

# Geschiedenisonderwijs in beeld

*Over het gebruik en de toepassing van afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs vanaf de jaren vijftig*



Willemijn Stoker

s455216

Masterscriptie

Dr. M.H.C.H. Leenders, R.G.M.H. Klomp

Faculteit der Letteren / Radboud Docentenacademie

Radboud Universiteit Nijmegen

13-08-2021

Afbeelding voorpagina: *Stad in de middeleeuwen*, J.H. Isings (1917). Schoolplaat.  
<<https://www.geschiedenisvandaag.nu/kenmerkende-aspecten-tijdvak-4-steden-en-staten/stad-in-de-middeleeuwen-isings-1917/>> [ geraadpleegd op 12-08-2021].

## **Abstract**

This thesis is about the use of images in history schoolbooks used in Dutch secondary education during the 1950s, 1970s, 1990s and period 2015-2020. In the past 75 years, the focus on knowledge and skills in Dutch history education has shifted back and forth. In addition, the 'pictorial turn' affected the way historians used pictures in historical research. This study used several historical textbooks that have been used in Dutch history education in secondary school. These textbooks from the 1950s, 1970s, 1990s and the past 5 years have been analysed to see whether these changes in different curricula and the 'pictorial turn' have had an influence on the use of images in textbooks. This study found a small difference in the use of images since the 1990s. Textbooks have been using more images and used more colour in these images since the 1990s. Since these books used more images, it has been possible to use these images more diversly, for example as historical sources that can be used in research.

In addition to the textbook analysis, 8 history teachers in Dutch history education have been interviewed to get a clearer picture of the use of images in classrooms. These teachers use images in different ways than the textbooks used in their classrooms. Therefore, the use of images might be heavily influenced by teachers instead of the textbooks.



# Inhoud

<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Inleiding</b> .....	<b>6</b>
<i>De pictorial turn</i> .....	6
Afbeeldingen als argument .....	7
De context van afbeeldingen .....	8
Afbeeldingen en onderwijs .....	10
Geschiedenisonderwijs in Nederland .....	11
Onderzoeksopzet .....	13
Methodologie.....	14
Schoolboeken .....	14
Interviews.....	16
<b>Hoofdstuk 1: Jaren vijftig</b> .....	<b>18</b>
<i>De Spiegel der Eeuwen</i> .....	19
<i>Wereld in wording</i> .....	22
<b>Hoofdstuk 2: Jaren zeventig</b> .....	<b>26</b>
<i>Wereld in wording</i> .....	28
<i>Kleio</i> .....	30
<i>Geschiedeniswerkplaats</i> .....	33
<b>Hoofdstuk 3: Jaren negentig</b> .....	<b>36</b>
<i>Sprekend Verleden</i> .....	37
<i>Memo</i> .....	40
<b>Hoofdstuk 4: 2015 tot 2020</b> .....	<b>44</b>
<i>Sprekend Verleden</i> .....	45
<i>Memo</i> .....	48
<i>Geschiedeniswerkplaats</i> .....	50
<b>Hoofdstuk 5: Interviews</b> .....	<b>54</b>
Gebruik van afbeeldingen in de les .....	55
Afbeeldingen als historische bronnen.....	57
Visies op afbeeldingen.....	58
<b>Conclusie</b> .....	<b>60</b>
Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek .....	62
<b>Bibliografie</b> .....	<b>65</b>
Bronnen .....	65
Schoolboeken.....	65

Interviews.....	66
Literatuur .....	67
<b>Bijlage 1: Kijkkader bronnenonderzoek.....</b>	<b>70</b>
<b>Bijlage 2: Vragen interview .....</b>	<b>72</b>

## Inleiding

In de wetenschappelijke wereld bestaat de nodige scepsis over het gebruik van afbeeldingen in wetenschappelijk onderzoek. Veel onderzoekers zijn gewend om te werken met tekst, waardoor zij van mening zijn dat de studies die zich met visuele data bezighouden, kwalitatief minder sterke onderzoeken zijn.<sup>1</sup> Vanaf de jaren negentig in de twintigste eeuw worden afbeeldingen echter steeds vaker in onderzoeken gebruikt en is er sprake van een *pictorial turn*. Afbeeldingen hebben daarmee een belangrijke status in wetenschappelijk onderzoek gekregen.<sup>2</sup> Deze aandacht voor afbeeldingen in wetenschappelijk onderzoek, vertaalt zich ook naar het onderwijs, waarbij verschillende onderzoeken aantonen dat het gebruik van afbeeldingen leerlingen kan helpen.<sup>3</sup> In het geschiedenisonderwijs kan een afbeelding behalve als leermiddel om de tijd beter te leren begrijpen, ook dienen als historische bron waardoor leerlingen verschillende onderzoeksvaardigheden kunnen ontwikkelen.<sup>4</sup> Omdat er meer aandacht voor afbeeldingen in wetenschappelijk onderzoek is, is het interessant om te onderzoeken of de *pictorial turn* ook is doorgevoerd in het geschiedenisonderwijs.

### De *pictorial turn*

Kunsthistoricus William Mitchell wordt door verschillende wetenschappers als de grondlegger van de *pictorial turn* gezien in de jaren negentig.<sup>5</sup> Mitchell bedoelt daarmee dat afbeeldingen een gelijkwaardige status in onderzoek hebben gekregen als data die op basis van taal is gegenereerd.<sup>6</sup> Mitchell ziet afbeeldingen als voorwerpen die letterlijk of figuurlijk tegen de toeschouwers spreken. Om deze afbeelding op een juiste manier te gebruiken in wetenschappelijk onderzoek, moet deze afbeelding vervolgens wel op dezelfde manier geanalyseerd worden als taal, zonder dat de afbeelding wordt gereduceerd tot taal.<sup>7</sup>

Tegenover Mitchell staat een aantal wetenschappers die de *pictorial turn* van Mitchell beschouwen als een voortzetting van de bestaande onderzoekscultuur. Kunsthistoricus William

---

<sup>1</sup> J. Prosser, 'The Status of Image-based Research', in: J. Prosser ed., *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (Londen 1998) 97–112, aldaar 103.

<sup>2</sup> G. Mey en M. Dietrich, 'From Text to Image – Shaping a Visual Grounded Theory Methodology', *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 42 (2017) 280–300, aldaar 284..

<sup>3</sup> T.S. Hawley, A.R. Crowe en E. Mooney, 'Visualizing Social Justice: Using Controversial Images in Social Studies Classrooms', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 89 (2016) 85–90, aldaar 94.

<sup>4</sup> A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* (2de druk; Bussum 2013) 139–140.

<sup>5</sup> Mey en Dietrich, 'From Text to Image – Shaping a Visual Grounded Theory Methodology', 284.

<sup>6</sup> *Ibid.*, 280.

<sup>7</sup> W. J. T. Mitchell, 'What Is an Image?', *New Literary History* 15 (1984) 503–537, aldaar 72, 82.

Homer vindt de focus op afbeeldingen namelijk achterhaald.<sup>8</sup> In de laat negentiende- en vroeg twintigste-eeuwse kunstgeschiedenis was er volgens hem al een grote aandacht voor visuele bronnen. Volgens Homer is het argument dat er vanwege onze huidige, steeds visueler wordende samenleving meer aandacht voor afbeeldingen moet komen, verouderd. Hij beschouwt deze hernieuwde focus op afbeeldingen dan ook als het heruitvinden van het wiel, waarbij onderzoekers zich via een *pictorial turn* vooral willen afzetten tegen een *linguistic turn* uit de jaren zeventig en tachtig die juist taal vooropzette.<sup>9</sup> Ook theoloog Peter Phillips vindt de ‘nieuwe’ visuele cultuur niets nieuws onder de zon.<sup>10</sup> In zijn studie naar visuele cultuur rondom Bijbelteksten ziet hij dat de samenleving het visuele tijdperk nooit heeft verlaten. Bovendien vindt Phillips dat de aandacht voor tekst niet van de aandacht voor afbeeldingen kan worden losgekoppeld. Afbeeldingen hebben volgens hem namelijk de mogelijkheid om de stem van een tekst te vergroten, in plaats van dat beeld en tekst met elkaar concurreren.<sup>11</sup>

### **Afbeeldingen als argument**

Wanneer een afbeelding als een bron in onderzoek fungeert, roept dit de vraag op of een afbeelding kan worden gezien als argument. Hoogleraar in de retorica, David Fleming, stelt in zijn artikel ‘Can Pictures be Arguments’ ter discussie wat een argument is en of afbeeldingen daaraan kunnen voldoen.<sup>12</sup> Volgens Fleming heeft een argument als doel om mensen te overtuigen of invloed op hen uit te oefenen. Afbeeldingen kunnen dit ook, maar dat maakt ze volgens hem nog geen argument.<sup>13</sup> Om een argument te zijn, moet het argument twee delen bevatten die met elkaar in relatie staan: een bewering en een onderbouwing van die bewering. Het argument roept daarnaast per definitie een debat op omdat het verklaarbaar, corrigeerbaar of weerlegbaar moet zijn. Aangezien een afbeelding één geheel is volgens Fleming, kan het daarom niet in twee delen opgedeeld worden. Daardoor is het ook niet mogelijk om een afbeelding te betwisten.<sup>14</sup> Een afbeelding kan daarom moeilijk als argument worden gezien. Fleming bedoelt hier echter niet mee dat een afbeelding ook nooit als argument gebruikt kan worden. Door taal aan de afbeelding toe te voegen, bijvoorbeeld in de vorm van een

---

<sup>8</sup> W.I. Homer, ‘Visual Culture: A New Paradigm’, *American Art* 12 (1998) 6–9, aldaar 7–8.

<sup>9</sup> Homer, ‘Visual Culture’.

<sup>10</sup> P.M. Phillips, ‘The Power of Visual Culture and the Fragility of the Text’ (2019) 30–49, aldaar 33, 47.

<sup>11</sup> *Ibid.*, 47.

<sup>12</sup> D. Fleming, ‘Can Pictures Be Arguments’, *Argumentation and Advocacy* 33 (1996) 11–22.

<sup>13</sup> *Ibid.*, 12.

<sup>14</sup> *Ibid.*, 12–13.

beschrijving of interpretatie van de afbeelding, kan een afbeelding weerlegd worden.<sup>15</sup> Hiermee is de tekst over de afbeelding dus het argument geworden.

De filosoof Robert Hopkins beargumenteert dat een foto als bewijs of argument gezien kan worden omdat een foto de waarheid volledig kan vervangen.<sup>16</sup> Met deze achterhaalde visie op afbeeldingen staat hij dus tegenover Fleming. Volgens Hopkins is een foto een spiegel van de werkelijkheid, net als een bril of telescoop, die helpen om naar de wereld te kijken.<sup>17</sup> De enige voorwaarde voor het produceren van een foto is dat in het proces van het maken en ontwikkelen van de foto, alles op de juiste manier moet gebeuren. Een foto is daarom altijd juist, maar kan door interpretatie van de mens verkeerd begrepen worden.<sup>18</sup> Volgens Hopkins is de foto dus puur feitelijk, terwijl Fleming gelooft dat de interpretatie van de foto zwaarder weegt dan de weergave ervan. Waar Hopkins gelooft dat een foto ‘de waarheid’ weergeeft, is Fleming van mening dat de talige elementen in en rondom een foto een interpretatie van de werkelijkheid weergeven. Deze talige elementen kunnen dus alleen als bewijs of als argument dienen. Het is opmerkelijk dat Hopkins alleen naar de foto zelf kijkt. Een feitelijke foto moet volgens hem op de juiste manier zijn ontwikkeld, maar Hopkins neemt hierbij niet mee dat de compositie of lichtinval een foto kunnen manipuleren en daarmee het eindresultaat kan beïnvloeden. Het is ook altijd de vraag of een foto spontaan genomen is, of dat de mensen op de foto poseren of dat het beeld in scène is gezet.<sup>19</sup> Kortom, context is belangrijk.

## **De context van afbeeldingen**

De context van afbeeldingen en de talige elementen die Fleming benoemt, spelen een cruciale rol bij het analyseren van afbeeldingen voor wetenschappelijk onderzoek. Onderwijskundige Terry Warburton heeft zich gespecialiseerd in onderzoeksmethoden binnen de onderwijswetenschappen en benadrukt in zijn artikel ‘Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data’ het belang van de context rondom afbeeldingen. Een afbeelding krijgt pas betekenis, als de context begrepen is.<sup>20</sup> Warburtons beeld van het gebruik van afbeeldingen in het onderzoek komt dus overeen met Flemings opvatting. Een afbeelding alleen zegt nog niet zo veel. Warburton geeft in zijn artikel een stappenplan voor het analyseren van cartoons.

---

<sup>15</sup> Fleming, ‘Can Pictures Be Arguments’.

<sup>16</sup> R. Hopkins, ‘Factive Pictorial Experience: What’s Special about Photographs?’, *Noûs* 46 (2012) 709–731, aldaar 710.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 712.

<sup>18</sup> *Ibid.*, 714.

<sup>19</sup> B. Winston, ‘‘The Camera Never Lies’’: The Partiality of Photographic Evidence’, in: J. Prosser ed., *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (Londen 1998) 60–68, aldaar 62.

<sup>20</sup> T. Warburton, ‘Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data’, in: J. Prosser ed., *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (Londen 1998) 252–262, aldaar 261.



Volgens hem moeten deze eerst geanalyseerd worden op hun inhoud: wat is er te zien? Aan deze inhoud kan pas betekenis worden gegeven als wordt gekeken naar de informatie en tekst rondom de afbeelding. Vervolgens, stelt Warburton, moet er naar andere informatie over het onderwerp gekeken worden, om te vergelijken of de afbeelding past binnen de context.<sup>21</sup> Het stappenplan van Warburton laat dus zien dat de afbeelding pas betekenis krijgt door de context. Met deze context kan de afbeelding vervolgens als bewijs gebruikt worden om, bijvoorbeeld, het verleden te reconstrueren.<sup>22</sup>

Om die context verder te ontleden, proberen historicus Paul Jenkins en historisch antropoloog Elizabeth Edwards afbeeldingen op meerdere niveaus te analyseren.<sup>23</sup> Jenkins benoemt dat een afbeelding alleen goed begrepen kan worden, als de afbeelding op verschillende punten bevraagd wordt: Waar en wanneer is de afbeelding gemaakt? Door wie is de afbeelding gemaakt en wie en wat is er precies op te zien?<sup>24</sup> Edwards pleit voor een nog grondigere analyse van de context dan Jenkins. Een afbeelding heeft volgens Edwards een sociale functie en een zintuigelijke ervaring. Naast de inhoud, is er nog een relationele en een materiële dimensie rondom een afbeelding die geanalyseerd moet worden.<sup>25</sup> De manier waarop een afbeelding gemaakt is en welke technieken er zijn gebruikt, is bijna nooit willekeurig gekozen en heeft daarom ook een betekenis. Ook de manier van tentoonstellen en de omgang met een afbeelding, eventuele beschadigen, vertellen de historicus iets over het verleden.<sup>26</sup>

Door zorgvuldig met afbeeldingen om te gaan in onderzoek en gebruik te maken van de context, laten Warburton, Jenkins en Edwards zien dat afbeeldingen een waardevolle bijdrage aan wetenschappelijk onderzoek kunnen leveren. Jenkins haalt aan dat deze afbeeldingen nieuwe inzichten kunnen geven over onderwerpen waarbij geschreven bronnen schaars zijn.<sup>27</sup> Daarnaast kunnen afbeeldingen het perspectief geven van mensen of groepen die in geschreven bronnen onderbelicht zijn. Ook kunnen zij het beeld uit deze geschreven bronnen contrasteren of juist bevestigen. Het is daarbij nodig dat deze bronnen op een zorgvuldige en systematische wijze onderzocht worden, waarbij de context een belangrijke rol speelt, zoals Warburton, Jenkins en Edwards in hun onderzoek ook doen. De socioloog Jon Prosser, die gespecialiseerd is in onderzoek over het gebruik van visuele data, haalt aan dat hiermee een belangrijk argument

---

<sup>21</sup> Warburton, 'Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data', 256–257.

<sup>22</sup> Ibid., 261.

<sup>23</sup> P. Jenkins, 'On Using Historical Missionary Photographs in Modern Discussion', *Le fait missionnaire* 10 (2001) 71–89; E. Edwards, 'Thinking materially/Thinking relationally', in: M. Albrecht et al. ed., *Getting pictures right: Context and interpretation*. Topics in African studies 3 (Keulen 2004) 11–24.

<sup>24</sup> Jenkins, 'On Using Historical Missionary Photographs in Modern Discussion', 73.

<sup>25</sup> Edwards, 'Thinking materially/Thinking relationally', 11.

<sup>26</sup> Ibid., 15–16.

<sup>27</sup> Jenkins, 'On Using Historical Missionary Photographs in Modern Discussion', 87.

van de tegenstanders van visueel onderzoek wordt weerlegt.<sup>28</sup> Deze tegenstanders zijn namelijk van mening dat dit soort onderzoek niet inzichtelijk is en niet herhaald kan worden door een andere onderzoeker.<sup>29</sup> Met behulp van een duidelijk kader is het dus wel mogelijk om kwalitatief goed (historisch) onderzoek te doen op basis van afbeeldingen.

## Afbeeldingen en onderwijs

De aandacht voor afbeeldingen in wetenschappelijk onderzoek, heeft zich ook naar onderwijsland vertaald. Steeds meer onderzoekers hebben aangetoond dat het gebruik van afbeeldingen in het belang van de leerling is. Het gebruik van afbeeldingen in de lespraktijk zou volgens pedagoog en psycholoog Archontia Foutsitzi ervoor kunnen zorgen dat leerlingen gemotiveerder zijn om te leren en dat afbeeldingen de verbeelding van leerlingen kunnen vergroten.<sup>30</sup> Bovendien kan een afbeelding volgens de didactici Todd Hawley, Alicia Crowe en Evan Mooney helpen om een discussie in de klas aan te wakkeren en zou het leerlingen helpen om over gevoelige onderwerpen na te denken.<sup>31</sup> Het nadenken over controversiële onderwerpen wordt door de didacticus Liz Jackson breder getrokken. De vaardigheden die leerlingen in zulke debatten en bij het bekijken van afbeeldingen ontwikkelen, kunnen volgens haar in een maatschappelijk kader geplaatst worden. In een samenleving die door de invloed van onder andere sociale media steeds visueler wordt en polariseert, is het volgens Jackson belangrijk dat leerlingen met afbeeldingen om kunnen gaan en zich in gesprekken over gevoelige onderwerpen goed kunnen redden.<sup>32</sup>

Kritisch denken over beeld en mediawijsheid van leerlingen zijn in Nederland belangrijke onderwerpen in het ontwikkelen van nieuw onderwijs. Deze vaardigheden worden in een vakoverstijgend programma over 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) benoemd als één van de vaardigheden die de jongeren van nu zouden moeten ontwikkelen.<sup>33</sup> Deze organisatie speelt een belangrijke rol in het evalueren en vormgeven van Nederlandse curricula en zien graag dat leerlingen leren om op een juiste manier informatie te verzamelen. Leerlingen moeten zich vervolgens bewust worden van meerdere meningen, opvattingen en wereldbeelden, en de vertekening van mogelijke persoonlijke

---

<sup>28</sup> Prosser, 'The Status of Image-based Research'.

<sup>29</sup> Ibid., 104.

<sup>30</sup> A. Foutsitzi, 'The Utilisation of Images in the Teaching of Lessons', *European Journal of Education* 1 (2018) 89–95, aldaar 94.

<sup>31</sup> Hawley, Crowe en Mooney, 'Visualizing Social Justice', 85.

<sup>32</sup> L. Jackson, 'Images of Islam in US Media and their Educational Implications', *Educational Studies* 46 (2010) 3–24, aldaar 21–22.

<sup>33</sup> '21e-eeuwse vaardigheden', *SLO - Een doordacht curriculum, dat doen we samen* <<https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>> [ geraadpleegd 11 december 2020].

vooroordelen in de informatie die zij verzameld hebben, bijvoorbeeld in de vorm van afbeeldingen of andere bronnen.<sup>34</sup>

In het geschiedenisonderwijs is op dit moment geen specifieke aandacht voor afbeeldingen, maar dat wil niet zeggen dat leerlingen op hun eindexamen van geschiedenis geen afbeeldingen hoeven te analyseren.<sup>35</sup> De SLO schrijft voor dat leerlingen in staat moeten zijn om verschillende invalshoeken van bronnen te herkennen. Dat komt in het eindexamen terug in het onderdeel over standplaatsgebondenheid en het interpretatieve karakter van de geschiedschrijving.<sup>36</sup> De examensyllabus schrijft echter niet voor of dit aan de hand van geschreven of visuele bronnen onderwezen moet worden.

## Geschiedenisonderwijs in Nederland

In de afgelopen 75 jaar heeft de positie van het analyseren van bronnen en het aanleren van onderzoeksvaardigheden binnen het schoolvak geschiedenis de nodige ontwikkeling doorgemaakt. Het vak werd voor het eerst in 1857 vastgelegd als onderdeel in het Nederlandse onderwijs, en bleef tot aan de jaren vijftig een sterk nationalistisch karakter hebben waarin accenten van de verzuiling sterk zichtbaar waren.<sup>37</sup> Net als in de samenleving, was het onderwijs verdeeld in openbaar onderwijs voor de sociaaldemocraten en de neutraal-liberale zuil, en bijzonder onderwijs voor de protestantse en katholieke zuil.<sup>38</sup> Vanaf de jaren zestig is er sprake van ontzuiling, maar in het onderwijs blijven de verzuilde organisaties zichtbaar in de vorm van openbare, katholieke of protestantse scholen. Waar de zuilen in de verschillende schooltypes zijn blijven bestaan, zijn het bijzonder onderwijs en het openbare onderwijs wat betreft vorm en inhoud steeds meer op elkaar gaan lijken en kwamen docenten en leerlingen niet automatisch meer uit de voormalige zuil die de school voorschreef.<sup>39</sup>

Behalve door de ontzuiling, kwam het schoolvak geschiedenis inhoudelijk in een crisis terecht vanwege de grote nadruk op feitelijke kennis en het nationalistische karakter. Hierdoor besloot men om het curriculum aan te passen in de hoop dat men de relevantie van het vak weer

---

<sup>34</sup> S. van Tuinen, *Concept-leerlijnen voor 21e-eeuwse vaardigheden: Kijkwijzers voor het volgen van ontwikkeling* (Stichting Leerplan Ontwikkeling 2018) 50 <<https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>> [ geraadpleegd 9 januari 2021].

<sup>35</sup> College voor Toetsen en Examens, *Geschiedenis VWO: Syllabus Centraal Eindexamen 2021* (2019) <[https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-vwo-2021/2021/vwo/f=/geschiedenis\\_vwo\\_2021\\_versie\\_2.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-vwo-2021/2021/vwo/f=/geschiedenis_vwo_2021_versie_2.pdf)> [ geraadpleegd 27 november 2020].

<sup>36</sup> *Ibid.*, 12.

<sup>37</sup> A. Wilschut, *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011) 11–15.

<sup>38</sup> J.C.H. Blom, 'Nederland sinds 1830', in: J.C.H. Blom en E. Lamberts ed., *Geschiedenis van de Nederlanden* (3de druk; Amsterdam 2015) 381–452, aldaar 415.

