De representatie en framing van collaboratie en accommodatie in Nederlandse schoolboeken van 1945 tot 2021

Sietse van Asten 1045720

Radboud Universiteit Nijmegen

Begeleider: Dr. Martijn Lak

15 januari 2024

Masterscriptie Geschiedenis en Actualiteit

Inhoudsopgave

Inleiding 2
Hoofdstuk 1: Het Nederlandse Geschiedeniscurriculum 7
Hoofdstuk 2: Methode 12
Hoofdstuk 3: Schoolboeken vanaf 1945 tot en met de jaren zestig 17
Hoofdstuk 4: Schoolboeken in de jaren zeventig 22
Hoofdstuk 5: Schoolboeken in de jaren tachtig 28
Hoofdstuk 6: Schoolboeken in de jaren negentig 34
Hoofdstuk 7: Schoolboeken in de periode 2000 tot 2010 42
Hoofdstuk 8: Schoolboeken vanaf 2010 tot en met 2021 48
Conclusie 54
Bibliografie 58
Bronnen 62

Met dank aan: Martijn Lak, Tina van der Vlies, Pieter van Leeuwen, Jacques Dane, Hans van Asten, Twan van Lierop, Stefan van Hulst en Piet Vos.

Inleiding

De geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog speelt een grote rol in de Nederlandse cultuur. Als een tijd waarin Nederlanders niet meer vrij waren en bevolkingsgroepen werden uitgemoord, vormt de bezetting een periode die nog altijd een grote impact heeft om hoe Nederland naar zichzelf kijkt.[1] Dat de bezetting een van de belangrijkste onderwerpen in het geschiedenisonderwijs is, is terug te zien in het themanummer van het magazine *4FREE* van het Nationaal Comité 4 en 5 mei, dat in december 2023 verscheen en gericht is op het helpen van leraren om de Holocaust uit te leggen.[2] Dit magazine is een initiatief dat bedoeld is om het gebrek aan kennis over de bezetting in Nederland tegen te gaan.[3] Dit onderzoek tracht hetzelfde te doen en focust zich daarbij op collaboratie en accommodatie ten tijde van de Tweede Wereldoorlog en hoe dit onderwerp in de onderbouw van de middelbare school werd onderwezen. Dit onderzoek biedt daarmee inzicht in hoe de reacties van de Nederlanders op de bezetting in het onderwijs zijn gepresenteerd, waarmee een beter beeld ontstaat van hoe de morele keuzes die tijdens de bezetting werden gemaakt worden geduid in het Nederlandse geschiedeniscurriculum. Deze scriptie tracht daarmee bij te dragen aan het nationale debat over collaboratie en kijkt vooral naar hoe de resultaten van dit voortdurende debat worden doorgegeven aan de volgende generaties. Dit onderzoek tracht daarbij een bijdrage te leveren aan het debat over de waarden die in het Nederlandse geschiedenisonderwijs worden onderwezen.

In 2022 publiceerde historica Tina van der Vlies haar boek *Echoing Events*. In deze studie bekijkt zij de nationale narratieven van Nederland en Engeland. Van de Vlies onderzoekt hoe de Tachtigjarige Oorlog en de Spaanse Armada in schoolboeken worden 'geframed' en hoe deze gebeurtenissen worden verbonden met de bredere geschiedenis van Nederland. Van der Vlies legt het concept 'framing' uit als "het plaatsen van een gebeurtenis in een bepaalde context, waarmee de lezing die de lezer van die gebeurtenis heeft beïnvloed wordt".[4] Van der

---

TITELPAGINA: NIOD, Beeldbank WO2, beeldnr. 103840, Affiche De Waarheid, Protesteert. 60.000 Bandieten worden op ons losgelaten. Maakt schoon schip. Beeldbank (beeldbankwo2.nl)

[1] M. Van de Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte, Hoe wij steeds meer doden gingen herdenken* (Amsterdam 2010) 9-10.

[2] L. Dekker, M. Kuipers, S. Mensink, C. Van Emden, H. Wynia, M. Wilmink, A. Waterman, J. Brouwers, D .Van Harlingen M. Van Pagee, red., *Lesgeven over de Holocaust hoe doe je dat?, 4FREE, speciale editie over Holocausteducatie* (2023).

[3] M. Van Berkel, *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog?* (Arnhem; Nijmegen 2019) 5-8; T. Willemse, 'PVV-zege roept vragen op over effect van oorlogseducatie', *Historisch Nieuwsblad* (9 januari 2024). PVV-zege roept vragen op over effect van oorlogseducatie (historischnieuwsblad.nl).

[4] T. Van der Vlies, *Echoing Events: The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920–2010* (Leiden 2022) 13-22, aldaar 15.

Vlies onderzocht gebeurtenissen uit de zestiende en zeventiende eeuw en constateerde dat de nationale narratieven over deze perioden -in de schoolboeken- veranderlijk en beïnvloedbaar zijn. In deze scriptie wordt gekeken of hetzelfde geldt voor de bezetting van Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog en hoe de veranderingen in het debat over 'goed' en 'fout' in de schoolboeken worden gerepresenteerd.

Het debat over de Nederlandse collaborateurs werd sterk beïnvloed door de historicus Lou de Jong. Zijn 29 banden tellende standaardwerk *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog* was van grote invloed op de Nederlandse herinneringscultuur. De Jong legde de nadruk op 'goed' en 'fout', en had weinig ruimte voor een gecompliceerdere kijk op de acties van de Nederlandse bevolking tijdens de Tweede Wereldoorlog, waarmee hij het dominante beeld van de Nederlandse bevolking vertolkte.[5] Latere generaties hebben vervolgens gereageerd op De Jong en zijn zwart-witdenken. Historici Hans Blom en Chris van der Heijden schreven respectievelijk *In de Ban van Goed en Fout* en *Grijs Verleden*. Deze werken keken opnieuw naar collaboratie tijdens de Tweede Wereldoorlog en de waardeoordelen die eraan waren verbonden. Blom zocht naar een meer moreel gelaagde kijk, waarbij ruimte was voor meer perspectieven dan alleen 'goed' of 'fout', terwijl Van der Heijden weigerde om verschillende groepen te bestempelen als beter of slechter.[6]

