



Onderwijs als monument

De Tweede Wereldoorlog in schoolmethoden uit het voortgezet onderwijs bij havo en vwo van 1945 tot 2016

Masterscriptie actuele geschiedenis

Begeleider: Lennert Savenije MA

Julian Bruinse

Datum: 15-03-2017

S4017297

Radboud Universiteit



Inhoudsopgave

Inleiding	3
Historici en onderwijsonderzoek.....	5
Probleemstelling.....	9
Methodologie	10
Relevantie	13
Hoofdstuk 1 Geschiedenisonderwijs dienstbaar aan de wederopbouw, 1945-1968	14
Historische inhoud.....	16
Karakter van de tekst	18
Afbeeldingen	20
Deelconclusie.....	21
Hoofdstuk 2 De maakbaarheid van de samenleving 1968-1989.....	23
Historische inhoud.....	24
Karakter van de tekst	27
Afbeeldingen	30
Deelconclusie.....	31
Hoofdstuk 3 Geschiedenisonderwijs in balans brengen 1990-1998	32
Historische inhoud.....	33
Karakter van de tekst	35
Afbeeldingen	37
Deelconclusie.....	37
Hoofdstuk 4 Wat moet echt verteld worden 1998-2016.....	38
Historische inhoud.....	39
Karakter van de tekst	41
Afbeeldingen	42
Deelconclusie.....	43
Conclusie	44
Bibliografie	47
Literatuur.....	47
Bijlagen	52
Bijlage 1	53
Bijlage 2: Model academisch beschrijving verwachtingen verhaal over de oorlog	59

Inleiding

In 2005 protesteerde een woedende Chinese menigte tegen de agreatie van acht nieuwe schoolboeken door het Japanse ministerie van Onderwijs. De protesten werden uitgelokt door de wijze waarop deze schoolboeken de Japanse misdaden voor en tijdens de Tweede Wereldoorlog in Mantsjoerije verdoezelden. In 2015 stond de inhoud van Japanse schoolboeken wederom centraal. Ditmaal beschreven alle Japanse schoolboeken de gebeurtenissen te genuanceerd. Waar in Chinese schoolboeken over het 'bloedbad van Nanking' wordt gesproken, beschrijven de Japanse auteurs het als het 'Nanking incident'.¹ Tevens werd in enkele Japanse schoolboeken een aantal betwiste eilanden tot Japans grondgebied gerekend. Op aandringen van Chinese en Zuid-Koreaanse regering werd de Japanse ambassadeur ter verantwoording geroepen.² Beide naties stelden dat Japan niet zonder consequenties historische feiten mocht verbloemen in haar onderwijs. Het onderwijssysteem van China en Zuid-Korea is echter niet zonder blaam. Zo leren de Chinese leerlingen tot de dag van vandaag niets over de 'Tankman' en stelde Zuid-Korea in 2016 de ontwikkeling van schoolboeken onder overheidstoezicht. Er komt één schoolboek die wordt samengesteld door wetenschappers en historici. In hun streven naar een 'correcte' geschiedenis methode moet de vrijheid van publicatie volledig wijken.³ Ook in Nederland staat het vak geschiedenis en haar methodes al decennia ter discussie.

De Nederlandse regering tracht reeds sinds 2000 het vak geschiedenis aan te merken als de bindende factor voor de Nederlandse identiteit. Drie overheidscommissies ten spijt bleek dat schoolboeken bepaalde subjecten onderbelichten. Cultuurhistoricus Thomas Von der Dunk stelt in zijn opinie-artikel dat Nederlanders het liefst hun nationale verleden onbevlekt willen herinneren. Zo leren de Nederlandse leerlingen niets over de bloedbaden die J.P. Coen en Van Heutz ooit aanrichtten en wordt kritiek op deze Nederlandse 'helden' onthaald met verontwaardiging.⁴ Dit is een probleem aangezien de beelden uit de schoolboeken mede beïnvloeden hoe kinderen kijken naar ras, discriminatie en ongelijkheid aldus sociologe Melissa Weiner.⁵

¹ Arnout le Clercq, 'Controverse om territoriale claims in Japanse schoolboeken', *NRC* (8-04-2015) <<https://www.nrc.nl/nieuws/2015/04/08/controverse-om-territoriale-claims-in-japanse-schoolboeken-a1466868>> [Geraadpleegd op 14-02-2017]; 'Geen Chinees excuus voor anti-Japanse protesten', *Volkskrant* (17-04-2005) <<http://www.volkskrant.nl/buitenland/geen-chinees-excuus-voor-anti-japanse-protesten-a666223/>> [Geraadpleegd op 14-02-2017].

² Fred Sengers, 'Expansiedrift van het Japanse leger', *Historiek* (versie 5 juni 2014) <<http://historiek.net/de-expansiedrift-van-het-japanse-leger/59391/>> [Geraadpleegd op 01-01-2017].

³ Fred Sengers, 'Tankman staat helaas nog steeds niet in Chinese schoolboeken', *Elsevier* (05-06-2014) <<http://www.elsevier.nl/buitenland/blog/2014/06/tankman-staat-helaas-nog-steeds-niet-in-chinese-schoolboeken-1536273W/>> [Geraadpleegd op 01-02-2017]; 'Zuid-Korea krijgt correct geschiedenisboek', *NOS* (12-10-2015) <<http://nos.nl/artikel/2062672-zuid-korea-krijgt-correct-geschiedenisboek.html>> [Geraadpleegd op 10-02-2017].

⁴ Thomas von der Dunk, 'We willen keerzijde Gouden eeuw niet zien', *Volkskrant* (07-06-2016) <<http://www.volkskrant.nl/opinie/we-willen-keerzijde-gouden-eeuw-niet-zien-a4314525/>> [Geraadpleegd op 16-02-2017].

⁵ Dorine van Namen, 'schoolboeken nog vol raciale en koloniale stereotype', *profielen.hr.nl* (versie 30 juni 2016) <<http://profielen.hr.nl/2016/schoolboeken-nog-vol-raciale-en-koloniale-stereotypen/>> [Geraadpleegd 01-03-2017]; Bas Blokker,

Uit de bovenstaande artikelen zijn een tweetal zaken te destilleren. Allereerst blijkt dat de inhoud van geschiedenismethodes zowel maatschappelijke als politieke controversen kan creëren in binnen- en buitenland. Protesten tegen goedkeuring van een bepaalde historische inhoud en het ter verantwoording roepen van de ambassadeur van Japan getuigen hiervan. Ten tweede blijken voornamelijk 'zware' onderwerpen zoals de Tweede Wereldoorlog en de slavernij in staat om deze discussies aan te wakkeren. Herinneringen aan deze onderwerpen worden veelal gevormd door de inhoud van geschiedenisboeken van de middelbare school. De centrale vraag in deze discussie - klopt de te leren informatie wel - kan enkel door historisch onderzoek worden bevestigd.

Controverse rondom schoolboeken kent zijn oorsprong in de periode vlak na de Eerste Wereldoorlog. De nationalistische gedachten die landen over elkaar leerden in geschiedenisboeken leidde tot nieuw oorlogsdreigingen. In de toen net opgerichte Volkenbond werd het *International Committee on Intellectual Co-operation* (ICIC), ingericht om schoolboeken vanuit een educatieve hoek te ontdoen van extreem nationalistische denkbepelden en negatieve stereotypingen.⁶ Ondanks de hoeveelheid onderzoek had de organisatie onvoldoende daadkracht om internationale regeringen te bewegen haar geschiedenismethodes te veranderen. Na de Tweede Wereldoorlog werd het onderzoek met het schoolboek als historische bron was voornamelijk Duitsland vooruitstrevend in dit onderzoeksveld. Ze investeerde in schoolboekonderzoek, aangezien nazi-Duitsland het geschiedenisonderwijs misbruikt had om de jeugd te indoctrineren.⁷ In de Bundes Republik Deutschland (BRD) moesten om die reden alle geschiedenisboeken volledig worden herzien. Dit leidde in 1951 tot de oprichting van Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI). Zij pakten het werk van het ICIC op en onderzochten schoolboeken op 'foute' elementen aangaande de bilaterale en multilaterale conferenties waar het gaat om het beeld van de ander. Evenals bij de Volkenbond stond hier een internationaal vergelijkend onderzoek naar schoolboeken centraal en werd het gesteund door *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO).

Sinds 1990 is er ook een Europese organisatie actief onder de naam EUSTORY-project. Haar mandaat, het verstevigen van de relaties tussen naties, is vergelijkbaar met GEI, maar focust zich op de Europese geschiedenis. Door haar te bestuderen, wordt intercultureel begrip vergroot en wordt het misbruiken van de geschiedenis als een ideologisch wapen tegengegaan.

'De slavernij in Nederlandse schoolboeken', *NRC* (01-06-2015) <<https://www.nrc.nl/nieuws/2015/07/01/de-slavernij-in-nederlandse-schoolboeken-1513342-a977834>> [Geraadpleegd 01-01-2017].

⁶ F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs 1999), 7.

⁷ Raphaël de Keyser, 'Schoolboekenhistoriografie. Een verkenning', in: Jo Tollebeek, Georgi Verbeeck, en Tom Verschaffel, *De lectuur van het verleden*. (Leuven, 1998), 285.

De basis van schoolboekonderzoek ligt in het internationaal vergelijkend onderzoek om vanuit daar de door oorlog verstoorde relatie tussen de naties te verbeteren. Vanaf 1960 grepen diverse academische disciplines deze onderzoeken aan om vanuit een voornamelijk sociologisch, psychologisch, pedagogische en vakdidactisch bril te werken aan de verbetering van de inhoud van (geschiedenis) lesmethoden. Onderzoek naar het vak geschiedenis kwam meestal voort uit een maatschappelijk of politiek debat omtrent de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs en de kennisoverdracht, waar verbetering noodzakelijk werd geacht.⁸ Sindsdien zijn er een variëteit aan onderzoeken geweest naar het geschiedenisonderwijs en in het specifiek naar haar methoden.

Historici en onderwijsonderzoek

In het Academisch onderzoek naar schoolboeken is een drietal specialisaties te onderscheiden. De Belgische historicus Marc Ferro stelt in zijn boek dat we kennis over andere volken leren door geschiedenis die wordt verteld tijdens de kindertijd. Ferro was een van eerste historici die de relatie tussen de collectieve herinnering en de officiële gepresenteerd in geschiedenisschoolboeken tracht te onderzoeken. Hierbij onderschreef hij het belang van gedegen historisch onderzoek naar schoolboeken. Vanuit de overtuiging dat schoolboeken een op zichzelf staande historiografie vormden, onderschreef hij het belang van gedegen historisch onderzoek naar deze bron.⁹ Fontaine laat in zijn studie zien dat historici schoolboekanalyses kunnen gebruiken om enerzijds de inhoud van het onderwijs van voorgaande jaren inzichtelijk te krijgen en anderzijds om vast te stellen of toekomstige geschiedismethodes van goede kwaliteit zijn.

Begin jaren negentig stond het schoolvak geschiedenis ter discussie en ontstond er de maatschappelijke discussie dat er een nationale identiteit miste in Nederland. Wie was de Nederlander en wat was zijn verleden. Beide discussies werden door de Nederlandse overheid aangegrepen om onderzoek te doen naar de rol van geschiedenis en of zij de nationale identiteit kon verstevigen. Hiertoe werd Commissie-De Wit in het leven geroepen.¹⁰

Op basis van de aanbevelingen van deze werkgroep werd in 1999 de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming opgezet. Zij hadden als taak om een nationale canon te creëren. Deze opdracht werd niet behaald, omdat de commissie de voorkeur gaf aan een historische ordening en een Europese grondslag waarop Commissie van Oostrom werd opgericht. Deze commissie kwam in 2006 met de Nationale Nederlandse Canon. Met deze canon hoopte de Nederlandse regering op scholen één nationale identiteit, die verdwenen was door de toegenomen migratie, te bevorderen. De meest invloedrijke historica binnen dit

⁸ De Keyser, 'Schoolboekenhistoriografie', 285-289.

⁹ Marc Ferro, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Weesp, 1984), 7-13.

¹⁰ Arie Wilschut, *Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam, 2005).

onderwerp is Maria Grever. Zij doet sinds de oprichting van de diverse commissies onderzoek naar de relatie tussen nationale identiteit en het geschiedenisonderwijs. Maria Grever en Kees Ribbens laten in hun studie zien dat het vak geschiedenis en de vorming van een nationale identiteit al langer hand in hand gaan. Jongeren hebben helden en verhalen nodig om zich een beeld te vormen van de geschiedenis. De relatie tussen helden en de nationale identiteit wordt verder ingevuld door de studie van André Beening. In de 18^e eeuw was er in Nederland de behoefte aan een krachtige nationale identiteit om weerstand te bieden tegen de Franse bezetting. Hierbij kregen Willem Barentsz en zijn reis voor het eerst de rol van nationale held in een schoolboek toebedeeld.¹¹

In de studie van Grever staat het verbeteren van het onderwijs, de wijze waarop wordt lesgegeven, het meest centraal. Hierbij vormen de schoolboeken slechts een klein onderdeel van haar onderzoek. Het zwaartepunt ligt op het begrip 'historisch besef'.¹² Middels dit begrip tracht Grever onder andere de historische kennis bij leerlingen te meten. Deze traditie werd al sinds 1960 toegepast, waarbij het zwaartepunt destijds lag op hoe 'leuk' het vak gevonden werd.¹³ Sinds 1990 is historisch besef voor vakdidactici een methode om te meten hoe 'efficiënt' en 'goed' een onderwijshandeling is.¹⁴ Dit soort onderzoeken kunnen bevestigen of het gemeten historische bewustzijn aansluit bij het beoogde politieke gedachtegoed. Als laatste schrijft Grever in samenwerking met historica Clara van Boxtel over de verbetering van het vak zelf. Deze wordt gevonden in erfgoedstudies, aangezien erfgoed geschiedenis tastbaar maakt en daarmee ook meer aansluit bij de beleveniswereld van jongeren.¹⁵

Geïnspireerd door het bestaande onderwijsonderzoek binnen de historische gemeenschap zijn er de afgelopen tien jaar veelvuldig schoolboekonderzoeken uitgevoerd door masterstudenten. Zij beschrijven een aantal controversiële onderwerpen die worden gepresenteerd in schoolboeken. Voorbeelden hiervan zijn: het gebrek aan een kritische houding jegens Jan Pieterzoon Coen, de slavernij, het koloniale rijk of de beschrijving van de Belgische Opstand in Nederlandse methoden. Opvallend genoeg mist een dergelijk onderzoek naar de representatie van de Tweede Wereldoorlog in geschiedenismethoden.¹⁶

In onderzoek naar geschiedenismethoden wordt een reeks lesboeken van een langere tijdsperiode bestudeerd en geanalyseerd op verschillende onderdelen. Uit de analyse volgt

¹¹ André Beening, "Wat zegt ge van zulke helden?" De overwintering op Nova Zembla in 19de-eeuwse schoolboeken': *Spiegel Historiael* 31:10 (2010), 408-413, alhier 412-414.

¹² Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007), 35-57, 73, 81-82.

¹³ Kees Ribbens, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland 1945-2000* (Hilversum, 2002), 17-18.

¹⁴ Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 90.

¹⁵ Clara van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam, 2009); Maria Grever en Clara van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum, 2014), 20-29.

¹⁶ Godelieve Boselie, 'The Belgian Revolt: Two sides to one story' (MA scriptie, Radboud Universiteit Nijmegen, 2014); Johannes Even-Zohar, 'Wereldgeschiedenis in het onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis' (MA scriptie, Universiteit van Leiden, 2008); B. Smits, 'Onvoltooid verleden tijd. De beeldvorming van de Indonesische dekolonisatiestrijd in geschiedenismethoden voor het Nederlands voortgezet onderwijs in de periode 1950-2000' (MA scriptie, Radboud universiteit Nijmegen, 2013).

een oordeel over wat er beschreven staat. Mijns inziens bespreken we op dat moment de wijze waarop de belangrijkste herinneringen van grote gebeurtenissen uit de geschiedenis zijn vastgelegd. Hiermee kent het onderzoek een raakvlak met het grotere discours der herinneringsstudies. Als een van de grotere gebeurtenissen uit de recente geschiedenis, is te verwachten dat onderzoek naar de Tweede Wereldoorlog in schoolboeken binnen dit discours zou zijn gedaan. Deze bron blijkt echter summier te zijn gebruikt.

De afgelopen jaren zijn er wel veel onderzoeken gedaan naar de vorming van de herinneringscultuur. Hoewel het schoolboek getuigt van een goede mogelijke bron, richten historici zich voornamelijk op herinneringspraktijken. Eén van de meest omvangrijke studies omtrent de herinneringscultuur van de Tweede Wereldoorlog in Nederland is geschreven door Rob van Ginkel. Op een meeromvattende wijze beschrijft hij de herdenkingspraktijk waarbij dimensies symbool staan voor de aard van de herinnering: gebeurtenis-plaats-gedenkteken-symboliek-ritueel. Hij stelt dat de herinnering gepresenteerd wordt als homogeen, terwijl hij eigenlijk heterogeen van karakter is.¹⁷ De elementen die in het onderzoek van Van Ginkel niet benoemd worden, zijn door andere wetenschappers opgepakt.¹⁸ De bundel van Rob van Laarse, *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* beschrijft hoe musea hun lerende functie inzetten om het verhaal van de oorlog over te brengen. Hierbij richt de historicus zich op de jeugd, maar het schoolboek blijft opnieuw onbesproken.¹⁹

De diversiteit van de onderzoeken getuigt volgens Historicus van Vree van een brede herdenkingscultuur. Dit is belangrijk om te behouden, zeker nu deze zich steeds sterker op slachtoffers richt waardoor juist de context van de oorlog verloren dreigt te raken. Het feit dat er op één element te veel focus ligt, hoeft overigens niet te betekenen dat we in Nederland geen oog meer hebben voor de historische context. Het draagt wel bij aan een geconstrueerd beeld naar hoe de oorlog herinnerd moet worden en aan de volgende generatie door moet worden gegeven.²⁰

Naast informeren wordt aan het vak geschiedenis vaak ook een morele en opvoedende taak toegedicht. Binnen deze gedachtestroom zou het te verwachten zijn dat het verhaal van de Tweede Wereldoorlog in schoolboeken als bron in het historisch onderzoek wordt betrokken. Loe de Jong veronderstelt dat het de taak van historici is om de bevolking te helpen deze periode nooit te vergeten. Voor de langere termijn voorzag De Jong dat generaties die de oorlog niet hadden meegemaakt moeite zouden hebben met de herinnering van deze

¹⁷ Rob van Ginkel, *Rondom de stilte* (Amsterdam, 2011), 15-40.

