Tijd vormde dus een breuk met de republikeinse, provincialistische staatsvorm van voor 1795. De Franse Tijd was tegelijk een periode van buitenlandse onderdrukking en een overgang naar de monarchie. De auteurs van de schoolboeken laveren constant tussen positieve en negatieve waarderings van de periode 1810-1814.

De schoolboeken vertonen, opnieuw, grote overeenkomsten in de manier en de thema’s die besproken worden. In de delen over de tijd als Franse provincie schetsen de auteurs ten eerste een beeld van een moeilijke en zware tijd, ‘ons’ aangedaan door Napoleon Bonaparte. Aan de andere kant kunnen de auteurs niet om zaken heen die in de eigen tijd nog steeds bestaan en als positief worden ervaren. In de waardering zitten wel verschillende gradaties. Een grote rol in de overgang speelt Gijsbrand van Hogendorp. In alle vier de methodes heeft hij een zekere heldenstatus.

Het meest uitgesproken nationalistisch en oranjegezind zijn de oudste boeken, van Langedijk en het katholieke duo Kleijntjens en Huijbers. Zij zien juist een versterking van de nationale eenheid tijdens de Franse annexatie. Zo lezen we in *Geschiedenis*: ‘Het bleek, dat de nationaliteit, op wier uitroeïng men bedacht was, te dieper wortelen schoot. Het volksgevoel verhief zich, naarmate het bedreigd en aangerand werd. Vernedering, geen verlaging was er; het verlies van de volksnaam was winst voor het volkskarakter door opwekking van de vaderlandsche zin.’²⁰³ In iets minder poëtische bewoordingen vinden we hetzelfde sentiment ook in *Wereld en Wording* en *Leerboek*. Het christelijke collectief schrijft: ‘Door de gemeenschappelijke beproeving werd het eenheidsbesef sterk ontwikkeld.’²⁰⁴ Blonk en Romein verzuchtten in hun boek: ‘Schrijnend en op den duur onduldbaar bleef niettemin het vreemde juk voor een natie, die nog niet lang geleden tot de leidenden behoord had

²⁰² Van der Ham, *Geschiedenis van Nederland*, 79-80.

²⁰³ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 29-30.

²⁰⁴ Novem, *Wereld in wording deel III*, 51.

en die al heel lang zichzelf placht te besturen en daarom door geen vreemdeling, aan heerschappij van bovenaf gewend, ooit geheel begrepen.²⁰⁵

Over ‘het vreemde juk’ wijden alle methodes uit. Allereerst waren de economische omstandigheden in de Franse provincie verre van rooskleurig. Kleijntjens en Huijbers schrijven van een ‘verarmd, vervallen, ongelukkig land.’²⁰⁶ Met name het continentale stelsel drukte zwaar op de economie. Dit maakte de zeehandel nagenoeg onmogelijk. Bovendien werd het stelsel nogmaals aangescherpt in het Decreet van Fontainebleau. Hierin werd bepaald dat alle producten van Engelse makelij in Frankrijk werden vernietigd.²⁰⁷ Van de koloniën was nog weinig over: alleen Java was in ‘Nederlandse’ handen. Bovendien werd ook het invoeren van Javaanse producten ernstig bemoeilijkt door de hoge invoerrechten die door Frankrijk werden geheven. In 1811 ging bovendien ook Java verloren: het werd ingenomen door de Engelsen. ‘Alleen op het kleine eiland Decima, bij Japan, bleef de Hollandse vlag zwaaien’²⁰⁸, lezen we in Langedijks *Geschiedenis*.

Het juk werd verzwaard door de censuur, het verplicht publiceren van kranten en officiële stukken in het Frans en het spionagenetwerk. Vooral over dit laatste zijn de auteurs verbolgen. Het meest uitgesproken is het katholieke schrijversduo, die menen dat de spionnen erg gevaarlijk waren, ‘[...] want het Nederlandsche volk was niet gewend [...] een blad voor den mond te nemen, wanneer de publieke zaak besproken werd.’²⁰⁹

Een laatste zware last die het Nederlandse volk moest dragen was de conscriptie. In 1810 viel ook de nieuwe Franse Provincie onder de dienstplicht van het Eerste Franse Keizerrijk. De dienstplicht botste volgens de auteurs ook op het karakter van de Nederlandse natie. Novem schrijft: ‘[...] ook ons land moest nu zijn aandeel leveren voor het Grote Leger.’²¹⁰ We stuiten hier op een van de zeldzame ons-Nederland-anachronisme van het collectief. Door het gebruik van ‘ons land’ trekken de auteurs de gebeurtenis naar de eigen tijd. Het anachronisme is hier erg krachtig, omdat het een waardeoordeel velt over de maatregel van de Fransen. Goed en wel beschouwd is het invoeren van nationale regelgeving in een nieuwe provincie logisch. Dit inzicht schiet aan Novem, en dus ook aan de lezers van *Wereld in wording*, voorbij. Novem impliceert dat Nederland als een vrije en soevereine staat verplicht werd militairen te leveren. De auteurs nemen dus de eigentijdse toestand van Nederland, ‘ons land’, en plakken dat op een historische ‘Nederland’, zonder zich rekenschap te geven van de grote verschillen die er zijn.

Langedijk en het katholieke auteursduo beschrijven de conscriptie ook als een schoffering van de Nederlandse natie. Langedijk schrijft: ‘Men moest zijn zonen offeren aan de eierzucht van een

²⁰⁵ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 53

²⁰⁶ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 98.

²⁰⁷ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 31.

²⁰⁸ Idem, 32-33.

²⁰⁹ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 101.

²¹⁰ Novem, *Wereld in wording deel II*, 237.

dwingeland, die hen noodzaakte op verre slagvelden te strijden voor een geheel vreemde zaak.²¹¹

Volgens Kleijntjens en Huijbers veroorzaakte deze maatregel veel verbittering, omdat het Nederlandse volk ten eerste niet militaristisch was en bovendien niet voor ‘zijn overweldiger’²¹² wilde vechten. In *Leerboek* vinden we echter niets terug over een morele veroordeling van de conscriptie. Wel wordt het oproepen van zonen van hogere stand voor een erewacht uitgelegd als een gijzelingspoging door Napoleon.²¹³

Ondanks de vervelende zaken waarmee de ‘Nederlanders’ zich tussen 1810 en 1814 geconfronteerd zagen, valt er ook nog wat positiefs te schrijven over de korte periode als Franse provincie. Daarbij maken de auteurs de lezer wel duidelijk dat de positieve kanten niet tegen de negatieve opwogen. Hoe ouder de methode, hoe explicieter dit punt gemaakt wordt. In *Wereld in wording* wordt de tegenstelling tussen zware tijden en positieve gevolgen genoemd zonder een hiërarchisch onderscheid te maken. In een eerder citaat van Blonk en Romein proeven we al wel duidelijk dat het positieve niet tegen het negatieve opweegt: ‘Schrijnend en op den duur onduelbaar bleef niettemin het vreemde juk voor een natie [...]’²¹⁴ Langedijk schrijft over de positieve gevolgen van de Franse Tijd: ‘Maar dit woog in de verste verte niet op tegen de druk, waaronder het volk gebukt ging.’²¹⁵ Het duo Kleijntjens en Huijbers tenslotte, schrijft over de voordelen meer in de lijn van Novem. Zij benadrukken in de opsomming van de voordelen van de Franse Tijd niet nogmaals de nare kant van het Franse bewind. Wel wordt het Franse juk breder uitgemeten dan de blijvende positieve kanten van Napoleons regering.

We komen in de verschillende methodes vaak dezelfde positieve, blijvende gevolgen van de periode 1810-1814 tegen. De reden voor die positieve waardering vinden we in *Leerboek*: ‘[H]et zijn de fundamenteën geworden, waarop een halve eeuw later ongeveer het gebouw van het moderne Nederland is opgetrokken [...]’²¹⁶ Het belangrijkste in alle methoden lijkt de eenheid van en de gelijkheid voor de staat te zijn. De Napoleontische Tijd betekende het eind van het provincialisme, wat zo kenmerkend was voor het bestuur van de Republiek. Bovendien, zo benadrukken Novem en de beide duo’s, ontwikkelde hierdoor het eenheidsbesef van de Nederlanders. Daarnaast noemen alle auteurs, op de protestante Langedijk na, de godsdienstvrijheid die gepaard ging met de annexatie van het koninkrijk Holland. Naast staatseenheid en godsdienstvrijheid, noemen de auteurs een keur van andere veranderingen. Veel genoemd is de verbetering van de rechtsspraak door de *Code Napoléon*. De twee schrijverduo’s maken melding dat het begraven in de kerk verboden werd en dat de koepokkenenting de gezondheidszorg verbeterde.²¹⁷

²¹¹ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 31.

²¹² Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 100.

²¹³ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 52.

²¹⁴ Idem, 53

²¹⁵ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 34.

²¹⁶ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 52.

²¹⁷ Idem, 53, Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 100-102, Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 34 en Novem, *Wereld in wording deel III*, 51.

De omslag van een Franse provincie naar het koninkrijk der Zeventien Provinciën kon volgens de auteurs van de schoolboeken niet gebeuren zonder de tussenkomst van Gijsbert Karel van Hogendorp. Sterker nog, zijn optreden is beslissender geweest dan de militaire overwinning die de Pruisen en Russen boekten op de legers van Napoleon Bonaparte. Hoe ouder de methode, hoe meer gewicht Van Hogendorp krijgt in de overgang van Napoleon naar Willem I. Bovendien zien we een dalende lijn in het nationalistische gehalte van de methodes, naarmate de tijd vordert. Het overeenkomstige thema van deze periode in de nationale geschiedenis is dat het optreden van Van Hogendorp beslissend was voor het voortbestaan van de Nederlandse natie. In *Leerboek* lezen we wel dat internationale gebeurtenissen het verzet in de nieuwe Franse provincie deed oplaaien. Bovendien wordt ook de uiteindelijke opstand gestuwd door gebeurtenissen op het internationale politieke toneel. Het verzet groeit als '[...] de Russische veldtocht het aureool van Napoleons onoverwinnelijkheid verbleekt [...]'.²¹⁸ Van Hogendorp en zijn 'revolutionaire' vrienden zijn echter niet in staat een georganiseerde opstand te ontketenen, omdat ze geen contact hebben met het volk. Ze worden gered door Pruisen en Rusland, die na Napoleons Russische campagne de aanval hebben geopend. Dit noopte het Franse in de noordelijke provincie leger om al haar troepen in Utrecht te concentreren, waardoor Amsterdam verlaten was. Hierop volgde, '[...] op een wenk van Van Hogendorp [...]'²¹⁹, een volksopstand in stad, waarbij de douanehuisjes verbrand werden.²²⁰

In de twee oudste methodes is er helemaal geen sprake van algemeen groeiend verzet. Zij presenteren Van Hogendorp als een roepende in de woestijn; een flinke man die aan alle kanten werd tegengewerkt door zijn landgenoten. In *Nederlandsche geschiedenis* van het katholieke schrijversduo lezen we dat het Nederlandse volk door de bank genomen lafhartig was en over weinig geestkracht beschikte. Toch waren er [...] nog mannen van karakter [...] als Gijsbert Karel van Hogendorp, Dirk Donker Curtius, Gogel, Anton Reinhard Falck en Krayenhoff.²²¹ Kleijntjens en Huijbers zien ook niet, zoals Blonk en Romein en het collectief Novem, de hand van Van Hogendorp in de opstand in Amsterdam. Dat is logisch, omdat dat oproer in de ogen van het auteursduo mislukte. We lezen: 'En toch, na deze nederlaag van het Fransche régime, is van Amsterdam niet het sein voor den nationalen opstand uitgegaan. Het tusschenbestuur durfde niet, het hield zich onzijdig. De oranjevlag verscheen niet op den toren, alleen de rust werd gehandhaafd. Daarmee verspeelde Amsterdam de waardigheid van hoofdstad van Nederland, eershalve komt deze eeretitel Den Haag toe.'²²²

Uit Langedijks *Geschiedenis* blijkt ook niet dat Van Hogendorp een hand heeft gehad in de oproer in Amsterdam. Deze auteur beschouwt de opstand ook als verloren: '[...] de stad [koos] niet flink voor Oranje.'²²³ Dit noodzaakte Van Hogendorp om actie te ondernemen in Den Haag. Volgens

²¹⁸ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 53.

²¹⁹ Idem, 54.

²²⁰ Idem, 53-54.

²²¹ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 102.

²²² Idem, 104.

²²³ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 37.

Blonk en Romein leed Van Hogendorp aan podagra, een vorm van jicht. Dit zou kunnen verklaren dat niet Van Hogendorp het gezicht was van de Haagse ‘opstand’, maar Van Limburg Stirum. In *Nederlandsche geschiedenis* en *Geschiedenis* lezen we dat hij in oranjekorde de straat opging, wat het sein gaf tot de opstand. Langedijk schrijft: ‘[...] weldra was het Haagsche volk op de been ten gunste van Oranje.’²²⁴ In het boek van het katholieke duo lezen we: ‘[...] in minder dan geen tijd steekt de heele stad in [...] oranje.’²²⁵

Het is volgens de twee oudste methodes opnieuw lafheid van de kant van de oud-regenten en – patriotten, dat ook in Den Haag de oproer niet kan worden opgevolgd door een nieuw bestuur. Blonk en Romein schrijven over deze vergaderingen dat ze ‘jammerlijk’ mislukten. Novem houdt, wat betreft de reden dat Van Hogendorp uiteindelijk het Voorlopig Bestuur op zich neemt, zich helemaal op de vlakte. In de methoden van Kleijntjens en Huijbers en die van Langedijk, worden Van Limburg Stirum en Van der Duyn van Maasdam als medeleden van het voorlopig bestuur genoemd. In de twee andere methoden vinden we deze namen niet in dezelfde context terug. Novem noemt de heren sowieso niet en in *Leerboek* lezen we alleen over Van Limburg Stirum. De man wordt niet genoemd als lid van het Voorlopig Bestuur, maar als ‘provisioneel gouverneur der hofstad.’²²⁶

Nadat Van Hogendorp op 20 of 21 november het Voorlopig Bestuur aanvaard, stuurt hij mensen naar Engeland en Duitsland om prins Willem Frederik, de zoon van Willem V, te zoeken. Van Hogendorp was een orangist, die de tijd had gehad om goed na te denken over de toekomst van zijn land, nadat Napoleon verslagen zou zijn. Hij schreef in 1812 *Schets eener grondwet*, waarin zijn voorkeur voor een gecentraliseerde monarchie duidelijk werd. Kleijntjens en Huijbers zijn het meest uitgesproken als het gaat om het ventileren van hun mening over de gang van de geschiedenis. Zo schrijven ze onder anderen: ‘[...] [H]et ging niet aan de dynastie der Oranjes af te schepen met den titel van stadhouder, waar een Bonaparte den koningstitel had gevoerd.’²²⁷

In Van Hogendorps *Schets* was de soevereine positie van Willem Frederik voorzien. *Schets* vormde de ruggengraat van de nieuwe grondwet van 1814. Alle auteurs besteden hier aandacht aan. Van belang is dat Van Hogendorp voorzitter werd van de commissie die het voorstel moest schrijven. Vervolgens werd het voorstel aan 600 notabelen voorgelegd. Met een grote meerderheid van stemmen wordt het voorstel aangenomen. De belangrijkste punten van de nieuwe grondwet waren de soevereine vorst en bepalingen over het bestuur van Nederland. Langedijk en Blonk en Romein wagen zich aan een waardering over de nieuwe grondwet. Het schrijversduo oordeelt dat de grondwet reactionair is, in de zin dat bepaalde rechten van voor 1795 in ere hersteld werden. Aan de andere kant werden overblijfselen uit de Franse Tijd behouden, zoals de rechtsgelijkheid, vrijheid van godsdienst en bestuurlijke eenheid.²²⁸ Volgens het katholieke auteursduo hadden de andere

²²⁴ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 37.

²²⁵ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 104.

²²⁶ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 55.

²²⁷ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 103.

²²⁸ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 57.

commissieleden het ontwerp van Van Hogendorp al ontdaan van al te conservatieve elementen, zoals het raadspensionarisschap.²²⁹ Langedijk beoordeelt de nieuwe grondwet als ondemocratisch, maar met meer invloed voor het volk dan onder Napoleon.²³⁰

De nieuwe constitutionele regelgeving wordt dus niet algemeen positief ontvangen, hoewel het wel als een verbetering wordt beschouwd. De vreugde over de nieuwe situatie kunnen de auteurs maar moeilijk verbergen. Novem schrijft het meest terughoudend, maar is desalniettemin positief over de constitutionele verandering. Zij schrijven dat Willem Frederik de soevereiniteit aanvaardt “onder waarborging eener wijze constitutie”²³¹. Met de woorden van de prins geeft Novem zijn goedkeuring aan de nieuwe grondwet en nieuwe toestand.