Beide boeken veroorzaakten sterke reacties in het publieke debat, omdat zij ingingen tegen het gevestigde narratief van 'goed' en 'fout'. Journalist Adriaan Venema schreef *Schrijvers, uitgevers & hun collaboratie*, waarin hij zich openlijk tegen Blom keert en stelt dat hij juist een moreel-ethisch oordeel wil vellen, omdat mensen en hun keuzes geen rol meer spelen in de geschiedenis.[7] Venema vindt dan ook dat hij een oordeel mag vellen over de schrijvers die hij behandelt. Journalist Dick Verkijk schreef in 2001 *Die Slappe Nederlanders*, waarin hij zich tegen Van der Heijden keerde. Verkijk had zelf bij het verzet gezeten en was het niet eens met wat hij een negatief oordeel over de Nederlanders vond. Verkijk beargumenteert dat de collaborateurs maar een kleine groep vormden en dat het verzet door de brede bevolking gesteund werd, waardoor "de Nederlandse bevolking niet grijs was".[8] Historica Marjan

[5] L. de Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog* (Den Haag 1969-1991); L. de Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog 6, juli'42-mei'43 eerste helft*, Koninkrijk der Nederlanden (Den Haag 1975) 489-491.
[6] J.C.H. Blom, M. Enklaar, *In de ban van goed en fout. Geschiedschrijving over de bezettingstijd in Nederland* (Amsterdam 2007) 30-53, aldaar 32-36, 48; C. Van der Heijden, *Grijs verleden: Nederland en de Tweede Wereldoorlog* (Amsterdam 2001) 453.
[7] A. Venema, *Schrijvers, uitgevers en hun collaboratie. Deel 1 Het systeem* (Amsterdam 1988) 9-15.
[8] D. Verkijk, *Die slappe Nederlanders, of, Viel het toch wel mee in 1940-1945?* (Amersfoort 2001) 7, 114-116 aldaar 116.

Schwegman zou als directeur van het NIOD pleiten voor het terugbrengen van de focus op verzetshelden. Zij vond het betreurenswaardig dat de nieuwe genuanceerdere geschiedschrijving minder aandacht had voor het verzet en hoopte dat de helden ook weer in het narratief zouden passen.[9]

Het debat over het verschil tussen collaboratie en accommodatie werd ook gevoerd door historicus Hein Klemann en rechtshistoricus Joggli Meihuizen in de context van de economische collaboratie. In 2002 schreef Klemann *Nederland 1938-1948*, waarin hij beargumenteert dat de Nederlanders tijdens de bezetting gewoon door probeerden te leven, terwijl de orders vanuit de Duitse economie zorgden, voor een hoogconjunctuur. De hoogconjunctuur en de goede voedselvoorziening leidden vervolgens tot meer accommodatie.[10] Klemann biedt dus motieven voor accommodatie en beschrijft het als een logische keuze. Meihuizen is het hier niet mee eens. Hij schrijft over de berechting van economische collaborateurs, en stelt dat deze berechting willekeurig en niet goed verlopen was, omdat de Nederlandse overheid de wederopbouw boven gerechtigheid verkoos.[11] Hij oordeelt op deze manier negatiever over de economische samenwerking met de Duitsers dan Klemann, waarna de twee vervolgens in debat gingen. Klemann beargumenteert dat de ondernemers wel moesten meewerken, omdat anders hun onderneming ten onder zou gaan en het dus de vraag is of hen berechten wel juist was, terwijl Meihuizen bleef focussen op de willekeur van de berechting en schrijft dat niet hij, maar juist Klemann morele oordelen velt, omdat Klemann zich volgens hem op morele vragen focust, terwijl hij zichzelf de willekeur van de berechting richt.[12] Dit debat laat zien hoe moeilijk het is een precieze scheiding te maken tussen collaboratie en accommodatie, terwijl schoolboeken deze scheiding ook moeten maken.

Hoewel Blom en Van der Heijden een verandering veroorzaakten in het wetenschappelijke debat, zette deze verandering zich niet in de Nederlandse samenleving door. Blom reageerde hier in 2007 op in *de Volkskrant*, waarin hij concludeert dat het wetenschappelijke debat zich voor een groot deel ontworsteld heeft aan het goed-fout denken, maar het publieke debat nog

---

[9] M. Schwegman, *Waar zijn de Nederlandse verzetshelden?*, Van der Lubbelezing (Amsterdam 2008).
[10] H.A.M. Klemann, *Nederland 1938-1948, Economie En Samenleving In Jaren Van Oorlog En Bezetting* (Amsterdam 2002) 19-21, 565-568.
[11] J. Meihuizen, *Noodzakelijk kwaad: De bestraffing van economische collaboratie in Nederland na de Tweede Wereldoorlog* (Meppel 2003) 739, 744-745.
[12] H.A.M. Klemann, 'Economie en totale oorlog', *BMGN, Low Countries Historical Review 119:4* (2004) 577–581 https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.6140; J. Meihuizen, "Repliek" *BMGN, Low Countries Historical Review 119:4* (2004) 587–593 https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.6142.

niet.[13] De ideeën van Blom en Van der Heijden waren wel van invloed op recente werken zoals *Zwarte Jaren* van historicus Han van der Horst uit 2020. Van der Horst combineert de benaderingen van beide historici in zijn zienswijze dat er een kleine groep collaborateurs en een kleine groep verzetsstrijders kunnen worden aangewezen. "De rest van de Nederlanders kan worden bestempeld als een grijze massa". Het merendeel van de Nederlanders was vooral bezig met overleven. Zij moest daarom keuzes maken die hen mogelijk in gevaar zouden brengen of werden soms gedwongen om samen te werken met de bezetters. Het is dus moeilijk hen als 'goed' of 'fout' te bestempelen.[14]