<sup>39</sup> *Ibid.*, 438, 441.

zou zien. Er werd besloten om leerlingen vaardigheden te laten ontwikkelen om zelf kennis te kunnen verwerven. Dit vertaalde zich in een concentratie op bronnenonderzoek in de jaren zeventig.<sup>40</sup> In de jaren tachtig en negentig werd het weer belangrijker om historische begrippen te leren en het verleden vanuit de context te begrijpen. Het duiden van informatie bleef binnen het vak wel op de voorgrond staan.<sup>41</sup>

Halverwege de jaren negentig werd besloten dat het geschiedenisonderwijs opnieuw op de schop moest. Vanuit de politiek maakte men zich zorgen dat de nationale Nederlandse identiteit door invloeden als globalisatie, individualisme en niet-westerse migranten in gevaar kwam, waardoor er binnen het vak meer aandacht moest komen voor de deze identiteit.<sup>42</sup> Door de inmenging van het publieke debat over het geschiedenisonderwijs, moest er weer meer aandacht komen voor nationale geschiedenis en moesten leerlingen een chronologisch overzicht krijgen. Dit resulteerde in de totstandkoming van de Commissie De Rooy die een historische canon ontwikkelde met vijftig belangrijke gebeurtenissen en personen uit de Nederlandse geschiedenis. Ook introduceerden zij een stelsel van 10 tijdvakken met 49 bijbehorende kenmerkende aspecten die als oriëntatiekennis moesten dienen.<sup>43</sup> Het hoofddoel van dit nieuwe curriculum moest historisch besef worden.<sup>44</sup> Daarnaast kwam er aandacht voor de interpretatieve kant van de geschiedenis en werden historische vaardigheden opnieuw vormgegeven.<sup>45</sup> Op deze manier is in het huidige curriculum de focus op feiten van de jaren vijftig en zestig gecombineerd met de focus op vaardigheden van de jaren zeventig tot negentig.

Het is onduidelijk welke rol afbeeldingen in de ontwikkelingen van het geschiedenisonderwijs hebben gespeeld. Dit roept de vraag op of het gebruik van afbeeldingen, net als het geschiedenisonderwijs en de *pictorial turn* een ontwikkeling heeft doorgemaakt. Volgens vakdidactici Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen kunnen afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs op drie manieren gebruikt worden: als didactisch hulpmiddel om leerlingen bijvoorbeeld te motiveren, als hulpmiddel voor het ontwikkelen van de oriëntatiekennis en als historische bron, wanneer leerlingen vaardigheden op de historische bron moeten toepassen.<sup>46</sup>

---

<sup>40</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 18–19, 24–25.

<sup>41</sup> *Ibid.*, 25.

<sup>42</sup> B.G.J. Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', *The Journal of Social Studies Research* 41 (2017) 1–14, aldaar 3.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 31.

<sup>45</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3.

<sup>46</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139–140.

## Onderzoeksopzet

In deze scriptie onderzoek ik het gebruik en de toepassing van afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs. Ik stel de vraag of er een vergelijkbare ontwikkeling te zien is in het omgaan met afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs zoals ook te zien is in het wetenschapsgebied wat betreft het gebruik van afbeeldingen ten gevolge van de *pictorial turn*. Bovendien is er sprake van de nodige ontwikkelingen in het geschiedeniscurriculum zelf. Daarom worden de jaren vijftig, zeventig, negentig uit de twintigste eeuw en de laatste vijf jaar onderzocht.<sup>47</sup> Deze periodisering komt overeen met de ontwikkelingen in het geschiedeniscurriculum en in de jaren negentig vindt de *pictorial turn* plaats. Hierdoor wordt mogelijk zichtbaar of afbeeldingen op een andere manier zijn ingezet in de jaren vijftig en zeventig dan in de jaren negentig en de afgelopen vijf jaar.

Met het gebruik en de toepassing van afbeeldingen worden verschillende dingen bedoeld. Het gaat hier om de verschillende mogelijkheden die Wilschut et al. benoemen, dus wordt een afbeelding gebruikt als didactisch hulpmiddel, ondersteuning van de oriëntatiekennis of als historische bron waarop vaardigheden moeten worden toegepast. Hier gaat de vraag of er überhaupt afbeeldingen gebruikt worden in het onderwijs aan vooraf. Het gebruik richt zich dus op de 3 verschillende manieren van inzetten van afbeeldingen. Het toepassen richt zich op het gebruik van een afbeelding als historische bron. Wordt leerlingen uitgelegd of aangeleerd hoe zij naar een afbeelding moeten kijken? Moeten leerlingen naar specifieke onderdelen zoeken of de historische context bij de afbeeldingen analyseren? Welke vaardigheden binnen het vak geschiedenis moeten leerlingen kunnen toepassen op afbeeldingen? Op deze manier moet duidelijk worden wat leerlingen met die afbeeldingen moeten doen als zij een afbeelding als historische bron gepresenteerd krijgen.

Om te onderzoeken of het gebruik en de toepassing van afbeeldingen daadwerkelijk een ontwikkeling heeft doorgemaakt, worden schoolboeken van de middelbare school uit de jaren vijftig, zeventig, negentig en de laatste vijf jaar geanalyseerd. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een methodologisch kader op basis van Warburton, Jenkins en Edwards. Op deze manier is het de bedoeling dat op zorgvuldige, systematische en wetenschappelijk onderbouwde wijze de schoolboeken onderzocht worden. Omdat afbeeldingen niet alleen in de lesmethodes voorkomen, zal een kleine groep docenten uit het voortgezet onderwijs geïnterviewd worden om hen te bevragen hoe afbeeldingen in hun lespraktijk gebruikt en toegepast worden. Deze

---

<sup>47</sup> In deze scriptie wordt er gesproken over verschillende decennia uit de twintigste eeuw. Om het lezen te vergemakkelijken zal er niet steeds benoemd worden dat het om de decennia uit de twintigste eeuw gaat. De hierna genoemde decennia gaan dus over de twintigste eeuw, tenzij er anders vermeld wordt.

scriptie verdiept zich dus eerst in de lesmethodes uit het heden en verleden, en behandelt vervolgens de lespraktijk en visie van een kleine groep docenten uit het voortgezet onderwijs.

## **Methodologie**

### **Schoolboeken**

Om antwoord te krijgen op de vraag hoe afbeeldingen in schoolboeken gebruikt en toegepast zijn, wordt in deze scriptie gebruik gemaakt van verschillende historische lesmethodes. Hiervoor is van de Historisch Didactische Collectie (HDC) in het bezit van de Erasmus Universiteit Rotterdam gebruik gemaakt. Deze beschikt over een grote collectie historische schoolboeken uit het Nederlandse onderwijs. In het onderzoek naar schoolboeken is het over het algemeen lastig om tekstboeken te vinden en in te zien.<sup>48</sup> Filosoof John Issitt heeft veel onderzoek gedaan naar schoolboeken en beschrijft dat veel historische schoolboeken van goedkoop en slecht materiaal zijn gemaakt en vaak zijn weggegooid vanwege de staat van het boek en een gebrek aan interesse in de boeken.<sup>49</sup> De boeken worden door academici vaak gezien als verzamelingen van kennis die te beknopt is weergegeven en verouderd is.<sup>50</sup> Vanwege deze opvattingen over de boeken zag men in het verleden daarom weinig noodzaak om de boeken te bewaren of te archiveren en zijn ze daarom moeilijk terug te vinden.<sup>51</sup>

Ondanks dat de HDC een grote collectie is, is de keuze voor de lesboeken beperkt, met name voor de minder recente boeken uit de jaren vijftig en zeventig. In de selectie van de schoolboeken voor dit onderzoek moest hier dus rekening mee gehouden worden. In de jaren vijftig is gebruik gemaakt van *De Spiegel der Eeuwen* en *Wereld in Wording*. In de jaren zeventig bestaat *Wereld in Wording* nog, dus deze methode is samen met *Kleio* en *Geschiedeniswerkplaats* onderzocht. Voor de jaren negentig en de laatste vijf jaar zou *Geschiedeniswerkplaats*, *Sprekend Verleden* en *Memo* onderzocht worden. Vanwege problemen in het archief konden de boeken van *Geschiedeniswerkplaats* uit de jaren negentig niet teruggevonden worden in het archief. Deze boeken zouden volgens de inventaris wel aanwezig moeten zijn in de collectie en zijn daarom ook aangevraagd, maar konden tijdens het bezoek aan het de Erasmus Universiteit niet ingezien worden, waardoor deze boeken in dit decennium niet meegenomen zijn in dit onderzoek. Deze methodes zijn gekozen vanwege hun beschikbaarheid in de decennia waar zij uit komen en omdat deze methodes over meerdere

---

<sup>48</sup> J. Issitt, 'Reflections on the study of textbooks', *History of Education* 33 (2004) 683–696, aldaar 692.

<sup>49</sup> Issitt, 'Reflections on the study of textbooks'.

<sup>50</sup> Ibid., 683.

<sup>51</sup> Ibid., 692.



decennia doorlopen. Op deze manier kunnen de methodes zelf ook over de verschillende decennia heen met elkaar vergeleken worden.

Om de verschillende schoolboeken op een systematische wijze te onderzoeken, is een kijkkader opgesteld op basis van de literatuur. Zoals eerder is beschreven, heeft Warburton een stappenplan ontwikkeld om onderzoek te doen naar afbeeldingen en de afbeeldingen te kunnen plaatsen in de context.<sup>52</sup> Dit is de basis voor het kijkkader in deze scriptie. De eerste stap hierin is het beschrijven van de afbeelding, wat is er te zien? De volgende stap is om dat wat in de eerste stap gezien is in de afbeelding, te plaatsen in de context van de pagina waar de afbeelding op staat: komt de informatie op de pagina overeen met de afbeelding? Vervolgens is deze stap herhaald in het grotere kader van het boek. Als laatste is er, zoals Warburton voorschrijft, naar de *narrative thread* gekeken.<sup>53</sup> In het geval van deze scriptie houdt dat in dat er naar het grotere plaatje gekeken is: wat is de boodschap en het doel dat het lesboek wil overbrengen?

Binnen deze stappen van Warburton, zijn de methodologische analyses van Jenkins en Edwards toegepast.<sup>54</sup> In de eerste stap zijn de vragen die Jenkins aan afbeeldingen stelt, gebruikt. Dus bij het bekijken van de afbeelding, is gekeken naar het wanneer, waar, wie, wat en door wie.<sup>55</sup> Op deze manier is er een duidelijk beeld van de afzonderlijke afbeeldingen in het boek gevormd. In de tweede en derde stap is de relationele en materiële relatie van Edwards onderzocht.<sup>56</sup> Het is moeilijk om de materiële relatie van de afbeeldingen te onderzoeken, omdat er over het algemeen weinig tot geen informatie over de fysieke eigenschappen of totstandkoming van de afbeeldingen is opgenomen in de schoolboeken. Daarom is er vooral gefocust op de relationele relatie van de afbeeldingen. Hier is er gelet op waar de afbeelding op de pagina of in het boek te vinden is en hoe de afbeelding gepresenteerd wordt. Dat wil zeggen, welke verwijzingen, opdrachten of bijschriften zijn er op de pagina en in het boek te vinden. In de laatste stap van Warburton is er gekeken hoe de afbeeldingen ten opzichte van elkaar in het boek staan: verschilt dat heel erg, of komt het overeen? Ook is er gelet op het doel dat het boek probeert uit te dragen en vanzelfsprekend de eventuele zuil waartoe het boek behoort, zodat er een volledig beeld van de context van het schoolboek gevormd kon worden.

---

<sup>52</sup> Warburton, 'Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data'.

<sup>53</sup> Ibid., 257–261.

<sup>54</sup> Jenkins, 'On Using Historical Missionary Photographs in Modern Discussion'; Edwards, 'Thinking materially/Thinking relationally'.

<sup>55</sup> Jenkins, 'On Using Historical Missionary Photographs in Modern Discussion', 73.

<sup>56</sup> Edwards, 'Thinking materially/Thinking relationally', 11, 15.

Met behulp van dit kijkkader is duidelijk geworden of er gebruik gemaakt wordt van afbeeldingen en op welke manier hiervan gebruik gemaakt wordt. Ook is er aan de hand van deze vier stappen duidelijk geworden welke functies volgens Wilschut et al. de afbeeldingen hebben op de pagina, in het boek en in het narratief van het boek.<sup>57</sup> In de tweede, derde en vierde stap is dus ook geanalyseerd of de afbeeldingen dienen om de oriëntatiekennis te ondersteunen, als didactisch hulpmiddel en/of als historische bron gebruikt wordt.<sup>58</sup> De resultaten van deze analyse zijn in de eerste vier hoofdstukken van deze scriptie te lezen.

## **Interviews**

De interviews vormen het tweede deel van deze scriptie. Hiervoor zijn drie vrouwelijke en vijf mannelijke docenten geïnterviewd die werkzaam zijn op vijf verschillende middelbare scholen in Nederland. Deze docenten staan op verschillende plekken in hun loopbaan, waardoor de ervaring van deze docenten in het geven van geschiedenis in het voortgezet onderwijs uiteenloopt van één jaar ervaring tot ruim twintig jaar ervaring. Op deze manier is geprobeerd om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van hoe docenten afbeeldingen gebruiken in hun lessen en wat hun visie op het gebruik van afbeeldingen in de klas is. Om de geïnterviewde docenten zo veel mogelijk de ruimte te geven om vrij te spreken zijn alle uitspraken van de docenten in deze scriptie geanonimiseerd. Omdat het hier gaat om een kleine groep docenten, is het niet mogelijk om een uitspraak te kunnen doen die representatief is voor alle docenten in Nederland. Volgens vakdidacticus Stephan Klein geven docenten vaak geïdealiseerde versies van hun praktijk weer en is het daarom moeilijk om aan de hand van interviews de daadwerkelijke praktijk te onderzoeken.<sup>59</sup> Desondanks geeft deze groep docenten wel inzicht in de visie op het handelen van docenten rondom afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs.

Tijdens het opstellen van de vragen voor de interviews is geprobeerd om zo veel mogelijk antwoord te krijgen op dezelfde vragen die in deze scriptie aan de lesboeken zijn gesteld. Daarom is het interview opgedeeld in drie delen. In het eerste deel zijn een aantal algemene vragen gesteld over de docent en op welke school hij of zij werkzaam is. Vervolgens is het tweede deel ingegaan op het gebruik van afbeeldingen in de klas. In dit gedeelte staat de driedeling van Wilschut et al. rondom het gebruik van afbeeldingen centraal. Tot slot is het laatste gedeelte van het interview ingegaan op de visie van de docenten, wat vinden zij van het

---

<sup>57</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139, 144.

<sup>58</sup> Voor een overzicht van het kijkkader dat in deze scriptie is gebruikt, zie Bijlage 1.

<sup>59</sup> S.R.E. Klein, 'Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives', *Curriculum Inquiry* 40 (2010) 614–634, aldaar 617.

gebruik van afbeeldingen en hoe zouden zij afbeeldingen idealiter gebruiken in hun lessen.<sup>60</sup> De resultaten van deze interviews zijn gecodeerd en geanalyseerd aan de hand van het handboek *Analyseren in kwalitatief onderzoek* van Hennie Boeije.<sup>61</sup> De bevindingen die hieruit zijn gekomen, zullen in het laatste hoofdstuk van deze scriptie besproken worden.

---

<sup>60</sup> Voor een overzicht van de vragen die in het interview gesteld zijn, zie Bijlage 2.

<sup>61</sup> H. Boeije, *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (Amsterdam 2005) 85–111.

## Hoofdstuk 1: Jaren vijftig

In de 19<sup>e</sup> en 20<sup>e</sup> eeuw was Nederland verzuild geraakt. Religie speelde een belangrijke rol in de samenleving en zorgde voor een scheiding in het persoonlijke en maatschappelijke leven buiten de kerkelijke wereld om.<sup>62</sup> Katholieken en protestanten leefden in eigen gemeenschappen met een eigen subcultuur en eigen (politieke) organisaties.<sup>63</sup> Ook op politiek vlak was er sprake van segregatie, waarbij socialisten en neutraal-liberalen hun eigen zuil vormden, weliswaar in minder gesegregeerde vorm dan de christelijke zuilen.<sup>64</sup> Na de Eerste Wereldoorlog werd de verzuiling verder uitgebreid, waarbij de vier afzonderlijke groepen steeds meer in hun eigen zuil gingen leven. Overtuigingen en gewoonten werden op basis van de zuil gevormd en organisaties en verenigingen werden binnen de zuil opgericht.<sup>65</sup> Vooral jongerenverenigingen kregen een sterk verzuild karakter. Jongeren werden namelijk gezien als barometer voor de toekomst en kregen de verantwoordelijkheid voor het voortzetten van de zuil en de daar bijbehorende idealen.<sup>66</sup>

Deze verzuiling binnen jongerenculturen is zoals eerder genoemd, ook terug te zien in het onderwijs, in de vorm van openbaar en bijzonder katholiek of protestants onderwijs.<sup>67</sup> Ook binnen het geschiedenisonderwijs ontwikkelden zich protestantse en katholieke varianten naast het ‘algemeen, neutrale’ geschiedenisonderwijs op openbare scholen. Dit onderwijs had een sterk nationalistisch karakter. Zo hadden katholieke scholen veel aandacht voor de middeleeuwen, de hoogtijdagen van de katholieken, waar de protestanten veel aandacht schonken aan de zeventiende eeuw, de hoogtijdagen van de protestanten in Nederland.<sup>68</sup> Deze verzuilde en nationalistische geschiedenis bleef tot aan de jaren vijftig de norm in het Nederlandse geschiedenisonderwijs.<sup>69</sup>

In de jaren vijftig veranderde er het één en ander binnen de verzuiling in Nederland en het onderwijs. Enerzijds leek de verzuiling toe te nemen door het groeiende aantal verzuilde verenigingen en het groeiende aantal leden van deze verenigingen.<sup>70</sup> Anderzijds nam de kritiek op de verzuiling toe door de nasleep van de Tweede Wereldoorlog. Tijdens deze oorlog werd

---

<sup>62</sup> Blom, ‘Nederland sinds 1830’, 402; J.C. Kennedy, S. Kennedy-Doornbos (vertaler), *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig* (Amsterdam 1995) 86–87.

<sup>63</sup> Blom, ‘Nederland sinds 1830’, 402.

<sup>64</sup> *Ibid.*, 403.

<sup>65</sup> *Ibid.*; P. de Rooy, *Republiek van rivaliteiten: Nederland sinds 1813* (2de druk; Alphen aan den Rijn 2005) 174.

<sup>66</sup> Rooy, *Republiek van rivaliteiten: Nederland sinds 1813*, 173.

<sup>67</sup> Blom, ‘Nederland sinds 1830’, 415.

<sup>68</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 14.

<sup>69</sup> *Ibid.*, 15.

<sup>70</sup> Rooy, *Republiek van rivaliteiten: Nederland sinds 1813*, 221.

in het verzet samengewerkt, ongeacht de verschillende denominaties. Daarnaast leek men in Nederland na de oorlog dezelfde idealen na te streven, namelijk die van vrede, gerechtigheid en liefde, wat door de verzuiling moeilijker werd gemaakt.<sup>71</sup> Deze Tweede Wereldoorlog zorgde er ook voor dat binnen het geschiedenisonderwijs het nationalistische karakter in de jaren vijftig langzaam aan populariteit moest inboeten, wat zich in de jaren zestig definitief doorzette.<sup>72</sup>

Het geschiedenisonderwijs is dus tot en met de jaren vijftig vooral bezig geweest met het verwerven van kennis en het overdragen van opvattingen overeenkomstig met de zuil waarin het onderwijs werd vormgegeven.<sup>73</sup> Het doel van het onderwijs was om leerlingen een goede moraal mee te geven en hen verantwoordelijke burgers te maken.<sup>74</sup> De lesmethodes uit dit decennium die voor deze scriptie zijn onderzocht, zijn: *De Spiegel der Eeuwen* uit 1951 en 1960 en *Wereld in wording* uit 1954 en 1959.<sup>75</sup> *De Spiegel der Eeuwen* is een lesmethode die voor het eerst werd uitgegeven in 1951 en voor het laatst in 1972 een lesboek heeft uitgebracht. *Wereld in wording* heeft een vergelijkbare looptijd, waarbij de eerste uitgave uit 1954 komt en de laatste uit 1978. Vanwege de beperkte beschikbaarheid aan bronnen uit de jaren vijftig in de HDC is het niet mogelijk geweest om andere of meerdere methodes uit deze periode te vergelijken.

### ***De Spiegel der Eeuwen***

Zowel het schoolboek uit 1951 als het boek uit 1960 zijn geschreven door J.G. Jansens, die het werk van A. Blonk en J. Romein als uitgangspunt heeft gekozen voor zijn schoolboeken.<sup>76</sup> Op het eerste gezicht lijkt niet direct duidelijk te zijn tot welke zuil het boek behoort. De inleiding van de boeken geven aan dat er bij de samenstelling van het boek, rekening is gehouden met de actuele exameneisen voor het vak geschiedenis aan de mulo. Het boek heeft het doel om met kleine paragrafen feiten over te willen brengen zodat de school en de docent die gebruik maken van het boek, ruimte hebben om te kiezen welke onderwerpen

---

<sup>71</sup> Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig*, 90.

<sup>72</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3.

<sup>73</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 24.

<sup>74</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3.

<sup>75</sup> J.G. Jansens, A. Blonk en J. Romein, *De Spiegel der Eeuwen II: Algemene geschiedenis* (Groningen 1951); J.G. Jansens, A. Blonk en J. Romein, *De Spiegel der Eeuwen I: Vaderlandse Geschiedenis met een Overzicht der Staatsinrichting* (6de druk; Groningen 1960); W. Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (Den Haag 1954); W. Beemsterboer et al., *Wereld in wording 2: Nieuwe geschiedenis* (Den Haag 1959).

<sup>76</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*; Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen I*.

meer of minder aandacht krijgen.<sup>77</sup> Hiermee impliceert het boek dus niet aan een zuil vast te zitten. De verschillende scholen en docenten in Nederland krijgen de vrijheid om het boek op die manier in te zetten zodat het bij de school en de docent past.

Het boek bevat echter wat subtiele eigenschappen waardoor dit boek vermoedelijk tot de protestantse zuil gerekend zou kunnen worden. Zo is in het boek uit 1951 te zien dat de middeleeuwen, ten opzichte van de Reformatie, beknopt wordt behandeld.<sup>78</sup> Dit is in 1960 nog duidelijker te zien. Hier wordt een groot deel van het boek gewijd aan de Nederlandse Opstand en de 17<sup>e</sup> eeuw, de middeleeuwen wordt daarentegen maar in een paar paragrafen behandeld.<sup>79</sup> Juist in protestantse schoolboeken kregen de Reformatie, de Opstand en de 17<sup>e</sup> eeuw bijzonder veel aandacht, waar de middeleeuwen in katholieke boeken een belangrijk onderwerp was.<sup>80</sup> Het is dus niet met zekerheid te zeggen, maar het lijkt erop dat *De Spiegel der Eeuwen* uit de protestantse zuil is gekomen.