Ronduit finalistisch is de volgende opmerking van het katholieke schrijversduo: ‘Nederland zou een constitutioneel koninkrijk worden, dat was het eind-resultaat van een revolutie, die in 1795 was begonnen, maar eerst door een smeltkroes van den Franschen Tijd gelouterd is geworden van haar onzuiver gehalte.’²³² De auteurs impliceren dat het doel van de revolutie van 1795 was, om een constitutionele monarchie te vestigen. In werkelijkheid hadden de orangisten na 1795 niets meer te vertellen in de Bataafse Republiek. Deze politieke situatie zou tot 1813 zo blijven. De omslag van 1795 dienden de patriotten, die de Republiek het liefst zagen zonder een staatshoofd, laat staan een soeverein vorst, uit het huis van Oranje-Nassau. Door deze implicatie lijkt bovendien de uitkomst van de geschiedenis onvermijdelijk: al vanaf 1795 wordt de omslag van Republiek naar Koninkrijk ingezet.

Alle boeken hebben opvallend veel illustraties in de hoofdstukken en paragrafen over deze periode opgenomen. Met name de twee oudste boeken, die in vergelijking met *Leerboek* en *Wereld in wording* dun bezaaid zijn met plaatjes. Kleijntjens en Huijbers hebben vijf afbeeldingen opgenomen in dit gedeelte van hun boek. De plaatjes lijken heel bewust gekozen, aangezien de illustraties achter elkaar gezet een beeldverhaal van de ‘opstand’ tegen Napoleon vormen. Achtereenvolgens zien we afbeeldingen van de verbranding van douanehuisjes, verzoek aan Willem Frederik in Engeland met daaronder het beroemde ‘Oranje boven, Holland vrij’, proclamatie van het voorlopige bestuur, de landing van prins Willem op Scheveningen en tenslotte inhuldiging van koning Willem I. Door het beeldverhaal worden bepaalde episodes uit de Franse tijd uitgelicht, waardoor zij aan importantie winnen.

²²⁹ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 111.

²³⁰ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 40.

²³¹ Novem, *Wereld in wording deel II*, 239.

²³² Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 109.



De aanvaarding van het Hoog Bewind door het Driemanschap in naam van de prins van Oranje, 1813 door Jan Willem Pieneman

In de analyse van de afbeeldingen wil ik volstaan met een bespreking van de plaat over de proclamatie in *Geschiedenis* en de afbeelding waarop de aankomst van de toekomstige koning te zien is. De afbeelding van de proclamatie door het driemanschap is een kopie van het schilderij. Hij schilderde het werk omstreeks 1828. Dit tafereel toont de proclamatie van de aanvaarding van het voorlopige bestuur door Van Hogendorp, Van der Duyn van Maasdam en Van Limburg Stirum. Dit gebeurde op een zondagmorgen in de huiskamer van Van Hogendorp. Als we het schilderij in een linker, rechter en middendeel verdelen, zien we drie groepen. Links een groep mensen rond een tafel. De vrouwen en kinderen achter de tafel kijken verwachtingsvol en duidelijk opgewonden naar de groep die in het midden staat. Ook de man met de bril heeft alle aandacht voor de personen in het midden van het doek. In zijn hand houdt hij papieren vast. In het midden van het doek staan drie mannen, met een zittende man ervoor. De zittende persoon en de man in het blauw lijken te overleggen. De laatstgenoemde wijst naar de aanvoerder van de derde groep mensen op het schilderij. Deze groep bestaat uit militairen, waarschijnlijk officieren, waarvan de voorste wijst naar een oranje vlag achter de man in het midden. Verder valt nog het volgende op: een kamerscherm links in de kamer, twee schilderijen op de achtergrond, een hond die opkijkt naar de militairen en de positie van de man in het midden. Hij staat namelijk onder een rijkelijk gedecoreerde deurpost.

Het is mijns inziens onwaarschijnlijk dat leerlingen die deze plaat bekeken, bovendien in mindere beeldkwaliteit en in grijstonen, meteen begrepen wat hier te zien is. Wat de leerling wist, is dat hier de proclamatie van het voorlopige bestuur is afgebeeld, maar het doek is gevuld met veel mensen die in de tekst in *Nederlandsche geschiedenis* niet allemaal aan bod komen. Desondanks wil ik de lezer in ieder geval een klein deel van de rijke iconografische inhoud van dit doek niet onthouden. Van links naar rechts zien we met bril Elias Canneman, de secretaris van Van Hogendorp. Ongetwijfeld houdt hij de proclamatie in zijn handen. Van Hogendorp zelf zit in kamerjas op de andere stoel. Achter hem staat Van der Duyn van Maasdam. De man in het midden is de toenmalige gouverneur van Den Haag, Van Limburg Stirum. De militair op de voorgrond is kolonel Witte Tullingh. De vrouwen en kinderen achter de tafel zijn de nakomelingen van Van Hogendorp.²³³

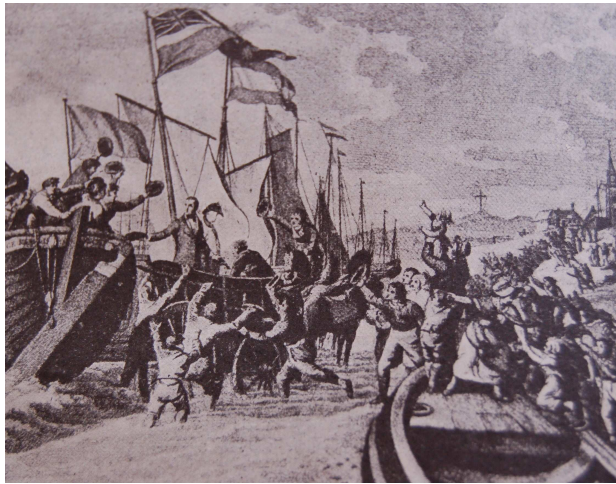
Opvallend is dat de centrale figuur op het doek niet Van Hogendorp is, maar Van Limburg Stirum. Als een Romeinse veldheer staat hij onder een triomfboog, maar desalniettemin stelt hij zich bescheiden op. Hij wijst op de kolonel en zijn officieren: hun steun is blijkbaar van vitaal belang voor zijn succes als Haagse gouverneur. Waar de loyaliteit van Witte Tullingh ligt is overduidelijk. Met een breed armgebaar wijst de militair Van Hogendorp op de oranjevlag achter Van Limburg Stirum. De vlag staat achter het driemanschap. Het vaandel staat voor de prins Willem Hendrik, de toekomstige koning. Andere zaken in het schilderij verwijzen ook naar de oranjegezindheid van het driemanschap: op de muur links hangt een schilderij van Willem van Oranje. Over de persoon op het rechterportret ben ik niet zeker, maar het schilderij vertoont een grote overeenkomst met een prent van prins Maurits, de zoon van Willem de Zwijger. De vlag, symbool voor Willem Hendrik in het bijzonder en het koningshuis in zijn algemeenheid wordt beschermd door het driemanschap, geflankeerd door twee flinke voorvaders en gesteund door het leger. Tenslotte wordt er door het volk, gesymboliseerd door de kinderen van Van Hoofddorp, hoopvol gekeken naar het voorlopige bestuur. Saillant detail is bovendien dat Van der Duyn van Maasdam de bewuste dag niet in het huis van Van Hogendorp was. Pieneman kon het echter niet over zijn hart verkrijgen om hem weg te laten bij deze gedenkwaardige gebeurtenis.²³⁴

Het is maar de vraag in hoeverre leerlingen de boodschap van de schilder hebben opgepikt bij het zien van deze afbeelding. De slechte kwaliteit laten het bijvoorbeeld niet toe om Willem de Zwijger te herkennen. Daarnaast is de afbeelding in *Nederlandsche geschiedenis* zwart-wit, waardoor de kleur van het vaandel niet



²³³ http://rijksmuseum.nl/aria/aria_assets/SK-A-1558?id=SK-A-1558&page=1&lang=nl&context_space=aria_encyclopedia&context_id=00065495.

²³⁴ http://rijksmuseum.nl/aria/aria_assets/SK-A-1558?id=SK-A-1558&page=1&lang=nl&context_space=aria_encyclopedia&context_id=00065495.



Twee voorbeelden van de landing van prins Willem Frederik op het strand van Scheveningen.

duidelijk wordt. Het onderschrift van de illustratie legt bovendien niet uit welke personen zijn afgebeeld. Zonder sturing van de docent gaat de boodschap van de schilder grotendeels verloren. Toch zal het de leerling niet ontgaan zijn dat de toon van het schilderij heroïsch is. Het is overduidelijk dat hier iets belangrijks en groots gebeurt. Het is mijns inziens dus niet de iconografische boodschap van de afbeelding, maar de sfeer van het schilderij die de retoriek van de tekst kracht bijzet.

Een andere sterk oranjegezinde afbeelding is een illustratie van de aankomst van prins Willem Frederik op Scheveningen. In *Wereld in wording* en *Geschiedenis* vinden we ook dergelijke illustraties. De landing van de prins maakt blijkbaar in de eerste helft van de twintigste eeuw deel uit van de visuele cultuur in Nederland. De illustraties in de schoolboeken hebben alledrie dezelfde compositie. Links zien we de schepen die de prins naar Nederland hebben gevaren en de kar waarmee de toekomstige vorst aan land wordt gebracht. Rechts zien we een uitzinnige menigte op het strand staan, soms zwaaiend met de Nederlandse driekleur. Deze illustraties vertellen ons, dat het toekennen van de soevereiniteit aan Willem Frederik de goedkeuring wegdroeg van de Nederlandse bevolking. Niet alleen verwijzen deze platen naar de komende soevereiniteit van de prins, maar het symboliseert ook de soevereiniteit van de Oranjerfamilie in het algemeen. Uit de platen blijkt dus ook een positieve waardering van de rol van de vorst in Nederland in de eigen tijd, een boodschap die de leerlingen mijns inziens niet ontgaan zal zijn.

Het verhaal van de Franse Tijd volgt in alle boeken hetzelfde stramien: eerst het juk van Napoleon, gevolgd door het dappere optreden van Van Hogendorp en afgesloten met het vastleggen van de nieuwe monarchie in de grondwet van 1814. Opvallend is de uitgesproken oranjegezinde en nationalistische toon die in alle boeken gevoerd worden. We zien echter wel een gradatie in deze neiging: in *Wereld in wording* moeten we meer tussen de regels doorlezen dan bijvoorbeeld in Langedijks *Geschiedenis*. Een ander verschil in tijd, is dat Blonk en Romein en het schrijverscollectief Novem veel uitgesprokener zijn in hun positieve waardering van enkele blijvende gevolgen van de Franse tijd. Weliswaar zijn de auteurs van de twee oudere methoden ook te spreken

over de Franse maatregelen die de staatseenheid verbeterde, maar zij leggen de nadruk veel meer op het ‘Franse juk’. Verschillen tussen de zuilen zijn er niet, wat te verklaren valt door de afwezigheid van een religieus aspect. Wat tenslotte opvalt is dat alle onderzochte methodes staatseenheid verwarren met de eenheid van de natie, een observatie die in de paragraaf over de opkomst van nationale staten nogmaals ter sprake komt.

5.4.4 De op een na langste oorlog

Peter van Zonneveld noemt de Atjehoorlog in de inleiding van *Atjeh. De verbeelding van een koloniale oorlog* ‘op de Tachtigjarig oorlog na [...] de langst durende oorlog die Nederland ooit heeft gevoerd.’²³⁵ Deze observatie is buiten de vraag in hoeverre de Tachtigjarige Oorlog Nederlands was, opmerkelijk, omdat de Atjehoorlog geen grote plaats in het Nederlands nationale geheugen inneemt. Dat blijkt in eerste instantie uit de onderzochte schoolmethodes: De delen over de Atjehoorlog zijn relatief kort. Bovendien moet deze periode de ruimte binnen een paragraaf delen met een vaak langer stuk over de ethische politiek. In de huidige tijd lijkt de Atjehoorlog nog nauwelijks een onderdeel uit te maken van het collectief geheugen van Nederland. Zo vindt minister Plasterk het niet nodig dat leerlingen hier niets over leren, gezien de afwezigheid van dit thema in de Canon van Nederland.²³⁶

Het begin van de Atjehoorlog is duidelijk aan te geven: in 1893 wordt de eerste poging gedaan om het sultanaat Atjeh op Sumatra te onderwerpen aan Nederlands gezag. Het einde is schimmiger. Van Zonneveld stelt dat de oorlog tot 1942 voortduurde en dat de strijd om een onafhankelijk Atjeh na de val van Soeharto opnieuw oplaaide.²³⁷ Martin Bossenbroek noemt in een bijdrage in hetzelfde boek dat in 1903 de oorlog gewonnen werd verklaard, maar dat tot 1909 het Nederlands gezag bezig was zich te doen gelden in dit deel van de archipel.²³⁸ De onderzochte methoden dateren het eind van de Atjehoorlog in 1903 of 1904. Novem en het duo Kleijntjens en Huijbers nemen niet de moeite een jaartal te noemen, maar schrijven de onderwerping van het sultanaat toe aan Van Heutsz, die in 1903 de oorlog gewonnen verklaarde. Blonk en Romein noemen 1903 ook als einde van de oorlog, volgens Langedijk eindigt het een jaar later.²³⁹

De aanleiding tot de oorlog is een nieuwe overeenkomst tussen Nederland en Engeland in 1871. Engeland gaf Nederland de vrije hand op het laatste onafhankelijke stukje Sumatra. De verovering van Atjeh was belangrijk in het plan om het hele archipel onder effectief Nederlands bestuur te brengen. Bovendien opereerden er bendes aan de landsgrenzen van het sultanaat en was de economisch belangrijke Straat van Malakka ook niet veilig vanwege Atjehse zeerovers. Er werden al snel plannen voor een verovering van het sultanaat gemaakt. In 1873 diende zich een aanleiding voor een oorlogsverklaring aan. Dit werd het Verraad van Atjeh genoemd. Volgens geheime stukken die de

²³⁵ Van Zonneveld, ‘Inleiding’, 7.

²³⁶ www.entoen.nu.

²³⁷ Van Zonneveld, ‘Inleiding’, 7.

²³⁸ Bossenbroek, ‘Geweld als therapie’, 13-14.

²³⁹ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 350 en Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 132.

koloniale regering in Batavia in handen had gekregen, had de sultan van Atjeh in Singapore militaire hulp van de Verenigde Staten en Italië gevraagd. In feite was er weinig aan de hand en waren de redenen vooral door de koloniale overheid geprovoceerd.²⁴⁰

De woorden ‘Verraad van Atjeh’ worden door de lesmethodes niet in de mond genomen, maar ze presenteren de oorlog tegen Atjeh wel als legitiem. Alle methoden zien de aanleiding van de oorlog in het contact dat Atjeh legt met Verenigde Staten en Italië, maar ook Frankrijk en Turkije worden bijvoorbeeld door Novem genoemd. Kleijntjens en Huijbers gaan zelfs nog een stapje verder. Volgens hen bood de sultan de soevereiniteit van Atjeh aan ‘[...] een vreemde mogendheid, hetgeen in allen gevallen moest verhinderd worden.’²⁴¹ Langedijk vindt de oorlog ook een logisch gevolg. Onder het mom van ‘wie niet wil horen moet maar voelen’ lezen we: ‘De Sultan, die hoopte op steun van Europeesche mogendheid, wilde van geen onderwerping weten, waarop onze regeering hem de oorlog verklaarde.’²⁴²

De eerste expeditie naar Atjeh, onder leiding van generaal Köhler op 7 april 1873, draaide uit op een fiasco. De situatie op dit deel van Sumatra was door het Indische leger te lichtvaardig opgevat. Na iets meer dan twee weken vechten werd de aftocht geblazen, de generaal inmiddels gesneuveld. Enkele maanden later, november 1873, viel het Indische leger opnieuw aan. De militairen waren beter opgeleid en het materiaal was aanzienlijk verbeterd. Op 24 januari van het volgende jaar meldde de commandant generaal Van Swieten, dat het paleis van de sultan was ingenomen. De vogel was echter gevlogen. Dat scheen het Indische leger echter niet te deren. Van Swieten dacht dat de sultan zich snel zou onderwerpen aan het Nederlandse gezag. Dit gebeurde echter niet. De politieke betekenis van een dergelijke onderwerping zou bovendien maar klein zijn geweest. In die tijd was de macht van de sultan van Atjeh klein. In feite maakte hoofdmannen de dienst uit. De enige manier om dit deel van Sumatra te onderwerpen, was elke streek en elke kampong apart te onderwerpen aan het gezag van Batavia.²⁴³

In de rest van de negentiende eeuw blijft Nederland aanmodderen in het opstandige sultanaat. Dit is ook het beeld dat de leerling uit de schoolboeken krijgt. De eerste aanval van Köhler mislukt door een onderschatting van de Atjehers. Van Swieten neemt dan het paleis in van de sultan, maar hij en zijn opvolgers krijgen de binnenlanden niet onder controle. Desondanks maken de twee oudste lesmethoden gewag van kolonel Van der Heijden, die bovendien de rang generaal krijgt toebedeeld. Volgens hen was de eerste herovering van heel ‘Groot-Atjeh’ van zijn hand. Langedijk noemt de bevelhebber een man die ‘[...] de zaak weer met kracht’²⁴⁴ aanpakte. Al snel werd hij vervangen door een burgerlijk bestuur, te vroeg in de ogen van Langedijk en Kleijntjens en Huijbers. Volgens Witte brak de kolonel tijdelijk het verzet in Atjeh door de belangrijke verzetsleider Zahir te verslaan. De rust die hierna volgde werd in Batavia aangegrepen om het militaire bestuur te vervangen door een,

²⁴⁰ Bossenbroek, ‘Geweld als therapie’, 15 en Witte, *J.B. van Heutsz*, 17-18.