Historicus Peter Romijn volgt deze benadering ook in zijn boek *De Lange Tweede Wereldoorlog*, uit 2020 waarin hij 1940 tot en met 1949 als één geheel bekijkt. Nederland vormt hier het bezette gebied, maar is ook de bezetter van Indonesië. Romijn bekijkt hierbij de verschillende situaties waar Nederlanders in terecht kwamen en hoe zij daarop reageerden. De scheiding tussen dader en slachtoffer is in deze context dus moeilijk te vinden.[15] Zoals Romijn in zijn afscheidsrede aan het NIOD stelt: "Laten we… zorgen dat de politieke en maatschappelijke context van vijandschap goed zichtbaar blijven", want zo zegt hij eerder: "Het gaat erom, door je vijand ook jezelf te leren kennen, met alle positieve, negatieve en problematische kanten".[16] De keuzes tussen collaboratie, accommodatie en verzet werden ook recent behandeld in historica Merel Leemans boek *De Keien*, over Rotterdamse studenten in het verzet. Zij focust zich op hoe deze studenten tijdens de bezetting keuzes moesten maken en welke gevolgen die keuzes vervolgens hadden. In dit boek bevraagt zij de klassieke beelden van een heroïsch verzet, en schetst zij een beeld van vele grijze keuzes die ook binnen het verzet voor onenigheid zorgden. Leeman schrijft daarmee een persoonlijk verhaal dat de complexiteit van de bezetting blootlegt, terwijl het wel op het verzet gefocust is.[17] Deze auteurs laten zo zien dat het debat over collaboratie in Nederland nog steeds speelt en dat het nog altijd moeilijk is om precieze grenzen tussen 'goed' en 'fout' te trekken.

De hoofdvraag van deze scriptie luidt daarom: **Hoe worden collaboratie en accommodatie gerepresenteerd in schoolboeken voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs tussen 1945 en 2021?**

---

[13] J.C.H. Blom, 'Nog altijd in de ban van goed en fout', *De Volkskrant, Forum* (20 April 2007).
[14] H. Van der Horst, *Zwarte jaren: Nederland in de Tweede Wereldoorlog* (Amsterdam 2020) 248-249.
[15] P. Romijn, *De lange Tweede Wereldoorlog: Nederland 1940-1949* (Amsterdam 2020) 11-12.
[16] P. Romijn, *Leven met de vijand*, Afscheidsrede, NIOD (Amsterdam, 22 juni 2022) 6, 9.
[17] M. Leeman, *De Keien, Rotterdamse studenten tussen handel en verzet 1940*-1945 (Amsterdam; Antwerpen 2023) 279-281.

Om deze vraag te beantwoorden wordt er per hoofdstuk gekeken naar de deelvragen: **Welke methoden van framing worden er in de Nederlandse schoolboeken van 1945 tot 2021 gebuikt om collaboratie en accommodatie te representeren?**

Daarbij vormt de volgende deelvraag de basis voor ieder hoofdstuk: **Hoe worden collaboratie en accommodatie gedefinieerd in de schoolboeken van 1945 tot 2021?**

De derde deelvraag is gericht op de interactie tussen de schoolboeken en de context waarin de boeken vervaardigd worden: **Hoe beïnvloeden de debatten in de wetenschap en de maatschappij de framing van collaboratie en accommodatie in schoolboeken van 1945 tot 2021?**

Deze scriptie is chronologisch ingericht. De eerste twee hoofdstukken leggen het Nederlandse geschiedeniscurriculum en de methode van deze scriptie uit en de daaropvolgende hoofdstukken behandelen de schoolboeken. De schoolboeken zijn daarbij per tien jaar over zes hoofdstukken verdeeld. Om ruimte te besparen beslaat hoofdstuk 3 vijfentwintig jaar, waarin de eerste decennia na de oorlog worden behandeld. De individuele hoofdstukken vormen vervolgens een chronologisch overzicht dat antwoord biedt op de vierde deelvraag: **Hoe veranderen de methoden die worden gebruikt om collaboratie en accommodatie te representeren in de schoolboeken van 1945 tot 2021?**

Hoofdstuk 1: Het Nederlandse Geschiedeniscurriculum

Het Nederlandse geschiedeniscurriculum is gestoeld op door de overheid vastgestelde kerndoelen voor het onderwijs die een overzicht vormen van de idealen en kennis die het onderwijs de leerlingen moet bijbrengen.[18] Geschiedenis is in dit overzicht ingedeeld bij het onderdeel 'Mens en Maatschappij'. De tien tijdvakken en het bekijken van historische bronnen worden daarbij afzonderlijk benoemd als een onderdeel van de vorming van de Nederlandse leerlingen. De Wereldoorlogen en de Holocaust krijgen daarnaast een extra vermelding, waarbij het begrijpen van de relatie tussen deze gebeurtenissen en het heden als extra belangrijk worden aangeduid.[19]

In het Nederlandse geschiedeniscurriculum zijn de tijdvakken vervolgens verder uitgewerkt met kenmerkende aspecten. Tijdvak 9: de wereldoorlogen (1900-1950) heeft meerdere kenmerkende aspecten die relevant zijn voor dit onderzoek. Dit zijn nummers 38 en 40 tot en met 43.[20] De begrippen collaboratie en accommodatie hebben beide een impliciete link met deze kenmerkende aspecten, hoewel zij niet worden genoemd. Deze link bestaat uit het feit dat deze kenmerkende aspecten verwijzen naar de impact die de Wereldoorlogen hadden op de burgerbevolking.[21] Collaboratie en accommodatie zijn twee belangrijke wijzen waarop de burgerbevolking vervolgens op deze ingrijpende veranderingen reageerde.[22]

Perioden van conflict en crisis zijn belangrijk voor de vorming van een land. Het zijn vaak perioden die in de geschiedenisles breder worden uitgewerkt, maar juist ook een grotere voorzichtigheid vereisen, omdat zij zorgen voor discussie in de samenleving. Omdat de leerlingen deel uitmaken van die samenleving, zullen zij ook een kant kiezen in deze discussie. Hun meningen over die discussie zullen vervolgens hun oordelen over geschiedenis beïnvloeden. Zo laat de socioloog Tony Gallagher zien dat controversiële onderwerpen altijd bij leerlingen aankomen, zelfs als ze niet in de les worden aangekaart en dat het onderwijs daarom de verantwoordelijkheid heeft om de leerlingen goed over een conflict te onderwijzen.