Wat betreft het aantal afbeeldingen in het boek bevat het boek uit 1951 meer afbeeldingen dan uit 1960. Het boek uit 1951 heeft op ongeveer de helft van alle pagina's een afbeelding staan, waarbij het boek uit 1960 op ongeveer een derde van de pagina's een afbeelding heeft staan.<sup>81</sup> Het soort afbeeldingen in de boeken komt wel met elkaar overeen. Alle afbeeldingen zijn genummerd en zijn zwart-wit afgedrukt. Het zijn veelal portretten, kaarten, schema's of foto's van gebouwen of voorwerpen.<sup>82</sup> Ook is in beide boeken de plaats op de pagina vergelijkbaar: de afbeeldingen vaak boven- of onderaan de pagina weergegeven en er zijn geen andere afbeeldingen op dezelfde pagina geplaatst. De bijschriften bij deze afbeeldingen geven in een paar woorden weer wat er op de afbeeldingen te zien is.<sup>83</sup>

Op de pagina's hebben de afbeeldingen een illustrerende functie. Ze zijn bedoeld om te verbeelden waar het in de tekst over gaat. Wanneer er een paragraaf over Lodewijk XIV gaat, is zijn portret afgebeeld, wanneer het over de ontdekkingsreizen gaat, is er een kaart van deze reizen afgebeeld.<sup>84</sup> Ondanks deze verbeeldingen van de tekst, verwijst de tekst in het boek niet naar de afbeeldingen. Ook de opdrachten die in het boek staan, verwijzen niet naar de

---

<sup>77</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*, 3.

<sup>78</sup> *Ibid.*, 5–6.

<sup>79</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen I*, 5–6.

<sup>80</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 14.

<sup>81</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*, 115–151; Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen I*, 75–126.

<sup>82</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*, 115–151; Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen I*, 75–126.

<sup>83</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*, 115–151; Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen I*, 75–126.

<sup>84</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*, 69, 87.



afbeeldingen. Een schematische weergave van de afname van de Antwerpse bevolking en de toename van de Amsterdamse bevolking in de 16<sup>e</sup> en 17<sup>e</sup> eeuw zou bijvoorbeeld goed gebruikt kunnen worden als extra uitleg van de tekst in het boek, of om een vraag over te stellen. In plaats daarvan geeft het boek alleen een korte beschrijving dat de rivier de Schelde werd afgesloten waardoor de handel in Amsterdam groeide.<sup>85</sup> Ook de opdrachten onder deze paragraaf stellen alleen vragen over wat er in de leestekst te lezen is, niet wat er in het schema af te lezen is.<sup>86</sup> De individuele afbeeldingen in beide boeken lijken dus vooral als didactisch hulpmiddel gebruikt te worden. Ze lijken in het boek te staan om de stof interessanter weer te geven en de afbeelding wordt gebruikt om een stukje van de tekst uit te beelden.<sup>87</sup>

Kijkend naar het boek als geheel, ondersteunen de afbeeldingen in het boek de stof die leerlingen moeten begrijpen. In termen van Wilschut et al. gaat het hier om het ondersteunen van de oriëntatiekennis. Wanneer de afbeeldingen samengenomen worden in de context van het hoofdstuk of van het boek, geven de afbeeldingen samen een beeld van de tijd waar de leerlingen over leren. Hierdoor ontstaan er associaties bij leerlingen, waardoor ze de tijd beter kunnen plaatsen.<sup>88</sup> In een hoofdstuk over de Nederlandse Republiek zijn dan ook afbeeldingen te vinden over de belangrijke personen uit deze tijd, foto's van gebouwen om de bouwstijl weer te geven en kaarten om te tonen over welk gebied het gaat.<sup>89</sup>

In beide boeken worden de afbeeldingen niet als historische bronnen gebruikt. Sommige afbeeldingen zijn dat natuurlijk wel. Een portret van Oliver Cromwell uit 1653 is immers een historische bron.<sup>90</sup> Desondanks staat deze afbeelding alleen in het boek om bij de stof over het absolutisme in Engeland te laten zien hoe Cromwell eruitzag. Er wordt namelijk niets in de tekst over de afbeelding gezegd. Het bijschrift vertelt alleen iets over de schilder, het jaar waaruit het schilderij komt en waar het schilderij zich op het moment van het samenstellen van het boek, bevindt.<sup>91</sup> De vragen in de paragraaf focussen zich op reproductie van de tekst en niet op het oefenen van vaardigheden rondom historische bronnen.<sup>92</sup> Dit is natuurlijk niet verwonderlijk in een tijd waarin het vooral belangrijk is om leerlingen de 'juiste' moraal mee

---

<sup>85</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen I*, 80–81.

<sup>86</sup> *Ibid.*, 80–82.

<sup>87</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>88</sup> *Ibid.*, 139; Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*, 115–151.

<sup>89</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen I*, 75–126.

<sup>90</sup> *Ibid.*, 93.

<sup>91</sup> *Ibid.*

<sup>92</sup> *Ibid.*, 94–95.

te geven.<sup>93</sup> De inleidingen van beide boeken benadrukken dit ook, volgens Jansens gaat het in zijn boeken om het leren van de ‘voornaamste feiten’ uit de geschiedenis.<sup>94</sup>

### ***Wereld in wording***

De lesboeken uit de methode *Wereld in wording* zijn in 1954 en in 1959 zijn geschreven door een groep van negen verschillende geschiedenisdocenten die zichzelf ‘Novem’ noemen.<sup>95</sup> Zij geven les op verschillende scholen in en rondom Den Haag. Het opvallende hieraan is dat deze docenten daardoor afkomstig zijn van katholieke, protestantse en openbare scholen. In de eerste uitgave van 1954 noemen de auteurs het boek dan zelf ook een experiment waarbij docenten uit verschillende levensovertuigingen samen een lesboek schrijven.<sup>96</sup> Zij benoemen in het boek dat zij op politiek en religieus vlak uit verschillende hoeken komen. Het collectief is na de Tweede Wereldoorlog opgericht in Den Haag, waar zij regelmatig inleidingen hielden over verschillende historische onderwerpen en luisterden naar elkaars inzichten. Op die manier hebben zij geprobeerd om het boek inhoudelijk samen te stellen, waarbij elk hoofdstuk door alle auteurs in de groep is besproken.<sup>97</sup> Uit deze inleiding blijkt dus dat de groep Novem heeft geprobeerd om een lesboek uit te brengen dat losstaat van de vier zuilen in Nederland en op die manier door alle zuilen gebruikt zou kunnen worden.

Net als in *De Spiegel der Eeuwen* zijn alle afbeeldingen in *Wereld in wording* afgedrukt in het zwart-wit. In de inleiding van de uitgave van 1954 wordt benoemd dat de afbeeldingen niet gelijkmatig over het boek zijn verdeeld, omdat de afbeeldingen illustraties zijn van de tekst.<sup>98</sup> Dat houdt in dat het boek uit 1954 op ongeveer de helft van de pagina’s een afbeelding heeft staan, een enkele keer staan er meerdere afbeeldingen op één pagina.<sup>99</sup> In de uitgave van 1959 is dit iets meer, daar heeft iets meer dan de helft van de pagina’s in het boek minstens één afbeelding.<sup>100</sup> In het boek uit 1959 zijn dus meer afbeeldingen te vinden dan in het boek uit 1954. De afbeeldingen zelf zijn in de boeken ook vergelijkbaar, er zijn veel portretten, schilderijen en foto’s van gebouwen te zien. Het boek uit 1954 bevat bovendien veel grafieken

---

<sup>93</sup> Wansink et al., ‘Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers’ beliefs about the objectives of secondary education’, 3.

<sup>94</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*, 3.

<sup>95</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording*; Beemsterboer et al., *Wereld in Wording 2*.

<sup>96</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording*, 1.

<sup>97</sup> *Ibid.*, 1–2.

<sup>98</sup> *Ibid.*, 2.

<sup>99</sup> *Ibid.*, 221–244.

<sup>100</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording 2*, 93–123.

of statistische weergaven over de stof, terwijl het boek uit 1959 daar maar enkelen van bevat en meer kaarten in het boek heeft staan.<sup>101</sup>

De afbeeldingen hebben in het boek uit 1954 niet echt een vaste plek op de pagina, de meeste afbeeldingen staan in een hoek zodat er ruimte is om de tekst eromheen te plaatsen.<sup>102</sup> De versie van 1959 lijkt meer een vaste plek voor de afbeeldingen te hebben. De meeste afbeeldingen zijn hier bovenaan een pagina weergegeven.<sup>103</sup> De afbeeldingen hebben in beide boeken over het algemeen allemaal een kort bijschrift dat vermeldt wat er op de afbeelding te zien is, wat de datering is en een enkele keer wie de maker is. De afbeeldingen zijn zowel in de editie uit 1954 als in de editie uit 1959 niet genummerd. Ook betrekken de teksten in de boeken de afbeeldingen niet, waardoor er niet actief gestimuleerd wordt om naar de afbeeldingen te kijken. Anders dan bij *De Spiegel der Eeuwen* staan er in deze boeken geen opdrachten die de leerlingen kunnen maken, waardoor hier niet gekeken kan worden wat eventuele opdrachten met afbeeldingen zouden doen.<sup>104</sup> Bovendien wordt er hierdoor aan leerlingen gevraagd om de afbeelding als een historische bron te beschouwen, ook al zijn veel van deze afbeeldingen natuurlijk wel historische bronnen.

Volgens de auteurs hebben de afbeeldingen een illustrerend doel, wat op verschillende plekken in het boek ook terug te zien is.<sup>105</sup> In de tekst wordt bijvoorbeeld beschreven hoe de schilderkunst er tijdens de Romantiek uitzag, waarbij er op de aansluitende pagina drie voorbeelden van schilderijen uit deze tijd zijn weergegeven.<sup>106</sup> Hetzelfde gebeurt wanneer het in de tekst over de economische bloei van Nederland in de 17<sup>e</sup> eeuw gaat die onder andere veroorzaakt wordt door de stapelmarkt in Amsterdam. Het is een logisch gevolg dat hier een schilderij van de stapelmarkt in Amsterdam te zien is, waardoor ook deze afbeelding een illustrerend karakter heeft.<sup>107</sup> In dit geval zijn de afbeeldingen daardoor een didactisch hulpmiddel omdat zij gebruikt worden bij de uitleg over een onderwerp.<sup>108</sup>

Toch is niet elke afbeelding even goed in het illustreren van de tekst. De afbeelding bij de opening van hoofdstuk 11 in het boek uit 1954 is een schilderij van een Amsterdamse gracht. De tekst onder de afbeelding gaat vervolgens over het koninklijk huis rond de eeuwwisseling

---

<sup>101</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording*, 221–244; Beemsterboer et al., *Wereld in Wording* 2, 93–123.

<sup>102</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording*, 221–244.

<sup>103</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording* 2, 93–123.

<sup>104</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording*, 221–244; Beemsterboer et al., *Wereld in Wording* 2, 93–123.

<sup>105</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording*, 2.

<sup>106</sup> *Ibid.*, 222–223.

<sup>107</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording* 2, 109.

<sup>108</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

van 1900.<sup>109</sup> De twee afbeeldingen van vestingsteden Breda en Naarden, komen ook niet terug in de tekst wanneer het over Maurits van Oranje gaat waarbij verschillende steden worden besproken, behalve Breda of Naarden. De tekst benoemt niet wat vestingsteden zijn, of waarom deze steden in deze periode op deze manier gebouwd werden.<sup>110</sup> Deze afbeeldingen lijken daarom meer als paginavulling te dienen, dan dat zij een didactisch doel hebben.

Ondanks dat deze afbeeldingen individueel weinig illustreren van de tekst en verschillen van de afbeeldingen die als didactisch hulpmiddel worden gebruikt, geven de afbeeldingen in de hoofdstukken samen wel een beeld van de tijd.<sup>111</sup> De beeldtaal die hier naar voren komt, helpt leerlingen om de tijd beter te begrijpen en een beter beeld te krijgen van hoe deze periode eruitziet ten opzichte van een andere periode. Hiermee ondersteunen de afbeelding gezamenlijk dus de oriëntatiekennis en de kennis van de context bij leerlingen.<sup>112</sup>

Concluderend laten deze boeken uit de jaren vijftig dus een overeenkomstig beeld zien. In *De Spiegel der Eeuwen* en *Wereld in wording* is de verzuiling subtiel zichtbaar. *De Spiegel der Eeuwen* lijkt uit een protestantse zuil te komen door de inhoud van het boek, maar geeft wel aan dat er ruimte is om als school of docent andere keuzes te maken in wat zij belangrijk vinden. *Wereld in wording* benoemt dat er vanuit alle zuilen is samengewerkt, en lijkt dat juist te willen gebruiken om de zuilen te overstijgen. Het is moeilijk te zeggen of deze zuilen (of het gebrek eraan) invloed hebben op de keuze van de afbeeldingen en het ingezette doel van de afbeeldingen. Het gebruik van de afbeeldingen in beide methodes verschilt namelijk niet veel.

De afbeeldingen in *De Spiegel der Eeuwen* en in *Wereld in wording* zijn individueel erop gericht om te dienen als didactisch hulpmiddel en de stof die leerlingen moeten leren te illustreren. In *Wereld in wording* staan bovendien individuele afbeeldingen die eerder als paginavulling gezien moeten worden dan als functioneel bij de tekst op de pagina. De afbeeldingen gezamenlijk ondersteunen het beeld wat een leerling moet krijgen van een bepaalde tijd. In de gezamenlijke context gebruiken *De Spiegel der Eeuwen* en *Wereld in wording* de afbeeldingen dus ook als ondersteuning van de oriëntatiekennis. Tot slot is de omgang met de afbeelding als historische bron ook vergelijkbaar. De leerlingen worden in beide methodes niet gevraagd om de afbeeldingen als een historische bron te gebruiken, waar zij

---

<sup>109</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording*, 221.

<sup>110</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording* 2, 94–95.

<sup>111</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in Wording*, 221–244; Beemsterboer et al., *Wereld in Wording* 2, 93–123.

<sup>112</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139, 146.

vaardigheden of denkprocessen op moeten loslaten. Dit is ook niet verwonderlijk gezien het curriculum ten tijde van de uitgave van de boeken.

## Hoofdstuk 2: Jaren zeventig

In de jaren zestig was de ontzuiling in Nederland definitief ingezet.<sup>113</sup> Halverwege de jaren vijftig kwamen de kerkelijke leiders tot het inzicht dat de afkeer ten opzichte van de andere zuilen niet langer werkte waardoor er binnen en buiten Nederland steeds meer gedaan werd om buiten de zuilen om tot samenwerking en eenwording te komen.<sup>114</sup> Secularisering werd in de jaren zestig daardoor een belangrijker thema.<sup>115</sup> Deze ontwikkeling die zich eind jaren vijftig inzette en in de jaren zestig definitief doorgevoerd werd, zorgde ervoor dat er in de jaren zeventig nog maar weinig over was van de voormalige vier zuilen in Nederland. Katholieken en protestanten gingen op verschillende vlakken samenwerken en er kwamen meerdere ‘neutrale’ organisaties die de oude verzuilde organisaties vervingen.<sup>116</sup>

In de jaren zeventig was er dus veel minder sprake van het gevoel om bij een bepaalde groep te horen. Dat zorgde ervoor dat de verschillen tussen de zuilen steeds minder zichtbaar werden. Politiek gezien veranderden de machtsverhoudingen aangezien de confessionele en sociaaldemocratische partijen een zwakkere positie kregen.<sup>117</sup> Ook omroeporganisaties en kranten die van oudsher uit verschillende zuilen waren gekomen, verloren hun traditionele katholieke, protestante of socialistische karakter.<sup>118</sup> De protestantse krant *Trouw* was alleen nog maar als dusdanig te herkennen door het wekelijkse kerknieuws en de rouwadvertenties, en de VPRO werd een linkse omroep die vrijwel geen verbinding meer had met het protestantse verleden.<sup>119</sup>

Ook in het onderwijs werd de ontzuiling zichtbaar. In het hoger onderwijs kregen christelijke universiteiten steeds meer aanwas van studenten en faculteitsleden die van buiten de religieuze identiteit van de universiteiten afkomstig waren. Hierdoor groeiden deze instellingen, maar verwaterde hun christelijke identiteit.<sup>120</sup> Zoals eerder al benoemd is, bleef in het primair en voortgezet onderwijs de verzuiling enigszins overeind. De verschillende scholen bleven in naam een verzuild karakter hebben, maar in de praktijk gebeurde hetzelfde als op de universiteiten. Katholieke docenten gingen niet meer vanzelfsprekend lesgeven op katholieke scholen, en op openbare scholen waren niet alleen leerlingen uit de sociaaldemocratische of de

---

<sup>113</sup> Blom, ‘Nederland sinds 1830’, 438.

<sup>114</sup> Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig*, 90.

<sup>115</sup> *Ibid.*, 89.

<sup>116</sup> Rooy, *Republiek van rivaliteiten: Nederland sinds 1813*, 269.

<sup>117</sup> Blom, ‘Nederland sinds 1830’, 438.

<sup>118</sup> Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig*, 100–101.

<sup>119</sup> *Ibid.*, 99, 101.

<sup>120</sup> *Ibid.*, 100.



neutraal-liberale zuil te vinden.<sup>121</sup> Bovendien werd het onderwijs op de verschillende openbare, katholieke en protestantse scholen inhoudelijk ook steeds meer op elkaar afgestemd. De scholen waren in naam misschien nog protestants of katholiek, maar het onderscheid met een openbare school verdween steeds meer.<sup>122</sup>

Niet alleen de ontzuiling had het geschiedenisonderwijs veranderd, ook het geschiedeniscurriculum was veranderd in de jaren zeventig. In de jaren zestig was men tot de conclusie gekomen dat geschiedenis te veel ging om het verwerven van kennis en het overdragen van bepaalde opvattingen. Het werd belangrijker gevonden om zelfstandige activiteiten bij leerlingen te stimuleren, waarbij leerlingen moesten gaan denken, voelen en handelen. Leerlingen moesten bij geschiedenis daarom vaardigheden gaan leren om zelf kennis te vervaardigen en een mening te vormen. Vanuit dit idee en de steeds groter wordende invloed van de Verenigde Staten in de westerse cultuur werd zelfstandig onderzoek doen en het analyseren van bronnen één van de aandachtspunten in het geschiedenisonderwijs in de jaren zeventig.<sup>123</sup> Bovendien verdween het nationalistische karakter van het geschiedenisonderwijs in de jaren zestig, waardoor er vanaf 1965 een aanpassing in het examenprogramma kwam.<sup>124</sup> Vanaf dat moment bestond de examenstof uit de geschiedenis van de laatste vijftig jaar. Leerlingen moesten dus onderwezen worden in de recente geschiedenis vanaf 1917 en docenten waren vrij om andere thema's uit andere eeuwen te kiezen om te onderwijzen.<sup>125</sup>

Deze nieuwe examenonderwerpen en de focus op bronnen wordt onderzocht in drie lesmethodes uit de jaren zeventig. De lesboeken die daarvoor gebruikt worden zijn: *Wereld in wording* uit 1972, 1974 en 1978, *Kleio* uit 1970, 1975 en 1979 en *Geschiedeniswerkplaats* uit 1976 en 1979.<sup>126</sup> *Wereld in wording* bestond al in de jaren vijftig, maar gaf in 1978 zijn laatste lesboek uit. *Kleio* was een nieuwe lesmethode in de jaren zeventig die voor het eerst in 1970 werd uitgegeven en voor het laatst met een oplage kwam in 1987. *Geschiedeniswerkplaats*

---

<sup>121</sup> Blom, 'Nederland sinds 1830', 441.

<sup>122</sup> Blom, 'Nederland sinds 1830', 441.

<sup>123</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 24–25.

<sup>124</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3.

<sup>125</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 24.

<sup>126</sup> W. Beemsterboer et al., *Wereld in wording 4havo/v.w.o: Van 1919 tot heden* (Den Haag 1972); W. Beemsterboer et al., *Wereld in wording 4havo/vwo: Van 1919 tot heden* (3de druk; Den Haag 1974); W. Beemsterboer et al., *Wereld in wording 4havo-vwo: Van 1919 tot Heden* (5de druk; Den Haag 1978); A.B. Ceulaert en O. Feitsma, *Kleio op de brug: Geschiedenis voor de brugklas* (Zeist 1970); L.C. Biegel et al., *Kleio voor de VWO-top*. A.B. Ceulaert en O. Feitsma ed. (Zeist 1975); A.B. Ceulaert en O. Feitsma, *Kleio - Korte algemene geschiedenis* (2de druk; Zeist 1979); J. Beetsma, P.A. Das en B. Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 4: Nederland in crisisjaren* (Groningen 1976); J. Beetsma, P.A. Das en B. Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 9: Nederland 1917-1940* (Groningen 1979).

kwam in 1975 voor het eerst uit en maakt anno 2021 nog steeds nieuwe boeken voor scholieren in Nederland.

### *Wereld in wording*

Zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven, is *Wereld in wording* opgericht door een collectief van negen geschiedenisdocenten uit Den Haag, genaamd ‘Novem’. Ook in de jaren zeventig is dit collectief nog verantwoordelijk voor het samenstellen van de lesboeken. Wel lijkt het collectief in de jaren wat uitgedund te zijn. Het boek duidt nog steeds ‘Novem’ als de auteurs aan, maar achter de naam van mevrouw M. Jacobs en meneer H.J. Nannen staat een kruisje, waaruit blijkt dat zij zijn overleden. In het boek van 1978 moet meneer G.J. de Voogd daaraan toegevoegd worden. Het boek uit 1972 is de eerste druk van het lesboek voor 4havo en vwo, waarna het boek bijna elk jaar erna opnieuw is uitgekomen. Het boek uit 1974 is dus de derde druk, en het boek uit 1978 de vijfde druk van het boek uit 1972.<sup>127</sup> De boeken lijken daarom sterk op elkaar, maar bevatten enkele verbeteringen van fouten en nuanceverschillen.

Waar in de jaren vijftig nog benoemd werd dat de auteurs uit verschillende zuilen afkomstig waren, is dat in de openingen van de boeken uit de jaren zeventig niet meer vermeld.<sup>128</sup> Gezien de vergevorderde verzuiling in Nederland in deze periode is dat natuurlijk niet vreemd. Bovendien bestaat de methode al geruime tijd, waardoor het mogelijk niet meer nodig is om dit in de boeken te vermelden.

In de *Wereld in wording* boeken uit de jaren zeventig zijn alle afbeeldingen in het zwart-wit uitgegeven.<sup>129</sup> De boeken leggen uit dat dit heeft te maken met kostenbesparing van het boek. De auteurs vinden het belangrijk dat de prijs van het boek laag blijft, maar bieden wel een optie om kleurendia's te gebruiken die bijgeleverd kunnen worden, deze zijn echter niet in het boek zelf aanwezig.<sup>130</sup> Over het algemeen bevatten de boeken veel tekst, en is er maar op een derde van alle pagina's één of meerdere afbeeldingen te vinden. Dit zijn verschillende soorten afbeeldingen, onder andere foto's van gebouwen, gebeurtenissen en voorwerpen, kaarten en portretten.<sup>131</sup> De afbeeldingen hebben geen vaste plekken op de pagina, maar zijn

---

<sup>127</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972); Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974); Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978).

<sup>128</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 5; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 5; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 5.