²⁴¹ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 187.

²⁴² Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 131.

²⁴³ Bossenbroek, ‘Geweld als therapie’, 15 en Witte, *Van Heutsz*, 19.

²⁴⁴ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 131.

goedkoper, civiel bestuur. Door het vertrek van de militairen laaide de guerrilla weer op en al snel verloor Nederland de controle over de binnenlanden. Bossenbroek beschouwt ook de pogingen van Van der Heijden als vruchteloos.²⁴⁵ Het ontbreken van Van der Heijden in *Leerboek en Wereld in wording* duidt erop dat de beeldvorming over deze kolonel blijkbaar is veranderd.

In 1893 wordt het rustiger in Atjeh. Teukoe Oemar, een van de belangrijkste hoofden en leiders van de opstand in Atjeh, onderwerpt zich in ruil voor forse betaling. Na hem volgen ook andere opstandige hoofden. In 1896 gebeurt er iets dat in de geschiedenisboeken is terug te vinden als het 'Verraad van Toekoe Oemar'. We vinden Teukoe Oemar alleen in de methoden van Langedijk en het duo Kleijntjens en Huijbers terug. Zij maken weinig woorden vuil aan de daad van de inlandse vorst, waardoor leerlingen alleen van Teukoe Oemar een beeld krijgen van een verrader. Met gemak kan Teukoe Oemar worden neergezet als een slimme man. Hij onderwierp zich in 1893 aan het Nederlandse gezag en liet zich dik betalen om zijn gebied rustig te houden. In 1896 werd een patrouille van het Indische leger beschoten door krijgers van de Teukoe Oemar. De commandant, generaal Deijkerhoff, beval Teukoe Oemar de strijders te straffen en herhaling te voorkomen. Het Atjehse hoofd antwoordde dat niet te kunnen garanderen, omdat het hem aan wapens en munitie ontbrak. Daarop besloot de generaal van het Indische leger dat Teukoe Oemar wapens en munitie mocht komen uitzoeken. Teukoe Oemar bewapende zijn mensen en keerde zich vervolgens tegen het Nederlands bestuur. De zaak werd in Nederland hoog opgevat. Deijkerhoff werd vervangen door generaal Vetter die weer orde op zaken moet stellen.²⁴⁶

Het bleef dus decennialang onrustig in de regio. Het was uiteindelijk Van Heutsz die Atjeh onderwierp aan het bestuur van Batavia. Hij was onderdeel van het expeditieleger van Vetter. Hij was een succesvolle colonnecommandant en promoveerde tot kolonel. Uiteindelijk werd hij in 1898 benoemd tot gouverneur van Sumatra. In deze positie ontwikkelde Van Heutsz, die al snel generaal werd, een tactiek van contraguerrilla die effectief bleek. In 1903 verklaarde hij de oorlog gewonnen.²⁴⁷ De geschiedenismethoden zijn ronduit positief over de persoon Van Heutsz. Zo had de generaal volgens Blonk en Romein 'de zaak op de juiste wijze aangepakt'²⁴⁸ en volgens Novem bracht hij 'de oorlog tot een goed einde [...]'.²⁴⁹

Novem brengt bovendien de wetenschapper Christiaan Snouck Hurgronje ter sprake. Snouck van Hurgronje was een grote fan van Van Heutsz' harde aanpak in Atjeh en de militair was op zijn beurt gecharmeerd over de ideeën van Snouck Hurgronje. De wetenschapper was van mening dat de Atjehers hard aangepakt moesten worden, gevolgd door een welvaartspolitiek. Snouck Hurgronje was adviseur in Batavia en later van Van Heutsz in Atjeh. Toen Van Heutsz in 1904 gouverneur-generaal

²⁴⁵ Witte, *J.B. van Heutsz*, 23-26, Bossenbroek, 'Geweld als therapie', 16, Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 131, Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis*, 188.

²⁴⁶ Witte, *J.B. Van Heutsz*, 40 en 46-47.

²⁴⁷ Bossenbroek, 'Geweld als therapie', 18 en Witte, *J.B. van Heutsz*, 47-48 en 54.

²⁴⁸ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 350.

²⁴⁹ Novem, *Wereld in wording deel III*, 222.

werd van Nederlands-Indië, bleef hij de militair adviseren. Het ter sprake brengen van de adviseur heeft vooral te maken met de manier waarop Novem Van Heutsz bespreekt. Hij wordt vooral gepresenteerd als de gouverneur-generaal onder wie de ethische politiek werd ingevoerd in Nederlands-Indië.

De ethische politiek is in alle methoden een onderwerp dat direct na de Atjehoorlog wordt besproken. Langedijk en het katholieke schrijversduo sluiten met de paragraaf over de koloniale oorlog en de ethische politiek hun boeken af. Beide methoden getuigen van een groot geloof in de ethische politiek. We lezen bijvoorbeeld in Langedijks *Geschiedenis*: ‘De groote materiele voordeelen, die Indië aan ons land in de laatste 3 eeuwen heeft opgeleverd, hebben een schuld gelegd op de Nederlanders tegenover den Inlander. Dit hebben onze vaders in vorige eeuwen niet ten volle begrepen.’²⁵⁰ Daarnaast beslaan de laatste twee pagina’s van zijn methode een relaas van de vruchten van de protestantse zending in Nederlands-Indië. In de methode van Kleijntjens en Huijbers lezen we dat de ethische politiek mede tot gevolg had dat de ‘inlanders’ zich gingen verenigen in volksbewegingen. Echter, het rode gevaar lag op de loer. De katholieke schrijvers vrezen voor de slechte invloeden van de socialisten en communisten op de inlandse bevolking. Zij schrijven: ‘Het is daarom noodig de Indische beweging ten goede te leiden door de missie en door een staatkundige en sociale werkzaamheid, welke beantwoordt aan de eischen van rechtvaardigheid en naastenliefde.’²⁵¹

Uit *Leerboek* wordt duidelijk dat het is geschreven in de jaren veertig van de twintigste eeuw; een periode waarin Nederlands-Indië zich losmaakte van het moederland. De ethische politiek komt niet ter sprake in de methode van Blonk en Romein. De emancipatie van de inlandse bevolking wordt, geheel in de geest van het historische materialisme, toegeschreven aan economische factoren. Daarnaast speelt volgens het schrijversduo het zelfbewustwordingsproces van de ‘oosterling’ een grote rol in de groeiende zelfstandigheid van de oorspronkelijke bevolking van Nederlands-Indië. Het proces van zelfbewustzijn, dat leidde tot een oosters nationalisme, werd gevoed door de Russisch-Japanse Oorlog (1904) en de socialistische revolutie in China (1911). De onafhankelijkheid van het archipel beschouwen Blonk en Romein als onvermijdelijk, een sentiment dat nog niet zichtbaar is in de boeken van het duo Kleijntjens en Huijbers en Langedijk. Hoewel onvermijdelijk, vinden Blonk en Romein het wel een ongewenste ontwikkeling, want ‘het westerse kapitaal [had] zelf noodgedwongen in de Indische maatschappij de krachten gevoed [...], die het weldra tegenover zich zou vinden.’²⁵² In de twee methodes uit de jaren twintig en dertig, Langedijks *Geschiedenis* en *Nederlandsche geschiedenis* van Kleijntjens en Huijbers, vinden we de gedachte dat het tijd werd om nu te investeren in de kolonies, in plaats van er alleen maar van te profiteren. Blonk en Romein draaien het in de jaren

²⁵⁰ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 133.

²⁵¹ Kleijntjens en Huijbers, *Nederlandsche geschiedenis deel II*, 204.

²⁵² Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 351.

veertig weer om: het is niet eerlijk dat Nederlands-Indië zich afscheidt van het moederland, nu er zoveel geïnvesteerd is in de Indische economie.²⁵³

Wat opvalt in *Wereld in wording* zijn de lovende woorden over het optreden in Atjeh en de ethische politiek. Aangezien het kolonialisme na de Tweede Wereldoorlog door velen in een andere licht werd gezien dan voor de oorlog, had ik verwacht dat Novem gereserveerd of in ieder geval afstandelijk zou schrijven over de Atjehoorlog en de ethische politiek. Novem vraagt zich niet af of de verovering van Atjeh wel rechtmatig was. De methode walst voortvarend over die vraag heen: de Atjehers waren piraten die de Nederlandse handel bedreigden. De vraag of de inheemse bevolking wel blij was met de Nederlandse vervulling van de ‘zedelijke roeping’, blijft door Novem ook onbeantwoord.²⁵⁴

Wat bovenal opvalt in de geschiedenismethoden, is de eenzijdige en positieve waardering voor Van Heutsz. Die is namelijk helemaal niet zo vanzelfsprekend. In 1904 maakte Van Heutsz een triomftocht door Nederland. Hij werd gezien als de pacificator van Atjeh, die eindelijk die Atjehers op hun plaats had gezet. Dat de pacificatie gepaard was gegaan met een flinke dosis geweld, droeg alleen maar bij aan de populariteit van de gewelddenaar. Het leek of Van Heutsz zou uitgroeien tot een van de grootste nationale helden van Nederland. In de praktijk verdween de Atjehoorlog en daarmee ook zijn boegbeeld, in enkele jaren in een vergeten la van het nationaal geheugen.²⁵⁵

In 1903 had Van Heutsz de oorlog gewonnen verklaard, waarvoor hij in 1904 werd gelauwerd met een triomftocht en benoeming tot gouverneur-generaal van Nederlands-Indië. De schermutselingen tussen opstandige Atjehers en het Indische leger bleven echter voortduren tot 1909. Dit riep in Nederland vragen op, wat er toch aan de hand was. Bovendien bleek Van Heutsz niet vies van excessen en militair machtsmisbruik om het sultanaat op de knieën te dwingen. Verhalen van martelingen en moordpartijen begonnen eind 1904 de publieke opinie in Nederland te bereiken en verstoorden het beeld van het nette en precieze geweld waarmee Atjeh in 1903 veroverd bleek. Het meest geruchtmakende incident was de expeditie onder leiding van kapitein Van Daalen naar de Gajo- en Alaslanden. Een kwart tot een derde van de totale bevolking was omgekomen en sommige kampongs werden tot de laatste bewoner uitgemoord. Deze berichten veroorzaakten grote opschudding in het parlement. Niet alleen was er kritiek van de socialisten, ook katholieken spraken er schande van. Het bleef niet bij een incident: in de loop der jaren bereikten berichten van steeds meer excessen Nederland. Van Heutsz, nu gouverneur-generaal van Nederlands-Indië, kwam zwaar onder vuur te liggen, maar de minister van koloniën en koningin Wilhelmina hielden hem het hand boven het hoofd. In 1909 zat zijn termijn als gouverneur-generaal erop en ging hij met pensioen. Op 11 juli 1924 overleed Van Heutsz.²⁵⁶

²⁵³ Blonk en Romein, *Leerboek deel III*, 351.

²⁵⁴ Novem, *Wereld in wording deel III*, 186.

²⁵⁵ Bossenbroek, ‘Geweld als therapie’, 14-15.

²⁵⁶ Idem, 20-22 en Van Zonneveld, ‘De Van Heutsz-mythe’, 143-144.

Van Heutsz overleed in een periode waarin het politiek zeer onrustig was in Nederlands-Indië. Het nationalisme, door Kleijntjens en Huijbers en Langedijk nog goedgekeurd, zorgde voor grote problemen voor de Nederlandse overheid. Ze liet de idealen van de ethische politiek varen en trad hard op tegen nationalistische bijeenkomsten. In deze roerige periode was er behoefte aan een symbool van orde en gezag, een rol die de overleden gouverneur-generaal ging vervullen. In 1924 kreeg Van Heutsz zijn eerste monument. Samen met Herman Willem Daendels en Jan Pieterszoon Coen, sierde Van Heutsz de gevel van het gebouw van de Nederlandse Handel-Maatschappij op. Dit eerste monument veroorzaakte geen discussie, in tegenstelling tot andere gebeurtenissen rond zijn persoon.²⁵⁷ Protest kwam er bijvoorbeeld uit de communistische hoek over de herbegraving van staatswege van de militair in 1927. Het duurde echter nog een aantal jaren voordat Van Heutsz het monument kreeg waar hij volgens velen toch recht op had.

In 1935 werd het beroemde en beruchte monument aan de Apollolaan in Amsterdam onthuld door koningin Wilhelmina. In de prijsvraag voor het ontwerp van het monument wordt de gespannen omgang met Van Heutsz verleden zichtbaar. Persoonverheerlijking diende vermeden te worden, aangezien dit niet bij de militair paste. Bovendien moest de nadruk niet op zijn militaire verdiensten komen te liggen. De opdrachtgevers wilden Van Heutsz herinneren als de gouverneur-generaal die de kolonie tot een eenheid had gesmeed. Het beeld bestaat uit een vrouwfiguur die het gezag symboliseerde, geflankeerd door twee leeuwen met de wapenschilden van Batavia en Amsterdam. Op de sokkel van het beeld kwam een reliëfbuste van Van Heutsz. Het uiteindelijke ontwerp stuitte op kritiek van politiek links en rechts. De socialisten hekelden de verheerlijking van koloniaal beleid, de conservatieven vonden het monument te neutraal.²⁵⁸

Na de oorlog bleef het stil rond Van Heutsz, maar in de jaren zestig kwam hij en het monument in Amsterdam weer volop in het nieuws. Provo's hielden happenings bij het door hen witgekalkte beeld van Van Heutsz. Hij werd herontdekt als symbool van het kolonialisme en vertegenwoordigde bovendien het autoritaire gezag. Een buste in zijn geboorteplaats Coevorden kwam in het nieuws toen provo's een bord om zijn nek hadden gehangen met de tekst: 'Ontslapen onder het hakenkruis; gesneuveld bij het uitmoorden van het 39^{ste} Atjehse dorp; bij het verkrachten van de 79^{ste} Atjehse vrouw om het geschokte vertrouwen van het Nederl. Indische bestuur opnieuw te funderen.'²⁵⁹

De twee oudste methodes, *Nederlandsche geschiedenis* van Kleijntjens en Huijbers en *Geschiedenis* van Langedijk, zijn geschreven rond een tijd van politieke onrust in Nederlands-Indië. Hun waardering van de ethische politiek, zeker in *Geschiedenis* van de jaren dertig, lijkt achterhaald. Het belang dat de auteurs hechten aan zending en missie om de inlander te beschaven en hem zelfs te behoeden van socialisme en communisme, passen beter in deze periode. De waardering voor de ethische politiek in *Wereld in wording*, geschreven half jaren vijftig, valt in instantie ook op. Zeker als

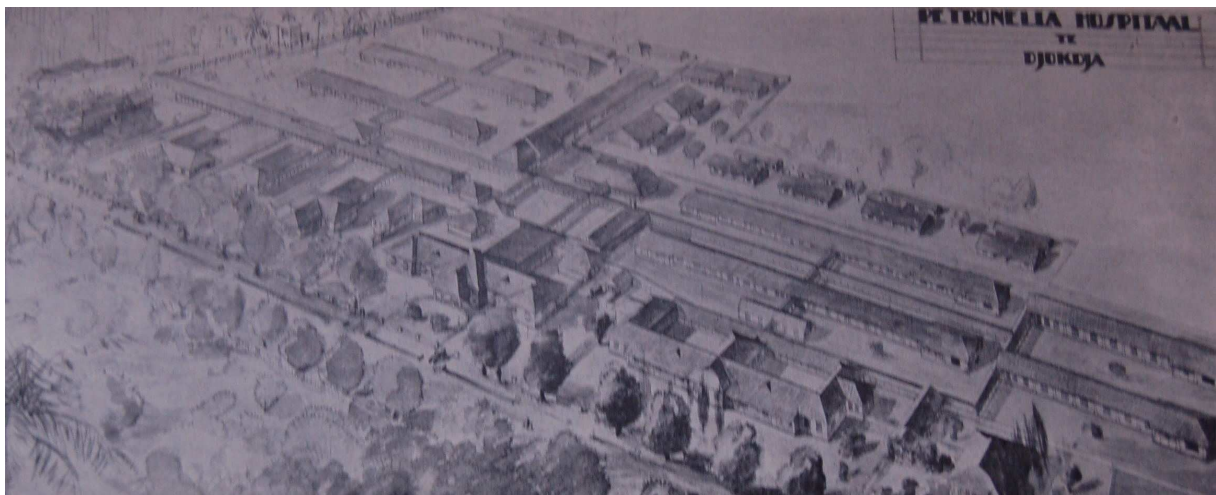
²⁵⁷ Van Zonneveld, 'De Van Heutsz-mythe', 146-147.