---

[18] Grever, 'The Netherlands', 385-402.
[19] *Houdende vaststelling van de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/de%20kerndoelen%20onderbouw%20VO.pdf.
[20] *Examenprogramma geschiedenis VWO*, College voor Toetsen en Examens (2015). https://www.examenblad.nl/2018/publicaties/vo-419920.
[21] R. Futselaar, *Born under a bad sign, The indelible Marks of Total War on Twentieth Century Lives,* Oratie (Rotterdam 2021) 7-8, 10-12.
[22] *Examenprogramma geschiedenis VWO*, College voor Toetsen en Examens (2015) https://www.examenblad.nl/2018/publicaties/vo-419920; *Examenprogramma geschiedenis havo*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2018) https://www.examenblad.nl/2022/publicaties/vo-1116503.

Gallagher beschrijft daarnaast dat leraren beter met deze onderwerpen kunnen omgaan als zij een duidelijk onderwijscurriculum hebben waaraan zij kunnen vasthouden. Toch concludeert Gallagher ook dat een onderwijscurriculum alleen waardevol is wanneer het steeds bekritiseerd en geëvalueerd wordt, omdat het curriculum alleen positief kan bijdragen als het samen met de discussie verandert en zo kan reageren op nieuwe ontwikkelingen.[23]

Hoe de discussies rondom het Nederlandse geschiedeniscurriculum door de jaren heen zijn geëvolueerd, wordt beschreven door historica Maria Grever. Zij beschrijft de scheiding tussen de historische wetenschap en de publieke geschiedenis als het grootste debat in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Aan de ene kant van het debat ziet Grever de vraag van het brede Nederlandse publiek naar antwoorden, een nationale identiteit en betekenisgeving. Aan de andere kant beschrijft Grever de roep vanuit de historische wetenschap om een curriculum dat op vaardigheden en het bevragen van de geschiedenis gericht is. Deze vaardigheden zouden leerlingen moeten helpen om kritische en bewuste burgers te worden.[24] Grever laat daarmee zien dat het bekritiseren en evalueren van een geschiedeniscurriculum, ondanks Gallaghers conclusies, zelf ook voor nieuwe problemen en conflicten kunnen zorgen.

Scholen zijn vervolgens erg vrij in hoe zij hun geschiedenisonderwijs indelen. Dit systeem is ontstaan vanuit de Grondwet van 1848, waarin de vrijheid van onderwijs vastgelegd is.[25] De Nederlandse regering heeft ondanks deze vrijheid getracht om het curriculum van scholen te sturen. De belangrijkste veranderingen ontstonden in de jaren zestig toen de overheid de Mammoetwet invoerde. Deze wet zorgde ervoor dat alleen de onderbouw verplicht geschiedenis kreeg en zorgde voor een centraal eindexamen als controle. Onder invloed van historici als Lou de Jong zou daarnaast een grotere focus worden geplaatst op recentere geschiedenis, waardoor de Tweede Wereldoorlog een grotere rol ging spelen in het curriculum. De jaren zeventig en tachtig zorgden vervolgens voor een geleidelijke verbreding van de onderwerpen, waarbij sociale en culturele geschiedenis, geschiedenis van vrouwen en minderheden meer aandacht kregen.[26] Deze veranderingen gingen gepaard met een grotere

---

[23] T. Gallagher, 'Addressing Conflict and Tolerance through the Curriculum.' M.J. Bellino, J.H. William, red. *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (Rotterdam 2017) 191-208.
[24] M. Grever, 'The Netherlands', L. Cajani, S. Lässig, M. Repoussi, red. *The Palgrave Handbook of Confict and History Education in the Post-Cold War Era* (Cham 2019) 385-402.
[25] W. Kuiper, N. Nieveen, J. Berkvens, 'Curriculum regulation and freedom in the Netherlands, A puzzling paradox', in: W. Kuiper, J. Berkvens red., *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (Enschede 2013) 140.
[26] M., Grever, C., Van Boxtel, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', in: Erdmann, E., Hasberg, W., red., *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education* (Frankfurt am Main 2011) 86-91; P.Th.F.M. Boekholt, E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen;

focus op vaardigheden, maar in de jaren negentig zou hierop gereageerd worden. De roep om meer kennis zorgde daardoor in 2001, voor het opstellen van de eerdergenoemde tien tijdvakken en kenmerkende aspecten.[27] De geschiedenis van onderwijs over de Tweede Wereldoorlog is verder uitgewerkt door historica Dienke Hondius. Zij ziet na de oorlog eerst een zoektocht naar trots, waarna de jaren zestig en zeventig zorgen voor meer aandacht voor de Jodenvervolging en de eerste kritiek. In de jaren tachtig en negentig begint de nieuwe generatie met het verder bevragen van de geschiedenis en neemt het belang van lokale geschiedenis toe. Uiteindelijk veroorzaken de gewapende conflicten in de jaren negentig en daarna, nieuwe vergelijkingen met de bezetting en zorgt de opkomst van het internet voor een nieuwe manieren om kennis op te doen, waarmee het onderwijs voor nieuwe vraagstukken, over hedendaags geweld en misinformatie, komt te staan.[28]

Het SLO (Stichting Leerplanontwikkeling) heeft in 2018 een curriculum opgesteld dat zich geheel op de Tweede Wereldoorlog richt. Het curriculum focust zich op de lessen die in het heden uit de Tweede Wereldoorlog kunnen worden getrokken, waarmee het belang van het morele kader van de Tweede Wereldoorlog in het geschiedeniscurriculum onderstreept wordt. Een verschuiving van 'goed' tegenover 'fout' naar waarden in lijn met het Nederlandse burgerschap, zoals het bekijken van meerdere perspectieven, wordt daarbij vooropgesteld. Het geschiedenisonderwijs dient door een connectie met het heden dus als een manier om de democratische waarden van het Nederlandse burgerschap te doceren.[29] Het curriculum volgt daarmee gedeeltelijk de recente wetenschappelijke literatuur. Aan de ene kant is de focus op het vormende karakter van het onderwijs in strijd met het streven naar een objectieve kijk op de geschiedenis waar Blom en Van der Heijden voor pleitten. Aan de andere kant wordt het belang van een veelkleurig moreel kader wel degelijk in het curriculum bevestigd. Dit betekent dat het onderwijs ernaar blijft streven om leerlingen de juist waarden te leren, maar dat daarbij wel ruimte is voor meer perspectieven dan alleen het nationalistische Nederlandse perspectief.

