

Gender in het geschiedenisonderwijs

Constructies van gender in de examenkaternen geschiedenis in Nederland tussen
1976 en 2006

Scriptie ter afronding van de masteropleiding
Educatie in de mens- en maatschappijwetenschappen,
specialisatie: Geschiedenis,
Radboud Universiteit

Naam: Sam van Esch (s1021711)

1^e begeleider: dr. Marloes Hülsken

2^e begeleider: dr. Remco Ensel

Datum: 15 maart 2025

Woordaantal: 18.850

Samenvatting

In deze masterscriptie heb ik onderzocht hoe gender geconstrueerd werd in geschiedenisexamenkaternen voor het voortgezet onderwijs. De onderzochte periode liep van 1976 tot 2006. Het doel van deze scriptie was duidelijk maken dat gender, een onderwerp dat vandaag steeds vaker als te progressief en onwenselijk in het onderwijs wordt gezien, ook in de tijd van het ‘traditionele’ onderwijs al veelvuldig in narratieven verscholen zat – ook in boeken waar vrouwen totaal afwezig waren.

In de eerste onderzoeksperiode (1976-1980) kwam vrouwelijkheid zelden aan bod, maar werd mannelijkheid vaak impliciet door auteurs gebruikt om een boodschap over te brengen. Auteurs hadden in deze periode de neiging om groepen mensen vaak te generaliseren als mannelijk, waardoor in vergelijkingen regelmatig mannen en mannelijkheden tegenover elkaar werden gezet. Dit gebeurde bijvoorbeeld bij het onderwerp ‘Het Midden-Oosten’ waar Amerikaanse mannen met Joodse mannen werden vergeleken. De eerste werd gezien als sterk, dapper en onafhankelijk, de tweede als slachtoffer.

In de tweede onderzoeksperiode (1982-1990) was een nieuwe tendens te zien. Grote politieke processen vormden nog steeds de kern van de examenstof en ook hier werd dus voornamelijk mannelijkheid in de teksten geconstrueerd. Maar in 1990 vond een uniek examen plaats: het thema was toen vrouwengeschiedenis, ofwel de positie van de vrouw. Hoewel vrouwen en vrouwelijkheid vanaf dit punt steeds vaker in teksten opgenomen werden, is het opvallend dat de vrouwen voornamelijk de actoren in teksten werden als het over emancipatie ging. Bijna alsof vrouwen in de geschiedenis alleen belangrijk waren in de context van het feminisme. Desalniettemin, kwam de stem van de vrouw vaker voor in de examenkaternen. Auteurs gingen vrouwelijkheden en idealen vaker construeren.

In de derde periode (1992-2000) werden mannen en vrouwen vaker met elkaar vergeleken. Waar in de eerdere periodes vaak de één of de ander werd genoemd of impliciet werd meegenomen in een analyse, is het in dit decennium voornamelijk zo dat mannen én vrouwen bij een onderwerp betrokken werden. Het was dan alsnog vaak het geval dat mannen de hegemonie hadden en bovenaan de samenleving stonden, in het narratief veranderde dit niet, maar een balans of analyse van genderverhoudingen werd dominantier.

Tenslotte werd de focus in thema’s in de laatste periode (2002-2006) verlegd naar meer menselijke onderwerpen. Hoewel grote politieke processen nog steeds behandeld werden, lag de focus nu meer op het alledaagse – de burgers, de vrouwen, de jongeren. Door deze focus op individuen, was gender *nog* makkelijker te herkennen in de teksten. Nog steeds was de verhouding scheef, meer mannen werden genoemd dan vrouwen en vrouwen werden vooral betrokken bij narratieven over het feminisme, maar in deze periode, meer dan anderen, werden beide genders in het verhaal betrokken.

In de conclusie worden deze bevindingen nogmaals uiteengezet en pleit ik voor vervolgonderzoek waarin deze ontwikkelingen in de schoolboeken geplaatst worden in een historische context, om te kijken hoe maatschappelijke ontwikkelingen invloed hebben gehad op wat leerlingen op school leren.

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Gender, mannelijkheid en intersectionaliteit als concepten.....	5
De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs.....	7
Narratieven in de geschiedschrijving.....	9
Schoolboekonderzoek.....	10
Onderzoeksvraag en afbakening.....	14
Bronnen, methode en werkwijze.....	15
Onderzoekperiode 1976-1980	20
Het Midden-Oosten.....	21
Dekolonisatie: het einde van het Britse en Franse wereldrijk.....	22
China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-teong.....	25
Besluit.....	27
Onderzoekperiode 1981-1990	27
Nationaalsocialisme in Duitsland.....	28
De Sovjet Unie onder Stalin.....	30
Nederland en Nederlands-Indië.....	31
Continuïteit en verandering: de positie van de vrouw in de VS en Nederland.....	33
Besluit.....	35
Onderzoekperiode 1991-2000	36
Europese integratie.....	36
De Nederlandse Opstand.....	38
Eenheid in tweevoud (1780-1830).....	39
Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?.....	41
Nederland en Indonesië.....	43
Besluit.....	44
Onderzoekperiode 2001-2006	44
Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990.....	45
Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam.....	46
De koloniale relaties tussen Nederland en Nederlands-Indië.....	48
Besluit.....	49
Conclusie	50

Bibliografie.....	53
Bijlage 1: Overzicht examenkaternen uit de Historische Didactische Collectie.....	56
Bijlage 2: Voorbeeld van analyse volgens het analysekader.....	59
Bijlage 3: Foto van bladzijde 34 uit Klaas van Dijk e.a., <i>Het Midden-Oosten</i>.....	62
Bijlage 4: Foto van bladzijde 11 uit Van Dijk e.a., <i>Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)</i>.....	63
Bijlage 5: Foto van bladzijde 60 uit Beetsma e.a., <i>Geschiedeniswerkplaats. Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945) en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)</i>.....	64
Bijlage 6: Foto van bladzijde 36 uit Peek en Verkuil, <i>Geschiedeniswerkplaats. Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland, 1880-1919: Op het breukvlak van twee eeuwen</i>.....	65

Inleiding

In het regeerakkoord dat na de Tweede Kamer verkiezingen van 2024 gepubliceerd is, heeft kabinet-Schoof veel aandacht besteed aan het onderwerp ‘onderwijs’. Het kabinet gaat in het bijzonder in op de kwaliteit van het onderwijs en de methodes die door docenten gebruikt worden. Deze zouden enkel op wetenschap gebaseerd mogen zijn en verder geen enkele politieke kleur mogen bevatten.¹ Dit besluit stuitte menig docent tegen de borst, zo stelt geschiedenisdocent Daan Kraahmer in een ingezonden opiniestuk aan *Trouw* op 9 augustus 2024 dat ‘neutraal onderwijs’ voor elke docent en voor elk schoolvak anders is. Hij neemt zijn eigen vak als voorbeeld en schrijft dat een onderwerp als de VOC neutraal bespreken *juist* betekent dat niet alleen de invloed van de compagnie op de Republiek besproken moet worden, maar ook de manier waarop deze rijkdommen verworven zijn.² Als het kabinet met neutraal bedoelt ‘zonder politieke kleur’, dan moeten dus allebei de kanten van een onderwerp besproken worden.

Compleet neutraal geschiedenisonderwijs is onmogelijk. Dit komt omdat compleet neutraal geschiedkundig onderzoek onmogelijk is. Geschiedfilosoof Herman Paul schreef in 2016 al in zijn monografie *Als het verleden trekt* dat conclusies die uit geanalyseerd bronmateriaal getrokken worden afhankelijk zijn van de historicus die de analyse uitvoert.³ De standplaatsgebondenheid van een historicus is iets om rekening mee te houden tijdens het doen van onderzoek, maar is niet iets dat uitgezet kan worden. Dit geldt tevens voor het onderwijs. Een docent zal altijd diens eigen standplaatsgebondenheid mee de klas in nemen. Ook het kabinet, conservatief van aard, heeft een eigen standplaatsgebondenheid. Wat zij ‘neutraal’ noemen, betekent eigenlijk ‘terug naar het verhaal dat traditioneel altijd verteld is’. Maar deze traditionele narratieven zijn niet zo vrij van politieke kleur als dit kabinet wellicht denkt. Vooral concepten als gender en intersectionaliteit, tegenwoordig vaak gezien als progressieve onderwerpen, zitten al dan niet impliciet verwerkt in de leerstof van het vak geschiedenis. De auteurs van de geschiedenisboeken zullen hun eigen standplaatsgebondenheid – en dus mening – verwerkt hebben in de verhalen, ofwel narratieven, die zij schreven. Een narratief in deze context is een verhaal met een boodschap die de auteur wil overbrengen, bewust of onbewust.⁴ In deze narratieven wordt gender op een bepaalde manier geconstrueerd. In dit onderzoek worden deze genderconstructies onderzocht. Ik focus mij specifiek op gender en intersectionaliteit. Hoe wordt mannelijkheid in die teksten beschreven? En hoe worden vrouwen en vrouwelijkheid gezien door de auteurs? Is er een connectie tussen gender en etniciteit?

¹ *Regeerprogramma. Uitwerkingen van het hoofdlijnenakkoord door het kabinet* (Den Haag 2024) 76.

² Daan Kraahmer, ‘Opinie: “neutraal onderwijs” betekent dat we aandacht moeten besteden aan de wandaden van de VOC’, <https://www.trouw.nl/opinie/opinie-neutraal-onderwijs-betekent-dat-we-aandacht-moeten-besteden-aan-de-wandaden-van-de-voc~b800fc01/?referrer=https://www.google.com/> (geraadpleegd op 21 oktober 2024).

³ Herman Paul, *Als het verleden trekt. Kernthema's in de geschiedfilosofie* (Amsterdam 2016) 125.

⁴ Hayden V. White, *Metahistory. The historical imagination of nineteenth-century Europe* (Baltimore 1973) 2.

Gender, mannelijkheid en intersectionaliteit als concepten

Gender als concept voor historische analyse stamt uit de jaren zeventig van de vorige eeuw en is mede gepopulariseerd door de genderhistorica Joan Scott. In een artikel dat zij in 1986 publiceerde, getiteld 'Gender. A useful category of historical analysis', stelt Scott dat 'gender' als begrip is geïntroduceerd in 1975 door feministes die van mening waren dat er een relationeel verband bestaat tussen wat mannelijk is en wat vrouwelijk. Het werd voornamelijk gebruikt door wetenschappers die vonden dat enkel aandacht besteden aan vrouwen een incompleet beeld van de werkelijkheid geeft: ook mannen moeten in de analyse betrokken worden.⁵ Met andere woorden, wat niet-mannelijk is, is automatisch vrouwelijk. De definitie van gender is volgens Scott zelf tweeledig. Enerzijds is gender gebaseerd op de veronderstelde verschillen tussen de twee seksen. Anderzijds speelt gender een rol in machtsverschillen. Door bepaalde symbolen of gedragingen mannelijke of vrouwelijke attributen toe te schrijven, worden normen en waarden omtrent mannen en vrouwen gedefinieerd. Gender wordt hiermee gebruikt om macht te definiëren en uit te oefenen.⁶ In de eerste plaats is gender dus voornamelijk de betekenissen die worden toegekend aan veronderstelde verschillen tussen mannen en vrouwen en de doorwerking hiervan op de samenleving. In mijn eigen onderzoek hanteer ik deze definitie van gender door te kijken naar verschillende invullingen van het concept door de tijd heen. Ik focus in mijn analyse op de veronderstelde verschillen tussen mannen en vrouwen, hoe deze beschreven worden en hoe taal gebruikt wordt om bepaalde ideeën over gender te presenteren. Hierin is aandacht voor de veronderstelde machtsverschillen tussen mannen en vrouwen. Hoe worden deze in de tekst geconstrueerd?

Als gekeken wordt naar gender, dan zijn zowel mannelijkheid als vrouwelijkheid belangrijke categorieën. Wat mannelijkheid precies is, vereist verdere toelichting. Stefan Dudink beargumenteert in zijn artikel 'Multipurpose masculinities' namelijk dat mannelijkheid in onderzoek, vooral door historici, niet of nauwelijks behandeld wordt. Het is zo sterk genormaliseerd in de samenleving dat het volgens veel academici niet benoemd hoeft te worden.⁷ Waar vrouwelijkheid vaak betrokken wordt in genderanalyse, is mannelijkheid enkel de tegenpool waar iets mee vergeleken wordt. En dat terwijl ook mannelijkheid cultureel bepaald wordt en aan verandering onderhevig is. Volgens Raewyn Connell is het daarom onmogelijk om van één mannelijkheid te spreken. Maar simpelweg erkennen dat er meerdere vormen van mannelijkheid bestaan is niet voldoende om te begrijpen hoe deze variaties zich tot elkaar verhouden. Zij spreekt daarom van het concept 'hegemoniale mannelijkheid': de relatie tussen onderlinge mannelijkheden, waarvan één vaak een dominante rol speelt in de samenleving.⁸ Connell schrijft ter illustratie over scholen waar veel aandacht is voor sport. Daar bestaat de dominante

⁵ Joan W. Scott, 'Gender. A useful category of historical analysis' *The American Historical Review* 91:5 (1986) 1053-1075, aldaar 1054. In een later artikel reflecteert ze nogmaals op het nut van gender en beargumenteert ze stelliger dat gender, mannelijkheid en vrouwelijkheid constructen zijn die van tijd en plaats afhankelijk zijn, in Joan W. Scott, 'Gender. Still a useful category of analysis?' *Diogenes* 225 (2010) 7-14, aldaar 10.

⁶ *Ibidem*, 1067.

⁷ Stefan Dudink, 'Multipurpose masculinities. Gender and power in Low Countries histories of masculinity' *BMGN – Low Countries Historical Review* 127:1 (2012) 5-18, aldaar 7.

⁸ Raewyn W. Connell, *Masculinities* (tweede editie; Los Angeles 2005) 37.

mannelijkheid uit fysieke fitheid en een zekere mate van competitiviteit. Deze mannelijkheid heeft de hegemonie, wat betekent dat zelfs jongens die niets met sport hebben zich moeten verhouden tot deze soort mannelijkheid.⁹ Connells begrip laat zien dat mannelijkheden met elkaar in verband staan en op elkaar reageren. En dat welke mannelijkheid dominant is, aan verandering onderhevig is.

Connell vindt dat hegemoniale mannelijkheid inherent een rol speelt in het rechtvaardigen van het patriarchaat: de dominante rol die mannen in de samenleving hebben ten opzichte van vrouwen. Ze stelt dat de claim op autoriteit – de machtspositie – van bepaalde mannen hun vorm van mannelijkheid hegemoniaal maakt. Dit zorgt er vervolgens voor dat deze autoriteit wijdverspreid raakt en dus ook een machtspositie over vrouwen wordt.¹⁰ Dit concept kan echter veel meer betekenen. Hegemoniale mannelijkheid kan ook gebruikt worden om onderlinge relaties tussen mannen beter te begrijpen. Dudink stelt dit ook in zijn artikel. Hij zegt dat hegemoniale mannelijkheid een rol speelt in het bewerkstelligen van andere machtsstructuren. Het beeld van de ideale man onder kolonistoren in de tijd van het imperialisme is wezenlijk anders dan dat van de bevolking die gekoloniseerd werd. De kolonistator was volgens henzelf stoer, sterk en had cultuur, terwijl de lokale bevolking eerder veel vrouwelijker was of juist extreem beestachtig. Door de ‘juiste’ vorm van mannelijkheid uit te dragen en op te leggen aan de ander, kon hij zijn machtspositie garanderen.¹¹ Deze toevoeging laat zien dat het begrip van Connell veel meer toepassingen heeft dan enkel het legitimeren van het patriarchaat. In de context van dit onderzoek is Connells hegemoniale mannelijkheid met de aanvullingen van Dudink waardevol om te betrekken in mijn analyse. In veel van de schoolboeken is gender slechts impliciet betrokken in het narratief en is mannelijkheid de standaard. Het voegt een extra laag aan de analyse toe om deze standaard van mannelijkheid onder de loep te nemen en te kijken of er verschillen zijn in hoe de auteurs van de boeken over verschillende groepen hebben geschreven. Ik kijk dus bijvoorbeeld bij onderwerpen over kolonisatie hoe de mannelijke kolonistoren beschreven zijn en hoe dit eventueel verschilt van de mannelijke lokale bevolking. Dit zegt iets over hoe in de tijd dat de boeken geschreven zijn, gedacht werd over deze variaties van mannelijkheid.

Gender op zichzelf is echter niet voldoende om verschillen tussen mensen te onderstrepen. Andere identiteitsmarkers als etniciteit en seksualiteit spelen ook een rol in hoe machtsverschillen zich uiten. De aandacht voor deze verschillende ‘assen van ongelijkheid’ en hoe deze met elkaar kruisen, wordt in de wetenschap intersectionaliteit genoemd. Intersectionaliteit als concept is in 1989 geïntroduceerd door de jurist en activiste Kimberlé Crenshaw, die in een artikel stelde dat in kaders van discriminatie de focus vaak gelegd wordt op de meest geprivilegieerde identiteitsmarker, waardoor de complexe ervaring van een individu genegeerd wordt.¹² Hiermee bedoelt ze concreet dat de ongelijkheid

⁹ Connell, *Masculinities*, 37.

¹⁰ Ibidem, 77.

¹¹ Dudink, ‘Multipurpose masculinities’, 11.

¹² Kimberlé W. Crenshaw, ‘Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics’ *The University of Chicago Legal Forum* 139 (1989) 139-167, aldaar 140.

die een persoon ervaart, bepaald wordt door elk aspect van diens identiteit en niet alleen degene die het minste discriminatie oplevert. Specifiek refereert ze dan naar de discriminatie van zwarte vrouwen, die ongelijkheid ervaren door hun zwart-zijn *en* hun vrouw-zijn. Crenshaw stelt dat zwarte vrouwen zelden meegenomen werden en worden in discussies over vrouwenemancipatie. Witte vrouwen claimden te spreken voor alle vrouwen, maar hielden hierin vervolgens geen rekening met de ervaringen van zwarte vrouwen, wiens huidskleur immense impact heeft op de levenservaring.¹³ Intersectioneel feminisme, wat zich grotendeels baseert op de theorie van Crenshaw, is dus een beweging die rekening houdt met elke ‘as van ongelijkheid’, dat wil zeggen elke identiteitsmarker waar een vrouw op gediscrimineerd kan worden. Totale emancipatie van vrouwen is volgens intersectioneel feministen alleen mogelijk als rekening wordt gehouden met elke individuele ervaring van een vrouw.

Een auteur van een schoolboek kan vanuit intersectioneel perspectief een tekst geschreven hebben, zonder dat diegene dat bewust zo genoemd heeft. Gloria Wekker en Helma Lutz stellen in hun hoofdstuk ‘Een hoogvlakte met koude winden’ in het boek *Caleidoscopische visies* namelijk dat veel activisten, auteurs en academici onderwerpen al intersectioneel benaderden voordat de term bedacht was.¹⁴ Ik wil in mijn onderzoek specifiek de aandacht richten op de mogelijke constructie van witte vrouwelijkheid en hoe dit anders zou kunnen zijn dan de constructie van vrouwen van kleur, maar ook hoe constructies van mannen van kleur en witte mannen van elkaar verschillen. Wordt er als het gaat om personen van kleur aandacht besteed aan de verschillen tussen mannen en vrouwen? In dit opzicht is hegemoniale mannelijkheid dus inherent een intersectionele benadering van gender: mannelijkheid wordt beïnvloed door klasse, etniciteit en seksualiteit. Volgens de auteurs van *Caleidoscopische visies* is er tot op heden geen onderzoek in Nederland gedaan waarin intersectionaliteit een analysekader vormt.¹⁵ Dit onderzoek zal dus door de inclusie van kruispuntdenken in een breder analysemodel, deze lacune in de literatuur enigszins kunnen opvullen.

De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs

Om te begrijpen in welke context de vele geschiedenisboeken uit de vorige eeuw zijn gemaakt, dient eerst kort de historie van het geschiedenisonderwijs uiteengezet te worden. Dat doe ik voornamelijk aan de hand van het proefschrift van Arie Wilschut uit 2011, *Beelden van tijd*. Zijn overzicht is beknopt, naar eigen zeggen omdat een compleet, gedetailleerd historisch overzicht van het Nederlandse geschiedenisonderwijs nog niet bestaat.¹⁶ Het geschiedenisonderwijs in Nederland was lange tijd

¹³ Crenshaw, ‘Demarginalizing the intersection of race and sex’, 154.

¹⁴ Gloria Wekker en Helma Lutz, ‘Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van het gender- en etniciteitsdenken in Nederland’, in: Nancy Jouwe, Maayke Botman en Gloria Wekker (eds.), *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenbeweging in Nederland* (Zutphen 2024) 71-114, aldaar 90.

¹⁵ Maayke Botman, Sarah Bracke, Nancy Jouwe, Nawal Mustafa en Gloria Wekker, ‘Dansen in de regen. Intersectionaliteit in beweging’, in: Nancy Jouwe, Maayke Botman en Gloria Wekker (eds.), *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenbeweging in Nederland* (Zutphen 2024) 13-39, aldaar 16.

¹⁶ Arie Wilschut, *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam 2011) 10.

gefocust op het ‘moreel opvoeden’ van leerlingen tot volwaardige leden van de samenleving. Tot vlak na de Tweede Wereldoorlog werden dappere helden uit de vaderlandse geschiedenis getoond, die voor leerlingen als inspiratiebron zouden moeten dienen. Zo zouden kinderen zich als zij volwassen werden modeleren naar deze helden en zou het land moeten groeien. Na de oorlog werd nog steeds focus gelegd op de morele opvoeding van kinderen, maar werden de voorbeelden niet meer gezocht binnen de politiek en het leger, maar juist binnen de kunsten. Wilschut geeft aan dat dit een bewuste keuze was om meer aandacht te besteden aan waardes als naastenliefde, ijver en gehoorzaamheid, in plaats van de meer militaristische waardes uit de oudere boeken.¹⁷

Vanaf de jaren 1960 veranderde het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De ‘lange jaren zestig’ was een periode waarin vooral naar de toekomst werd gekeken, waardoor veel leerlingen, maar ook overheidsmedewerkers en beleidsmakers, volgens Wilschut het nut van geschiedenis niet meer zagen. Dit werd vooral duidelijk met de invoering van de Wet op het voortgezet onderwijs, de ‘Mammoetwet’, in 1968. Met deze wet werd onder andere besloten dat leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs één uur minder geschiedenis in de week kregen en dat het schoolvak in de bovenbouw gereduceerd werd tot een keuzevak.¹⁸ Dit is significant, omdat voorheen het schoolvak altijd nog kon rekenen op de politiek als grote ‘betekenisgever’. De Nederlandse overheid gebruikte (geschiedenis)onderwijs in de negentiende en vroege twintigste eeuw vooral voor nationalistische en opvoedkundige doeleinden. Dit maakte het voor docenten makkelijk om te rechtvaardigen waarom het vak bestond. Vanaf 1968 moesten docenten ineens op zoek naar een nieuwe reden voor het bestaan van het vak geschiedenis.

Onderzoek in de jaren zeventig resulteerde in de jaren tachtig en negentig in de nieuwe richting van het geschiedenisonderwijs. Wilschut schrijft dat de focus op bronnenonderzoek dat na de Mammoetwet dominant werd, toen verschoof naar aandacht voor historische gebeurtenissen en inlevingsvermogen. De Commissie Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG) publiceerde in 1986 een rapport, waaruit bleek dat geschiedenisexamens moeilijker moesten worden en meer moesten focussen op begrip van de historische werkelijkheid en het beheersen van enkele vaardigheden.¹⁹ Vanaf dit punt werd afgestapt van het ‘traditionele verhaal’ en werd elke paar jaar een afwisseling gemaakt tussen de brede thema’s die op het centraal examen werden getoetst.

Dit hield stand tot commissie-De Rooy in 2001 een voorstel indiende tot het indelen van de geschiedenis in de tien tijdvakken die vandaag nog steeds gehanteerd worden. Het doel van commissie-De Rooy was het creëren van een bredere historische basiskennis onder leerlingen door meerdere keren de hele geschiedenis te doorlopen: op de basisschool werden de belangrijkste historische gebeurtenissen besproken, de gehele geschiedenis werd vervolgens in de onderbouw van de middelbare school herhaald

¹⁷ Wilschut, *Beelden van tijd*, 12.

¹⁸ *Ibidem*, 18-19.

¹⁹ *Ibidem*, 26.

en in de bovenbouw verdiept.²⁰ Vermoedelijk was dit een reactie op de thematische indeling van examenonderwerpen van de twintig jaar ervoor, dat volgens Arie Wilschut als resultaat had dat sommige leerlingen een basis aan historische kennis misten omdat deze toevallig in hun tijd niet in het examenprogramma zat.²¹

Al met al is het geschiedenisonderwijs in de jaren sinds de invoering van de Mammoetwet tot aan de invoering van de plannen van commissie-De Rooy veel veranderd. Niet alleen in de hoeveelheid uren die leerlingen aan lestijd hadden, of de optie om geschiedenis als vak te laten vallen in de bovenbouw, maar ook de onderwerpen die in de les besproken werden en hoe deze getoetst werden op het eindexamen waren continu in verandering. Dit heeft een invloed op de tijdsafbakening van dit onderzoek, hierover later meer.

Narratieven in de geschiedschrijving

Onderzoek naar verhalen, of narratieven, binnen de geschiedenis is nauwelijks een nieuw gebied te noemen. In de jaren tachtig van de vorige eeuw vond er een wending plaats binnen de academica die binnen de geesteswetenschap de *cultural turn* genoemd wordt. Historici weken af van de ‘traditionele’ manier van onderzoek doen, vooral gebaseerd op historische feiten en de grote gebeurtenissen, en gingen zich in plaats daarvan bezighouden met betekenisgeving. Symboliek, het dagelijks leven en hoe mensen de wereld om zich heen ervaren, werden belangrijke onderzoeksthema’s. Hierdoor werd ook de constructie van het verleden een belangrijk thema. Een vooraanstaand historicus, door velen gezien als de voorloper op de *cultural turn*, is Hayden White. In zijn boek *Metahistory* uit 1973 stelt White dat geschiedenis een constructie is – iets dat gemaakt wordt. Aan de hand van een analyse van de voornaamste historici uit de negentiende eeuw, zet White uiteen dat de vertelling van historisch onderzoek ten alle tijden de vorm van een verhaal aanneemt.²² In zijn boek noemt hij vier belangrijke ‘genres’ die een verhaal over de geschiedenis aannemen: romance, tragedie, komedie en satire. De keuze die door de historicus wordt gemaakt voor deze genres is afhankelijk van het beoogde doel van de tekst en beïnvloedt de manier waarop stellingen beargumenteerd worden.²³ Kortom, een geschiedkundig verhaal is nooit volledig objectief of vrij van standplaatsgebondenheid – immers neemt de auteur altijd een eigen overtuiging mee. Dit toont zich dan in de manier waarop een tekst is geschreven. De hoofdpersoon, figuranten, motieven en het taalgebruik zijn allen afhankelijk van het genre waar de historicus kiest om zijn tekst in te schrijven.