²⁵⁸ Idem, 'De Van Heutsz-mythe', 149-151.

²⁵⁹ Idem, 'De Van Heutsz-mythe', 152-154.

we enkele bladzijdes verder slaan in *Wereld in wording*, tot de paragraaf waar we lezen over de onafhankelijkheid van Indonesië. Novem noemt dit een voorbeeld van een stoeve dekolonisatie, '[...] een pijnlijk proces, zowel voor de kolonie, als voor het moederland.'²⁶⁰ Novem veroordeelt de kolonisatie niet, zoals Blonk en Romein dat een decennia eerder nog wel doen. Er blijkt meer acceptatie van de kant van Novem voor de dekolonisatie in het algemeen en de onafhankelijkheid van Indonesië in het bijzonder. Waarom dan toch die waardering voor de ethische politiek, een typisch koloniaal en imperialistisch fenomeen? Het antwoord op die vraag ligt waarschijnlijk in het feit dat de ethische politiek een stap was in het proces van dekolonisatie. Zonder een beschavingsoffensief, waarbij de inheemse bevolking in staat werd gesteld om zich, naar westerse maatstaven, intellectueel te ontwikkelen en te beschaven, was de dekolonisatie van Nederlands-Indië niet mogelijk geweest. Het belangrijkste is echter het feit dat Novem een christelijk schrijverscollectief was en dat de ethische politiek een impuls gaf aan missie en zending.

Dit gedeelte van de methoden is wat plaatjes betreft opvallend kaal. Alleen in *Geschiedenis* van Langedijk staat een illustratie bij dit onderwerp. Dit is een plaat van het Petronella-Hospitaal in Jokjakarta, een stad op Java. We zien het medische complex vanuit vogelperspectief, zodat het hele gebouw goed te zien is. De plaat dient als visueel hulpmiddel om het belang en de werking van de zending duidelijk te maken. Langedijk noemt het ziekenhuis een voorbeeld van 'Medische Zending.'²⁶¹ Via de medische zorg, kwamen Javanen in aanraking met het protestantse geloof en het liefdewerk wat daarbij hoorde. Bovendien toont de plaat dat de zending belangrijke zaken, zoals medische zorg, verbeterde.



Enige afbeelding over Atjehoorlog en ethische politiek

Dat visuele hulpmiddelen bijna afwezig zijn in de paragrafen over Atjeh en de ethische politiek vind ik opvallend. Er is namelijk genoeg voorhanden om de tekst kracht bij te zetten.

²⁶⁰ Novem, *Wereld in wording*, 358.

²⁶¹ Langedijk, *Geschiedenis deel II*, 135.

Bijvoorbeeld een zeer beroemde foto van Van Heutsz uit 1901. Hierop zien we Van Heutsz, de man met de handen op de rug, rustig toekijkend hoe zijn mannen Batoe Iliq innemen. De foto draagt een boodschap van gecontroleerd, schoon geweld uit. Bossenbroek merkt terecht op dat de foto net zo goed een oefening op de Mookerhei kan tonen. Dat was een beeld dat goed werd ontvangen in Nederland.²⁶²



De retoriek in de methoden over de Atjehoorlog en de ethische politiek lopen ver uiteen. Desalniettemin zijn er ook overeenkomsten. Het valt bijvoorbeeld op dat alle methoden de oorlog in Atjeh en de ethische politiek in dezelfde paragraaf onderbrengen. Ten tweede is het positieve oordeel over Van Heutsz interessant. Al snel na zijn dood in 1924 werd hij verguisd, hetgeen we niet terugvinden in de methoden. Een derde overeenkomst is het Nederlandse perspectief op de Atjehoorlog en de ethische politiek. Geen van de auteurs heeft geprobeerd om het camerastandpunt te veranderen en zich af te vragen op welke manier de Atjehers de oorlog ervoeren en wat zij van de ethische politiek vonden.

Een opvallend verschijnsel is dat de waardering voor de ethische politiek niet altijd overeen lijken te komen met de tijdsgeest. De waardering van Kleijntjens en Huijbers kunnen we begrijpen: zij staan immers midden in een tijd van grote populariteit van de ethische politiek. Dezelfde positieve waardering van Langedijk in de jaren dertig, doet dan weer gedateerd aan. In deze periode hadden de Nederlandse samenleving het geloof in de ethische politiek verloren: het was politiek erg onrustig op het archipel. Het relevante deel in *Leerboek*, dat vlak na de oorlog verscheen, getuigt dan weer wel van

²⁶² Bossenbroek, 'Geweld als therapie', 19.

de dominante visie van Nederlanders op het zelfstandig worden van Indonesië. Dit sentiment lijkt een decennia later echter verdwenen te zijn: Novem is uitgesproken positief over de ethische politiek.

Naast de overeenkomsten in de waardering van de ethische politiek, zien we ook verschillen tussen de verschillende zuilen. Langedijk en het katholieke duo Kleijntjens en Huijbers besteden veel aandacht aan respectievelijk de zending en missie in Nederlands-Indië. Daarbij legt Langedijk de nadruk op de verheffing van de inlander, terwijl de katholieke auteurs vooral oog hebben voor het weren van het Rode Gevaar. In *Leerboek* lezen we niets over missie en zending en in *Wereld in wording* blijft het beperkt tot een enkele, neutrale opmerking dat protestanten en katholieken zich inzetten voor de verbetering van het onderwijs op de archipel. Tenslotte valt op dat er nauwelijks illustraties bij de teksten over de oorlog in Atjeh en de ethische politiek zijn gezet. Alleen in Langedijks *Geschiedenis* vinden we een afbeelding, terwijl er toch een rijke visuele cultuur voor handen was. Met name de foto van Van Heutsz lijkt zich hiervoor goed te lenen. De hoge auteursrechten op relatief recent materiaal kan de reden zijn geweest om voor deze periode nauwelijks afbeeldingen te plaatsen.

5.5 Conclusies

In het voorgaande heb ik de lezer aan de hand van vier thema's inzicht te geven in de retoriek in woord in beeld. Het eerste dat opvalt is de nationalistische toon waarin de verschillende thema's besproken worden. Het nationalisme is in de oudere methoden, die van Langedijk en het duo Kleijntjens en Huijbers, uitgesprokener dan in de *Leerboek* en *Wereld in wording*. Desalniettemin is het nationalistische gehalte in de jaren veertig en vijftig van de twintigste eeuw nog steeds hoog. De nationalistische retoriek zien we niet alleen terug in tekst, ook afbeeldingen versterken in het algemeen het nationalistische gezichtspunt van de auteurs. Naast een nationalistische hebben de auteurs een oranjegezinde visie op de Nederlandse geschiedenis. Dit blijkt vooral uit de passages over de Franse tijd. Hierin zijn de auteurs uitgesproken positief over de verrichtingen van Van Hogendorp, die ervoor zorgt dat er een monarchie in Nederland komt. Bovendien blijkt uit de beeldretoriek, dat het koningsschap breed gewaardeerd wordt.

Nationalisme en oranjegezindheid zijn niet de enige gezichtspunten van waaruit de auteurs hun intrige schrijven. Kleijntjens en Huijbers komen uit de katholieke zuil, Langedijk vertegenwoordigt de protestante kijk op de Nederlandse geschiedenis en Novem heeft waarschijnlijk moeten schipperen tussen beide zuilen, maar heeft zonder twijfel een christelijke kijk op de loop van de geschiedenis. Novems christelijke visie blijkt onder andere uit de positieve waardering van de ethische politiek, die immers de inheemse bevolking van Nederlands-Indië verhief tot christenen. Het scherpst zien we de verschillen tussen de katholieke en protestanten zuil in de paragrafen over het voorspel van de Tachtigjarige Oorlog. Langedijk beschrijft Willem van Oranje niet alleen als Nederlandse held, maar ook als geloofsheld. Het katholieke schrijversduo kan dat laatste zeker niet beamen, maar beziet ook het hele voorspel in een ander perspectief dan de andere auteurs. In de andere

methodes wordt het gedrag van de adel vlak voor het uitbreken van de Tachtigjarige Oorlog gelegitimeerd en goedgepraat, terwijl Kleijntjens en Huijbers van mening zijn dat het verzet van de adel een opstand tegen het wettelijk gezag was en dus niet legitiem. Bovendien beschuldigen ze de adel ervan dat hun politieke spel alleen bedoeld was hun persoonlijke macht te vergroten. Deze dissidente visie is mijns inziens volledig te verklaren vanuit het katholieke perspectief van het schrijversduo op de Nederlandse geschiedenis.

Hoofdstuk 6 Nederlandse Canon Toen en Nu

6.1 Inleiding

In mei 2007 publiceerde de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon het derde en laatste deel van haar rapport *Entoen.nu*. Dit deel C is een evaluatie van deel A en B en de reacties daarop in de publieke ruimte. Naast het in kaart brengen van de kritieken en lofbetuigingen aan het adres van de Canoncommissie, worden in deel C enkele onderdelen in de eerste twee delen geamendeerd. In de basis is er niets veranderd aan de Nederlandse canon, die is nog steeds gevangen in vijftig vensters. De vensters bij elkaar vormen volgens de Canoncommissie ‘een tableau van streng geselecteerde, ‘goudgerande’ – maar daarmee niet per se zonovertogen – onderwerpen uit de Nederlandse cultuurgeschiedenis [...]’.²⁶³ Het mag uit dit citaat duidelijk zijn dat de Canoncommissie de onderwerpen heeft gekozen vanuit een nationaal perspectief.

De belangrijkste aanpassing die de commissie heeft gedaan, is het vervangen van het venster ‘boekdrukkunst’ door ‘Christiaan Huygens’. Hiermee heeft de commissie gehoor gegeven aan klachten van bètawetenschappers dat hun vakgebied er toch zeer bekaaid afkwam in de canon. Het schrappen van de boekdrukkunst wordt verdedigd met de argumenten dat het ten eerste geen Nederlandse ontdekking is en dat ten tweede de boekdrukkunst in de vensters ‘Statenbijbel’ en ‘Atlas Major Blaeu’ voldoende aan bod komt. Dit geschuif met vensters had als gevolg, dat de wandkaart aangepast moest worden. Bovendien zijn er twee venstericonen vervangen. Voor het venster ‘Beemster’ kwam een watermolen in de plaats van de plattegrond van de polder, omdat de molen een grotere iconische waarde zou hebben. Het venster ‘De grachtengordel’ had als een icoon een foto van het NIOD-pand. Dat gebouw is gebouwd in de negentiende eeuw, terwijl het venster over Nederland in de zeventiende eeuw gaat. De foto is vervangen door relevanter plaatje, waar wel zeventiende-eeuwse gebouwen op te zien zijn.²⁶⁴ Tenslotte zijn de hoofdlijnen, de veertien rode draden die de vensters aaneenrijgen tot thematische en chronologische verbanden, aangescherpt.

Het rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon riep in eerste instantie drie vragen bij mij op. Is het opstellen van een Nederlandse canon wenselijk? Zo ja, is het dan aan de overheid om een canon te schrijven en misschien zelfs voor te schrijven? Tenslotte, als de antwoorden op beide vragen positief zijn: hoe moet die canon er dan uitzien? In dit hoofdstuk probeer ik een antwoord te vinden op deze vragen. Bovendien tracht ik de lezer de inhoud van het rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon te schetsen. Daarnaast wil ik dit rapport spiegelen aan de uitkomsten van het onderzoek naar de schoolmethoden: welke verschillen en overeenkomsten zijn er en wat zegt dat over het rapport? Tenslotte wil ik ook de ‘oude’ en de ‘nieuwe’ canon vergelijken met de tien tijdvakken van de Commissie De Rooy.

²⁶³ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel A*, 33.

²⁶⁴ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel C*, 33.

6.2 Een canon, moet dat nou?

De Onderwijsraad heeft de toestand in het Nederlandse onderwijs in kaart gebracht en haar bevindingen samengevat in *De stand van educatief Nederland* (2005). In dit rapport staan vier voorstellen tot verbetering van het onderwijs aan het adres van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Het tweede advies luidt: ‘aandacht voor de ‘canon’ als uiting van onze culturele identiteit.’²⁶⁵ Volgens de Onderwijsraad wordt er te weinig gebruik gemaakt van de socialiserende functies van het onderwijs. Het onderwijs moet bijdragen aan een ‘moderne invulling van burgerschap’ en aan de overdracht en ontwikkeling van het cultureel erfgoed. De canon moet daarbij als hulpmiddel dienen voor het onderwijs. Een canon bestaat in de ogen van de Onderwijsraad uit ‘[...] die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we via het onderwijs nieuwe generaties willen meegeven’²⁶⁶ en is bedoeld voor alle inwoners van Nederland. De canon moet bestaan uit drie onderdelen: inhouden, argumentatie en periodieke bijstellingen. De keuze voor inhouden van de canon moeten niet alleen beargumenteerd worden, ze moeten ook een permanente bron van debat vormen. Eens in de zoveel tijd moet de canon opnieuw tegen het licht worden gehouden en dient er stevig gediscussieerd te worden over de inhoud. De canon wordt dus tegelijkertijd een vehikel van behoud én vernieuwing van de culturele identiteit.²⁶⁷

De toenmalige minister van OCW Maria van der Hoeven trok zich het advies van de Onderwijsraad aan en besloot tot de benoeming van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, onder voorzitterschap van Frits van Oostrom, tevens president van de Koninklijke Nederlandse Akademie voor Wetenschap (KNAW). In haar voordracht tijdens de aanstelling van de Commissie Van Oostrom op 1 september 2005, vatte ze haar bedoeling met de canon als volgt samen: ‘[M]et een canon wordt het voor de inwoners van Nederland gemakkelijker om over gemeenschappelijke kennis over geschiedenis, cultuur en samenleving van Nederland te beschikken en die kennis met elkaar te delen.’²⁶⁸ In wezen herhaalde de minister het idee van een canon van de Onderwijsraad. Ook de reden die de minister gaf voor het creëren van een canon kwam uit de koker van de raad: de grotendeels onbenutte socialisatiefunctie van het onderwijs. Jongeren worden wel goed opgeleid voor toekomstig werk, maar onvoldoende voorbereid ‘op het deelnemen als burger aan de samenleving.’²⁶⁹ In het vervolg van de voordracht van Van der Hoeven, noemde ze twee manieren waarop de canon ook buiten de muren van school gebruikt kon worden. Ten eerste vond de minister het wel een aardig cadeautje voor nieuwe Nederlanders, tegelijkertijd met het nieuwe paspoort en een kopie van de grondwet. Het tweede voorbeeld was de canon te gebruiken als informatieboekje op de Nederlandse ambassades, zodat geïnteresseerden zich een algemeen beeld konden vormen van de Nederland.²⁷⁰

²⁶⁵ Onderwijsraad, *De stand*, 119.

²⁶⁶ Idem, 119-120.

²⁶⁷ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel A*, 4 en Onderwijsraad, *De stand*, 119-120.

²⁶⁸ Cornelisse, ‘Canon: leerstof & didactische presentatie’, 25.

²⁶⁹ Idem, 26.

²⁷⁰ Idem, 25-26.

De Commissie Van Oostrom stelt dat het rapport en advies van de Onderwijsraad de grondslag is van hun eigen rapport. Volgens de Commissie schiet het Nederlandse onderwijs ernstig tekort in het overbrengen van kennis van de Nederlandse geschiedenis en cultuur op de hedendaagse jeugd. De Commissie geeft toe dat zorgen om dalende kennis iets van alle tijden is. Desondanks is de Commissie van mening dat er nu toch echt wat aan de hand is in het onderwijs. In het rapport worden vier zaken onderscheiden. Het eerste teken aan de wand is de urenvermindering van de ‘historisch-culturele’ vakken in het nieuwe curriculum. Hiermee wordt waarschijnlijk bedoeld op het schrappen van het vak geschiedenis als verplicht vak voor de bovenbouw van het middelbaar onderwijs. Daarnaast signaleert Van Oostrom cum suis een verschuiving van het primaat van kennis naar dat van vaardigheden. Ten derde verliest algemene ontwikkeling aan importantie. Dat uit zich volgens de Commissie bijvoorbeeld in het niet meetellen van het onderdeel wereldoriëntatie in de CITO-score. Tenslotte ziet de Commissie vakinhoudelijke veranderingen met lede ogen aan. Bij Nederlands is het zwaartepunt van literatuur naar taalbeheersing verschoven en in het geschiedenisonderwijs overheerst nu het thematisch onderwijs, gecombineerd met de neiging om alleen enkele onderwerpen uit te diepen. Hierdoor ontstaan er naast veel kennis van enkele onderwerpen, hiaten in de historische kennis van leerlingen. Bovendien doet deze methode afbreuk aan het chronologische overzicht van de geschiedenis.²⁷¹ Deze tekortkomingen van het huidige onderwijs zijn allemaal het gevolg van de verandering van die de Mammoetwet en de Tweede Fase heeft veroorzaakt in de didactiek en onderwijssysteem.