Maastricht 1987) 285-287; A. Wilschut, 'Zinvolle en leerbare geschiedenis, Historische achtergronden van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming', in: B. Billiet P. Cassiman, M. Vanspeybrouck red., *Het verleden in het heden* (Gent 2002) 3-4, 5-7. (PDF) Zinvolle en leerbare geschiedenis | Arie Wilschut - Academia.edu.

[27] Grever, Van Boxtel, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', 91-93; Kuiper, Nieveen, Berkvens, 'Curriculum regulation and freedom in the Netherlands, A puzzling paradox', 146-154; Wilschut, 'Zinvolle en leerbare geschiedenis', 8-13.

[28] D.G. Hondius, 'De jeugd bij de les houden. Trends in de geschiedenis van het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog en de Jodenvervolging', *Cogiscope 1:1* (2011) 19-21.

[29] J. Bron, A. Visser, *De Tweede Wereldoorlog in het curriculum*, SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) (Enschede 2018) 7-8, 13-17.

Het curriculum moet vervolgens in praktijk worden gebracht. In 2019 schreef historicus en docent Marc van Berkel zijn rapport *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog?* Hij kijkt in dit boek naar hoe het Nederlandse curriculum wordt ervaren door leerlingen en leraren. Van Berkel concludeert dat de leerlingen in de Tweede Wereldoorlog geïnteresseerd zijn, maar dat hun kennis hen amper een voldoende zou opleveren. Dit wordt onderstreept door het gegeven dat maar 38 procent van de leerlingen bekend is met het begrip collaboratie. Schoolboeken worden door Van Berkel beschreven als een belangrijke bron van kennis, maar hij geeft ook aan dat 29 procent van de leerlingen ze saai vindt. Schoolboeken moeten daarom de interesse van de leerlingen zien te wekken én hen de nodige kennis bijbrengen. Deze kennis is volgens Van Berkel nodig om te voldoen aan het curriculum dat het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur en SLO heeft opgezet. Hij pleit daarom voor meer kwalitatief onderzoek naar hoe leerlingen begrippen zoals collaboratie en accommodatie begrijpen.[30] Deze scriptie tracht aan die vraag te voldoen door te kijken hoe de begrippen collaboratie en accommodatie gebruikt worden in schoolboeken.

Eerder in 2017 schreef Van Berkel al zijn PhD thesis *Plotlines of Victimhood: The Holocaust in German and Dutch history textbooks 1960-2010*. In dit werk onderzoekt Van Berkel de plaats van de Holocaust in Nederlandse en Duitse schoolboeken. Hij combineert hierbij de kwantitatieve en kwalitatieve methode door te kijken naar hoeveel aandacht de schoolboeken aan de Holocaust en de Tweede Wereldoorlog besteden en welke narratieven er in de schoolboeken naar voren komen. Van Berkel concludeert dat de Nederlandse schoolboeken weinig plaats bieden voor discussie en dat vooral het West-Europese perspectief wordt belicht. Door de tijd heen is er meer plaats voor de verschillende groepen die slachtoffer werden van de Holocaust. Deze verruiming is daarentegen veel minder te vinden bij het kijken naar de daders van de Holocaust, waardoor de schuld van de Holocaust nog steeds bij een kleine groep nazi's wordt gelegd. Nederlanders worden daardoor in de schoolboeken als slachtoffers van de Tweede Wereldoorlog verbeeld, terwijl in Duitsland de schoolboeken meer oog hebben voor de verschillende daders en slachtoffers. Dit komt omdat de Nederlandse schoolboeken, de Holocaust representeren als iets dat door anderen gepleegd is, waardoor Nederlanders bijna niet als daders gepresenteerd worden.[31]

[30] Van Berkel, *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog?*, 6-8, 36-37, 60-63, aldaar 63.
[31] M. Van Berkel *Plotlines of Victimhood: The Holocaust in German and Dutch history textbooks, 1960-2010* PhD Thesis (Rotterdam 2017) 164, 247.

De morele meerduidigheid en gelaagdheid van het Tweede Wereldoorlog-curriculum wordt niet alleen via kennis bij de leerlingen gebracht. Van de leerlingen wordt ook verwacht dat zij historische empathie opbouwen.[32] Historische empathie stelt de leerlingen in staat zich in te leven in de perspectieven van historische actoren. Maatschappij- en gedragswetenschappers Geerte Savenije en Carla van Boxtel en onderwijskundigen Hanneke Bartelds stellen dat historische empathie niet alleen op kennis gebaseerd is, maar ook een emotioneel onderdeel heeft. Dit betekent dat leerlingen zich moeten kunnen inleven in de emoties en de keuzes van historische actoren. Savenije, Van Boxtel en Bartelds geven om die reden aandacht aan het feit dat weinig leraren (20 procent) zichzelf bekwaam genoeg vinden om leerlingen historische empathie te leren.[33] Het verkennen van meerdere perspectieven staat centraal in het curriculum, maar dit betekent nog niet dat dit ideaal kan worden uitgevoerd.

Het begrijpen van de begrippen collaboratie en accommodatie wordt voor een groot deel bepaald door historische empathie. Dit komt omdat deze begrippen verwijzen naar keuzes die moeilijk te begrijpen zijn voor leerlingen in een vreedzame samenleving, waardoor empathie voor de historisch context en de motieven van anderen nodig is om de keuzes voor collaboratie en accommodatie te kunnen duiden. Het is daarom van belang dat wordt bekeken hoe schoolboeken leerlingen helpen om zich deze concepten eigen te maken, zodat deze kennis vervolgens kan worden gebruikt om leraren bij te staan als zij leerlingen deze begrippen uitleggen.

[32] Bron, Visser, *De Tweede Wereldoorlog in het curriculum*, SLO, 8, 20, 28.
[33] H. Bartelds, G.M. Savenije, C. van Boxtel, 'Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education.', *Theory and Research in Social Education 48:4* (Abingdon-on-Thames 2020) 529-551, aldaar, 531-532, 540.