In dit onderzoek baseer ik mij op het idee van White dat teksten door historici altijd volgens een bepaald genre of een bepaalde constructie zijn geschreven. In een schoolboek zit altijd een bepaald narratief en daarin verwerkt een boodschap die de auteur over wil brengen. De manier waarop gender

²⁰ Piet de Rooy, *Verleden, heden, toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001) 1-3.

²¹ Wilschut, *Beelden van tijd*, 29.

²² White, *Metahistory*, 2.

²³ *Ibidem*, 29.

in een tekst geconstrueerd wordt, is altijd afhankelijk van wat de auteur wil zeggen, ongeacht of dit bewust of onbewust is gedaan. In het gekozen bronmateriaal heb ik gekeken naar welke boodschap in het verhaal verwerkt zit en hoe deze te herkennen is aan de hoofdpersonen, figuranten en belangrijke verhaalelementen. Anders dan White, kijk ik echter ook specifiek naar hoe gender in deze teksten geconstrueerd wordt. Het is belangrijk om dan onderscheid te maken tussen Whites narratieven en een constructie. Hoewel ze op elkaar lijken, is een narratief een verhaallijn die in een tekst verwerkt zit. Een constructie is de manier waarop een tekst is opgebouwd. In mijn geval onderzoek ik hoe gender in een tekst is opgebouwd. Mijn doel is niet om gendernarratieven in teksten te onderzoeken, deze bestaan in oudere schoolboeken namelijk vrijwel niet. Ik kijk enkel naar hoe gender door auteurs geconstrueerd wordt en hoe dit door de jaren heen is veranderd.

Schoolboekonderzoek

Ook schoolboekonderzoek is een academische discipline die door veel wetenschappers gedaan is. Een van de meest vooraanstaande academici die zich gespecialiseerd heeft in schoolboekonderzoek, is Falk Pingel. In 1999 publiceerde hij het *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*, waarin hij pleitte voor het belang van tekstboekanalyse. In de introductie van de hernieuwde uitgave van zijn werk uit 2009, schrijft Pingel dat schoolboeken in elke generatie, ongeacht het schoolvak, niet alleen vol staan met leerstof en feiten, maar ook met fictieve verhalen en impliciete normen en waarden die de makers belangrijk achten om over te brengen op leerlingen.²⁴ Pingel stelt dat het belangrijk is voor docenten en andere educatieve professionals om te begrijpen wat in schoolboeken staat, wat de onderliggende betekenis daarvan is en met welk doel het door de auteurs is opgeschreven. Om dit te faciliteren, heeft hij een uitgebreide methodologie bedacht, uiteen te zetten in kwantitatieve en kwalitatieve methode. Pingel noemt zijn methode een *content analysis*, een analyse van de inhoud van een tekst. Het kwalitatieve karakter van de *content analysis* uit zich in onderzoeken van het taalgebruik van de auteur, woordkeuze, expliciete en impliciete boodschappen in de tekst en wat de auteur achterwege houdt in diens verhaal. Dit alles zegt iets over het beoogde doel dat de auteur had bij het schrijven van de tekst. Het kwantitatieve karakter van de methodologie van Pingel komt bij het kwantificeren van woordgebruik en hoeveel pagina's in de boeken over een bepaald onderwerp gaan.²⁵ Als een auteur een wetenschappelijk begrip dat volgens de consensus gebruikt wordt om bepaalde processen aan te duiden slechts één keer benoemt, kan dit zijn omdat hij het oneens is met de definitie van het begrip of omdat hij het te moeilijk acht voor het voortgezet onderwijs. Dit heeft desalniettemin een invloed op wat leerlingen uit de tekst halen en hoe zij het onderwerp begrijpen en is dus een belangrijk onderdeel van Pingels *content analysis*.

²⁴ Falk Pingel, *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (tweede editie; Parijs 2009) 3.

²⁵ *Ibidem*, 68.

Pingel heeft veel academici door de jaren heen geïnspireerd. Een belangrijke onderzoeker is Jason Nichols, die in 2003 een overzicht publiceerde van de op dat moment meest voorkomende methodes van schoolboekonderzoek. Nichols stelt dat schoolboekonderzoek door veel overheidsorganen verspreid over de wereld als belangrijk wordt gezien.²⁶ Hij schrijft dat de methodologie die wordt gehanteerd door UNESCO nog steeds de meest voor de hand liggende manier van schoolboekonderzoek is. Hij stelt echter wel dat Pingel in zijn uitwerkingen veel analysekaders achterwege heeft gelaten. Eén van de belangrijkste componenten die in een *content analysis* meegenomen dient te worden, aldus Nichols, is aandacht voor visuele media in schoolboeken.²⁷ Deze mening wordt gedeeld door onderzoekers Maria Repoussi en Nicole Tutiaux-Guillon, die in hun artikel ‘New trends in history textbook research’ uit 2010 op andere veel gebruikte methodes voor schoolboekonderzoek reflecteren. Ook zij stellen dat de inclusie van visuele media noodzakelijk is voor een optimaal begrip van de tekst. Zij schrijven dat de schoolboeken in het algemeen de basis vormen van het werken van docenten en de leerstof die leerlingen onthouden. Een begrip hebben van de inhoud van die boeken zorgt voor een hogere kwaliteit lessen en leeropbrengst.²⁸ Foto’s die aan een tekst toegevoegd worden, zetten de boodschap van de auteur kracht bij, zeggen zij. Ik onderstreep het belang van visuele media dat Nichols, Repoussi en Tutiaux-Guillon signaleren om zo een compleet mogelijke analyse te doen. Voor dit onderzoek heb ik een methode ontworpen die elementen gebruikt van Pingels eerste methodologie, met de aanvullingen van Nichols en Repoussi en Tutiaux-Guillon.

De verschillende benoemde auteurs hebben allen meningen over wat de juiste methodologie is voor schoolboekonderzoek. Het is echter ook waardevol om te onderzoeken hoe dit door verschillende wetenschappers is toegepast. De traditie van onderzoeken naar narratieven in (geschiedenis)schoolboeken is oud en wijd verspreid. Zo heeft de Amerikaanse onderwijskundige Li Lucy in 2020 nog een onderzoek gepubliceerd getiteld ‘Content analysis of textbooks via natural language processing’, waarin zij speciaal aandacht besteedde aan hoe vaak en op welke manieren gender, etniciteit en ‘ras’ gepresenteerd worden in Texaanse schoolboeken. Lucy concludeerde dat Latinx mensen in schoolboeken nauwelijks genoemd werden en dat vrouwen vrijwel alleen besproken werden in de context van het huwelijk, kinderverzorging en het huishouden, terwijl mannen een veel actievere rol speelden in de narratieven.²⁹ Lucy en collega’s deden in deze context een uitvoerig onderzoek met gender als één van de dominante analysekaders, maar zij onderzochten geen historische ontwikkeling.

²⁶ Jason Nichols, ‘Methods in school textbook research’ *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3:2 (2003) 11-26, aldaar 12.

²⁷ Ibidem, 14.

²⁸ Maria Repoussi en Nicole Tutiaux-Guillon, ‘New trends in history textbook research. Issues and methodologies towards a school historiography’ *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2:1 (2010) 154-170, aldaar 155.

²⁹ Li Lucy, Dorottya Demszky, Patricia Bromley en Dan Jurafsky, ‘Content analysis of textbooks via natural language processing. Findings on gender, race and ethnicity in Texas U.S. History textbooks’ *AREA Open* 6:3 (2020) 1-27, aldaar 14.

In Turkije werd ook een dergelijk onderzoek gedaan. Ditmaal werd er echter wel een historische ontwikkeling onderzocht. De historici Akif Pamuk en Köksal Muç voerden in 2021 een discoursanalyse uit over enkele Turkse geschiedenisboeken om te kijken op welke manier er over gender geschreven werd. Deze discoursanalyse was kwalitatief van aard: de onderzoekers legden een link tussen het taalgebruik van de auteurs van de boeken en hun achtergrond en koppelden dit aan sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen. Om die ontwikkelingen in kaart te brengen, hebben de wetenschappers uitvoerig bronnenonderzoek gedaan naar oude kranten. Uit hun onderzoek bleek dat vrouwen in Turkse geschiedenisboeken grotendeels conform de maatschappelijke positie van vrouwen gepresenteerd worden.³⁰ De vrouw in Turkije werd gezien als huisvrouw die bepaalde gedragsnormen moest volgen. Zo werden vrouwen ook in de geschiedenisboeken gepresenteerd, wat de indruk moet wekken dat vrouwen zich altijd volgens deze normen hebben gedragen. Dit is echter niet het geval geweest in de realiteit: vrouwen hebben volgens hen vaak geprobeerd te emanciperen en zich los te koppelen van het huisvrouwideaal. De schoolboeken zijn hierin dus niet altijd historisch accuraat. Zowel het onderzoek van Lucy als dat van Pamuk en Muç laat zien dat onderzoek naar schoolboeken over de hele wereld gebeurt, van de Angelsaksische wereld, tot Turkije.

Ook in Nederland is schoolboekonderzoek populair, vooral als promotieonderzoek. In veel proefschriften worden narratieven in schoolboeken onderzocht volgens de traditie van Pingel en Nichols. Een voorbeeld is het proefschrift van Marc van Berkel, getiteld *Plotlines of victimhood*. Van Berkel onderzocht in 2017 hoe in Nederlandse en Duitse geschiedenisboeken over de Holocaust geschreven wordt. Hij stelt dat geschiedenisboeken inhoudelijk vaak weergeven hoe landen zichzelf graag zien. Nationale geschiedenissen worden uiteengezet en aan leerlingen verteld, opdat zij zich meer gaan verbinden met deze canon.³¹ Duitsland had na de Tweede Wereldoorlog een confronterende geschiedenis te verwerken en Nederland had ook eigen oorlogservaringen die begrepen moesten worden. Hoe zij in de jaren na de oorlog over de Holocaust hebben geschreven, zegt veel over hoe beide landen met dit verleden om zijn gegaan.

Van Berkel heeft zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Hij analyseerde niet alleen het aantal keer dat termen als ‘Holocaust’ voorkomen, maar ook het aantal pagina's en afbeeldingen in de boeken. Zijn kwalitatieve analyse richtte zich op de verhalenstructuur.³² Van Berkel concludeert dat Duitse boeken een ‘fall-rise plotline’ volgen, waarin Duitsland eerst valt voor, maar zich daarna herstelt van het nationaalsocialisme. Het Nederlandse narratief verschilt hier niet veel van, maar het is opmerkelijk dat de Joodse gemeenschap in Nederlandse boeken vrijwel volledig afwezig is. ‘Het Nederlandse volk’ wordt gepresenteerd als het grote slachtoffer, zonder aparte aandacht voor Joden.³³

³⁰ Akif Pamuk en Köksal Muç, ‘Women’s gender roles in history textbooks in Turkey’ *International Journal of Psychology and Educational Studies* 8:2 (2021) 133-147, aldaar 136 en 141.

³¹ Marc van Berkel, *Plotlines of victimhood. The Holocaust in German and Dutch history textbooks, 1960-2010* (Rotterdam 2017) 6.

³² *Ibidem*, 34.

³³ *Ibidem*, 313-314.

Opvallend is dat hij afbeeldingen onder de kwantitatieve analyse schaaft, terwijl ik van mening ben dat afbeeldingen meer kunnen zeggen over het narratief. Zijn redenering is dat de keuze om een afbeelding te gebruiken impliceert hoe belangrijk de auteur het onderwerp vindt. Daar valt wat voor te zeggen, maar ik ben vooral meer geïnteresseerd in welke boodschap de afbeeldingen overbrengen in het grotere verhaal.

Tina van der Vlies publiceerde in 2022 een proefschrift getiteld *Echoing events*, waarin zij onderzoek doet naar het fenomeen van ‘echoing events’. Dit zijn volgens haar gebeurtenissen die door de geschiedenis van een land heen gebeuren en middels nationale geschiedenissen, schoolboeken en legendes vaak éénzelfde betekenis krijgen.³⁴ Als voorbeeld noemt zij het verslaan van de Spaanse armada door de Engelse vloot in 1588 in vergelijking met het sterke optreden van de Britse marine tijdens de Tweede Wereldoorlog. Het verslaan van de Spaanse armada is een grootse gebeurtenis in de Engelse geschiedenis geweest en eentje waar nog regelmatig op teruggekeken wordt. Dat de Britse vloot overwinningen behaalden tijdens de oorlog, wekte het beeld onder de Britse bevolking dat de vloot nog steeds machtig en sterk was: ‘what we can do once, we can do again.’³⁵ Van der Vlies onderzoekt in haar proefschrift in hoeverre dit soort nationale vertellingen van de geschiedenis terugkomen in geschiedenisboeken uit Nederland en Engeland door de jaren heen. Dit heeft zij gedaan aan de hand van een discoursanalyse van de verhaallijnen in de onderzochte boeken. Ze kijkt naar belangrijke punten in het verhaal, de betekenis van ondersteunend beeldmateriaal en opdrachten in werkboeken.³⁶

Opvallend is dat zowel Van Berkel als Van der Vlies onderzoek doen naar narratieven en allebei Pingels werk als basis van analyse kiezen. Toch zijn er enkele grote verschillen. Zo heeft Van der Vlies haar analyse geen kwantitatief component en voert zij enkel een discoursanalyse uit door middel van *close reading*. Ze gebruikt echter wel afbeeldingen als kwalitatief bronmateriaal. Daarnaast is het merkwaardig dat Van der Vlies zich focust op *bestaande* narratieven en kijkt in hoeverre deze terugkomen in geschiedenisboeken, terwijl Van Berkel juist onderzoekt of narratieven omtrent de Holocaust in de eerste plaats wel bestaan. Ik heb net als Van der Vlies ook vooral een kwalitatief onderzoek gedaan, maar ik heb Van Berkels visie op het nut van kwantitatieve analyse wel gebruikt voor het selecteren van bronmateriaal.

Een laatste relevant onderzoek is gedaan door Annemiek Houwen in 2023. Haar promotieonderzoek, getiteld *Ja, dit kan zo niet langer!*, gaat over hoe de rol van vrouwen in het democratiseringsproces van Nederland in de negentiende eeuw geconstrueerd wordt in Nederlandse schoolboeken. Ze schrijft dat de geschiedenismethodes die zij zelf gebruikt weinig multiperspectief zijn en omtrent het onderwerp van de democratisering van Nederland slechts één – door mannen

³⁴ Tina van der Vlies, *Echoing events. The perpetuation of national narratives in English and Dutch history textbooks, 1920-2010* (Leiden 2022) 11.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem, 40.

gedomineerd – perspectief behandelen.³⁷ Houwens onderzoek is tweeledig: enerzijds verdiept zij zich in de narratieven die in de schoolboeken staan en onderzoekt zij hoe leerlingen deze verhalen ontvangen, anderzijds ontwikkelt ze een nieuwe versie van deze leerstof die heel gender inclusief is, om te kijken hoe deze tekst ontvangen wordt door leerlingen.³⁸ Van Berkel en Van der Vlies behandelen een historische ontwikkeling: zij kijken naar de manier waarop narratieven door de jaren heen *veranderd* zijn. Houwen veronderstelt dat het narratief vaststaat en beperkt zich tot hedendaagse methodes van *Memo* en *Geschiedeniswerkplaats*. Haar analyse van de bestaande narratieven focust, net als bij de andere twee onderzoekers, vooral op de inhoud. Ze onderzoekt op kwalitatieve wijze hoe over het onderwerp geschreven wordt. Ze probeert van elke tekst het ‘master narratief’ te achterhalen, wat Van Berkel een ‘plotline’ noemt en White het ‘genre’ genoemd zou hebben, en te kijken wat hierdoor de boodschap wordt die de auteur wil overbrengen.³⁹

In mijn analyse gebruik ik de term ‘constructie’, met de focus op hoe gender in teksten wordt geconstrueerd. Houwens werk richt zich expliciet op de verhouding tussen mannen en vrouwen, in narratieven waarin gender vaak intrinsiek is verwerkt. In mijn onderzoek ligt de nadruk op hoe gender (impliciet) geconstrueerd wordt in teksten die niet per se over genderverhoudingen gaan. Dit is een waardevolle aanvulling op Houwens onderzoek. Zij is de enige Nederlandse onderzoeker die gender als primair analysekader gebruikt, en vormt samen met Lucy, Pamuk en Muç mijn grootste inspiratiebron. Mijn werkwijze sluit meer aan bij Pamuk en Muç, die onderzochten hoe vrouwelijkheid in schoolboeken werd geconstrueerd. Net als Van Berkel en Van der Vlies wil ik ook een historische ontwikkeling schetsen. Deze combinatie van het voorwerk dat andere auteurs hebben gedaan, maakt het mogelijk om een unieke bijdrage aan dit onderzoeksveld te leveren.

Onderzoeksvraag en afbakening

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat, is als volgt:

Hoe werd gender geconstrueerd in examenkaternen voor het vak geschiedenis in Nederland tussen 1976 en 2006?

Ik heb gekozen voor 1976 als startpunt uit praktisch oogpunt: de Historische Didactische Collectie van de Erasmus Universiteit Rotterdam, waar ik mijn bronmateriaal heb gevonden, bevat geen examenkaternen uit de periode vóór 1976. In eerste instantie wilde ik als startpunt 1968 kiezen, omdat de invoering van de Mammoetwet de eerste grote ontwikkeling in gekozen examenonderwerpen teweegbracht. Immers bepaalde de splitsing van het middelbaar onderwijs in mavo, havo en vwo ook

³⁷ Annemiek Houwen, *Ja, dit kan zo niet langer! Beeldvorming, kritisch analyseren en genderverhoudingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs* (Amsterdam 2023) 16.

³⁸ Ibidem, 17-18.

³⁹ Ibidem, 45.

voor een groot deel welke stof in welke mate behandeld werd. De vernieuwing in examentermen die door de HEG geïntroduceerd werd, heeft eveneens tot een impuls aan nieuwe onderwerpen geleid. Het is voor dit onderzoek echter dus niet mogelijk om de periode 1968-1976 te onderzoeken. Tenslotte pak ik 2006 als eindpunt van dit onderzoek, wederom vanwege het ontbreken van bruikbaar bronmateriaal over de laatste vier jaar van het eerste decennium van deze eeuw. Van origine wilde ik als einddatum 2010 hanteren. De vernieuwingen die in 2001 zijn ingevoerd hebben invloed gehad op de eindexamenstof en dus lijkt het mij goed om ook examenkaternen uit het eerste decennium van de huidige eeuw te analyseren. Ik eindig de onderzoeksperiode van dit paper bewust na dit eerste decennium. Het geschiedenisonderwijs is vanaf dan het onderwijs dat ikzelf genoten heb en mijn inziens is nog te recentelijk om te behandelen in historisch onderzoek. Ik laat me hierin leiden door het concept ‘historische afstand’ van Herman Paul. In *Als het verleden trekt* stelt hij dat het als historicus belangrijk is om voldoende afstand te houden van een onderzoeksonderwerp, om objectief en kritisch te kunnen blijven. Hij bedoelt hiermee zowel een emotionele afstand, als een temporele.⁴⁰ Ik heb sterke meningen over het onderwijs dat ik zelf heb genoten en waar ik nu les in geef, waardoor ik niet geheel objectief naar de periode kan kijken. En dus door gebrek aan bronmateriaal eindigt dit onderzoek in 2006.

Om het beantwoorden van de hoofdvraag te operationaliseren, deel ik mijn onderzoek – en dus dit paper – op in vier hoofdstukken. Elk hoofdstuk zal één decennium van de onderzoeksperiode centraal stellen. In hoofdstuk 1 zal ik dus ingaan op de bevindingen in de periode 1976-1980, in hoofdstuk 2 staat de periode 1981-1990 centraal. In hoofdstuk 3 geef ik informatie over de periode 1991-2000 en in hoofdstuk 4 over periode 2001-2006. Dit leidt tot enkele conclusies, die ik in het slot van dit paper zal behandelen.

Bronnen, methode en werkwijze

Het bronnencorpus voor dit onderzoek bestaat uit een collectie aan examenkaternen die uitgebracht zijn tussen 1976 en 2006. De keuze voor examenkaternen is bewust gemaakt. Tina van der Vlies beargumenteert dat geschiedenisboeken voor de onderbouw bij uitstek geschikt zijn voor onderzoek, omdat deze in principe alle relevante geschiedenis bevatten. Het idee zou immers zijn dat leerlingen in de onderbouw alle stof al één keer gehoord hebben.⁴¹ Dit klopt, maar ik ben zelf van mening dat een examenkatern – als boek dat leerlingen voorbereidt op het centraal examen – juist diepgaande informatie bevat. In de onderbouw worden veel onderwerpen relatief oppervlakkig besproken, met het idee dat de verdieping in de bovenbouw gebeurt. Die verdieping brengt nieuwe, ingewikkeldere stof met zich mee, wat de analyse ervan interessanter maakt. Ik ben voor mijn bronnenmateriaal afhankelijk van de Historische Didactische Collectie (HDC) van het Centrum voor Historische Cultuur, verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hoewel het archief van de HDC aanzienlijk is, is deze incompleet. Het

⁴⁰ Paul, *Als het verleden trekt*, 110.

⁴¹ Van der Vlies, *Echoing events*, 21.

archief is namelijk afhankelijk van materialen die door (oud-)docenten geschonken worden. Niet elke jaargang van elke methode die ooit in Nederland is gepubliceerd, is opgenomen in dit archief. Daarnaast kan het doorzoeken van elke jaarlaag van elke jaargang in een methode ontzettend tijdsintensief zijn. Om het werk operationeel te houden en te compenseren voor sommige incomplete collecties, heb ik ervoor gekozen om door middel van een steekproef van het beschikbare materiaal een selectie aan bronmateriaal te maken. Van de 217 examenkaternen in de HDC, heb ik 27 boeken geselecteerd. In elke decennium heb ik waar mogelijk vijf examenonderwerpen gekozen. De keuze om te focussen op elke twee jaar in de even jaartallen (bijvoorbeeld 1982, 1984, 1986, 1888 en 1990) is voornamelijk gebaseerd op het examenonderwerp van 1990. Dit onderwerp, vrouwengeschiedenis, is uniek in de reeks thema's en is een die, gezien de focus van dit paper, niet mag ontbreken in de analyse. Bij ieder onderwerp heb ik, mits beschikbaar, twee examenkaternen gekozen om te analyseren. Ik heb deze keuze gebaseerd op een eerder verkennend onderzoek, waarbij ik heb geleerd dat van sommige auteurs meerdere boeken zijn opgenomen in het archief.

Om te onderzoeken of wellicht veranderingen in de manier van schrijven over gender hebben plaatsgevonden, heb ik bij onderwerpen waar meer dan twee boeken over te vinden zijn, de voorkeur gegeven aan auteurs die vaker in de collectie opgenomen zijn. Deze zijn bijvoorbeeld geschreven door Leo Dalhuisen, Klaas van Dijk, W.F. Kalkwiek of uitgebracht door *Geschiedeniswerkplaats*. Ik heb een poging gedaan om de achtergrond van de auteurs van alle boeken te onderzoeken, maar dit was nagenoeg niet mogelijk. De meeste auteurs zijn niet te vinden. Van de auteurs die wel op het internet te zoeken zijn, zijn de meeste docenten geschiedenis met veel ervaring, maar geen bijzondere expertise in een bepaald onderwerp. Sommige auteurs zijn verbonden aan universiteiten, maar omdat dit slechts een enkele keer voorkomt, heb ik besloten om de achtergrond van de auteurs in de analyse achterwege te laten. Opvallend is wel dat de auteurs van elk onderzocht examenkatern mannen zijn. Bij het schrijven van maar twee katernen zijn vrouwen betrokken geweest: K. Loggen heeft meegewerkt aan het boek van *Geschiedeniswerkplaats* voor het examen vrouwengeschiedenis in 1990. Riemke Boot is de hoofdauteur van het katern over de Opstand uit 1994. Het is opvallend dat de boeken bijna allemaal door mannen geschreven zijn, met uitzondering van het boek over vrouwengeschiedenis.

Onderstaande tabel bevat een overzicht van de geanalyseerde examenkaternen. Voor een uitgebreider overzicht van alle examenkaternen uit de onderzoeksperiode, verwijs ik naar bijlage 1. In dat overzicht staan niet alle 217 boeken, maar een eerdere selectie van eventueel bruikbare examenkaternen voor de analyse. Ik heb mijn uiteindelijke selectie gebaseerd op dat overzicht.