De reden voor het op schrift stellen van de canon van Nederland is geboren uit het idee dat de Nederlandse culturele identiteit in gevaar is. Die afkalving wordt veroorzaakt door de veranderingen in het onderwijs door de Mammoetwet en de Tweede Fase. Het gaat de Commissie dus om het op schrift stellen van de Nederlandse canon, niet zozeer het creëren van een dergelijk richtsnoer. Zo staat er in *Entoen.nu*: ‘[...] ten aanzien van de canon [is er] inderdaad sprake [...] van een gevoelig gedaald kennispeil.’²⁷² De Commissie vindt dus dat door onderwijsveranderingen de kennis van de Nederlandse canon tanende is en dat hun rapport een hulpmiddel is om dat kennispeil weer op te krikken.

Het probleem is dus het verslechterende ‘historisch-cultureel’ onderwijs in Nederland. De Commissie Van Oostrom kan die bewering echter niet empirisch onderbouwen. Een onderzoek naar de daling van historisch kennis valt niet binnen de opdracht van de commissie. Ze neemt echter ook niet de moeite om te verwijzen naar een wetenschappelijk werk die een dergelijke verpaupering van historische kennis zou kunnen staven. De analyse van de onderwijsraad wordt door de commissie overgenomen, hoewel ook voor *De stand van educatief Nederland* geen onderzoek is gedaan naar het kennispeil van leerlingen. De commissie is dus uitgegaan van een ‘premissie’, zoals ze het zelf formuleert, zonder een degelijke wetenschappelijke fundering. De canon is dus hoogstens gebaseerd

²⁷¹ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel A*, 16-17.

²⁷² Idem, 18.

op een sterk gevoel, maar lijkt in het minst gunstige geval uit de lucht gegrepen. Kortom, de Commissie Van Oostrom heeft zich onvoldoende rekenschap gegeven van de grondredenen voor het opstellen van een canon. Volgens Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman in *Controverses rond de canon*, legt de commissie in zijn algemeenheid weinig rekenschap af van haar eigen positie en de manier waarop zij met geschiedenis omgaat.²⁷³

Nu is het de vraag waarom de Commissie Van Oostrom, de ministers van OCW en de Onderwijsraad zich niet druk maken om bewijsvoering. In navolging van de schrijvers van *Controverses*, ben ik van mening dat de diepere oorzaak voor het opstellen van een canon ligt in de angst voor de sociale en culturele veranderingen van de Nederlandse maatschappij. Hoewel de Canoncommissie in *Entoen.nu* zelf waarschuwt voor een nostalgische reflex, is het juist die beweging dat het schrijven van een canon mogelijk maakt. De angst voor verandering zien we onder andere terug in een verandering in de migrantenpolitiek vanaf de jaren negentig van multiculturaliteit naar assimilatie.²⁷⁴ In het rapport van de Commissie Van Oostrom wordt de aanwezigheid van de nostalgische reflex niet onder stoelen of banken geschoven. In het rapport wordt duidelijk dat het herwaarderen en vasthouden aan de Nederlandse culturele identiteit juist in deze tijd van globalisering en een oprukkende Europese eenwording als iets belangrijks wordt ervaren.²⁷⁵

De canon dient dus als een anker voor het Nederlandse schip dat door de sterke globaliseringstroom dreigt te worden meegesleurd. Om redenen die niet duidelijk worden, is het een probleem dat jongeren niet op de hoogte zijn van het ontstaan van de natiestaat Nederland. Het verslappen van de nationale identiteit is in de huidige tijd echter niet vreemd. Andere vormen van identiteit zijn vaak beter geschikt om de wereld te begrijpen en te interpreteren dan de nationale identiteit. De voorstanders van de canon grijpen in een nostalgisch reflex terug naar een kennis- en begrippenkader die niet meer voldoet in de huidige tijd. Ze willen terug naar vroeger, waarin de nationale identiteit in veel mindere mate werd aangevallen door andere identiteitsvormende processen.

Naast de ongewenste nostalgische reflex van onder andere de Commissie Van Oostrom, kleeft er nog een ander bezwaar aan het opstellen van de nationale canon. Geschiedenis heeft een grote invloed op de identiteitsvorming. Een voorgeschreven canon waarin staat: dit moet iedere Nederlander weten over de cultuur en geschiedenis van Nederland, heeft zijn weerslag op de identiteit van Nederlanders. De Commissie Van Oostrom probeert de canon en identiteit van elkaar los te koppelen. De canon zou kunnen bijdragen tot het collectief geheugen, maar zal de nationale identiteit niet beïnvloeden. Bovendien doet de commissie nationale identiteit af als een bedrieglijk en gevaarlijk begrip in de huidige multiculturele wereld. Het is begrijpelijk dat de Canoncommissie probeert elke zweem van nationalisme te vermijden, maar canon, collectief geheugen en identiteit hebben een onderlinge afhankelijkheid. Iemands individuele identiteit komt tot stand door een breed scala aan

²⁷³ Grever, e.a., 'Behouden huis', 107.

²⁷⁴ Idem, 107-108.

²⁷⁵ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel A*, 18-19.

identiteitsvormers, zoals religie, woonplaats, etniciteit en verenigingsleven. Bovendien beïnvloeden die identiteiten elkaar. In de tijd van de verzuiling had de religieuze identiteit invloed op de nationale identiteit. Dit leidde onder andere tot een verschil tussen nationale canons van protestanten en katholieken, bijvoorbeeld over de Tachtigjarige Oorlog. Een hedendaags voorbeeld is een mogelijk verschil tussen autochtonen Nederlanders en nakomelingen van Marokkaanse en Turkse immigranten. In de canon van de laatste groep zullen veel onderwerpen buiten de Nederlandse landsgrenzen liggen, omdat ze zich anders identificeren dan autochtonen Nederlanders. Dit betekent dus dat de canon die de commissie heeft opgeschreven niet dé canon van Nederland is, maar hun persoonlijke interpretatie daarvan, vormgegeven door hun historisch geheugen en identiteit.

Het gevaar van een dergelijk voorschrijven van een identiteit is dat er een ‘wij’ en daardoor ook een ‘zij’ wordt gecreëerd. Groepen en personen die onvoldoende aansluiting vinden in de canon van een culturele of politieke elite, worden afgesloten van de collectieve identiteit die de canon voor ogen heeft. Hierdoor schiet de canon het doel, versterking van de sociale cohesie, voorbij. Sterker nog, het invoeren van een canon leidt juist tot een scherpe deling in de maatschappij.

Daarnaast leidt een lijst van canonieke inhouden al snel tot verstening. De commissie is er alles aan gelegen om dat te voorkomen. In plaats van toptienlijstjes heeft ze daarom gekozen voor vensters. In de ogen van de Canoncommissie reiken vensters verder, omdat ze als kapstok fungeren voor ‘het rijke verhaal van Nederland [...]’.²⁷⁶ Desondanks blijft de canon hoe dan ook een lijst: in dit geval een lijst van vensters. Deze expliciete canon past zich niet zo makkelijk aan de actualiteit aan als impliciete canons. Hierdoor kan de canon zijn belangrijkste waarde verliezen: het verschaffen van een zinnig kader om de eigen wereld en tijd te begrijpen. Dit komt doordat de expliciete canon in de loop van de jaren achterhaalde en onbruikbare inhouden gaat bevatten. Bovendien is een lijst beperkt in het aantal canonieke inhouden die het kan bevatten, terwijl impliciete canons onuitputtelijk zijn.

Kortom, het opstellen van een expliciete nationale canon lijkt mij geen goed idee. Ten eerste komt mijns inziens de noodzaak voor het opschrijven van een nationale canon voort uit een door angst gevoed nostalgisch reflex. Het nadeel van een canon gebaseerd op nostalgie is dat de canonieke inhouden niet of nauwelijks bijdragen aan het begrip van de huidige tijd. Ten tweede kan dé canon nooit op schrift worden vastgelegd. Dat komt deels omdat dé canon niet bestaat. Het opstellen van een nationale canon leidt tot een canonieke lijst van een beperkte groep mensen. Als die oligarchische canon wordt opgelegd aan de rest van de natie is de kans groot dat deze ‘nationale’ canon niet spoort en zelfs kan conflicteren met de impliciete canons van sociale groepen binnen de natie. Bovendien leidt een expliciete canon tot ongewenste verstening van enkele onderwerpen, terwijl impliciete canons juist onuitputtelijk zijn en zich snel kunnen aanpassen aan de wensen van de tijd.

²⁷⁶ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel A*, 34.

6.3 Overheid en canon

Het optekenen van een canon is dus in beginsel geen goed idee, maar als een staatscommissie zich daarover moet gaan uitspreken, dan dreigt de Nederlandse canon een gevaarlijk vehikel te worden. De auteurs van *Controverses* merken op dat deze opzet leidt tot een monopolisering van de geschiedenis door de staat. Dat is om meerdere redenen niet wenselijk. Ten eerste is het niet democratisch om de kijk op de geschiedenis op deze wijze te verkleinen.²⁷⁷ Bovendien schiet de canon zijn doel, vergroten van de sociale cohesie, voorbij, omdat grote groepen Nederlanders zich (gedeeltelijk) niet in de aangereikte canon herkennen. Het grootste gevaar is dat de geschiedbeoefening aan geloofwaardigheid inboet. In een samengaan van politiek en ideologie schuilt het gevaar dat geschiedenis gebruikt gaat worden als propagandamiddel. Een van de meest recente voorbeelden van ongeoorloofd gebruik van geschiedenis is de organisatie van het Michiel de Ruyterjaar in 2007. Een van de sponsors was het Ministerie van OCW. Van een evenwichtige beeldvorming van Michiel de Ruyter op de site van de organisatie was geen sprake: de admiraal werd afgespiegeld als een Nederlandse held, een eenvoudige jongen en bovendien geliefd bij zijn ‘multiculturele bemanningen’.²⁷⁸

Minister Van der Hoeven en de Commissie Van Oostrom proberen de banden tussen canon en politiek te maskeren. Zo verklaarde de minister dat de regering zich niet inhoudelijk zal uitlaten over de canon. Zeer terecht merken de auteurs van *Controverses* op, dat dat gezichtsbedrog is. Van der Hoeven heeft de canon goedgekeurd door hem aan te bevelen voor het onderwijs en de culturele sector. Haar opvolger Ronald Plasterk gaat nog een stap verder door de canon verplicht te stellen voor het primair onderwijs en voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het is bovendien de bedoeling dat eind 2007 een Dag van de Canon wordt georganiseerd, die de invoering van de canon soepeler moet laten verlopen.²⁷⁹

Als de overheid dan geen geschikte bepaler is van de inhoud van de canon, wie dan wel? De historische en culturele kennis zijn mijns inziens vooral van belang voor het bepalen van de eigen positie in tijd en plaats. Dit betekent in de eerste plaats dat historische kennis de eigen tijd moet kunnen verklaren. Kennis over verzuiling en de totstandkoming van de parlementaire democratie in Nederland leert ons iets over de huidige werking van de politiek. In de tweede plaats fungeren canons als identiteitsvormers. We proberen onze plaats in de wereld te duiden via categorieën als gender, etniciteit en nationaliteit. Die identiteiten bepalen op hun beurt weer voor welke inhoud wij ontvankelijk zijn. De thema’s in de geschiedwetenschap en de culturele sector worden op hun beurt weer beïnvloed door identiteit. Het gevolg is, dat verschillende identiteiten strijden om hun plek in de culturele en historische sector.

Het voordeel van de geschiedwetenschap boven de staat als bepaler van canonieke inhoud, is dat de geschiedwetenschap in het algemeen er geen politiek program op na houdt. Dat betekent dat

²⁷⁷ Grever e.a., ‘Behouden huis’, 115.

²⁷⁸ <http://www.michielderuyter.com>

²⁷⁹ Grever e.a., ‘Behouden huis’, 108, Commissie Ontwikkeling Canon, *Entoen.nu deel C* en <http://www.entoen.nu/doc/Kabinetsreactie%20brief%20TK%203%20juli.pdf>.

de wetenschap de geschiedenis niet hoeft op te hangen aan een bepaalde ideologie. Dit leidt tot een meer onbevangen en open benadering van de historie. Bovendien zijn historische inzichten vatbaar voor kritiek en kunnen ze constant bijgesteld worden. Dat leidt tot een genuanceerd en evenwichtig beeld van de geschiedenis. Zo zal een overzicht van wetenschappelijk werk over Michiel de Ruyter een genuanceerder beeld geven van de man dan het beeld dat de Stichting Vierhonderd Jaar De Ruyter ons voor heeft geschoteld. Dat komt omdat de stichting een expliciet ideologische doel nastreeft met haar activiteiten, namelijk de herdenking van een Nederlandse held, en dat de wetenschap in principe een dergelijk doel niet heeft. Sterker nog, de geschiedwetenschap streeft naar een zo waarheidsgetrouwe voorstelling van het verleden. Natuurlijk is de geschiedwetenschap niet neutraal. Ook wetenschappers hebben verschillende identiteiten die van invloed zijn op hun onderzoek.

De geschiedwetenschap is de laatste decennia steeds minder goed in staat om nieuwe inzichten door te geven aan het grote publiek. De professionalisering van de wetenschap heeft ervoor gezorgd dat historici zich meer en meer in een ivoren toren hebben teruggetrokken.²⁸⁰ Een van de meest voor de hand liggende plekken waar geschiedwetenschap en publiek elkaar treffen is de culturele sector. Musea, tijdschriften en boeken zijn in theorie namelijk zeer goed in staat om nieuwe geschiedwetenschappelijke inzichten voor leken begrijpbaar te maken. In zekere zin bepalen zij de canon, omdat deze sector onderwerps- en inhoudskeuzes maakt die ingang vinden in de publieke ruimte.

Natuurlijk fungeren musea, tijdschriften, boeken en andere vormen van geschiedkundige dragers niet altijd als bruggenbouwers tussen publiek en wetenschap. Het hiervoor aangehaalde voorbeeld van het Michiel de Ruyterjaar is maar een van de wetenschappelijk minder verantwoorde initiatieven vanuit de culturele sector. Het voordeel wat deze toestand echter heeft op een overheids canon, is dat in de culturele sector en in de geschiedwetenschap historische inzichten met elkaar kunnen wedijveren. Dit zorgt voor een genuanceerder en evenwichtiger beeld van de geschiedenis dan in het geval van een staatsmonopolie op de geschiedenis.

6.4 Relevante canon

Hoewel er dus principiële bezwaren zijn om een canon op schrift te stellen – vooral als dat door een staatscommissie gebeurt – is de canon nog wel te ‘redden’ als er goed over de inhoud en implementatie wordt nagedacht. Een van de grootste struikelblokken is de openheid en vrijheid van een canon. Zoals uit het voorgaande blijkt, leidt het opstellen van canonieke inhoud tot blikvernaauwing.

Een canon kan alleen relevant zijn als het zo goed mogelijk voldoet aan mijns inziens de belangrijkste opgave van het geschiedenisonderwijs en –wetenschap: bepalen van de eigen positie in plaats en in tijd. Geschiedenis moet de hedendaagse Nederlander helpen om zijn of haar plaats in de wereld beter te begrijpen. We hebben tegenwoordig drie burgerschappen: we zijn Nederlander,

²⁸⁰ Beliën en Van Setten, ‘Inleiding’, 11.

Europeaan en wereldburger. Tot het midden van de twintigste eeuw kon de nationale canon nog enigszins voldoen als enig maatschappelijk kader. De natie vormde de basis van de politiek en via nationale geschiedenis leerden Nederlanders de culturele codes en de plaats van Nederland in de wereld te kennen. De nationale kaders werden na de Tweede Wereldoorlog steeds verder afgebroken. Door de opmars van de Europese eenwording, de deelname van Nederland aan de NAVO en verregaande culturele en economische globalisering is de natie niet langer meer de enige belangrijke politieke entiteit. Gelijktijdig met de afkalving van de politieke macht van de natie, verloor ook het nationalisme terrein. Na de twee wereldoorlogen raakt nationalisme steeds verder in diskrediet en werd het vervangen door een nieuwe ideologie van mensenrechten. Kortom, de veranderingen in maatschappelijke structuren en ideologieën van de afgelopen vijftig jaar, maken het noodzakelijk dat een canon verder kijkt dan de eigen landsgrenzen.²⁸¹

Een eventuele Nederlandse canon zou dus geen nationale canon moeten zijn, maar moet de perspectieven van de natie, Europa en de wereld verenigen. Siep Stuurman stelt voor om als basis voor het geschiedenisonderwijs en daarmee de canon, *global history* te gebruiken. *Global history* is een benadering die gebruikt wordt door de wereldhistoricus Bruce Mazlish. Voor hem was *global history* een poging om af te stappen van de wereldgeschiedenis die vooral gericht was op de geschiedenis van civilisaties. Mazlish ziet meer heil in de bestudering van processen die zich op de hele wereld voordoen en die ervoor zorgen dat wereldwijde netwerken ontstaan. Stuurman noemt als een van de voorbeelden van implementatie van *global history* de geschiedenis van de telegrafie. De leerlingen leren iets over een technologische innovatie die grote invloed had internationale netwerken. Verschillende aspecten ervan kunnen aan bod komen: problemen met het in gebruik nemen van een nieuwe technologie, de invloed van de telegrafie op het bestuur van koloniën, ontstaan van internationale netwerken. Daarnaast biedt de geschiedenis van de telegrafie zicht op ideeën over hedendaagse technologische innovaties, zoals het internet. Volgens Stuurman zouden kinderen bijvoorbeeld beter in staat kunnen zijn om de internetrevolutie kritischer en afstandelijker te beoordelen. Bovendien gaat ook het verhalende geschiedenisonderwijs niet verloren met een dergelijk breed onderwerp. Volgens Stuurman zijn er genoeg ingangen naar epische verhalen, zoals de aanleg van de trans-Atlantische lijn.