<sup>129</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 130–156; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 130–156; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 130–156.

<sup>130</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 5; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 5; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 5.

<sup>131</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 130–156; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 130–156; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 130–156.

vaak boven of onderaan de pagina te zien, zodat er genoeg ruimte is om de tekst om de afbeelding te plaatsen. De afbeeldingen zijn niet genummerd, maar hebben wel een bijschrift, waar kort beschreven is wat er op de afbeelding te zien is. De bijschriften bevatten geen informatie over de afbeelding als bron.<sup>132</sup> Het boek bevat daarnaast geen opdrachten en benoemt ook niet dat er een apart werkboek bijgeleverd zou zijn.<sup>133</sup> De auteurs lijken dus niet aan te sturen op het verwerken van de tekst of van de afbeeldingen.

De docenten van 'Novem' geven aan dat zij in de lesmethodes functionele afbeeldingen willen laten zien.<sup>134</sup> Omdat de auteurs niet uitleggen wat functioneel volgens hen inhoudt, is het onduidelijk waar zij op doelen. Wel lijkt het hierdoor onwaarschijnlijk dat er afbeeldingen in het boek gevonden zullen worden die vooral als paginavulling zijn gebruikt. Het is de vraag of dat helemaal gelukt is. Zo geven de boeken een afbeelding weer over het dichten van de Afsluitdijk als voorbeeld van 'felle activiteit' naast een afbeelding van werkelozen die wachten in een stempellokaal in de jaren 1930 die symbool moet staan voor 'apathisch wachten'.<sup>135</sup> In de tekst op de voorgaande en volgende pagina's gaat het over de economische en politieke situatie in Nederland in het Interbellum, maar nergens wordt de tegenstelling tussen apathisch wachten en felle activiteit beschreven, of gaat het over stempellokalen of de Afsluitdijk.<sup>136</sup> Het is dus onduidelijk wat deze afbeeldingen op de pagina doen, welke functie zij hebben en waar ze naar verwijzen. Mogelijk is de afbeelding bedoeld als didactisch hulpmiddel om leerlingen zelf na te laten denken over een historische bron.<sup>137</sup> Dit zou passen bij de opvattingen over het onderwijs in de jaren zeventig waarbij vaardigheden centraal staan, maar zou anderzijds ook net zo goed als paginavulling kunnen dienen.<sup>138</sup>

Op andere plekken in het boek zijn de afbeeldingen anders ingezet. Zo is bij een stuk tekst over de acties van de geallieerden tegen Duitsland in de Tweede Wereldoorlog een foto van D-day geplaatst en zijn er kaarten met routes van de geallieerden aan het west- en oostfront

---

<sup>132</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 130–156; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 130–156; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 130–156.

<sup>133</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 5, 10, 130–156; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 5, 10, 130–156; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 5, 10, 130–156.

<sup>134</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 5; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 5; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 5.

<sup>135</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 132; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 132; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 132.

<sup>136</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 131–133; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 131–133; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 131–133.

<sup>137</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>138</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3.

geplaatst wanneer het over deze onderwerpen gaat.<sup>139</sup> Deze afbeeldingen zijn duidelijk bedoeld om leerlingen te helpen de tijd en de stof te begrijpen. De kaarten visualiseren de aanvallen van de geallieerden en dienen dus als didactisch hulpmiddel, terwijl de foto van D-day helpt om een beeld van de tijd te krijgen en de kennis van leerlingen te ondersteunen.<sup>140</sup>

Wanneer er iets verder van de pagina weg uitgezoomd wordt, wordt zichtbaar dat de afbeeldingen gezamenlijk hetzelfde doen. De vele foto's helpen leerlingen een beeld te vormen van de tijd waarover zij lezen. Op die manier vormen zij associaties die hen helpen bij het begrip van de tijd en het herkennen ervan.<sup>141</sup> Bovendien zorgen de afbeeldingen er ook voor dat het boek aantrekkelijker is voor leerlingen, wat hen mogelijk kan motiveren bij het leren van de stof.<sup>142</sup> Hiermee hebben de afbeeldingen over het algemeen dus als doel om als didactisch hulpmiddel te dienen en de oriëntatiekennis te ondersteunen.

### ***Kleio***

Tegenwoordig zullen veel geschiedenisdocenten *Kleio* vooral kennen als het vakdidactische tijdschrift van de Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN). De VGN is sinds 1959 actief en is sindsdien vaak gesprekspartner in het ontwikkelen van nieuwe geschiedeniscurricula en het ontwikkelen van lesmateriaal.<sup>143</sup> In de jaren zeventig en tachtig was het echter ook een lesmethode voor het voortgezet onderwijs. De lesmethodes maken niet helemaal duidelijk in hoeverre de VGN verbonden is in de totstandkoming van de methode. In het voorwoord van een boek uit 1970 wordt gesproken over het gebruik van het 'Doelstellingenrapport' van de VGN. Hiervan is gebruik gemaakt in het ontwikkelen van deze lesmethode.<sup>144</sup> De VGN is dus betrokken bij de totstandkoming van deze lesmethodes, maar in welke mate dat is, is onduidelijk.

De boeken van *Kleio* uit 1970, 1975 en 1979 hebben alle drie A.B Ceulaert en O. Feitsma als auteur of als samensteller.<sup>145</sup> Alleen het boek uit 1975, heeft naast deze twee samenstellers, een verzameling aan andere auteurs. In het boek is aangegeven dat dit boek voor 'de vwo-top' is geschreven en dat er daarom specialisten nodig zijn om een boek van voldoende niveau voor deze vwo-leerlingen aan te leveren.<sup>146</sup> Waar dit boek voor de vwo-bovenbouw is

---

<sup>139</sup> Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1972), 142–145; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1974), 142–145; Beemsterboer et al., *Wereld in wording* (1978), 142–145.

<sup>140</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139.

<sup>141</sup> Ibid.

<sup>142</sup> Ibid., 142.

<sup>143</sup> 'VGN, Wat is de VGN?', *VGN Kleio* <<https://www.vgnkleio.nl/vgn/>> [geraadpleegd 5 augustus 2021].

<sup>144</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 5.

<sup>145</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*.

<sup>146</sup> Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 5.

geschreven, is het boek uit 1970 voor een brugklas bedoeld, en het boek uit 1979 voor het mavo- of havo-volwassenenonderwijs.<sup>147</sup> Net zoals bij *Wereld in wording* in dit decennium, wordt er in *Kleio* ook niet gesproken over een zuil waartoe het boek zou kunnen behoren.<sup>148</sup> Het boek uit 1975 beschrijft de verzuiling wel als lesstof, waarbij er gesproken wordt over een ‘hokjesgeest’ en zuilen die in een ‘isolement’ leefden.<sup>149</sup> De verzuiling wordt dus niet positief weergegeven en er wordt over gesproken alsof het een fenomeen uit het verleden is. Het is daarom aannemelijk dat er in deze boeken niet meer bij een bepaalde zuil horen.

De afbeeldingen in de boeken zijn allemaal in het zwart-wit afgebeeld. Ook is er in de drie boeken geen vaste plek meer voor de afbeeldingen.<sup>150</sup> Het valt op dat de afbeeldingen in de boeken van 1970 en 1979 groter zijn dan de afbeeldingen in het boek uit 1975. De grote afbeeldingen nemen een centrale plek op de pagina in, waar de afbeeldingen in het boek uit 1975 vooral rondom de tekst zijn geplaatst. Daar komt bij dat het boek uit 1975 veel minder afbeeldingen bevat dan de andere twee boeken. In het boek uit 1975 staat op ongeveer een derde van de pagina’s een afbeelding, terwijl de andere twee boeken op meer dan de helft van de pagina’s een afbeelding hebben staan.<sup>151</sup> Het verschil tussen deze boeken zou mogelijk verklaard kunnen worden door de verschillende doelgroepen. Het brugklasboek uit 1970 beschrijft bijvoorbeeld dat het taalgebruik zo veel mogelijk op brugklasleerlingen aangepast moet zijn.<sup>152</sup> De samenstellers van het boek zouden er daarom voor gekozen kunnen hebben, het boek aan te kleden met meerdere afbeeldingen om ervoor te zorgen dat leerlingen gemotiveerd blijven bij het leren van geschiedenis, aangezien het gebruik van afbeeldingen in het onderwijs de motivatie van leerlingen verhoogt.<sup>153</sup>

In alle boeken komen het type afbeeldingen grotendeels overeen. Er zijn foto’s van gebeurtenissen, gebouwen of voorwerpen, (spot)prenten en kaarten afgebeeld. Een enkele keer is er afbeelding van een manuscript als historische bron weergegeven.<sup>154</sup> In het brugklasboek uit 1970 staan er ook een aantal moderne tekeningen over het verleden, die speciaal voor het

---

<sup>147</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*.

<sup>148</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 5; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 5; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*, 5.

<sup>149</sup> Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 96–97.

<sup>150</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 86–133; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 95–109, 209–239; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*, 117–131.

<sup>151</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 86–133; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 95–109, 209–239; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*, 117–131.

<sup>152</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 5.

<sup>153</sup> Foutsitzi, ‘The Utilisation of Images in the Teaching of Lessons’, 94.

<sup>154</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 86–133; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 95–109, 209–239; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*, 117–131.

boek lijken te zijn gemaakt, bijvoorbeeld de tekening van een Vikingschip.<sup>155</sup> De afbeeldingen in de boeken zijn niet genummerd maar bevatten meestal een kort bijschrift van wat er op de afbeelding is te zien. Hierin wordt geen informatie gegeven over de historische bronnen zelf zoals wie de maker is en wanneer de bron is gemaakt. De leertekst in de boeken bevat geen verwijzingen naar de afbeeldingen.<sup>156</sup> Ook de opdrachten in het boek vragen niet om de afbeeldingen erbij te betrekken.<sup>157</sup>

Als de afbeeldingen alleen in de context van de pagina worden bekeken, dan zijn er verschillende doelen te vinden. Het brugklasboek heeft bijvoorbeeld verschillende moderne tekeningen die uitbeelden waar de tekst over gaat. Een afbeelding zoals het toernooigevecht in het boek, is voornamelijk als didactisch hulpmiddel bedoeld bij de tekst die over ridders in de 13<sup>e</sup> eeuw gaat.<sup>158</sup> Het boek staat vol met dit soort afbeeldingen die op deze manier zijn ingezet. Ze worden gebruikt om een onderwerp op speelse manier uit te leggen.<sup>159</sup> De foto's van bijvoorbeeld gebouwen, verbeelden daarentegen de oriëntatiekennis van de leerlingen, die op deze manier een beeld krijgen van de tijd waar het over gaat.<sup>160</sup> Dit soort afbeeldingen ondersteunen dus de oriëntatiekennis.<sup>161</sup> Het vwo-boek uit 1975 sluit hier enigszins op aan. De tekeningen zijn vervangen voor meer foto's en (spot)prenten.<sup>162</sup> Deze prenten laten zien hoe mensen uit de tijd zelf over de tijd nadachten, waardoor deze prenten dus als ondersteuning van de oriëntatiekennis gezien moeten worden en niet als historische bron, omdat van leerlingen niet gevraagd wordt op deze manier met de afbeelding om te gaan.<sup>163</sup>

Het boek uit 1979 zet afbeeldingen op een andere manier in dan de voorgaande twee boeken. Zo staan er bijvoorbeeld twee historische plattegronden van Amsterdam rond 1300 en Antwerpen in de 16<sup>e</sup> eeuw in het boek, terwijl hier in de tekst een algemeen verhaal over de Nederlanden in de middeleeuwen wordt verteld.<sup>164</sup> De afbeeldingen komen uit de tijd waar de tekst over uitlegt, maar is verder niet inhoudelijk aan de tekst te koppelen. De afbeeldingen lijken op plek daarom weinig functie te hebben. Twee pagina's later is er een afbeelding te vinden die juist een schematische weergave van de handel ten tijde van de 16<sup>e</sup> en 17<sup>e</sup> eeuw

---

<sup>155</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 103.

<sup>156</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 86–133; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 95–109, 209–239; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*, 117–131.

<sup>157</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 104; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 107; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*, 126.

<sup>158</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 124–126.

<sup>159</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>160</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 122.

<sup>161</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139.

<sup>162</sup> Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 95–109, 209–239.

<sup>163</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139.

<sup>164</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio*, 118–119.

weergeeft.<sup>165</sup> Deze afbeelding is duidelijk didactisch ondersteunend omdat het beeld gebruikt wordt om de handel in deze eeuwen uit te leggen.<sup>166</sup>

Gezamenlijk doen de afbeeldingen in het boek hetzelfde als wat in eerdere methodes al naar voren is gekomen. De verschillende kaarten, foto's en prenten dragen er allemaal aan bij om duidelijk te maken hoe de tijd eruitzag of hoe mensen over de tijd dachten.<sup>167</sup> De afbeeldingen geven gezamenlijk een beeld van de tijd, zodat de leerling associaties kan aanmaken over de tijd waar hij of zij over leert.<sup>168</sup>

### ***Geschiedeniswerkplaats***

Tot slot is *Geschiedeniswerkplaats* net als *Kleio* een nieuwe methode in de jaren zeventig. De boeken worden anno 2021 nog steeds in nieuwe uitgaves, in de klaslokalen gebruikt. De boeken uit 1976 en 1979 zijn geschreven door dezelfde drie auteurs: J. Beetsma, P.A. Das en B. Pijlman.<sup>169</sup> De boeken behoren tot dezelfde reeks van 10 delen met verschillende onderwerpen over de geschiedenis van 1917 tot aan de jaren zeventig en beslaan daarmee het eindexamenprogramma voor deze periode. Omdat *Geschiedeniswerkplaats* voor het eerst in 1975 is uitgegeven, en de ontzuiling op dat moment al grotendeels doorlopen was, spreken de auteurs in het boek nergens over tot welke zuil zij behoren.<sup>170</sup>

In het boek uit 1976 staan amper afbeeldingen. Bij de stof zijn in totaal maar twee afbeeldingen te vinden, voor de rest bestaat het boek uit tekst. Deze afbeeldingen zijn spotprenten en bevatten een bijschrift over wat te zien is en gegevens over de tekenaar en de bronvermelding.<sup>171</sup> Tussen de opgaves achterin het boek, zijn nog twee pagina's te vinden die een collage van verschillende genummerde foto's bevat, en een pagina met een grote foto van een boot.<sup>172</sup> In 1979 ziet het boek er heel anders uit. De helft van de pagina's bevat tenminste één afbeelding. Het zijn foto's, prenten en pamfletten die over het algemeen een bijschrift bevatten waarin is te lezen wat er op de afbeelding te zien is. Deze afbeeldingen hebben geen vaste plek op een pagina, maar zijn te vinden op de plekken waar zij het beste uitkomen.<sup>173</sup> Alle afbeeldingen in de boeken van 1976 en 1979 zijn overigens in het zwart-wit afgedrukt.

---

<sup>165</sup> Ibid., 121.

<sup>166</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>167</sup> Ceulaert en Feitsma, *Kleio op de brug*, 86–133; Biegel et al., *Kleio voor de vwo-top*, 95–109, 209–239; Ceulaert en Feitsma, *Kleio*, 117–131.

<sup>168</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139.

<sup>169</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 4*; Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 9*.

<sup>170</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 4*; Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 9*.

<sup>171</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 4*, 8, 11.

<sup>172</sup> Ibid., 44–45, 47.

<sup>173</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 9*, 1–52.

Het boek uit 1976 gebruikt de weinige afbeeldingen op verschillende manieren. De spotprenten die tussen de tekst staan, lijken bedoeld te zijn als een didactisch hulpmiddel.<sup>174</sup> Het beeld wordt gebruikt om de onderwerpen die besproken worden, op een speelse wijze te illustreren. Een spotprent uit 1937 waarbij Anton Mussert op een boot staat die in woeste wateren verkeerdt moet uitbeelden hoe dat Anton Mussert de Tweede Kamerverkiezingen in 1937 verloor.<sup>175</sup> De andere spotprent in het boek, is op dezelfde manier ingezet.<sup>176</sup> De foto's die tussen de opdrachten staan, zijn bedoeld om te gebruiken in deze opdrachten.<sup>177</sup> De fotocollage hoort bij een opdracht waar leerlingen de foto's moeten herkennen en koppelen aan een gebeurtenis, en deze vervolgens in een jaaroverzicht plaatsen. De foto's zijn daarmee een didactisch hulpmiddel om te helpen bij de verwerking van de stof, maar zorgen er anderzijds ook voor dat er associaties bij gebeurtenissen, en dus de tijd, gemaakt moeten worden. De collage is daarmee ook een ondersteuning van de oriëntatiekennis. Ondanks dat er geen vaardigheden op de foto's hoeft worden toegepast, zijn het wel historische bronnen, die ook als zodanig worden aangeduid in de opdracht.<sup>178</sup>

Ook in 1979 is er sprake van afbeeldingen die als historische bronnen worden ingezet in verschillende opdrachten. Bijvoorbeeld een opdracht die vergelijkbaar is met de collageopdracht uit 1976. De leerlingen moeten tekst- en beeldbronnen koppelen aan een stuk uitleg. Daarmee zijn de afbeeldingen in deze opdracht ook een ondersteuning van de oriëntatiekennis, net zoals bij de editie uit 1976.<sup>179</sup> De overige afbeeldingen op de pagina's zijn bedoeld als didactische hulpmiddelen, aangezien de afbeeldingen verbeelden wat er in de tekst wordt beschreven.<sup>180</sup> Bijvoorbeeld wanneer er uitleg gegeven wordt over het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog en de Duitse inval in Nederland. Hier zijn twee foto's bij geplaatst waarop die gebeurtenissen zichtbaar zijn.<sup>181</sup>

Omdat er in het boek van 1976 zo weinig afbeeldingen gebruikt worden, is er weinig sprake van een overkoepelend doel van de afbeelding samen. De afbeeldingen in het boek zijn heel specifiek op de pagina's zelf met een eigen doel ingezet.<sup>182</sup> In het boek van 1979 is dat niet het geval. Deze afbeeldingen hebben gezamenlijk twee doelen. Ze zijn enerzijds in opdrachten

---

<sup>174</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats* 4, 8, 11.

<sup>175</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats* 4, 8.

<sup>176</sup> *Ibid.*, 11.

<sup>177</sup> *Ibid.*, 42–47.

<sup>178</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139, 142, 144.

<sup>179</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats* 9, 10–18.

<sup>180</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>181</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats* 9, 51–52.

<sup>182</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats* 4.



als historische bronnen weergegeven, anderzijds geven zij gezamenlijk een beeld van de tijd waarover het boek schrijft en ondersteunen zij dus de oriëntatiekennis van de leerling.<sup>183</sup>

In de jaren zeventig is er dus sprake een vergevorderde ontzuiling, waardoor de verschillende denominaties niet meer in de lesboeken terug te vinden zijn. Het curriculum zou bovendien veranderd zijn, waardoor er meer focus is op vaardigheden in plaats van het leren van feiten. Wat betreft de afbeeldingen is te zien dat de nieuwe lesmethodes *Kleio* en *Geschiedeniswerkplaats* in dit decennium inderdaad afbeeldingen als historische bronnen gaan gebruiken en leerlingen vragen om hiermee te werken. Er is echter nog geen sprake van het toepassen van vaardigheden op deze afbeeldingen als historische bronnen.

Het lesboek *Wereld in wording* laat zien dat zij in de jaren zeventig eigenlijk weinig zijn veranderd ten opzichte van de jaren vijftig. Nog steeds zijn de meeste afbeeldingen op de pagina's ingezet als didactische hulpmiddelen, en geven de afbeeldingen gezamenlijk een ondersteuning van de oriëntatiekennis bij de onderwerpen die leerlingen moeten leren. Ook in *Kleio* en *Geschiedeniswerkplaats* is dit terug te zien. Deze laatste twee methodes onderscheiden zich echter, door ook op de verschillende pagina's andere doelen voor de afbeeldingen in te zetten, waaronder dus de afbeelding als historische bron. Daarnaast geven de afbeeldingen ook op de pagina's zelf ondersteunende oriëntatiekennis weer.

---

<sup>183</sup> Beetsma, Das en Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 9*; Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139, 144.

### Hoofdstuk 3: Jaren negentig

In het vorige hoofdstuk werd al gesproken over de vergaande ontzuiling in de jaren zeventig. In de jaren negentig was Nederland dan ook geen verzuilde samenleving meer te noemen.<sup>184</sup> Er kan zelfs gesproken worden van een afbraak van de ideologische basis in de politiek van voormalige zuilen. Het sluiten van compromissen werd in de jaren negentig namelijk steeds belangrijker, waardoor politieke partijen bereid waren om van partij-idealen en standpunten af te wijken. Dit leidde uiteindelijk tot een desinteresse van burgers in de politiek.<sup>185</sup>

Ondanks dat de interesse in de politiek afnam, werd de Nederlandse cultuur wel een steeds belangrijker onderwerp op de politieke agenda. Enerzijds voelde een gedeelte van de bevolking zich bedreigd door het toenemende aantal migranten in Europa, waardoor een multiculturele samenleving ontstond. Anderzijds maakten Nederlanders zich zorgen om toenemende Europeanisering op politiek en economisch vlak, en de Amerikanisering op cultureel vlak. Het behoud van de nationale, Nederlandse cultuur werd daardoor een belangrijk doel, ook al waren deze processen van Europeanisering en Amerikanisering al geruime tijd aan de gang.<sup>186</sup>

In de samenleving zorgde dit voor een hernieuwde belangstelling in de Nederlandse geschiedenis. Deze belangstelling had ook invloed op het geschiedenisonderwijs. Om de Nederlandse cultuur en identiteit te bewaren, moest geschiedenis weer een ideologische rol gaan spelen in het onderwijs.<sup>187</sup> Nationale geschiedenis werd belangrijk en moest ervoor zorgen dat Nederlanders weer een collectieve identiteit gingen ontwikkelen.<sup>188</sup> De politieke inmenging zorgde ervoor dat aan het eind van de jaren negentig een Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming werd opgesteld die het geschiedenisonderwijs moest hervormen waarbij feitenkennis weer een grotere rol kreeg. Er werd gesproken over een historische canon waar vijftig verschillende belangrijke personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis in voorkwamen, die de nationale identiteit moest vergroten. De Historische Canon werd uiteindelijk pas na de jaren negentig ontwikkeld en werd niet verplicht gesteld in het onderwijs, maar moest dienen als uitgangspunt en illustratie van het geschiedenisonderwijs.<sup>189</sup>

---

<sup>184</sup> Blom, 'Nederland sinds 1830', 441.

<sup>185</sup> Ibid., 447.

<sup>186</sup> Ibid., 447–448.

<sup>187</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 29.

<sup>188</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3.

<sup>189</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 31–33.