Overzicht gebruikte examenkaternen uit de Historische Didactische Collectie

Jaar	Titel	(Hoofd)auteurs
1976	<i>Het Midden-Oosten</i>	Klaas van Dijk, A.J. Plas, H. Ulrich, A.L. Verhoog

1978	<i>Dekolonisatie. Het einde van het Britse en Franse wereldrijk</i>	Klaas van Dijk, H. Ulrich, A.L. Verhoog, H.L. Wesseling
1978	<i>Histo-speciaal: Het einde van het Britse en Franse wereldrijk</i>	J. Goedhart
1980	<i>China. Na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)</i>	Klaas van Dijk, H. Ulrich, A.W. van der Vegt, A.L. Verhoog
1980	<i>Koning – Kabinet – Kamers en China na de dood van Soen Jat-sen, tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)</i>	W.F. Kalkwiek, A.C. de Beer
1982	<i>Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)</i>	Klaas van Dijk, H. Ulrich, H.L. Wesseling
1982	<i>GW: Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945) en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)</i>	J. Beetsma, P.A. Das, B. Pijlman
1986	<i>De Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964 en het functioneren van het parlementaire stelsel in het Koninkrijk der Nederlanden</i>	W.F. Kalkwiek, A.C. de Beer
1986	<i>GW: Het parlementaire stelsel van Nederland en De Sovjet-Unie van 1925 tot 1964</i>	J. Beetsma, P.A. Das
1988	<i>GW: Nederland en Nederlands-Indië, 1918-1949</i>	J. Beetsma, A.A.J. Harderwijk, A.C.M. Peek
1990	<i>Continuïteit en verandering. De positie van de vrouw in Nederland en de Verenigde Staten, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog, 1939-1946</i>	W.F. Kalkwiek, A.C. de Beer
1990	<i>GW: De positie van de vrouw in Nederland en de VS, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog, 1939-1946</i>	J. Beetsma, A.A.J. Harderwijk, K. Loggen, A.C.M. Peek
1992	<i>GW: Europese integratie 1945-1990 (eenheid in verscheidenheid)</i>	J. Beetsma, A.C.M. Peek
1992	<i>Europese integratie 1945-1990, eenheid in verscheidenheid en Nederland naar een modern-industriële samenleving: economische, sociale en culturele verandering in Nederland 1948-1973</i>	W.F. Kalkwiek, A.C. de Beer
1994	<i>De Opstand in de Nederlanden, 1555-1588</i>	Riemke Boot, H. Buskop, Leo G. Dalhuisen, H.J.M. van der Geest, F.J. Steegh, B. Vergunst

1994	<i>De Opstand in de Nederlanden (1555-1588)</i>	A.C.M. Peek, D. Verkuil
1996	<i>Eenheid in tweevoud: Nederland, 1780-1830</i>	Gert Jan van Setten, André van Voorst
1996	<i>GW: Eenheid in tweevoud. Nederland, 1780-1830</i>	A.C.M. Peek, D. Verkuil
1998	<i>GW: Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland, 1880-1919. Op het breukvlak van twee eeuwen</i>	A.C.M. Peek, D. Verkuil
1998	<i>Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland, 1880-1919</i>	Frans Steegh, Ber Vergunst, Joop Walhain
2000	<i>Nederland en Indonesië</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh, Ber Vergunst
2002	<i>Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990</i>	Ruud Slotboom, André van Voorst
2002	<i>GW: Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990</i>	M.G. van Riessen, D. Verkuil
2004	<i>Vietnam. dekolonisatie en Koude Oorlog</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh, Joop Walhain
2004	<i>GW: Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam</i>	D. Verkuil, M.G. van Riessen, D. van Straaten
2006	<i>De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh, Joop Walhain

Ik baseer mij in methodologie op verschillende onderzoekers: Falk Pingel, Jason Nichols, Maria Repoussi en Nicole Tutiaux-Guillon. De kern van mijn methode vormt een *content analysis* in de traditie van Pingel, met aanvullingen van Nichols. Zoals Nichols in zijn artikel schreef, is Pingels methode een goede basis, maar geeft hij weinig concrete handvaten voor onderzoekers om te gebruiken.⁴² Onderstaand analytisch schema toont welke vragen ik naast de tekst heb gelegd met een verdere toelichting over waarom deze vragen mijn inziens belangrijk zijn:

Overzicht analyseschema met toelichting

Vraag	Doel
Formele criteria: <ul style="list-style-type: none"> - Bibliografische informatie <ul style="list-style-type: none"> o Wie heeft het boek geschreven? o Waar en wanneer is het uitgegeven? 	Het doel van het opstellen van de formele criteria is een concreet beeld krijgen van de auteurs en de stof die in het katern is opgenomen. Dit is vooral tijdens de beginfase belangrijk, om te bepalen of

⁴² Nichols, 'Methods in school textbook research', 14.

<ul style="list-style-type: none"> - Welke onderwerpen bevat het boek? - Wie is de doelgroep? - Wat is de relatie tussen de tekst en gebruikte afbeeldingen? 	<p>het schoolboek opgenomen werd in het bronnencorpus.</p>
<p>Type tekst/presentatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is het plot van de tekst? Hoe zie je dit terug in de keuzes in bronnen en woordkeuze? - Wie zijn de actoren en wie zijn passief in het verhaal? - Wie zijn de hoofdrolspelers en wie zijn figuranten? - Welke afbeeldingen zijn in de tekst te zien? 	<p>Deze vragen zijn belangrijk om te bepalen hoe de stof in het boek beschreven wordt. Bepalen wie hoofdrolspelers en figuranten zijn, geeft een indicatie van wie de auteurs belangrijk vinden voor het narratief. Actoren en passieve spelers impliceren hoe de auteurs naar de personen of landen kijken die betrokken zijn bij de gebeurtenis. Wie heeft veel invloed op de gebeurtenis gehad en wie kon zich enkel aanpassen? Tenslotte is het plot van de tekst belangrijk om te benoemen, omdat het impliceert hoe de auteurs een bepaalde gebeurtenis interpreteren. En welke boodschap ze ermee over willen brengen. Ditzelfde doel heeft de vraag over de afbeeldingen. Welke afbeeldingen in een tekst zijn gebruikt, hoe groot ze zijn en wat erop staat, zegt veel over de verhaallijn van de tekst.</p>
<p>Analyse van de inhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe speelt constructie van gender een rol? Spelen etniciteit en klasse een rol? - Wat is de balans tussen genderverhoudingen/de balans tussen mannelijke en vrouwelijke actoren? - Hoe differentiëren de auteurs tussen mannen en vrouwen? - Wat zeggen de afbeeldingen in de tekst over genderconstructies? 	<p>De vraag hoe constructies van gender een rol spelen, vormt de basis van mijn analyse. De constructies van wat mannelijk is en wat vrouwelijk, tonen dat de auteurs gender gebruiken als tool om hun narratief kracht bij te zetten. Vragen over etniciteit en klasse zijn toegevoegd om te analyseren of de auteurs het onderwerp intersectioneel benaderd hebben. Na het vaststellen hoe genderconstructies in het narratief een rol spelen, vormt de volgende stap van de analyse de vragen hoe genderverhoudingen elkaar balanceren en hoe de verdeling is tussen mannelijke en vrouwelijke actoren. Dit zegt veel over hoe de auteurs naar verschillende onderwerpen kijken. Het is</p>

	interessant om te kijken hoeveel personen of groepen de auteurs veronderstelde mannelijke kenmerken toeschrijven en wie of wat door de auteurs juist als vrouwelijk wordt gezien.
<p>Kwantitatieve kenmerken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe vaak komen de begrippen gender, mannelijkheid of vrouwelijkheid in de tekst voor? - Hoeveel pagina's in het boek gaan impliciet of expliciet over gender? - Wie worden er op afbeeldingen getoond? 	Deze vragen hebben vooral als doel gehad te bepalen of en examenkatern bruikbaar was voor mijn analyse en zijn dus in de eigenlijke analyse niet meegenomen. Vanwege de selectie die gemaakt moest worden voor het onderzoek, was een verkenning van het bronmateriaal nodig. De randvoorwaarden voor inclusie in het bronnencorpus was dat in de tekst (impliciet) genderconstructies verwerkt zaten. Door te kijken naar hoe vaak de relevante begrippen voorkwamen en hoeveel pagina's dan zulke constructies bevatten, gebruikte ik om te bepalen of een bron bruikbaar was.

Het merendeel van de vragen heb ik opgesteld aan de hand van het stappenplan van Pingel.⁴³ De kwantitatieve vragen en vragen over de verweving van de meningen van auteurs in teksten heb ik geformuleerd op aanraden van Nichols.⁴⁴ De reflectie op gebruikte afbeeldingen en bijbehorende vragen komen uit de tekst van Repoussi en Tutiaux-Guillon.⁴⁵ In dit onderzoek heb ik elk gekozen examenkatern gelezen en geanalyseerd door de vragen in bovenstaand schema te beantwoorden. Deze vergelijk ik met de analyses van andere onderzochte katernen. De conclusies hierover worden per onderwerp uiteengezet, met citaten of afbeeldingen ter verduidelijking. Voor een voorbeeld van een uitgewerkte analyse, ter illustratie van hoe dit in de praktijk vorm heeft gekregen, verwijst ik naar bijlage 2.

Onderzoekperiode 1976-1980: kwesties van hegemoniale mannelijkheid

Voor de onderzoekperiode 1976-1980 zijn in de HDC negen examenkaternen opgenomen. In dit hoofdstuk worden de katernen uit 1976, 1978 en 1980 geanalyseerd. De examenonderwerpen in deze periode zijn uiteenlopend: in 1976 was dit 'Het Midden-Oosten', in 1978 'Dekolonisatie: het einde van het Britse en Franse wereldrijk' en in 1980 was het onderwerp 'China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)'. Bij elk examenkatern is de eerder genoemde vragenlijst

⁴³ Pingel, *UNESCO guidebook on textbook research*, 68.

⁴⁴ Nichols, 'Methods in school textbook research', 16.

⁴⁵ Repoussi en Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research', 155.

gebruikt om de tekst te analyseren. Om inzicht te krijgen in hoe deze analyse eruit ziet en hoe ik de vragen uit het model heb beantwoord, verwijst ik wederom naar bijlage 2. De resultaten van de analyse worden hier besproken.

Het Midden-Oosten

Binnen het thema ‘het Midden-Oosten’, was er in 1976 speciale aandacht voor de instabiliteit die de Koude Oorlog met zich meebracht en de invloed van de stichting van de staat Israël op de onderlinge relaties in de Arabische wereld. Om de genderconstructies in dit onderwerp te analyseren, heb ik gebruik gemaakt van het gelijknamige schoolboek van Klaas van Dijk, A.J. Plas, Hans Ulrich en A.L. Verhoog. Het onderwerp is vanuit een politiek perspectief benaderd, wat grote gevolgen heeft voor de manier waarop de tekst is opgebouwd. Het narratief heeft kenmerken van een ‘fall-rise plotline’, zoals Van Berkel de narratieven omtrent de Holocaust in schoolboeken classificeert.⁴⁶ De Joodse gemeenschap was tijdens de Tweede Wereldoorlog vernederd en gedehumaniseerd, maar met de stichting van de staat Israël kon het volk zich terugwerken en een sterke positie in de wereld(politiek) bemachtigen.

Een tendens bij dit onderwerp, waarin grote politieke processen centraal staan, is dat de stof nagenoeg niet over de mens gaat. De hoofdrolspelers in dit soort teksten zijn landen in plaats van personen, of bevolkingsgroepen in plaats van individuen. Gender wordt in deze teksten desalniettemin impliciet geconstrueerd. In het geval van dit examenkatern, wordt dit gedaan om het contrast tussen actoren en passieve groepen duidelijk te maken. Connells concept van hegemoniale mannelijkheid speelt hierbij een grote rol. De auteurs generaliseren alle groepen als mannelijk en creëren hierdoor twee verschillende mannelijkheidsidealen, die zij vervolgens tegen elkaar afzetten. Aan de ene kant staat de Amerikaanse man, omschreven als ‘dapper’, ‘sterk’ en ‘onverschrokken’.⁴⁷ Aan de andere kant staat echter de Joodse man, afgeschilderd als slachtoffer dat nergens thuishoorde. De auteurs zetten kracht achter dit idee door een citaat toe te voegen van Rudolf Loewenstein, een Joods-Amerikaanse psychoanalist, die reflecteert op zijn geïnternaliseerde antisemitisme en de Jodenhaat in de maatschappij:

‘Ik beschouwde joden als eeuwige vreemdelingen, als typische stadsmensen die achter een toonbank thuishoorde en met kopen en verkopen een spelletje speelden waar ze goed aan verdienden. Ik vond het een niet al te betrouwbaar volkje dat altijd opeengehoopt had gezeten in vuile en ontorende getto’s [...] Ik had met ze te doen, want ik wist dat ze onrechtvaardig behandeld werden, maar toch was ik niet in staat me werkelijk met hen te identificeren of me hun verloren zaak aan te trekken.’⁴⁸

⁴⁶ Van Berkel, *Plotlines of victimhood*, 313-314.

⁴⁷ Klaas van Dijk, A.J. Plas, Hans Ulrich en A.L. Verhoog, *Het Midden-Oosten* (’s-Hertogenbosch 1976) 30.

⁴⁸ *Ibidem*, 33 en 34.

Door de Joodse gemeenschap af te schilderen als onbetrouwbaar, maar ook zielig, stellen de auteurs het slachtofferschap van de Joodse gemeenschap centraal. De Joden zijn in deze context ook mannelijk, waardoor de auteurs dus twee versies van mannelijkheid hebben geconstrueerd, waarin één duidelijk de hegemonie heeft.⁴⁹ De Amerikaanse man is het ideaal waar de Joodse man naar zou moeten streven, opdat hij zo uit hun slachtofferrol kan komen. Het antwoord op de analysevraag ‘hoe wordt gender in de tekst geconstrueerd?’ luidt het antwoord dus: de auteurs beschrijven verschillende mannelijkheidsidealen en gebruiken deze om hun narratief van het machtige Amerika dat het vernederde Joodse volk helpt kracht bij te zetten. Op de gebruikte afbeeldingen in het boek is dit veronderstelde onderscheid overigens ook te zien. De auteurs gebruiken bij hun tekst over de Joodse gemeenschap in Europa en Israël een foto van vermagerde Joden die in vluchtelingenkampen rond een kampvuur zitten (zie bijlage 3).⁵⁰ Van Berkel stelde in zijn proefschrift dat de auteurs van een schoolboek foto’s toevoegen aan pagina’s die zij belangrijk vinden, met het idee dat deze door leerlingen beter gelezen en begrepen worden.⁵¹ In dit geval lijkt het dus dat de auteurs de focus willen leggen op de slachtofferrol van de Joden. De foto van de vermagerde mannen laat duidelijk zien hoe zwaar zij het hadden en hoe sterk zij afweken van de ‘ideale’ Amerikaan. Doordat de auteurs de afbeelding zo groot op de pagina plaatsen, zetten zij deze boodschap kracht bij.

Dekolonisatie: het einde van het Britse en Franse wereldrijk

In 1978 was het thema van het eindexamen ‘Dekolonisatie’, met in het bijzonder de val van de wereldrijken van Engeland en Frankrijk. Ook over dit onderwerp heeft Klaas van Dijk met zijn collega’s een boek geschreven, *Dekolonisatie: het einde van het Britse en Franse wereldrijk*, A.J. Plas is vervangen als auteur door de Nederlandse historicus Henk Wesseling. Het geanalyseerde boek is uitgebracht in 1978 in ’s-Hertogenbosch. Een opvallend verschil met het vorige onderwerp is dat de lijst met actoren in deze context veel evenrediger verdeeld is. Aan de ene kant staan de gepersonifieerde versies van Engeland en Frankrijk, maar evengoed als actoren beschreven zijn verschillende actiegroepen zoals de Jong Marokko en Jong Algerije bewegingen. In de context van specifiek het Britse rijk worden het *Indian National Congress* en enkele belangrijke onafhankelijkheidsstrijders genoemd. De persoon die in het Britse narratief het meest genoemd wordt is Jawaharlal Nehroe. Mahatma Gandhi is opvallend genoeg volledig absent in dit boek. Het plot van het boek lijkt op een tragedie: de Engelsen en Fransen worden constant beschreven als overheden die het beste met hun onderdanen voorhadden en bereid waren mee te denken met de onafhankelijkheidsstrijders, terwijl ze continu tegengewerkt werden door de recalcitrante vrijheidsstrijders die weigerde rond de tafel te gaan om tot oplossingen te komen. In dit verhaal gaan de ‘grootse’ Engelse en Franse wereldrijken verloren.

⁴⁹ Connell, *Masculinities*, 37.

⁵⁰ Van Dijk e.a., *Het Midden-Oosten*, 34.

⁵¹ Van Berkel, *Plotlines of victimhood*, 313-314.

Ook in dit examenkatern wordt door de auteurs niet expliciet stilgestaan bij gender, maar worden mannelijkheden opnieuw geconstrueerd, wederom om twee groeperingen tegen elkaar af te zetten. De strijd van de witte kolonisten aan de ene kant en de verzetsstrijders van kleur aan de andere, vormt de kern van de tekst. Op de vraag uit het analysemodel of etniciteit in deze tekst een rol speelt, is het antwoord duidelijk ja. Etniciteit en gender worden namelijk impliciet aan elkaar gekoppeld, waardoor de beschrijving van de onderdrukking van de lokale bevolking in Azië een intersectioneel karakter krijgt. Zoals in de inleiding al is beschreven, is de term intersectionaliteit pas gedefinieerd in 1989, maar benaderden veel academici en schrijvers bepaalde onderwerpen al vanuit een dergelijke blik.⁵² De auteurs vinden het belangrijk om te laten zien dat de afkomst van de kolonisten en de gekoloniseerde bevolking een grote rol speelde in hun onderdrukking. Door dit te uiten in termen van hegemoniale mannelijkheid, wordt de benadering van dit onderwerp inherent intersectioneel. Zo wordt de Engelse overheid in het narratief dat Van Dijk heeft gepresenteerd, gegeneraliseerd als mannelijk en neergezet als welwillend tegenover Indische onafhankelijkheid:

‘Praktisch ingesteld als altijd zochten de Engelsen [...] niet naar één algemene regeling maar troffen zij voor ieder gebied aparte regelingen, die afhankelijk waren van de toestand ter plekke. [...] Nieuwe groepen werden geleidelijk betrokken bij het bestuur van de koloniën. Het einddoel was dat de koloniën als zelfstandige staten vrijwillig deel zouden blijven uitmaken van het Gemenebest.’⁵³

De onafhankelijkheidsstrijders worden daarentegen door de auteurs overwegend negatief beschreven. Vooral de eerder genoemde Nehroe wordt negatief gepresenteerd:

‘Ook was [Nehroe] niet bereid om genoeg te nemen met de een of andere tussenvorm van zelfstandigheid. Hij wilde volstreekte onafhankelijkheid voor India. Deze radicale opvattingen en zijn anti-Engelse houding tijdens de oorlog schrikten de Engelsen af.’⁵⁴

De Engelse overheid is optimistisch en welwillend tegenover Indiase onafhankelijkheid, terwijl de vrijheidsstrijders agressief en recalcitrant zijn. In Stefan Dudinks artikel over hegemoniale mannelijkheid, maakt hij duidelijk dat dit concept gebruikt kan worden om andere machtsstructuren dan het patriarchaat te duiden.⁵⁵ In het analysemodel staat de vraag hoe gender geconstrueerd wordt in de tekst. Dat wordt dus gedaan door twee mannelijkheden tegenover elkaar te zetten. De auteurs beschrijven de Engelsen als welwillend en de onafhankelijkheidsstrijders als radicaal. Die welwillendheid wordt beschreven als een positieve eigenschap, waardoor de auteurs de implicatie geven

⁵² Wekker en Lutz, ‘Een hoogvlakte met koude winden’, 90.

⁵³ Klaas van Dijk, Hans Ulrich, A.L. Verhoog en H.L. Wesseling, *Dekolonisatie: het einde van het Britse en Franse wereldrijk* (’s-Hertogenbosch 1978) 20.

⁵⁴ Ibidem, 23.

⁵⁵ Dudink, ‘Multipurpose masculinities’, 11.

dat het logisch is dat de Engelsen de Indiase bevolking hebben gekoloniseerd. Dit is een tekenend voorbeeld van hoe hegemoniale mannelijkheid ingezet kan worden om koloniale machtsstructuren te rechtvaardigen. Het laat zien dat er volgens de auteurs een nauwe band bestond tussen gender en etniciteit en dat dit door de kolonisator gebruikt werd om de kolonisatie te rechtvaardigen.

Het boekje *Histo-speciaal: het einde van het Britse en Franse wereldrijk* (gepubliceerd in Zutphen in 1978) van Joost Goedhart, hanteert een wezenlijk ander narratief. Op het eerste gezicht benoemt Goedhart dezelfde hoofdrolspelers: Engeland en Frankrijk en de verschillende belangrijke actiegroepen uit de koloniën. Ook Nehroe wordt benoemd. Het grootste verschil zit vooral in de positieve beschrijving van de onafhankelijkheidsstrijders. Het plot in dit boek staat haaks op dat van Van Dijk. Goedhart beschrijft door op Gandhi te focussen de onafhankelijkheidsstrijders veel positiever dan Van Dijk. De kolonisatoren worden overwegend negatief beschreven. Hierdoor is het narratief één van overwinning: de onafhankelijkheidsstrijders hebben zich weten te ontworstelen van de onderdrukker.

Goedhart laat zien dat etniciteit een belangrijke factor heeft gespeeld in niet alleen de kolonisatie, maar ook de dekolonisatie. Ook Goedhart geeft de beschrijving van de oppositie tussen moederland en onafhankelijkheidsstrijder een intersectioneel karakter door de twee tegenover elkaar te zetten en op deze manier mannelijkheden met elkaar te vergelijken. Goedhart is kritisch naar de houding van Engeland:

‘De Engelse regering in Londen zegt in 1917 dat hij echt van plan is om het in India zo af te maken dat het daar net wordt als in Engeland en dat de macht bij het volk zal komen. Echter ... de wetten, die Engeland in India maakt, spreken een heel andere taal ...’⁵⁶

Goedhart verwijst hier naar de Engelse regering als ‘hij’, waardoor Engeland in deze casus inherent mannelijk wordt. In dezelfde tekst beschrijft Goedhart Nehroe’s houding over hulp bieden aan Engeland tijdens de Tweede Wereldoorlog ook een stuk positiever:

‘Gandhi is tegen, Nehru wil Engeland helpen, maar stelt als voorwaarde: politieke afspraken over onafhankelijkheid.’⁵⁷

Nehroe streefde naar onafhankelijkheid, maar was bereid de Engelsen te helpen in de oorlog. Dat klinkt niet als het radicale anti-Engels sentiment dat hij volgens Van Dijk zou hebben gehad. Goedhart doet hier eigenlijk het tegenovergestelde van Van Dijk. Dudinks visie op hegemoniale mannelijkheid in koloniale machtsstructuren wordt hierdoor minder bruikbaar. Immers gebruikt Goedhart de verschillende mannelijkheden juist om te laten zien dat de onafhankelijkheidsstrijders in hun recht

⁵⁶ Joost Goedhart, *Histo-speciaal: het einde van het Britse en Franse wereldrijk* (Zutphen 1978) 10.

⁵⁷ *Ibidem*, 11.

stonden: hij ontcracht hiermee het idee dat de belangrijkste, sterkste mannelijkheid gebruikt wordt om machtsstructuren te bevestigen. In werkelijkheid hadden de Engelse kolonisten namelijk de hegemoniale mannelijkheid, maar in Goedharts narratief hebben personen als Gandhi en Nehroe deze.

China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng

In 1980 is één van de examenonderwerpen ‘China’, in het bijzonder de tijd tussen de dood van Sun Jat-sen en de dood van Mao Zedong. Dit is het eerste examenonderwerp in dit onderzoek waar ook vrouwelijkheid door auteurs geconstrueerd begint te worden. Het eerste boek dat geanalyseerd is over dit onderwerp is *China: na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)*, geschreven door Klaas van Dijk, Hans Ulrich, A.W. van der Vegt en A.L. Verhoog. Het boek is gepubliceerd in 1980 in 's-Hertogenbosch. In het boek is Mao Zedong de overduidelijke hoofdrolspeler. Een overgroot deel van het boek gaat over het leven en de acties van Zedong. De beschrijving van Mao Zedong als sterke, inspirerende leider, speelt door in de beschrijving van de ‘gewone’ Chinese burger. Die had volgens de auteurs agency en gebruikte die om de visie van Zedong werkelijkheid te maken. Het narratief dat de auteurs te lijken willen vertellen, is grotendeels gebaseerd op de negatieve aspecten van Zedongs politiek. De persoonsverheerlijking, gefaalde revolutionaire ideeën en de door de auteurs gespecificeerde afhankelijkheid van Chinese vrouwen van hun man, duiden allemaal op een verhaal dat de leerlingen duidelijk moet maken dat Mao Zedong geen goede heerser was.

Hoewel het overgrote deel van de tekst gaat over Zedong zelf, een man, hebben de auteurs ook teksten geschreven waarin vrouwelijkheid betrokken wordt. Lettende op de vraag over differentiatie in het analysemodel, wordt in dit examenkatern gedifferentieerd tussen mannen en vrouwen. In het geval van het boek van Van Dijk doet hij dit door middel van de inclusie van een interview op pagina's 44 en 45, over de verhoudingen tussen mannen en vrouwen in China in de tijd van Mao Zedong. De geïnterviewde, een Chinees persoon woonachtig in Rotterdam die tijdens het regime van Zedong in China woonde, stelt dat de wens om een jongen of meisje te krijgen binnen families sterk afhankelijk is van waar het gezin woont. Op het platteland is de wens voor jongens groter, omdat die sterker zijn en langer door kunnen werken, terwijl meisjes in de stad wenselijker zijn, omdat ze hier snel een man kunnen vinden.⁵⁸ De inclusie van dit interview brengt gender als een belangrijk perspectief aan in de tekst. De auteurs lijken hierin voor te lopen op het gedachtegoed van Joan Scott dat zij in 1986 ontwikkelde. Zij stelt immers dat gender een concept is dat gedefinieerd wordt als de veronderstelde verschillen tussen mannen en vrouwen.⁵⁹ Het gebruik van gender als analytisch concept focust dus op hoe deze veronderstelde verschillen ter uiting komen in de maatschappij. Dat de auteurs dit interview includeren in de tekst, impliceert dat zij dus een poging doen om gender toe te voegen aan het narratief. De auteurs hebben bewust aandacht besteed aan genderverhoudingen. Het vormt slechts één onderdeel

⁵⁸ Klaas van Dijk, Hans Ulrich, A.W. van der Vegt en A.L. Verhoog, *China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)* ('s-Hertogenbosch 1980) 44 en 45.

⁵⁹ Scott, ‘Gender. A useful category of historical analysis’, 1054.

van een veel breder examenonderwerp, maar voorheen lag de focus zo fervent op politieke ontwikkelingen, dat deze (eenmalige) focus op cultuur en gender opvalt. De afbeeldingen steunen deze ontwikkeling echter niet: de gebruikte foto's zijn voornamelijk van Mao Zedong zelf of foto's van de welbekende propaganda die in China over hem verspreid werd. Hierop zijn geen vrouwen te zien. De functie van de afbeeldingen is dan ook vermoedelijk eerder om leerlingen duidelijk te maken hoe diep de verheerlijking van Mao Zedong verweven zat in de Chinese samenleving.

W.F. Kalkwiek en A.C. de Beer publiceerde in 1980 in Amsterdam ook een examenkatern, getiteld *Koning – kabinet – kamers en China na de dood van Soen Jat-sen, tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)*. Zoals de titel doet vermoeden, bevat dit katern twee onderwerpen, staatsinrichting en het eerder genoemde China onder Mao Zedong. Voor deze analyse zijn enkel de hoofdstukken over China meegenomen, om een goede vergelijking te kunnen maken tussen de tekst van Kalkwiek en De Beer en die van Van Dijk.