¹⁸ Maud van der Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte. Hoe wij steeds meer doden gingen herdenken* (Amsterdam, 2010); Jay Winter, *Remembering war. The great war between memory and history in the twentieth century* (New Haven, 2006).

¹⁹ Rob van der Laarse, *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* (Amsterdam, 2005).

²⁰ Frank van Vree, 'Door de ogen van de slachtoffers: de gevaren van een beperkt perspectief op de Tweede Wereldoorlog', *Kleio* 52:2 (2011), 4-9, alhier 5.

periode. De bevolking had lessen nodig uit de bezettingstijd.²¹ In 1949 omschreef hij dit als volgt: *“Alleen door middel van het geschiedwerk zal dan ook het huidige Nederland aan het nageslacht een wetenschappelijk verantwoord, gezaghebbend beeld kunnen nalaten van een der belangrijkste en meest bewogen perioden van ons volksbestaan. Ik zie dat als een moreel belang; ook als een belang van het onderwijs: het geschiedwerk zal voor het hoger onderwijs van directe, voor het middelbaar en voorbereidend hoger en voor het lager onderwijs stellig van indirecte betekenis zijn”*.²²

De eerste keer dat het ‘grote verhaal’ van de Tweede Wereldoorlog in schoolboeken wordt onderzocht, is door historica Clara van Boxtel. Ze vroeg zich als redacteur van het geschiedenislerarenblad *Kleio* af wat kinderen via schoolboeken leerden over de bevrijding van Nederland. Ze beschreef kort de ontwikkeling van het begrip bevrijding van concrete gebeurtenis van nationaal belang naar een algemeen en actueel concept.²³ Ook socioloog Ribbens gebruikt in zijn studie naar de Nederlandse historische cultuur schoolboeken als bron. Het is zijn veronderstelling dat geschiedenis als vakgebied niet alleen het domein is van historici, maar ook van de bevolking zelf. Hij noemt dit de alledaagse omgang met het verleden. Hij stelt dat het meest rijke en diverse materiaal voortkomt uit de handen van niet-historici, vooral bij een populair onderwerp als de Tweede Wereldoorlog. Het gaat dan om museumindelingen, schoolboeken, romans, historische toerisme, monumenten en rondleidingen.²⁴ In zijn overzichtsstudie beschrijft hij kort hoe geschiedenisboeken volgens hem een bijdrage hebben gehad aan de beeldvorming van de Tweede Wereldoorlog. Geschiedenisonderwijs is de meest uitvoerige kennismaking met het leren over het verleden. Uit zijn synopsis komt vooral naar voren wat Grever ook trachtte te doen in haar onderzoeken: hoe kan geschiedenis het beste overgebracht worden en op welke manier wordt geschiedenis interessant gevonden door leerlingen. Ribbens velt met zijn overzichtsstudie een algemeen oordeel over de schoolboeken tussen 1945 – 2000.

De theorie en de ontwikkeling van het vak staat hierin centraal, maar het geleerde verhaal blijft liggen.²⁵ Beening richt zich specifiek op het beeld dat Nederlanders hebben geleerd over de Duitsers. Dit wordt volgens hem voornamelijk bepaald door het geschiedenisonderwijs. Uit zijn onderzoek blijkt dat recente schoolboeken door thematische aanpak Duitsland als voorbeeld gebruikten voor het nationalisme en fascisme. Ondanks zijn uitvoerige beschrijving wordt enkel de Nederlandse bezetting beschreven. Parallel met Van Boxtel zorgt deze beperkte focus ervoor dat de volledigheid van het educatieve verhaal omtrent de Tweede

²¹ Loe de Jong, ‘Geschiedschrijver en volksopvoeder’, in: Hans Blom, *Burgerlijk en beheerst. Over Nederland in de twintigste eeuw* (Amsterdam, 1996), 172.

²² Loe de Jong, ‘Geschiedschrijver en volksopvoeder’, in: Hans Blom, *Burgerlijk en beheerst. Over Nederland in de twintigste eeuw* (Amsterdam, 1996), 176,185.

²³ Clara van Boxtel, ‘Vijftig jaar bevrijding in de schoolboeken, *Kleio* 3 (1995), 20-21.

²⁴ Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 9.

²⁵ Ibidem, 285-289.

Wereldoorlog onbesproken blijft.²⁶ Onderwijssocioloog Theo van Praag beschrijft vanuit een sociologisch perspectief wat de leerling heeft geleerd over de Tweede Wereldoorlog. Volgens hem zijn processen als discriminatie, vooroordelen, antisemitisme en racisme de pijlers waarop onderwijs over Tweede Wereldoorlog zijn gefundeerd.²⁷ Zo geeft ze inzicht in hedendaagse problematiek omtrent onze multiculturele samenleving. De Tweede Wereldoorlog functioneert hierin als het belangrijkste politieke en morele richtpunt in de hedendaagse cultuur.

Maar wat als kinderen straks niet meer weten wat de Tweede Wereldoorlog is? Die beangstigende vraag stellen oud-verzetsstrijders zich op een congres omtrent herinneringscultuur. Dit is de aanleiding voor het onderzoek van historica Dienke Hondius: *Oorlogslessen*.²⁸ In haar onderzoek staat iedere vorm van lesgeven over de oorlog centraal. De leraar en zijn lessen, de vrijheidsboekjes omtrent vrijheid, herdenken, musea, schoolboeken en de lessen van oud-verzetsstrijders. De laatste vormde hierbij centrale focus van het werk: hoe vertelt de oorlogsgeneratie over de oorlog en hoe verhoudt dit zich tot de kennis die leerlingen via andere media tot zich nemen. Om dit te onderzoeken creëert ze het begrip 'educatieve herinneringscultuur', waar zij het volgende onder lijkt te verstaan: alles wat te maken heeft met het lesgeven of informeren van het publiek over de gebeurtenissen van de Tweede Wereldoorlog.

Probleemstelling

Onderwijs is een veelvuldig beschreven onderwerp, ook binnen de historische vakgroep. Het blijkt een effectieve manier te zijn om identiteiten te vormen en kent een lange traditie van herinneringen doorgeven. Veelal ligt de focus binnen onderzoek naar het onderwijs op de vakdidactiek en niet op de vakinhoud. De beschreven studies hebben met elkaar gemeen dat zij schoolboeken gebruiken als een historische bron. Hierbij vallen twee zaken op. Allereerst worden schoolboeken vaak gebruikt ter ondersteuning van grotere onderzoeken. Hierbij kunnen dan vermoedens worden bevestigd of verbetering van het geschiedenisonderwijs worden betoogd. Ten tweede, wanneer het schoolboek de centrale bron in het onderzoek is, valt het op dat het 'educatieve' verhaal omtrent de Tweede Wereldoorlog weinig tot niet wordt beschreven. Dit staat in schril contrast met de hoeveelheid onderzoeken die naar dit thema zijn gedaan. Hierbij valt te denken aan onderzoeken naar museumcollecties, hoe we les moeten geven over het onderwerp voor de toekomst, jeugd- en volwassenromans en herinneringsplaatsen. Maar wat we in de tussentijd geleerd hebben over deze periode, anders

²⁶ André Beening, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken 1750-2000* (Amsterdam, 2001), 7.

²⁷ Theo Praag, 'Tijd voor kwaliteit: de Tweede Wereldoorlog in de schoolboeken', *Kleio: tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland* 44:7 (2003), 24-27, alhier 25-26.

²⁸ Dienke Hondius, *Oorlogslessen onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam, 2010).

gezegd welke educatieve herinnering noodzakelijk werd geacht in Nederland sinds het einde van de oorlog, is nog niet beschreven. Om in deze lacune te voorzien richt deze studie zich op de volgende vraag: *Welke representatie van de Tweede Wereldoorlog is de leerling op het voortgezet onderwijs in geschiedenismethoden aangeboden tussen 1945 en 2015.*

De representatie wordt in deze studie opgevat als onderdeel van het begrip educatieve herinnering zoals besproken in de studie van Hondius. Aangezien zij geen afgebakende definitie geeft, tracht ik dit te doen voor deze studie. De educatieve herinnering is naar mijn mening het verhaal dat voor scholieren tijdens hun primaire en secundaire onderwijs traject door educatieve instellingen op literaire en/of beeldende wijze wordt geconstrueerd. Hierbij wordt het begrip op een meervoudig en dynamische wijze opgevat.²⁹ De focus in deze studie ligt hier op een klein onderdeel van deze educatieve herinnering: de herinnering van de Tweede Wereldoorlog die door het geschiedenisonderwijs wordt doorgegeven. Een gedegen analyse naar tekst en beeld tracht de ontwikkeling van deze educatieve herinnering in beeld te brengen.

Methodologie

Onderzoek naar de geschiedenismethode kan op verschillende manieren worden vormgegeven. Naar mijn mening zijn er binnen dit onderzoeksveld allereerst drie belangrijke actoren. De eerste actor is de geschiedenisdocent. In zijn les communiceert hij middels zijn didaktiek de lesstof omtrent de Tweede Wereldoorlog naar de leerling. De accenten die hij legt worden door de leerlingen op individuele wijze verwerkt. Hierdoor is de leerling de tweede actor. Door te luisteren creëert hij een mentale historische kennisboom omtrent de Tweede Wereldoorlog. Als laatste actor wordt de lesstof via de geschiedenismethode schriftelijk gecommuniceerd. Schoolboeken geven bij uitstek een vorm van de tijdsgeest weer voor een historisch onderzoek. Van alle vormen zijn tekstboeken nog steeds dominant aanwezig in het onderwijs. Dit maakt tekstboeken een betrouwbare bron aangezien ze niet worden beperkt door menselijke herinneringen.³⁰

De huidige onderzoeken naar schoolmethodes hanteren een aantal te onderscheiden vormen. Allereerst is er het internationaal vergelijkend onderzoek waarbinnen twee vormen dominant zijn. De eerste versie is de 'verzoenende' traditie waarbij wetenschappers van diverse naties de inhoud van elkaars schoolboeken op elkaar afstemmen. Hierbij ligt de focus voornamelijk op het destilleren van 'foute' nationalistische elementen uit de schoolboeken. Dit heeft als doel om de bilaterale relaties tussen landen te herstellen.³¹ De tweede versie is de 'kritische' traditie die zich bezighoudt met het bestuderen van schoolboeken op inhoud,

²⁹ Van Ginkel, *Rondom*, 1-5, 40.

³⁰ Beening, *Tussen bewondering*, 105.

³¹ M. Repoussi en Nicole Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research: issues and methodologies toward a school historiography', *Journal of educational Media, Memory and Society* 2:1 (2010), 154-170, alhier 155-157.

perspectief en discours. Deze vorm werd recentelijk ook op nationaal niveau uitgevoerd zonder internationale afstemming. Aangezien schoolboeken als literaire bron worden beschouwd, trachten historici om de hermeneutische analyse toe te passen. Dit creëert de hermeneutische valkuil, waarbij de focus ligt op de lacunes van de inhoud en wat daar de reden van is. Om hierin te voorzien zijn er drie andere vormen ontleend aan de sociale en communicatieve studies. Allereerst bestaat de kwalitatieve onderzoeksvorm de beschrijvend- analytische methode. Bij deze vorm is het noodzakelijk dat er acceptabele criteria en categorieën worden gevormd. Aan de hand van deze criteria wordt er in de analyse ingegaan op de details. Deze methode wordt gebruikelijk ingezet bij een kleine hoeveelheden boeken. Bij het analyseren van grote hoeveelheden schoolboeken is de kwantitatieve, inhoudelijke analyse gebruikelijk. Hierbij worden scores toegekend aan vastgestelde categorieën. Een derde methode binnen het internationale vergelijkende onderzoek is de didactische analyse. Deze methode is voornamelijk van belang om te onderzoeken of een schoolboek de bedoeling van de overheid overbrengt. Het tracht de didactiek van het schoolboek zichtbaar te maken omdat dit inzicht geeft op welke manier het boek de kennis vertaalt. De laatste vorm is de inhoud-analytische methode. Deze methode combineert delen van de kwalitatieve en de kwantitatieve methodiek en is toepasbaar bij een onderzoeksvraag die zich niet focust op de lacunes maar op ontwikkeling van het schoolboek.³²

Voor het geschiedenisonderwijs zijn sinds 1945 vele schoolboeken gepubliceerd. Gezien de grootte van dit onderzoek is het noodzakelijk om keuzes te maken. In deze studie wordt om die reden enkel gekeken naar geschiedenismethoden uit het voortgezet onderwijs die overeenkomen met de huidige Havo en VWO. Voor de Mammoetwet betroffen dit het gymnasium en de HBS. Omdat deze thesis een ontwikkeling over langere tijd wil beschrijven, wordt gebruik gemaakt van een inhoudsanalyse. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een inhoudsanalyse omdat de onderzoeksvraag een ontwikkeling wil beschrijven over een lange tijd. Voor ieder schoolboek wordt de opbouw van de historische inhoud omtrent de tweede wereldoorlog bekeken.

Bij het vergelijken van de schoolboeken ligt de focus op welke 'verhaalonderdelen' de schoolboeken één gelijksoortig patroon volgen en waar ze van elkaar afwijken. Het volgende te onderzoeken onderdeel betreft het karakter van de informatie, waarbij gelet wordt op taalgebruik (opvallende zinconstructie in het beschrijven), de presentatie van de tekst en de manier waarop de vakdidactiek is vormgegeven. Aan het onderzoek naar het karakter van de informatie wordt een afbeeldingsanalyse toegevoegd. Afbeeldingen worden in veel studies niet opgenomen in de analyse, omdat er onenigheid bestaat of ze illustratief of didactisch bedoeld

³² J. Nicholls, 'Methods in school textbook research', *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research* 3:2 (2003).

zijn.³³ Naar mijn mening geven ze de leerling wel degelijk een deel van de educatieve herinnering mee en mogen om die reden ze niet buiten de analyse vallen. Om iets te kunnen zeggen over de grootte van het onderwerp, wordt het principe van spacing, oftewel het aantal pagina's waarop het onderwerp beschreven wordt, in de analyse toegepast. Op die manier kan er per boek een inschatting van de hoeveelheid informatie over de tweede wereldoorlog worden gemaakt. Om de schoolboeken regelmatig en eerlijk te kunnen analyseren, wordt er een eigen analysemodel opgesteld.³⁴ De Koninklijke Bibliotheek (KB) en het historisch didactisch centrum (HDC) hebben een groot aantal schoolboeken in hun collectie opgenomen. Dankzij deze instituten was het mogelijk om binnen de gestelde onderzoeksperiode voldoende bronnen te vinden.

In totaal worden er voor deze studie vijftig geschiedenismethoden onderzocht. Een representatieve bronnenselectie binnen dit onderzoeksveld krijgt zijn legitimiteit op basis van de spreiding en het aantal herdrukken. Beiden waren binnen het tijds kader van deze studie niet te achterhalen, waardoor zullen de conclusies van deze studie niet representatief zijn. Zij bieden een overzicht van de ontwikkeling algemeen verhaal van de Tweede Wereldoorlog beschreven in vijftig schoolboeken gepubliceerd sinds het einde van de oorlog.

De huidige onderzoeken naar schoolboeken laten zien dat de schoolboeken grote bron zijn. De analyse ervan is tijdrovend en kan vanuit meerdere invalshoeken worden uitgevoerd. Het is daarom noodzakelijk om de bron verder af te bakenen. Binnen deze studie ligt de focus op de derde actor zoals hierboven beschreven; de lesboekmethode. Binnen de gestelde tijd is het niet mogelijk om de andere twee actoren in deze studie mee te wegen. Daarnaast wordt er in dit onderzoek niet gelet op aanvullende informatie zoals tekst bij bronnen en illustraties, het lerarenhandboek, het werkboek en eventueel digitaal lesmateriaal.

Geschiedenismethoden kennen veel lacunes in de hoeveelheid informatie die wordt geboden. Er moet in het schrijven van de lesmethoden namelijk rekening worden gehouden met het lage aantal lessen van de leerling. Tevens worden zij beperkt in verbreding van de verschillende onderwerpen door de hoeveelheid informatie die in de eerste drie jaar moet worden overgedragen. Om de ontwikkeling van de representatie van de Tweede Wereldoorlog weer te geven, zal er echter geen aandacht aan de lacunes worden geschonken. Dit onderzoek zal zich richten op wat de verschillen en overeenkomsten in schoolboeken zijn, gekeken naar de informatie die wel beschreven is.

³³ Beening, André, "Wat zegt ge van zulke helden?" De overwintering op Nova Zembla in 19de-eeuwse schoolboeken': *Spiegel Historiael* 31:10 (2010), 408-413, alhier 411.

³⁴ P.F.M. Fontaine, *Historisch-didactische cahiers 3 schoolboekanalyse* (Groningen, 1980), 66-84.

Relevantie

Melissa Weiner stelt in haar onderzoeken naar beeldvorming in Nederlandse schoolboeken dat succesvol samenleven al begint bij hoe we onderwijzen.³⁵ Volgens haar vormt het beeld dat we doorgeven in onze geschiedenismethodes bij leerlingen een basisidee over de samenleving. Soms is het noodzakelijk om dit beeld bij te stellen. In het boek *Willem van Oranje de Opportunistische Vader des Vaderlands* wordt dit precies gedaan. Hoewel op de meeste middelbare scholen de prins van Oranje gezien wordt als de grootste Nederlander allertijden, laat dit onderzoek zien dat de prins ook een andere aard had.³⁶ Dit soort onderzoeken symboliseert mijns inziens één van de belangrijkste functies van de historicus: haar maatschappelijke en opvoedende functie. Historici kunnen op een kritische manier de inhoud van schoolmethodes ter discussie stellen en daarmee inzichtelijker maken voor het algemene publiek. Op die manier geven historici met behulp van actuele ontwikkelingen betekenis aan het verleden. Dit vertaalt zich naar schoolboeken die een nieuwe generatie voorzien van informatie.