De hernieuwde aandacht voor nationale geschiedenis in het geschiedeniscurriculum was niet de enige verandering die het geschiedenisonderwijs doormaakte in de jaren negentig. Inhoudelijk was het curriculum dus niet op orde, maar het curriculum zou ook niet effectief zijn door de grote aandacht op historische denkvaardigheden.<sup>190</sup> In de jaren zeventig was er een te grote aandacht voor bronnenonderzoek gekomen, waardoor men in de jaren tachtig en negentig vond dat chronologie en historische begrippen een grotere rol moesten krijgen. Het werd belangrijk om het verleden vanuit de historische context te gaan benaderen.<sup>191</sup>

De jaren tachtig kenden in de geschiedwetenschap een *linguistic turn*, waardoor er ook in het onderwijs meer belang werd gehecht aan tekstbronnen die meerdere interpretaties op het verleden konden geven.<sup>192</sup> Na deze *linguistic turn* is er in de jaren negentig sprake geweest van een *pictorial turn* die al eerder in deze scriptie is besproken. Het gebruik van afbeeldingen in wetenschappelijk onderzoek kwam vaker voor en werd steeds meer geaccepteerd als een waardevolle toevoeging in de wetenschap.<sup>193</sup> Het is de vraag of deze *pictorial turn* ook te zien is in de schoolboeken uit de jaren negentig.

Of deze nieuwe houding ten opzichte van beeld ook in het geschiedenisonderwijs van de jaren negentig effect heeft gehad, wordt onderzocht aan de hand van twee methodes: *Sprekend Verleden* en *Memo*.<sup>194</sup> Van *Sprekend Verleden* zijn twee boeken uit 1994 en een boek uit 1998 onderzocht, van *Memo* is een boek uit 1995 en 1999 gebruikt.<sup>195</sup>

### ***Sprekend Verleden***

De lesmethode *Sprekend Verleden* werd voor het eerst in 1978 uitgegeven en wordt vandaag de dag op verschillende scholen in Nederland en België als lesmethode gebruikt. De drie boeken zijn door meerdere auteurs geschreven. Leo Dalhuisen en Roen van der Geest zijn in de boeken uit 1994 de eindredacteuren en twee van de vele auteurs geweest. Ook in het boek uit 1998 zijn zij als auteurs betrokken bij de lesmethode, die dit keer geen eindredactie kent. De

---

<sup>190</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3.

<sup>191</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 25.

<sup>192</sup> *Ibid.*, 29.

<sup>193</sup> G.E. Fischman, 'Reflections about Images, Visual Culture, and Educational Research', *Educational Researcher* 30 (2001) 28–33, aldaar 28.

<sup>194</sup> Zoals al eerder benoemd is, zou *Geschiedeniswerkplaats* ook in dit decennium onderzocht worden, maar bleek bij aanvang in het archief dat deze boeken niet beschikbaar waren.

<sup>195</sup> J.C.H. Blom et al., *Sprekend Verleden I: Bovenbouw Havo/VWO*. L.G. Dalhuisen en H.J.M. van der Geest ed. (2de druk; Rijswijk 1994); L.G. Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden II: Bovenbouw*. L.G. Dalhuisen en H.J.M. van der Geest ed. (2de druk; Rijswijk 1994); L. Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden: Geschiedenis Tweede Fase, 4 vwo - gemeenschappelijk deel* (Baarn 1998); D. Berents et al., *Memo: Geschiedenis voor de bovenbouw*. H. Ulrich en J. Heij ed. (Den Bosch 1995); C. Backx et al., *Memo: Geschiedenis voor de Tweede Fase*. I. Manen en W. Miedema ed. (Den Bosch 1999).

overige auteurs van de boeken zijn over het algemeen allemaal bij minstens twee van de drie lesmethodes betrokken.<sup>196</sup> De drie boeken zijn dus door dezelfde groep auteurs geschreven, maar wisselen wel in samenstelling.

In 1994 wordt er in de boeken gebruik gemaakt van kleur. Verschillende tussenkopjes zijn in kleuren afgebeeld. Meerdere afbeeldingen zijn nog wel in zwart-wit weergegeven, maar voor het eerst zitten er nu ook afbeeldingen tussen die in kleur zijn afgedrukt.<sup>197</sup> In 1998 wordt er meer van kleur gebruik gemaakt dan in 1994, maar zijn er nog steeds zwart-wit afbeeldingen te vinden.<sup>198</sup> De afbeeldingen zijn vermoedelijk niet altijd bewust door de samenstellers uitgekozen als zwart-witafbeeldingen. Sommige foto's of prenten in het boek zijn waarschijnlijk oorspronkelijk al gemaakt als zwart-witbeeld.

De afbeeldingen in alle drie de boeken zijn een verzameling van verschillende soorten afbeeldingen. Er is gebruik gemaakt van portretten, foto's, schema's, prenten, pamfletten en strips. Deze zijn op bijna elke pagina terug te vinden. De afbeeldingen hebben geen vaste plek op de pagina's, maar zijn daar geplaatst waar ze nodig zijn. Afhankelijk van de grootte van de afbeelding, is er op de meeste pagina's meer dan één afbeelding te vinden. Het boek uit 1998 wijkt af van de voorgaande twee boeken uit 1994 in de zin dat er in 1998 over het algemeen grotere afbeeldingen zijn te vinden dan in 1994. De afbeeldingen uit 1998 nemen daardoor een meer centrale positie op de pagina in dan de kleinere afbeeldingen uit 1994. De meeste afbeeldingen in de boeken hebben een bijschrift waarin gelezen kan worden wat de afbeelding moet tonen.<sup>199</sup>

De afbeeldingen op de individuele pagina's kunnen verschillende doelen hebben. In alle drie de boeken wordt er in de tekst niet verwezen naar de afbeeldingen op de pagina. Daardoor worden leerlingen weinig gestimuleerd om naar de afbeelding te kijken.<sup>200</sup> Hierdoor zijn er in de boeken van 1994 afbeeldingen te vinden die inhoudelijk weinig toevoegen. Zo zijn er bijvoorbeeld een aantal stripjes te lezen rondom tekst die leerlingen uitlegt hoe zij een interview moeten afnemen. De stripjes laten interviewsituaties zien, maar het lijken vooral willekeurige tekeningen te zijn, die niet echt bij de omringende tekst lijken te passen.<sup>201</sup> Om die reden zijn het waarschijnlijk didactische hulpmiddelen die zijn gebruikt om op speelse wijze historische

---

<sup>196</sup> Blom et al., *Sprekend Verleden I*; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden II*; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden 4 V*.

<sup>197</sup> Blom et al., *Sprekend Verleden I*, 134–161; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden II*, 194–229.

<sup>198</sup> Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden 4 V*, 108–139.

<sup>199</sup> Blom et al., *Sprekend Verleden I*, 134–161; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden II*, 194–229; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden 4 V*, 108–139.

<sup>200</sup> Blom et al., *Sprekend Verleden I*, 134–161; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden II*, 194–229; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden 4 V*, 108–139.

<sup>201</sup> Blom et al., *Sprekend Verleden I*, 160–161.

vaardigheden te introduceren.<sup>202</sup> Op een andere plek worden afbeeldingen gebruikt in een opdracht om leerlingen na te laten denken over stereotypen en standplaatsgebondenheid.<sup>203</sup> Door het ontbrekende bijschrift is het onduidelijk of het hier om een historische bron gaat. Desondanks zijn de twee afbeeldingen op dezelfde manier als didactisch hulpmiddel ingezet als de stripjes.

Er zijn ook afbeeldingen die in de boeken als historische bron worden gepresenteerd. Zo worden er in het boek uit 1998 twee prenten over Hitler gebruikt om duidelijk te maken hoe er vanuit verschillende perspectieven naar de oorzaken van de Tweede Wereldoorlog gekeken kan worden.<sup>204</sup> Van leerlingen wordt niet verwacht dat zij zelf actief met de bronnen aan de slag gaan, aangezien de begeleidende tekst op de pagina centraal staat bij het bekijken van meerdere perspectieven.<sup>205</sup> De afbeeldingen illustreren de tekst op de pagina, maar fungeren wel als historische bron en als extra voorbeeld van de verschillende perspectieven op één gebeurtenis. Daarom zijn ze net als de tekstbronnen op de pagina een historische bron.<sup>206</sup> Dit gebeurt ook in één van de boeken uit 1994, waarbij er verschillende tekstbronnen gepresenteerd worden als gevolgen van de Tweede Wereldoorlog. Eén van deze bronnen is een foto van ‘moffenmeiden’.<sup>207</sup> Ook hier hoeven leerlingen niet actief met de afbeelding aan de slag te gaan om de historische bron analyseren en interpreteren, aangezien het bijschrift van de afbeelding al zoveel informatie geeft dat de afbeelding alleen nog maar een illustratie is van het kaalscheren van deze vrouwen.

Kijkend naar de afbeeldingen in de context van het boek als geheel is te zien dat de afbeeldingen gezamenlijk een duidelijk beeld geven van de tijd. Waar er op de afzonderlijke pagina's soms afbeeldingen lijken te staan die inhoudelijk weinig toevoegen, zorgen deze afbeeldingen samen voor een waardevolle toevoeging aan het boek. Het gebruik van de foto's geeft een letterlijk inkijkje in de tijd en de pamfletten laten zien waar mensen over nadachten en wat belangrijk was.<sup>208</sup> Bovendien helpt de beeldtaal van de verschillende pamfletten leerlingen meer grip op de tijd te krijgen, waardoor deze afbeeldingen samen dus als ondersteuning van de oriëntatiekennis dienen.<sup>209</sup> Wat betreft het brongebruik van afbeeldingen geven de boeken beide aan dat het leren van vaardigheden een belangrijk onderdeel is. De

---

<sup>202</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>203</sup> Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden II*, 205–206.

<sup>204</sup> Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden 4 V*, 111.

<sup>205</sup> *Ibid.*, 110–111.

<sup>206</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 144.

<sup>207</sup> Blom et al., *Sprekend Verleden I*, 134.

<sup>208</sup> *Ibid.*, 134–161; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden II*, 194–229; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden 4 V*, 108–139.

<sup>209</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 146.

boeken uit 1994 hebben op verschillende plekken kaders die focussen op het aanleren van vaardigheden.<sup>210</sup> Ook het voorwoord uit 1998, gericht aan de leerlingen, benadrukt dat het om vaardigheden gaat in het geschiedenisonderwijs. Volgens de auteurs is de boekdrukkunst namelijk niet bedoeld om schoolboeken uit het hoofd te leren.<sup>211</sup> Ondanks dat de auteurs het toepassen van vaardigheden van groot belang vinden, wordt dit niet op de afbeeldingen toegepast.

## ***Memo***

*Memo* is een relatief nieuwe lesmethode die voor het eerst in 1995 lesboeken voor het geschiedenisonderwijs uitbracht. Voor de jaren negentig is in deze scriptie een keuze gemaakt voor het bovenbouwboek uit 1995 en het vwo-bovenbouwboek uit 1999. Net als bij *Sprekend Verleden* zijn de boeken samengesteld door een verzameling van auteurs. Het boek uit 1995 is onder de eindredactie van Hans Ulrich en Joop Heij uitgebracht, het boek uit 1999 onder Idzard Manen en Wietske Miedema. Een aantal auteurs die aan de uitgave van 1995 hebben meegewerkt, hebben dat ook gedaan bij het boek uit 1999.<sup>212</sup>

De boeken van *Memo* maken veel gebruik van kleur. Bijna alle afbeeldingen zijn in kleur weergegeven, tenzij er sprake is van een foto of een prent die van origine een zwart-witafbeelding is. Er zijn veel afbeeldingen te zien. Elke pagina heeft minstens één afbeelding, met uitzondering van de begrippenlijsten, die alleen tekst bevatten. De afbeeldingen zijn als bronnen genummerd en bevatten een bijschrift met informatie over de totstandkoming van de bron en een beschrijving van wat er te zien is. De afbeeldingen zijn een verzameling van kaarten, portretten, schilderijen, foto's van gebeurtenissen, voorwerpen en gebouwen en prenten.<sup>213</sup> Elk hoofdstuk begint met een grote afbeelding van twee pagina's waar op de voorgrond wat inleidende informatie en andere afbeelding te vinden zijn.<sup>214</sup> Op de overige pagina's hebben de afbeeldingen geen vaste plekken op de pagina, maar is de tekst om de afbeeldingen heen op de pagina geplaatst.<sup>215</sup>

Individueel gezien lijken de afbeeldingen in beide boeken op drie manieren ingezet te zijn. De afbeeldingen die de hoofdstukken in het boek openen, zijn bedoeld als didactisch hulpmiddel.<sup>216</sup> Deze afbeeldingen worden gebruikt om een nieuw onderwerp op een

---

<sup>210</sup> Blom et al., *Sprekend Verleden I*, 160–161; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden II*, 206.

<sup>211</sup> Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden 4 V*, 7.

<sup>212</sup> Berents et al., *Memo*; Backx et al., *Memo*.

<sup>213</sup> Berents et al., *Memo*, 84–129; Backx et al., *Memo*, 162–180.

<sup>214</sup> Berents et al., *Memo*, 84–85, 110–111; Backx et al., *Memo*, 162–163.

<sup>215</sup> Berents et al., *Memo*, 84–129; Backx et al., *Memo*, 162–180.

<sup>216</sup> Berents et al., *Memo*, 84–85, 110–111; Backx et al., *Memo*, 162–163.

aantrekkelijke manier te introduceren.<sup>217</sup> Ook op andere plekken worden de afbeeldingen als didactisch hulpmiddel gebruikt. Op verschillende plekken worden de afbeeldingen gebruikt om de tekst te verbeelden, bijvoorbeeld bij de inleiding van een paragraaf over de wederopbouw van Nederland na de Tweede Wereldoorlog. Hier wordt verteld hoe koningin Wilhelmina weer terug naar Nederland kwam, waarbij een foto is geplaatst van deze gebeurtenis.<sup>218</sup> Op volgende pagina's gaat het over het ontstaan van de Nederlandse verzorgingsstaat in deze periode, waarbij een foto is afgebeeld van de uitreiking van de eerste AOW.<sup>219</sup> Ditzelfde brongebruik gebeurt ook bij een paragraaf over de Reformatie waarbij portretten van Luther en Calvijn zijn afgebeeld.<sup>220</sup>

In de tekst in het boek uit 1995 staan op verschillende plekken verwijzingen naar de afbeeldingen. Er wordt bijvoorbeeld verteld over de presentatie van Filips II als opvolger van Karel V, waarna er tussen haakjes een verwijzing naar 'bron 2' in het boek staat.<sup>221</sup> Later gaat het over het bestuur van steden in de zestiende eeuw waarin schutterijen worden behandeld. Ook hier staat tussen haakjes een verwijzing naar 'bron 11' in de tekst, die duidelijk moet maken wat een schutterij is.<sup>222</sup> In dit boek overlapt het doel van didactische ondersteuning met het doel om de oriëntatiekennis te verbeelden.<sup>223</sup> Door actief naar de afbeeldingen van een portret of een uitleg van een begrip te kijken, krijgt de leerling namelijk ook meer begrip van de tijd en hoe die eruitzag.

Zowel het boek uit 1995 als het boek uit 1999 hebben een apart werkboek. Daarom staan er in de lesboeken geen opdrachten. Het is hierdoor moeilijk te bepalen in hoeverre er actief met bronnen omgegaan wordt. Alle afbeeldingen in beide boeken zijn gepresenteerd als bronnen, wat impliceert dat het boek de afbeeldingen ook als historische bron beschouwt.<sup>224</sup> Ondanks dat er geen actief brongebruik zichtbaar is, zorgt het benoemen van afbeeldingen als bron er wel voor dat leerlingen over afbeeldingen gaan nadenken als historische bron en de afbeelding als een plek zien waar informatie over het verleden uitgehaald kan worden.

Uitzoemend naar het boek als geheel wordt duidelijk dat het gebruik van bronnen en het kunnen toepassen van vaardigheden een belangrijke rol speelt. Dat begint al bij de uitleg in het voorwoord uit 1995, waar de auteurs uitleggen dat het kunnen toepassen van kennis een

---

<sup>217</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>218</sup> Backx et al., *Memo*, 170.

<sup>219</sup> *Ibid.*, 172.

<sup>220</sup> Berents et al., *Memo*, 89.

<sup>221</sup> *Ibid.*, 86.

<sup>222</sup> *Ibid.*, 92.

<sup>223</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142, 146.

<sup>224</sup> Berents et al., *Memo*, 84–129; *Ibid.*, 162–180.

belangrijk doel is in hun lesboek. Daarom zijn de hoofdstukken en paragrafen in de boeken opgebouwd aan de hand van vraagstellingen. Dit is bedoeld om leerlingen een onderzoekende houding aan te leren.<sup>225</sup> Vier jaar later willen de auteurs dit een stap verder trekken door een bronnendossier toe te voegen aan elk hoofdstuk waarmee leerlingen de hoofdvraag van een hoofdstuk kunnen beantwoorden.<sup>226</sup> De auteurs willen dat leerlingen de bronnen dus gaan gebruiken om vaardigheden op toe te passen. Bovendien heeft het boek uit 1999 een bijlage aan het boek toegevoegd waar leerlingen een overzicht van alle benodigde vaardigheden bij het vak geschiedenis kunnen terugvinden.<sup>227</sup> In dit hoofdstuk is ook een onderdeel te vinden dat dieper ingaat op bronanalyse en een algemeen stappenplan voor alle typen bronnen geeft voor het analyseren en interpreteren van bronnen.<sup>228</sup> In dit kader lijken de afbeeldingen, die als bronnen worden aangegeven in het boek, ook bewust ingezet te zijn als historische bronnen.

Waar men in de jaren negentig tot de conclusie was gekomen dat er binnen het geschiedenisonderwijs een te grote aandacht voor vaardigheden was, waardoor er meer gefocust moest worden op feitenkennis en chronologie, is het opvallend dat zowel *Sprekend Verleden* als *Memo* een grote focus hebben op het toepassen van vaardigheden. Beide lesmethodes hebben in hun voorwoord of inleiding uitgelegd dat het bij geschiedenis niet om het leren van feiten gaat, wat ook in de hoofdstukken daarna terug te vinden is. Er zijn kaders over het gebruik van verschillende vaardigheden met bijbehorende opdrachten, of een bijlage waarin de vaardigheden teruggevonden konden worden.

Wat betreft de afbeeldingen zijn deze in de jaren negentig prominenter aanwezig door het grotere aantal afbeeldingen in de boeken en het gebruik van kleur. Doordat er meer afbeeldingen gebruikt worden, is het ook mogelijk om deze afbeeldingen op verschillende manieren in te zetten. Zo is ook terug te zien dat *Sprekend Verleden* en *Memo* allebei gebruik maken van afbeeldingen met het doel om ze te gebruiken als didactisch hulpmiddel, als ondersteuning van de oriëntatiekennis en zelfs voorzichtig als historische bron. Het is opvallend dat er in dit decennium minder afbeeldingen zijn ingezet als ondersteuning van de oriëntatiekennis. Wilschut et al. beschrijven dat de beeldtaal uit afbeeldingen die zijn ingezet als ondersteuning van deze oriëntatiekennis kan helpen om leerlingen een beter chronologisch besef van de tijd te laten ontwikkelen.<sup>229</sup> In een periode waarin curriculumontwikkelaars

---

<sup>225</sup> Berents et al., *Memo*, 3.

<sup>226</sup> Backx et al., *Memo*, 3.

<sup>227</sup> *Ibid.*, 354–369.

<sup>228</sup> *Ibid.*, 362.

<sup>229</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 146.



aandacht willen besteden aan feiten en chronologie, zou men juist verwachten dat afbeeldingen op deze manier ingezet worden om dit chronologisch besef te ondersteunen.

## Hoofdstuk 4: 2015 tot 2020

Sinds 2015 kent het Nederlandse geschiedenisonderwijs een nieuw eindexamen.<sup>230</sup> In dit nieuwe eindexamen werd van leerlingen op de havo en het vwo verwacht dat zij een chronologisch overzicht van 10 tijdvakken met 49 kenmerkende aspecten kenden en historische denkprocessen konden toepassen op het verleden.<sup>231</sup> Deze historische denkprocessen houden in dat leerlingen verschillende vaardigheden moeten beheersen. Voorbeelden hiervan zijn het kunnen beoordelen van causaliteit, continuïteit en verandering kunnen onderscheiden en rekening kunnen houden met meerdere perspectieven in de geschiedschrijving.<sup>232</sup> Dit nieuwe curriculum was het resultaat van de ontwikkelingen binnen het geschiedenisonderwijs die zich vanaf het eind van de jaren negentig hadden vormgegeven.

Zoals eerder genoemd in deze scriptie was in de jaren negentig onder leiding van Piet de Rooy een commissie opgesteld om een nieuw curriculum te ontwerpen waar aandacht kwam voor chronologie. De geschiedenis werd daarom opgedeeld in 10 tijdvakken die in het primair en voortgezet onderwijs ingezet konden worden. In het voortgezet onderwijs werden 49 kenmerkende aspecten aan de tijdvakken toegevoegd waarop de stof binnen de tijdvakken werd gebaseerd.<sup>233</sup> Het idee achter deze tijdvakken en kenmerkende aspecten was dat dit stelsel zou helpen om een chronologisch overzicht te krijgen dat gemakkelijk te onthouden was. Het chronologische raamwerk moest bovendien ruimte bieden om historische denkvaardigheden te oefenen en te ontwikkelen.<sup>234</sup> Om de nationale identiteit te versterken werd tussen 2005 en 2006 onder leiding van Frits van Oostrom de Nederlandse Canon opgesteld, waarvan James Kennedy in 2020 een vernieuwde versie uitgebracht.<sup>235</sup>

Deze ontwikkelingen leidden ertoe dat er in 2012 een nieuwe commissie werd opgesteld die aan het bestaande curriculum nieuwe historische contexten toevoegden. Deze vier historische contexten – drie op havoniveau – waren thema's die over meerdere tijdvakken uitgespreid konden worden en aan meerdere kenmerkende aspecten konden worden verbonden. Naast deze nieuwe inhoudelijke onderwerpen, werd er besloten om in het nieuwe curriculum

---

<sup>230</sup> 'Vakvernieuwing geschiedenis havo en vwo - Examenblad' <<https://www.examenblad.nl/onderwerp/vakvernieuwing-geschiedenis-havo/2015/havo>> [geraadpleegd 8 augustus 2021].

<sup>231</sup> College voor Toetsen en Examens, *Geschiedenis VWO: Syllabus Centraal Eindexamen 2015* (2013) 28–32.

<sup>232</sup> *Ibid.*, 12–13.

<sup>233</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3.

<sup>234</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 32.

<sup>235</sup> *Entoen.nu, de canon van Nederland: Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, Deel A* (Den Haag: Ministerie van OCW 2006) 95–98; *Open vensters voor onze tijd: De Canon van Nederland herijkt* (Amsterdam: Amsterdam University Press 2020) 154–158.

meer aandacht te schenken aan het interpretatieve karakter van de geschiedschrijving waardoor leerlingen zich ook bezig moesten gaan houden met standplaats- en tijdgebondenheid.<sup>236</sup> Deze nieuwe onderwerpen en vernieuwde vaardigheden werden voor het eerst in 2015 op het eindexamen getoetst.

Vanwege het nieuwe curriculum voor het centraal eindexamen in 2015 is het interessant om de laatste vijf jaar mee te nemen in het onderzoek naar de schoolboeken. Net als de jaren negentig zijn daarom de lesmethodes *Sprekend Verleden*, *Memo* en *Geschiedeniswerkplaats* gebruikt. Voor *Sprekend Verleden* is gebruik gemaakt van de boeken uit 2016 en 2019, van *Memo* het boek uit 2016 en van *Geschiedeniswerkplaats* de boeken uit 2014 en 2019.<sup>237</sup> Het boek uit 2014 is ook meegenomen in deze tijdsafbakening, omdat het boek inhoudelijk al is afgestemd op hetzelfde eindexamenprogramma als de andere boeken uit deze periode.