Global history lijkt alleen aan te sluiten op het wereldburgerschap, waardoor het Nederlandse en Europese perspectieven geen plaats krijgen in een canon gebaseerd op *global history*. Volgens Stuurman is het echter niet moeilijk om vanuit geglobaliseerde verbanden terug te keren naar Europese en nationale structuren. Zo kan in het voorbeeld van de telegrafie, verwezen worden naar het gebruik van de technologie in Nederland. Op die manier wordt het nationale perspectief opgenomen in het internationale, zonder dat de geschiedenisles nationalistisch of nostalgisch navelstaarderij wordt.²⁸² Het grootste nadeel van deze methode is het ontbreken van een chronologisch overzicht. Leerlingen

²⁸¹ Stuurman, 'De canon', 36-37.

²⁸² Idem, 39.

zullen grote moeite hebben om de telegrafie in de tijd te plaatsen, als ze geen benul hebben van de grote lijnen van de Europese geschiedenis. Enig kennis van bepaalde tijdvakken in de geschiedenis is dus wel van belang.

Het perspectief van een Nederlandse canon moet driedelig zijn: nationaal, Europees en mondiaal. Daarnaast moet de canon die drie perspectieven met elkaar in verband brengen en daarbij lijkt *global history* een handzaam hulpmiddel. Inhoudskeuzes zullen op basis van het gekozen perspectief moeten worden genomen. Canonieke inhouden zouden handvatten moeten bieden voor begrip van de eigen maatschappelijke positie. Onderwerpen van de canon zouden naar mijn mening vooral abstracte en brede begrippen moeten bevatten. Dit komt deels door het driedelige perspectief en het gebruik van *global history*, maar ook omdat naar mijn idee de geschiedenis in de eerste plaats wordt gestuurd door bepaalde processen en pas in de tweede plaats door personen of gebeurtenissen. De massamoorden van de nazi's zouden naar mijn mening op een of andere manier moeten worden opgenomen in de canon. Een icoon 'Holocaust' zou dan kunnen voldoen, maar ontbeert een mondiaal perspectief. Beter is het om de nazistische moorden onder te brengen in een thema 'genocide', 'antisemitisme' of zelfs 'nationalisme'. Zonder afbreuk te doen aan de unieke historische omstandigheden, kan bijvoorbeeld de *Shoah* worden ingekapseld in een breder verhaal van antisemitisme, genocide en nationalisme. Een voordeel van deze aanpak, is dat het gevaar van blikvernaauwing vele malen kleiner is dan bij een nationaal en iconisch georiënteerde canonkeuze.

Kortom, als er al een canon moet worden opgesteld, dan moet dit gebeuren vanuit een driedelig perspectief op de geschiedenis: een nationaal, Europees en wereldperspectief. Daarnaast moet er vooral aandacht zijn voor processen en gebeurtenissen op mondiaal niveau. Een bruikbaar hulpmiddel om dit te bereiken, is het gebruik van *global history*, omdat die discipline de geschiedenis bestudeert vanuit het ontstaan en veranderen van mondiale netwerken en processen.

6.5 Veel toen, weinig nu

De Commissie Van Oostrom heeft geen gehoor gegeven aan de oproep van Stuurman tot een wereldhistorisch perspectief op de Nederlandse canon. Ze hebben het wel gelezen, zo blijkt uit het laatste deel van het rapport.²⁸³ De commissie is echter van mening dat er genoeg wereldhistorisch perspectieven te vinden zijn in de canon en weet zich gesteund door onder andere de politicoloog Menno Hurenkamp die een artikel schreef in de *Groene Amsterdammer*. De iconen van de canon bestaan volgens Hurenkamp uit 18 personen en 32 gebeurtenissen. Van die achttien personen zijn er zes niet in Nederland geboren, waaronder Willem van Oranje en Karel de Grote. Van de twaalf 'echte' Nederlanders waren er vijf die zo bereisd waren, dat die nog nauwelijks het predicaat 'Nederlander' verdienen. Die laatste categorie wordt uitgemaakt door Erasmus, Hugo de Grote, Spinoza, Vincent van Gogh en Michiel de Ruyter. Van de 32 gebeurtenissen is volgens Hurenkamp slechts de helft typisch Nederlands. De andere helft, zoals de wereldoorlogen, dekolonisatie en Romeinse grens, zijn ook zeer

²⁸³ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel C*, 25.

herkenbaar voor landen om ons heen, meent de auteur. Kortom, in de eerste versie van de canon zijn er zeven Nederlandse personen en zestien typische Nederlandse gebeurtenissen, die dus samen nog niet de helft van de gehele canon uitmaken. Dat brengt Hurenkamp tot de conclusie dat de Nederlandse identiteit van de Canoncommissie een volkomen ondergeschikte rol heeft gekregen en dat Nederlanders meer dan de helft van hun geschiedenis delen met de rest van de wereld.²⁸⁴

De commissie is blijkbaar zo gecharmeerd van Hurenkamps artikel, dat ze het zelfs integraal geplaatst hebben in het derde deel van het rapport.²⁸⁵ In zijn artikel komt Hurenkamp enkele malen tot vreemde inzichten. Zo is Michiel de Ruyter volgens hem niet iemand die je tot ‘Nederland’ moet rekenen, maar eerder tot de zee. Daarnaast blijken Anne Frank en Willem van Oranje bij te dragen tot een Europees perspectief in de canon, omdat ze beiden in Duitsland geboren zijn.

Uit Hurenkamps artikel blijkt bovendien een typisch negentiende-eeuws idee van de natiestaat, namelijk de notie dat een natiestaat een natuurlijk en tijdloos gegeven is. Zo noemt de politicoloog Floris V een ‘echte’ Nederlander en is de eerdere genoemde Willem van Oranje dat niet, op grond van zijn ‘geboorteland’ Duitsland. Doordat de Canoncommissie Hurenkamps artikel heeft opgenomen in haar rapport, lijkt zij zich achter zijn anachronistische notie van tijdloosheid van de Nederlandse natie te scharen. Voordat deel C van het rapport werd gepubliceerd, verweten de auteurs van *Controverses* de commissie hetzelfde anachronistische idee. Zeer terecht merken zij op dat de commissie niet heeft kunnen voorkomen dat de Nederlandse natie als een tijdloze entiteit wordt gepresenteerd. Immers, de vensters van de canon gaan terug tot de prehistorie en impliceren dus dat de geschiedenis van Nederland daar begint. Een opmerking aan het einde van het rapport, dat Nederland pas zijn contouren krijgt rond 1590, doet nauwelijks af het anachronistische perspectief. Zodoende houden de commissieleden, die toch beter zouden moeten weten, de nationale mythe in stand.²⁸⁶

De commissie verdedigt zich tegen criticasters, zoals de auteurs van *Controverses*, met de observatie dat de canon zoals zij die heeft opgesteld voldoende aanknopingspunten met de Europese en wereldgeschiedenis biedt. Bovendien hebben de commissieleden twee redenen waarom Nederland centraal staat in de canon. Ten eerste ‘omdat zelfs wereldgeschiedenis het niet zonder enigerlei perspectief kan stellen.’²⁸⁷ De Commissie Van Oostrom slaat hier natuurlijk de spijker op de kop: geen enkele vorm van geschiedenisbeoefening of –overdracht kan zonder perspectief. Hier wordt de wereldgeschiedenis echter valselijk beschuldigd van perspectiefloosheid. Het perspectief van Mazlish’ *global history* is de ontwikkeling van mondiale netwerken. Hiermee ageert hij tegen het oude perspectief van de wereldgeschiedenis, dat de geschiedenis bestudeert vanuit de opkomst en ondergang van civilisaties.²⁸⁸ De wereldgeschiedenis heeft het nationale perspectief helemaal niet nodig om bestudeerd te worden, zoals de Canoncommissie suggereert.

²⁸⁴ Hurenkamp, ‘Nederland’, 24.

²⁸⁵ Zie: Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel C*, 24.

²⁸⁶ Grever e.a., ‘Behouden huis’, 110-111.

²⁸⁷ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel C*, 25.

²⁸⁸ Stuurman, ‘De canon’, 38.

De tweede reden voor het hanteren van een nationaal perspectief is een didactische. De canon is in de eerste plaats bedoeld voor het basisonderwijs. Om geschiedenis interessant en begrijpelijk te houden verdient het volgens de commissie de aanbeveling om het perspectief zo beperkt mogelijk te houden. Met andere woorden, Europese of wereldgeschiedenis is te ingewikkeld voor jongere kinderen en daarom is gekozen voor een nationaal perspectief. Het liefst ziet de Canoncommissie dat het perspectief verder wordt verengd tot een lokaal standpunt dat aansluit op de nationale geschiedenis. In *Entoen.nu* wordt als voorbeeld een bezoek aan het plaatselijke oorlogsmonument of oude spoorlijnen gegeven. In het rapport ontbreekt echter een wetenschappelijke onderbouwing van deze veronderstelling. Het is nog maar de vraag of Van Oostrom en zijn medecommissieleden gelijk hebben. De schrijvers van *Controverses* menen dat juist het vreemde en exotische leerlingen aanspreekt en dat een internationaal perspectief juist wel van didactische waarde is. Bovendien tonen zij overtuigend aan dat lokale en nationale geschiedenis vaak is ingebed in een Europese en internationale context. De lokale geschiedenis die op de hoek van de straat ligt, had in potentie internationale vensters kunnen openen. Zo kan een monument voor de Tweede Wereldoorlog ingang bieden tot een Europees en mondiaal perspectief over deze periode. De vijftig vensters van de Canoncommissie blijven echter allemaal steken op nationale inhouden.²⁸⁹

6.6 Oude en nieuwe canons

De kern van de canon zijn de vijftig vensters, die door middel van hoofdlijnen aan elkaar zijn geregen. Wat opvalt is het groot aantal hoofdlijnen, veertien stuks. Volgens de commissie lopen de hoofdlijnen als rode draden door de geschiedenis van Nederland en leggen zij verbanden tussen de verschillende vensters. De hoofdlijnen fungeren grotendeels als tijdperken in de nationale geschiedenis, aangevuld met drie 'thema's': de strijd tegen het water, de Nederlandse taal en de verstedelijking. Daarnaast is er een hoofdlijn over de 'Nederlandse' geschiedenis van het christendom en twee hoofdlijnen die de koloniale geschiedenis in een aparte chronologie behandelen. De overige acht hoofdlijnen periodiseren de Nederlandse geschiedenis in de volgende tijdvakken:

1. 'Aan de periferie van Europa': Romeinen tot en met Karel V,
2. 'De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden: ontstaan uit een opstand': Floris V tot en met Spinoza,
3. 'De bloei van de 'Gouden Eeuw''': Hugo de Groot tot en met Spinoza,
4. 'Eenheidsstaat, constitutionele monarchie': Eise Eisinga tot en met de grondwet,
5. 'Het ontstaan van een moderne staat': eerste spoorlijn tot en met de Eerste Wereldoorlog,
6. 'Nederland in de tijd van wereldoorlogen 1914-1945': Eerste Wereldoorlog tot en met Indonesië.

²⁸⁹ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel A*, 31-32 en Grever e.a., 'Behouden huis', 112-113.

7. ‘De verzorgingsstaat, democratisering en ontkerkelijking’: Willem Drees tot en met de gasbel,
8. ‘Nederland in Europa’: Srebrenica en Europa.

De koloniale geschiedenis is onder twee hoofdlijnen verdeeld, waarbij het breekpunt ligt bij de strijd om onafhankelijkheid.

Er zijn veel overeenkomsten tussen de canons in de onderzochte schoolboeken, de tijdvakken van Commissie De Rooy en de canon van de Commissie Van Oostrom. Allereerst zien we in volgende tabel dat de oudheid en de middeleeuwen in één hoofdlijn zijn samengebracht. Dat is opvallend, omdat in veel geschiedensismethodes oudheid en middeleeuwen in één deel of één band zitten. Daarnaast is de Tachtigjarige Oorlog een belangrijk omslagpunt in zowel de canon van de Commissie Van Oostrom als in de twintigste-eeuwse schoolmethoden. De Opstand krijgt relatief veel aandacht, namelijk in de vensters: ‘Beeldenstorm’, ‘Willem van Oranje’ en ‘De Republiek’. Dat komt overeen met de grote aandacht die de Tachtigjarige Oorlog krijgt in de onderzochte schoolboeken. Opvallend is ook de aparte behandeling van de koloniale geschiedenis. In *Entoen.nu* wordt de koloniale geschiedenis ondergebracht in twee hoofdlijnen en zodoende apart gezet van de geschiedenis van het moederland. Datzelfde zagen we ook gebeuren in de canon van de eerste helft van de twintigste eeuw: de koloniale geschiedenis maakte geen onderdeel uit van de periodisering van de Nederlandse geschiedenis. In het tijdvakkenoverzicht ontbreekt de koloniale geschiedenis zelfs volledig. Als we de eerste zes van de hierboven genoemde acht hoofdlijnen naast de periodisering uit hoofdstuk vier leggen, zien we voornamelijk overeenkomsten. Het valt niet precies samen met de traditionele periodisering van oude, midden- en nieuwe tijd, maar de periodes van de Canoncommissie komen overeen met de periodes uit de oude schoolmethoden. Leggen we daar bovendien de tijdvakken van De Rooy cum suis naast, dan zien we ook daar vooral veel overeenkomsten, hoewel de Commissie De Rooy wat onzorgvuldig periodiseert.

Een van de meest overeenkomstige inhouden is het venster van Karel de Grote. In de onderzochte lesmethoden wordt Karel de Grote steevast besproken aan de hand van drie gedaantes van keizer Karel: Karel de veroveraar, de bestuurder en de beschaver. Opmerkelijk genoeg vinden we precies dezelfde thema’s terug in het venster Karel de Grote in *Entoen.nu*. Het enige verschil is dat de nadruk die de oude lesmethoden legden op de verdiensten van Karel de Grote voor het christendom niet terug te vinden is in het venster. Opmerkelijk is ook dat de Dom in Aken en de biograaf Einhard een plaatsje hebben in het venster. Deze twee zaken kwamen ook al aan bod in sommige schoolmethoden. Een andere overeenkomst vinden we in het venster ‘Napoleon Bonaparte’. De auteurs van schoolboeken in de eerste helft van de twintigste eeuw keken met een dubbel gevoel naar de Franse Tijd. Aan de ene kant was de Franse bezetting een onrechtmatige overheersing, die gepaard ging met een continue schoffering van de Nederlandse natie. Aan de andere kant voerde de Franse regering verschillende verbeteringen door, onder andere in de rechtspraak. In het venster ‘Napoleon

Bonaparte' komt deze ambivalentie niet zo uitgesproken naar voren. Toch hebben de vensterschrijvers het wel over een Franse bezetting en komt ook de *Code Napoléon* ter sprake.²⁹⁰

In de inhouden zijn er naast overeenkomsten, ook verschillen. In de canon in *Entoen.nu* is veel aandacht voor sociale en culturele geschiedenis, in tegenstelling tot de onderzochte lesmethoden, die zich voornamelijk op de dynastieke en politieke geschiedenis richtten. Van de vijftig vensters zijn er 43 bedoeld voor het geschiedenisonderwijs. Ik ga er gemakshalve vanuit dat die 43 onderwerpen de historische canon bevatten. Van die historische vensters, bevatten er 18 dynastieke of politieke geschiedenis: Karel de Grote, Floris V, Karel V, Beeldenstorm, Willem van Oranje, de Republiek, Michiel de Ruyter, de patriotten, Napoleon Bonaparte, koning Willem I, de grondwet, de Eerste Wereldoorlog, de crisisjaren, de Tweede Wereldoorlog, Indonesië, Willem Drees, Suriname en de Nederlandse Antillen en Srebrenica. Iets meer dan veertig procent van de historische vensters bevat dynastieke of politieke geschiedenis, waarbij een deel van die vensters ook elementen van economische, culturele en sociale geschiedenis hebben.