Hoewel het schoolboekonderzoek zich de laatste jaren heeft verrijkt, mist hierin een 'zwaar onderwerp' als de Tweede Wereldoorlog nog. Dit soort vergelijkende onderzoeken hebben niet als doel om te vernieuwen, te verdiepen of historische informatie toe te voegen. Het is een verkenning van de basisinformatie over de Tweede Wereldoorlog die we ieder jaar doorgeven aan leerlingen. Met dit onderzoek komt een ontwikkelingsoverzicht van de vormgeving van het verhaal over de Oorlog in Nederland beschikbaar. Naast dit inzicht vult het tevens een gat in de informatie over de verandering van het onderwijs. Dit is van belang voor hervormingscommissies wanneer zij ontwikkeling van het onderwijs willen gebruiken voor hun onderzoek.³⁷

In dit onderzoek staat de "wat" omtrent de Tweede Wereldoorlog centraal. Ieder hoofdstuk behandelt een vooraf vastgestelde fase waarin de analyse van de geschiedenismethodes in samenhang met de tijdsgeest en het educatieve klimaat worden beschreven. Hoofdstuk één behandelt de eerste fase van 1945 tot 1968, waarin Nederland zichzelf herbouwde en aan het einde een nieuwe invloedrijke onderwijswet doorvoerde. Door deze onderwijsweg was het noodzakelijk om de schoolboeken aan te passen. Hoofdstuk twee behandelt de tweede fase van 1969 tot 1989. In deze periode werd het eindexamen voor geschiedenis een feit. Aan het einde moesten de schoolboeken opnieuw worden herzien door het einde van de Koude Oorlog. Hoofdstuk drie behandelt de derde fase van 1990 tot 1998, waarin de zogenaamde tweede fase actief werd. Hoofdstuk vier behandelt de laatste fase van

³⁵ Dorine van Namen, 'schoolboeken nog vol raciale en koloniale stereotype', [profielen.hr.nl](http://profielen.hr.nl/2016/schoolboeken-nog-vol-raciale-en-koloniale-stereotypen/) (versie 30 juni 2016) <<http://profielen.hr.nl/2016/schoolboeken-nog-vol-raciale-en-koloniale-stereotypen/>> [Geraadpleegd 01-03-2017].

³⁶ Aron Brouwer, 'Wordt het verleden van Willem de Zwijger voor ons verzwegen?', *Historiek* (versie 03-02-2017) <<http://historiek.net/wordt-het-verleden-van-willem-de-zwijger-voor-ons-verzwegen/66869/>> [Geraadpleegd op 14-02-2017].

³⁷ Even-Zohar, 'Wereldgeschiedenis', 8.

1998 tot 2015. In deze fase werd de tien tijdvakken en de Nederlandse Canon wettelijk verplicht wat opnieuw zorgde voor een verandering binnen de geschiedenisboeken.³⁸ Ten slotte zal er in hoofdstuk 5 een conclusie worden getrokken waarmee de hoofdvraag wordt beantwoord.

Hoofdstuk 1 Geschiedenisonderwijs dienstbaar aan de wederopbouw, 1945-1968

“De oorlogsjaren hebben het verschijnen van dit derde en laatste boek aanmerkelijk vertraagd...”.³⁹ Zo begint in 1946 het eerste schoolboek haar inleiding. Deze woorden suggereren dat de oorlog vooral ‘ongemakkelijk’ was geweest. Nadat het militair gezag haar bevoegdheden had overgedragen aan het eerste naoorlogse kabinet, begon Nederland aan een periode van wederopbouw. Tijdens de Duitse bezetting was het schoolleven grotendeels hetzelfde gebleven met slechts enkele veranderingen in de Na de oorlog werd het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (OKW) verantwoordelijk voor de vorm van het onderwijs. Nadat alle scholen in 1946 weer leerlingen konden ontvangen lag haar prioriteit bij de hervorming van het onderwijs, het herschrijven van schoolboeken uit de oorlog en het vergroten van de geestelijke weerbaarheid tegen dictaturen. Deze hervorming werd in eerste instantie bereikt door docenten met NSB of collaborerende achtergrond te ontslaan.⁴⁰ Een tweede stap was het aanpassen van de schoolboeken. Het ministerie stelde zich sociaalpedagogisch op door medewerking te verlenen aan het verspreiden van jeugdblaadjes, aan het opzetten van herdenkingen en het financieren van het onderzoek van Loe de Jong.

Desondanks bleef het schoolboek overgeleverd aan de markt.⁴¹ Geschiedenisboekauteurs konden enkel vastgestelde curricula gebruiken om de hoofdstukken over het nationale verhaal van de Tweede Wereldoorlog vorm te geven. Dit had allereerst een cultureel vormende en opvoedende rol om geestelijk verval en nihilisme tegen te gaan. Het tweede doel was het ontwikkelen van een naoorlogse Nederlandse identiteit waar de bevolking op terug kon vallen in de periode van de koude oorlog. ⁴² Hierbij vielen de schoolboekauteurs terug op de vorm die voor de oorlog gebruikelijk was. Het vak geschiedenis was opgedeeld in een algemeen en een vaderlandse geschiedenis. Ze werd in 1806 als facultatief vak voor de hogere klassen van de lagere school opgenomen en in 1857 verheven tot verplicht vak. Een wetsherziening uit 1878 zorgde voor het verplicht stellen van onderwijs over de vaderlandse

³⁸ Frits van Oostrom, *Entoen.nu: de canon van Nederland: rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon* (Amsterdam, 2008).

³⁹ A. Blonk en Jan Romein, *Leerboek der algemene en Vaderlandse geschiedenis deel III nieuwere en nieuwste geschiedenis* (Groningen, 1946).

⁴⁰ Hans Knippenberg en Willem van der Harm, *Een bron van aanhoudende zorg: 75 jaar ministerie onderwijs, [Kunsten] en wetenschappen: 1918-1993* (Assen, 1993), 316-320.

⁴¹ Dienne Hondius, *Oorlogslessen onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam, 2010), 47-55.

⁴² Hondius, *Oorlogslessen*, 407-412.

geschiedenis. Deze verplichting wordt verder uitgebreid met kennis over de staatinrichting. Bij de term vaderlandse geschiedenis staat sinds de invoering in de 19^{de} eeuw dat “*de leerling de grote daden van het voorgeslacht leert kennen door welks volharding onder leiding van Oranje ons afhankelijk bestaan werd gegrondvest*”.⁴³ Deze volharding kreeg nu een extra dimensie: de educatieve herinnering aan de Tweede Wereldoorlog.

Het ministerie van OKW onderging in de naoorlogse periode veel wijzigingen waarbij een motie van Cals in 1949 zou leiden tot de belangrijkste verandering. Tot dan toe waren er diverse schoolniveaus geweest die waren verdeeld over verschillende wetten. Dit zorgde voor ondoorzichtigheid en verhinderde de doorstroming.⁴⁴ In 1962 werd hierom de wet op het voortgezet onderwijs aangenomen. Er ontstond zo een wettelijk geregeld, samenhangend stelsel van onderwijsvoorzieningen dat het gehele onderwijs omvatte. Hiermee werd het systeem van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, het hoger voortgezet onderwijs en de lagere versies van het onderwijs geïntroduceerd (respectievelijk VWO, HAVO en VMBO). Deze wet kreeg vanwege zijn omvang de naam Mammoetwet.⁴⁵

Het onderwijs haar tweede doel om ervoor te zorgen dat zo een oorlog nooit meer gebeurde hing samen met het verlangen dat de oorlog niet mocht worden vergeten. Vanaf de jaren '50 hebben de schoolgaande kinderen, in de historiografie veelal protestgeneratie genoemd, de oorlog niet meer persoonlijk meegemaakt. Het ministerie van onderwijs sprak in haar dossiers van de theorie van weerbaarheid. Jongeren moesten door middel van het vak geschiedenis als het ware worden in ‘ingeënt opdat zij immuun werden voor de gevolgen van het nationalisme’. Dit betekende dat de naoorlogse regering het als haar taak zag om zich meer te bemoeien met de vorming van het onderwijs. Geschiedisonderwijs had hierin de rol om het Nederlandse culturele erfgoed aan het nageslacht door te geven.

Op beleidsterrein valt er een verschuiving op. De Tweede Wereldoorlog als herinnering wordt als morele les ingezet tegen de protestgeneratie. Vakinhoudelijk is het vak geschiedenis op de middelbare school tot 1960 gericht op het bieden van een geordend overzicht van de geschiedenis. Daarbij ligt de nadruk op een verhalende docent en het creëren van een parate feitenkennis en niet op overzichtsgeschiedenis. De op dat moment beschikbare academische werken werden gebruikt in de vorming van de eerste nationale verhalen in schoolboeken. Lange tijd bleven deze verhalen met het Bildungsideaal op de voorgrond, ongewijzigd. Door de culturele elite wordt dit ideaal beschouwd als tegenwicht tegenover het veronderstelde gebrek aan normen en waarden van de opkomende consumptiemaatschappij.⁴⁶

⁴³ Ibidem, 54.

⁴⁴ Knippenberg en van der Harm, *Een bron*, 386.

⁴⁵ Ibidem, 440-458.

⁴⁶ Beening, “Wat zegt ge van zulke helden?”, 408-417; Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 50-58.

Historische inhoud

Bij aanvang van dit onderzoek werd het niet verwacht dat er zo snel na de oorlog een educatieve herinnering zou worden gevonden. De verschillende schoolboekauteurs in deze periode vormen relatief snel na het einde van de oorlog een patroon voor de educatieve herinnering.⁴⁷ Hierin ligt de focus op politieke en militaire aspecten van de samenleving, gebruikelijk in deze periode. In dit kader staat de schoolboekauteurs telkens één vraag voor ogen: *hoe kon een nieuwe oorlog uitbreken?* In hun verklaring geven ze enkel aandacht aan redenen die te maken hadden met Duitsland. Zo was de ‘enige’ verklaarbare reden volgens de schoolboekauteurs de agressieve buitenlandse politiek van Hitler die hij sinds de jaren ’30 voert. “Op volle toeren bewapend Duitsland zich”.⁴⁸ Vervolgens begint Duitsland met de plotseling en snelle verovering van Europa, terwijl ook Rusland zijn gebieden zeker stelt. In het verhaal over deze snelle veroveringstocht is het opvallend dat vijftien schoolboeken Noorse ‘Nazi’ of ‘verrader’ Quisling benoemen. Enige relevantie voor de leerling blijft onbesproken. Hierna vervolgende schoolboeken eenzelfde patroon waarbij, de veroveringsvolgorde in meer of mindere mate beschreven wordt. Na de snelle veroveringen van Duitsland keerde oorlog zich tegen de Duitsers en verliezen ze strategische plekken: El Alamein, Stalingrad en Midway.

Schoolboeken promoten de nationale identiteit, maar de eerder gevonden tendens om daarbij Nederlandse ‘helden’ te bewonderen is niet te vinden. Er is bewondering voor de geallieerde leiders als Churchill: “Enkel onder zijn daadkrachtig leiderschap wist de bevolking van Londen en Coventry een jaar lang aan bombardementen te overleven.” De Amerikanen worden aangehaald als de verlossers van Japan wanneer hun industrie de schade weet in te halen. Maar het eren van de eigen soldaten is niet aan de orde. Zowel in de algemene als in de Vaderlandse beschrijvingen ontbreekt stellig de aandacht voor de meidagen.

Desalniettemin stellen de auteurs voorop dat de Duitse aanval niet de schuld van Nederland is. De Nederlandse regering was voldoende voorbereid, gemobiliseerd en neutraal. Als reactie op de aanval die onze neutraliteit schond stellen de auteurs: “*Hitlers heilige, als gewoonlijke leugenachtige verzekeringen ten spijt, overvielen zijn divisies ons land*”. Het element dat ‘onze collectieve ellende’ samenvatte was het ‘moedwillige’ bombardement van Rotterdam waardoor Generaal Winkelman niet anders kon dan overgeven. In deze periode beschrijft één schoolboekauteur het begin van de oorlog anders: “*we waren gemobiliseerd maar waar hoe dapper ook gevochten bleken zij niet opgewassen tegen de Duitsers. De*

⁴⁷ Deze fase is gebaseerd op de boeken die opgenomen zijn in fase 1 in de bijlage.

⁴⁸ P. Fontaine, *Van oermens tot wereldburger* (’s Hertogenbosch, 1965), 80.

*strijdmacht zonder oorlogservaring, met een zwaar verouderde bewapening, steunend op aftandse vestigingen en onvoltooide linies kon niet op tegen de efficiënte Duitse legers.”*⁴⁹

De leerling leert dat de Tweede Wereldoorlog voor Nederland een periode van overleven is vanaf het moment van verovering. Hoewel andere onderzoeken stellen dat schoolboeken zich focussen op politieke en militaire ontwikkelingen, blijkt hier toch, hetzij minimaal, aandacht voor de sociale en economische context van de oorlog.⁵⁰ Veel auteurs met betrekking tot de Nederlandse bezetting stellen *“onze economie werd kaalgeplukt, het bedrijfsleven werd kapot gemaakt en sinds het begin van de oorlog leed iedereen honger. Enkel de Duitsers en de landverraders konden zich te goed doen aan eten”*.⁵¹

In deze ‘ellendige’ situatie waarin ‘terroristen’ aan de macht waren moest er wel verzet opkomen. Dit element werd het kenmerk van de Nederlander in de oorlog: verzetten tegen de Duitse bezetting. Het begon als tegenstand tegen de behandeling van de joodse landgenoot: *“die beroofd werd, mishandeld en ter vernietiging naar Duitsland en Polen werden getransporteerd”*. Het volk was immuun voor de propaganda van de Duitsers. Desondanks ging het ook mis: *“helaas lieten enkele jonge mensen en onmaatschappelijke uitvaagsels zich inlijven in het Duitse leger”*.⁵² Verzet leverde ook ongemak op, maar dat maakte volgens de auteurs niet uit: *“om de bevrijding te bespoedigen volgde een spoorwegstaking, die zonder tegenstand werd uitgevoerd ook al betekende dit voedseltekorten. Hiermee startte de moeilijkste winter die het Nederlandse volk ooit doorgemaakt heeft.”* Tevens levert het verzet een gevoel van trots op. Een opvallend voorbeeld: *“het was een Amerikaan van Nederlandsen bloede, die al eerste bij Remagen over de Rijn ging!”* waarbij een auteur indirect zijn trots laat merken over een ‘Nederlandse’ bijdrage in de bevrijding.⁵³

De eerste grote veranderingen in het nationale verhaal worden zichtbaar in de jaren '50. Aanleiding is de toenemende bezorgdheid om de inwoners van de kolonie. Dit uit zich in de schoolboeken in de extra teksten over de expansie van Japan en haar houding in de bezettingskampen. Hierbij worden concentratiekampen voor blanken beschreven waar de terreur van de Japanners erger was dan die van de Duitsers in Nederland.⁵⁴ Een trendbreuk is de aandacht voor de wereld na de oorlog. Deze legt een verband tussen het Atlantische Handvest, waar Roosevelt en Churchill de basis legden voor de Verenigde Naties (VN), en de conferenties van de grote drie. Bij elke conferentie wordt aangegeven welke koers Europa en de wereld moeten volgen. Zo wordt ook de opdeling van Duitsland na de oorlog vastgelegd, waarmee de opstap naar de destijds actuele gebeurtenissen van de Koude Oorlog wordt

⁴⁹ J.W. Pik, C. Riekwel, M.Th. uit den Boogaard, *Beknopt leerboek der algemene geschiedenis* (Zwolle, 1954), 102.

⁵⁰ Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 90.

⁵¹ Aug. C. J. Commissaris, *Beknopt Leerboek der Algemene Geschiedenis* ('s Hertogenbosch, 1957), 56.

⁵² Commissaris, *Beknopt*, 59.

⁵³ M.G. de boer en J.Presser, *Beknopt leerboek der geschiedenis van het Vaderland* (leiden, 1947), 82.

⁵⁴ Term blanken was gebruikelijk.

betrokken. Rond 1960 blijkt het patroon van het educatieve verhaal steeds minder eensgezind. Het meest afwijkend was auteur Reinsma die de oorlog verklaart vanuit het verzelfstandigen van de koloniën, doordat de band met het moederland verzwakte.⁵⁵

Een andere grote verandering is het opnieuw zoeken naar de oorzaken van de Tweede Wereldoorlog. Enerzijds ontstaat er de theorie van de 'have-nots' – het niet bezitten van koloniën- en anderzijds de theorie dat het Verdrag van Versailles en daaruit voorkomende wraakgevoelens een rol spelen in het ontstaan van de oorlog. Tevens is er ruimte voor de manier waarop Duitsland Nederland bestuurde met behulp van het Nederlandse ambtenarenapparaat. Bovendien is er aandacht voor het verzet in Duitsland. Als laatste valt het op dat de schoolboekauteurs in de jaren '60 niet goed raad weten met de houding ze moeten aannemen ten opzichte van de Jodenvervolging. Enerzijds verdedigen ze de Joden met de februari-staking, omdat ze medeburgers zijn. Anderzijds vindt er een gelijkstelling plaats van oorlogsellende. Ook niet-joodse Nederlanders hebben meegemaakt dat ze werden gedeporteerd of vermoord. Schoolboekauteur Commissaris meldt dat dit voor de meesten mensen erger was dan de doodstraf. *“Terecht zag men hierin niet alleen een aanslag op de menselijkheid, maar ook op het wezen van de Nederlandse samenleving die de eeuwen door had opengestaan voor allen”*.⁵⁶

Kritiek op de geschiedschrijving door de protestgeneratie leidt tot nieuwe vragen, waardoor nieuwe onderzoeken naar bijvoorbeeld de vervolging werden opgezet. Dit wil niet zeggen dat schoolboeken de Jodenvervolging negeren in hun boeken. In 1947 benoemt een schoolboek dat de Joden vergast werden en davidssterren moesten dragen. Zo leren leerlingen dat Joden worden vergast, één davidster moesten dragen en buitengesloten werden van de maatschappij. Hoewel er meer aandacht is, worstelen de auteurs met de plek van de Jodenvervolging in het boek. Dit blijkt wanneer de auteurs in hun bespreking van de Joodse slachtoffers tevens spreken over de hoeveelheid niet-Joodse Nederlanders die zijn omgebracht. Hoewel de historiografie in deze fase nog flink wat onderzoek had te doen naar de Jodenvervolging, kenden de schoolboeken het al wel een plek toe.