### ***Sprekend Verleden***

De lesmethodes van *Sprekend Verleden* uit 2016 en 2019 zijn net als in de jaren negentig geschreven door een collectief van auteurs. Leo Dalhuisen en Roen van der Geest zijn nog steeds betrokken bij deze boeken als samenstellers en auteurs, maar zijn samen met vijftien andere auteurs in beide boeken verantwoordelijk voor het lesboek. Zoals ook in de jaren negentig werd gezien, zijn er verschillende auteurs in zowel het boek uit 2016 als het boek uit 2019 betrokken, maar verschilt de samenstelling. Er is dus grofweg sprake van eenzelfde groep auteurs die verantwoordelijk is voor de totstandkoming van *Sprekend Verleden* in 2016 en 2019.<sup>238</sup>

Wanneer de boeken van *Sprekend Verleden* worden opengeslagen, valt direct op dat er in beide boeken veel gebruik gemaakt wordt van kleur. Alle afbeeldingen zijn in kleur, met uitzondering van de afbeeldingen die een zwart-wit origineel hebben. Daarnaast staan er veel kaders in de tekst en tussenkopjes die verschillende kleuren hebben.<sup>239</sup> Bovendien hebben alle pagina's die een hoofdstuk openen een tijdlijn die verschillende periodes aangeeft aan de hand

---

<sup>236</sup> Wansink et al., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', 3–4.

<sup>237</sup> M. Davidzon et al., *Sprekend Verleden: Havo 4/5 handboek*. C. Bastiaans et al. ed. (6de druk; Zutphen 2016); H. Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden: Geschiedenis Bovenbouw*. C. Bastiaans et al. ed. (7de druk; Zutphen 2019); P. de Bruijn et al., *Memo Geschiedenis: Bovenbouw VWO - Leer/opdrachtenboek*. E. Beukers en S. Klein ed. (5de druk; Den Bosch 2016); T. van der Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats: Examenkatern historische contexten havo*. T. van der Geugten ed. (Groningen 2014); I. van den Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Geschiedenis Tweede Fase havo handboek historisch overzicht*. T. van der Geugten en R. Raap ed. (3de druk; Groningen 2019).

<sup>238</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*.

<sup>239</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 90–115; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 284–325.

van verschillende blokken met een eigen kleur.<sup>240</sup> Alle hoofdstukken hebben een eigen kleur die in het boek uit 2016 aan de bovenkant van de pagina en in het boek uit 2019 aan de zijkant is weergegeven. Hierdoor is het voor leerlingen makkelijk om de afzonderlijke hoofdstukken van elkaar te scheiden en terug te vinden.<sup>241</sup> De boeken maken dus veel gebruik van kleur, wat ook terugkomt op alle pagina's.

De pagina's bevatten minstens één afbeelding per pagina. Dit zijn verschillende soorten afbeeldingen zoals kaarten, schilderijen, prenten, schema's, pamfletten, foto's en posters. Bovendien bevat het boek ook de gekleurde tijdlijn en is elk tijdvak aangeduid met het bijbehorende tijdvaklogo. Al deze afbeeldingen staan op verschillende plekken op de pagina's, waardoor zij geen vaste plek hebben.<sup>242</sup> Het boek uit 2016 maakt daarnaast nog gebruik van verschillende tekstkaders, zoals een voorbeeld van de historische context, een kader met een historisch overzicht of een kader over historisch besef. Deze kaders hebben standaard een afbeelding, maar staan niet op een vaste positie op de pagina.<sup>243</sup> De grootte van de verschillende afbeeldingen lijkt daarom ook bepalend voor het aantal afbeeldingen dat op de pagina's past. Alle pagina's bevatten een bijschrift waarvan het ene bijschrift langer is dan het andere. Deze bijschriften vertellen iets over de bornvermelding en wat er op de afbeelding te zien is, eventueel met wat extra context. Beide boeken hebben verwijzingen bij de afbeeldingen staan die de leerlingen doorsturen naar de digitale lesmethode.<sup>244</sup>

Individueel op de pagina kunnen de afbeeldingen verschillende functies hebben. De afbeeldingen zijn over het algemeen allemaal gepresenteerd als historische bron.<sup>245</sup> Over het algemeen vertellen de bijschriften iets over de totstandkoming van de bron en plaatsen ze de afbeelding in het verleden door iets over de context te vermelden. Het zijn dan wel historische bronnen, maar er wordt niet verwacht dat leerlingen ook met de afbeelding als dusdanig omgaan. Het boek uit 2016 bevat geen opdrachten, omdat die in een apart activiteitenboek te vinden zijn. Daarom is het moeilijk te bepalen of dit in opdrachten ook het geval is, of dat er in deze opdrachten wel van leerlingen verwacht wordt dat zij vaardigheden op de bronnen toepassen.<sup>246</sup> Het boek uit 2019 heeft opdrachten in het boek staan, waar ook gevraagd wordt om met afbeeldingen aan de slag te gaan. Hierbij zijn echter zulke grote tekstbronnen geplaatst,

---

<sup>240</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 90–91; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 284–285.

<sup>241</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 90–115; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 284–325.

<sup>242</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 90–115; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 284–325.

<sup>243</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 90–115.

<sup>244</sup> Ibid.; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 284–325.

<sup>245</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 144.

<sup>246</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 7.

dat het niet meer nodig is om de afbeeldingen te gebruiken bij de opdrachten.<sup>247</sup> Het gaat er bij deze opdrachten dus niet om dat de afbeelding geanalyseerd wordt als historische bron, maar dat de tekst die erbij staat geanalyseerd wordt. In een oefentoets die later in het hoofdstuk staat, wordt er vervolgens gevraagd om een begrip aan een historische verkiezingsposter te koppelen.<sup>248</sup> Op deze plek wordt er dus wel van leerlingen gevraagd om de afbeelding als historische bron te beschouwen, omdat leerlingen hier moeten analyseren en interpreteren wat zij zien in de historische bron.<sup>249</sup>

Behalve als historische bron, kunnen de afbeeldingen op de pagina's ook ingezet zijn als ondersteuning van de oriëntatiekennis en als didactisch hulpmiddel. Deze twee functies van afbeeldingen, lopen in beide boeken enigszins in elkaar over. Een afbeelding in het boek uit 2016 laat bijvoorbeeld een schilderij van een hagenpreek zien. In de tekst gaat het hier over de oorzaken van de Nederlandse Opstand, maar wordt er niet gesproken over hagenpreken.<sup>250</sup> De afbeelding en het bijschrift zorgen er daarom voor dat de afbeelding enerzijds een didactisch hulpmiddel is, om uit te kunnen leggen welke vorm het protest tegen de Spaanse overheersing kreeg, maar anderzijds kan het beeld ook associaties oproepen bij leerlingen waardoor zij een daadwerkelijk beeld van de tijd krijgen.<sup>251</sup> Dit is ook op andere plekken in de boeken te zien, bijvoorbeeld in het boek uit 2019, waar het begin van de Nederlandse Opstand wordt besproken. Hier zijn afbeeldingen toegevoegd van de troonafstand van Karel V, een voorbeeld van propaganda door Willem van Oranje en een schilderij van de belegering van Alkmaar. De bijschriften van deze afbeeldingen wijden uit over de context, maar de leertekst in het boek gaat niet in op deze afbeeldingen, met uitzondering van de troonafstand van Karel V die wordt benoemd in het kader van de troonopvolging door Filips II.<sup>252</sup> De afbeeldingen geven daarom het beeld van de tijd weer, maar hadden in feite ook andere afbeeldingen kunnen zijn. Door de bijschriften zijn deze afbeeldingen bovendien didactische hulpmiddelen omdat er verhalen worden verteld bij de afbeeldingen die er anders niet in hadden gestaan.<sup>253</sup>

Gezamenlijk geven de afbeeldingen in de boeken uit 2016 en 2019 een overzicht van de tijd weer. Door de afbeeldingen als geheel in het boek te bekijken wordt voor leerlingen duidelijk hoe een bepaalde tijd eruitziet en kunnen zij dit afzetten tegen andere periodes die een

---

<sup>247</sup> Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 314–315.

<sup>248</sup> *Ibid.*, 321.

<sup>249</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 151, 156.

<sup>250</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 94–95.

<sup>251</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139, 142.

<sup>252</sup> Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 286–287.

<sup>253</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 139, 142.

andere beeldtaal hebben.<sup>254</sup> Dit komt vooral van pas in hoofdstukken die meerdere eeuwen beslaan, zoals bijvoorbeeld een hoofdstuk dat de Nederlandse geschiedenis behandelt vanaf de Tachtigjarige Oorlog tot aan het heden.<sup>255</sup> De auteurs geven in de editie uit 2016 aan dat hier in de keuze voor de afbeeldingen ook rekening mee is gehouden. Het is onduidelijk wat zij precies bedoelen, maar de auteurs hebben gekozen voor afbeeldingen die voor het ‘algemene publiek’ waren bedoeld.<sup>256</sup> Mogelijk zijn de afbeeldingen dus zo uitgekozen, dat de afbeeldingen ook volgens de auteurs een algemeen beeld van de tijd weergeven.

De auteurs geven aan dat zij het gebruik van afbeeldingen in de boeken van belang vinden. Beeldbronnen worden namelijk beschreven als belangrijk voor de geschiedschrijving en leerlingen moeten met dergelijke beeldbronnen om kunnen gaan op het eindexamen. Er wordt daarom ook uitgelegd welke stappen leerlingen moeten doorlopen als zij een beeldbron tegenkomen.<sup>257</sup> Daarop aansluitend geven de auteurs aan dat de afbeeldingen die in het boek staan, daarom allemaal historische bronnen zijn.<sup>258</sup> De auteurs hebben gelijk dat de afbeeldingen inderdaad historische bronnen zijn, maar zij worden niet altijd als dusdanig ingezet.

## ***Memo***

Voor de lesmethode *Memo* is in deze periode gebruik gemaakt van een enkel boek. Het gaat hier om het boek dat is uitgebracht in 2016 en zowel het handboek als het opdrachtenboek is. Het boek is uitgebracht door verschillende auteurs die onder de eindredactie van Eelco Beukers en Stephan Klein verantwoordelijk zijn voor de samenstelling van het boek.<sup>259</sup> Dit komt overeen met de boeken van *Memo* die in de jaren negentig zijn uitgebracht en de boeken van *Sprekend Verleden* die ook door meerdere auteurs zijn samengesteld.

*Memo* maakt net als *Sprekend Verleden* gebruik van veel verschillende soorten afbeeldingen. Dit zijn schilderijen, foto's, prenten, schema's en tijdbalken. Net als *Sprekend Verleden* maakt *Memo* ook gebruik van de symbolen die bij de tien tijdvakken passen. Het verschil met deze methode is dat in *Memo* er minder sprake is van kleurgebruik dan in *Sprekend Verleden*. De pagina's zijn over het algemeen wit of hebben een licht blauw-grijs accent op de pagina staan. De afbeeldingen in het boek zijn echter wel grotendeels in kleur gedrukt, met

---

<sup>254</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 146.

<sup>255</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 90–115; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 384–325.

<sup>256</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 7.

<sup>257</sup> Ibid., 24; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 22.

<sup>258</sup> Davidzon et al., *Sprekend verleden*, 17; Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 14–15.

<sup>259</sup> Bruijn et al., *Memo Geschiedenis*.

uitzondering van afbeeldingen die in het zwart-wit zijn gemaakt. Deze afbeeldingen zijn genummerd en hebben allemaal een bijschrift dat uitleg geeft over wat er op de afbeelding te zien is, en eventueel wat extra context geeft. Ook geven de bijschriften informatie over de bron zelf zoals het type afbeelding, de maker en het jaar van herkomst. *Memo* maakt gebruik van grote afbeeldingen waardoor er op elke pagina minstens één afbeelding te zien is. Omdat deze afbeeldingen dus veel ruimte innemen, is er vaak geen ruimte om nog meer afbeeldingen op de pagina te plaatsen.<sup>260</sup>

Afzonderlijke afbeeldingen op de pagina zijn soms moeilijk met de tekst te verbinden. Wanneer het bijvoorbeeld over Osman I en de Ottomanen gaat, is er een afbeelding te zien van Selim II, een Ottomaanse sultan die een paar eeuwen later leefde dan Osman I.<sup>261</sup> Ook zijn er twee afbeeldingen te zien van de Beeldenstorm, terwijl deze gebeurtenis kort benoemd wordt op een andere pagina dan de twee pagina's met een afbeelding hiervan.<sup>262</sup> Deze afbeeldingen lijken daarom vooral bedoeld te zijn als een middel om duidelijk te maken welke beeldtaal er in deze periode heerste en dus om daarmee de oriëntatiekennis van de leerlingen te ondersteunen.<sup>263</sup>

Deze afbeeldingen zouden ook gezien kunnen worden als didactische hulpmiddelen omdat de bijschriften bij deze afbeeldingen de afbeelding gebruiken om er een verhaal omheen te kunnen vertellen.<sup>264</sup> Op andere plekken in het boek zijn afbeeldingen beter te verbinden met de inhoud die beschreven wordt, zoals bijvoorbeeld bij de weergave van het beroemde schilderij van de moord van de gebroeders De Witt die is weergegeven bij tekst over het Eerste Stadhoudersloze Tijdperk en de gebroeders De Witt.<sup>265</sup> Ook deze afbeeldingen lijken een didactisch hulpmiddel te zijn omdat de afbeeldingen gebruikt worden als uitleg over een onderwerp.<sup>266</sup>

Ondanks de nummering van de afbeeldingen die als bronnen worden genummerd, worden de afbeeldingen amper als historische bronnen gebruikt. In een heel hoofdstuk over het ontstaan van de Nederlandse Republiek is er één opdracht waar specifiek wordt verwezen naar een beeldbron. Bij deze beeldbron moet vervolgens geanalyseerd en geïnterpreteerd worden wat de boodschap van de bron is.<sup>267</sup> Voor de rest wordt er over het algemeen niet in de tekst

---

<sup>260</sup> Bruijn et al., *Memo Geschiedenis*, 154–175.

<sup>261</sup> *Ibid.*, 158–159.

<sup>262</sup> *Ibid.*, 157, 159–160.

<sup>263</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 146.

<sup>264</sup> *Ibid.*, 142.

<sup>265</sup> Bruijn et al., *Memo Geschiedenis*, 166–167.

<sup>266</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>267</sup> Bruijn et al., *Memo Geschiedenis*, 174.

verwezen naar de bronnen. De andere opdrachten in het boek zijn ook gericht op tekstbronnen.<sup>268</sup> De afbeeldingen worden dus wel in het boek gepresenteerd als historische bron, maar niet als dusdanig toegepast.<sup>269</sup>

Kijkend naar de algehele context van het boek, dan geven de afbeeldingen samen een duidelijk beeld van de tijd waaruit de afbeeldingen komen. Zoals al eerder bij andere lesmethodes is aangehaald, helpen de afbeeldingen in *Memo* om leerlingen associaties bij de tijd te laten vormen, waardoor zij beter grip op de periode krijgen.<sup>270</sup> De auteurs benoemen in de introductie van het boek dat afbeeldingen binnen de historische bronnen passen, en benadrukken dat er op basis van afbeeldingen historisch bewijs gevonden kan worden.<sup>271</sup> Waarschijnlijk zijn de afbeeldingen in het boek daarom als bronnen genummerd, maar dit is niet goed te merken aan de inzet van de afbeeldingen in het boek als geheel. De afbeeldingen zijn daarom gezamenlijk voornamelijk ondersteunend voor de oriëntatiekennis.

### ***Geschiedeniswerkplaats***

Voor de boeken van *Geschiedeniswerkplaats* is uit de periode 2015-2020 gebruik gemaakt van de boeken uit 2014 en 2019. Het boek uit 2014 valt in feite buiten de afgebakende periode die in 2015 van start gaat. Toch kan dit boek meegenomen worden in dit onderzoek, omdat er gebruik gemaakt wordt van het nieuwe curriculum dat in 2015 voor het eerst werd getoetst op de eindexamens. Het boek uit 2014 is een examenkatern van de toenmalige nieuwe historische contexten voor de havo en is samengesteld door een groep auteurs onder leiding van Tom van der Geugten. Van der Geugten is ook de eindredacteur van het historisch overzicht voor de havo-bovenbouw uit 2019, samen met René van Raap. De auteurs die in 2014 betrokken waren bij het samenstellen van het examenkatern, zijn ook in 2019 betrokken bij de totstandkoming van het lesboek, maar worden ondersteund door enkele andere auteurs.<sup>272</sup> Ook bij *Geschiedeniswerkplaats* is er dus sprake van een ongeveer gelijke groep auteurs die de boeken heeft samengesteld.

In het boek is er, net als bij *Sprekend Verleden* en *Memo*, gebruik gemaakt van kleur, zowel in de afbeeldingen als in de opmaak van de pagina. *Geschiedeniswerkplaats* lijkt blauw als 'huiskleur' te gebruiken, waardoor veel kaders en titels in het blauw of in een blauw vlak zijn geplaatst. In beide boeken wordt daar met bijpassende kleuren zoals paars en groen op

---

<sup>268</sup> Bruijn et al., *Memo Geschiedenis*, 154–175.

<sup>269</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 144.

<sup>270</sup> *Ibid.*, 146.

<sup>271</sup> Bruijn et al., *Memo Geschiedenis*, 4, 8.

<sup>272</sup> Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats*; Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Handboek*.



aangevuld. Naast het kleurgebruik op de pagina's zijn alle afbeeldingen ook in kleur afgebeeld, uitgezonderd de afbeeldingen die in het zwart-wit gemaakt zijn. Ook hebben alle hoofdstukken een tijdbalk die is opgedeeld in verschillende gekleurde blokken. De tijdbalken in het boek uit 2014 bevatten echter meer gekleurde blokken dan de tijdbalken uit het boek uit 2019.<sup>273</sup> Al met al zijn beide boeken een kleurrijk geheel.

De boeken uit 2014 en 2019 maken gebruik van verschillende typen afbeeldingen, zoals schilderijen, foto's, kaarten, portretten, schoolplaten, prenten en strips. Deze afbeeldingen zijn genummerd en hebben een bijschrift waarop informatie over de vervaardiging van de bron vermeld staat. Met uitzondering van de afbeeldingen waarmee de hoofdstukken geopend worden, hebben de afbeeldingen geen vaste positie op de pagina.<sup>274</sup> De hoofdstukken worden allemaal geopend met een grote afbeelding die in de uitgave van 2014 op één pagina is geplaatst, maar in het boek uit 2019 over twee pagina's is verdeeld.<sup>275</sup> Deze afbeeldingen worden vergezeld door een historische anekdote die op de pagina wordt afgebeeld. Bovendien sluit elk hoofdstuk in de uitgave van 2019 af met een kaart van de wereld ten tijde van het tijdvak dat behandeld is.<sup>276</sup> Net als in de andere twee lesmethodes die in deze tijdperiode besproken zijn, maakt ook *Geschiedeniswerkplaats* gebruik van de symbolen die horen bij de tijdvakken.

Op de pagina's hebben de afbeeldingen verschillende functies. Het boek uit 2014 maakt bijvoorbeeld regelmatig gebruik van de schoolplaten van Johan Herman Isings, waardoor leerlingen een beter beeld van de tijd krijgen.<sup>277</sup> Deze afbeeldingen ondersteunen dus de oriëntatiekennis van leerlingen.<sup>278</sup> Deze schoolplaten worden ook gebruikt bij de opdrachten in het boek.<sup>279</sup> In deze opdrachten worden de platen niet als historische bron gebruikt zoals in een opdracht misschien verwacht zou worden, maar zijn het vooral didactische hulpmiddelen die context aan de vraag geven of helpen om een bijbehorende tekstbron beter te plaatsen.<sup>280</sup> De andere afbeeldingen in het boek zijn historische bronnen, maar er wordt in de tekst niet naar deze afbeeldingen verwezen. Ook wordt er niet van leerlingen verwacht dat zij iets met de afbeeldingen doen. Veel van deze afbeeldingen, passen bij de paarse kaders in de tekst die over de verplichte voorbeelden uit de eindexamenstof gaan.<sup>281</sup> Daarmee zijn deze afbeeldingen

---

<sup>273</sup> Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats*, 6–31; Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Handboek*, 56–79.

<sup>274</sup> Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats*, 6–31; Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Handboek*, 56–79.

<sup>275</sup> Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats*, 6–7; Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Handboek*, 56–57, 68–69.

<sup>276</sup> Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Handboek*, 66, 78.

<sup>277</sup> Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats*, 8–9, 12.

<sup>278</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 146.

<sup>279</sup> Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats*, 21.

<sup>280</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>281</sup> Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats*, 6–31.

didactische hulpmiddelen, omdat de afbeeldingen samen met het tekstkader een verhaal vertellen.<sup>282</sup>

In het boek uit 2019 zijn bijna alle afbeeldingen historische bronnen. In het lesboek wordt niet in de tekst verwezen naar de bronnen, waardoor er niet actief gestimuleerd wordt om deze afbeeldingen te bekijken.<sup>283</sup> Het opdrachtenboek dat bij deze lesmethode hoort, doet dit echter wel. Daar wordt op verschillende plekken een afbeelding bij een opdracht betrokken waarmee ook vaardigheden geoefend moeten worden.<sup>284</sup> Dit gebeurt bijvoorbeeld bij een opdracht over de ontdekkingsreizen waarbij een afbeelding beoordeeld moet worden op representativiteit.<sup>285</sup> In het lesboek dienen de afbeeldingen echter vooral als didactisch hulpmiddel omdat zij vaak illustreren wat er in de tekst wordt uitgelegd. Zo is er bijvoorbeeld een schilderij weergegeven waarop Galileo Galilei voor de kerkelijke rechtbank moet verschijnen. Dit is afgebeeld bij een stuk tekst waar over Galilei wordt uitgelegd en hoe de kerk op het nieuwe wereldbeeld van de wetenschappelijke revolutie reageerde.<sup>286</sup> Daarmee worden dit soort afbeeldingen dus gebruikt om uitleg over een onderwerp te geven.<sup>287</sup>

De auteurs geven in beide boeken een overkoepelend doel van de afbeeldingen in het boek. In 2014 geven de auteurs aan dat zij willen dat leerlingen met bronnen om leren gaan en leren om historisch te redeneren en historisch besef te ontwikkelen.<sup>288</sup> Afbeeldingen worden daarin niet specifiek genoemd maar maken wel onderdeel uit van het geheel aan bronnen dat de auteurs benoemen. In 2019 willen de auteurs dat de afbeeldingen in het boek ‘informatief’ zijn. De afbeeldingen moeten aansluiten bij de leerdoelen van de paragraaf.<sup>289</sup> Hierbij geven de auteurs zelf aan dat de afbeeldingen als didactisch hulpmiddel zijn bedoeld om de stof te kunnen uitleggen.<sup>290</sup> De functies die de auteurs de afbeeldingen toedelen, zijn in min of meerdere mate ook terug te zien op de individuele pagina’s. In de boeken, het geheel in beschouwing nemend, is vooral te zien dat de afbeeldingen samen de oriëntatiekennis ondersteunen. Leerlingen krijgen via de afbeeldingen samen namelijk een beeld mee van de tijd waaruit de afbeeldingen afkomstig zijn, waardoor zij de tijd kunnen herkennen aan de eigen beeldtaal.<sup>291</sup>

---

<sup>282</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>283</sup> Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Handboek*, 56–79.