Kortom, het uitgangspunt van de vijftig vensters is een achterhaald en anachronistisch idee van de Nederlandse natiestaat. Een canon die zich enkel richt op de Nederlandse geschiedenis en cultuur voldoet niet meer in de huidige geglobaliseerde samenleving. De door de commissie geformuleerde canonieke onderwerpen bieden te weinig handvatten om de eigen plaats en tijd te duiden. Opvallend is dat de canon van de Commissie Van Oostrom naast verschillen, veel overeenkomsten vertoont met het nationale geschiedeniscurriculum uit de eerste helft van de twintigste eeuw. Niet alleen zijn er overeenkomsten in onderwerpskeuzes, ook de thema's binnen onderwerpen als de Franse Tijd en Karel de Grote zijn meer dan eens hetzelfde. Bovendien sluiten de canons van de Canoncommissie en de impliciete canon uit de onderzochte schoolboeken vaak aan op de tien tijdvakken van de Commissie De Rooy.

²⁹⁰ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu deel B*, 16-17 en 62-63.

Canon schoolboeken, 1918-1968	Tien tijdvakken van Commissie De Rooy, 2001	Hoofdpijnen Commissie Van Oostrom, 2006
Prehistorie (100.000 v. Chr.-3000 v. Chr.)	Jagers en boeren: prehistorie (100.000 v. Chr. – 3000 v. Chr.)	
Oudheid (3000 v. Chr.-476 n. Chr.)	Grieken en Romeinen: oudheid (3000 v. Chr. – 500 n. Chr.)	
Frankische tijd (476-814)	Monniken en ridders: vroege middeleeuwen (500-1000)	Aan de periferie van Europa: Romeinen tot en met Karel V
Feodale tijd (814-1296)		
Henegouwse tijd (1299-1354)	Steden en staten: late en hoge middeleeuwen (1000-1500)	
Beierse tijd (1354-1428)		
Bourgondische tijd (1428-1482)		
Habsburgse tijd tot en met Fillip de Schone (1482-1506)		
Karel V (1506-1555)		
Filips II en het Voorpel (1555-1567)	Ontdekkers en hervormers: de Renaissance en de zestiende eeuw (1500-1600)	De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden: ontstaan uit een opstand: Floris V tot en met Spinoza
Begin Tachtigjarige Oorlog (1567-1588)		
Eerste jaren van de Republiek (1588-1609)	Regenten en vorsten: Gouden Eeuw en zeventiende eeuw (1600-1700)	De bloei van de 'Gouden Eeuw': Hugo de Groot tot en met Spinoza
Twaalfjarig Bestand (1609-1621)		
Einde van de Tachtigjarige Oorlog (1621-1648)		
Eerste stadhouderloze tijdperk (1650-1672)		
Stadhouder Willem III (1672-1702)		
Tweede stadhouderloze tijdperk (1702-1747)	Pruiken en revoluties: eeuw van de Verlichting en achttiende eeuw (1700-1800)	Eenheidsstaat, constitutionele monarchie: Eise Eisinga tot en met de grondwet
Stadhouder Willem IV (1747-1751)		
Patriottentijd (1751-1787)		
Restauratie (1787-1795)		
Franse tijd tot Napoleon (1795-1801)		
Napoleon (1801-1813/'14)	Burgers en stoommachines: industrialisatietijd en negentiende eeuw (1800-1900)	Het ontstaan van een moderne staat: eerste spoorlijn tot en met de Eerste Wereldoorlog
Koninkrijk der Verenigde Nederlanden (1815-1848)		
Grondwetswijzigingen tot Luxemburgse kwestie (1848-1868)		
Luxemburgse kwestie tot grondwetsherziening (1868-1887)	Wereldoorlogen: eerste helft van de twintigste eeuw (1900-1950)	Nederland in de tijd van wereldoorlogen 1914-1945: Eerste Wereldoorlog tot en met Indonesië
Grondwetsherziening tot Eerste Wereldoorlog (1887-1914)		
Eerste Wereldoorlog en Troelstra's revolutie (1914-1919)		
Interbellum (1919-1940)		
Tweede Wereldoorlog (1940-1945)		
	Televisie en computer: tweede helft van de twintigste eeuw (1950-2000)	De verzorgingsstaat, democratisering en ontkerkelijking: Willem Drees tot en met de gasbel
		Nederland in Europa: Srebrenica en Europa

Hoofdstuk 7 Conclusie

Het rapport van de Canoncommissie vormt de aanleiding tot dit onderzoek naar het Nederlandse geschiedenisonderwijs van voor de Mammoetwet. Impliciet wordt er in het canondebat vanuit gegaan dat voor 1968 het geschiedenisonderwijs gebaseerd was op een eenduidige nationale canon. Een wetenschappelijke onderbouwing voor een dergelijke aanname ontbreekt echter. Deze thesis is een eerste aanzet tot een beter inzicht in de rol van een nationale canon in de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. De hoofdvraag die ik in het eerste hoofdstuk gesteld heb was:

In hoeverre waren de schoolmethoden voor geschiedenisonderwijs voor de vijfjarige Hogere Burgerschool (HBS) gebaseerd op een nationale canon en wat was het karakter van die canon?

Het antwoord op die vraag is niet eenduidig. Het geschiedenisonderwijs aan het begin van de twintigste eeuw steunde weliswaar op een impliciete nationale canon en de inhoud daarvan was zeker in het eerste kwart patriottistisch. Daarmee is echter niet alles verteld. In de eerste plaats is de nationale canon niet de enige canon die van belang was voor het geschiedenisonderwijs op de HBS. Dit blijkt onder andere uit het examenprogramma voor de openbare HBS, dat in 1920 van kracht werd. Daarin was voorgeschreven dat de stof van de laatste twee klassen getentamineerd werd. In de praktijk betekende dat algemene en vaderlandse geschiedenis vanaf 1789. Die algemene geschiedenis bestond hoofdzakelijk uit de geschiedenis van de Europese grootmachten Duitsland, Engeland en Frankrijk. Europese geschiedenis maakte dus ook onderdeel uit van het curriculum. De examenstof werd negen jaar later teruggebracht tot algemene en vaderlandse geschiedenis vanaf 1815, voor de A-afdeling aangevuld met economische geschiedenis vanaf 1500. Deze stofomschrijving bleef tot 1965 ongewijzigd.

Dat het curriculum bestond uit nationale en algemene geschiedenis blijkt ook uit *Leerboek en Wereld in wording*, waarin algemene en vaderlandse geschiedenis worden samengebracht. Sterker nog, de auteurs van die twee methodes proberen de vaderlandse geschiedenis zo goed en kwaad als dat gaat in te passen in de periodisering van de algemene geschiedenis. In deze twee methoden wordt ongeveer 75 tot 80 procent gewijd aan algemene geschiedenis en rond de 20 à 25 procent aan vaderlandse historie. In het tweede deel van *Leerboek* is die verhouding 50-50 en dat wordt vooral veroorzaakt door de uitgebreide aandacht die de Tachtigjarige Oorlog in dit deel krijgt. Vaderlandse geschiedenis was dus wel belangrijk, maar als we afgaan op de verhoudingen in de schoolboeken lijkt algemene geschiedenis veel meer aandacht te hebben gekregen dan Nederlandse geschiedenis. Dit is in zekere zin een logisch gevolg van de drie doelstellingen voor het middelbaar geschiedenisonderwijs die in deze periode bestonden. De eerste doelstelling was het bijbrengen van algemene kennis en beschaving. Ten tweede moest geschiedenisonderwijs bijdragen aan een beter begrip van de eigen moderne maatschappij. De derde doelstelling was het opwekken van vaderlandsliefde en nationale

trots. Dit laatste lijkt het belangrijkste argument voor het doceren van vaderlandse geschiedenis. De eerste en vooral de tweede doelstelling nodigen uit tot geschiedenisonderwijs die verder reikt dan de eigen landsgrenzen. Hoewel de Nederlandse samenleving nog niet in die mate was geglobaliseerd zoals tegenwoordig, kon een goed begrip van de eigen tijd blijkbaar niet zonder historische kennis van internationale gebeurtenissen en processen.

Een eenduidige nationale canon in het Nederlands onderwijs werd in de onderzoeksperiode bemoeilijkt door de verzuiling. Het creëren en onderhouden van een zuil ging gepaard met een flinke dosis identiteitsvorming. Het geschiedenisonderwijs had destijds dus een sterke ideologiserende en moraliserende functie. Collectief geheugen en identiteit zijn sterk met elkaar verbonden, en geschiedenisonderwijs speelt een belangrijke rol in de vorming van het collectief geheugen en het ijken van de identiteit. Dat betekent dat in Nederland verschillende, tegenstrijdige nationale discourses bestonden. Een van de grootste verschillen zien we in de bespreking van de Tachtigjarige Oorlog en de geschiedenis van de Republiek. In mijn onderzoek heb ik extra aandacht besteed aan de behandeling van het Voorspel van de Tachtigjarige Oorlog. Daarin zagen we grote verschillen tussen het protestantse *Geschiedenis* van Langedijk en het katholieke *Nederlandsche geschiedenis* van het duo Kleijntjens en Huijbers. De Tachtigjarige Oorlog betekende niet alleen dat de Nederlandse gewesten zich losmaakten van het Habsburgse Rijk, maar luidde ook een periode in waarin de katholieken werden gedegradeerd tot tweederangs burgers. De katholieke auteurs hanteren daarom een ander perspectief op het Voorspel en de rollen van Filips II en Willem van Oranje daarin. Naast de Tachtigjarige Oorlog zagen we ook in de bespreking van de ethische politiek duidelijk een verschil tussen de protestantse en katholieke zuil. Langedijk besteedde veel aandacht aan de protestantse zending, daarbij volledig de werken van de katholieken negerend, terwijl Kleijntjens en Huijbers zich uitsluitend concentreerden op het katholieke missiewerk.

Naast verschillen tussen de zuilen, zijn er ook verschillen in tijd. Het meest in het oog springende verschil is het afnemende patriotisme en nationalisme. Dat wil niet zeggen dat *Wereld in wording* er helemaal van verstoken is, maar het is minder uitgesproken dan in de oudere methodes. Daarnaast verschilt *Wereld in wording* van de andere drie in de zin dat het veel meer ruimte besteedt aan sociale, economische en vooral cultuurgeschiedenis. De eerste stappen in die richting waren in de jaren veertig voorzichtig gezet door het duo Blonk en Romein, maar *Leerboek* hield zich, net als de twee andere methodes, toch voornamelijk bezig met politieke en dynastieke geschiedenis.

Opvallend zijn de overeenkomsten in het gebruik van tijdvakken. Het duo Blonk en Romein en het collectief Novem hanteren de klassieke periodisering van de Europese geschiedenis: oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijd, nieuwere tijd en nieuwste tijd. De andere twee methoden, die alleen de nationale geschiedenis behandelen, hanteren een Nederlandse versie hiervan die iets afwijkt van het origineel. Zo lopen oudheid en middeleeuwen in die boeken een beetje in elkaar over doordat de Frankische Tijd een bepalende factor is in hun periodisering. De periodisering in de vier methoden zijn voornamelijk gebaseerd op politieke en dynastieke geschiedenis. Zelfs in *Wereld in wording*, dat

zo rijk is aan cultuurhistorisch thema's en onderwerpen, periodiseert aan de hand van politiekhistorische omslagpunten.

De verschillen en overeenkomsten uitend zich niet alleen in de tekstuele retoriek. We zien ze ook terug in het gebruik van illustraties. Een voorbeeld is de aankomst van de toekomstige koning Willem I op het strand van Scheveningen in 1813. Zijn terugkeer markeerde het begin van de dynastie van de Oranjes. Juist het koningshuis gold in de onderzoeksperiode als een van de weinige instituties die het verzuilde Nederland verenigde. Niet alleen is de toonzetting in de teksten van de verschillende methoden hetzelfde, in veel boeken zien we ook eenzelfde soort afbeelding: een prent van de landing van Willem op het Scheveningse strand, waar hij wordt toegejuicht door het Nederlandse volk. Daarnaast illustreert deze casus dat de tekstuele retoriek kracht wordt bijgezet door plaatjes. Een ander voorbeeld hiervan is de prent uit *Nederlandsche Gedenck Clanck* van Valerius in *Leerboek* van Blonk en Romein. Die prent bevat de boodschap dat de Tachtigjarige Oorlog tegelijkertijd een nationaal en religieus conflict was; precies dezelfde thema's als in de tekst van *Leerboek*.

Ondanks de verschillen in tijd en tussen zuilen en het belang van algemene geschiedenis, is de conclusie dat de geschiedenischoolboeken op de HBS tussen 1918 en 1968 gebruik maakten van een impliciete nationale canon, die in veel opzichten hetzelfde was voor alle zuilen. De inhoud van die nationale canon kwam overeen met een van de drie doelstellingen die voor het geschiedenisonderwijs tot de Mammoetwet golden: het versterken van de vaderlandsliefde. Vooral tussen de Eerste en Tweede Wereldoorlog waren de inhouden van de lesmethodes patriottistisch en gericht op het versterken van de nationale identiteit en het in stand houden van de mythe van de natiestaat. Na de Tweede Wereldoorlog neemt het patriottisme af, maar de opvatting dat de Nederlandse natie een bezielde essentie is, blijft tot het einde van de jaren zestig gehandhaafd.

Dit patriottistisch nationalistisch perspectief heeft tot gevolg dat de auteurs van de onderzochte lesmethodes zich allemaal in meer of mindere mate bedienen van anachronismen, finalisme en waardeoordelen, op een manier die in de hedendaagse geschiedwetenschap wordt afgekeurd. Een anachronisme dat als een rode draad door alle vier de onderzochte methodes loopt is het idee dat de Nederlandse natiestaat een zeer lange geschiedenis heeft. In werkelijkheid gaat de Nederlandse natie niet verder terug dan 1814 en vertoont de aard van die natie nog grote verschillen met die van de eerste helft van de twintigste eeuw. Het meest gebruikte woord om een nationale geschiedenis te creëren is echter niet 'Nederlander' maar 'wij'. Het woord 'wij' en afleidingen daarvan plaatsen niet alleen de Nederlandse natie in het verre verleden, maar creëert ook een band tussen de lezer en historische actoren. Hierdoor leert de leerling niet in de eerste plaats de Nederlandse geschiedenis, maar de eigen geschiedenis.

De verschillende interpretaties van het nationale verleden leiden vooral in de twee vooroorlogse methodes tot soms zeer uitgesproken waardeoordelen. Zo hekelt het katholieke duo Kleijntjens en Huijbers de komst van de Hollanders naar het huidige Indonesië in de Gouden Eeuw. De Portugese missie kreeg volgens de auteurs in de zestiende eeuw voet aan de grond, maar het

katholieke geloof werd door de Hollandse koopvaarders verboden en zodoende verdween het katholicisme van het archipel. Dit tot zichtbare ergernis van het schrijversduo. Waardeoordelen zijn er ook over zaken waar verzuild Nederland het wél over eens was, zoals de monarchale staatsvorm van Nederland. Uit alle vier de methoden blijkt een positieve waardering voor de monarchie en het koningshuis. Mijns inziens konden waardeoordelen gemeengoed worden in de geschiedenismethoden omdat geschiedenis een van de instrumenten was om in het verzuilde Nederland de identiteit vorm te geven. Het moest de protestantse leerlingen immers duidelijk worden gemaakt dat Willem van Oranje niet alleen voor volk en vaderland streed, maar daarnaast ook voor het ware geloof. Daarnaast was het van belang dat de verschillende identiteiten elkaar deels overlappen. De verschillende zuilen moesten wel bij elkaar worden gehouden door nationale identiteitskaders die door de alle Nederlanders gedeeld werd. Het koningshuis fungeerde als een van die kaders.

Dit gebruik van de geschiedenis is ook van invloed geweest op de keuzes die de auteurs gemaakt hebben. Het verhaal van het verdwijnen van het katholicisme op het huidige Indonesië in de zeventiende eeuw vinden we om begrijpelijke redenen niet terug in de methode van de protestantse Langedijk. Aan de andere kant vinden we de aankomst van Willem Frederik op het Scheveningse strand in 1813 in alle vier de methode op dezelfde manier terug, omdat dit belangrijk was voor de gedeelde nationale identiteit.

Mijns inziens is verder onderzoek naar het geschiedenisonderwijs van belang. Mijn thesis toont slechts een dwarsdoorsnede van de toenmalige gebruikte methodes. Om tot een totaalbeeld te komen van de inhoud van de methoden voor het geschiedenisonderwijs voor de HBS, zouden meer boeken onderzocht moeten worden. Daarnaast is mijn onderzoek in die zin beperkt dat het slechts methoden geschreven voor de HBS in beschouwing neemt. Een soortgelijk onderzoek naar het lager onderwijs zou het inzicht in de historie van het Nederlandse geschiedenisonderwijs verder verbreden.