Net als in de tekst van Van Dijk, is Mao Zedong de belangrijkste actor in het boek. De nasleep van de dood van Sun Jat-sen, die nota bene in de titel zit, wordt nagenoeg niet besproken. Enkele andere belangrijke politici en legeraanvoerders worden in de tekst wel genoemd, maar deze werkten bijna allemaal in opdracht van Zedong zelf. Het narratief wijkt weinig af van het boek van Van Dijk. Ook Kalkwiek en De Beer besteden buitengewoon veel aandacht aan de persoonsverheerlijking en onderdrukking van de bevolking (en specifieke die van vrouwen) om de boodschap dat Mao Zedong geen goede heerser was duidelijk te maken. Het interview uit de tekst van Van Dijk is afwezig in dit boek, maar Kalkwiek en De Beer hebben wel een passage geschreven over het familiesysteem van China. Dit is relevant, omdat hier voor de eerste keer in het onderzochte bronmateriaal een vorm van vrouwelijkheid geconstrueerd wordt. Ze laten in de passage duidelijk zien dat de vrouw ondergeschikt is aan de man. Ze schrijven dat de vader of echtgenoot binnenshuis de leiding heeft en dat de vrouwen ten alle tijden goedkeuring dienen te krijgen voor hun handelen.⁶⁰ De ideale vrouw in Zedongs China was volgens hen dus afhankelijk en zonder agency. De relatief neutrale toon waarin over dit onderwerp geschreven wordt, maakt het moeilijk om te achterhalen wat de mening van de auteur was over dit vrouwelijkheidsideaal. Annemiek Houwen stelt dat geschiedenismethodes in Nederland weinig multiperspectief zijn en vaak maar één perspectief behandelen.⁶¹ Dat is in het boek van Kalkwiek en De Beer niet het geval. Zij proberen de tekst over Zedong enigszins vanuit het perspectief van zowel mannen als vrouwen te benaderen. De overgrote meerderheid van de tekst is echter nog steeds vanuit het perspectief van mannen: buiten de passage over de positie van de vrouw in China, wordt de ervaring van de vrouw in de tekst niet benoemd.

⁶⁰ W.F. Kalkwiek en A.C. de Beer, *Koning – kabinet – kamers en China na de dood van Soen Jat-sen, tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)* (Amsterdam 1980) 34.

⁶¹ Houwen, *Ja, dit kan zo niet langer!*, 16.

Besluit

In deze eerste onderzoeksperiode is gender voornamelijk impliciet verwerkt in teksten. In de eerste twee thema's kwam enkel mannelijkheid aan bod. Mannelikheden werden door de auteurs geconstrueerd en tegenover elkaar gezet om hun boodschap over machtsstructuren duidelijk te maken. In het Midden-Oosten was de Joodse man een slachtoffer dat passief onrecht moest ondergaan, terwijl de Amerikaanse man in al zijn kracht een voorbeeld moest zijn. De narratieven over het onderwerp van dekolonisatie stonden haaks op elkaar, waar Van Dijk de onafhankelijkheidsstrijders neerzette als recalcitrant en radicaal, terwijl Goedhart juist positief schreef over de strijders. Beide auteurs gebruikten mannelijkheid echter om hun punt kracht bij te zetten: de boze Nehroe was ondergeschikt aan de Engelse regering in Van Dijks examenkatern, terwijl Gandhi en Nehroe in Goedharts tekst juist in hun welwillendheid en geweldloosheid een voorbeeld moesten zijn voor andere onafhankelijkheidsstrijders. Etniciteit speelde in deze onderwerpen automatisch een grotere rol: omdat de mannelikheden van de witte kolonisator en de lokale Indiase bevolking worden vergeleken, krijgt de tekst een intersectioneel karakter: de bevolking van India werd onderdrukt vanwege hun ondergeschikte mannelijkheid en hun huidskleur.

In het examenonderwerp China wordt in het onderzochte bronmateriaal voor het eerst aandacht besteed aan vrouwen en vrouwelijkheid. In de tekst van Van Dijk wordt zelfs aandacht besteed aan de veronderstelde verschillen tussen mannen en vrouwen, waardoor gender – in plaats van enkel mannelijkheid of enkel vrouwelijkheid – een perspectief vormt. In de tekst van Kalkwiek en De Beer wordt gender niet per se als perspectief gebruikt, maar proberen de auteurs wel een enkele keer vrouwelijkheid te beschrijven. Hoewel in beide teksten de inclusie van vrouwelijkheid nog weinig voorstelt, is dit wel het begin van een nieuwe tendens. De rol van vrouwen en de constructies van vrouwelijkheden worden in de volgende onderzoeksperiodes steeds uitgebreider en komen vaker voor.

Onderzoeksperiode 1981-1990: grote politieke processen met aandacht voor personen

Van de onderzoeksperiode 1981-1990 zijn 86 examenkaternen opgenomen in de HDC. Ik heb gefocust op de onderwerpen uit 1982, 1986, 1988 en 1990 (respectievelijk 'Nationaalsocialisme in Duitsland', 'De Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964', 'Nederland en Nederlands-Indië' en 'Continuïteit en verandering: de positie van de vrouw in de VS en Nederland (1929-1969)'). Voor een overzicht van alle mogelijk relevante examenkaternen verwijs ik wederom naar bijlage 1. Kenmerkend voor de eerste drie van deze thema's is dat het nog steeds grote, langdurige, politieke processen beslaat. Maar net als in het vorige hoofdstuk, zal ook hier blijken dat gender door de auteurs nog steeds geconstrueerd wordt om hun boodschap over te brengen. Het laatste thema, over vrouwengeschiedenis, is een onderwerp waar gender overduidelijk een prominente rol speelt. Over dit onderwerp zijn vier examenkaternen opgenomen in de HDC. Ik heb gekozen voor de boeken van Kalkwiek en De Beer en de methode van *Geschiedeniswerkplaats*, vanwege de eerder genoemde wens om zo consistent mogelijk in de gekozen auteurs te zijn.

Nationaalsocialisme in Duitsland

Het eerste thema, voor het examen van 1982, was de opkomst van het nationaalsocialisme in Duitsland. In het boek van Klaas van Dijk, Hans Ulrich en H.L. Wesseling, *Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)*, zijn de grote hoofdrolspelers en de figuren met verreweg de meeste agency de individuen die de Weimarrepubliek ondermijnd hebben en later het nationaalsocialisme geïntroduceerd hebben. De Weimarrepubliek wordt in het narratief van de auteurs beschreven als slachtoffer dat al gedoemd was ten onder te gaan bij het ontstaan van de staatsvorm: 'Het nieuwe Duitsland stond voor geweldige politiek, en sociale problemen. De pogingen tot staatsgrepen bleven nog geruime tijd doorgaan.'⁶²

Het narratief in dit examenkatern is een tragedie: de Weimarrepubliek, de Duitse bevolking en de Joden hebben allemaal geleden onder het nationaalsocialisme. De auteurs gebruiken in dit narratief genderconstructen om de boodschap duidelijk te maken dat Hitler de antagonist was. De Joden werden door Hitler gereduceerd tot één 'ras', inferieur aan het Arische 'ras', dat volgens de auteurs de Duitse waardes streng aanhield. De auteurs focussen op de verschillen tussen de twee, en focussen hierbij – net als in hun examenkatern over het Midden-Oosten – op de mannelijkheidsidealen van twee groepen, in dit geval het Arische en Joodse 'ras'. De auteurs beschrijven de visies van de nazi's op ideale mannelijkheid. De hegemoniale mannelijkheid is in deze die van de Arische man: 'sterk', 'georganiseerd', 'sober', terwijl de Joodse man 'slachtoffer' is, 'niet bestand tegen de kracht van de nationaal-socialisten' en 'inferieur'.⁶³ Vooral het gebruik van een term als 'inferieur' is problematisch. De auteurs citeren dit woord namelijk niet: het is het woord dat *zij* gekozen hebben om de Joden te beschrijven. Hierin geven zij duidelijk de hegemoniale mannelijkheid aan Arische mannen. Mannelijkheid wordt zo niet alleen door de nazi's, maar ook door de auteurs zelf gebruikt om een machtsstructuur te construeren. Dit is dus een aanvullende manier waarop Dudink vindt dat het concept hegemoniale mannelijkheid gebruikt kan worden.⁶⁴ In dit geval gaat het niet over koloniale machtsstructuren, maar de relatie tussen de nazi's en de Joden. De Arische mannen waren de norm of moesten deze worden, de andere 'rassen' moesten zich hier tegen afzetten of zich aanpassen uit angst anders veroordeeld te worden.

In het boek worden niet alleen mannelijkheden geconstrueerd en met elkaar vergeleken, de auteurs construeren ook een vrouwelijkheid en vergelijken deze al dan niet impliciet met mannelijkheid. Er wordt gedifferentieerd tussen mannen en vrouwen in dit katern. Van Dijk en collega's wijden in een paragraaf uit over de kunst en de cultuur van de Weimarrepubliek, die hier in de jaren twintig van de vorige eeuw een centrum voor was. Op de gebruikte afbeeldingen om dit duidelijk te maken, hebben de auteurs een foto toegevoegd van een danseres (zie bijlage 4).⁶⁵ Op geen enkele andere pagina zijn vrouwen op foto's geplaatst – enkel Hitler, bekende mannelijke politici en de concentratiekampen zijn

⁶² Klaas van Dijk, Hans Ulrich en H.L. Wesseling, *Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)* ('s-Hertogenbosch 1982) 12.

⁶³ Ibidem, 20.

⁶⁴ Dudink, 'Multipurpose masculinities', 11.

⁶⁵ Van Dijk e.a., *Nationaal-socialisme in Duitsland*, 11.

te zien. Door die foto toe te voegen aan een passage die niet specifiek over vrouwen gaat, impliceren de auteurs dat kunst en cultuur iets inherent vrouwelijks is, terwijl in de tekst zelf enkel mannen bij naam genoemd worden. Zij construeren vrouwelijkheid in deze zin als meer betrokken bij de kunst en differentiëren dit van mannelijkheid, dat zich vooral bezighield met de politiek. In een tweede artikel dat Scott geschreven heeft over gender, beargumenteerd ze dat wat vrouwelijk is en wat mannelijk een construct is dat van tijd en plaats afhankelijk is.⁶⁶ Dit onderscheid is ogenschijnlijk arbitrair en dus een symptoom van de tijd waarin het boek geschreven is, in plaats van iets dat daadwerkelijk historisch onderbouwd is.

Het examenkatern van *Geschiedeniswerkplaats* bevat een nauwelijks verschillend narratief. Dit boek is geschreven door J. Beetsma, P.A. Das en B. Pijlman en is gepubliceerd in 1982 in Groningen. Het boek bevat twee onderwerpen, 'Nationaalsocialisme in Duitsland' en 'Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog'. De narratieven, hoofdrolspelers en actoren tussen deze en het boek van Van Dijk zijn bijna tot op de letter gelijk. Zelfs bij de Holocaust gebruiken de auteurs dezelfde vergelijking van mannelijkheid. In het boek wordt wederom gedifferentieerd tussen jongens en meisjes in het gebruik van afbeeldingen, maar in dit geval niet om een narratief kracht bij te zetten, maar om duidelijk te maken wat auteurs belangrijk vinden en wat niet. Maria Repoussi en Nicole Tutiaux-Guillon pleitten in hun artikel over methodes in schoolboekonderzoek voor het belang van afbeeldingen voor volledig begrip van de stof door leerlingen.⁶⁷ Het is dus niet verwonderlijk dat bij de passage over de Hitlerjugend een foto van jongens in het uniform van de vereniging wordt toegevoegd.⁶⁸ Opvallend is echter dat bij de uitleg van het vrouwelijke equivalent van de Hitlerjugend, de Bunder Deutscher Mädels, geen foto wordt gebruikt. Deze foto wordt in het klein toegevoegd aan het einde van het hoofdstuk, bij de begrippenlijst (zie bijlage 5).⁶⁹ Foto's worden gebruikt om leerlingen te helpen een beeld te creëren van wat ze leren, zodat ze het beter begrijpen en onthouden. De keuze om dan alleen bij de Hitlerjugend een foto in de tekst toe te voegen en de leerlingen zelf te laten nadenken over hoe de Bunder Deutscher Mädels zich presenteerde, is dan veelzeggend over wat de auteurs belangrijker vonden. Zij prioriteerden dat leerlingen meteen een beeld kregen van de Hitlerjugend, terwijl het beeld van de Bunder Deutscher Mädels slechts een nagedachte is en in de begrippenlijst pas wordt toegevoegd.

Hoewel hier geen sprake is van een genderconstructie in de simpele zin, wordt hier wel een onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes. In het kader van het analysemodel, wordt door de auteurs in dit boek namelijk duidelijk gedifferentieerd tussen mannen en vrouwen, specifiek in de historische significantie die zij toeschrijven aan de Bunder Deutscher Mädels. De twee zijn verschillend,

⁶⁶ Joan W. Scott, 'Gender. Still a useful category of analysis?' *Diogenes* 225 (2010) 7-14, aldaar 10.

⁶⁷ Repoussi en Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research', 155.

⁶⁸ J. Beetsma, P.A. Das en B. Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats. Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945) en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)* (Groningen 1982) 40.

⁶⁹ *Ibidem*, 66.

maar hoe en waarom lijkt arbitrair te zijn bepaald door de auteurs. Zoals Scott stelde, de veronderstelde verschillen tussen mannen en vrouwen zijn een construct.⁷⁰

De Sovjet Unie onder Stalin

In 1986 was het examenonderwerp de Sovjet Unie, specifiek tijdens de regeerperiode van Stalin. Voor dit thema is een katern van W.F. Kalkwiek en A.C. de Beer geanalyseerd, gepubliceerd in 1986 in Amsterdam. In het boek is er één duidelijke hoofdrolspeler: Jozef Stalin. Het volk is passief en, net als bij de boeken over Hitler, een ongelukkig slachtoffer dat geen keuze had buiten meewaaien met de grillen van de autoritaire dictator. Het gaat in de tekst slechts één keer kort over Stalins doeleinden en de successen ervan. De focus van het narratief ligt voornamelijk op zijn kwaadheden.

Bij een thema over het communisme, ligt het in de lijn der verwachtingen dat er over klasse gesproken wordt. Maar aangezien de boodschap van Kalkwiek en De Beer is dat Stalin geen communist was maar een dictator, is dit concept vrijwel afwezig. Genderconstructies komen wederom voor om boodschappen over te brengen op de lezer, in dit geval tevens met opvallend gekozen afbeeldingen. De meeste afbeeldingen zijn namelijk propagandabeelden, gebruikt om leerlingen te laten zien hoe doordringend deze in de samenleving waren. Op deze propagandabeelden is de ideale man afgebeeld: sterk, hardwerkend, Russisch.⁷¹ Dit is het soort man waar bewoners van de Sovjet Unie naar moesten streven. De auteurs ontkrachten deze propagandabeelden niet. Ze contrasteren dit niet met andere mannelijkheden of zelfs vrouwelijkheden. De Russische mannelijkheid krijgt hier dus automatisch de hegemonie en wordt door de auteurs gebruikt om duidelijk te maken hoe de Russische samenleving beïnvloed werd door deze propaganda. Connell stelt in *Masculinities* dat hegemoniale mannelijkheid gebruikt wordt om onder andere het patriarchaat kracht bij te zetten.⁷² De auteurs lijken echter te willen beargumenteren dat een zekere gelijkheid bestond in de Sovjet maatschappij. Dit wordt duidelijk op de pagina erna, waar uitvoerig gesproken wordt over de rol van vrouwen in het werkveld: vrouwen deden in de Sovjet-Unie hetzelfde werk als hun echtgenoten.⁷³ Vrouwelijkheid wordt hier door de auteurs niet zo heel anders geconstrueerd als mannelijkheid. Zij willen de boodschap uitdragen dat genderverhoudingen in de Sovjet-Unie relatief gelijk waren en maken dat duidelijk in hoe zij mannelijkheid construeren als het ideaal in de propagandaposters en hoe vrouwen in de praktijk aan dit ideaal lijken te voldoen.

In het boek van *Geschiedeniswerkplaats* over hetzelfde thema is het grote narratief hetzelfde. De auteurs, nog steeds Beetsma en Das, maar zonder Pijlman, benadrukken eveneens dat Stalin geen goede man was:

⁷⁰ Scott, 'Gender. Still a useful category of analysis?', 10.

⁷¹ W.F. Kalkwiek en A.C. de Beer, *De Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964 en het functioneren van het parlementaire stelsel van het Koninkrijk der Nederlanden* (Amsterdam 1986), 19.

⁷² Connell, *Masculinities*, 77.

⁷³ Kalkwiek en De Beer, *De Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964*, 20.

‘Kort voor zijn dood leek Stalin opnieuw te denken over een grote *zuivering*, waarbij ook het hoogste kader van de partij niet gespaard zou worden. Overigens had hij zijn naaste medewerkers nooit bijzonder ontzien. Sommige hadden moeten dulden dat hun familieleden aan de terreur ten prooi vielen.’⁷⁴

Opvallend is dat de auteurs het belangrijk vonden om te benoemen dat op scholen in de Sovjet-Unie les werd gegeven in de geschiedenis van de vrouwenemancipatie voor Stalin de macht greep. In tegenstelling tot andere landen in die tijd, was dat in de Sovjet Unie geen taboe onderwerp. Even opvallend is de opmerking van de auteurs dat Stalin dit nadrukkelijk verbood. Ten tijde van zijn regime mocht geen les gegeven worden over emancipatiebewegingen.⁷⁵ Beetsma wil duidelijk maken dat Stalin geen sociale bewegingen goedkeurde, maar in zijn woordkeuze is niet af te leiden dat hij dit veroordeelt. In dit geval lijkt het niet zo dat zij een mening hebben over dit besluit van Stalin. Li Lucy en haar collega’s schreven in hun artikel dat vrouwen in Texaanse schoolboeken enkel in de context van het huwelijk en het huishouden benoemd werden. Het lijkt bijna alsof de auteurs van deze boeken de boodschap wilden overbrengen dat dit de plaats was voor vrouwen.⁷⁶ Het boek van *Geschiedeniswerkplaats* brengt indirect dezelfde boodschap over. Door niet expliciet in te gaan op de negatieve aspecten van deze veroordeling van emancipatiebewegingen, construeren zij impliciet een vrouwelijkheidsideaal dat in de privésfeer blijft en weinig ontwikkelt.

Nederland en Nederlands-Indië

In 1988 was het thema van het eindexamen de onafhankelijkheid van Indonesië. Het enige examenkatern hierover dat in de HDC te vinden is, is die van *Geschiedeniswerkplaats*. Het boek is geschreven door Beetsma, met de nieuwe auteurs A.A.J. Harderwijk en A.C.M. Peek. Het narratief in dit boek is een heldenverhaal. De belangrijkste onafhankelijkheidsstrijders – Soekarno, Soetan Sjahrir en in mindere mate Mohammed Hatta – vormen de hoofdrolspelers van het verhaal. De Nederlandse overheid is slechts een figurant. Iedere actor heeft agency en ze maken allemaal gebruik van deze vrijheid. Opvallend is dat het narratief echt vanuit het perspectief van de Indonesiërs is. Wat *zij* hebben gedaan om onafhankelijkheid te bemachtigen, niet hoe welwillend Nederland stond tegenover deze zelfstandigheid. Sterker nog, de auteurs schrijven expliciet:

‘Het Nederlandse bestuur vond [Soekarno, Hatta en Sjahrir] gevaarlijk. De eis van zelfstandigheid ging de Nederlanders veel te ver. Veel van deze nationalistten werden opgepakt en gevangengezet.’⁷⁷

⁷⁴ J. Beetsma en P.A. Das, *Geschiedeniswerkplaats. Het parlementaire stelsel van Nederland en de Sovjet-Unie van 1925-1964* (Groningen 1986) 73.

⁷⁵ Ibidem, 65.

⁷⁶ Lucy e.a., ‘Content analysis of textbooks via natural language processing’, 14.

⁷⁷ J. Beetsma, A.A.J. Harderwijk en A.C.M. Peek, *Geschiedeniswerkplaats. Nederland en Nederlands-Indië, 1918-1949* (Groningen 1988) 58.

Dit past bij de triomfantelijke toon die de tekst heeft, waarin weinig gesproken wordt over de vijandige opstelling van de Indonesiërs of het wederzijdse geweld, maar voornamelijk aandacht wordt besteed aan de vijandigheid van de Nederlanders.

De intersectie tussen etniciteit en gender speelt een belangrijke rol in het narratief. De verschillen tussen de kolonisator en de gekoloniseerde en hoe deze de machtspositie van de kolonisator bevestigden wordt uitvoerig besproken in het hele boek, maar vooral in het kopje over de ethische politiek. De hegemoniale mannelijkheid van Connell is hier weer relevant, met in het bijzonder de aanvulling van Dudink. Volgens de schrijvers droegen de Nederlanders een bepaalde mannelijkheid uit, de typische Nederlandse waarden, die zij beschouwden als superieur tegenover de mannen van Indonesië, die in hun optiek vrouwelijk waren.⁷⁸ Door hun mannelijkheidsideaal op te dringen aan de lokale bevolking via de ethische politiek, kreeg hun mannelijkheid niet alleen de hegemonie, maar werd deze ook gebruikt om de machtspositie van de Nederlanders te bevestigen. De ongelijkheid tussen Nederlandse en Indonesische mannen maken de auteurs nog duidelijker door een foto bij te voegen van een sultan en een Nederlandse bevelhebber in de kolonie.

Hoewel beide figuren mannen zijn en beide een leidinggevende functie hebben, kleedt de sultan zich wezenlijk anders dan de Nederlander. Dit is natuurlijk een cultureel verschil, maar de houding die de mannen hebben op de foto impliceert dat hier voor de auteurs een andere betekenis onder zat. De sultan heeft zijn eigen arm om de rechterarm van de Nederlander gevouwen, zoals een vrouw in die tijd zou doen als zij met haar man over straat liep.⁷⁹ Dit zou duidelijk moeten maken dat de mannen, hoewel beide bestuurders, geen gelijken zijn, omdat de ene man 'vrouwelijker' is. Dit past dus in het beeld dat hegemoniale mannelijkheid koloniale machtsstructuren rechtvaardigt.⁸⁰

Connells originele stelling dat het concept het patriarchaat in stand houdt, wordt hier door de auteurs echter ook kracht bijgezet.⁸¹ Beetsma gebruikt namelijk bewust een construct van vrouwelijkheid om zijn punt duidelijk te maken. Hierin

zet hij niet alleen twee mannelijkheden tegenover elkaar, maar veronderstelt hij ook dat mannelijkheid superieur is aan vrouwelijkheid. In termen van het analyseschema wordt in dit kader niet expliciet gedifferentieerd tussen mannen en vrouwen. Maar genderconstructen worden wel gebruikt om een



Een foto van een Indonesische sultan en Nederlandse regeerder van de kolonie Nederlands-Indië.

Uit: J. Beetsma, A.A.J. Harderwijk en A.C.M. Peek, Geschiedeniswerkplaats. Nederland en Nederlands-Indië, 1918-1949 (Groningen 1988) 56.

⁷⁸ Beetsma, *Geschiedeniswerkplaats. Nederland en Nederlands-Indië*, 56.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ Dudink, 'Multipurpose masculinities', 11.

⁸¹ Connell, *Masculinities*, 77.

bepaalde boodschap over te brengen. In dit geval om de ongelijkheid tussen de sultan en de Nederlandse kolonist te duiden.

Continuïteit en verandering: de positie van de vrouw in de VS en Nederland

In 1990 vond er een heel bijzonder eindexamen plaats voor het vak geschiedenis. Het thema was toen vrouwengeschiedenis, in het bijzonder een vergelijking tussen de positie van vrouwen in Nederland en de Verenigde Staten in de periodes tussen de twee feministische golven. In de jaren hiervoor is nog nooit een examenthema geweest dat de focus zo buitengewoon veel legt op gender. Het boek van W.F. Kalkwiek en A.C. de Beer laat al meteen duidelijk zien dat, voor het eerst in de tot nu toe besproken thema's, vrouwen de kartrekkers zijn. Vrouwen zijn de actoren, de hoofdrolspelers, mannen zijn de figuranten. De vrouwen nemen in het narratief van het boek het heft in eigen handen en strijden actief voor hun rechten. Dat maakt het narratief haast een heldenverhaal: het idee dat vrouwen zich hebben vrijgevochten van mannelijke overheersing. De mannen zijn echter wel nog steeds actoren. Het is duidelijk dat zij de machtspositie hebben in de samenleving, de auteurs laten dit merken als zij omschrijven hoe moeilijk het was voor vrouwen om gehoord te worden:

'Er was veel moed voor nodig om als vrouw in een openbare vergadering het woord te voeren, vooral omdat zoveel mannen er hun afschuw over uitspraken. Aletta Jacobs vertelde daarover dat in een vergadering waar zij zou spreken een van de mannen opstond en zijn verontwaardiging luchtte dat "zo'n vrouw, die in dit mannengezelschap eigenlijk haar oogen niet moest durven opslaan", voor hen zou spreken.'⁸²

De auteurs beschrijven de feministes in beide landen als strijdlustig, zelfs tegenover mannen die niet bereid zijn hun dominante positie op te geven.

Zoals wellicht te verwachten is, worden in de teksten over dit onderwerp meerdere vrouwelijkheidsidealen uiteengezet en met elkaar vergeleken. Niet alleen de verhoudingen tussen mannen en vrouwen worden uitgebreid besproken (waarin de focus ligt op de vrouw die een drang kreeg om te ontsnappen aan de dominante mannelijkheid van de man), maar ook de verhoudingen tussen vrouwen onderling worden besproken. De wisselwerking tussen gender, klasse en etniciteit vormt de kern van veel van de tekst in dit examenkatern. Kalkwiek en De Beer erkennen bijvoorbeeld dat het ideaal van de feminist nauwelijks na te streven was voor vrouwen uit de arbeidersklasse, die voornamelijk moesten werken omdat het gezin anders niet rondkwam. Nadenken over emancipatie was enkel bij vrouwen uit de gegoede burgerij een haalbare luxe, zij hadden het geld om het huiswerk uit te

⁸² W.F. Kalkwiek en A.C. de Beer, *Continuïteit en verandering. De positie van de vrouw in Nederland en de Verenigde Staten, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog, 1939-1946* (Amsterdam 1990) 9.

besteden en hadden hierdoor meer tijd om zich met het feminisme bezig te houden.⁸³ De auteurs benoemen ook dat het lot voor zwarte vrouwen in de VS nog zwaarder was dan dat van witte vrouwen:

‘Bijzonder slecht was en bleef de situatie van de zwarte vrouwen in de VS. Het zwaarste en meest vuile werk, waar geen enkele blanke vrouw een hand naar wilde uitsteken, was voor hen. Zij werden daarvoor schandalig slecht betaald en slecht behandeld. Zij stonden bovendien zwak omdat zij, in tegenstelling tot blanke vrouwen, geen organisaties hadden.’⁸⁴

Zij tonen hier bewustzijn van intersectionaliteit en tonen dat door te erkennen dat verschillende factoren afhankelijk waren van de positie van vrouwen in de samenleving. In de eerder genoemde tekst van Wekker en Lutz, stellen zij dat witte vrouwen in Nederland claimden te strijden voor de emancipatie van *alle* vrouwen, maar in de praktijk luisterden zij niet naar de specifieke problemen die ZMV-vrouwen moesten confronteren.⁸⁵ Volgens de auteurs gold dit dus ook voor witte Amerikaanse feministes, die niet doorhadden hoe zwaar het lot van de zwarte vrouwen in de VS was. Door hier aandacht aan te besteden en duidelijk te maken dat niet alle feministes dezelfde levenservaring hadden of dezelfde doelen nastreefden, benaderen zij dit onderwerp meteen vanuit een intersectioneel perspectief. Dit ontkracht tevens enigszins de stelling van Houwen dat geschiedenisboeken nauwelijks tot niet multiperspectief van aard zijn.⁸⁶ Kalkwiek en De Beer betrekken de visies van meerdere vrouwen in hun boek en maken hiermee duidelijk dat er niet sprake is van één feminisme, maar meerdere stromingen met eigen identiteiten.