Karakter van de tekst

Gemiddeld heeft een lesboekauteur in deze eerste periode zeventien pagina's nodig om het verhaal over de Tweede Wereldoorlog te vertellen. In deze periode beperkt de historische vakdidactiek zich tot de academische vorm waar politieke geschiedenis een sterke voorkeur had. Het militaire karakter van de tekst zorgt ervoor dat er 'feitelijk' verteld wordt over de oorlog. De veldslagen zijn vlak na de oorlog deels bekend en uitvoerig gedocumenteerd. Hierdoor

⁵⁵ R.Reinsma, *Onze wereld* (Amsterdam, 1962), 75.

⁵⁶ E.rijpma, *Korte ontwikkelingsgang der historie* (Groningen, 1953), 89; P.Fontaine, *van oermens tot wereldburger IV* ('s-Hertogenbosch, 1959), 106.

hoeft niemand te twijfelen aan de accuraatheid van de tekst. Om de leerling houvast te bieden worden er in de kantlijn of in de tekst dikgedrukte woorden gebruikt om de meest belangrijkste gegevens in de tekst te accentueren. De meeste schrijvers kiezen qua hoofdstukindeling voor een chronologische volgorde en geven de voorkeur aan een apart internationaal en nationaal hoofdstuk.

De wijze waarop een tekst geschreven is, is naast de inhoud van de tekst een interessant middel om te achterhalen hoe het educatieve verhaal zich heeft ontwikkeld. Het zegt iets over het beeld dat de leerling volgens de auteurs moeten onthouden. Over de gehele fase bezien valt het op dat de auteurs vaak op hun eigen wijze duidelijk maken hoe zij denken over de verschillende personen die een rol speelden in de oorlog. Er valt daarbij op dat een docent als auteur minder moralistisch schrijft.⁵⁷

Auteurs laten hun mening duidelijk blijken door het toevoegen van een bijvoeglijk naamwoord. Bijvoorbeeld: *'Politieman Rauter: niet onuitziende hoffelijk-wrede beul'* of op *"11 mei was de slappe Chamberlain vervangen door den agressieven en onverzettelijke Churchill"*.⁵⁸ In het beschrijvend enthousiasme komen de schoolboekauteurs dichtbij een finalistisch oordeel: *'Wij Nederlanders wisten goed uit Napoleons tijd en die van Lodewijk XIV welke gevaren een kleine natie zouden bedreigen, wanneer deze opging in een Germaanse gemeenschap en dan nog wel onder Hitlers leiding en die van zijn arrogant Herrenvolk'*.⁵⁹

Zowel Hondius als Bank geven in hun studie aan dat dit in de eerste periode na een oorlog vanzelfsprekend is. In de mentale verwerking wordt de oorlog dan eenvoudigweg vergeleken met andere tijden en het eigen volk vrijgesproken van iedere blaam. Ten slotte laten de lesboekschrijvers hun mening doorschemeren door standvastig het Nederlandse perspectief in te nemen in plaats van een 'neutraal' perspectief. Hierdoor werd verwijtend geoordeeld richting andere landen: *"Engeland begreep eindelijk de toestand en begon zich op grotere schaal te wapenen. Te laat om de achterstand in te halen"*.⁶⁰ Vanuit een neutraal perspectief kan Nederland exact hetzelfde kwalijk worden genomen. Daarnaast worden de asmogendheden in de beeldvorming neergezet als 'koppig': *"Japan, [...] kwam in dezelfde hopeloze positie als Duitsland en bleef even hardnekkig weigeren zich onvoorwaardelijk over te geven"*.⁶¹

⁵⁷ D. Langedijk, *Leerboek der Algemene Geschiedenis Deel II* (Groningen, 1951), 56; P. Fontaine, *Van oermens tot wereldburger* ('s Hertogenbosch, 1965) 52.

⁵⁸ A. Blonk, *Leerboek der algemene en Vaderlandse geschiedenis geschiedenis deel III nieuwere en nieuwste geschiedenis* (Groningen, 1946), 385.

⁵⁹ Blonk, *leerboek*, 386.

⁶⁰ Ibidem, 385.

⁶¹ Ibidem, 394.

Afbeeldingen

In de geschiedenismethoden komen in deze eerste periode gelijkwaardige afbeeldingen voor. Dat valt te zien bij landkaarten waarop diverse legerbeweging worden getoond. Daarnaast toonden de auteurs de in hun ogen de belangrijkste geallieerden kopstukken onder wie Churchill, Montgomery, Roosevelt en Zjokov. Overigens worden relatief vaak de grote drie tijdens de conferentie van Teheran afgebeeld.

Aan het einde van fase 1 is er sprake van een kleine verschuiving waardoor ook aandacht is voor nieuwe afbeeldingen, zoals die van Hitler. De eerste keer dat Hitler werd afgebeeld was in het schoolboek 'fundamenten en mijlpalen' uit 1966. Juist die foto lijkt de bedoeling te hebben om Hitler te kunnen afschilderen als een opzwepend spreker en niet als een typische staatsman. Andere voorbeelden die getoond worden gaan over de landingen tijdens van D-day en de bezettingszones.



Deelconclusie

*“De ondergrondse had zich op een lange eindstrijd voorbereid en meende evenals in 1813, dat de bevrijding niet of nauwelijks het werk van de Nederlander zelf was”.*⁶² Op deze manier besluiten een groot aantal auteurs de educatieve herinnering. Waar het einde van de oorlog als een opluchting zou worden verwacht was er ook sprake van teleurstelling. Hoewel deze herinnering tot aan het einde van de fase aan kinderen wordt geleerd ontwikkelt het verhaal zich door maatschappelijke veranderingen en door nieuwe onderzoeken die opgenomen worden in de studie. De grootste verandering wordt door één van de schoolboekauteurs verwerkt: *Een schoolboek moet juist een wetenschappelijk grondslag hebben maar dat ook de jongste geschiedenis een plaats dient te krijgen. Deze kanttekening is duidelijk gericht op de oorlog die dan ruim tien jaar jong is. In zijn tijdgeest moet de docent werken om leerlingen te veranderen in “een wereldburger, een verantwoordelijk mens en medebouwer van een verlichte en deskundige publieke opinie waarbij kennis van de allerjongste periode broodnodig is, zodat deze periode nooit meer zou kunnen voorkomen”.*⁶³

Schoolboekauteurs experimenteren met de inhoud maar blijven wel binnen de kaders van hun tijdsgeschiedenis. In deze fase zijn de schoolboekauteurs bij het creëren van de educatieve herinnering nog duidelijk zoekend. Zij presenteren in hun boeken echter wel een homogeen beeld over wat de leerling moet weten over de Tweede Wereldoorlog waarbij ze gemotiveerd worden door de angst van herhaling. Concreet zien we dit terug in het taalgebruik. De bijvoeglijk naamwoorden duiden wat goed en fout is, zodat er bij de leerlingen geen onduidelijkheid over kon ontstaan. Tevens doen ze dit door het perspectief dat de auteurs innemen. Het grootste gedeelte van de Nederlandse bevolking was goed en er waren in mindere mate collaborateurs die lid waren van de N.S.B. Dit perspectief houdt verband met het zwart-wit denken dat voor deze periode normaal is en ook in stand gehouden werd door series als ‘de bezetting’.

Inhoudelijk valt te concluderen dat aan het einde van deze fase het verhaal van de Tweede Wereldoorlog gestaag in omvang is gegroeid. Opvallend is de nadruk op het internationale (militaire) perspectief dat de auteurs nadrukkelijk naar voren brengen. Het nationale verhaal werd beperkt tot het binnenlands verzet en de hongerwinter. De schoolmethoden richtten zich voornamelijk op de reproductie van feitenkennis. De auteurs tonen ook lacunes in hun teksten door het verhaal over de Jodenvervolgung-die voorkomt onder het kopje verzet, de collaboratie en de meidagen niet te op te nemen. Lacunes die hier in zijn te vinden vallen te verklaren vanuit het gegeven dat deze onderwerpen nog te gevoelig zijn, nog niet zijn onderzocht of werden meegemaakt en dus niet in schoolboeken herinnerd hoefden te worden. Een argument dat het hoofdstuk te omvangrijk zou worden lijkt vooralsnog

⁶² J.C. de Haan, G. de Haas, *Geschiedenis voor de H.B.S.A.* (Groningen, 1964).

⁶³ Fontaine, van oermens, 90.

geen probleem aangezien het gemiddeld aantal bladzijdes over de Tweede Wereldoorlog hoog is.

Dit alles leidt tot de eerste vorm van de educatieve herinnering waar het Nederlands geschiedenisonderwijs door is gevormd. De verwachting is dat in fase 2 het tot nu bestaande verhaal verder wordt aangepast maar langzaamaan vastere vorm gaat krijgen.

Het ligt in de lijn van verwachting dat het herzien van schoolboeken aan het einde fase 1 ook zal leiden het veranderen van de inhoud van de Tweede Wereldoorlog. Het volgende hoofdstuk zal moeten bezien of dit daadwerkelijk zo is.

Hoofdstuk 2 De maakbaarheid van de samenleving 1968-1989

*“In 1945 waren er ruim 20 miljoen doden als gevolg van militaire acties, deportatie, terreurdaden of verzetsacties. Geen wonder dat de Russen tot op de dag van vandaag wantrouwend staan ten opzichte van de heropleving van een sterk Duitsland.”*⁶⁴ Een stuk leertekst die typisch is voor deze periode waarin de Koude Oorlog langzaam op zijn eind liep. In die periode wakkerde discussies aan over het nut van het vak geschiedenis. In de Mammoetwet was het aantal uren geschiedenis flink teruggeschoefd en maakte het een kiesbaar vak in de bovenbouw.

Het vak richtte zich steeds meer op het internationale en Europese plaatje van de geschiedenis. Binnen dit kader ontwikkelden een aantal schoolboeken ook het globalistische perspectief. De nadruk op reproductie van feiten werd van minder belang en juist belangrijker werden de zogenaamde historische vaardigheden, het schrijven van essays en het geven van presentaties. De vereniging voor geschiedenisleraren Nederland (VGN) steunde deze plannen sinds haar oprichting begin jaren '60. Doordat het vak na 1968 niet meer verplicht was in de bovenbouw, daalde het aantal examenkandidaten drastisch. In de jaren 1974/1975 was het aantal leerlingen naar 50% gezakt en in 1989/1990 zelfs naar 30% (met de uitzondering van het VWO op 43%). De nadruk op enkel de contemporaine geschiedenis kreeg felle kritiek te verduren en in 1986 lag het plan klaar om het curriculum te veranderen. Het vak zou voortaan voor 50% bestaan uit stof uit het verleden werd en 50% uit stof van de contemporaine geschiedenis. De Mammoetwet zorgde ook voor een discussie over de vorm van examineren.

Tot 1968 was het gebruikelijk om een mondeling eindexamen te geven, af te nemen door een comité van deskundigen. Middels een commissie eindexamenexperimenten geschiedenis en staatsinrichting (CEGES) werd tussen 1971-1981 onderzocht hoe het vak schriftelijk op een centrale wijze kon worden getoetst. Zo was de Tweede Wereldoorlog officieel negen keer het onderwerp van het eindexamen in 1973-1975, 1983-1984 en 1989-1991.⁶⁵

In deze fase groeide de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog gestaag. Het proces als de 'drie van Breda' en de affaire Menten zetten de oorlog constant in nieuw daglicht. Tegelijk verschijnen er in deze periode ook nieuwe studies- te denken aan die van Loe de Jong, Jacques Presser en Hans Blom- die nieuw perspectief brengen in 'het grote' verhaal wat op den duur invloed uitoefent op het onderwijs. Het idee bleef dat de jeugd onderwezen moest worden over de oorlog en haar gevolgen. Nu het vak een aantal keer ter discussie kwam

⁶⁴ A.Dang, F.e.M Vercauteren, *Mensen en machten examenboek geschiedenis havo/ vwo*(Amsterdam, 1985).

⁶⁵ Grever, "Opvattingen en misvattingen" in *Geschiedenis op school*, 34; Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 59-61, 85; Leo Dalhuisen, 'Terugblik op een halve eeuw vakdidaktiek', *Kleio* 7 (2008), 10-13, alhier 10-11; Stefan Boom, 'Van Ceges tot Syllabus', *Kleio* 7 (2008), 32-37, alhier 32-35.

te staan, nam de focus op de Tweede Wereldoorlog en de contemporaine geschiedenis fors toe.

In deze fase kreeg de geschiedenisdidaktiek geleidelijk vorm. Dit werd zichtbaar in de eerste vakdidactische handboeken voor leraren die alle terreinen van de didaktiek trachtten te raken: inhoudelijke kennis, archiefmateriaal en stofkeuze. Schoolboekschrijver Leo Dalhuisen heeft eind jaren '80 zijn stempel op de geschiedenismethodes weten te drukken met zijn structuurbegrippen: verandering en continuïteit, feit en mening, bron en interpretatie, standplaatsgebondenheid en oorzaak en gevolg.⁶⁶ Zijn doel hierbij was niet om schrik aan te jagen, maar om historisch besef aan te leren.⁶⁷ Hierin zien we dan ook de opkomst van vredeseducatie die het verhaal van de Tweede Wereldoorlog als morele les gebruikt voor de jongeren.

Historische inhoud

"De Duitse ijzeren vuist werd in het begin gecamoufleerd door de fluwelen handschoen".⁶⁸

Dat was de achterliggende gedachte die leerlingen als herinnering over de oorlog leerden. Het zoeken naar een 'juiste' houding tegenover de herinnering van de Tweede Wereldoorlog staat gedurende deze fase centraal. Over het algemeen breken de schoolboekauteurs rond 1970 met de werkwijze die ze hanteerden sinds 1946. De educatieve herinnering volgt in eerste instantie het patroon van voor 1968, maar kent al snel aanpassingen en toevoegingen in de presentatie van de verschillende terreinen van het verhaal. Eén van de opvallendste elementen is de herhaling van de Noorse Quisling. Deze persoon wordt voor het eerst verduidelijkt in 1979: *"De voormalige Noorse minister Quisling en andere Noorse nationaalsocialisten pleegden verraad en heulden met de Duitsers*. De naam Quisling kreeg in West-Europa de betekenis van verrader.⁶⁹

De militaire inhoud van de boeken verandert sterk. Waar het enerzijds wordt uitgebreid met uitleg en benamingen wordt er anderzijds meer uitleg gegeven om het begrip van de periode te vergroten. Zo wordt de aanval op Rusland voortaan Operatie Barbarossa genoemd en de oorzaak van de oorlog wordt steeds vaker verklaard vanuit de nazi-ideologie dat de Duitsers meer land moesten hebben om te leven. Hetzelfde doen de schrijvers bij de term Blitzkrieg. *'Officieren die de eerste wereldoorlog hadden meegemaakt hadden het nut en de kracht van de tanks gesteund met vliegtuigen gezien en nu ingezet terwijl de anderen landen dit niet zagen'.⁷⁰*

⁶⁶ P. den Boer, 'Geschiedenis op school en aan de universiteit' in: P. de Boer en G.W. Muller, *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam, 1998) 93- 108.

⁶⁷ Hondius, *Oorlogslessen*, 93-162.

⁶⁸ A. van Hulzen, *Vaderlandse Geschiedenis deel 2* (Groningen, 1979), 280.

⁶⁹ Analyse is hier gebaseerd op de schoolboeken beschreven uit fase 2 in de tabel in de bijlage 1; Van Hulzen, *Vaderlandse geschiedenis 2*, 290.

⁷⁰ A.B. Ceulaert, O. Feitsma, *KLEIO voor de VWO-Top* (Zeist, 1975), 98.

Naast inhoud wordt structuur belangrijker gevonden door de boekenschrijvers. Eén van de invloedrijkste begrippen is het oorzaak-gevolg denken. Dit concept poogt het verhaal over de Tweede Wereldoorlog op een andere manier neer te zetten. Duitsland zou voor de oorlog tekort zijn gedaan tijdens het imperialisme of koesterde nog revanche gevoelens, met als gevolg het uitbreken van de oorlog. Pas in schoolboeken in de jaren '80 schrijven auteurs dat het verdrag van Versailles hier de grootste rol in speelde.^{71 72} Tevens wordt hierin de vergelijking gemaakt met de Eerste Wereldoorlog en hoe deze twee met elkaar verschilden. Hierbij werd het ook mogelijk de bevolkingen van beide tijden met elkaar te vergelijken: *“Toch was er ook in Duitsland geen geestdrift voor de oorlog”*.⁷³ Ook de ideologie van het nationaalsocialisme werd nu opgenomen als leerstof voor de leerling om te leren begrijpen wat er gebeurde.

Het patroon van vertellen zoals dit vorm kreeg voor 1968 wordt in grote lijnen nog gevolgd. Duitsland is de grote agressor, maar er komt ruimte om strenger te schrijven over de geallieerden. Deze kritische houding werd de leerling aangeboden met zinnen als ‘grote drie’ (Engeland, Frankrijk en Rusland) weinig daadkrachtig hadden opgetreden in het begin van de oorlog. Terwijl de Polen zich even dapper hielp niemand hen.⁷⁴ Daarbij werden de overwinningen van de geallieerden niet langer gezien als een overwinning: *begin maart 1945 kwamen de tanks bij verrassing over de Rijn*.⁷⁵ Het grootste ‘gevecht’ tussen de auteurs is de discussie of ook de geallieerden zich schuldig hebben gemaakt aan oorlogsmisdaden. Hierbij worden voorbeelden genoemd als het bombardement op Dresden. In deze periode wordt ook verwezen naar de tijdgeest. Een nieuwe oorlog mag niet uitbreken aangezien er nu atoomwapens zijn in de wereld die drastische gevolgen kunnen hebben. *“Die onenigheid belooft niet veel goeds, zeker niet na een oorlog waarin het vermogen tot vernietiging van het leven op aarde op een onvoorstelbare manier is toegenomen”*.⁷⁶

Hoewel er veel aandacht is voor het internationale perspectief groeit het aantal concrete elementen voor het nationale verhaal. De inval in Nederland blijft summier beschreven in deze fase. Een van de bekendste evenementen uit de oorlog, het bombardement van Rotterdam, wordt enkel benoemd als een gebeurtenis. Enkel Kleio legt het volgende uit: *“Op 14 mei eisten de Duitsers de overgave van Rotterdam. Bij weigering zou de stad gebombardeerd worden. Tijdens de onderhandelingen waren echter al Duitse vliegtuigen opgestegen en ondanks lichtseinen van Duitse kant begon een deel ervan een*

⁷¹ W.F. Kalkwiek, *Geschiedenis in onderwerpen* (Amsterdam, 1981), 223.