Hoofdstuk 2: Methode

Het doel van dit onderzoek is om te bestuderen hoe de morele keuzes die genomen werden tijdens de Tweede Wereldoorlog worden doorgegeven via schoolboeken. De schoolboeken die daarvoor worden geanalyseerd komen uit het Nationale Museum voor Educatie in Dordrecht en de Historisch Didactische Collectie van de Erasmus Universiteit. Het museum in Dordrecht en de Erasmus Universiteit zijn ook door Van der Vlies betrokken bij haar onderzoek naar nationale narratieven in schoolboeken en de beide collecties zijn uitermate geschikt dankzij een omvang van, respectievelijk, bijna zesduizend en ongeveer honderdvijftigduizend boeken.[34] Het is dus belangrijk de juiste afbakening voor dit onderzoek te vinden. Ten eerste zijn vele van deze boeken van vóór de Tweede Wereldoorlog niet van toepassing op het Nederlandse onderwijs of geheel gericht op periodes buiten de Tweede Wereldoorlog. Ten tweede zijn *Geschiedeniswerkplaats*, *Memo* en *Feniks* de meest gebruikte geschiedenismethoden sinds ongeveer 2000.[35] Deze drie methoden zijn dus representatief voor de recente ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs.

Voor eerdere methoden worden per periode van tien jaar minimaal drie boeken gebruikt die inzicht kunnen bieden in het geschiedenisonderwijs van die tijd. Bij het onderzoek in het onderwijsmuseum is gebruik gemaakt van de expertise van de museummedewerkers, die boeken uit de eerste decennia na de bezetting hebben geselecteerd. De boeken uit de HDC zijn via de website van de Universiteitsbibliotheek uitgezocht, waarbij de kernwoorden: Tweede Wereldoorlog, deel 3 en onderbouw zijn gebruikt. Bij het uitzoeken van deze boeken is gekeken naar de uitgevers, zodat er een link zou zijn met de eerdergenoemde methoden van na 2000. Daarnaast is er gekeken naar de boeken die Van der Vlies en Van Berkel hebben gebruikt. Hun onderzoeken geven een overzicht van de Nederlandse schoolboeken, waardoor zij een sterke basis voor vormen om een representatieve selectie schoolboeken voor dit onderzoek.

Dit onderzoek is gericht om de keuzes die zijn gemaakt tijdens de constructie van de schoolboeken en daarbij moet de context van het vervaardigen van de schoolboeken ook worden meegenomen. Schoolboeken worden vervaardigd in relatie tot meerdere contexten en bij het bestuderen van de relatie tussen de academische en de pedagogische context moet ook

[34] Onderwijsmuseum: https://www.onderwijsmuseum.nl/collectie; HDC Erasmus: https://www.eur.nl/library/collecties/bijzondere-onderzoekscollecties/historisch-didactische-collectie.
[35] B. Volkerink, M. Canoy, N. Van Gorp, F. Van Doorn, S. Vrielink. *Onderzoek ten behoeve van evaluatie van de marktwerking educatieve boekenmarkt*, Eindrapport (Rotterdam 2009).

de politieke context niet vergeten worden. Dit betekent dat schoolboeken worden geschreven om te dienen als didactische hulpmiddelen bij het bijbrengen van de juiste kennis en waarden. Net zoals bij andere historische bronnen moet daarom gelet worden op hoe de auteurs deze kennis en waarden bepalen en verwerken in het schoolboek, dat in de context van dit onderzoek dienstdoet als de historische bron. Dit onderzoek wordt daarbij bemoeilijkt door het uitblijven van duidelijke kennis over hoe schoolboeken worden vervaardigd, ingedeeld en gebruikt Dit blijft een struikelpunt voor iedere vorm van onderzoek naar schoolboeken, waardoor duidelijke richtlijnen voor schoolboekenonderzoek nog steeds veranderingen doormaken.[36] Van der Vlies en Van Berkel focussen zich daarom op de inhoud van de boeken, die zij vervolgens relateren aan de bredere stromingen in de maatschappij, de wetenschap en de didactiek. Op deze manier zijn zij in staat te analyseren hoe schoolboeken worden geconstrueerd en door de tijd heen veranderen.

Van der Vlies kijkt in haar onderzoek naar de framing van de zestiende en zeventiende eeuw in schoolboeken. Deze scriptie is in plaats daarvan gericht op de Tweede Wereldoorlog. De methode van Van der Vlies is echter geschikt voor het onderzoek van deze scriptie, omdat zij een vernieuwende manier van onderzoek naar schoolboeken aanbiedt. Zij bekijkt schoolboeken als een zelfstandig genre, dat vooral gericht is op het uitleggen en inzichtelijk maken van de geschiedenis volgens de waarden van de samenleving. Onderzoek naar schoolboeken kan zich volgens haar daarom het beste richten op, waarom bepaalde narratieve en periodiserende keuzes worden gemaakt. Zij zet zich daarmee af tegen eerdere onderzoeken naar schoolboeken die alleen beoordeelden of de feiten in de schoolboeken klopten. Een benadering die wordt geïllustreerd door het werk van socioloog James Loewen getiteld *Lies My Teacher Told Me*.[37] Van der Vlies kijkt in plaats daarvan naar de keuzes die zijn gemaakt bij het verbeelden van gebeurtenissen, niet naar de feitelijke waarheden.[38]

In haar methode baseert Van der Vlies zich op het werk van socioloog Barry Schwartz. Schwartz gebruikt het concept 'framing'. Framing vormt in beide onderzoeken een term die verwijst naar de bredere historische en narratieve context waar een historische gebeurtenis in wordt geplaatst, zoals het framen van de Tachtigjarige Oorlog als een strijd voor de vrijheid.[39]

---

[36] Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*, 24-26, 165. Van der Vlies, *Echoing Events*, 33,
[37] J.W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me. Everything your American History Textbook got Wrong* (New York 1995).
[38] Van der Vlies, *Echoing Events*, 34-38; Van der Vlies, 'Geschiedverhalen en hun eigen dynamiek. Schoolboeken als zelfstandig genre', *Kleio 55:1* (2014) 30-35.
[39] B. Schwartz, 'Where There's Smoke, There's Fire: Memory and History', in: Thatcher, T., red. *Memory and Identity in Ancient Judaism and Early Christianity* (Atlanta 2014) 7-37.