Opvallend is dat in het boek meerdere constructen van vrouwelijkheid tegenover één enkele mannelijkheid staan. Deze vrouwelijkheden moeten zich niet alleen verhouden tot die mannelijkheid, maar ook tot elkaar. De auteurs stellen bijvoorbeeld duidelijk dat de huisvrouw die op de kinderen past en het huishouden verzorgt ondergeschikt is aan de stoere vrijheidsstrijder die zich ‘ontdoet van de oppressie van de man’.⁸⁷ In termen van Connell zou hier dus gesproken kunnen worden van een hegemoniale vrouwelijkheid. Enerzijds heeft de man nog steeds de macht, er is nog steeds sprake van een patriarchaat dat gesteund wordt door de genderverhoudingen zoals Connell ze beschrijft.⁸⁸ Maar onder de vrouwelijkheden wordt door de auteurs duidelijk de feministe als streefbeeld neergezet door de prestaties van de feministes uitgebreid te behandelen en duidelijk te maken dat hun emancipatie geslaagd is. Hiermee krijgt de feministe de hegemoniale vrouwelijkheid: de ideale vrouw waar de rest een voorbeeld aan zou moeten nemen. Dit is door de schrijvers gedaan om de feministe als held in dit narratief te plaatsen en daarmee het plot kracht bij te zetten.

⁸³ Kalkwiek en De Beer, *Continuïteit en verandering*, 4.

⁸⁴ *Ibidem*, 7.

⁸⁵ Wekker en Lutz, ‘Een hoogvlakte met koude winden’, 90.

⁸⁶ Houwen, *Ja, dit kan zo niet langer!*, 16.

⁸⁷ Kalkwiek en De Beer, *Continuïteit en verandering*, 13.

⁸⁸ Connell, *Masculinities*, 77.

Dit narratief en deze (scheve) balans tussen mannen en vrouwen doordrenkt ook het plot van de tekst van *Geschiedeniswerkplaats*, die voor deze editie de auteur K. Loggen betreft, een vrouw. Het is opvallend dat *Geschiedeniswerkplaats* een vrouw mee laat schrijven aan het boek, terwijl Kalkwiek en De Beer dit niet doen. Omdat veel van de analyse van beide katernen tot dezelfde conclusies heeft geleid, wil ik nu voornamelijk stilstaan bij de introductie van dit tweede boek. De auteurs zijn namelijk van mening dat in de geschiedenis die tot dat moment op school gegeven werd, te weinig multiperspectief behandeld is. Houwen herhaalt deze mening in haar proefschrift en zegt dat het zorgelijk is dat alle geschiedenis maar uit één narratief bestaat, door mannen geschreven.⁸⁹ Door een vrouw te betrekken bij het schrijven van dit boek, probeert *Geschiedeniswerkplaats* om een soortgelijk standpunt in te nemen: het verhaal wordt nu niet meer alleen door mannen verteld. In deze eerste paragraaf staan de auteurs stil bij de betekenis van een onderwerp als vrouwengeschiedenis in het onderwijs. Ze stellen dat het bedoeld is om meisjes zich makkelijker te laten identificeren met het verleden:

‘Meestal is het zo dat in de geschiedenis die je op school krijgt, mannen de hoofdrol spelen. De vorsten, de ontdekkers, de politici en de kooplieden zijn meestal prominent aanwezig. Jongens kunnen zich daardoor wat gemakkelijker inleven in de historische gebeurtenissen dan meisjes. Vrouwengeschiedenis laat vrouwen uit het verleden aan bod komen, waardoor meisjes nu ook de kans krijgen zich te identificeren met mensen uit het verleden. Dat betekent dat jongens het dit jaar misschien iets moeilijker krijgen dan meisjes. Op de langere termijn zien wij vrouwengeschiedenis echter niet als een apart onderdeel in het geschiedenisonderwijs, maar geïntegreerd in elk thema, waardoor zowel jongens als meisjes met plezier bezig kunnen zijn met het vak geschiedenis.’⁹⁰

Houwen spreekt in haar proefschrift van een ‘master narratief’, een verhaal met een bepaalde boodschap dat door het hele boek terugkomt.⁹¹ De auteurs duiden het oude master narratief van het geschiedenisonderwijs in deze alinea: vooral mannen zijn aan het woord geweest, mannen hebben de geschiedenis gemaakt en vooral jongens kunnen zich met het verleden identificeren. Het nieuwe master narratief waar zij naar streven is één van inclusie, met meer oog voor vrouwelijkheid.

Besluit

In deze periode zijn de examenonderwerpen nog steeds politiek van aard, maar worden steeds meer individuen betrokken bij het verhaal. Het eerste onderwerp, het nationaalsocialisme in Duitsland, blijft in de traditie van gepersonifieerde landen. Dit resulteert in genderconstructen die aanvankelijk arbitrair lijken, maar gebruikt worden om een bepaalde boodschap over te brengen. Van Dijk associeert de kunst

⁸⁹ Houwen, *Ja, dit kan zo niet langer!*, 16.

⁹⁰ J. Beetsma, A.A.J. Harderwijk, K. Loggen en A.C.M. Peek, *Geschiedeniswerkplaats. De positie van de vrouw in Nederland en de VS, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog, 1939-1946* (Groningen 1990) 3.

⁹¹ Houwen, *Ja, dit kan zo niet langer!*, 45.

en cultuur van de Weimarrepubliek bijvoorbeeld met het vrouwelijke, terwijl de politiek als mannelijk wordt gepresenteerd. Scotts idee dat gender een tijd- en plaatsgebonden construct is, komt duidelijk naar voren in de wijze waarop mannelijkheid en vrouwelijkheid worden vormgegeven in de teksten.

In de teksten over de Sovjet-Unie worden genderverhoudingen als argument gebruikt om het leiderschap van Stalin te beoordelen. In het thema over Nederlands-Indië wordt hegemoniale mannelijkheid gebruikt zoals Stefan Dudink stelt, maar opvallend is dat de auteurs de term ‘vrouwelijk’ gebruiken om de ondergeschikte positie van de sultan te illustreren. Daarmee worden vrouwen nadrukkelijk gepositioneerd onder mannen. Hierdoor wordt de veronderstelde superioriteit van de Nederlandse man benadrukt.

Een bijzonder thema is het examen vrouwengeschiedenis in 1990. In de examenkaternen worden genderconstructies gekoppeld aan etniciteit en klasse, waardoor het onderwerp van vrouwenemancipatie vanuit intersectioneel perspectief besproken wordt. *Geschiedeniswerkplaats* gaat in op wat Annemiek Houwen een master narratief noemt en erkent dat het voorheen een door mannen gedomineerd verhaal was, waar dit examen en de examenonderwerpen hierna verandering in moest brengen.

Onderzoekperiode 1991-2000: vrouwen vaker als actoren

De HDC bevat 85 examenkaternen over de thema's in dit decennium. Van deze hoeveelheid, heb ik er negen opgenomen in de analyse. In de jaren negentig van de twintigste eeuw waren veel van de examenonderwerpen voor geschiedenis wederom nadrukkelijk politiek van aard. In 1992 stond ‘Europese integratie’ op het programma, in 1994 was het ‘De Nederlandse Opstand’, in 1996 ‘Eenheid in tweevoud (1780-1830)’ en in 1998 ‘Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen, Nederland tussen 1880-1919’. In 2000 was het examenonderwerp wederom ‘Nederland en Indonesië’. Gender wordt in deze teksten nog steeds gebruikt om persoonlijkheden te construeren en te koppelen aan landen of groepen. Wat in deze periode echter verandert is een focus op meer vrouwelijke actoren. In de volgende onderzochte boeken komen vrouwen steeds vaker aan het woord. Dat maakt het makkelijker om de vraag ‘hoe differentiëren de auteurs tussen mannen en vrouwen?’ (zie bijlage 2) te beantwoorden.

Europese integratie

Een tekenend voorbeeld van de grote politieke processen die in het geschiedenisonderwijs zo veel voorkomend zijn, is het eerste onderwerp in deze onderzoekperiode: ‘Europese integratie’ in 1992. De samenwerking tussen Europese landen na de Tweede Wereldoorlog, met de hoofdrollen weggelegd voor Frankrijk en Engeland. In het boek van *Geschiedeniswerkplaats*, nog steeds geschreven door Beetsma en Peek, wordt de weg naar de Europese eenwording redelijk feitelijk uiteengezet. Het is informatief, met veel namen en verdragen die de leerlingen moeten kennen. Het narratief is zakelijk, maar de auteurs kennen een kartrekkersrol toe aan Frankrijk. Specifiek de minister van buitenlandse zaken toentertijd,

Robert Schuman. Hij wordt door de auteurs neergezet als ‘geniaal’ en ‘vooruitstrevend’.⁹² De rest van Europa kon volgens de auteurs bijna niet anders dan volgen. Door Schuman zo te beschrijven, krijgt Frankrijk in dit plot de hegemoniale mannelijkheid en moeten de overige Europese landen hun best doen om deze mannelijkheid te evenaren. Vrouwen worden in de tekst niet genoemd en vrouwelijkheid wordt ook niet door de auteurs gebruikt om een bepaalde boodschap over te brengen.

Dit is anders in de tekst van Kalkwiek en De Beer. Zij maken weliswaar slechts één verwijzing naar een vrouwelijke actor, de Engelse premier Margaret Thatcher, maar doen dit op een manier waarop zij een duidelijk beeld van vrouwelijkheid schetsen en deze meteen afkeuren:

‘Prime minister Margaret Thatcher ging min of meer De Gaulle navolgen in het dwarsliggen binnen de EG. [...] Gevleugeld werd het woord van Thatcher “I want my money back”. Sinds 1980 krijgt het land een deel van zijn bijdragen terug. De mevrouw uit Engeland heeft in dit opzicht haar zin gekregen.’⁹³

De manier waarop Thatcher beschreven wordt, doet haar lijken als opzettelijk recalcitrant en doordrammend. Door naar haar te verwijzen als ‘de mevrouw uit Engeland’, een denigrerende benaming voor één van de machtigste politici in Europa in die tijd, stellen de auteurs echter dat dit geen wenselijke eigenschappen zijn. Dit vrouwelijkheidsconstruct wordt afgekeurd. Dat schoolboeken bepaalde normen en waarden over willen brengen op leerlingen, is niet uniek aan Nederland. Akif Pamuk en Köksal Muç concluderen in hun artikel dat de manier waarop vrouwen beschreven worden in Turkse geschiedenisboeken niet altijd conform de realiteit is, maar eerder het ideale beeld van vrouwelijkheid portretteert.⁹⁴ Turkse schoolboeken worden gebruikt om idealen over te brengen op leerlingen, opdat zij zich gaan modeleren na dit gedrag. In het boek van Kalkwiek en De Beer lijkt iets soortgelijks te gebeuren. De boodschap van de schrijvers dat Thatcher onwenselijk gedrag vertoonde, kan gebruikt worden om soortgelijk gedrag onder (vrouwelijke) leerlingen te voorkomen. In de tekst is tevens sprake van een dubbele standaard, wat vooral opvalt als Thatcher gecontrasteerd wordt met Charles de Gaulle, die de Europese eenwording ook dwars lag. Hij wordt door de auteurs enkel omschreven als iemand die zijn eigen land probeerde te beschermen.⁹⁵ Gedrag dat bij een vrouw afgekeurd wordt, wordt gevierd bij een mannelijke politicus. Dit verduidelijkt nog sterker het idee dat de auteurs dergelijk gedrag willen ontmoedigen bij meisjes.

⁹² J. Beetsma en A.C.M. Peek, *Geschiedeniswerkplaats. Europese integratie 1945-1990 (Eenheid in verdeeldheid)* (Groningen 1992) 10.

⁹³ W.F. Kalkwiek en A.C. de Beer, *Europese integratie 1945-1990: eenheid in verdeeldheid en Nederland naar een modern-industriële samenleving: economische, sociale en culturele verandering in Nederland 1948-1973* (Amsterdam 1992) 26.

⁹⁴ Pamuk en Muç, ‘Women’s gender roles in history textbooks in Turkey’, 141.

⁹⁵ Kalkwiek en De Beer, *Europese integratie 1945-1990*, 23.

De Nederlandse Opstand

Het examenonderwerp in 1994 was de Nederlandse Opstand. In het bijzonder over hoe dit heeft kunnen leiden tot het ontstaan van de Nederlandse staat. Het eerste examenkatern, *De Opstand in de Nederlanden, 1555-1588* van Riemke Boo, H. Buskop, Leo G. Dalhuisen, H.J.M. van der Geest, F.J. Steegh en B. Vergunst, zet dit verhaal helder uiteen. Het narratief is een heldenverhaal. De vrijheidsstrijd tegen een vreemde koning en het ontstaan van de Nederlandse staat zoals die nu nog bestaat. Nederlandse helden als Willem van Oranje krijgen veel aandacht in het narratief. Andere hoofdrolspelers zijn echter ook enkele actoren aan de Spaanse kant: Filips II, Alva en Margaretha van Parma zijn allen belangrijk voor het verhaal en krijgen van de auteurs veel agency. Naast Margaretha van Parma wordt er echter weinig gedifferentieerd tussen mannen en vrouwen en voeren mannen de boventoon in het narratief. Mannelijkheid wordt daarentegen uitvoerig als perspectief gebruikt om de Nederlanders en de Spanjaarden te vergelijken. De auteurs gaan uitgebreid op de soldaten in – in deze tijd altijd mannen. De auteurs kunnen echter geen hegemonie bepalen. Beide legers worden zo goed als gelijk aan elkaar getrokken. Om de Spanjaarden te omschrijven, gebruiken de auteurs begrippen als ‘goed getraind’ en ‘gedisciplineerd’ en wordt het leger beschreven als ‘gewaardeerd door de gewone man’. Tegelijkertijd gaat het in één alinea ook over de Spaanse brutaliteit en de muitereien:

‘[Dat de Spaanse soldaten niet meer betaald kregen,] had tot gevolg dat de soldaten, die de kou, hun lege magen en de andere ontberingen van de oorlog zat waren, meermalen aan het muiten sloegen. [...] De soldaten eisten betaling van hun soldij en vrijstelling van vervolging voor hun muiten, anders gaven ze de stad niet vrij. Ondertussen leefden ze op kosten van die stad en het omliggende platteland.’⁹⁶

Ondertussen worden Nederlandse soldaten enerzijds beschreven als ‘heldhaftig’ en ‘doelgericht’, maar anderzijds ook als ‘slecht georganiseerd’.⁹⁷ De militaire waarden, geassocieerd met mannelijkheid, wedijveren met elkaar. De auteurs kennen geen duidelijke hegemonie toe aan één van de twee idealen, maar dit heeft een doel. Volgens Van der Vlies vormt het idee dat de Nederlanders ondanks hun sterke tegenstander alsnog de Opstand gewonnen hebben een groot deel van de Nederlandse identiteit.⁹⁸ De overwinning op de Spanjaarden vormt een ‘echoing event’: de Nederlanders hebben zich tijdens andere periodes van tegenslag sterk weten te houden door de collectieve herinnering aan de Opstand. Aangezien de auteurs in hun narratief erg bij het heldenverhaal blijven, is het niet verwonderlijk dat zij geen duidelijke hegemonie toekennen. Zo blijven beide legers gewaagd aan elkaar in het verhaal en is de overwinning van de Nederlanders meer bewonderenswaardig.

De versie van *Geschiedeniswerkplaats*, ditmaal geschreven door Peek en de nieuwe auteur D. Verkuil, bevat een vergelijkbaar narratief. Ook hier is het narratief een heldenverhaal, met aandacht voor

⁹⁶ Riemke Boo, H. Buskop, Leo G. Dalhuisen, H.J.M. van der Geest, F.J. Steegh en B. Vergunst, *De Opstand in de Nederlanden, 1555-1588* (Rijswijk 1994) 35.

⁹⁷ Ibidem, 36.

⁹⁸ Van der Vlies, *Echoing events*, 40.

de kracht van de Nederlandse soldaten. De auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* lijken het echter belangrijk te vinden om *alle* Nederlanders in het narratief te betrekken, niet alleen de (mannelijke) soldaten. Op pagina's 4 en 5 staat een overzicht van de rol die vrouwen hebben gespeeld in de opstand. De auteurs gebruiken een citaat van een Spaanse soldaat die in de opstand gevochten heeft, waarmee ze vrouwen gelijkstellen aan mannen:

'Zij hebben een doortastende mannelijke aard en zijn zo dapper dat zij bij de verdediging van de steden en bij andere krijgsbevrijdingen met grote moed hebben gewerkt en gestreden en bijwijlen de mannen hierin hebben overtroffen. [...] Een kanonskogel doodde een der beide meisjes [tijdens de belegering van Antwerpen], maar de ander ging onverschrokken voort alsof er niets gebeurd was, hetgeen zelfs voor een dapper man een staaltje van grote stoutmoedigheid zou zijn geweest.'⁹⁹

Het vrouwelijkheidsideaal dat de auteurs met dit citaat schetsen is één van dapperheid. De vrouw heeft zich niet achter haar man verscholen, maar heeft meegevochten voor de vrijheid en onafhankelijkheid van Nederland. Met betrekking tot de differentiatievraag in het analysemodel is het antwoord dat mannelijkheid en vrouwelijkheid aan elkaar worden gelijkgesteld door de auteurs. Vermoedelijk om zo het narratief dat het Nederlandse volk samen tegen de Spanjaarden heeft gevochten kracht bij te zetten. Toch wil ik beargumenteren dat de hegemonie in dit narratief alsnog bij de man ligt. In de manier waarop de auteurs schrijven, wordt namelijk de dapperheid van de vrouwen nog steeds tot een mannelijke eigenschap gerekend, wat te lezen is in uitspraken als '[vrouwen] hebben een doortastende mannelijke aard' en '...hetgeen zelfs voor een dapper man...' Het is duidelijk bijzonder dat de vrouwen zich tijdens de Opstand stoutmoedig hebben opgesteld, want dat is gebruikelijk meer een mannelijke eigenschap. Ik ben het in deze casus eens met Connell als zij stelt dat hegemoniale mannelijkheid het patriarchaat versterkt.¹⁰⁰ Stoere vrouwen zijn door de auteurs impliciet nog steeds gekoppeld aan mannen, waardoor de man nog steeds in het narratief de belangrijkste actor is.

Eenheid in tweevoud (1780-1830)

Een wederom voornamelijk politiek onderwerp was het examenonderwerp voor 1996: 'Eenheid in tweevoud', ofwel de staatsinrichting van Nederland en de ontwikkelingen hierin tussen 1780 en 1830. Het gelijknamige boek van Gert Jan van Setten en André van Voorst, gepubliceerd in Amsterdam in 1996, is wederom een erg op feiten gebaseerd narratief, dat vooral informatief van aard is en weinig waardeoordelen bevat. Er worden een aantal historische ontwikkelingen benoemd, zoals de opkomst van de patriottenbeweging, maar het is geen heldenverhaal of een tragedie. Wel uniek is de inclusie van enkele vrouwelijke hoofdrolspelers: Betje Wolff, Aagje Deken en Wilhelmina van Pruisen. De balans

⁹⁹ Boot e.a., *De Opstand in de Nederlanden*, 5.

¹⁰⁰ Connell, *Masculinities*, 77.

in actoren blijft ongelijk, er worden meer mannelijke actoren aangehaald dan vrouwelijke. Maar enkele bijzondere vrouwen worden gezien als belangrijke spelers in het narratief.

De auteurs laten in de passages over de strijd tussen de patriotten en prinsgezinden in elk kamp een vrouw aan het woord, vermoedelijk om te laten zien dat ook vrouwen zich betrokken voelden bij dit maatschappelijke onderwerp. Zij worden in de regel door de auteurs gelijkgesteld aan mannen hierin, met enige nuancering van de historische werkelijkheid:

‘Politiek was in die tijd het exclusieve domein van mannen. Dat vrouwen ongeschikt waren aan mannen en ongeschikt voor het politieke bedrijf, werd door bijna niemand betwist.’¹⁰¹

Toch vinden de auteurs het belangrijk om vrouwen, in dit geval de schrijfsters Betje Wolff en Aagje Deken, aan het woord te laten, om aan te tonen dat er politieke betrokkenheid bestond. Door deze vrouwen naast mannen te zetten in de reikwijdte van hun invloed, trekken de auteurs een gelijkheid. Er wordt dus niet overdreven gedifferentieerd tussen de seksen. Ook dit zet enige kanttekeningen bij Houwens standpunt dat geschiedenisboeken vaak slechts één perspectief bevatten.¹⁰² De auteurs vinden het belangrijk om te laten zien dat *ook* vrouwen een mening hadden en hun eigen manieren hadden om deze te uiten. De democratisering van Nederland was in hun optiek niet enkel een zaak van de man.

Dit wordt nog duidelijker door de inclusie van Wilhelmina van Pruisen, echtgenote van stadhouder Willem V en tevens de vrouw die van de auteurs de eer krijgt voor het oplossen van het ‘patriottenprobleem’:

‘Al lang ergerde ze zich aan de besluiteloosheid van haar man, die in het veilige Nijmegen de gebeurtenissen maar zat af te wachten. In de ogen van de hooghartige prinses stelde de patriottenbeweging weinig voor. Ze dacht dat de meeste regenten die zich uit afkeer van de stadhouder bij de patriotten hadden aangesloten de nationalistische en democratische denkbeelden van de radicale patriotten veel te ver vonden gaan. [...] Wilhelmina besloot daarom dat het tijd werd om weer naar Den Haag terug te keren, en omdat Willem niet te porren was besloot ze alleen te gaan.’¹⁰³

Deze vrouw heeft van de auteurs in dit verhaal agency gekregen en wordt opvallend genoeg als één van de grootste actoren in het verhaal neergezet. Ze is dapperder en besluitgerichter dan haar man. Dat zij dit heeft kunnen doen, komt hoogstwaarschijnlijk door haar relatieve vrijheid als vrouw van de stadhouder. Dit is echter iets waar de auteurs niet op ingaan. Een intersectionele benadering van haar positie vergeleken met die van Wolff en Deken zou een interessante diepgang aan het verhaal leveren, maar die ontbreekt. Desalniettemin wordt hier wederom een ander perspectief getoond door de auteurs

¹⁰¹ Gert Jan van Setten en André van Voorst, *Eenheid in tweevoud. Nederland, 1780-1830* (Amsterdam 1996) 31.

¹⁰² Houwen, *Ja, dit kan zo niet langer!*,

¹⁰³ Van Setten en Van Voorst, *Eenheid in tweevoud*, 32.

om duidelijk te maken dat de politiek niet enkel een mannenwereld was. Ook dit staat haaks op de stelling van Houwen.

Het narratief in *Geschiedeniswerkplaats* lijkt op de eerste indruk overeen te komen met die van het boek van Van Setten en Van Voorst. Ook de auteurs van dit boek hanteren multiperspectiviteit in hun benadering van het onderwerp. Een groot verschil is echter dat in dit katern de rol van vrouwen in de politiek wel intersectioneel benaderd wordt. Wolff en Deken worden ditmaal vergeleken met de arbeidersvrouw Kaat Mossel. In plaats van simpelweg te zeggen dat alle drie de vrouwen politiek geëngageerd waren en het daarbij te laten, verklaren de auteurs de onderlinge verschillen aan de hand van hun klassenverschillen. Betje Wolff en Aagje Deken zouden volgens hen meer sympathie voor de patriotten hebben gehad, omdat zij zelf uit de burgerij kwamen en dus baat zouden hebben bij de democratisering van het land, weliswaar via hun echtgenoten. Kaat Mossel zou juist prinsgezind zijn geweest vanwege haar positie als arme vrouw. Zij geloofde niet dat ‘het volk’ waar de patriotten zich om bekommerden, daadwerkelijk het beste voor had met de arme bevolking.¹⁰⁴ De auteurs focussen met deze passage dus niet enkel op hoe de houding van deze vrouwen ten opzichte van maatschappelijke problemen beïnvloed is geraakt door hun gender, maar ook door hun economische positie. Mijn vraag hoe gender in de tekst geconstrueerd wordt heeft in dit geval geen eenduidig antwoord. Enerzijds is er een burgerlijke vrouwelijkheid, patriotsgezind. Anderzijds construeren de schrijvers een arbeidersvrouwelijkheid, Oranjegezind. De auteurs geven niet één van deze vrouwelijkheden de hegemonie, maar laten de verschillende perspectieven in gelijke mate naast elkaar bestaan. Hiermee maken zij duidelijk dat het engagement van de Nederlanders in de politiek in elke laag van de samenleving voorkwam. Ook dit laat zien dat multiperspectiviteit bij de auteurs hoog in het vaandel stond, in tegenstelling tot wat Houwen schrijft.

Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?

Het streven wordt wederom bevestigd in het examenkatern uit 1998, met het thema ‘Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?’ In deze editie van *Geschiedeniswerkplaats* worden de ontwikkelingen in Nederland tussen 1880 en 1919 uiteengezet, met het oog op het *fin de siècle* en de scherpe breuklijn die de eeuwwisseling met zich meebracht. Dit is in veel opzichten wederom een verhaal dat weinig ingaat op specifieke gebeurtenissen, maar waarin alle ‘ismen’ uit de negentiende eeuw uiteen worden gezet. Hierdoor zijn er weinig specifieke hoofdrolspelers en zijn het meer bepaalde groepen die als actor worden beschreven, in plaats van personen. Een uitzondering hierop zijn echter de vrouwen. Wat zo bijzonder is aan dit examenkatern vergeleken met anderen, is dat vrouwen hier bij naam worden genoemd. Elke belangrijke feministe wordt bijvoorbeeld betrokken in het verhaal. Mannen krijgen in het boek niet dezelfde eer. Wellicht is dit gedaan om de zware strijd van de feministes, die in het narratief

¹⁰⁴ A.C.M. Peek en D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. Eenheid in tweevoud: Nederland, 1780-1830* (Groningen 1996) 27.

centraal staat, duidelijk te maken. Er wordt telkens gesproken over ‘de overheid’ en ‘de burgerij’, alhoewel hier wel vaak impliciet ‘mannen’ mee wordt bedoeld:

‘[Aletta Jacobs] meende dat ze ruimschoots voldeed aan de wet, die het kiesrecht gaf aan alle “Nederlanders” die voldoende belasting betaalden. Maar de autoriteiten dachten daar anders over. Ze erkenden dat nergens stond dat vrouwen niet mochten stemmen. Maar dat kwam alleen doordat zo’n bepaling overbodig was. Het was immers overduidelijk dat politiek een mannenzaak was.’¹⁰⁵

Mannen zijn in de tekst van dit boek de instituten en machtsorganen. Vrouwen zijn de individuen die zich hiertegen verzetten. De hegemonie wordt door de auteurs dus nog steeds bij de mannen geplaatst, de vrouwen zijn (vooralsnog) ondergeschikt. Dit steunt het punt van Connell dat mannelijkheid gebruikt wordt om het patriarchaat te beschermen.¹⁰⁶ De auteurs laten het status quo in die tijd zien door de hegemonie bij de mannen te leggen. Het idee is dat strijdlustige feministes hier verandering in hebben gebracht. Vrouwen worden echter, zoals bijna altijd in thema’s over de negentiende eeuw, voornamelijk genoemd in de context van emancipatie. Dit idee wordt gesteund door de gekozen afbeeldingen in de tekst. Er staan alleen vrouwen op de foto’s in het boek als het gaat om het Nederlandse gezin of de emancipatie van vrouwen. Zo bevat de introductie op het hoofdstuk over het feminisme al meteen een grote foto van Aletta Jacobs (zie bijlage 6). Repoussi en Tutiaux-Guillon stellen dat dit de aandacht van de leerling meteen trekt en dus duidelijk maakt dat dit een belangrijk onderwerp is.¹⁰⁷ Toch blijft het een feit dat vrouwen nergens anders in het boek een significante rol spelen, enkel als de tekst over de vrouwenemancipatie gaat. Hierdoor lijkt het bijna alsof vrouwen geen historische significantie hebben, tenzij het over het feminisme gaat.