⁷² Kalkwiek, *Geschiedenis in onderwerpen*, 225.

⁷³ W.J.M. Boonekamp, F.A. Kraat, W.H. Mannesse, *Memoriael II: Gedenkwaardigheden uit de geschiedenis van de mensheid* (Groningen, 1970).

⁷⁴ A. Adang, F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten* (Amsterdam, 1974), 139.

⁷⁵ Novem, *Wereld in Wording* (Den Haag, 1974), 145.

⁷⁶ *Speurtocht door de eeuwen heen*, 176.

bombardement".⁷⁷ In de schoolboeken wordt de overname vooral snel en kort beschreven waarin menig verwijt het lerend kader schetst: "*Nederlandse soldaten waren eigenlijk niets meer dan burgers in uniform*".⁷⁸ Daarentegen werden de ambtenaren juist in bescherming genomen: "*moeilijk hadden het de ambtenaren. Zij hadden in mei 1940 de opdracht gekregen op hun post te blijven om chaos te voorkomen. Maar waar lag de grens tussen het nut voor het eigen volk en de dienst aan de bezetter*"?⁷⁹

In 1972 bieden schoolboeken meer context voor de voorafgaande politieke onrust in Nederland. In deze fase wordt ook voor het eerst gesproken over de 'meidagen' als referentie naar de 5-daagse oorlog in Nederland. Auteurs spreken elkaar tegen over hoe goed Nederland op de hoogte was van een mogelijke bedreiging. We waren wel gemobiliseerd en trachtte de bewapening op orde te krijgen. Eén methode spreekt het tegen en vertelt het verhaal van Majoor Sas die als militair attaché herhaaldelijk waarschuwingen doorgaf. Hierin wordt wel een argument herhaald dat de legerleiding waarschuwingen niet doorspeelde naar de militairen. Zij hadden een enorm vertrouwen in de waterlinie.⁸⁰ Hiervoor werd vooral gefocust op het idee dat we niet meer konden doen dan dat we deden. Enkele methodes trekken dit tijdens de tweede fase in twijfel en stellen dat de verwaarlozing van het militaire apparaat en de niet geklaarde werkzaamheden bij de Peellinie voor als oorzaak voor de overmeestering. Wel worden de Grebbelinie en het verzet op de afsluitdijk voor het eerst geprezen. Zo schrijft een schoolboek voor het eerst over wat Koningin Wilhelma wilde: in de meidagen van 1940 had ze liever de dood hebben gevonden op het slagveld".⁸¹

Tijdens schrijven van methodes moeten de auteurs spaarzaam omgaan met de ruimte die ze hebben. Het militaire verhaal wordt steeds verder uitgedund en er komt meer plek voor het dagelijks leven tijdens de hongerwinter dat een inlevend karakter krijgt: *het was extra tragisch, dat er geen hout was om kisten voor de doden van te maken. Zelfs de begrafenissen stonden hiermee in het teken van de materiele nood*. Aansluitend op de academische studies verandert de beschrijving van de houding tegen over de Duitsers ook. "*De Nederlandse bevolking was verward maar de Duitsers betaalden gewoon, waren netjes en waren de NSB niet meteen ter willen*. [...] "Duitse militairen gedroegen zich correct, ze zongen veel, ze dezen vriendelijk tegen kinderen".⁸² Het verzet blijft bestaan als grootste Nederlandse factor, maar tegen het eind van de fase wordt er meer genuanceerd over gesproken. Sinds 1980 wordt er steeds vaker geschreven over het verschil tussen het actief verzet en het passief verzet.

⁷⁷ Kleio, 234.

⁷⁸ A.B. Ceulaert, O. Feitsma, *KLEIO voor VWO en HAVO2* (Zeist, 1972), 155.

⁷⁹ P.E. van Oirschot, *Volkeren ontmoeten elkaar* (Tilburg, 1970), 51.

⁸⁰ Hulzen, *Vaderlands verleden*, 201.

⁸¹ K.A. Kalkwiek, J.W. van Lent, *3 Verleden Tijd?* (Amsterdam, 1987), 104.

⁸² A.C. Niemeyer, F.J. Schmit, *Onze Eeuw* (Zutphen, 1969), 185.

In deze periode wordt Anne Franks als eerst aangehaald als de belichaming van het Joodse leed in Nederland door de auteurs van Mens & Machten: *“Het dagboek van de twaalfjarige Anne Frank beschrijft op aangrijpende wijze het leven van de Joodse onderduikers in een Amsterdams achterhuis.”*⁸³ Het bevreemd aangezien het Anne Frank museum reeds veertien jaar eerder al haar deuren had geopend. In een enquête in de jaren '70 kwam naar voren dat leerlingen op school maar weinig leerden de gevangenissen en concentratiekampen.⁸⁴ Dat is wel bijzonder, want de meeste schoolboeken uit deze periode besteden er meer aandacht aan. Na de publicatie van het boek 'de Ondergang' in 1975 is het onderwerp in de schoolboeken in beweging. Hier stellen de auteurs zich nog steeds, net zoals in fase 1, aan twee kanten van het spectrum op. De informatie die wordt gegeven, wordt steeds verder uitgebreid. Enerzijds wordt gesteld dat zowel niet-joodse als de Joodse Nederlander worden vervolgd. De Joden hadden de concentratiekampen, waar de Nederlanders de jappenkampen hadden.

Het andere beeld is dat de Nederlandse bevolking er alles aan heeft gedaan om de Joodse Nederlanders te behoeden voor de gruwelheden. De door de eeuwen heen gegroeide verdraagzaamheid werd hierin het sterkst beledigd. Het protest van de Leidse universiteit en de Februaristaking zijn hier de dragers van. Het werd langzamerhand duidelijk, dat het ging om de totale vernietiging van alles Joodse medeburgers. Het is daarin opvallend dat het volgens de auteurs mogelijk was dat de bevolking al wist dat de Joden vernietigd zouden worden. Het is namelijk waarschijnlijk, dat publieke kennis de vervolging in Nederland anders had doen verlopen. De hulp die verleend werd aan de joodse medeburger betrof de Februaristaking en later beschreven het helpen onderduiken. Onderduiken was eerder enkel voor de verzetslieden. In uitzonderingen geven sommige boeken meer informatie: *“Je kan joden aangeven voor een beloning voor 7,50 geen onderscheid gemaakt wie dit deed”*.⁸⁵ Terwijl een andere methode in 1981 helemaal niets vermeldt over de Jodenvervolging.

Karakter van de tekst

Gemiddeld neemt het verhaal over de Tweede Wereldoorlog zo'n vijftientig pagina's in beslag. Deze uitbreiding is noodzakelijk door het vergroten van de aandacht voor de internationale verhoudingen, dan al internationale betrekkingen genoemd. In deze fase komen veel schoolboeken van de docentenhand, als kritiek op de huidige vorm waarin de geschiedenismethoden werden gepresenteerd. Door de veranderingen van de Wet op Voorgezet Onderwijs moesten de boeken herschreven worden naar het nieuwe niveau.

⁸³ A. Adang, F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten* (Amsterdam, 1974).

⁸⁴ Hondius, *Oorlogslessen*, 103.

⁸⁵ Hulzen, *Vaderlands verleden*, 205.

Hierdoor lag er een kans voor docenten om grip te krijgen op de presentatie van de schoolboekstof.

Met de komst van de sociale geschiedschrijving doet ook statistische vormgeving zijn intrede in de methodes. Dit is visueel te merken in de schoolboeken door het toevoegen van grafieken. Auteurs beseffen dat de oorlog steeds verder wegraakt en grijpen inleving aan om de herinnering concreter te maken: *“men schat het aantal doden van de Tweede Wereldoorlog op 100 miljoen, dat is dertig doden per minuut, elke twee seconden een dode. Volgens een Amerikaanse statistiek moet de oorlog 1 biljoen dollar gekost hebben. Met dit bedrag had men alle op aarde levende families een villa met zes kamers, een auto en een garage kunnen geven. De rest was nog voldoende geweest om in iedere stad met meer dan 5000 inwoners een modern ziekenhuis en een school te bouwen.”* Of de auteurs trachten aan te geven waarom de oorlog juist zo lang duurt. *“Goederen uit Amerika hebben soms 78 dagen nodig om aan te komen bij het front”*.⁸⁶

De vakdidactiek verschuift in deze periode van reproductie naar structurering. Leo Dalhuisen zorgt hier voornamelijk voor door zijn principe van structuurbegrippen waardoor het gebruikelijk wordt de Eerste en de Tweede Wereldoorlog met elkaar te gaan vergelijken. Dit gebeurt in termen van materiaal, vliegtuigen, bombardementen en vorm van de oorlog. Onveranderd blijft het gehanteerde chronologisch beschreven onderscheid tussen internationaal en nationale perspectieven. In deze periode is een opstap naar een thematische indeling merkbaar. Auteurs trachten af te stappen van de feitelijke zakelijkheden en meer te werken vanuit een ‘waarom’ vraagstelling. Deze nieuwe didactiek maakte een einde aan het encyclopedische en historische georiënteerde schoolvak geschiedenis. De nadruk lag nu op de probleemgerichte en meer sociaalwetenschappelijke aanpak. Kritiek hierop was dat het nu te thematisch en te caleidoscopisch werd. Het moest niet de bedoeling zijn om leerlingen op te leiden tot semi-historici, stelden historici zoals Hans Blom.

“A,B,C,D,E,F,G weg met de moffen en de NSB”.⁸⁷ Dit versje stond in 1979 als voorbeeld in een schoolboek om de sociale context van de tijd te duiden. Het is hiermee de eerste keer dat het woord ‘mof’ voorkomt in de methodes. Het verwoorden van de oorlog is en blijft een moeilijke constructie voor schoolboekauteurs. Dit komt bijvoorbeeld naar voren als auteurs Mussolini beschrijven: *als een jakhals in de strijd te mengen en verklaarde Engeland en Frankrijk de oorlog*.⁸⁸ Maar we zien het ook nog aan het einde van de fase terug in hoofdstuktitels zoals *‘Nederland onder de gesel van het hakenkruis’*.⁸⁹ Het is duidelijk dat de auteurs noch over Mussolini noch over het Duitse bestuur te spreken zijn. Het gebruik van

⁸⁶ Novem, 146.

⁸⁷ Hulzem, *Vaderlands*, 301.

⁸⁸ Novem, 148.

⁸⁹ A. Adang, F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten* (Amsterdam, 1985), 74.

bijvoeglijk naamwoorden om uit te drukken hoe de auteurs dachten over de oorlog blijft aanwezig in deze fase. Dat het zwart-wit denken nog actief was blijkt ook uit zinnen als *“gelukkig was er zoveel zelfbeheersing dat de ‘Bijltjesdag’, de lang verlangde volkswraak op collaborateurs en Duitse beulen, niet doorging.”*

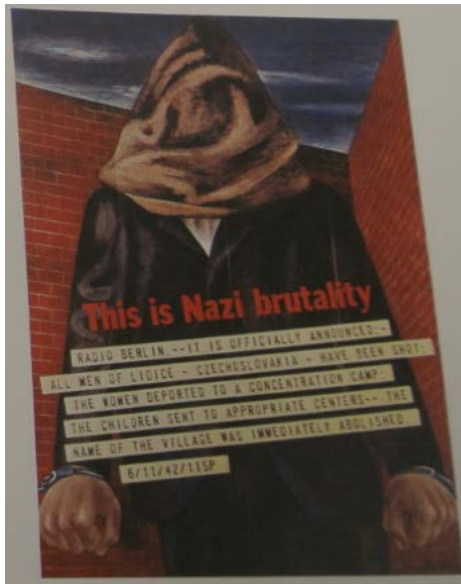
Toch komt er door kritische stemmen in het maatschappelijk en historiografische debat, ruimte om kritischer te schrijven. Zo spreken een aantal boeken over de *“geniale generaal Rommel”*, een constructie die in de vorige fase ondenkbaar was.⁹⁰ Als tweede opvallende verandering wordt het woord ‘verrader’ steeds vaker vervangen voor ‘Duitsgezinde’ of ‘collaborateurs’. Als laatste wijziging wordt de verwijzing naar de geallieerden langzaamaan steeds confronterender. *“Bondgenoten lieten Polen aan zijn lot over en verschansten zich in de Maginotlinie”*.⁹¹ Dit voorbeeld laat zien dat de geallieerden een bewuste houding aannamen om niet in te grijpen toen ze dit nog wel konden. De geallieerden vormden absoluut nog geen hechte eenheid.

⁹⁰ Adang, *Mens en machten*, 83.

⁹¹ Speurtocht door eeuwen 5 (1973); P.E van Oirschot, *Volkeren ontmoeten elkaar* (Tilburg, 1970), 62.

Afbeeldingen

De prenten die nu gebruikt worden in deze boeken worden veel diverser. Het loskomen van het politiek militaire overwicht wordt ook in de afbeeldingen zichtbaar. Er wordt vooral veel meer beeldend duidelijker hoe het dagelijks leven eruitziet en auteurs trachten de oorlog met behulp van statistieken inzichtelijker te maken.



Deelconclusie

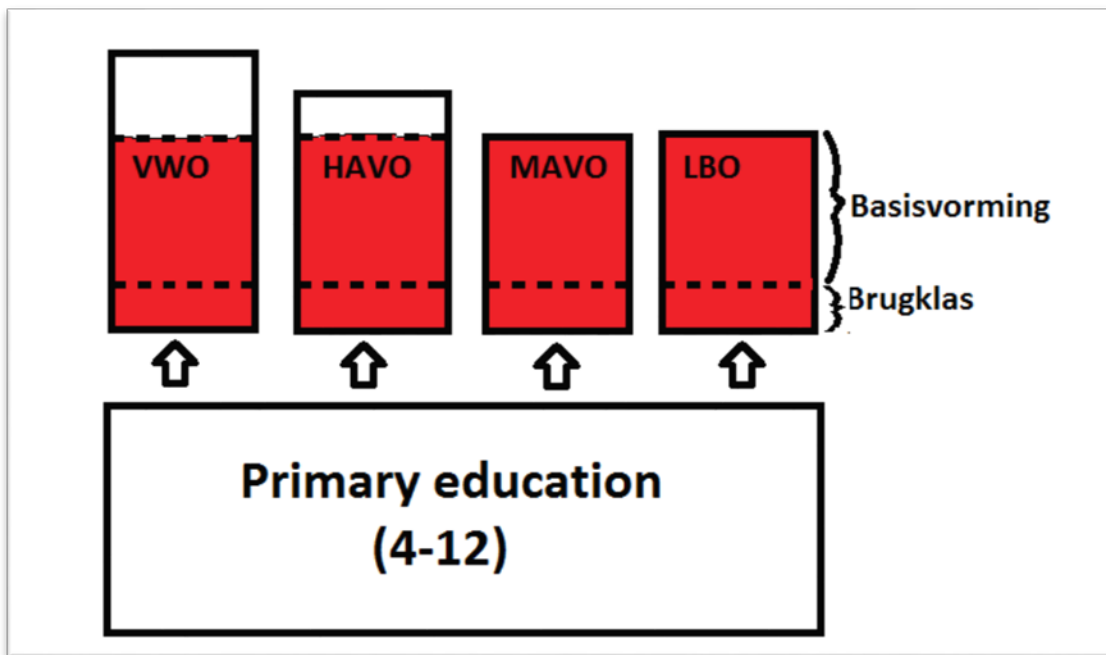
*“De Tweede Wereldoorlog was een historisch verschijnsel van een dergelijke voor menselijke begrippen onvoorstelbare omvang en intensiteit, dat iedere beschrijving die een samenvatting wil zijn abstract en nietszeggend wordt”.*⁹² Schoolboekauteurs geven in deze fase in hun inleidingen aan hoe moeilijk het vakgebied is. Zeker sinds de invoering van de curricula, eindexamenonderwerpen en het verkorten van het aantal uren geschiedenis. De auteurs maken hierdoor keuzes en trachten op het maatschappelijk en historiografisch debat aan te sluiten door het perspectief in de educatieve herinnering te verschuiven. Waar geallieerden eerst enkel de held waren, mochten ook zij nu bevraagd worden. Niet iedere Duitser was nu slecht, immers ook in Duitsland ontstond verzet.

Vooraf eind jaren ‘70 breken de schoolboeken steeds vaker met het oude patroon en volgen een overzichtsperspectief waar een kritischere houding gepaster is. Deze wordt eerder toegepast op de ander dan op de Nederlander zelf. In het nationale verhaal worden meer details verteld en meer voorbeelden gegeven uit het dagelijkse leven. Een van de grootste groeiende onderwerpen in deze fase is de Jodenvervolgung. In deze periode wordt het onderwerp uitgebreid en wordt er gewisseld met perspectief. In vergelijking met andere media ontstaat er echter een afstand. Er verschijnen jeugdboeken over de oorlog en deze lopen voor op de schoolboeken. De Tweede Wereldoorlog bereikt de jeugd niet alleen via de schoolboeken maar ook via andere media. Het is de vraag of de schoolboeken hiermee in de volgende fases gaan concurreren.

⁹² Kalkwiek, *Geschiedenis*, 191.

Hoofdstuk 3 Geschiedenisonderwijs in balans brengen 1990-1998

Sommige ideeën van de Mammoetwet behaalden niet het gewenste resultaat. De brugklas was hier één van. Het was de het eerste jaar van de middelbare school dat gelijk was voor alle leerlingen die daarna pas hun niveau kozen. Dit zorgde voor dusdanig grote problemen in de klassen dat dit systeem werd vervangen door de basisvorming in 1992.⁹³



Figuur : schematische weergave van het Nederlands onderwijssysteem ⁹⁴

Binnen de basisvorming lag voor geschiedenis de focus nog steeds op vaardigheden en werd deze uitgebreid met de link naar het heden. Opnieuw moest het vak geschiedenis in deze hervorming uren inleveren, terwijl de grootte van het vak bleef staan.⁹⁵

In het maatschappelijk debat ontstaan diverse discussies over het nut van het vak geschiedenis enerzijds en over het nut van herdenken omtrent de Tweede Wereldoorlog anderzijds. Het nut werd in de jaren '90 langzaamaan weer gekoppeld aan het idee van de nationale identiteit. Deze relatie kwam na de val van de muur in 1989 sterk terug in het betoog van Frits Bolkestein die in 1996 aankaartte dat de Nederlandse burger te weinig feiten en data wist van de eigen geschiedenis.⁹⁶ Deze klachten mondde uiteindelijk uit in de vorming van Commissie de Wit die moest onderzoeken of hervorming van het vak noodzakelijk was.