Het rapport *Entoen.nu* van de Canoncommissie versterkt de noodzaak naar meer kennis over het geschiedenisonderwijs en over de rol die het heeft als identiteitsmaker. Nationale perspectieven voldoen in de 21^{ste} eeuw niet meer. Immigratiestromen, groeiende macht van ‘Europa’ en globaliseringprocessen hebben in Nederland echter geleid tot een heroriëntatie op de nationale identiteit. *Entoen.nu* lijkt een product van die nationale heroriëntatie. Dat lijkt vooral te worden veroorzaakt door onwetendheid over de historie en het karakter van geschiedenisonderwijs. Niet alleen probeert de commissie de mythe van de tijdloosheid van de Nederlandse natie in stand te houden, haar vensters komen verrassend vaak qua onderwerp en inhoud overeen met de belangrijke thema’s in de onderzochte schoolboeken. Daarbij moeten we bovendien niet vergeten dat de doelgroepen van de HBS en *Entoen.nu* maar deels overlappen. Er zijn soms verrassende iconen gekozen, zoals Eise Eisinga en *Atlas Major* van Blaeu, maar typische nationale symbolen als Karel de Grote, Franse Tijd, Willem van Oranje en koning Willem I zien we terug in de historische canon. Via hoofdlijnen worden de vensters aan elkaar geregen tot thematische verbanden en grove periodisering. Die periodisering van de Canoncommissie sluit goed aan op de periodisering van de nationale geschiedenis die ik uit de

onderzochte schoolboeken gedestilleerd heb.²⁹¹ Al met al leeft een groot deel van de inhoud en in ieder geval de geest van de oude impliciete canon voort in de ‘nieuwe’ nationale canon.

De vraag is of dat wel een verstandige keuze is van de Canoncommissie. Nederlanders hebben niet meer genoeg aan een nationale identiteit om hun eigen plaats in de tijd te begrijpen. Vaak is een Europees of een mondiaal perspectief bruikbaar voor het duiden van de huidige culturele codes. Het is zeer de vraag of een staatscommissie zich zou moeten buigen over de Nederlandse canon, maar als dat dan toch moet, had ik liever gezien dat de Commissie Van Oostrom de luiken van de vensters wat verder had opengegooid.

²⁹¹Zie tabel in hoofdstuk 6.

Bronnen en literatuur

Primaire bronnen

- Blonk, A., en Jan Romein, *Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis* (J.B. Wolters, Groningen, Batavia 1940-).
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel A* (Ministerie van OCW, Den Haag 2006).
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel B* (Ministerie van OCW, Den Haag 2006).
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu en verder. De canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel C* (Amsterdam University Press, Amsterdam 2007).
- Kleijntjens, J.C.S., *Leerboek der Nederlandsche geschiedenis* (L.C.G. Malmberg, Leiden 1913).
- Kleijntjens, J.C.S. en H.F.M. Huijbers, *Leerboek der Nederlandsche geschiedenis* (L.C.G. Malmberg, Leiden 1920).
- Langedijk, D., *Leerboek der vaderlandsche geschiedenis* (J.B. Wolters, Groningen, Batavia, 1924 1^{ste} druk).
- Langedijk, D., *Leerboek der vaderlandsche geschiedenis* (J.B. Wolters, Groningen 1928-, 2^{de} en 4^{de} druk).
- Langedijk, D., *Werkboekje behoorende bij het leerboek der vaderlandsche geschiedenis* (J.B. Wolters, Groningen, Den Haag 1931, 2^{de} druk.).
- Novem, *Wereld in wording* (Van Goor zonen, Den Haag 1954-).

Secundaire literatuur

- Akker, Chiel van den, 'Het verwachte einde. Tijd, geschiedenis en verhaal.', in: Maria Grever en Harry Jansen, *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en constructie van het verleden* (Verloren, Hilversum 2001), 131-143.
- Anderson, Benedict, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (Verso, Londen en New York 2003, 11^{de}).
- Amsing, Hilda, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920. Gymnasium, h.b.s. en m.m.s. in onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs* (Eburon, Delft 2002).
- Beening, André, *Tussen bewondering en verguizing: Duitsland in Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (DIA, Amsterdam 2001).
- Beliën, Herman, 'Histoire Méthodique en Annales. Vernieuwing in Frankrijk, In: Herman Beliën en Gert-Jan van Setten, *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Agon BV, Amsterdam 2000, derde druk). 107-115.

- Beliën, Herman en Gert-Jan van Setten, 'Inleiding', In: Herman Beliën en Gert-Jan van Setten, *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Agon BV, Amsterdam 2000, derde druk), 11-13.
- Beliën, Herman en Gert-Jan van Setten, *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Agon BV, Amsterdam 2000, derde druk).
- Beyen, Marnix, *Oorlog en verleden. Nationale geschiedenis in Nederland en België, 1938-1947* (Amsterdam University Press, Amsterdam 2002).
- Bierens de Haan, J.D., *de zin der Geschiedenis* (Van Gorcum, Assen 1942).
- Blaas, Piet, *De prikkelbaarheid van een kleine natie met een groot verleden: Fruins en Bloks nationale geschiedschrijving* (Instituut voor theoretische geschiedenis, Amsterdam 1982).
- Blaas, Piet, 'Vorm geven aan tijd. Over periodiseren', in: Maria Grever en Harry Jansen ed, *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Verloren, Hilversum 2001), 42-47.
- Blom, J.C.H. en E.Lamberts, *History of the Low Countries* (Bergahn Books, New York, Oxford 1999).
- Boer, P. en G.W. Muller (ed.), *Geschiedenis op school* (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Amsterdam 1998).
- Boer, D.E.H. de, J. van Herwaarden en J. Scheurkogel, *Middeleeuwen* (Martinus, Nijhoff uitgevers, Groningen 1995, tweede, geheel herziene druk).
- Bon, Jeroen van, *Dat is geschiedenis* (Nijgh Versluis, Baarn 2000).
- Bossenbroek, Martin, 'Geweld als therapie. De roes van de Atjeh-oorlog', In: Liesbeth Dolk (red.), *Atjeh. De verbeelding van een koloniale oorlog* (Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam 2001), 13-22.
- Braehr, Peter en Mike O'Brien, *Founders, classics and the concept of canon* (Sage Publications, Londen 1994).
- Cornelisse, Wilma, 'Canon: Leerstof & didactische presentatie. 'Belangrijke gebeurtenissen, rijke verhalen, markante persoonlijkheden & fraaie kunstwerken'', In: *Nieuwsbrief onderwijspraktijk 7* (2006), 23-30.
- Davids, K., *Global History en de 'canon' van de Nederlandse geschiedenis* (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Amsterdam 2005).
- Delahay, Loet, *Geschiedenisonderwijs: veranderde doelstellingen in de afgelopen eeuw* (1983).
- Deursen, A.F.Th. van, 'De onthoofding van Oldenbarnevelt. Het Binnenhof, 13 mei 1619', in *Geschiedenis Magazine 7* (2006), 46-49.
- Dodde, N.L., 'Nederlandse onderwijspolitiek 1945-1980, In: *Pedagogisch Tijdschrift* (1980), 273-293.

- Dolk (red.), Liesbeth, *Atjeh. De verbeelding van een koloniale oorlog* (Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam 2001).
- Donne, N.L., *Het Nederlands onderwijs verandert: ontwikkelingen sinds 1800* (Coutinho, Bussum 1983).
- Dorsman, Leen, 'De marxisten. Historisch-materialistische geschiedschrijving', In: Herman Beliën en Gert-Jan van Setten, *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Agon BV, Amsterdam 2000, derde druk), 95-106.
- Dorsman, Leen, Ed Jonker en Kees Ribbens, *Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland* (Wereldbibliotheek, Amsterdam 2000).
- Drunen, Ton van, *Etnocentrisme en Geschiedenis. (Het beeld van) Japan in geschiedenislerboeken, 1920-1980* (Rotterdam 1987, ongepubliceerde doctoraalscriptie).
- Dussen, W.J. van der., *Filosofie van de geschiedwetenschappen* (Academische Uitgeverij Amersfoort BV, Amersfoort 1993).
- Dwork, Déborah en Robert Jan van Pelt, 'The Netherlands', In: David S. Wyman, *The world reacts to the holocaust* (Johns Hopkins University Press, Baltimore & Londen 1996), 45-77.
- Fines, John, 'History in national curriculum', In: *Books for Keeps* (1991), 20-21.
- Gellner, Ernest, *Nations and nationalism* (Blackwell Publishers, Oxford 1983).
- Ghonem-Woets, K. en P. Mooren, 'Gouden eeuwen: Protestantse en rooms-katholieke visies op het verleden in het geschiedenisonderwijs en in historische verhalen tijdens de Verzuiling', In: *Jaarboek voor de geschiedenis van het Nederlands Protestantisme na 1800* (2003), 133-153.
- Groot, Simon, 'De liederen in de *Nederlandtsche Gedenck-Clankck* van Adriaen Valerius', In: *Tijdschrift van de koninklijke vereniging voor Nederlandse muziekgeschiedenis* 2 (2001), 131-147.
- Grever, Maria, 'Opvatting en misvattingen over het geschiedenisonderwijs', in: P. den Boer en G.W. Muller ed, *Geschiedenis op school* (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Amsterdam 1998) 27-48.
- Grever, Maria en Harry Jansen, *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Verloren, Hilversum 2001).
- Grever, Maria, *De encenering van de tijd* (S.I: s.n., 2001).
- Grever, Maria en Kees Ribbens, 'De historische canon onder de loep', *KLEIO* 7 (2004), 2-7.
- Grever, Maria, 'Visualisering en collectieve herinnering. 'Volendams meisje' als icoon van de nationale identiteit', in *Tijdschrift voor Geschiedenis* 117 (2004), 207-229.
- Grever, Maria en Kees Ribbens, 'Canon vraagt om evenwicht' in *De Volkskrant* van 1 maart 2005 van <http://www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes/publications.html>.
- Grever, Maria, 'De paradox van de nationale canon', *Erasmus Magazine* (10 maar 2005, 14-15 van <http://www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes/publications.html>).

- Grever, Maria e.a., *Controverses rond de canon* (Van Gorcum, Assen 2006).
- Grever, Maria e.a., 'Het behouden huis. Een commentaar op *De canon van Nederland*', In: Grever, Maria e.a., *Controverses rond de canon* (Van Gorcum, Assen 2006), 106-116.
- Grever, Maria, 'De nationale canon: *to be or not to be*. Over gemeenschappelijke kennis en historisch besef', In: Greetje Timmerman, Nelleke Bakker en Jeroen J.H. Dekker ed., *Cultuuroverdracht als pedagogisch motief. Historische en actuele perspectieven op onderwijs, sekse en beroep* (Bakhuis, Groningen 2007).
- Groot, Jan de, *Schoolboeken in bezettingstijd, een terugblik* (De Groot, Groningen 1995)
- Haan, Ido de, *Na de Ondergang. De herinnering aan de jodenvervolging in Nederland 1945-1995* (Sdu Uitgevers, Den Haag 1997).
- Hobsbawm, E.J., *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality* (Cambridge University Press, Cambridge 1990).
- Hurenkamp, Menno, 'Nederland heeft nooit bestaan', In: Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoen.nu en verder. De canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel C* (Amsterdam University Press, Amsterdam 2007), 24.
- Jong, Mayke de, 'De school van de dienst des Heren. Kloosterscholen in het Karolingische Rijk', In: Stuip, R.E.V., en C. Vellekoop, *Scholing in de middeleeuwen* (Verloren, Hilversum 1995), 57-126.
- Kruihof, Bernard, Jan Noordman Piet de Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding, bronnen, onderzoek* (SUN, Nijmegen 1982).
- Lagerweij, J.C., *Duitsland in beeld. Beeldoverdracht en beeldvorming ten aanzien van Duitsland in de vragen en opdrachten in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis 1945-2001* (Rotterdam 2004, ongepubliceerde doctoraalscriptie).
- Lent, Hans van, 'Historici. Leven en werk', In: Herman Beliën en Gert-Jan van Setten, *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Agon BV, Amsterdam 2000, derde druk). 365-438.
- Mandemakers, Kees, *HBS en Gymnasium. Ontwikkeling, structuur, sociale achtergrond en schoolprestaties, Nederland ca. 1800-1968* (Stichting beheer IISG, Amsterdam 1996).
- Marijnissen, Jan, *Waar historie huis houdt* (Jan Rap, Amsterdam 2005).
- Meertens, P.J., 'Adriaen Valerius' leven en werken', In: Valerius, Adriaen, *Nederlandtsche Gedenck-Clanck*, herdrukt naar de oorspronkelijke uitgave van 1626. Ingeleid en voorzien van biografische, taalkundige, historische en musicologische aantekeningen door P.J. Meertens, N.B. Tenhaeff en A. Komter-Kuipers (N.V., Wereldbibliotheek, Amsterdam 1942), V-XVII.
- Motley, John Lothrop, *The rise of the Dutch Republic 1555-1566*, van: www.gutenberg.org.
- Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland* (Onderwijsraad, Den Haag 2005).

- Raedts, Peter, 'Tussen oud en modern. Over de periodisering van de middeleeuwen', In: Maria Grever en Harry Jansen, *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Verloren, Hilversum 2001), 49-63.
- Ribbens, Kees, 'Geschiedenis stopt niet bij de landsgrens' in diverse *GPD-dagbladen* van februari 2005 van <http://www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes/publications.html>.
- Röling, H.Q., 'Onderwijs in Nederland', In: Bernard Kruithof, Jan Noordman, en Piet de Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding, bronnen, onderzoek* (SUN, Nijmegen 1982), 66-86.
- Skirbekk, Gunnar en Nils Gilje, *A history of western thought. From ancient Greece to the twentieth century* (Routledge, Londen en New York 2001).
- Straten, R. van, *Inleiding in de iconografie: enige theoretische en praktische kennis* (Coutinho, Bussum 2002).
- Stuurman, Siep, 'De canon. Een wereldhistorisch perspectief.', In: *Kleio* 4 (2005), 36-40.
- Stuurman, Siep, 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', In: Grever, Maria e.a., *Controverses rond de canon* (Van Gorcum, Assen 2006), 59-79.
- Timmerman, Greetje, Nelleke Bakker en Jeroen J.H. Dekker ed., *Cultuuroverdracht als pedagogisch motief. Historische en actuele perspectieven op onderwijs, sekse en beroep* (Bakhuis, Groningen 2007).
- Toebes, J.G., *Geschiedenis: een vak apart?* (Krips Repro, Meppel 1981).
- Tollebeek, Jo, 'Middeleeuwen en Renaissance. Over de aantrekkingskracht van het moderne', in: Herman Beliën en Gert Jan van Setten, *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Agon BV, Amsterdam 2000, derde druk), 41-54.
- Valerius, Adriaen, *Nederlandtsche Gedenck-Clanck*, herdrukt naar de oorspronkelijke uitgave van 1626. Ingeleid en voorzien van biografische, taalkundige, historische en musicologische aantekeningen door P.J. Meertens, N.B. Tenhaeff en A. Komter-Kuipers (N.V., Wereldbibliotheek, Amsterdam 1942).
- Vree, Frank van, *In de schaduw van Auschwitz. Herinneringen, beelden, geschiedenis* (Historische Uitgeverij, Groningen 1995).
- Vries, Peer, 'De zegetocht van de *Annales*', In: Beliën, Herman en Setten, Gert-Jan van, *Geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Discussie zonder eind* (Agon BV, Amsterdam 2000, derde druk), 181-221.
- Vogel, Jaap, *De opkomst van het Indocentrische geschiedbeeld. Leven en werken van B.J.O. Schrieke en J.C. van Leur* (Verloren, Hilversum 1992).
- Wilschut, Arie e.a., *Geschiedenisdidactiek. Een handboek voor de vakdocent* (Coutinho, Bussum 2004).
- Wilschut, Arie, 'Historisch besef als onderwijsdoel' van <http://www.ivgd.nl/indexnl.htm>.

- Witte, J.C., *J.B. van Heutsz. Leven en legende* (Fibula-Van Dishoeck, Bussum 1976).
- Zonneveld, Peter van, 'De Van Huetsz-mythe. 'Ni cet excès d'honneur, nicette indignité'', In: Liebeth Dolk (red.), *Atjeh. De verbeelding van een koloniale oorlog* (Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam 2001), 139-154.
- Zonneveld, Peter van, 'Inleiding', In: Liesbeth Dolk (red.), *Atjeh. De verbeelding van een koloniale oorlog* (Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam 2001), 7-12.

Internetbronnen

- <http://www.minaz.nl/data/1157711022.pdf>
- <http://www.ivgd.nl/indexnl.htm>.
- <http://www.prato.linux.it/~lmasetti/antiwarsonsongs/img/upl/gedenck.jpg>
- http://rijksmuseum.nl/aria/aria_assets/SK-A-1558?lang=nl&context_space=aria_encyclopedia&context_id=00065495
- www.entoen.nu.
- <http://www.michielderuyter.com/>
- <http://www.entoen.nu/doc/Kabinetsreactie%20brief%20TK%203%20juli.pdf>
- http://www.dbnl.org/tekst/_jaa003195001_01/_jaa003195001_01_0019.htm
- <http://www.inghist.nl/Onderzoek/Projecten/BWN/lemmata/bwn1/huijbers>.