Dit is in de tekst van F.J. Steegh, B. Vergunst en J. Walhain niet heel anders. In hun versie van dit katern, gaan zij echter wel in op verschillende mannelijkheden in hun kopje over het beschavingsoffensief. *Geschiedeniswerkplaats* benoemt dit enkel een keer waar relevant, maar wijdt niet verder uit dan een simpele definitie en enkele voorbeelden. De tekst van Steegh, Vergunst en Walhain is echter een stuk uitgebreider over dit onderwerp: zij wijden hier een hele pagina aan. Dit is noemenswaardig, omdat zij in hun uitleg over het beschavingsoffensief, weliswaar impliciet, verschillende mannelijkheidsidealen naast elkaar plaatsen:

‘De gegoede burgers waren ervan overtuigd dat gebrek aan beschaving de oorzaak was van de slechte omstandigheden waarin arbeiders leefden. Uit dat gebrek vloeiden allerlei slechte zaken voort:

¹⁰⁵ Peek en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. Eenheid in tweevoud*, 36.

¹⁰⁶ Connell, *Masculinities*, 77.

¹⁰⁷ Repoussi en Tutiaux-Guillon, ‘New trends in history textbook research’, 155.

dronkenschap, onzedelijkheid, ordeloosheid, luiheid, onverantwoordelijk omgaan met geld, met als gevolg armoede. De arbeiders moest dus in de eerste plaats beschaving worden bijgebracht.’¹⁰⁸

In de eerste plaats lijkt het alsof hier niet expliciet over mannen gesproken wordt, maar eerder in de tekst wordt al een onderscheid gemaakt tussen mannen en vrouwen, waarin de auteurs benadrukken dat vrouwen in de gaten werden gehouden en al een zekere opvoeding genoten, dus minder snel vielen voor deze gebreken.¹⁰⁹ Met andere woorden, het is de mannelijkheid van de arbeider die in dit citaat door de auteurs wordt bekritiseerd en het is de mannelijkheid van de burger die de hegemonie heeft. De arbeiders dienen zich middels het beschavingsoffensief te modelleren naar de burgers. Dit is hegemoniale mannelijkheid in de meest basale vorm van Connell. De auteurs construeren verschillende mannelijkheidsidealen om aan de leerlingen duidelijk te maken hoe diep de verschillen waren tussen de klassen en hoe deze te verklaren waren. De hegemonie ligt bij de burgerij, omdat zij de machtspositie in de samenleving hadden.

Nederland en Indonesië

Het laatste examenonderwerp dat in deze periode onderzocht is, is ‘Nederland en Indonesië’ in 2000. Anders dan voorgaande examenthema’s over Indonesië, gaat het ditmaal over de gehele periode van de kolonisatie, in plaats van slechts de onafhankelijkheidsstrijd in de jaren veertig van de twintigste eeuw. Het boek *Nederland en Indonesië*, het enige beschikbare examenkatern in de HDC, is geschreven door Leo Dalhuisen, F.J. Steegh en B. Vergunst. Het narratief lijkt vooral gebaseerd op voyeuristische blik op het leven in de kolonie. Dit komt in de tekst vooral naar voren, omdat de auteurs veel aandacht spenderen aan de onderlinge relaties tussen Nederlanders en Indonesiërs, zowel binnen- als buitenshuis. Gender wordt door de auteurs in het boek gebruikt om de onderlinge verhoudingen in de kolonie uit een te zetten. Mannen en vrouwen zijn volgens hen gelijk. Niet wat betreft agency, maar vooral in hoe Nederlandse mannen en hun Aziatische echtgenotes elkaar beïnvloedden. Ze schrijven dat binnenshuis de mannen zich aanpasten aan hun vrouw: zij spraken haar taal en droegen kleding uit haar cultuur. Vrouwen, op hun beurt, namen de religie van hun echtgenoot over.¹¹⁰ Hierdoor lijkt het alsof er een zekere gelijkwaardigheid bestond tussen mannen en vrouwen in het narratief van de auteurs.

Later in de alinea schrijven zij echter dat in de publieke sfeer, de man ten alle tijden zijn Nederlandse cultuur uitdroeg, in taal, kleding en religie. De vrouw mocht dit niet en moest zich aanpassen aan haar man.¹¹¹ Hoewel de auteurs dus willen benadrukken dat de afstand tussen de genders niet zo heel groot is, laten zij nog steeds merken dat er geen gelijkheid was. In de manier waarop de auteurs te sferen scheiden en die scheiding proberen te verklaren aan de hand van genderkenmerken,

¹⁰⁸ F.J. Steegh, B. Vergunst en J. Walhain, *Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland, 1880-1919* (Rijswijk 1998) 9.

¹⁰⁹ Ibidem, 8.

¹¹⁰ Leo G. Dalhuisen, F.J. Steegh en B. Vergunst, *Nederland en Indonesië* (Rijswijk 2000) 11.

¹¹¹ Ibidem, 11.

lijken zij zich te baseren op Scotts visie op gender als analysekader, namelijk dat bepaalde eigenschappen aan de twee ruimtes worden toegekend en deze kenmerken het label mannelijk of vrouwelijk krijgen. Dit bepaalt vervolgens in welke ruimte de vrouw welkom is en in welke niet.¹¹² De auteurs construeren hier niet alleen zelf een vrouwelijkheid en mannelijkheid, ze gebruiken deze om te verklaren waarom mannen wel in de publieke sfeer leefden en vrouwen niet.

Besluit

De focus op grote politieke ontwikkelingen in dit decennium maakt dat auteurs voornamelijk gender gebruiken om een narratief kracht bij te zetten. Hegemoniale mannelijkheid in het bijzonder wordt veel gebruikt om duidelijk te maken hoe vrouwen zich hebben moeten vrijvechten van het patriarchaat. De dominantie van mannen was zo sterk, dat het des te knapper is dat feministes hun doelen hebben bereikt. Daarnaast wordt hegemoniale mannelijkheid gebruikt om het heldenverhaal van de Nederlandse Opstand te steunen. Zo moest in de teksten duidelijk worden dat de Spanjaarden minstens zo sterk waren als de Nederlanders, om het narratief over te brengen dat de overwinning van de Nederlanders heel knap gewonnen is.

Wat deze onderzoeksperiode vooral uniek maakt is de inclusie van vrouwen en vrouwelijkheid in het narratief. Vrouwelijkheid werd in de eerdere decennia ook wel gebruikt om bepaalde boodschappen over te brengen, maar door vrouwen als actoren aan het verhaal toe te voegen, kregen auteurs nog meer de kans om bepaalde idealen omtrent vrouwelijkheid te construeren. Enerzijds werd dit gedaan om bepaald gedrag in leerlingen te ontmoedigen, zoals duidelijk werd in de duidelijke afkeur naar het karakter van Margaret Thatcher, terwijl Charles de Gaulle in datzelfde hoofdstuk voor dezelfde eigenschappen geprezen werd. Anderzijds werden genderconstructies ook gebruikt om het verleden te kunnen verklaren. Zo probeerden de auteurs van de boeken over de patriotten en Orangisten de steun van bepaalde vrouwen voor bepaalde groepen te verklaren door de invloed van hun gender en klasse te bespreken. In het boek over Nederlands-Indië werden genderconstructies gebruikt in de meer traditionele zin van Scott: veronderstelde eigenschappen van bepaalde genders zouden de sterke scheiding in sferen in de kolonie moeten verklaren.

Onderzoekperiode 2001-2006: onderwerpen over burgerlijke ongehoorzaamheid

Uit de onderzoeksperiode 2001-2006 van deze analyse zijn 37 examenkaternen opgenomen in de HDC. Met een focus op de drie onderwerpen die ik heb gekozen, zijn in totaal zes boeken geanalyseerd. De drie onderwerpen in dit decennium zijn: 'Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990', 'Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam' en 'De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië'. Een gebrek aan examenkaternen uit 2008 en 2010 maakt het noodzakelijk om de onderzoeksperiode af te laten lopen in 2006. De focus van de examenonderwerpen in deze periode ligt,

¹¹² Scott, 'Gender. A useful category of historical analysis', 1067.

in tegenstelling tot bij onderwerpen voor 2000, echt op de mens. Elk thema wordt weliswaar in een bredere politieke context geplaatst, maar de focus ligt bij de burgers als actor. Burgerlijke ongehoorzaamheid is dan ook een terugkerend thema in de verschillende examenkaternen. Wie deze burgers zijn, verschilt per onderwerp. Maar duidelijk is dat de auteurs door deze focus op mensen, ook duidelijke genderconstructen in hun tekst verwerkt hebben. Dat maakt het beantwoorden van de vragen uit mijn analysekader eenvoudiger. Vooral bij de vraag hoe genderconstructen in de tekst gevormd worden.

Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990

Dit onderwerp uit 2002 gaat over de decennia in de tweede helft van de twintigste eeuw, met een bijzondere focus op de sociale ontwikkelingen in Nederland in die tijd. De opkomst van de nieuwe jongerenculturen en verschillende sociale bewegingen worden uitgebreid behandeld. In het boek *Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990*, geschreven door Ruud Slotboom en André van Voorst, wordt het perspectief van ‘de gewone man’ vaak aangehaald. Het narratief bevat weinig grote politieke ontwikkelingen, maar laat juist zien hoe de burgers *zelf* het heft in eigen handen hebben genomen en verandering teweeggebracht hebben. De burgers zijn hierdoor duidelijke hoofdrolspelers en tevens de grootste actoren in het boek. Zij hebben agency en gebruiken deze ook. Om het narratief duidelijk te maken, gebruiken de auteurs gender in hun teksten. Ze construeren idealen omtrent mannelijkheid en vrouwelijkheid in een poging om de positie van de vrouw duidelijk te maken.

In het hoofdstuk over de tweede feministische golf differentiëren de auteurs. Ditmaal construeren zij verschillende vrouwelijkheidsidealen met betrekking tot het feminisme, waarbij de ene feministe beter is dan de andere. Dit laten zij zien in hoe zij schrijven over de grote organisaties Man Vrouw Maatschappij en Dolle Mina. De wederzijdse rivaliteit tussen de groepen vormt de kern van twee hele pagina’s. MVM wordt hierin omschreven als ‘optimistisch’ en ‘gematigd’. Zij zou meer focus leggen op het overtuigen van gezagsdragers dan het ondernemen van harde acties. Dolle Mina wordt daarentegen omschreven als ‘radicaal’, een woord dat een negatieve connotatie heeft. Dolle Mina zou MVM volgens de auteurs een ‘saai damesclubje’ gevonden hebben.¹¹³ Niet alleen focussen de auteurs in deze pagina’s op de onderlinge verschillen tussen de groepen, in plaats van manieren waarop zij samenwerkten, maar ze laten ook duidelijk een voorkeur zien. Hierin lijkt de tekst erg op de schoolboeken die Pamuk en Muç onderzocht hebben en die voornamelijk als doel hadden om een bepaald gedrag onder leerlingen aan te moedigen.¹¹⁴ Eén constructie van vrouwelijkheid en de ideale feministe is duidelijk superieur aan de andere in de manier waarop Slotboom en Van Voorst deze beschrijven. De auteurs willen hiermee dus de boodschap uitzenden dat MVM de ‘juiste’ manier van actie voerde: niet te recalcitrant en vooral gefocust op communicatie. Wel opvallend is dat een dergelijk

¹¹³ Ruud Slotboom en André van Voorst, *Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990* (Amsterdam 2002) 64 en 65.

¹¹⁴ Pamuk en Muç, ‘Women’s gender roles in history textbooks in Turkey’, 136.

feministisch ideaal absoluut niet in de Turkse boeken voorkwam. Het vrouwelijkheidsideaal in die boeken was voornamelijk huiselijk en gehoorzaam, zelfs als dit niet conform de historische werkelijkheid was.¹¹⁵ De auteurs van Turkse schoolboeken willen volgens Pamuk en Muç emancipatoire sentimenten onder leerlingen afzwakken, terwijl de auteurs van dit boek geen bezwaar hebben met vrouwenemancipatie: het probleem is voor hen *hoe* die emancipatie tot stand komt.

Het boek van *Geschiedeniswerkplaats*, geschreven door M.G. van Riessen en D. Verkuil, bevat hetzelfde narratief. Zelfs in de keuzes van voorbeelden en de beschrijving van de feministische groepen, wijken zij niet af van het boek van Slotboom en Van Voorst. Waar zij echter in verschillen is hun afkeuring van het vrouwelijkheidsideaal dat in de eerste hoofdstukken geschetst wordt. Zij gebruiken het begrip ‘harmonieuze ongelijkheid’, maar laten in hun woordkeuze in de alinea zelf al meteen weten wat zij van dit ideaal vinden:

‘Vader moest de kost verdienen. Moeder moest thuis zitten, het huishouden doen, de boel gezellig maken en de kinderen opvoeden. [...] De gezagsverhoudingen in het gezin waren duidelijk, net zo duidelijk als die in de samenleving. Vader moest als gezinshoofd de leiding nemen en straffen uitdelen. Moeder moest zich de zwakkere tonen. Zij moest proberen het haar man naar de zin te maken, ook als hij humeurig was. In geen geval moest zij ruzie met hem maken of hem verwijten maken. Problemen zouden vanzelf verdwijnen als zij zichzelf wegcijferde.’¹¹⁶

De toon van deze tekst is overwegend negatief. De vrouwelijkheid die in deze passage geconstrueerd is, keuren de auteurs zelf al af. Dit doen zij wellicht om het narratief van de feministes als heldinnen die zich vrijgevochten hebben van de mannelijke oppressie voor leerlingen nog duidelijker te maken. De auteurs schuwen niet om feministes neer te zetten als heldinnen. Het boek krijgt hiermee een nogal emancipatoir karakter: de leerlingen zouden zich geïnspireerd moeten voelen. Dit staat compleet haaks op de boeken uit Turkije, maar ook de boeken uit Texas. Volgens Lucy worden vrouwen in Texaanse schoolboeken zelden in een context van het feminisme besproken.¹¹⁷ In Nederland is dit schijnbaar geen probleem. Feministes krijgen hier wel aandacht en worden (in deze casus) ook positief beschreven.

Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam

Dit onderwerp uit 2004 gaat over de oorlog in Vietnam, die plaats heeft gevonden in de context van de Koude Oorlog. De hoofdrolspelers zijn niet alleen de Vietnamese leiders, maar ook de burgers in het Westen die protesteerden tegen de oorlog. In deze context zijn zij allebei actoren. De Vietnamese leiders, omdat zij zich actief met de oorlog bezighielden en de burgers, omdat zij hun agency gebruikten om te protesteren. De ellende die oorlog met zich meebrengt voor alle betrokkenen vormt de kern van het

¹¹⁵ Ibidem, 141.

¹¹⁶ M.G. van Riessen en D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990* (Groningen 2002) 16.

¹¹⁷ Lucy e.a., ‘Content analysis of textbooks via natural language processing’, 14.

verhaal. Gender komt vooral sterk terug in de passages over de maatschappelijke reactie op de Vietnamoorlog. Er worden hele paragrafen gewijd aan deze reactie in de tekst van Leo Dalhuisen, F.J. Steegh en J. Walhain. In deze paragrafen wordt gender geconstrueerd en gebruikt om een punt over te brengen. Zo schenken zij bewust aandacht aan de rol van vrouwen in de vredesbewegingen. Hiermee impliceren de auteurs dat Westerse vrouwen bewust bezig waren met sociale bewegingen en zich bekommerden om het lot van andere mensen. De auteurs benoemen ‘solidariteit’ als de grootste reden voor de betrokkenheid van vrouwen in protesten tegen de oorlog. Ze stellen dat zij bekend waren met onderdrukking en daarom tegen de oorlog in Vietnam en de onderdrukking van de Noord-Vietnamese bevolking waren.¹¹⁸ Mannelijkheid wordt ook geconstrueerd als de schrijvers benoemen dat alle soldaten in Vietnam mannen waren.¹¹⁹ Binnen het analysekader is het antwoord op de vraag ‘hoe differentiëren de auteurs tussen mannen en vrouwen?’ is het antwoord simpel: mannen vechten, vrouwen protesteren. Hoewel hier in principe geen waardeoordeel in verwerkt zit, zegt het wel veel over de significantie die Dalhuisen aan vrouwen toeschrijft. Net als bij eerdere examenonderwerpen, lijkt het alsof de auteurs vrouwen enkel historisch relevant vinden als het gaat om emancipatie – die van henzelf of anderen. Scott stelt dat het benoemen van de veronderstelde verschillen tussen mannen en vrouwen gebruikt kan worden om machtsposities te definiëren en te versterken.¹²⁰ De auteurs lijken dat in deze tekst echter niet te willen doen. Er is een duidelijke rolverdeling en de auteurs construeren de genders op een manier waardoor ze verschillen van elkaar, maar de één is niet machtiger dan de ander. Ze vervullen beide rollen die volgens de auteurs noodzakelijk waren. In dit opzicht zijn de vrouwen dus niet ondergeschikt aan de man.

Het boek van *Geschiedeniswerkplaats* wijkt weinig af van het plot van het boek van Dalhuisen en collega’s. Ook zij focussen op de horror van oorlog en de verschrikkelijk gevolgen voor de Vietnamese bevolking, de Amerikaanse soldaten en de Westerse cultuur. Wel besteden zij meer aandacht aan de oppositie tussen de VS en de Sovjet Unie, waardoor de hoofdrolspelers minder de Westerse burgers en meer de Amerikaanse en Sovjet overheden zijn. Hierin zit een mannelijkheidsconstruct verscholen. Dankzij de keuze om de landen en ideologieën te laten vertegenwoordigen door de leiders van beide landen (respectievelijk de Amerikaanse presidenten en Stalin), zetten zij impliciet twee mannelijkheden tegenover elkaar, die tijdens de Koude Oorlog hebben gestreden voor hegemonie. Dit is één van de weinige examenkaternen dat gender echt als perspectief gebruikt om historische ontwikkelingen te verklaren. De ideologieën, ofwel mannelijkheden, proberen de hegemonie te krijgen, dat is volgens Verkuil de kern van het conflict tijdens de Koude Oorlog. Het kapitalistische mannelijkheidsideaal is vrij, democratisch gezind en hedonistisch. Het communistische mannelijkheidsideaal is gelijk, gehoorzaam en hardwerkend.¹²¹ Dit is precies waar Scott voor pleit als

¹¹⁸ Leo G. Dalhuisen, F.J. Steegh en J. Walhain, *Vietnam: dekolonisatie en Koude Oorlog* (Rijswijk 2004) 56.

¹¹⁹ Ibidem, 20.

¹²⁰ Scott, ‘Gender. A useful category of historical analysis’, 1067.

¹²¹ D. Verkuil, M.G. van Riessen en D. van Straaten, *Geschiedeniswerkplaats. Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam* (Groningen 2004) 11.

zij zegt dat gender een bruikbaar analysekader kan vormen.¹²² Het conflict wordt op een bepaalde manier geportretteerd en gender wordt in dit narratief gebruikt om de leerlingen duidelijk te maken wat de kern van dit conflict was. Waar dit narratief afwijkt van Scotts visie, is dat hier twee mannelijkheden worden vergeleken en beide de hegemonie willen, typisch Connell, terwijl Scotts visie op gender als analysekader gebaseerd is op vergelijkingen tussen het mannelijke en het vrouwelijke. Desalniettemin is het opvallend dat gender in *Geschiedeniswerkplaats* als perspectief wordt gebruikt in de behandeling van een onderwerp, in plaats van simpelweg als middel om een onderwerp makkelijker te begrijpen te maken.

De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië

Het examenonderwerp in 2006 was wederom één over het koloniale verleden van Nederland. Dit thema gaat echter niet zozeer in op de onafhankelijkheid, maar bevat – net als het examen in 2000 – alle eeuwen dat Nederland Indonesië gekoloniseerd heeft. De focus ligt hier voornamelijk op de wederzijdse invloed die de Nederlanders en de Indonesiërs op elkaar gehad hebben en hoe dit een belangrijke impact heeft gehad op de latere onafhankelijkheid van de kolonie. De ervaringen die Soekarno op heeft gedaan in zijn tijd in Nederland zijn bijvoorbeeld belangrijk geweest voor zijn ontwikkeling tot onafhankelijkheidsstrijder. De tekst van beide katernen behandelt geen specifieke personen als hoofdpersoon, maar richt de aandacht op specifieke groepen mensen. De Nederlandse (mannelijke) kolonisten zijn bijvoorbeeld een hoofdrolspeler, maar de Aziatische echtgenotes ook. Daarentegen hebben deze echtgenotes in het narratief geen agency, enkel de mannen zijn zelfstandig.

Het boek van Leo Dalhuisen, F.J. Steegh en J. Walhain bevat genderconstructen die gebruikt worden om de ongelijkheid tussen mannen en vrouwen te duiden. Het vrouwenconstruct is één van afhankelijkheid en gehoorzaamheid, terwijl de mannen beschreven worden als dominant en zelfingenomen. De ongelijkheid die in dit boek beschreven wordt, lijkt in vele punten op het narratief dat in de katernen uit 2000 werd beschreven. Waar in die boeken echter geschreven werd dat mannen ook gebruiken van hun vrouw overnamen, is daar in dit boek geen sprake van. De vrouwen hebben in dit narratief geen enkele agency: zij worden bijna gedwongen om met een Nederlandse man samen te wonen, die weigert met haar te trouwen om niet aan de plichten van een echtgenoot te hoeven voldoen.¹²³ De woordkeuze van de auteurs in deze alinea is plat gezegd vrouwonvriendelijk. Wellicht is dit gedaan om leerlingen duidelijk te maken hoe slecht de positie van de vrouw is, maar termen als ‘veredelde huishoudster’, die enkel binnenshuis leefde en ’s avonds haar man moest ‘verwennen’, laten ook zien hoe de auteurs naar deze vrouwen keken. Er zijn andere manieren om deze positie te omschrijven en te veroordelen, maar de toon van de auteurs is zelf ook denigrerend. De tekst steunt Connells concept van hegemoniale mannelijkheid, maar ook het punt dat Dudink maakt over verdere toepassing van het

¹²² Scott, ‘Gender. A useful category of historical analysis’, 1054.

¹²³ Leo G. Dalhuisen, F.J. Steegh en J. Walhain, *De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië* (Rijswijk 2006) 14.

concept. Ten eerste wordt hier het patriarchaat versterkt doordat de auteurs mannen de hegemonie te geven en zo een machtspositie toekennen.¹²⁴ Omdat de mannen in de publieke sfeer bewegen en vrouwen niet, hebben zij binnen de maatschappij meer aanzicht. De koloniale machtsverhoudingen worden echter ook extra scherp gemaakt door deze differentiatie. Niet alleen zijn mannen de baas over vrouwen in het narratief, de Nederlandse mannen hebben als kolonisator nog een extra machtspositie over de Aziatische vrouwen.¹²⁵ Dit is terug te zien in de tekst als de auteurs benoemen dat de man niet met de vrouw wilde trouwen. In Nederland zou zo iets taboe zijn geweest, maar in de koloniën was die iets dat een Aziatische vrouw diende te accepteren.

In de editie van *Geschiedeniswerkplaats*, wederom geschreven door D. Verkuil, M.G. van Riessen en D. van Straaten, schrijven de auteurs een soortgelijke tekst over de ongelijkheid tussen Nederlandse mannen en Aziatische vrouwen. Zij benaderen dit onderwerp echter vanuit een meer intersectionele lens. Zo schrijven zij dat de Nederlanders vonden dat hun cultuur superieur was en meer beschaafd, terwijl zij neerkeken op de seksuele vrijheid en de loomheid van Indonesische vrouwen. Hiermee laten de auteurs een duidelijk onderscheid zien tussen mannen (proper, beschaafd) en vrouwen (seksueel vrij, lui), maar ook specifieke *Indonesische* vrouwen.¹²⁶ De onderdrukte positie van de vrouwen in de kolonie was dus niet enkel te wijden aan hun gender, maar ook hun etniciteit en cultuur. Dit is in de kern intersectioneel, maar dit is niet iets wat de auteurs als zodanig duiden.

Besluit

Vanaf 2001 wordt vrouwelijkheid steeds vaker betrokken in Nederlandse geschiedenisboeken. In eerdere periodes werd (hegemoniale) mannelijkheid veel gebruikt in narratieven, terwijl vrouwelijkheid vrijwel afwezig was in het narratief, met uitzondering van het examen over vrouwengeschiedenis in 1990. In de periode na 2001 krijgen vrouwen echter regelmatig een prominente rol, waarbij zij vaak worden gepresenteerd als feministen die strijden voor hun rechten. Dit vrouwelijkheidsconstruct van strijdbaar en vrijgevochten, wijkt af van de manier waarop vrouwen in andere landen worden afgebeeld. In Turkse schoolboeken worden zij bijvoorbeeld vaak als huiselijk en gehoorzaam geportretteerd.

Volgens Wilschut hebben schoolboeken de functie om normen en waarden over te brengen, wat impliceert dat Nederlandse auteurs willen dat leerlingen deze emancipatoire houding overnemen. Toch is het opvallend dat vrouwen vooral een hoofdrol krijgen in verband met activisme, wat suggereert dat vrouwen alleen relevant zijn in de context van sociale bewegingen. Deze nadruk op emancipatie leidt ertoe dat vrouwen vaak alleen als strijders voor verandering worden gepresenteerd, terwijl hun rol in andere contexten soms wordt afgezwakt.

¹²⁴ Connell, *Masculinties*, 77.

¹²⁵ Dudink, 'Multipurpose masculinities', 11.