⁹³ Boselie, 'The Belgian Revolt', 40; Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 62.

⁹⁴ Boselie, 'The Belgian Revolt', 51.

⁹⁵ K. Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 63; M. Grever, "Opvattingen en misvattingen" in *Geschiedenis op school*, 32-34.

⁹⁶ J. van der Leeuw – Roord, "Geschiedenis op school in Europa" in *Geschiedenis op school*, 54.

In deze fase startten historici met onderzoek naar ‘collectieve herinneringen’. Daaruit komen verschillende nieuwe visies over de Tweede Wereldoorlog naar voren. Het rapport ‘bekend en onbemind’ alarmeert in 1993 de Nederlandse regering dat de Nederlandse jongeren zich zorgen maakten over een verenigd Duitsland. Het onderzoek toonde aan dat het beeld omtrent Duitsers was aangetast, en de schuld daarvan lag voornamelijk in het onderwijs. De enige keer dat we leerden over de Duitsers was in de context van gewelddadige mensen die alles afpakten wat je lief was. Eerst als Germanen bij het teutenbergerwoud, daarna in 1672 het rampjaar en later in de oorlog tijdens de bezetting.⁹⁷

Historische inhoud

Een gezette educatieve herinnering begint in fase 3 steeds meer vorm te krijgen en de verschillen tussen de diverse boeken beginnen langzaam af te nemen. De methode die schoolboek auteurs Leo Dalhuisen heeft gebruikt in de vorige, wordt verder uitgebreid in deze fase. De verschillen die er nu zijn, worden veelal bepaald door de keuzes die de auteurs vanwege beperkte ruimte moeten maken.

De vorm van Dalhuisen creëert de gewoonte om de Tweede Wereldoorlog altijd eerst te vergelijken met de Eerste Wereldoorlog. Wat was de aard van de oorlog en waarom ontstond hij juist vanuit de Duitse kant. In de eerste Wereldoorlog was de Duitse bevolking nog enthousiast, maar bij de Tweede Wereldoorlog zat ook het Duitse volk niet op een nieuwe oorlog te wachten. De schoolboek auteurs zijn het met elkaar eens dat Duitsland door het verdrag van Versailles en wat erin besproken wordt, gedwongen werd.⁹⁸

De stappen die de boeken maken in het militaire verhaal zijn veel groter geworden. Veelal wordt dit verhaal in een klein hokje geplaatst op één pagina. Deze ruimte wordt opgevuld met een uitvoerige beschrijving hoe Hitler aan de macht is gekomen en hoe hij de oorlog kan beginnen. Met de bespreking van het verdrag van München stellen de schoolboekschrijvers zich de vraag wie heeft nu nog meer schuld? Was het enkel Duitsland? Via deze vraag komen ze ook uit op het feit dat Engeland en Frankrijk en de Sovjet-Unie elkaar hadden moeten vertrouwen. In de beschrijving komt ruimte voor het idee dat het vroeger anders gezien werd: *“na de oorlog heeft er geruime tijd een grote eenstemmigheid bestaan over de oorzaken van de oorlog die in Europa begon”*.⁹⁹ En: *“over de vragen of het nodig was de bommen te werpen en of zulke bommen ooit geworpen mogen worden, zijn de mensen tot in onze tijd niet uitgepraat”*.¹⁰⁰ Hiermee proberen de auteurs recht te doen aan het idee dat geschiedenis een discussie zonder einde is. De tot 1989 beschreven Noorse minister Quisling verdwijnt nu

⁹⁷ André Beening, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken 1750-2000* (Amsterdam, 2001), 175.

⁹⁸ L.G.Dalhuisen en H.J.M. van der geest, *Sprekend verleden*(Rijswijk, 1991), 156.

⁹⁹ L.G.Dalhuisen, *Sprekend verleden* (Rijswijk, 1994), 106.

¹⁰⁰ L.G. Dalhuisen, *Toen voor Straks* (Rijswijk, 1993), 69.

volledig uit het verhaal. Hiermee komt de focus van het militaire verhaal meer op West-Europa te liggen. De aanvallen van Rusland en de Duitse aanvallen op Noord-Europa zijn weinig meer beschreven.

De aandacht voor de Jodenvervolgung, nu Holocaust genoemd, is breed beschreven. Nu de opkomst van Hitler kan worden beschreven, is er ook meer ruimte voor zijn ideologie. Vervolgens worden de stappen beschreven hoe de Duitse staat onder Hitler maatregelen nam om van discriminatie naar vernietiging te groeien. Hierbij komt veelal nazi-taal voor zoals 'uitroeien', afgeleid van het Duits ausrotten, aan de orde. De Duitse propaganda en maatschappelijk maatregelen die Duitsland trof worden breed beschreven. Sommige auteurs maken hierin de scheiding tussen de militaire oorlog die Hitler voert en de ideologische oorlog tegen de Joden. In deze fase wordt de verbinding tussen verzet en de bescherming van joodse Nederlanders losgelaten. Nu noteren auteurs *"en het was zeer moeilijk onderduikadressen en andere hulp bij de bevolking te vinden"*.¹⁰¹ Toch een opvallend snede uit een schoolboek over het verstoppertje van joodse burgers: *"Toch liep iemand met onderduikers in huis bij een Duitse razzia een goede kans te ontkomen aan een huisbezoeking als hij één of meer blonde dochters met vlechten en blauwe ogen bij zijn voordeur kon posten"*.¹⁰²

Sinds de fase staat hierbij de vraag centraal waarom er zoveel Joden uit Nederland werden weggevoerd. Hierbij wordt ook de Joodse Raad beschuldigd van misdaden. Het ingewikkelde van de beschuldigingen die hier en daar plaatsvinden, is het gebrek aan ruimte voor de onderbouwing ervan. Nieuw in fase 3 is de aandacht voor elementen zoals het proces van Neurenberg en de mogelijkheid om Duitsers als slachtoffers te zien. Het verwerken van de oorlog komt hierbij in een nieuw daglicht te staan. Deze verwerking wordt gekoppeld aan hoe we in Nederland aandacht geven aan de Oorlog en of we dat nog moeten doen. Kunnen we ook met de Duitsers samen herdenken?

De informatie over de bezetting van Nederland wordt bij veel boeken ingekort maar het patroon uit de vorige fases blijft gehanteerd. Toen Nederland werd aangevallen konden we daar weinig tegen doen, vooral door parachutisten en slechte voorbereiding. Bijzonder is wel dat het 'ergste' element van de oorlog, het bombardement van Rotterdam, veel wordt genoemd, maar een aantal auteurs veronderstellen nu dat er *"onder historici bestaat er geen overeenstemming over de vraag waarom de Duitsers de stad bombardeerde."* Bij het beschrijven van de nieuwe regeringsvorm in Nederland besteden de auteurs aandacht aan de neutraliteitspolitiek: waar deze vandaan kwam en waarom hij tijdens deze oorlog zo belangrijk was terwijl we in de 17de eeuw veel vaker oorlog hadden gevoerd.

De schoolboeken uit de jaren '90 beschrijven de herinnering omtrent het verzet op een andere manier. De historicus die hier veel invloed op uitoefent is Hans Blom. Hij stelde in zijn

¹⁰¹ Dalhuisen, *Sprekend Verleden*, 29.

¹⁰² S. Boom, A. Beening, D. Buma, J. Greep, *Sfinx, geschiedenis, de 20^{ste} eeuw* (Zutphen, 1998), 111.

studies dat je verzet kon plegen, collaboreerde of dat je assimileerde. Hiermee kreeg een groter geloofwaardiger deel van de bevolking een plek in de herinnering: *“de meeste illegale (verzet) werkers hadden niet op zekere dag doelbewust besloten in de illegaliteit te gaan, maar waren erin terechtgekomen via kennissen, vrienden, familie of door contacten als onderduiker”*.¹⁰³ Daardoor kon de verspreiding van het nazisme en het samenwerken met de Duitsers meer ruimte krijgen. Onderwerpen als economische collaboratie werden nu ook verwerkt in het schoolboek. *“Tijdens de eerste drie jaren van de bezetting was er nauwelijks vertraging of sabotage.”*¹⁰⁴

Verder beschrijven de schoolboeken de bezettingsperiode nu in zes fases die ook te verbinden zijn met de oorlog op internationaal niveau. Middels deze periodisering van de bezettingstijd wordt het zichtbaar hoe de Nederlanders zich pas laat af gaan zetten tegenover de bezetter. Dit zetten auteurs veelal af tegenover het verzet in Duitsland. *“Verzet tegen de nazi’s was in Duitsland veel moeilijker dan later in de door de Duitsers bezet gebied”*.¹⁰⁵ Uiteindelijk eindigt het haar verhaal met de afronding van de oorlog. Enerzijds wordt dit gedaan door te beschrijven hoe destijds berecht werd. *“Berechting van de mensen die met de Duitsers hadden samengewerkt, was erg moeilijk. Men was het erover eens dat samenwerking met de Duitsers gestraft moest worden. Die samenwerking (collaboratie) bleek echter vaak zo ingewikkeld dat het moeilijk was de juiste straf te bepalen.”*¹⁰⁶ Anderzijds worden interviews met overlevenden opgenomen met de vraag hoe Nederland uit de oorlog is gekomen. Deze bespreking grijpt vaak in op de vragen of we nog wel moeten herdenken en hoe we de gruwelheden kunnen voorkomen.

Als laatste proberen sommige auteurs de oorlog in perspectief en context te plaatsten. Hierbij stellen ze de vraag of het naziregime een uitzondering is in de geschiedenis. *“Het op zo grote schaal vermoorden van mensen is niet typisch voor nazi-Duitsland. Massamoorden hebben (o.a in Stalins Rusland) en later (o.a in Mao's China een onbekend aantal miljoenen mensen en in Cambodja ongeveer twee miljoen) plaatsgevonden. Maar de manier waarop is wel uitzonderlijk. Niet eerder in de geschiedenis werden zoveel mensen zo systematisch, via getto's en per trein, naar concentratiekampen en gaskamers weggevoerd”*.¹⁰⁷

Karakter van de tekst

De opbouw van het verhaal is opvallend korter geworden, waardoor het aantal inhoudelijke pagina's daalt naar gemiddeld 12 pagina's per boek. Hierin bepaalt structuur en overzicht de richting van de educatieve herinnering die zich meer als een eenheid presenteert. Dit wordt

¹⁰³ Dalhuisen, *Sprekend verleden*, 126.

¹⁰⁴ Rene Bakker, *Vragen aan de geschiedenis* (Groningen, 1996), 123.

¹⁰⁵ L.G.Dalhuisen, H.J.M van der geest, F.J. Steegh, C.L. de Waal, *Toen voor straks* (Rijswijk, 1993), 125.

¹⁰⁶ Bakker, *Vragen*, 130.

¹⁰⁷ L.G.Dalhuisen, H.J.M van der geest, F.J. Steegh, C.L. de Waal, *Toen voor straks* (Rijswijk, 1993).

bewerkstelligd door het verdwijnen van de tweedeling tussen algemene en vaderlandse geschiedenis. Het idee dat een schoolboek enkel de 'waarheid' vol met feiten vertelt, wordt weerlegd door het stellen van vragen in de lopende tekst die door leraren aangegrepen kunnen worden voor discussie.

Dat structuur het kernpunt is in deze fase valt op door in fases te schrijven. Leerlingen krijgen op die manier steunpunten in de tekst om informatie te onthouden en een ontwikkeling te zien. In de tekst komt op deze manier meer aandacht voor het discussiëren over de oorlog. Hierin is de meest opvallende keuze een tussenparagraaf uit *Sprekend Verleden*. Met behulp van schoolboeken geven ze de leerling de kans deze te lezen en na te denken over wat zij als oorzaak van de oorlog zien.¹⁰⁸

De grootste ingrepen zitten hem vooral de vorm waarop de leerstof overgebracht gaat worden. Hierbij valt een thematische indeling op waarbij de chronologie ondergeschikt raakt aan de besproken thema's. Daarnaast valt de inmenging van historici in het vormen van schoolboeken op. In 1994 werkt Blom als historisch adviseur mee aan de vorming van het schoolboek 'sprekend verleden'. Maar ook het instituut voor leerplanontwikkeling (SLO) werkt mee aan de vorming van de schoolboeken.¹⁰⁹ Het instituut werkt wederom mee aan het boek van sprekend verleden in 1998. Om meer aansluiting te vinden bij de leerlingen wordt het concept van inleving steeds meer gebruikt. Vooral Anne Frank wordt om die reden in boeken gebruikt.

Daarnaast wordt veel vaker dan eerst benadrukt dat de Tweede Wereldoorlog nog steeds actueel is, wat visueel ondersteund wordt door het afbeelden van krantenartikelen. "*De Tweede Wereldoorlog onderscheidde zich van alle eerder gevoerde oorlogen door de systematische terreur die werd uitgeoefend. De racistische leiders van het derde rijk waren hiervoor verantwoordelijk*".¹¹⁰ Schoolboeken gebruiken in deze periode steeds meer overkoepelende begrippen om de Tweede Wereldoorlog te duiden.¹¹¹ Zo wordt de term Holocaust de geaccepteerde term om de Jodenvervolgung aan te geven. De eerste vermelding hiervan wordt gebruikt in de methode *Toen voor straks* uit 1993. Daarnaast nemen de auteurs de uitleg van woorden uiterst serieus. Woorden als Razzia worden nu uitgelegd voordat het verhaal doorgaat.

¹⁰⁸ Dalhuisen, *Sprekend Verleden*, 110-111.

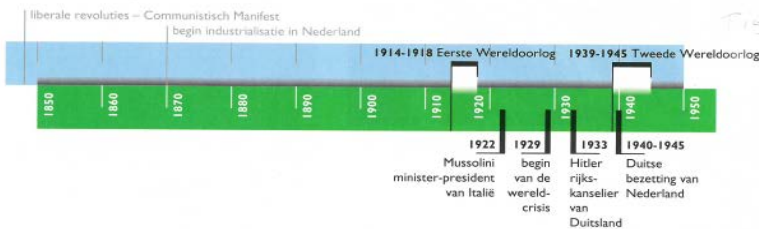
¹⁰⁹ Rene bakker, vragen aan de geschiedenis (Groningen, 1996).

¹¹⁰ Dalhuisen, *Sprekend Verleden*, 110-111.

¹¹¹ Boom, *Sfinx*, 74.

Afbeeldingen

Naast de gewone afbeelding is de grootste vernieuwing de tijdbalk die als afbeelding functioneert. Tevens worden er spotprenten en momenten uit het dagelijks leven opgenomen die voor de leerlingen dienen om uitgelegd te worden.



Deelconclusie

In de inleiding van het hoofdstuk Tweede Wereldoorlog uit Sprekend Verleden stelt de auteur dat er meer dan ooit een noodzaak is om te schrijven over de oorlog. Wat je ideeën over herdenken mogen zijn, de overlevenden beginnen langzaam te sterven. Daarmee verdwijnt ook een deel van de informatie van die tijd. Het schoolboek functioneert vanaf dan als brug naar een herinnering waar de burger langzaam van wordt afgesneden. Zo ontwikkelt het schoolboek zich als middel om ons te leren hoe we als bevolking met de oorlog om moeten gaan. We zien hier grote veranderingen ontstaan. De verhalen worden korter, ook omdat ze nu samen worden gevoegd en er worden linken gelegd met de actualiteit, multiculturele samenleving en discriminatie. Door meer context over Duitsland te geven moeten leerlingen in leren zien dat de Duitsers niet de 'schurken' zijn die ze zich voorstellen. Geschiedenis brengt als vak een nuance aan op dit beeld.

Daarnaast valt de extra context die Duitsland en Hitler krijgen op. 46 jaar na het einde van je oorlog zie je een meer Rankeriaanse benadering van het onderwerp in de schoolboeken dan ervoor. De details vormen niet de hoofdgedachte meer maar dat doet de structuur. Het meest tekenend hiervoor is de vergelijkende structuur tussen de Eerste Wereldoorlog en de Tweede Wereldoorlog, die in deze fase steeds duidelijker wordt uitgewerkt.

Hoofdstuk 4 Wat moet echt verteld worden 1998-2016

Na de invoering van de basisvorming werd deze in 1998 opgevolgd door de Tweede Fase op de niveaus Havo en VWO. Dit betekende dat leerlingen voor de bovenbouw moesten kiezen uit vier schoolprofielen: Natuur en Techniek (N&T), Natuur en gezondheid (N&G), Cultuur en maatschappij (C&M) en Economie en Maatschappij (E&M). Er was weinig ruimte om extra vakken hiernaast te volgen. Voor C&M was geschiedenis een verplicht onderdeel geworden en voor E&M moest dit nog geregeld worden. In de andere profielen was er geen plaats voor geen geschiedenis. Middels deze profielen moest enerzijds de aansluiting naar het hoger onderwijs worden gerepareerd en anderzijds het hoge uitvalpercentage naar beneden worden bijgesteld. In 2007 werd de Tweede Fase herzien zodat scholen meer ruimte kregen voor individuele vorming. Tevens werden de eindexamennormen breder opgesteld waardoor de ruimte voor profilering groter werd.¹¹²

Deze fase wordt voor het vak geschiedenis op twee manieren gekenmerkt. Enerzijds door aanvullende historische onderzoeken en anderzijds door nieuwe maatschappelijke discussie erover. Onderzoeken naar de herinneringscultuur geven inzichten en bieden nieuwe perspectieven. Een daarvan is het multiperspectief. Dit perspectief kwam als antwoord op de studie *Grijs Verleden* van Chris van der Heijden. Middels het nieuwe perspectief werd het van belang om alle actoren van de oorlog, nadelig en voordelig voor het nationale verhaal, mee te wegen. Wat betreft het geschiedenisonderwijs werd er na de besluiten van de commissie de Wit, Commissie de Rooy opgericht. Zij kregen de taak om te voldoen aan de maatschappelijk vraag naar een Nederlandse canon. Bij de publicatie van het rapport, had de werkgroep de tien-tijdvakken methode ontwikkeld. Deze was gericht op de West-Europese geschiedschrijving en diende als format voor het vak. Zo was er altijd een duidelijk structuur, waar ieder schoolboek en docent naar kon verwijzen. Dit zou het voor leerlingen makkelijker moeten maken de historische kennis te verwerken, waarbij de kennis en vaardigheden met elkaar gecombineerd werden.