<sup>284</sup> I. van den Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Geschiedenis Tweede Fase havo opdrachtenboek historisch overzicht*. T. van der Geugten en R. Raap ed. (3de druk; Groningen 2019) 48–71.

<sup>285</sup> *Ibid.*, 51.

<sup>286</sup> Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Handboek*, 76.

<sup>287</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>288</sup> Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats*, 4–5.

<sup>289</sup> Brand et al., *Geschiedeniswerkplaats: Handboek*, 7.

<sup>290</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 142.

<sup>291</sup> *Ibid.*, 146.

Het opvallende aan de periode 2015-2020 is dat er in de boeken veel meer gebruik wordt gemaakt van kleur, ten opzichte van boeken die in de eerdere decennia zijn uitgebracht. Het boek *Memo* vormt hier enigszins een uitzondering op, aangezien deze methode nog steeds vooral witte pagina's heeft met enkele subtiele kleuraccenten. De methodes maken alle drie gebruik van veel afbeeldingen en bevatten nu tijdlijnen en de symbolen die bij de verdeling van de tijdvakken hoort. De auteurs van alle drie de methodes benadrukken het belang van het gebruik van afbeeldingen in het historische onderzoek en in de geschiedenislessen. Zij geven aan dat de afbeeldingen daarom 'functioneel' moeten zijn, of zijn gekozen vanwege het gebruik ervan door het 'algemene publiek'. De auteurs lijken zich dus bewuster te zijn van het gebruik van afbeeldingen, wat is terug te zien in het grote aantal afbeeldingen in de verschillende boeken.

Dat er veel gebruik gemaakt wordt van afbeeldingen, betekent dat deze afbeeldingen ook meerdere functies kunnen hebben. Alle drie de methodes maken gebruik van historische beeldbronnen, maar zijn daar vrij passief in. Er wordt over het algemeen niet gevraagd om actief beeldbronnen te analyseren, met uitzondering van *Geschiedeniswerkplaats* uit 2019. De overige afbeeldingen dienen vooral als didactische hulpmiddelen en als ondersteuning van de oriëntatiekennis. Vooral wanneer de afbeeldingen gezamenlijk in de context van het boek bekeken worden, komt naar voren dat deze afbeeldingen een overzicht geven van de beeldtaal uit de periode waar een hoofdstuk over gaat.

## Hoofdstuk 5: Interviews

Het onderwijs bestaat uit verschillende onderdelen, onder andere de lesstof die in lesboeken is opgeslagen. Dat dit niet het hele onderwijs behelst, blijft uit een lesboek uit de jaren vijftig waar werd geschreven dat docenten en scholen de ruimte moeten krijgen om hun eigen praktijk in te kunnen vullen op een manier die voor hen prettig is.<sup>292</sup> Wat er dus in de klas of op school gebeurt, is aan de docent en de school zelf. Schoolboeken zijn een zeer waardevolle bron om onderzoek te doen naar het onderwijs in een bepaalde periode, maar deze boeken kunnen dus niet het hele verhaal vertellen.

Om een breder beeld te krijgen van het onderwijs dan de schoolboeken alleen, zijn er voor deze scriptie acht interviews afgenomen.<sup>293</sup> Zoals al eerder is beschreven, zijn hiervoor drie vrouwelijke en vijf mannelijke geschiedenisdocenten gevraagd die op vijf verschillende scholen in Nederland werkzaam zijn.<sup>294</sup> Dit zijn scholen uit de provincies Overijssel, Gelderland, Noord-Brabant en Limburg. Deze docenten verschillen ten opzichte van elkaar in de zin dat zij verschillende hoeveelheden ervaring hebben. In het ene uiterste is een docent geïnterviewd die net een jaar geschiedenisdocent is, aan het andere uiterste staat een docent die al ruim twintig jaar ervaring heeft. Op deze manier is geprobeerd een gevarieerde groep docenten te benaderen om een zo divers mogelijk beeld van de opvattingen en visies van deze groep geschiedenisdocenten te krijgen.

Aan de docenten die zijn geïnterviewd, is gevraagd hoe zij over afbeeldingen in het onderwijs denken en hoe zij deze zelf inzetten in hun lessen. Omdat het om een kleine groep docenten gaat, zijn de resultaten van deze interviews niet representatief voor alle geschiedenisdocenten in Nederland. Ook is het moeilijk om op basis van deze resultaten een goed beeld van de praktijk te krijgen, omdat is gebleken dat veel docenten, wanneer zij geïnterviewd worden, spreken over geïdealiseerde versies van hun praktijk die niet altijd overeenkomt met wat er in de klas gebeurt.<sup>295</sup> De interviews geven daarom vooral een beeld wat deze groep docenten van afbeeldingen in de klas vindt en hoe zij deze afbeeldingen zouden (willen) gebruiken in de les.

---

<sup>292</sup> Jansens, Blonk en Romein, *De Spiegel der Eeuwen II*, 3.

<sup>293</sup> Zie 'Bijlage 2' voor een overzicht van de vragen die in de interviews gesteld zijn.

<sup>294</sup> De namen van de docenten die voor deze scriptie zijn geïnterviewd zijn bewust weggelaten in deze scriptie. Tijdens het afnemen van de interviews is anonimiteit beloofd zodat de docenten vrij waren om te spreken zoals zij wilden. Daarom wordt er in deze scriptie gesproken over 'Docent 1' tot en met 'Docent 8'.

<sup>295</sup> Klein, 'Teaching History in the Netherlands', 617.

## Gebruik van afbeeldingen in de les

Wanneer er onderzoek gedaan wordt naar het gebruik van afbeeldingen in de les, is de eerste vraag die gesteld moet worden, of de docenten überhaupt gebruik maken van afbeeldingen in de les. De docenten die in het kader van deze scriptie zijn geïnterviewd, zijn unaniem in het antwoord op deze vraag. Elke docent maakt gebruik van afbeeldingen in zijn of haar lessen. Deze afbeeldingen worden over het algemeen via het internet gezocht met behulp van Google. Een aantal docenten legt uit dat zij ook van andere digitale bronnen gebruik maken, zoals het Nationaal Archief of het online prikbord Pinterest.<sup>296</sup> Hoe de docenten vervolgens die afbeeldingen inzetten, verschil per docent.

Bijna alle docenten geven aan de afbeeldingen in hun les te gebruiken om de les leuk aan te kleden. Een les zonder afbeeldingen is namelijk saai. Docent 5 haalt aan dat als hij alleen een PowerPoint met tekst zou gebruiken, hij weet dat leerlingen de les niet leuk gaan vinden. Hij verwacht dan ook dat leerlingen met een minder prettig gevoel zijn les binnen zullen komen.<sup>297</sup> Ook Docent 4 gebruikt afbeeldingen om zijn lessen leuker aan te kleden. Hij benoemt dat door het gebruik van afbeeldingen zijn lessen levendiger en ‘smeuiger’ worden.<sup>298</sup> De Amerikaanse docenten Anne Nielsen Hibbing en Joan L. Rankin-Erickson leggen in hun artikel uit dat schoolboeken vaak om diezelfde reden afbeeldingen gebruiken. De illustraties in deze boeken dienen volgens hen vaak om leerlingen te motiveren om te leren.<sup>299</sup> Op deze manier worden de afbeeldingen in deze lessen op dezelfde manier ingezet.

De geïnterviewde docenten geven ook aan de afbeeldingen te gebruiken om te illustreren waar zij het over hebben in hun lessen. In dat geval gaat het erom, dat leerlingen een beeld krijgen van de tijd waarover zij uitleg krijgen en dat de geschiedenis als het ware gaat ‘leven’. Docent 7 legt uit dat hij bijvoorbeeld bij het introduceren van Hitler een PowerPoint met afbeeldingen gebruikt om aan de hand van foto’s over het leven van Hitler te vertellen. Hij gebruikt deze afbeeldingen omdat hij vindt dat één afbeelding soms meer kan verduidelijken dan pagina’s aantekeningen.<sup>300</sup> Afbeeldingen worden in deze zin dus gebruikt als ondersteuning van de oriëntatiekennis. Leerlingen krijgen op deze manier een beeld mee waardoor zij inzicht krijgen in hoe het verleden eruitzag, wat beter lukt dan wanneer er uitgebreide aantekeningen

---

<sup>296</sup> Docent 4, geïnterviewd door Willemijn Stoker, ‘Interview 4’ (2021); Docent 5, geïnterviewd door Willemijn Stoker, ‘Interview 5’ (2021).

<sup>297</sup> Docent 5, geïnterviewd door Stoker, ‘Interview 5’.

<sup>298</sup> Docent 4, geïnterviewd door Stoker, ‘Interview 4’.

<sup>299</sup> A. Nielsen Hibbing en J.L. Rankin-Erickson, ‘A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers’, *The Reading Teacher* 56 (2003) 758–770, aldaar 762.

<sup>300</sup> Docent 7, geïnterviewd door Willemijn Stoker, ‘Interview 7’ (2021).

worden gegeven.<sup>301</sup> Een beeld kan zich volgens Wilschut et al. namelijk op dezelfde manier in het geheugen griffen zoals geuren en geluiden dat kunnen. Deze zintuigelijke waarnemingen zijn, net als beelden, soms moeilijk in woorden uit te drukken, waardoor een beeld beter kan werken dan het geschreven of gesproken woord.<sup>302</sup>

Behalve als ondersteuning van de oriëntatiekennis, worden deze afbeeldingen op deze manier ook gebruikt als didactisch hulpmiddel. De afbeelding wordt namelijk gebruikt om een onderwerp beter uit te kunnen leggen of om er een leuk verhaal rondom te kunnen maken.<sup>303</sup> Docent 6 legde uit dat zij bijvoorbeeld afbeeldingen gebruikt van een jonge Willem van Oranje om te laten zien hoe knap hij vroeger was. Ook al is dit in haar lessen als een grap bedoelt, ze legt wel uit dat deze afbeeldingen en de verhalen rondom de afbeeldingen leerlingen helpen om de stof beter te onthouden. Leerlingen vragen haar dan ook met enige regelmaat om haar PowerPoints te delen met de klas, zodat de leerlingen juist de afbeeldingen uit deze lessen kunnen terugkijken.<sup>304</sup> Historicus en universitair docent Joseph Coohill ondersteunt deze observatie. Ook hij heeft gemerkt dat studenten in zijn colleges informatie beter opslaan wanneer er gebruik gemaakt wordt van beeldmateriaal.<sup>305</sup> Afbeeldingen zijn dus niet alleen noodzakelijk om een les leuk te maken, maar ook om leerlingen te helpen de stof beter te laten begrijpen en onthouden.<sup>306</sup>

Een aantal docenten gaf toe een afbeelding, naast deze waardevolle functionele toepassingen, ook wel eens te gebruiken op een manier die minder didactisch verantwoord is. Zo gebruikt Docent 1 een afbeelding om een digitale link naar een video in zijn PowerPoint te verbergen. Deze afbeeldingen worden niet behandeld in zijn lessen, maar verbergen het vooruitzicht dat er een video bekeken gaat worden voor de situatie waarin er geen tijd is om de video te behandelen.<sup>307</sup> Een ander voorbeeld wordt aangedragen door Docent 2, zij legt uit een afbeelding te gebruiken als opvulling van haar les als er bijvoorbeeld tijd over is.<sup>308</sup> Beide docenten benoemen dat dit in feite geen goede manier is om een afbeelding te gebruiken, maar in de lespraktijk wel goed kan werken.

---

<sup>301</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 146.

<sup>302</sup> *Ibid.*, 140.

<sup>303</sup> *Ibid.*, 142.

<sup>304</sup> Docent 6, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 6' (2021).

<sup>305</sup> J. Coohill, 'Images and the History Lecture: Teaching the History Channel Generation', *The History Teacher* 39 (2006) 455–465, aldaar 458.

<sup>306</sup> Wilschut, Straaten en Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 138.

<sup>307</sup> Docent 1, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 1' (2021).

<sup>308</sup> Docent 2, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 2' (2021).

## Afbeeldingen als historische bronnen

Omdat leerlingen bij het vak geschiedenis moeten leren hoe zij met verschillende soorten bronnen om moeten gaan, worden afbeeldingen in de lessen van alle geïnterviewde docenten ook als historische bronnen gebruikt. Het analyseren van afbeeldingen is een onderdeel van het eindexamen, maar de docenten vinden het ook belangrijk om aan de hand van deze afbeeldingen aan te leren om kritisch te kijken en kritisch te denken. Meerdere docenten halen aan dat zij afbeeldingen in deze functie op hun eigen manier gebruiken en daarmee niet of nauwelijks op de lesmethode uit het boek aan te sluiten. Wanneer dit door meerdere docenten genoemd wordt, zou men verwachten dat er wisselende antwoorden komen op de vraag hoe zij de afbeeldingen als historische bronnen behandelen. Echter, deze docenten blijken in hun behandeling van de historische bronnen, dicht bij elkaar te liggen.

Docent 6 benoemt dat er ideaal gesproken een stappenplan is waarbij zij eerst met haar leerlingen naar de afbeeldingen kijkt, om vervolgens te analyseren wat er te zien is, zodat er geïnterpreteerd kan worden wat de beeldelementen betekenen. Als laatste stap worden deze interpretaties in de historische context geplaatst om op deze manier beter te begrijpen waar een afbeelding over gaat.<sup>309</sup> Deze stappen worden op verschillende manieren aan leerlingen aangeboden, in de vorm van een vast stappenplan op papier of op het bord of een mondelinge uitleg. Deze manier van het analyseren van afbeeldingen komt overeen met de modellen van verschillende onderwijskundigen. Barbara Ormond, vakdidacticus binnen het geschiedenisonderwijs, heeft het *'three-level guide model'* opgesteld, om in drie stappen eerst te kijken wat er te zien is op een afbeelding, om vervolgens deze bevindingen te interpreteren en tot slot te evalueren wat onderliggende ideeën in de afbeelding kunnen zijn.<sup>310</sup> Ook de vier stappen van Warburton zijn hierin te herkennen.<sup>311</sup>

Deze afzonderlijke stappen die één voor één besproken worden in een les of in een opdracht geven een ideale situatie weer, wat ook door Docent 6 wordt aangegeven. Docent 7 geeft aan dat hij op een gelijksoortige manier afbeeldingen als historische bron behandelt, maar dat historische bronnen in het algemeen niet volgens een standaard 'determinatietabel' geanalyseerd kunnen worden. Elke historische bron is volgens hem anders, waardoor het niet mogelijk is om met een vastomlijnd stappenplan te werken. Het zou volgens hem leerlingen alleen maar verwarren, aangezien zij het analyseren van afbeeldingen moeilijk vinden. In de

---

<sup>309</sup> Docent 6, geïnterviewd door Stoker, 'Interview 6'.

<sup>310</sup> B. Ormond, 'Enabling Students to Read Historical Images: The Value of the Three-Level Guide for Historical Inquiry', *The History Teacher* 44 (2011) 179–190, aldaar 182.

<sup>311</sup> Warburton, 'Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data', 257–260.

basis spreekt hij daarom wel van een vast plan in de vorm van het eerst kijken naar de bron, vervolgens interpreteren en tot slot contextualiseren. De invulling van deze stappen is echter afhankelijk van de bron die gebruikt wordt.<sup>312</sup>

Naast deze opbouw van het analyseren van afbeeldingen, gebruikt Docent 8 nog een andere manier om afbeeldingen als historische bronnen toe te passen in haar lessen. Zij geeft aan sommige lessen op te bouwen aan de hand van de ‘*document-based lessons*’ van vakdidacticus Avishag Reisman.<sup>313</sup> In haar lessen betekent dit dat er één of meerdere afbeeldingen centraal staan waarbij leerlingen zelf onderzoek moeten naar de context en het narratief rondom de afbeelding. Zij laat leerlingen in deze lessen als het ware optreden als historici en probeert hen zelf zoveel mogelijk het geschiedverhaal te laten vormen.<sup>314</sup> Door de lessen rondom de bron op te laten bouwen, laat ze leerlingen kritisch denken en vaardigheden toepassen op verschillende historische bronnen, waaronder afbeeldingen.

### **Visies op afbeeldingen**

De geïnterviewde docenten zijn het dus met elkaar eens over het gebruik van afbeeldingen in de les en het gebruik van een afbeelding als historische bron. Ook in hun visie op het gebruik van afbeeldingen zijn overeenkomsten te vinden. De docenten hebben een wisselend oordeel over de door hen gebruikte methodes en de afbeeldingen in die boeken. Docent 3 noemt dat hij over het algemeen tevreden is over de lesmethode, maar dat hij in het gebruik van afbeeldingen merkt dat er afbeeldingen gebruikt worden die voornamelijk als paginavulling dienen. Deze afbeeldingen zijn gebruikt om het boek aantrekkelijker te maken voor leerlingen, maar mogen wat hem betreft achterwege gelaten worden. In zijn optiek moet een afbeelding namelijk altijd een functie hebben.<sup>315</sup> Ook Docent 5 herkent deze paginavullende afbeeldingen uit zijn lesmethode en benoemt dat dit door leerlingen ook als verwarrend wordt beschouwd.<sup>316</sup> Docent 2 onderstreept deze opmerkingen door aan te geven dat wat haar betreft afbeeldingen alleen goed ingezet worden in lessen, als de afbeeldingen met een functie worden ingezet en niet wanneer de afbeelding enkel dient als pagina- of lesvulling.<sup>317</sup>

De docenten zijn het er dus over eens dat een afbeelding in een les een functie moet hebben. Naast de eerdergenoemde functies van afbeeldingen wat betreft het ondersteunen van

---

<sup>312</sup> Docent 7, geïnterviewd door Stoker, ‘Interview 7’.

<sup>313</sup> A. Reisman, ‘The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers’, *Journal of Curriculum Studies* 44 (2012) 233–264.

<sup>314</sup> Docent 8, geïnterviewd door Willemijn Stoker, ‘Interview 8’ (2021).

<sup>315</sup> Docent 3, geïnterviewd door Willemijn Stoker, ‘Interview 3’ (2021).

<sup>316</sup> Docent 5, geïnterviewd door Stoker, ‘Interview 5’.

<sup>317</sup> Docent 2, geïnterviewd door Stoker, ‘Interview 2’.



de les, het beeldgeven aan de tijd en het gebruik als historische bron, noemt Docent 4 nog een belangrijke reden waarom afbeeldingen volgens hem onmisbaar zijn in het geschiedenisonderwijs. Hij haalt aan dat hij recentelijk op het begrip ‘*dual coding*’ is gestuit, wat hem ervan overtuigd heeft in al zijn lessen afbeeldingen te willen gebruiken.<sup>318</sup> Met *dual coding* wordt er gedoeld op het verwerken van kennis door de hersenen waarbij verbale en visuele kennis door afzonderlijke gebieden in de hersenen worden verwerkt.<sup>319</sup> Het combineren van deze twee systemen in de vorm van een visueel element dat toegevoegd wordt aan verbale uitleg, zou zorgen voor een verwerking in beide hersensystemen.<sup>320</sup> Als gevolg van deze combinatie wordt de capaciteit van het werkgeheugen vergroot, en zou een leerling meer stof kunnen opslaan.<sup>321</sup> Het combineren van uitleg met beeld leidt voor deze docent dus tot een hogere leeropbrengst bij zijn leerlingen.

De geïnterviewde docenten in deze scriptie benadrukken dus allemaal het belang van het bewust inzetten van afbeeldingen. Enerzijds zijn afbeeldingen volgens hen van belang omdat het de lessen leuker maakt, anderzijds omdat het kan bijdragen aan het begrip en de vaardigheden van leerlingen, mits het goed gedaan wordt. Zij zijn het erover eens dat de afbeeldingen gebruikt kunnen worden als didactisch hulpmiddel, door bijvoorbeeld leerlingen te helpen de stof te onthouden, een leuke anekdote te vertellen en het verleden ‘levendig’ en ‘smeuïg’ te maken. Daarmee verbonden, kunnen afbeeldingen ook de oriëntatiekennis van leerlingen ondersteunen doordat zij middels de afbeeldingen een beter en accurater beeld van de tijd krijgen. Ook wordt het gebruik van afbeeldingen als historische bron door al deze docenten onderstreept.

Wanneer de afbeeldingen als een historische bron gebruikt worden, zijn de docenten het erover eens dat er idealiter een soort stappenplan gevolgd wordt waarbij er eerst naar de afbeelding gekeken wordt, waarna vervolgens de afbeelding geanalyseerd en geïnterpreteerd wordt. Tot slot moet de afbeelding in de context van de tijd en plaats worden gepositioneerd zodat er een juiste conclusie uit de afbeelding getrokken kan worden. Wel wordt er benadrukt dat deze ideale manier van het analyseren van afbeeldingen niet altijd overeenkomt met de praktijk, bijvoorbeeld vanwege het gebruik van verschillende bronnen, de opdracht bij de afbeelding of het moment in de les.

---

<sup>318</sup> Docent 4, geïnterviewd door Stoker, ‘Interview 4’.

<sup>319</sup> J. Clochet en K. de Witte, ‘Gebruik van cartoons in het onderwijs: een literatuurstudie’, *Impuls voor onderwijsbegeleiding* 43 (2013) 215–222, aldaar 3.

<sup>320</sup> Hibbing en Rankin-Erickson, ‘A Picture Is Worth a Thousand Words’, 759.

<sup>321</sup> Clochet en Witte, ‘Gebruik van cartoons in het onderwijs: een literatuurstudie’, 3.

## Conclusie

In deze scriptie is onderzocht hoe afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs zijn gebruikt en toegepast vanaf de jaren vijftig van de twintigste eeuw. Hiervoor is onderzoek gedaan naar lesmethodes uit verschillende decennia. Deze methodes zijn geanalyseerd om erachter te komen of er in het onderwijs een gelijksoortige ontwikkeling wat betreft het gebruik van afbeeldingen is te zien zoals die bij de *pictorial turn* in de jaren negentig en de curriculumontwikkelingen vanaf de jaren vijftig zichtbaar is geweest. Daarnaast zijn geschiedenisdocenten uit het middelbaaronderwijs geïnterviewd om een wat breder beeld te krijgen van het onderwijs dan alleen de lesmethodes.

Wat betreft het gebruik van afbeeldingen is er vanaf de jaren vijftig een duidelijke ontwikkeling gezien. De lesmethodes in de jaren vijftig bevatten de nodige afbeeldingen, maar de tekst staat in deze boeken centraal. Op veel pagina's ontbreken afbeeldingen, en de afbeeldingen die wel in de boeken staan, zijn in het zwart-wit afgedrukt wat mogelijk ook te maken heeft met de tijd waarin de afbeeldingen gedrukt zijn. In de jaren zeventig zijn deze afbeeldingen nog steeds zwart-wit en verschilt het per boek hoeveel afbeeldingen erin afgebeeld zijn. Overwegend is er nog eenzelfde trend als in de jaren vijftig te zien waarbij de tekst centraal staat in het boek, maar er zijn ook boeken waar meer dan de helft van de pagina's al een afbeelding bevat.