¹²⁶ D. Verkuil, M.G. van Riessen en D. van Straaten, *Geschiedeniswerkplaats. De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië* (Groningen 2006) 17.

Wat mannelijkheid betreft, wordt dit construct vooral toegepast in contexten als oorlog, waar het wordt gebruikt om een overwicht aan te duiden. De mannelijkheid met de hegemonie is vaak de held in het narratief, wat inhoudt dat deze positief wordt beschreven door de auteurs.

Conclusie

In dit paper is geprobeerd een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag: *hoe werd gender geconstrueerd in examenkaternen voor het vak geschiedenis in Nederland tussen 1976 en 2006?* Uit de analyse blijkt dat gender verschillende constructies kreeg, afhankelijk van de auteur en het onderwerp.

Scott schreef in 1986 dat gender als construct afhankelijk is van tijd en plaats. Mensen bepalen welke eigenschappen mannelijk of vrouwelijk zijn en hoe deze zich tot elkaar verhouden. In de geanalyseerde teksten is dit niet anders. Mannelijkheidsconstructies werden door auteurs vaak gebruikt in politieke examenonderwerpen, zoals oorlog en kolonisatie. Scotts pleidooi uit 2010 dat gender nog steeds een nuttig analysekader vormt, is terecht. Auteurs gebruiken het namelijk om verschillen tussen mannen en vrouwen in het verleden te verklaren. Maar door dit te doen, construeren zij zelf ook een mannelijkheid en vrouwelijkheid in hun schoolboeken.

Het concept van Connell is hierbij significant. Hegemoniale mannelijkheid is door auteurs door de jaren heen veelvuldig gebruikt om hun narratieven kracht bij te zetten, zoals in het examen van 1976 over het Midden-Oosten en bij het onderwerp ‘De Nederlandse Opstand’ uit 1994. Dudinks visie op hegemoniale mannelijkheid in machtsstructuren komt vooral naar voren in de analyse van onderwerpen over Nederlands-Indië. Hier wordt mannelijkheid vergeleken tussen kolonisten en de lokale bevolking, waarmee de koloniale macht wordt verklaard. Dudink heeft dus gelijk als hij stelt dat hegemoniale mannelijkheid veel meer kan verklaren dan de basis die Connell heeft gelegd met het concept. Dit maakt het een erg relevant concept om te betrekken in een analyse over genderconstructen in teksten. Ik wil andere onderzoekers dan ook aanmoedigen om (hegemoniale) mannelijkheid niet uit te sluiten van analyses.

Vrouwelijkheid is echter niet geheel afwezig, hoewel het voornamelijk door auteurs wordt gebruikt bij cultuurhistorische onderwerpen. Zo spelen vrouwen een grote rol in narratieven omtrent de gescheiden sferen, zoals het onderwerp ‘De koloniale relaties tussen Nederland en Nederlands-Indië’ in 2006. Hierin wordt vrouwelijkheid geconstrueerd als huiselijk en afhankelijk van hun man. De vrouw wordt alleen benoemd in de context van het huishouden en haar relatie tot haar echtgenoot, in het geval van het onderwerp uit 2006 zelfs met uiterst seksistisch taalgebruik. Dit sluit aan bij de conclusies van onderzoekers als Lucy in Texas en Pamuk en Muç in Turkije, die aangeven dat vrouwen in schoolboeken vaak volgens een zelfde ideaalbeeld worden geportretteerd. Nederlandse schoolboeken lijken dus in een soortgelijke traditie te vallen als die in Texas en Turkije.

Toch is die generalisatie niet zo snel te maken. Vrouwen worden in Nederlandse schoolboeken namelijk ook besproken in de context van het feminisme. De teksten hierover, zoals ‘Continuïteit en verandering’ in 1990 en ‘Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam’ in 2004, portretteren vrouwen

juist als de helden, die gestreden hebben tegen mannelijke dominantie en op die manier sociale verandering teweeg hebben gebracht. Sterker nog, in deze boeken komt wat ik een ‘hegemoniale vrouwelijkheid’ noem naar voren. Ik baseer me hierin op Connell en maak een aanpassing aan haar concept. De vrouwen die zich niet zo veel van het feminisme aantrokken, worden door de auteurs duidelijk als inferieur gezien aan vrouwen die opkwamen voor hun rechten. Dit is vooral sterk te zien bij het onderwerp ‘Continuïteit en verandering’ in 1990. Als Nederlandse auteurs, net als Turkse auteurs, een ideaal over willen brengen op leerlingen, impliceert het vrouwelijkheidsconstruct van ‘de feministe’ juist dat de auteurs de leerlingen willen vertellen dat het goed is om te willen emanciperen. Een vervolgonderzoek zou kunnen trachten te achterhalen hoe leerling toentertijd deze teksten hebben geïnterpreteerd en of zij inderdaad de boodschap van de auteurs hebben overgenomen. Hierin kan een onderzoeker zich baseren op de methodologie van Houwen, die een soortgelijk onderzoek heeft gedaan, maar dan voor hedendaagse schoolboekteksten.

Een belangrijk concept dat in dit onderzoek ook aan bod komt, is intersectionaliteit. Zoals Wekker en Lutz aangeven, benaderden veel auteurs onderwerpen al vanuit een intersectioneel perspectief, lang voordat de term werd geconceptualiseerd. Onderwerpen over koloniale geschiedenis worden in mijn optiek automatisch intersectioneel benaderd als de auteurs van schoolboeken mannelijkheden tegenover elkaar zetten. Kolonisten versterken dan namelijk niet enkel hun superioriteit door middel van hun huidskleur, maar ook hun gender. De unieke wisselwerking tussen gender en klasse speelt op een soortgelijke manier een rol om de positie van bepaalde vrouwen in de boeken te verklaren. Zo wordt door de auteurs onderscheid gemaakt tussen vrouwen uit de burgerij en vrouwen uit de arbeidersklasse in het thema ‘Eenheid in tweevoud (1780-1830)’ in 1996. Hiermee wil ik duidelijk maken dat intersectionaliteit ook in het voortgezet onderwijs voorkomt. En dat multiperspectiviteit in de narratieven in de examenkaternen met enige regelmaat voorkomt. Houwen beargumenteert dat een schoolboek vaak maar één narratief behandelt, maar in de door mij onderzochte boeken zijn veel (cultuurhistorische) onderwerpen benaderd vanuit verschillende perspectieven. Een vervolgonderzoek zou mogelijk kunnen specificeren hoe die intersectionaliteit in het onderwijs ontwikkeld is, ook met betrekking tot andere vakken. Dit onderzoek zou dan nog een bijdrage kunnen leveren aan de schaarse historiografie omtrent intersectionaliteit in Nederland.

In dit onderzoek zijn keuzes gemaakt in hetgeen dat wel en niet onderzocht kon worden, met het oog op de reikwijdte van een scriptie en het doel van dit onderzoek. Ik heb in de inleiding al toegelicht waar die keuzes op gebaseerd zijn, maar ik wil nu dieper ingaan op hoe deze beperkingen ruimte bieden voor vervolgonderzoek. In een nieuw onderzoek zou wellicht meer aandacht besteed kunnen worden aan historische context. De examenonderwerpen zijn op bepaalde manieren tot stand gekomen, vermoedelijk beïnvloed door maatschappelijke ontwikkelingen. Ik heb daar in mijn onderzoek geen aandacht aan besteed, omdat ik van mening ben dat dit een extra bronnenonderzoek noodzakelijk maakt: iets dat voor een masterscriptie te uitgebreid is. Een promotieonderzoek zou hier wellicht geschikter voor zijn. In zo’n onderzoek zou bijvoorbeeld achterhaald kunnen worden hoe onderwerpen

gekozen werden en door middel van bijvoorbeeld krantenonderzoek een connectie gemaakt kunnen worden tussen deze keuzes en de maatschappelijke context.

Het doel van mijn onderzoek was duidelijk maken dat gender *altijd* in onderwijsteksten heeft gezeten en dat een terugkeer naar ‘traditioneel’ onderwijs niet automatisch inhoudt dat leerlingen niets meer met gender te maken krijgen. Toen ik over dit onderzoek vertelde aan een collega, zei hij tegen mij dat ik wellicht te diep nadacht over dit onderwerp. Gender gaan zoeken in teksten uit de vorige eeuw zou volgens hem een unieke vorm van presentisme zijn: ik toets oude teksten aan de hand van morele waarden van nu. Maar mijn doel was nooit om te oordelen. Dat vrouwen absent zijn in de teksten uit de periode 1976-1980 is niet inherent *fout*. Mijn doel was enkel om te laten zien dat teksten waar geen vrouwen inzitten, niet meteen genderloos zijn. Gender is meer dan alleen vrouwenemancipatie. Ook mannelijkheid is gender. En door te generaliseren en iedereen in een tekst mannelijk te maken, gebruikt een auteur alsnog gender om een boodschap over te brengen, of dit nu bewust is of niet. Gender verdient een plek in het (geschiedenis)onderwijs, omdat het een waardevol nieuwe analysekader geeft om bepaalde onderwerpen te bekijken en te bespreken. En als dit echt te progressief is, dan hoeft iemand alleen maar naar oude schoolboeken te kijken, om zich te realiseren dat het niet zo’n nieuw onderwerp is als diegene wellicht denkt.

Bibliografie

Primair bronmateriaal:

- Beetsma, J. en A.C.M. Peek, *Geschiedeniswerkplaats. Europese integratie 1945-1990 (eenheid in verscheidenheid)* (Groningen 1992).
- Beetsma, J., A.A.J. Harderwijk, K. Loggen en A.C.M. Peek, *Geschiedeniswerkplaats. De positie van de vrouw in Nederland en de VS, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog, 1939-1946* (Groningen 1990).
- Beetsma, J., A.A.J. Harderwijk en A.C.M. Peek, *Geschiedeniswerkplaats. Nederland en Nederlands-Indië, 1918-1949* (Groningen 1988).
- Beetsma, J. en P.A. Das, *Geschiedeniswerkplaats. Het parlementaire stelsel van Nederland en de Sovjet-Unie van 1925 tot 1964* (Groningen 1986).
- Beetsma, J., P.A. Das en B. Pijlman, *Geschiedeniswerkplaats. Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945) en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)* (Groningen 1982).
- Boot, R., H. Buskop, L.G. Dalhuisen, H.J.M. van der Geest, F.J. Steegh en B. Vergunst, *De Opstand in de Nederlanden, 1555-1588* (Rijswijk 1994).
- Dalhuisen, L.G., F.J. Steegh en J. Walhain, *De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië* (Rijswijk 2006).
- Dalhuisen, L.G., F.J. Steegh en J. Walhain, *Vietnam. Dekolonisatie en Koude Oorlog* (Rijswijk 2004).
- Dalhuisen, L.G., F.J. Steegh en B. Vergunst, *Nederland en Indonesië* (Rijswijk 2000).
- Dijk, K. van, H. Ulrich en H.L. Wesseling, *Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)* ('s-Hertogenbosch 1982).
- Dijk, K. van, H. Ulrich, A.W. van der Vegt en A.L. Verhoog, *China. Na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)* ('s-Hertogenbosch 1980).
- Dijk, K. van, H. Ulrich, A.L. Verhoog en H.L. Wesseling, *Dekolonisatie. Het einde van het Britse en Franse wereldrijk* ('s-Hertogenbosch 1978).
- Dijk, K. van, A.J. Plas, H. Ulrich en A.L. Verhoog, *Het Midden-Oosten* ('s-Hertogenbosch 1976).
- Goedhart, J., *Histo-speciaal. Het einde van het Britse en Franse wereldrijk* (Zutphen 1978).
- Kalkwiek, W.F., en A.C. de Beer, *Europese integratie 1945-199, eenheid in verscheidenheid en Nederland naar een modern-industriële samenleving. Economische, sociale en culturele verandering in Nederland 1948-1973* (Amsterdam 1992).
- Kalkwiek, W.F., en A.C. de Beer, *Continuïteit en verandering. De positie van de vrouw in Nederland en de Verenigde Staten, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog, 1939-1946* (Amsterdam 1990).
- Kalkwiek, W.F., en A.C. de Beer, *De Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964 en het functioneren van het parlementaire stelsel in het Koninkrijk der Nederlanden* (Amsterdam 1986).

- Kalkwiek, W.F., en A.C. de Beer, *Koning – kabinet – kamers en China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)* (Amsterdam 1980).
- Peek, A.C.M. en D. Verkuil, *Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland, 1880-1919. Op het breukvlak van twee eeuwen* (Groningen 1998).
- Peek, A.C.M. en D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. Eenheid in Tweevoud. Nederland, 1780-1830* (Groningen 1996).
- Peek, A.C.M. en D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. De Opstand in de Nederlanden (1555-1588)* (Groningen 1994).
- Riessen, M.G. van en D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990* (Groningen 2002).
- Setten, G.J. van en A. van Voorst, *Eenheid in tweevoud. Nederland, 1780-1830* (Amsterdam 1996).
- Slotboom, R. en A. van Voorst, *Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990* (Amsterdam 2002).
- Steeh, F.J., B. Vergunst en J. Walhain, *Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland, 1880-1919* (Rijswijk 1998).
- Verkuil, D., M.G. van Riessen en D. van Straaten, *Geschiedeniswerkplaats. De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië* (Groningen 2006).
- Verkuil, D., M.G. van Riessen en D. van Straaten, *Geschiedeniswerkplaats. Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam* (Groningen 2004).

Secundaire literatuur:

- Berkel, M. van, *Plotlines of victimhood. The Holocaust in German and Dutch history textbooks, 1960-2010* (Rotterdam 2017).
- Botman, M., S. Bracke, N. Jouwe, N. Mustafa en G. Wekker, ‘Dansen in de regen. Intersectionaliteit in beweging’, in: N. Jouwe, M. Botman en G. Wekker (eds.), *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenbeweging in Nederland* (Zutphen 2024) 13-39.
- Connell, R.W., *Masculinities* (tweede editie; Los Angeles 2005).
- Crenshaw, K.W., ‘Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics’ *The University of Chicago Legal Forum* 139 (1989) 139-167.
- Dudink, S., ‘Multipurpose masculinities. Gender and power in Low Countries histories of masculinity’ *BMGN – Low Countries Historical Review* 127:1 (2012) 5-18.
- Houwen, A., *Ja, dit kan zo niet langer! Beeldvorming, kritisch analyseren en genderverhoudingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs* (Amsterdam 2023).
- Jones, P.T.A., ‘Redressing reform narratives. Victorian London’s street markets and the informal supply lines of urban modernity’ *The London Journal* 41:1 (2016) 60-81.
- Lanser, S.S., ‘Gender and narrative’, in: P. Hühn, J.C. Meister, J. Pier en W. Schmid (eds.), *Handbook of narratology* (tweede editie; Berlijn 2014) 206-218.

- Lucy, L., D. Demszky, P. Bromley en D. Jurafsky, 'Content analysis of textbooks via natural language processing. Findings on gender, race and ethnicity in Texas U.S. History textbooks' *AREA Open* 6:3 (2020) 1-27.
- Nichols, J., 'Methods in school textbook research' *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3:2 (2003) 11-26.
- Pamuk, A. en K. Muç, 'Women's gender roles in history textbooks in Turkey' *International Journal of Psychology and Educational Studies* 8:2 (2021) 133-147.
- Paul, H., *Als het verleden trekt. Kernthema's in de geschiedfilosofie* (Amsterdam 2016).
- Pingel, F., *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (tweede editie; Parijs 2009).
- Repoussi, M. en N. Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research. Issues and methodologies towards a school historiography' *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2:1 (2010) 154-170.
- Scott, J.W., 'Gender. Still a useful category of analysis?' *Diogenes* 225 (2010) 7-14.
- Scott, J.W., 'Gender. A useful category of historical analysis' *The American Historical Review* 91:5 (1986) 1053-1075.
- Vlies, T. van der, *Echoing events. The perpetuation of national narratives in English and Dutch history textbooks, 1920-2010* (Leiden 2022).
- Wekker, G. en H. Lutz, 'Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van het gender- en etniciteitsdenken in Nederland', in: N. Jouwe, M. Botman en G. Wekker (eds.), *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenbeweging in Nederland* (Zutphen 2024) 71-114
- White, H.V., *Metahistory. The historical imagination of nineteenth-century Europe* (Baltimore 1973).
- Wilschut, A., *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam 2011).

Overig bronmateriaal:

- Krahmer, D., 'Opinie: "neutraal onderwijs" betekent dat we aandacht moeten besteden aan de wandaden van de VOC', <https://www.trouw.nl/opinie/opinie-neutraal-onderwijs-betekent-dat-we-aandacht-moeten-besteden-aan-de-wandaden-van-de-voc~b800fc01/?referrer=https://www.google.com/> (geraadpleegd op 21 oktober 2024).
- Regeerprogramma. Uitwerkingen van het hoofdlijnenakkoord door het kabinet* (Den Haag 2024).
- Rooy, P. de, *Verleden, heden, toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001).

Bijlage 1: Overzicht examenkaternen uit de Historische Didactische Collectie tussen 1976 en 2006

1976	<i>Het Midden-Oosten</i>	Klaas van Dijk
1977	<i>Rusland onder Stalin</i>	Klaas van Dijk, Hans K. Ulrich en A.L. Verhoog
1977	<i>Verenigde Staten van Amerika, 1917-1941</i>	Klaas van Dijk, Hans K. Ulrich en A.L. Verhoog
1978	<i>Dekolonisatie. Het einde van het Britse en Franse wereldrijk</i>	Klaas van Dijk, Hans K. Ulrich en A.L. Verhoog
1979	<i>Nederland, 1917-1939</i>	Klaas van Dijk
1979	<i>Nederland, 1917-1939 en fascisme in Italië en nationaal-socialisme in Duitsland, 1918-1939</i>	Willem Frederik Kalkwiek en A.C. de Beer
1980	<i>Koning – kabinet – kamers en China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)</i>	Willem Frederik Kalkwiek en A.C. de Beer
1980	<i>Koning – kabinet – kamers</i>	Klaas van Dijk, Hans K. Ulrich en A.L. Verhoog
1980	<i>China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)</i>	Klaas van Dijk
1982	<i>Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)</i>	Klaas van Dijk, Hans K. Ulrich en Hendrik L. Wesseling
1982	<i>Geschiedeniswerkplaats: Nationaal-socialisme in Duitland (1918-195) en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)</i>	J. Beetsma, P.A. Das en Berend Bijlman
1983	<i>De Verenigde Staten van 1917-1949</i>	Klaas van Dijk, Hans K. Ulrich en A.L. Verhoog
1984	<i>GW: Leerlingboek havo/vwo examenboek voor 1985</i>	J. Beetsma en P.A. Das (met medewerking van Maarten van Rossum)
1985	<i>GW: De Sovjetunie in de jaren 1917-1953 en Nederland in de jaren 1917-1940</i>	J. Beetsma en P.A. Das
1985	<i>De Sovjetunie, 1917-1953 en Nederland, 1917-1940</i>	Klaas van Dijk
1986	<i>GW: Het parlementaire stelsel Nederland en de Sovjetunie van 1924 tot 1964</i>	J. Beetsma, P.A. Das en Cornelis de Ru
1987	<i>Dekolonisatie</i>	Klaas van Dijk

1987	<i>De Sovjetunie in de jaren 1924-1964 en het functioneren van het parlementaire stelsel in het Koninkrijk der Nederlanden</i>	Klaas van Dijk
1987	<i>GW: De afbraak van het Britse en Franse wereldrijk, 1918-1949 en Nederland en Nederlands-Indië</i>	J. Beetsma, A.A.J. Harderwijk en Guus Peek
1988	<i>GW: 1925-1986. China na de dood van Sun Yat-sen tot het modernisatieproces onder Deng Hsiao-ping en 1918-1949. Nederland en Nederlands-Indië</i>	J. Beetsma, A.A.J. Harderwijk en Guus Peek
1989	<i>Continuïteit en verandering. De positie van de vrouw in Nederland en de VS van Amerika, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)</i>	Marianne Zewald, Klaas van Dijk, A.L. Verhoog en E.A.J. Oudenhoven
1989	<i>Continuïteit en verandering. De positie van de vrouw in Nederland en de VS van Amerika, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)</i>	Willem Frederik Kalkwiek en A.C. de Beer
1989	<i>GW: Continuïteit en verandering. De positie van de vrouw in Nederland en de VS van Amerika, 1929-1969 en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)</i>	J. Beetsma
1989	<i>Continuïteit en verandering. De positie van de vrouw in Nederland en de VS van Amerika</i>	Henriette Gieles-Colenbrander en Renée Schreuder
1991	<i>GW: Nederland in het interbellum (1917-1940) en Europese integratie 1945-1990 (Eenheid in verscheidenheid)</i>	J. Beetsma en Guus Peek
1992	<i>GW: Europese integratie 1945-1990 (Eenheid in verscheidenheid)</i>	J. Beetsma en Guus Peek
1993	<i>GW: De ontwikkeling van de parlementaire democratie in Duitsland, 1871-1990</i>	Guus Peek en Dik Verkuil
1993	<i>Van keizerrijk tot democratie. de ontwikkeling van de parlementaire democratie in Duitsland, 1871-1990</i>	Leo Dalhuisen
1994	<i>De opstand in de Nederlanden, 1555-1588</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh en Riemke Boot
1994	<i>GW: De opstand in de Nederlanden, 1555-1588</i>	Guus Peek en Dik Verkuil
1995	<i>Samenleving op de rails. De Verenigde Staten 1787-1914</i>	Leo Dalhuisen en Riemke Boot

1995	<i>GW: De Verenigde Staten 1787-1914. Een samenleving op de rails</i>	Guus Peek en Dik Verkuil
1996	<i>GW: Eenheid in tweevoud. Nederland in 1780-1830</i>	Guus Peek en Dik Verkuil
1997	<i>GW: Europa en de buitenwereld, 1150-1350</i>	Guus Peek en Dik Verkuil
1998	<i>GW: Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland, 1880-1919</i>	Guus Peek en Dik Verkuil
1999	<i>Duitsland en Europa, 1945-2000</i>	Leo Dalhuisen
2000	<i>Nederland en Indonesië. Vier eeuwen contact en beïnvloeding</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh, Ber Vergunst en Peter Lindhoud
2001	<i>De Sovjet-Unie onder Stalin en Brezjnev. Een systeem onder spanning</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh, Ber Vergunst en Harald Buskop
2001	<i>GW: Een systeem onder spanning. De Sovjet-Unie onder Stalin en Brezjnev</i>	Marcel van Riessen en Dik Verkuil
2002	<i>GW: Nederlanders en hun gezagsdragers, 1950-1990. Verzuiling, polarisatie en herwonnen consensus</i>	Marcel van Riessen, Th. van Straaten en Dik Verkuil
2003	<i>Met de loep op Lancashire. Katoen en samenleving 1750-1850</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh en Joop Walhain
2003	<i>GW: Met de loep op Lancashire. Katoen en de samenleving, 1750-1850</i>	Marcel van Riessen, Th. van Straaten en Dik Verkuil
2004	<i>GW: Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam</i>	Dik Verkuil, Marcel van Riessen en Th. van Straaten
2005	<i>Van kind tot burger. Volksoepvoeding in Nederland (1780-1920)</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh en Joop Walhain
2005	<i>GW: Van kind tot burger. Volksoepvoeding via het onderwijs in Nederland (1780-1920)</i>	Dik Verkuil, Marcel van Riessen en Th. van Straaten
2006	<i>De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië</i>	Leo Dalhuisen, Frans Steegh, Joop Walhain en Peter Lindhoud

Bijlage 2: Voorbeeld van analyse volgens het analysekader

Het Midden-Oosten:

Formele criteria:

- Bibliografische informatie
 - o Wie heeft het boek geschreven? Inclusief achtergrond van de auteurs

Het boek is geschreven door Klaas van Dijk, A.J. Plas, H. Ulrich en A.L. Verhoog. Van deze auteurs is Hans Ulrich de enige die online te vinden is. Hij heeft geschiedenis gestudeerd aan de universiteit van Leiden en heeft sinds zijn afstuderen altijd in het onderwijs gewerkt. Hij heeft meerder schoolboeken geschreven.

- o Waar en wanneer is het uitgegeven?

Het boek is gepubliceerd in 1976 in 's-Hertogenbosch (Malmberg).

- Welke onderwerpen bevat het boek?

Het boek bevat het onderwerp 'het Midden-Oosten' een examenonderwerp dat jaar.

- Wie is de doelgroep?

Eindexamenleerlingen van het vwo.

- Wat is de relatie tussen de tekst en gebruikte afbeeldingen?

Er is geen aparte beeldredactie, de afbeeldingen worden voornamelijk gebruikt ter aanvulling van de tekst, om de leerling een beeld te geven van wat er beschreven wordt, bijvoorbeeld een afbeelding van een beschreven persoon of groepering. Bijna elke pagina bevat minstens één afbeelding.

Types tekst/presentatie:

- Wat is het plot van de tekst? Hoe zie je dit terug in de keuzes in bronnen en woordkeuze?

De auteurs focussen heel erg op het politieke aspect van de onrust in het Midden-Oosten. Er wordt erg veel focus gelegd op of de leiders van bepaalde landen links of rechts van het politieke midden dachten en de auteurs proberen vervolgens aan de hand van die standpunten te verklaren waarom landen bepaalde acties ondernamen. Ze focussen heel erg op dit conflict als onderdeel van de Koude Oorlog, wat de specificaties van links en rechts zou kunnen verklaren. Dit kan allemaal verklaard worden aan de hand van het jaartal waarop dit boek is gepubliceerd: 1976 was tijdens de Koude Oorlog. Dat bepaalde landen, gesteund door de SU, linkser of zelfs communistisch werden, is dan niet per se een hele grote sprong in logica. Dat zij zich vervolgens tegen het Westen keerden, is evenmin vergezocht. De focus op het grote politieke maakt het echter nagenoeg onmogelijk om op de mensen te focussen. De mens, de individu, getroffen door deze instabiliteit, komt nauwelijks aan bod. Tegen het einde van het boek wordt gefocust op de Joodse gemeenschap. Dit is de eerste keer dat echt over mensen geschreven wordt. Dit doen ze aan de hand van een getuigenverslag van Rudolf Loewenstein, een Amerikaanse psychoanalist. Loewenstein focust in zijn verslag heel erg veel op het leed van de Joodse gemeenschap voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog en gaat in op zijn eigen antisemitisme en dat van de maatschappij. Hij benoemt nadrukkelijk de erbarmelijke leefomstandigheden van Joodse getto's en de

concentratiekampen. Dit is een poging te verklaren waarom er een behoefte ontstond aan een Joodse staat. 'Ik beschouwde joden als eeuwige vreemdelingen, als typische stadsmensen die achter een toonbank thuishoorden en met kopen en verkopen een spelletje speelden waar ze goed aan verdienden. Ik vond het een niet al te betrouwbaar volkje dat altijd opeengehoopt had gezeten in vuile en onterende getto's of, erger nog, in concentratiekampen – buiten hun schuld om natuurlijk – en dat steeds met de staart tussen de benen van de ene tragedie naar de andere vluchtte als kinderen die niemand wilde hebben. Ik had met ze te doen, want ik wist dat ze onrechtvaardig behandeld werden, maar toch was ik niet in staat me werkelijk met hen te identificeren of me hun verloren zaak aan te trekken.' (blz. 33-34) De enige keer dat het in dit boekje over mensen gaat, gaat het dus over de Joodse gemeenschap en het onrecht dat hen is aangedaan. De Joden zijn in dit verhaal ook geen actoren, maar passieve spelers die geen agency hebben. Er wordt echter nauwelijks gepraat over het leed van de Arabische mensen die opgeslokt werden door de strijd tussen de VS en SU.