Deze twee concepten worden ook in deze scriptie gebruikt. De focus ligt daarbij op hoe de framing en het narratief van de schoolboeken bijdragen aan het creëren van een nationaal narratief in het Nederlandse onderwijs. Een belangrijk figuur in het debat over narratief in geschiedschrijving is de historicus Hayden White. White definieert narratieven als een manier om onze ideeën en ervaringen te organiseren.[40] In de context van de geschiedschrijving betekent dit dat een historisch narratief gebruikt wordt om de gebeurtenissen uit het verleden te ordenen en samen in een verhaal te plaatsen, waardoor deze gebeurtenissen als betekenisvol voor het heden worden bestempeld. Wanneer een land de gebeurtenissen uit het verleden ordent en gebruikt om het belang van haar cultuur en bestaan uit te leggen, ontstaat er een nationaal narratief.[41]

In deze scriptie wordt onderzocht hoe schoolboeken de begrippen collaboratie en accommodatie expliciet en impliciet gebruiken. Om dit weer te geven is, in ieder schoolboek eerst gekeken naar hoeveelheid pagina's worden gebruikt om de Tweede Wereldoorlog te beschrijven en of het boek de begrippen collaboratie en accommodatie gebruikt. Vervolgens is er gekeken naar hoe het schoolboek deze begrippen definieert. Deze informatie vormt het uitgangspunt voor de verdere analyse. Het tweede gedeelte van de methode van dit onderzoek is gericht op het analyseren van de framing die een schoolboek gebruikt. Framing wordt in dit onderzoek gedefinieerd als de keuzes die worden gemaakt om de focus op bepaalde feiten te plaatsen, deze feiten worden daardoor als belangrijk gepresenteerd. Het is daarmee mogelijk om het beeld dat de leerling van collaboratie en accommodatie krijgt bewust of onbewust te sturen. Om dit onderzoek structuur te geven is in navolging van Van Berkel gebruikt gemaakt van een aantal analysevragen.[42] In de analyse van ieder tekstboek zijn de volgende vragen daarom leidend geweest:

- Welke oorzaken en motieven voor collaboratie en accommodatie er worden aangedragen?
- Welke bronnen en afbeeldingen er worden gebruikt?
- Welke gebeurtenissen worden naar de voorgrond geschoven?
- Welke groepen en perspectieven worden benoemd?
- Wordt het wetenschappelijke debat benoemd?

[40] E. Domanhska, *Encounters: philosophy of history after postmodernism* (Charlottesville; Londen 1998) 15.
[41] H.V. White, *The content of the form: narrative discourse and historical representation* (Baltimore 1987) 10, 54.
[42] Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*, 258-260.

Deze scriptie combineert daarmee de kwantitatieve en kwalitatieve methode. Als basis wordt kwantitatief gekeken naar hoeveel bladzijdes er aan de Tweede Wereldoorlog worden besteed en hoeveel van de tekst op collaboratie en accommodatie gericht is. Omdat dit onderzoek gericht is op het gebruik van specifieke begrippen kan een kwantitatieve methode alleen een basis vormen, maar is dit te weinig om conclusies te trekken over hoe deze begrippen in de boeken worden gebruikt. Er wordt daarom vooral kwalitatief gekeken naar hoe de collaboratie en accommodatie in de tekst zijn gerepresenteerd. De hierboven genoemde analysevragen geven een breed overzicht van de methoden van framing die in schoolboeken gebruikt kunnen worden, maar blijven specifiek gericht op de Tweede Wereldoorlog. Deze keuze is gemaakt in verband met de inkadering van dit onderzoek, maar kan daardoor wel bredere onderwerpen in de rest van de inhoud van de schoolboeken uitsluiten.

Het bestuderen van de framing en nationale narratieven wordt in deze scriptie gecombineerd met de concepten collaboratie en accommodatie uit het Nederlandse debat over de Tweede Wereldoorlog. Het concept collaboratie wordt in dit onderzoek geïnterpreteerd als het meewerken met de bezetter, in dit geval de Duitsers. Wanneer schoolboeken accommodatie niet als begrip te gebruiken, is dit soms een gevolg van het gebruik van het woord 'aanpassing' dat eenvoudiger is, dan de meer academische term accommodatie. Accommodatie in de context van het debat over de Tweede Wereldoorlog doelt op de noodzaak tot aanpassing die de Nederlanders ondervonden tijdens de bezetting. Het gaat hier om het overgrote deel van de Nederlandse bevolking die probeerde te overleven door zich aan de situatie aan te passen. De meeste Nederlanders waren niet bezig met collaboratie of verzet, maar met overleven. Het voortzetten van het dagelijkse leven werd daardoor als het belangrijkste doel gezien. Het begrip werd geïntroduceerd door historicus Ernst Kossmann in *De Lage Landen 1780-1980*. Kossmann definieerde accommodatie hier als: zich naar de omstandigheden voegen, de moeilijkheden ordelijk doorstaan en voorbereiden op de nieuwe orde.[43] Accommodatie bevindt zich tussen verzet en collaboratie in, maar wannéér het overgaat in collaboratie, blijft een belangrijk onderdeel van het debat over de Tweede Wereldoorlog.

Deze scriptie bekijkt verschillende soorten schoolboeken. Informatieboeken zijn gericht op het aanbieden van de informatie die de leerlingen moeten kennen en hebben krijgen daarom de meeste focus in dit onderzoek. Werkboeken zijn bedoeld om te testen of de leerlingen de

[43] E.H. Kossmann, *De Lage Landen 1780-1980. Twee eeuwen Nederland en België*, (Amsterdam, Brussel 1986) 153-158, aldaar 157-158, 177-184.

lesstof begrijpen en kunnen toepassen. Docentenboeken bieden docenten handvaten die helpen bij het uitleggen van de lesstof. Sommige recente boeken combineren de informatieboeken en werkboeken tot een leerwerkboek. Collaboratie en accommodatie worden in de schoolboeken verschillend gebruikt. Deze verschillen worden belangrijker als verschillende lesmethoden ieder hun eigen begrippen kiezen, waarbij zij andere definities gebruiken. In de informatieboeken worden deze begrippen statisch gedefinieerd, waardoor er weinig ruimte is voor de grijze gebieden van de geschiedenis. Dit is een logische keuze, aangezien informatieboeken vooral bedoeld zijn om de informatie, die de leerlingen moeten leren, aan te bieden. De werkboeken zijn daarentegen de plaats waar debat te verwachten valt, omdat de leerlingen hier zelf meer moeten nadenken.