De vraag voor een canon bleef onbeantwoord en doorgeven aan Commissie Van Oostrom in 2006. Zijn commissie kwam tot een constructie van 50 vensters waarin onze volledige Nederlandse geschiedenis werd verwoord. Deze werd door de overheid beschreven als de Canon waar Nederland behoefte aan had. Via dit middel kon iedereen, Nederlanders en Nederlanders met een migratie-achtergrond, kennisnemen van de 'Vaderlandse' geschiedenis.¹¹³

¹¹² Knoers, *Onderwijs in Nederland*, 32-34.

¹¹³ Hondius, *Oorloglessen*, 180-217.

Historische inhoud

De Tweede Wereldoorlog in deze fase kent een strakke en duidelijk opbouw. Eerst behandelen de auteurs de Tweede Wereldoorlog als geheel, daarna de bezetting met een bijrol voor collaboratie en verzet, en als laatste het antisemitisme. Ook dit keer wordt de vergelijking met de Eerste Wereldoorlog getrokken en wordt de leerling gewezen op andere vormen van oorlog voeren. In deze fase is het te merken dat nieuw academische onderzoek wordt gebruikt voor het bijstellen van perspectieven. Multiperspectief werkt door in de schoolboeken doordat iedere partij verantwoording aflegt. Het verzet wordt genuanceerd overgebracht aan leerlingen: *“een klein deel van de bevolking was actief in het georganiseerde verzet. De meesten zijn pas actief geworden in de laatste fase van de bezetting, toen Duitsland de oorlog leek te gaan verliezen.”* ¹¹⁴ Daarbij kent ook de term ‘collaboratie’ een verandering: *“Vrijwilligers die dienst namen in het Duitse leger voelde zich geen collaborateur toen zij opdrachten van de Duisters aannamen”* ¹¹⁵

Ambtenaren kregen ook een andere beschrijving. Enerzijds waren er ambtenaren die wilden blijven om erger te voorkomen, die eerst werden gezien als collaborateurs. Anderzijds waren er ambtenaren die baantjesjagers waren en die hogerop wilden komen. Ook dienst nemen in het Duitse leger wordt meer verklarend dan oordelend beschreven: *“Er hebben aan het actieve verzet evenveel mensen deelgenomen als aan het vrijwillige Duitse leger. In een oorlog is een keuze maken moeilijk. Velen kozen om zich aan te passen, accommoderen om de oorlog uit te zingen. Weigeren had niet alleen invloed op je economische positie maar ook op je leven”.* ¹¹⁶

Nieuwe onderzoeken verklaarden ook beter de ‘hoge’ aantallen vervolgte joden uit Nederland: *“De deportaties konden zo efficiënt verlopen doordat de meeste Nederlandse ambtenaren hun werk keurig bleven doen. De Nederlandse bevolking heeft nauwelijks tegen de Jodenvervolgung geprotesteerd. Veel Nederlanders konden niet geloven dat het zo slecht zou aflopen met de joden.”* ¹¹⁷ Het systematisch reconstrueren van de oorlog, zorgt ervoor dat propaganda een plek verwerft als onderwerp in de leertekst. Het omvat daarmee handvatten voor leerlingen om de huidige tijd met antisemitisme en discriminatie in context te zetten.

Hiermee bereikt de Tweede Wereldoorlog als drager van moreel zijn hoogste niveau tot nu toe. Waar in de vorige fase gesproken werd van een militaire en ideologische oorlog, spreken veel schoolboeken nu specifiek van een etnische oorlog. In dit spreken wordt de context omtrent Duitsland voor de oorlog vergroot. Zo wordt voldaan aan de vraag: hoe kon Duitsland een nieuwe oorlog beginnen. Daarbij komen de relatie tussen Versailles en de Weimarrepubliek, de economische crisis en de nazi staatsideologie aan de orde.

¹¹⁴ P. van Dun, *Bronnen, Geschiedenis voor 3V* (Houten, 2000), 41.

¹¹⁵ Dun, *Bronnen*, 41.

¹¹⁶ Ibidem, 55.

¹¹⁷ Ibidem, 42.

De onderwerpen die besproken worden trachten de leerling over elk onderwerp een beetje te leren. Ook het koloniale verhaal wordt hierin onder de oorlog geschaard, iets wat in andere fases lang niet altijd aan de orde was. De meidagen krijgen iets meer aandacht. In plaats van een waardeloze constructie vertraagde de Grebbeberg en de afsluitdijk de Duitse legers. Het bombardement werd daardoor ontlokt om door te kunnen breken. Daarentegen verdwijnt de slag om El Alamein volledig uit de schoolboeken in 2003. Hiermee blijft enkel Stalingrad als 'keerpunt' in de oorlog over, hoewel er meerdere keerpunten waren. Het laatste element dat meer wordt uitgewerkt in deze periode is de betrokkenheid van de Nederlandse koloniën. *Suriname leverde aluminium voor de vliegtuigen en de raffinaderijen op Curaçao en Aruba de brandstof.*¹¹⁸

Het grootste onderwerp waarover leerlingen in de vierde fase worden geïnformeerd is de Holocaust. Door de thematische aanpak wordt gewisseld tussen internationaal en nationaal perspectief. Nieuwe onderzoeken die aangeven waarom in Nederland een relatief hoog percentage joden omkwam worden hierin verwerkt. Zo had de Joodse gemeenschap zich nauwelijks verzet tegen de Duitse verordeningen. Ze voelden zich alleen staan en waren bang dat verzet nog strengere maatregelen zou veroorzaken. Ook de Joodse Raad spoorde hen aan om mee te werken. Daarnaast hadden de Joodse raden de Joodse gemeenschap goed vastgelegd.¹¹⁹ De methodes zetten het gebruik van propaganda in om de aandacht te vestigen op hoe snel de aandacht tegen de joden gericht werd. Opvallend hierin is het woord ongediertegas te gebruiken voor het gas dat in de concentratiekampen werd gebruikt.¹²⁰ Joden trachtten onder te duiken zoals Anne Frank dit deed. Zij blijft de belichaming van de Joodse gemeenschap in de geschiedenismethode. Enkel in VWO-boeken tillen de auteurs het naar een hoger niveau door behandeling van joden in Duitsland er extra bij te betrekken. Hierbij komen de rassenwetten en de kristalnacht voor het eerst ter sprake.

Richting het einde van de oorlog is de link naar het beschermen van de wereld en de oprichting van de VN volledig verdwenen. De hoofdstukken erna beschrijven wel de periode van de Koude Oorlog waar dan aandacht is voor de bezettingszones en de gevoerde conferenties in de Tweede Wereldoorlog. Het dagelijks leven krijgt in deze fase concrete uitbreidingen om de verbeelding van leerlingen te prikkelen: *"Geen straaltje licht mocht door de gordijnen naar buiten komen. Ook straatverlichting verdween. De Duitsers wilden zo voorkomen dat geallieerde piloten zich konden oriënteren. Doordat er 's avonds niets te beleven viel was ontspanning overdag populairder dan ooit. De voetbalclubs verkochten twee keer zo veel kaartje als voor de oorlog. De Elfstedentocht leiden in 1941 en 1942 tot een ware schaatskoorts".*¹²¹ Daarnaast vermelden de auteurs een nieuw feit over een baantje dat enkel

¹¹⁸ T. van der Geugten, B. Hijstek, D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. HAVO 3 informatieboek* (Groningen, 2014), 65.

¹¹⁹ Dun, *Bronnen*, 65.

¹²⁰ Sprekend verleden is de eerste die dit gas noemt.

¹²¹ T. van der Geugten, D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase VWO* (Groningen, 2012), 61.

in de Tweede Wereldoorlog voorkwam: Het leeghalen van joodse huizen door speciale verhuizers.

Karakter van de tekst

Dat de nadruk op structuur in deze fase zeer hoog is, werd mogelijk gemaakt door de Nederlandse overheid. De invoering van de tien tijdvakkenmethode en de canon delen de kennis over de Tweede Wereldoorlog met behulp van thema's op een structurele manier in. De chronologie wordt niet meer aan de thema's opgeofferd en krijgt weer een plek in deze fase.

Ook trachten de auteurs scholieren middels inleving te prikkelen. *“Oorlogje spelen doe je het liefst op je computer. Scholieren uit de jaren dertig van de twintigste eeuw ondervonden dat oorlog geen spel was”.*¹²² Dit citaat is hier een typisch voorbeeld van. Daarnaast worden films en boeken in de kantlijn vermeld om de andere media uit de historische cultuur te betrekken in het onderwijs. Een laatste methode om inleving te stimuleren, wordt bereikt door 'spannende' verhalen te vertellen in de introductie van de paragrafen. Dit soort verhalen kunnen een onderwijsleergesprek uitlokken waardoor kennis bij leerlingen beter beklijft.¹²³

In het vormgeven van de hoofdstukken past de Tweede Wereldoorlog sinds de tientijdvakken methode in de tijd van wereldoorlogen. Deze term kom je ook tegen in de inhoudsopgave van schoolmethodes van de jaren '50. In 2006 breekt de methode geschiedeniswerkplaats in presenteren van de oorlog. De Tweede Wereldoorlog is volgens hen onderdeel van een reeks. Eerst de Eerste Wereldoorlog en dan de opstand in Rusland, gevolgd door de economische crisis. Dit leidt dan tot het praktisch uitvoeren van een totalitaire ideologie en het functioneren via propaganda en communicatie. Als laatste toont deze methode het groeiend verzet in de koloniën waardoor de oorlog kon worden uitgebouwd. Daarnaast worden er informatieparagrafen ingevoerd die extra informatie geven over bijvoorbeeld Hitler zijn leven of de manier waarop verschillende landen in Europa de oorlog herdenken.

Uiterst opvallend zijn de beschrijven in deze periode. Zo beschrijft Sprechend verleden Hitler als *'grootste veldheer allertijden'*.¹²⁴ Het is de vraag of deze beschrijving wel gefundeerd is op onderzoek of dat het eerder de mening is van de auteurs. In 2003 beschrijft Memo de aanval op Nederland als volgt: *“In de vroege morgen van een prachtige lentedag drongen talloze Duitse bommenwerpers het Nederlands luchtruim binnen.”*¹²⁵ Na een periode waarin er veel gebruik werd gemaakt van zo objectief mogelijke geschiedschrijving, valt deze vorm op. Auteurs beschrijven de Amerikanen met lof *“de geweldige Amerikaanse industriële*

¹²² H. Bulthuis, W. Schrover, *Memo Geschiedenis voor de onderbouw* ('s Hertogenbosch, 2010), 10.

¹²³ S.Ebbens, *Effectief leren basisboek* (Bussum, 2008), 38.

¹²⁴ L. Dalhuizen, *Sprechend Verleden. Geschiedenis Tweede Fase* (Baarn, 2000), 20.

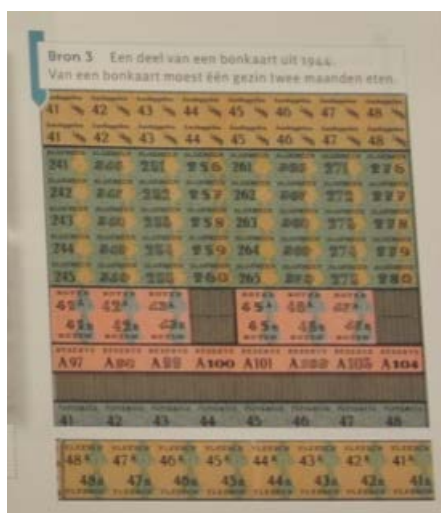
¹²⁵ W. Schrover, J. Tadema, *Memo, Geschiedenis voor de onderbouw* ('s Hertogenbosch, 2016), 216.

productie had een beslissend aandeel in de uitkomst van de oorlog [...] ze moesten ook nog even afrekenen met Japan.¹²⁶

Als laatste valt het op dat de geschreven taal beeldender is geworden. Zo was de bezettingstijd een nachtmerrie geworden die de geschiedenis in tweeën deelde. “Tevens groeide er in Nederland geleidelijk een bittere haat tegen de ‘moffen’.”¹²⁷ En zo had Hitler zijn groengrijze militaire uniform aan had getrokken om een toespraak voor de afgevaardigden in de rijksdag te houden.¹²⁸

Afbeeldingen

In deze laatste fase wordt de trend van fase 3 voort gezet. Er zijn tijdbalken, affiches en spotprenten te vinden. De nieuwste toevoeging is duidelijkere platen over het dagelijks leven. Dit kon ook het dagelijks leven in Duitsland zijn.



¹²⁶ W. Schrover, J. Tadema, *Memo, Geschiedenis voor de onderbouw* ('s Hertogenbosch, 2003), 219.

¹²⁷ L. Dalhuizen, *Sprekend Verleden. Geschiedenis Tweede Fase* (Baarn, 2000), 171; Geugten, *Geschiedeniswerkplaats*, 175.

¹²⁸ C. Bastiaans, *Sprekend Verleden. Havo/VWO* (Baarn, 2006), 23.

Deelconclusie

Het educatieve verhaal is in deze fase meer structuur geworden dan een verhaal, wat bijzonder genoeg geen afbreuk doet aan de inhoud. Deze structuur komt voornamelijk voort uit de Canon en de tientijdvakkenmethode. In vergelijking met de vorige fase zet de trend om de Tweede Wereldoorlog thematisch te benaderen zich voort. Dit geeft de mogelijkheid om het onderwerp vanuit een multiperspectief te bekijken. Zo krijgen leerling en leraar de kans om de stof vanuit alle kanten te bekijken. Het onderlinge verschil tussen de schoolboeken neemt in deze fase af. Het algemene verhaal lijkt een steeds vastere vorm aan te nemen en is in vergelijking met de derde fase niet veel veranderd. Dit geeft aan dat de vorm van de educatieve herinnering hier aan het kristalliseren is.

Conclusie

'Schurken, daders, slachtoffers en helden: de vele gezichten van de Duitse bezetter in het Nederland van WO2', was de titel van universitaire werkgroep die je als student kon volgen. Via de begraafplaats Ysselsteyn werd het duidelijk dat de Duitser meer gezichten had dan één. De plek waar we in eerste instantie een beeld over de Duitser aanleren is op de middelbare school. Het verhaal van de Tweede Wereldoorlog representeert zich in de schoolboeken sinds 1945 niet zoals Jan Bank dit in de jaren '80 beschrijft. Hij stelde dat de Tweede Wereldoorlog op den duur dezelfde vorm zal aannemen als dit gebeurde bij de 80-jarige oorlog en de Franse bezetting.¹²⁹ Mijns inziens blijft zo'n vergelijking in de schoolboeken uit.

Kort na de oorlog is er in fase 1 veel aandacht voor de militaire ontwikkelingen. Het bevreemd niet dat deze informatie het meest beschreven wordt. De stijl van geschiedenis was immers nog volledig gericht op politieke en militaire vormgeving en de eerste herinneringen zijn ook militair getint. Daarnaast werd deze vorm van schrijven als objectiever beschouwd. De leerlingen die moesten leren over de tweede wereldoorlog, hadden hem zelf meegemaakt. Daardoor hoefden de emotionele gebeurtenissen niet te worden beschreven.

Waar andere onderzoeken spraken van het ontbreken van een sociale component, werd deze in deze studie wel degelijk gevonden. In grootte is deze component niet ruim beschreven. De auteurs werkzaam in Fase 1 en fase 2 laten zien dat het educatieve verhaal ontwikkelt - er worden steeds nieuwe onderwerpen bijgehaald- maar er blijft ook veel hetzelfde. Halverwege fase 2 breken de auteurs met de stijl en ontstaan er veel verschillen tussen de boeken. Factoren als onderwijshervorming en vernieuwende onderzoeken oefenen hier invloed op uit. Desalniettemin wordt door dit proces een educatief verhaal geproduceerd wat een herinnering in stand tracht te houden, ook bij het deel van de bevolking dat de oorlog niet meer zelf heeft meegemaakt.

Vanaf fase 3 is de opkomst van een goed georganiseerde vakdidactiek schuldig aan de veranderingen van schoolboeken. Er komt meer aandacht voor de structuur van de educatieve herinnering. Als gevolg van groeiende omvang en de daling van de uren wordt het verhaal kernachtiger en beknopter. Sommige onderwerpen verdwijnen, maar daarvoor in de plaats wordt de holocaust steeds uitvoeriger beschreven. Waar de meeste verhalen steeds compacter worden, en er weinig nieuwe informatie toegevoegd wordt, zwelt de informatie over de Jodenvervolgung. Zodanig veel dat het halverwege fase 4 een eigen paragraaf is geworden, waar het eerder een onderdeel was van het verhaal over de bezetting of de uitleg over het fascisme.

¹²⁹ Jan Bank, *Oorlogsverleden in Nederland* (Baarn, 1983), 20-21.

Ook al neemt het aantal bijvoeglijk naamwoorden dat een moreel oordeel velt over de oorlog af, de invloed van Bloms 'objectieve' geschiedschrijving valt hierin op. Dit maakt ook de weg vrij om te spelen met de perspectieven in de schoolboeken. Als je over de volledige fase heen kijkt dan kan je zeggen dat er sprake is van een redelijk eenduidig verhaal dat door de schoolboekauteurs constant is doorgegeven. Bepaalde methodes en auteurs kiezen vaak een vorm waar ze strak aan vasthouden. Zo vergelijken de auteurs van *Sprekend Verleden* sinds 1991 in elke nieuwe druk de Eerste Wereldoorlog en Tweede altijd met elkaar.

Een van de conclusies die we kunnen trekken is dat het proces van een schoolboek enigszins traag is in zijn ontwikkeling maar er wel beïnvloeding is via de academische onderzoeken. Het oordeel hierover hoeft niet negatief te zijn aangezien het boek één van de drie actoren is die de volledige les over het onderwerp vormt.