Vanaf de jaren negentig is er een verandering zichtbaar. Sinds dit decennium is er op bijna elke pagina in de lesboeken een afbeelding te vinden voor leerlingen. Ook gaan de boeken meer gebruik maken van kleur, waardoor het ene boek meer dan het andere, afbeeldingen en tekstkaders in kleur afdrukt. In de periode 2015-2020 heeft deze ontwikkeling zich doorgezet in boeken die over het algemeen kleurrijk zijn en veel afbeeldingen bevatten. Het merendeel van deze boeken bevat nu meer dan één afbeelding per pagina, voornamelijk in kleur. Op basis van deze ontwikkeling is er dus te zien dat er in de jaren negentig een omslag lijkt te zijn in het gebruik van afbeeldingen en kleur in de boeken waarbij er overduidelijk steeds meer gebruik is gemaakt van kleur en beeldmateriaal.

Ook de toepassing van afbeeldingen in lesmateriaal heeft een ontwikkeling doorgemaakt. In de jaren vijftig is te zien dat afbeeldingen vooral worden toegepast als didactische hulpmiddelen op de pagina zelf, en overkoepelend in het boek dienen als ondersteuning van de oriëntatiekennis. Ook zijn er in deze methodes nog wat afbeeldingen te vinden, waarvan geen andere functie is vast te stellen dan als paginavulling. In de jaren zeventig zijn deze functies ook terug te zien in de lesmethodes. De afbeeldingen die er in de jaren vijftig

in hebben gestaan als paginavulling, zijn echter wel verwijderd. Bovendien is te zien dat afbeeldingen gebruikt gaan worden als historische bronnen. Leerlingen hoeven echter nog geen vaardigheden op deze afbeeldingen toe te passen.

In de tijdsperiodes die hierop volgen is te zien dat afbeeldingen op een meer diverse manier worden ingezet. Individuele afbeeldingen blijven nog steeds dienen als didactisch hulpmiddel. Ook wordt er gebruik gemaakt van afbeeldingen die ingezet zijn als een historische bron, maar wordt er net als in de jaren zeventig weinig actief met deze historische bronnen gewerkt. Aan de hand van curriculumontwikkelingen zou verwacht worden dat juist de toepassing op het gebied van het ondersteunen van de oriëntatiekennis in dit decennium zou toenemen. Opvallend genoeg lijkt er juist een afname van afbeeldingen met dit doel in de lesmethodes te zitten. Een gelijksoortige verwachting op basis van het curriculum wordt in de periode 2015-2020 ook niet waargemaakt. Hier zou juist verwacht worden dat afbeeldingen actief worden ingezet als historische bronnen waar leerlingen vaardigheden op moeten toepassen. Er zijn historische bronnen in de boeken weergegeven, maar net als in de jaren zeventig en negentig hoeven ook deze beeldbronnen niet actief geanalyseerd te worden. Mogelijk is dit een vertekend beeld omdat meerdere boeken uit de jaren negentig en de periode 2015-2020 geen opdrachten in het lesboek hadden staan. De meeste afbeeldingen in de boeken dienen nog steeds als didactisch hulpmiddel op individuele basis en als ondersteuning van de oriëntatiekennis in het geheel.

Het toepassen van vaardigheden en het verwerken van afbeeldingen als historische bronnen, lijkt dus vooral door docenten zelf gedaan te worden. In de interviews geven de docenten aan afbeeldingen klassikaal te analyseren, maar het is niet duidelijk in welke frequentie dit gebeurt. Wel gebruiken zij allemaal een soortgelijke methode waarbij er eerst naar de afbeelding gekeken moet worden, om vervolgens geanalyseerd en geïnterpreteerd te worden om tot slot de bevindingen in de context te plaatsen. Het is aannemelijk om daarom te concluderen dat de lesmethodes het raamwerk bieden voor de lessen in de vorm van het aanbieden van de lesstof, waarna de docent zelf bepaalt hoe dit vervolgens aan leerlingen wordt aangeboden. De lesboeken hoeven daarom ook niet meer te doen dan het bieden van didactische hulpmiddelen en ondersteuning van de oriëntatiekennis. In deze lijn der gedachten is het een logisch gevolg dat de afbeeldingen die als historische bronnen zijn gebruikt, geen actief beroep doen op het toepassen van vaardigheden en het analyseren en interpreteren van de beeldbron.

Deze scriptie illustreert dus dat er rond de jaren negentig een kleine omslag is geweest in het gebruik van afbeeldingen in de lesboeken waarbij er meer gebruik gemaakt wordt van afbeeldingen en kleur, en waarbij er ook op kleine schaal meer gebruik gemaakt wordt van

afbeeldingen als historische bronnen. Dit is overeenkomstig met de *pictorial turn* in de geschiedschrijving, maar het gaat te ver om te concluderen dat er sprake is van een causaal verband tussen de twee. Er zouden namelijk ook andere variabelen van toepassing kunnen zijn op deze omslag, bijvoorbeeld eventuele technologische verbeteringen waardoor het gemakkelijker en goedkoper wordt om meer afbeeldingen en afbeeldingen in kleur in de boeken te plaatsen. Vermoedelijk blijft de docent grotendeels verantwoordelijk voor het aanleren van vaardigheden, waardoor er op basis van de gegevens uit deze scriptie niet goed geconcludeerd kan worden of afbeeldingen ook anders zijn toegepast als historische beeldbronnen.

### **Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek**

Vooraf in de jaren vijftig en zeventig is er rekening mee gehouden dat de maatschappelijke context van de verzuiling en ontzuiling effect zou kunnen hebben op de afbeeldingen in schoolboeken. Op basis van dit onderzoek, lijkt het erop dat deze context weinig invloed op de afbeeldingen in het boek heeft gehad. Mogelijk is dit het resultaat van de keuze in lesmethodes en zijn er andere lesmethodes die duidelijker tot een zuil behoort hebben. Een andere verklaring wordt door Issitt gegeven. Hij beschrijft dat in het geval van schoolboeken de stem van de auteurs en de samenstellers van schoolboeken zo veel mogelijk moet kloppen bij de commerciële doeleinden van de situatie. De uitgeverij wil namelijk zo veel mogelijk boeken kunnen verkopen.<sup>322</sup> Het is daarom niet verwonderlijk dat er in de keuze van afbeeldingen weinig beïnvloeding lijkt te zijn door de verzuiling. Een boek kan namelijk beter verkocht worden, wanneer het op zowel openbare, als katholieke of protestante scholen gebruikt kan worden.

Om beter inzicht te krijgen in de effecten van de verzuiling op het onderwijs en het gebruik van afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs in het bijzonder, is meer onderzoek nodig. Hiervoor zou van een andere periodisering gebruik gemaakt moeten worden. In de jaren vijftig begint de verzuiling al enigszins af te nemen, waarna de ontzuiling in de jaren zestig bijna volledig plaatsvindt.<sup>323</sup> Voor de effecten van de verzuiling en de ontzuiling zou daarom al eerder in de twintigste eeuw naar schoolboeken gekeken moeten worden, en zijn de schoolboeken uit de jaren zestig interessant voor het onderzoeken van de effecten van de ontzuiling.

---

<sup>322</sup> Issitt, 'Reflections on the study of textbooks', 687.

<sup>323</sup> Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig*, 89–90.

Naast het schoolboekenonderzoek, is het interessant om naar andere bronnen voor het onderwijs te kijken. Ook uit deze scriptie blijkt dat schoolboeken maar een gedeelte van het hele onderwijs vormen en daarom niet een volledig beeld van het onderwijs in het verleden kunnen weergeven. Historische bronnen kunnen natuurlijk nooit een volledig beeld van het verleden scheppen, maar met behulp van interviews met docenten die ten tijde van de ontzuiling voor de klas hebben gestaan, zou meer over deze periode duidelijk kunnen worden. Daarnaast is het zinvol om in vervolgonderzoek gebruik te maken van oud toetsmateriaal of oude eindexamens. Aan de hand van deze bronnen uit de praktijk kan mogelijk een duidelijk beeld geschetst worden wat leerlingen op de eindexamens en toetsen moesten weten en kunnen. Bijvoorbeeld of er verwacht werd dat leerlingen op deze toetsmomenten afbeeldingen konden analyseren of niet.

Andere inzichten in de ontwikkelingen van het geschiedenisonderwijs zouden gedaan kunnen worden aan de hand van de rapporten die zijn opgesteld door de curriculumontwikkelaars. Het is interessant om te zien of deze onderwijsontwikkelaars hebben nagedacht over het gebruik van afbeeldingen. Op basis van deze rapporten zou bijvoorbeeld duidelijker kunnen worden of de omslag rondom de jaren negentig is geïnspireerd door de *pictorial turn* of dat maatschappelijke ontwikkelingen zoals de ontzuiling invloed hebben gehad op de keuzes voor de nieuwe geschiedeniscurricula.

Ook een internationaal perspectief zou hier meer inzicht in kunnen geven. Wanneer in andere landen in Europa of de Verenigde Staten een gelijksoortige ontwikkeling is te zien waarbij er steeds meer afbeeldingen worden gebruikt die door leerlingen ook geanalyseerd moeten worden, zou het mogelijk duidelijker worden welke variabelen van invloed zijn op deze verandering. Deze landen zijn interessant om te onderzoeken omdat het geschiedenisonderwijs in Nederland op verschillende momenten is beïnvloed door Europese buurlanden en de Verenigde Staten.<sup>324</sup> Wanneer er echter geen soortgelijke trend in het buitenland is te zien, zou er onderzocht kunnen worden waarom er juist in Nederland meer afbeeldingen worden gebruikt vanaf de jaren negentig.

Deze scriptie geeft dus een klein inzicht in het gebruik van afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs vanaf de jaren vijftig in Nederland. Deze scriptie heeft echter een beperkte hoeveelheid bronnen kunnen gebruiken, waardoor niet goed te verklaren is waarom er een ontwikkeling zichtbaar lijkt te zijn in het gebruik van afbeeldingen. Er is meer onderzoek nodig om duidelijk te maken of deze ontwikkeling waarbij er meer afbeeldingen worden

---

<sup>324</sup> Wilschut, *Beelden van tijd*, 24.

gebruikt en er bovendien meerdere mogelijke toepassingen waargenomen lijken te worden, zich ook op andere vlakken in het geschiedenisonderwijs heeft voorgedaan. Daarbij is het interessant om te onderzoeken wat de reden is van deze mogelijke ontwikkeling.

# Bibliografie

## Bronnen

### Schoolboeken

- Backx, C., e.a., *Memo: Geschiedenis voor de Tweede Fase*. I. Manen en W. Miedema ed. (Den Bosch 1999).
- Beemsterboer, W., e.a., *Wereld in wording* (Den Haag 1954).
- Beemsterboer, W., e.a., *Wereld in wording 2: Nieuwe geschiedenis* (Den Haag 1959).
- Beemsterboer, W., e.a., *Wereld in wording 4havo/v.w.o: Van 1919 tot heden* (Den Haag 1972).
- Beemsterboer, W., e.a., *Wereld in wording 4havo/vwo: Van 1919 tot heden* (3de druk; Den Haag 1974).
- Beemsterboer, W., e.a., *Wereld in wording 4havo-vwo: Van 1919 tot Heden* (5de druk; Den Haag 1978).
- Beetsma, J., P.A. Das en B. Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 4: Nederland in crisisjaren* (Groningen 1976).
- Beetsma, J., P.A. Das en B. Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats 9: Nederland 1917-1940* (Groningen 1979).
- Berents, D., e.a., *Memo: Geschiedenis voor de bovenbouw*. H. Ulrich en J. Heij ed. (Den Bosch 1995).
- Biegel, L.C., e.a., *Kleio voor de VWO-top*. A.B. Ceulaert en O. Feitsma ed. (Zeist 1975).
- Blom, J.C.H., e.a., *Sprekend Verleden I: Bovenbouw Havo/VWO*. L.G. Dalhuisen en H.J.M. van der Geest ed. (2de druk; Rijswijk 1994).
- Brand, I. van den, e.a., *Geschiedeniswerkplaats: Geschiedenis Tweede Fase havo handboek historisch overzicht*. T. van der Geugten en R. Raap ed. (3de druk; Groningen 2019).
- Brand, I. van den, e.a., *Geschiedeniswerkplaats: Geschiedenis Tweede Fase havo opdrachtenboek historisch overzicht*. T. van der Geugten en R. Raap ed. (3de druk; Groningen 2019).
- Bruijn, P. de, e.a., *Memo Geschiedenis: Bovenbouw VWO - Leer/opdrachtenboek*. E. Beukers en S. Klein ed. (5de druk; Den Bosch 2016).

- Ceulaert, A.B., en O. Feitsma, *Kleio - Korte algemene geschiedenis* (2de druk; Zeist 1979).
- Ceulaert, A.B., en O. Feitsma, *Kleio op de brug: Geschiedenis voor de brugklas* (Zeist 1970).
- Dalhuisen, H., e.a., *Sprekend Verleden: Geschiedenis Bovenbouw*. C. Bastiaans e.a. ed. (7de druk; Zutphen 2019).
- Dalhuisen, L., e.a., *Sprekend Verleden: Geschiedenis Tweede Fase, 4 vwo - gemeenschappelijk deel* (Baarn 1998).
- Dalhuisen, L.G., e.a., *Sprekend Verleden II: Bovenbouw*. L.G. Dalhuisen en H.J.M. van der Geest ed. (2de druk; Rijswijk 1994).
- Davidzon, M., e.a., *Sprekend Verleden: Havo 4/5 handboek*. C. Bastiaans e.a. ed. (6de druk; Zutphen 2016).
- Geugten, T. van der, e.a., *Geschiedeniswerkplaats: Examenkatern historische contexten havo*. T. van der Geugten ed. (Groningen 2014).
- Jansens, J.G., A. Blonk en J. Romein, *De Spiegel der Eeuwen I: Vaderlandse Geschiedenis met een Overzicht der Staatsinrichting* (6de druk; Groningen 1960).
- Jansens, J.G., A. Blonk en J. Romein, *De Spiegel der Eeuwen II: Algemene geschiedenis* (Groningen 1951).

## **Interviews**

- Docent 1, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 1' (2021).
- Docent 2, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 2' (2021).
- Docent 3, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 3' (2021).
- Docent 4, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 4' (2021).
- Docent 5, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 5' (2021).
- Docent 6, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 6' (2021).
- Docent 7, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 7' (2021).
- Docent 8, geïnterviewd door Willemijn Stoker, 'Interview 8' (2021).



## Literatuur

- ‘21e-eeuwse vaardigheden’, *SLO - Een doordacht curriculum, dat doen we samen* <<https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>> [geraadpleegd 11 december 2020].
- Blom, J.C.H., ‘Nederland sinds 1830’, in: J.C.H. Blom en E. Lamberts ed., *Geschiedenis van de Nederlanden* (3de druk; Amsterdam 2015) 381–452.
- Boeije, H., *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (Amsterdam 2005).
- Clochot, J., en K. de Witte, ‘Gebruik van cartoons in het onderwijs: een literatuurstudie’, *Impuls voor onderwijsbegeleiding* 43 (2013) 215–222.
- College voor Toetsen en Examens, *Geschiedenis VWO: Syllabus Centraal Eindexamen 2015* (2013).
- College voor Toetsen en Examens, *Geschiedenis VWO: Syllabus Centraal Eindexamen 2021* (2019) <[https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-vwo-2021/2021/vwo/f=/geschiedenis\\_vwo\\_2021\\_versie\\_2.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-vwo-2021/2021/vwo/f=/geschiedenis_vwo_2021_versie_2.pdf)> [geraadpleegd 27 november 2020].
- Coohill, J., ‘Images and the History Lecture: Teaching the History Channel Generation’, *The History Teacher* 39 (2006) 455–465.
- Edwards, E., ‘Thinking materially/Thinking relationally’, in: M. Albrecht e.a. ed., *Getting pictures right: Context and interpretation. Topics in African studies* 3 (Keulen 2004) 11–24.
- Entoen.nu, de canon van Nederland: Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, Deel A* (Den Haag: Ministerie van OCW 2006).
- Fischman, G.E., ‘Reflections about Images, Visual Culture, and Educational Research’, *Educational Researcher* 30 (2001) 28–33.
- Fleming, D., ‘Can Pictures Be Arguments’, *Argumentation and Advocacy* 33 (1996) 11–22.
- Foutsitzi, A., ‘The Utilisation of Images in the Teaching of Lessons’, *European Journal of Education* 1 (2018) 89–95.

- Hawley, T.S., A.R. Crowe en E. Mooney, 'Visualizing Social Justice: Using Controversial Images in Social Studies Classrooms', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 89 (2016) 85–90.
- Hibbing, A. Nielsen, en J.L. Rankin-Erickson, 'A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers', *The Reading Teacher* 56 (2003) 758–770.
- Homer, W.I., 'Visual Culture: A New Paradigm', *American Art* 12 (1998) 6–9.
- Hopkins, R., 'Factive Pictorial Experience: What's Special about Photographs?', *Noûs* 46 (2012) 709–731.
- Issitt, J., 'Reflections on the study of textbooks', *History of Education* 33 (2004) 683–696.
- Jackson, L., 'Images of Islam in US Media and their Educational Implications', *Educational Studies* 46 (2010) 3–24.
- Jenkins, P., 'On Using Historical Missionary Photographs in Modern Discussion', *Le fait missionnaire* 10 (2001) 71–89.
- Kennedy, J.C., (S. Kennedy-Doornbos) vertaler, *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig* (Amsterdam 1995).
- Klein, S.R.E., 'Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives', *Curriculum Inquiry* 40 (2010) 614–634.
- Mey, G., en M. Dietrich, 'From Text to Image – Shaping a Visual Grounded Theory Methodology', *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 42 (2017) 280–300.
- Mitchell, W.J.T., 'What Is an Image?', *New Literary History* 15 (1984) 503–537.
- Open vensters voor onze tijd: De Canon van Nederland herijkt* (Amsterdam: Amsterdam University Press 2020).
- Ormond, B., 'Enabling Students to Read Historical Images: The Value of the Three-Level Guide for Historical Inquiry', *The History Teacher* 44 (2011) 179–190.
- Phillips, P.M., 'The Power of Visual Culture and the Fragility of the Text' (2019) 30–49.

- Prosser, J., 'The Status of Image-based Research', in: J. Prosser ed., *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (Londen 1998) 97–112.
- Reisman, A., 'The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers', *Journal of Curriculum Studies* 44 (2012) 233–264.
- Rooy, P. de, *Republiek van rivaliteiten: Nederland sinds 1813* (2de druk; Alphen aan den Rijn 2005).
- Tuinen, S. van, *Concept-leerlijnen voor 21e-eeuwse vaardigheden: Kijkwijzers voor het volgen van ontwikkeling* (Stichting Leerplan Ontwikkeling 2018) <<https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/>> [ geraadpleegd 9 januari 2021].
- 'Vakvernieuwing geschiedenis havo en vwo - Examenblad' <<https://www.examenblad.nl/onderwerp/vakvernieuwing-geschiedenis-havo/2015/havo>> [ geraadpleegd 8 augustus 2021].
- 'VGN, Wat is de VGN?', *VGN Kleio* <<https://www.vgnkleio.nl/vgn/>> [ geraadpleegd 5 augustus 2021].
- Wansink, B.G.J., e.a., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', *The Journal of Social Studies Research* 41 (2017) 1–14.
- Warburton, T., 'Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data', in: J. Prosser ed., *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (Londen 1998) 252–262.
- Wilschut, A., *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011).
- Wilschut, A., D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* (2de druk; Bussum 2013).
- Winston, B., 'The Camera Never Lies': The Partiality of Photographic Evidence', in: J. Prosser ed., *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (Londen 1998) 60–68.

# **Bijlage 1: Kijkkader bronnenonderzoek**

## **Stap 1: Wat is er te zien?**

Vragen van Paul Jenkins:

- Wanneer gemaakt?
- Waar gemaakt?
- Door wie gemaakt?
- Wie is er te zien?
- Wat is er te zien?

## **Stap 2: Context – Wat is er te zien op de pagina?**

Relationele positie Elizabeth Edwards:

- Waar op de pagina staan de afbeeldingen?
- Hoe zijn de afbeeldingen op de pagina weergegeven?
  - Bijschriften
  - Opdrachten
  - Verwijzingen in de tekst
  - Paginavulling
- Welk doel dient de afbeelding op de pagina, naar aanleiding van Wilschut et al.?
  - Didactisch hulpmiddel
  - Ondersteuning van de oriëntatiekennis
  - Historische bron

## **Stap 3: Context – Wat is er te zien in het boek?**

Relationele positie Elizabeth Edwards:

- Waar in het boek staan de afbeeldingen?
- Hoe zijn de afbeeldingen in het boek weergegeven?
  - Bijschriften
  - Opdrachten
  - Verwijzingen in de tekst
  - Paginavulling
- Welk doel dient de afbeelding in het boek, naar aanleiding van Wilschut et al.?
  - Didactisch hulpmiddel
  - Ondersteuning van de oriëntatiekennis

- Historische bron

In welke mate speelt de verzuiling/ontzuiling een rol?

**Stap 4: Verhaal van het boek**

Zijn de afbeeldingen in het boek vergelijkbaar met andere afbeeldingen in het boek?

- Worden er veel of weinig afbeeldingen in het boek gebruikt?
- Worden de afbeeldingen op vergelijkbare wijze in het boek ingezet?

Met welke doelen worden de afbeeldingen in het boek gebruikt?

## **Bijlage 2: Vragen interview**

### **Algemene vragen**

- Q1. Hoe lang bent u actief in het geschiedenisonderwijs?
- Q2. Op welke scholen bent u werkzaam geweest?
- Q3. In welke klassen geeft u geschiedenis?
- Q4. Welke lesmethode(s) gebruikt u in uw lessen?
- Q4.1 Wat vind u van de manier waarop afbeeldingen in deze methode(s) worden gebruikt?

### **Gebruik van afbeeldingen in de praktijk**

- Q5. Hoe komt u aan de afbeeldingen die u in uw les gebruikt?
- Q6. Met welk doel gebruikt u afbeeldingen in uw les?
- Q7. Op welke momenten worden afbeeldingen in uw les gebruikt?
- Q8. Op welke manier behandelt u afbeeldingen in uw les?
- Q8.1 Wat zijn uw handelingen als docent?
- Q9. Wat moeten leerlingen weten of kunnen als zij een afbeelding als historische bron behandelen?
- Q10. Welke hulpmiddelen geeft u uw leerlingen mee wanneer zij een afbeelding als historische bron moeten behandelen?
- Q11. Sluit uw handelen rondom in de klas rondom afbeeldingen aan op wat er in de lesmethode rondom afbeeldingen wordt aangeboden?
- Q11.1 Op welke manier?

### **Visie op afbeeldingen**

- Q12. In hoeverre vindt u het gebruik van afbeeldingen belangrijk in de les?
- Q12.1 Waarom is het gebruik van afbeeldingen in de les volgens u belangrijk?
- Q12.2 Waarom vindt u het gebruik van afbeeldingen in de les niet belangrijk?
- Q13. In de ideale wereld, wanneer u het curriculum wat betreft historische vaardigheden en kennis zelf mag bepalen, op welke manier zou u afbeeldingen in uw lessen willen inzetten?