- Wie zijn de actoren en wie zijn passief in deze tekst?

Hoofdrolspelers in de tekst zijn voornamelijk de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie. Opvallend is dat de Arabische staten en Israël allemaal gereduceerd worden tot passieve spelers. Wat in het Midden-Oosten gebeurt, lijkt volgens de auteurs te gebeuren door de VS en SU en is iets waar de landen in het gebied weinig tot geen invloed over uit kunnen oefenen. President Eisenhower is in de gelezen hoofdstukken de enige noemenswaardige persoon die bij naam wordt genoemd. Verder worden de landen gepersonifieerd, maar wordt weinig betrokken op het individu.

- Welke afbeeldingen zijn in de tekst te zien?

De meeste afbeeldingen in de tekst zijn spotprenten uit de tijd die in het boek besproken wordt. Andere foto's zijn afbeeldingen van de wereldleiders, zoals Nasser van Egypte en Eisenhower van de VS, waarschijnlijk zodat leerlingen een gezicht bij de naam hebben. Opvallend is dat slechts één afbeelding 'normale' mensen laat zien. Op de pagina's over het verslag van Loewenstein, is een afbeelding gebruikt van een groepje Joodse mensen dat in een tentenkamp zit in het Midden-Oosten, met geen plek om naartoe te gaan.

Analyse van de inhoud:

- Hoe speelt constructie van gender een rol? Spelen etniciteit en klasse een rol?

Op het eerste gezicht lijkt gender geen rol te spelen in de tekst uit dit boek. De auteurs proberen uit te leggen dat het gebrek aan Arabische eenheid heeft geleid tot het falen van de Arabische Liga en dat dit tot instabiliteit heeft geleid. Ze benaderen dit vanuit een socio-economisch perspectief: ze focussen op de economische ongelijkheid tussen de verschillende landen. Ze schrijven: 'De gezamenlijke strijd tegen Israël dwong de onderlinge tegenstellingen [tussen de Arabische staten] voor een deel naar de achtergrond. Dit heeft tot gevolg dat er meer een schijneenheid dan een werkelijke eenheid is ontstaan en dat de tegenstellingen bleven. Wat zijn nu die tegenstellingen? Ze liggen ten eerste op sociaal-economisch terrein.' (blz. 17) Als tussen de regels door gelezen wordt, is echter te zien dat deze

gepersonifieerde landen allemaal een bepaalde mannelijkheid toegeschreven werd. Gender wordt gebruikt om de superioriteit en/of inferioriteit van de landen te tonen. De Amerikanen worden neergezet als 'dapper', 'sterk' en 'onverschrokken' (blz. 30). De Joodse gemeenschap wordt neergezet als slachtoffer dat nergens thuishoorde (zie citaat Loewenstein). Opvallend is dat één van deze mannen duidelijk de hegemonie heeft (Connell), maar dat de auteurs geen veronderstelde vrouwelijke kenmerken toeschrijven aan de passieve spelers: de generalisaties zijn zo vanzelfsprekend mannelijk dat een vergelijking tussen mannelijkheid en vrouwelijkheid niet eens aan bod komt.

- Wat is de balans tussen genderverhoudingen/de balans tussen mannelijke en vrouwelijke actoren?

Er zit in de tekst om te beginnen al weinig vrouwelijkheid. De enige personen die bij naam genoemd worden zijn mannen en als het over landen of volkeren gaat, dan worden alleen meervoudige naamwoorden gebruikt of worden ze gegeneraliseerd als mannen. Er zitten geen vrouwelijke actoren in de tekst. Er worden verschillende mannelijkheden geconstrueerd die zich allemaal tot elkaar verhouden, maar geen enkele vorm van vrouwelijkheid wordt door de auteurs beschreven of gebruikt.

- Hoe differentiëren de auteurs tussen mannen en vrouwen?

Omdat er überhaupt niet over vrouwen gesproken wordt, wordt er door de auteurs dus ook niet gedifferentieerd. Iedereen is in de regel mannelijk.

- Wat zeggen de afbeeldingen in de tekst over genderconstructies?

De afbeeldingen steunen het narratief. De inclusie van voornamelijk staatsafbeeldingen en spotprenten, steunen de afbeeldingen het verhaal dat de onrust in het Midden-Oosten puur een politieke dimensie heeft. Het links-rechtsdenken van de auteurs wordt gesteund door de duidelijk gekleurde spotprenten. Er komen geen vrouwen voor in de afbeeldingen. In de enige afbeelding waar het wel over de gewone mens gaat, in de passage over antisemitisme, wordt een groepje mensen afgebeeld, maar daar zijn alleen een man en twee kinderen op te zien. Deze kinderen zijn overigens allebei jongens. De foto steunt het narratief van het slachtofferschap van de Joden, die in een tentenkamp zitten en er ongezond uitzien.

Kwantitatieve kenmerken:

- Hoe vaak komen de begrippen gender, mannelijkheid of vrouwelijkheid in de tekst voor?

Gender komt geen enkele keer voor en de begrippen mannelijkheid en vrouwelijkheid ook niet. Constructies van mannelijkheid komen veelvoudig in de tekst voor, vooral wanneer bepaalde bevolkingsgroepen/landen met elkaar vergeleken worden.

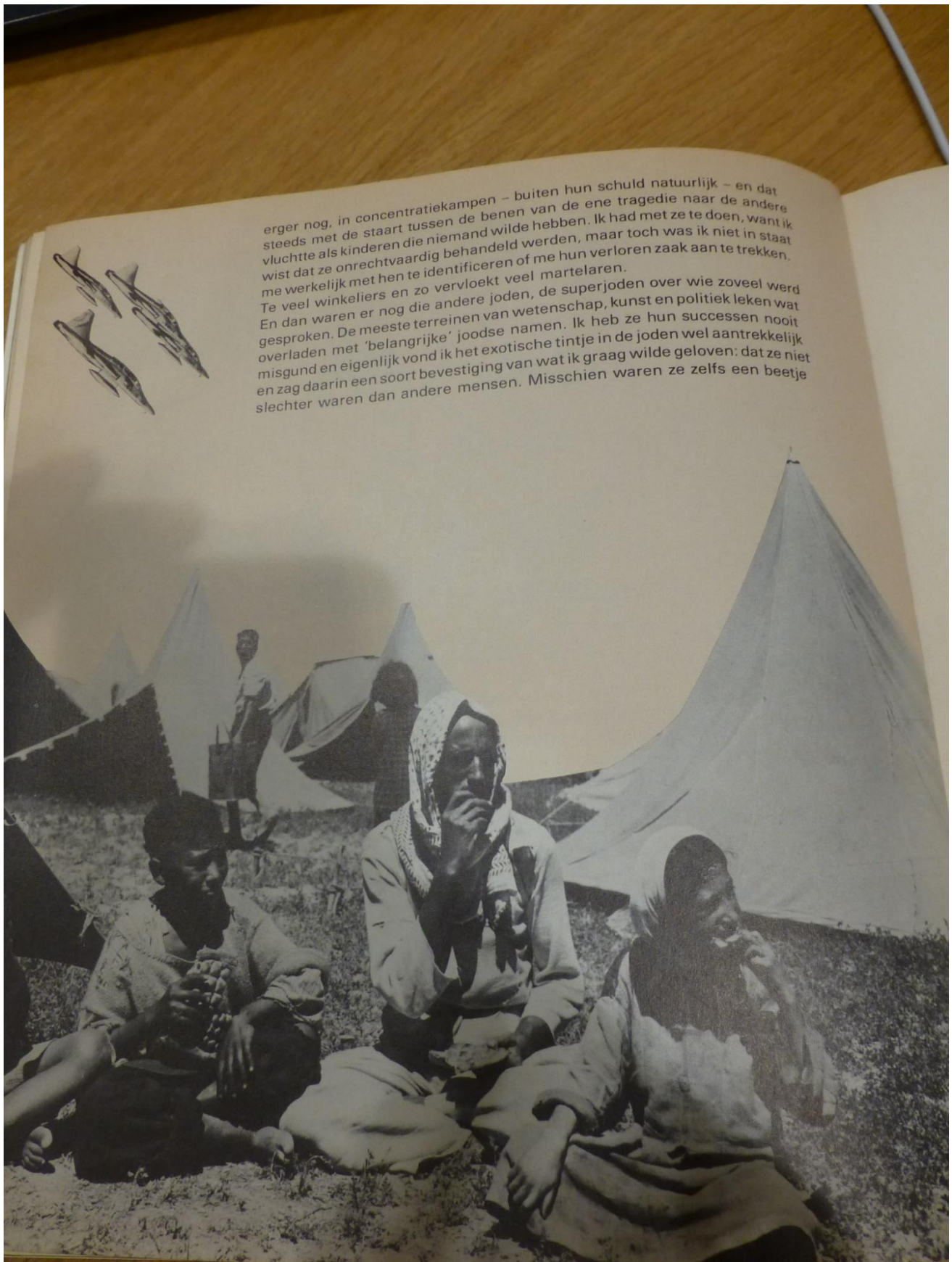
- Hoeveel pagina's in het boek gaan impliciet of expliciet over gender?

Verspreid door het boek is op zo'n dertig pagina's een genderconstruct te vinden. Hoewel geen enkele passage expliciet over gender(verhoudingen) gaat, komen de constructen dus wel grotendeels in de tekst terug.

- Wie worden er op afbeeldingen getoond?

(Karikaturen van) mannen, belangrijke leiders. Geen vrouwen.

Bijlage 3: Foto van bladzijde 34 uit Klaas van Dijk e.a., *Het Midden-Oosten*.

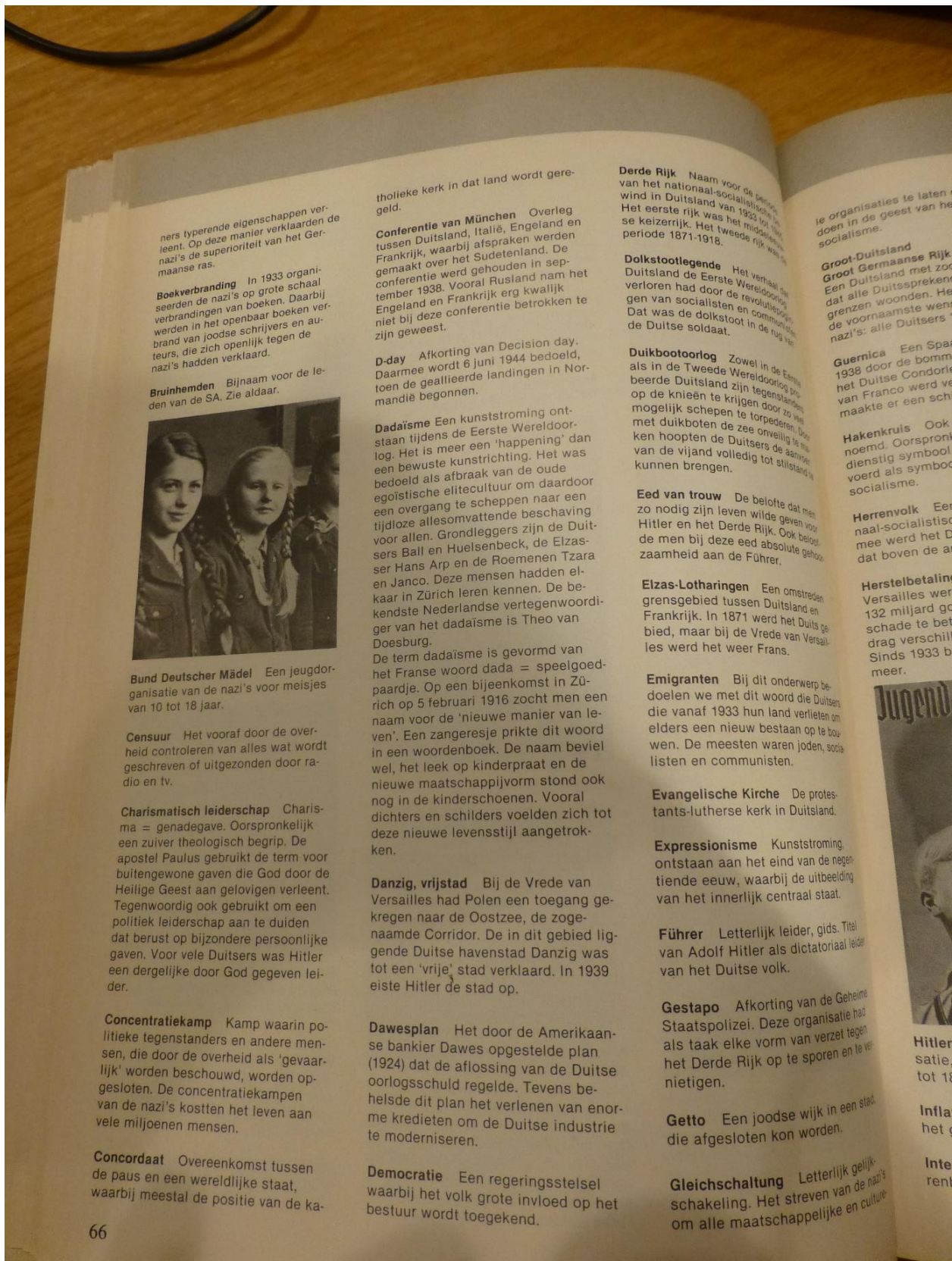


Bijlage 4: Foto van bladzijde 11 uit Van Dijk e.a., *Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)*.

De bloei van de Duitse kunst was al vóór de oorlog begonnen met kunstenaarsgroepen als *Die Brücke* in Dresden en *Der Blaue Reiter* in München, waartoe beroemde schilders als Franz Marc en Kandinsky behoorden. Zij luidden het Duitse expressionisme in, dat zich geïnspireerd voelde door kunstenaars als Van Gogh. De oorlog had uiteraard grote invloed op de kunstenaars in allerlei landen. In Zürich, in het neutrale Zwitserland, ontstond in die tijd een beweging die later ook in andere steden – Parijs, Berlijn, New York – invloed zou hebben, het zgn. dadaïsme. Het idee van deze beweging was, dat eerst de traditionele kunst en cultuur vernietigd moesten worden om de weg vrij te maken voor een nieuwe culturele en sociale orde. Ook de Russische revolutie boeide en inspireerde een aantal kunstenaars en intellectuelen, zowel in als buiten Rusland. In Duitsland leidden de verschrikkingen van de oorlog en de zorgen van de naoorlogse wereld veel kunstenaars tot scherpe politieke en sociale satires. Anderzijds gaf de nieuwe maatschappij ook aanleiding tot nieuwe artistieke idealen van eenvoud en strenge zakelijkheid. In Duitsland werd deze beweging van de nieuwe zakelijkheid vooral beroemd door de activiteiten van een groep architecten en beoefenaars van toegepaste kunst verenigd in het *Bauhaus*. Het *Bauhaus* was in oorsprong een school voor architectuur en toegepaste kunst. Walther Gropius en Ludwig Mies van der Rohe behoorden tot de beroemdste leiders ervan. Maar ze ontwikkelde zich tot een sociale beweging die de problemen van de moderne maatschappij wilde oplossen door een eeerherstel van de handwerkskunst en een humanisering van de



Bijlage 5: Foto van bladzijde 60 uit Beetsma e.a., *Geschiedeniswerkplaats. Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945) en Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)*.



ners typerende eigenschappen verleent. Op deze manier verklaarden de nazi's de superioriteit van het Germaanse ras.

Boekverbranding In 1933 organiseerden de nazi's op grote schaal verbrandingen van boeken. Daarbij werden in het openbaar boeken verbrand van joodse schrijvers en auteurs, die zich openlijk tegen de nazi's hadden verklaard.

Bruinhemden Bijnaam voor de leden van de SA. Zie aldaar.



Bund Deutscher Mädel Een jeugdorganisatie van de nazi's voor meisjes van 10 tot 18 jaar.

Censuur Het vooraf door de overheid controleren van alles wat wordt geschreven of uitgezonden door radio en tv.

Charismatisch leiderschap Charisma = genadegave. Oorspronkelijk een zuiver theologisch begrip. De apostel Paulus gebruikt de term voor buitengewone gaven die God door de Heilige Geest aan gelovigen verleent. Tegenwoordig ook gebruikt om een politiek leiderschap aan te duiden dat berust op bijzondere persoonlijke gaven. Voor vele Duitsers was Hitler een dergelijke door God gegeven leider.

Concentratiekamp Kamp waarin politieke tegenstanders en andere mensen, die door de overheid als 'gevaarlijk' worden beschouwd, worden opgesloten. De concentratiekampen van de nazi's kostten het leven aan vele miljoenen mensen.

Concordaat Overeenkomst tussen de paus en een wereldlijke staat, waarbij meestal de positie van de ka-

tholieke kerk in dat land wordt geregeld.

Conferentie van München Overleg tussen Duitsland, Italië, Engeland en Frankrijk, waarbij afspraken werden gemaakt over het Sudetenland. De conferentie werd gehouden in september 1938. Vooral Rusland nam het Engeland en Frankrijk erg kwaalijk niet bij deze conferentie betrokken te zijn geweest.

D-day Afkorting van Decision day. Daarmee wordt 6 juni 1944 bedoeld, toen de geallieerde landingen in Normandië begonnen.

Dadaïsme Een kunststroming ontstaan tijdens de Eerste Wereldoorlog. Het is meer een 'happening' dan een bewuste kunstrichting. Het was bedoeld als afbraak van de oude egoïstische elitecultuur om daardoor een overgang te scheppen naar een tijdloze allesomvattende beschaving voor allen. Grondleggers zijn de Duitsers Ball en Huelsenbeck, de Elzasser Hans Arp en de Roemenen Tzara en Janco. Deze mensen hadden elkaar in Zürich leren kennen. De bekendste Nederlandse vertegenwoordiger van het dadaïsme is Theo van Doesburg.

De term dadaïsme is gevormd van het Franse woord dada = speelgoedpaardje. Op een bijeenkomst in Zürich op 5 februari 1916 zocht men een naam voor de 'nieuwe manier van leven'. Een zangeresje prikte dit woord in een woordenboek. De naam beviel wel, het leek op kinderpraat en de nieuwe maatschappijvorm stond ook nog in de kinderschoenen. Vooral dichters en schilders voelden zich tot deze nieuwe levensstijl aangetrokken.

Danzig, vrijstad Bij de Vrede van Versailles had Polen een toegang gekregen naar de Oostzee, de zogenaamde Corridor. De in dit gebied liggende Duitse havenstad Danzig was tot een 'vrije' stad verklaard. In 1939 eiste Hitler de stad op.

Dawesplan Het door de Amerikaanse bankier Dawes opgestelde plan (1924) dat de aflossing van de Duitse oorlogsschuld regelde. Tevens behelsde dit plan het verlenen van enorme kredieten om de Duitse industrie te moderniseren.

Democratie Een regeringsstelsel waarbij het volk grote invloed op het bestuur wordt toegekend.

Derde Rijk Naam voor de periode van het nationaal-socialistische regime in Duitsland van 1933 tot 1945. Het eerste rijk was het middeleeuwse keizerrijk. Het tweede rijk was de periode 1871-1918.

Dolkstootlegende Het verhaal dat Duitsland de Eerste Wereldoorlog verloren had door de revolutionairen van socialisten en communisten. Dat was de dolkstoot in de rug van de Duitse soldaat.

Duikbootoorlog Zowel in de Eerste als in de Tweede Wereldoorlog probeerde Duitsland zijn tegenstanders op de knieën te krijgen door zo veel mogelijk schepen te torpederen. Ook met duikboten de zee onveilig te maken hoopten de Duitsers de aanvoer van de vijand volledig tot stilstand te kunnen brengen.

Eed van trouw De belofte dat men zo nodig zijn leven wilde geven voor Hitler en het Derde Rijk. Ook beloofde men bij deze eed absolute gehoorzaamheid aan de Führer.

Elzas-Lotharingen Een omstreden grensgebied tussen Duitsland en Frankrijk. In 1871 werd het Duits gebied, maar bij de Vrede van Versailles werd het weer Frans.

Emigranten Bij dit onderwerp bedoelen we met dit woord die Duitsers die vanaf 1933 hun land verlieten om elders een nieuw bestaan op te bouwen. De meesten waren joden, socialisten en communisten.

Evangelische Kirche De protestants-lutherse kerk in Duitsland.

Expressionisme Kunststroming ontstaan aan het eind van de negentiende eeuw, waarbij de uitbeelding van het innerlijk centraal staat.

Führer Letterlijk leider, gids. Titel van Adolf Hitler als dictatoriaal leider van het Duitse volk.

Gestapo Afkorting van de Geheime Staatspolizei. Deze organisatie had als taak elke vorm van verzet tegen het Derde Rijk op te sporen en te vernietigen.

Getto Een joodse wijk in een stad die afgesloten kon worden.

Gleichschaltung Letterlijk gelijkenschakeling. Het streven van de nazi's om alle maatschappelijke en culture-

le organisaties te laten doen in de geest van het socialisme.

Groot-Duitsland Een Duitsland met zo dat alle Duitssprekende grenzen woonden. Het de voornaamste wens van de nazis: alle Duitsers

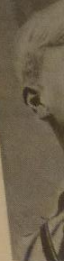
Guernica Een Spaanse stad die in 1938 door de bommenwerpers van Franco werd vernietigd. Het maakte er een schrikbeeld van.

Hakenkruis Ook bekend als de Duitse dienstdienst symbool. Oorspronkelijk werd het symbool voerd als symbool van het socialisme.

Herrenvolk Een nationaal-socialistische term die mee werd het Duitse volk dat boven de anderen stond.

Herstelbetalingen De reparatiebetalingen van Versailles werden geschat op 132 miljard gulden. Het bedrag verschilde met de tijd. Sinds 1933 bleef het bedrag meermalen meer.

Jugend Jeugd.



Hitler Adolf Hitler, tot 1945 de Duitse Führer.

Inflatie Het proces van prijsstijging.

Intelligentie Het proces van de vernietiging van de culturele erfgoed.

Bijlage 6: Foto van bladzijde 36 uit Peek en Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats. Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland, 1880-1919: Op het breukvlak van twee eeuwen.*



Aletta Jacobs (1854-1929). Zij was de eerste vrouw die in Nederland aan de universiteit ging studeren, zij was een feministe van de eerste gelijkaamige golf, en voorrechtster van vrouwenrechten en geboortebepaling.

Verkenningsofdracht

Dit hoofdstuk gaat over de vrouwenemancipatie rond 1900.

- 1 Blader dit hoofdstuk door en beschrijf in enkele trefwoorden waar het de feministen een eeuw geleden om te doen was.
- 2 Ga na wat tegenwoordig de belangrijkste doelen van de vrouwenbeweging zijn. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen met honderd jaar geleden?
- 3 Spreek dit onderwerp je aan? Leg je antwoord uit.

••• **1 Vrouwen in een mannenmaatschappij**

In 1883 vroeg de vrouwelijke arts Aletta Jacobs toestemming haar stem uit te brengen bij de verkiezingen. Zij meende dat ze ruimschoots voldeed aan de wet, die het kiesrecht gaf aan alle 'Nederlanders' die voldoende belasting betaalden. Maar de autoriteiten dachten daar anders over. Ze erkenden dat nergens stond dat vrouwen niet mochten stemmen. Maar dat kwam alleen doordat zo'n bepaling overbodig was. Het was immers overduidelijk dat politiek een mannenzaak was.

Aletta Jacobs ging tegen de afwijzing in beroep, maar maakte geen schijn van kans. Alle rechters waren het erover eens dat de wet met 'Nederlanders' mannen bedoelde. Vrouwen konden geen aanspraak maken op de burgerrechten die wel voor de mannen golden. Daarom hadden ze geen kiesrecht en bekleedden ze geen openbare functies, zoals het ambt van burgemeester of rechter. Zoals je in het vorige hoofdstuk kon lezen waren vrouwen volgens de wet ook in het gezin ondergeschikt. De man was gezinshoofd. Zijn vrouw was in juridische zaken 'handelingsonbekwaam', dat wil zeggen: zij kon niet in een proces optreden. Ook kon ze niet over een eigen vermogen beschikken en deelde ze niet in de ouderlijke macht.

Ook op de arbeidsmarkt zaten de vrouwen rond 1880 in een ondergeschikte positie. Dat kwam mede doordat de meesten nauwelijks waren opgeleid. Nog geen 5 procent van de meisjes leerde na de lagere school door. Voor arbeidersmeisjes was de lagere school sowieso het eindstation. Sommige meisjes uit de middenklassen gingen naar de Middelbare Meisjes School, en meisjes uit de hogere kringen konden naar particuliere scholen. Het onderwijs daar was vooral bedoeld als voorbereiding op 'een goed huwelijk'. De meisjes leerden er

talen en goede manieren. Ook algemene ontwikkeling, zodat de vrouwen genoot zouden kunnen worden van de voorbereiding op een rol in de maatschappij. De meisjes die nauwelijks door meisjes Burger School (HBS), die instelling in de handel of industrie, maar ook bedoeld voor jeugd. In 1870 het eerste meisje werd minister van onderwijs met stemrecht voor geven. En Aletta ook de eerste vrouw op universiteit.

Ook bij de vakopleiding bijna niet aan te pas. De ding was de 'kweekschool'. Verder konden meisjes ook vrouwenberoepen. Toch deden veel vrouwen de officiële statistiek beroepsbevolking van hoger. De meeste vrouwen werden namelijk niet meewerkten op de beroep van vader, vielen. Het overgrote deel hoorde tot de arbeiderswerkten tot hun huwelijkste kind, of langer was. Doorgaans dan aanzien stond, de slechtst werd beteld de helft tot niet.

Buiten de landwerkende vrouwen procent werkte cent oefende th voorbeeld als

Mannen en v zelfde werkza altijd werk d omdat het z kennis en va en vrouwen nen beter be opvatting h loon zou sl men van h zichzelf w ben. Vrouw gaven gee hun eiger Vrouw gewoone ongehuv was een geschoe Pas in l ambten

Hoofdstuk 3 De vrouwen



Wat was de positie van de vrouw in 1880, wat was deze in 1919 en hoe zijn de veranderingen en de continuïteit daarin te verklaren?