De afwezigheid van grofheid in zowel tekst als afbeelding valt in iedere fase op. Gewelddadig foto's ontbreken veelal op een aantal uitzonderingen na. Een verklaring hiervoor kan worden gevonden in de studie van Lea Dalberg. Zij stelt dat het niet pedagogisch te verantwoorden is om jonge kinderen via het onderwijs te shockeren met heftige teksten of foto's. Dit zou juist kunnen leiden tot een vorm van normalisering waardoor burgers deze situaties juist gaan accepteren. Dit zou indruisen tegen de morele les die het onderwerp dient uit te dragen. Hoewel in hier fase één strikter aan wordt vastgehouden, zet dit patroon zich voort tot in fase 4.

In schoolboeken worden keuzes gemaakt waardoor sommige informatie niet aan bod kan komen. Desondanks vallen een aantal lacunes erg op. Allereerst wordt het bombardement van Nijmegen geen enkele keer beschreven. Dit valt voor fase één tot drie uit te leggen doordat het onderzoek hiernaar pas in fase vier plaatsvindt. Dat het daarna zelfs niet in de allernieuwste schoolboeken uit 2016 staat is opvallend. Nog opvallender is het wanneer het bombardement van Middelburg wel veelvuldig beschreven wordt in fase drie. Een andere term die gewoonlijk besproken wordt in een les over de oorlog is operatie Market garden. Enkel in de methode *Historisch perspectief* uit 1984 wordt deze operatie genoemd. Alle andere schoolboeken spreken over de bevrijding van Arnhem of over de luchtoperatie rondom Arnhem. In de literatuur wordt al gesteld dat de meidagen weinig beschreven waren in schoolboeken. Hoewel in fase 4 er goedkeurend over gesproken wordt, blijft een gevoel van trots afzijdig. Als laatste opvallende wordt veelal geschreven over Duitsers die na de oorlog uit het land werden verdreven. De schoolboeken vermelden hierin geen enkele keer dat Nederland dit ook kende onder de naam Operation Black Tulip.¹³⁰ Kortom wanneer we bijlage 2 naast de schoolboeken leggen dan houden we niet meer dan de helft over van de onderwerpen. Wanneer academici beschrijven wat zij verstaan onder de educatieve

¹³⁰ *Sprekend verleden*, Rijswijk (1994), 111.

herinnering van de Tweede Wereldoorlog dan is deze nog steeds veel breder beschreven dan schoolboeken dit doen en kunnen.

Voor de toekomst is het interessant op een grotere, representatieve studie te kunnen uitvoeren naar de educatieve herinnering van de Tweede Wereldoorlog. Vervolgens kunnen deze conclusies gedeeld worden met docenten in het vakgebied omdat schoolboeken van vroeger niet perse verkeerde informatie geven maar andere keuzes maken in wat ze vertellen. Voor vervolgonderzoek is het een idee om een vergelijkend onderzoek op te zetten naar de educatieve herinnering van de Tweede Wereldoorlog. Toekomstig onderzoek naar educatieve herinneringsculturen kan als basis dienen voor een nieuw geschiedenisonderwijsbeleid. De meerwaarde ligt hem voornamelijk bij het idee van de schoolboekenhistoriografie. Je hoeft niet achter het principe te staan om te erkennen dat een schoolboek wel degelijk een summiere historiografie weergeeft. Er bestaat veelal consensus over de inhoud en deze is gebaseerd op academisch werk. Het leert voornamelijk dat schoolboeken, hoe ver verwijderd ook, een bron voor inspiratie en aanpassing zijn voor docenten binnen het vakgebied. Dit onderzoek trachtte hier een bijdrage aan te leveren door te bezien wat we nu in schoolboeken leerden over de Tweede Wereldoorlog. Daarmee is het geschiedenisboek in feite een monument in het onderwijs geworden.

Bibliografie

Literatuur

Aggelen, Laurens van, *Ereplicht. Herdenken Tweede Wereldoorlog van blijvend belang* (Arnhem, 2014).

Ankersmit, Frank R., *De navel van de geschiedenis. Over interpretatie, representatie en historische realiteit* (Groningen, 1990).

Assmann, Aleida, *Erinnerungsräume. Formen und wandlungen des kulturellen gedächtnisses* (München, 1999).

Baets, Antoon de, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Hilversum, 1994).

Bank, Jan, *Oorlogsverleden in Nederland* (Baarn, 1983).

Barnouw, David, *Geschiedenis van Nederland 1940-1945. De canon van de Duitse bezetting* (Zutphen, 2010).

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

Beening, André, "'Wat zegt ge van zulke helden?'" De overwintering op Nova Zembla in 19de-eeuwse schoolboeken', *Spiegel Historiael* 31:10 (2010), 408-413.

Berg, D. van den, *De koloniale geschiedenis in schoolboeken: een narratieve en deconstructieve analyse van de koloniale geschiedenis in Wereld in Wording en sprekend verleden tussen 1950 en 2012* (Nijmegen, MA, 2013).

Blom, Hans J.C.H., *Burgerlijk en beheerst. Over Nederland in de twintigste eeuw* (Amsterdam, 1996).

Boekholt, P.Th.F.M. en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* (Assen, 1987).

Boer, P. de en G.W. Muller, *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam, 1998).

Boselie, G., *The Belgian Revolt: Two sides to one story* (Nijmegen, MA, 2014).

Boxtel, Clara van, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam, 2009).

Dalhuisen, L., P.A.M. Geurts en J.G. Toebes, *Geschiedenis op school in theorie en praktijk* (Groningen 1976).

Dassen, Patrick, Ton Nijhuis, en Krijn Thijs (red.), *Duitsers als slachtoffers. Het einde van een taboe?* (Amsterdam, 2007).

Dunk, Hermann W. von der, *Sprekend over identiteit en geschiedenis* (Amsterdam, 1992).

Even-Zohar, J., *Wereldgeschiedenis in het onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (Leiden, MA, 2008).

Eickhoff, Martijn, Barbara Henkes, en Frank van Vree, 'De verleiding van een grijze geschiedschrijving. Morele waarden in historische voorstellingen', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 123:3 (2010), 322-339.

Ferro, Marc, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Weesp, 1984).

Fontaine, P.F.M., *Historisch-didactische cahiers 3 schoolboekanalyse* (Groningen, 1980).

Frijhoff, Willem, *Religie en de mist van de geschiedenis. Hoe behoefte aan herinnering onze cultuur transformeert* (Nijmegen, 2010).

Ginkel, Rob van, *Rondom de stilte* (Amsterdam, 2011).

Grever, Maria, en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007).

Grever, Maria, en Clara van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum, 2014).

Haan, Ido de, *Na de ondergang. De herinnering aan de Jodenvervolgung in Nederland 1945-1995* (Den Haag, 1997).

Heemskerk, J., *Vroeger was het Oorlog. Geschiedeniskennis bij Nederlandse jongeren* (Rotterdam, MA, 2010).

Hondius, Dienneke, *Oorlogslessen onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam, 2010).

Jansen, Lútsen B., *Bekend en onbemind. Het beeld van Duitsland en Duitsers onder jongeren van vijftien tot negentien jaar* ('s-Gravenhage, 1993).

Jong, Loe de, *Geschiedschrijver en volksopvoeder*, in: Blom, Hans J.C.H., *Burgerlijk en beheerst. Over Nederland in de twintigste eeuw* (Amsterdam, 1996).

Keyser, Raphaël de, 'Schoolboekenhistoriografie. Een verkenning', in: Jo Tollebeek, Georgi Verbeeck, en Tom Verschaffel, *De lectuur van het verleden*. (Leuven, 1998).

Keizer, Madelon de, en Marije Plomp (red.), *Een open zenuw. Hoe wij ons de Tweede Wereldoorlog herinneren* (Amsterdam, 2010).

Knippenberg, Hans, en Willem van der Harm, *Een bron van aanhoudende zorg: 75 jaar ministerie onderwijs, [Kunsten] en wetenschappen: 1918-1993* (Assen, 1993).

Nicholls, J., 'Methods in school textbook research', *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research* 3:2 (2003)
<<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf>> [Geraadpleegd 14-10-2016].

Oostrom, Frits van, *Entoen.nu: de canon van nederland: rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon* (Amsterdam, 2008).

Praag, Theo, 'Tijd voor kwaliteit : de Tweede Wereldoorlog in de schoolboeken', in: *Kleio : tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland* 44:7 (2003), 24-27.

Laarse, Rob van der, *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* (Amsterdam, 2005).

Repoussi, M. en Nicole Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research: issues and methodologies toward a school historiography', *Journal of educational Media, Memory and Society* 2:1 (2010), 154-170.

Ribbens, Kees, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland 1945-2000* (Hilversum, 2002).

Sas, Niek C.F. van (red.), *Waar de blanke top der duinen en andere vaderlandse herinneringen* (Amsterdam, 2005).

Reijt, Maud van der, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte. Hoe wij steeds meer doden gingen herdenken* (Amsterdam, 2010).

Renou, Pim, *Pijnlijk verleden in de schoolboeken. Het beeld van de Nationaal Socialistische Beweging in lesmethodes voor het voortgezet onderwijs na 1945* (Utrecht, MA, 2010).

Rooy, Pieter de, *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede, 2001).

Snijders, Y., *Plots van "de" Nederlandse geschiedenis. Een vergelijking tussen HollandRama en enkele schoolmethoden* (Rotterdam, MA, 2010).

Smits, B., *Onvoltooid verleden tijd. De beeldvorming van de Indonesische dekolonisatiestrijd in geschiedenismethodes voor het Nederlands voortgezet onderwijs in de periode 1950-2000* (Nijmegen, MA, 2013).

Timmermans, Simone, *Buurland in beeld. Het beeld van de Duitse geschiedenis in Nederlandse schoolboeken geschiedenis voor de Tweede Fase (1997-2007)* (Amsterdam, MA, 2011).

Vree, Frank van, en Rob van der Laarse, *De dynamiek van de herinnering. Nederland en de Tweede Wereldoorlog in een internationale context* (Amsterdam, 2009).

Vree, Frank van, 'Door de ogen van de slachtoffers: de gevaren van een beperkt perspectief op de Tweede Wereldoorlog', *Kleio* 52:2 (2011), 4-9.

Vlies, Tina van der, 'Van nationale heldenonderwijs tot "vredesvak"'. Hoe twee wereldoorlogen het schoolvak geschiedenis veranderen', in: *Geschiedenis magazine* 4 (2014), 52-55.

Wilschut, Arie, *De tijd van de wereldoorlogen en crisis 1900-1950* (Zwolle, 2006).

Wilschut, Arie, Dick van Straaten, en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek handboek voor de vakdocent* (Bussum, 2008).

Wilschut, Arie, *Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam, 2005).

Winter, Jay, *Remembering war. The great war between memory and history in the twentieth century* (New Haven, 2006).

Wit, Roel J. de, *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs* (Zoetermeer, 1998).

Woude, Ad van der, *Leven met geschiedenis. Theorie, praktijk en toepassing van historische kennis* (Amsterdam, 2000).

Bijlagen

Bijlage 1

In deze bijlage bevinden zich tabellen met de op fase gesorteerde schoolboeken.

Fase 1 1945-1968			
Methode	Visie	Locatie	Jaartal
Leerboek Algemene en vaderlandsche geschiedenis, Deel III, A. Blonk, J. Romein.	Liberaal	Koninklijke bieb Den Haag	1946
Leerboek der Algemene geschiedenis, Aug.C.J. Commissaris.	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1947
Beknopt leerboek der geschiedenis van het vaderland, M.G. de Boer, J. Presser.	Openbaar	Historisch didactisch centrum Erasmus universiteit	1947
Leerboek der algemene geschiedenis, Aug.C.J. Commissaris.	Christelijk	Koninklijke bieb Den Haag	1950
Leerboek Algemene geschiedenis II , D. Langedijk.	Christelijk	Koninklijke bieb Den Haag	1951
Leerboek Algemene & Vaderlandsche geschiedenis, A. Blonk, J. Romein.	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1953
Korte ontwikkelingsgang der Historie, E. Rijpma, J.J. Boer.	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1953
Beknopt leerboek der algemene geschiedenis, J.W. Pik, C. Riekwel, M.Th. uit den Boogaard.	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1954
Beknopt leerboek der Algemene Geschiedenis, Aug.C.J. Commissaris	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1957
Van oermens tot wereldburger, P. Fontaine	Globalistisch	Koninklijke bieb Den Haag	1959
Rondgang door de algemene vaderlandse geschiedenis, A. Blonk,J. Romein.	Openbaar	Historisch didactisch centrum Erasmus universiteit	1960
Onze wereld R Reinsma.	Openbaar	Historisch didactisch centrum Erasmus universiteit	1962
De ontwikkelingsgang der historie IIIA, E.Rijpma, J.J. Boer.	Openbaar	Historisch didactisch centrum Erasmus universiteit	1963

Geschiedenis voor de H.B.S.A., J.C. de Haan, G. de Haas.	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1964
Leerboek der Geschiedenis, J.J. Westendorp Boerma.	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1965
Van oermens tot wereldburger, P. Fontaine	Globalistisch		1965
Fundamenten en mijlpalen. Leerboek geschiedenis voor voortgezet onderwijs deel III, M.B van der Hoeven, R. Reinsma.	Openbaar		1966
Totaal aantal methodes: 16			

Fase 2 1969-1989			
Methode	Visie	Locatie	Jaartal
Onze eeuw A.C. Niemeyer, F.J. Schmit,	Christelijk	HDC	1969
Memoriael II W.J.M. Boonekamp, F.A. Kraat, W.H. Mannesse	Christelijk	HDC	1969
Volken ontmoeten elkaar, P.E. van Oirschot	Openbaar	HDC	1970
Novem wereld in wording deel 3	Globalistisch	HDC	1971
Kleio A.B. Ceulaert, O. Feitsma	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1972
Speurtocht door de eeuwen (2de druk) C. Offringa	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1973
Novem	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1974
Mensen en machten A. Adang, F.E.M. Vercauteren	Openbaar	HDC	1974
Kleio A.B. Ceulaert, O. Feitsma	Openbaar	KB	1975
Speurtocht door de eeuwen (3de druk)	Openbaar	Koninklijke bieb Den Haag	1975
Vaderlandse geschiedenis deel 2 A. van Hulzen	Openbaar	HDC	1979
Geschiedenis in onderwerpen 5/6 vwo	Openbaar	HDC	1981
Historisch perspectief Jan Petes	Openbaar	Eigen collectie	1984
Mensen en machten A. Adang, F.E.M. Vercauteren	Openbaar	HDC 640	1985
Verleden tijd.	Openbaar	KB	1987
Totaal aantal methodes: 15.			

Fase 3: 1990-1998

Methode	Visie	Locatie	Jaartal
Sprekend verleden, L.G. Dalhuisen, H.J.M. van der Geest.	Openbaar	HDC	1991
Sporen, Geschiedenis voor de onderbouw 3, A. Wilschut, K.Loggen.	Openbaar	KB	1993
Toen voor straks, L.G. Dalhuisen.	Openbaar	KB	1993
Historia	Openbaar	Eigen collectie	1994
Sprekend verleden	Openbaar	Eigen collectie	1994
Vragen aan de geschiedenis, R. Bakker.	Openbaar	KB	1996
Sprekend verleden 4 VWO	Openbaar	Eigen collectie	1998
Sfinx, geschiedenis, de 20 ^{ste} eeuw, S. Boom, A. Beening.	Openbaar	KB	1998

Totaal aantal methodes: 5

Fase 4: 1999-2015

Methode	Visie	Locatie	Jaartal
Memo havo/vwo bovenbouw	Openbaar	Eigen collectie	1999
Bronnen, Geschiedenis voor 3V, P. van Dun.	Openbaar	HDC	2000
Sprekend verleden, Geschiedenis Tweede Fase, L. Dalhuizen.	Openbaar	KB	2000
Memo	Openbaar	Eigen collectie	2003
Geschiedenis werkplaats	Openbaar	Eigen collectie	2006
Sprekend Verleden. Havo/VWO, C. Bastiaans.	Openbaar		2006
Feniks	Openbaar	Eigen collectie	2007
Memo, geschiedenis voor de tweede fase, M. Kropman, I. van Manen.	Openbaar	KB	2008
Memo, Geschiedenis voor de onderbouw, H. Bulthuis, W. Schrover.	Openbaar	KB	2010
Geschiedenis werkplaats. Geschiedenis Tweede Fase VWO, T. van der Geugten, D. Verkuil.	Openbaar	KB	2012
Geschiedeniswerkplaats, HAVO3 informatieboek, T. van der Geugten, B. Hijstek.	Openbaar	KB	2014
Memo onderbouw	Openbaar	KB	2015
Sprekend verleden, VWO Handboek, C. Bastiaans.	Openbaar	HDC	2016
Memo, Geschiedenis voor de onderbouw, W. Schrover, J. Tadema.	Openbaar		2016

Totaal aantal methodes: 9

Bijlage 2: Model academisch beschrijving verwachtingen verhaal over de oorlog

Hoofdcategorie	Deel categorieën	
	De voorgeschiedenis van de drie bondgenoten	
	Hitler	
	Generaal Winkelman	
	De inval op 10 mei 1940	
	De grebbeberg	
	Het bombardement op Rotterdam	
	De bezetter	
	Seyss-Inquart en Rauter	
	De bezetter	
	De NSB	
	Mussert	
	Rost van Tonningen	
	verzet	
	Hannie schaft	
	Stakingen	
	Onderduiken	
	Tante Riek	
	Jodenvervolging	
	Anne Frank	
	Joodse raad	
	Kampen, gevangenissen en de dood	
	Werken tijdens de oorlog	
	Hirschfeld	
	Duitse militaire dienst	
	De Kultuurkamer	

	Ballingschap in London	
	Wilhelmina	
	Gerbrandy	
	De West	
	De koopvaardij	
	Operatie market-garden	
	Montgomery en Eisenhower	
	Dolle Dinsdag	
	Putten, misdaad, tragedie en affaire	
	De slag om de Westerschelde	
	Churchill, Roosevelt en Stalin	
	Hongerwinter, voedseldrops	
	De verdere bevrijding van Nederland	
	Binnenlandse strijdkrachten en militair gezag	
	Prins Bernhard	
	Drees	
	De slag in de Javazee en wat daarna volgde	
	Karel Doorman	