In schoolboeken wordt de Tweede Wereldoorlog vaak in een eigen hoofdstuk weergegeven, met daarbij kleinere deelhoofdstukken voor individuele onderwerpen zoals, de bezetting, het fascisme of de bevrijding. Om verwarring te voorkomen wordt in deze scriptie naar de brede hoofdstukken verwezen als hoofdstukken, en naar de deelhoofdstukken als onderwerpen. In deze scriptie zal vervolgens een lijn ontstaan die laat zien hoe het gebruiken van de begrippen collaboratie en accommodatie in schoolboeken door de tijd heen is veranderd. Om enig overzicht te creëren, zijn de schoolboeken in deze scriptie verdeeld over zes hoofdstukken van ieder ongeveer tien jaar. Dit betekent niét dat de veranderingen in de schoolboeken in stukken van tien jaar op te delen zijn, maar deze keuze is gemaakt om duidelijkheid te creëren, waardoor het trekken van tussentijdse conclusies en het behouden van een duidelijke lijn makkelijker wordt.

Hoofdstuk 3: Schoolboeken vanaf 1945 tot en met de jaren zestig

In dit hoofdstuk worden de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog bekeken. De schoolboeken uit deze decennia worden samen in dit hoofdstuk beschreven, omdat er weinig over de bezetting geschreven is in de schoolboeken uit deze tijd. De geschiedschrijving over de Tweede Wereldoorlog ontstond in deze eerste decennia na de oorlog. Vele beelden over de bezetting die in latere jaren overgenomen of juist bevraagd zouden worden komen uit de geschiedschrijving uit deze tijd. Omdat er na de oorlog in weinig schoolboeken over de Tweede Wereldoorlog werd geschreven, wordt in dit hoofdstuk maar één boek uit jaren veertig en twee boeken uit de jaren vijftig bekeken.[44] Uiteindelijk worden er vervolgens vijf boeken bekeken voor de jaren '60.[45] Deze boeken vormen een selectie uit de collectie van het onderwijsmuseum in Dordrecht. Zij zijn daar samen met de medewerkers van het museum geselecteerd als boeken die in het voortgezet onderwijs werden gebruikt en vormen daarom een geschikte steekproef voor dit hoofdstuk.

Tabel 1: Schoolboeken vanaf 1945 tot en met de jaren zestig

Titel en deel	Pagina's/ Pagina's Tweede Wereldoorlog	Aantal pagina's WO 2 procentueel	Uitgever	Niveau	Jaar
Lotgevallen der Volkeren deel 2	253/12	4,74%	H.J. Dieben	-	1947
Beknopt leerboek der Algemene Geschiedenis	406/14	3,45%	Maatschappij Tjeenk Willink	-	1954
Leerboek der Nederlandse Geschiedenis deel 2	217/24	11,06%	Malmberg	-	1959

[44] J. Kleuntjes, H.F.M. Huijbers, J.P. Boyens, *Lotgevallen der Volkeren deel 2* (25ste druk; Den Haag 1947); J.W. Pik, C. Riekwel, M.Th. Uit den Boogaart, *Beknopt leerboek der Algemene Geschiedenis* (15e druk; Zwolle 1954); A.C.J. Commissaris, *Leerboek der Nederlandse Geschiedenis deel 2* (15e druk; 's-Hertogenbosch 1959).
[45] M.B. Van der Hoeven, J. Meijer, *Echo van Nederland* (Amsterdam 1961); W. Van Dijk, W.P. Heiningen, *Naar een Nieuwe Tijd deel 3 Geschiedenis voor het voortgezet onderwijs* (Zeist 1961); B. Van Nimwegen, R. De Groot, E. Sanders, *Van eigen Land en Wereldband Handleiding* (8e druk; 's-Hertogenbosch 1966); M.B. Van der Hoeven, *De Twintigste Eeuw* (Amsterdam 1967); R.G. Van Damme, *De Mens en zijn Tijd, de Laatste 50 jaar* ('s-Hertogenbosch 1968).

Echo van Nederland	204/4	1,96%	Meulenhoff	-	1961
Naar een Nieuwe Tijd deel 3	251/15	5,98%	Dijkstra's Uitgeverij	-	1961
Van eigen Land en Wereldband	432/28	6,48%	Malmberg	-	1966
De Twintigste Eeuw	278/35	12,59%	Meulenhoff	-	1967
De Mens en zijn Tijd, de Laatste 50 jaar	296/27	9,12%	Malmberg	-	1968

Bronnen: Kleuntjes e.a., *Lotgevallen der Volkeren*, 228-239; Pik e.a., *Beknopt leerboek der Algemene Geschiedenis,* 339-352; Commissaris, *Leerboek der Nederlandse Geschiedenis deel 2*, 166-189; Timmermans, *Ons Volk Onder de Duitse Hiel, Leesboek voor Rooms-Katholieke lagere en voortgezet lagere school*; Van der Hoeven, Meijer, *Echo van Nederland,* 180-183; Van Dijk, Heiningen, *Naar een Nieuwe Tijd deel 3 Geschiedenis voor het voortgezet onderwijs*, 205-219; B. Van Nimwegen e.a., *Van eigen Land en Wereldband Handleiding*, 353-374; Van der Hoeven, *De Twintigste Eeuw*, 123-157, 158-171; Van Damme, *De Mens en zijn Tijd, de Laatste 50 jaar* 80-221, aldaar 181-208.

In *Lotgevallen der Volkeren* en *Beknopt Leerboek der Algemene Geschiedenis* komt de bezetting van Nederland niet expliciet aan de orde. Alleen de politiek-militaire geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog op een mondiale schaal wordt in deze boeken beschreven.[46] Deze keuze is in lijn met het idee dat de geschiedenis zich vooral op de grote gebeurtenissen uit de politieke geschiedenis zou moeten focussen, waarbij culturele en sociale geschiedenis nog op de achtergrond bleven. Deze boeken zijn daarnaast respectievelijk twee jaar en negen jaar na de bevrijding geschreven, waardoor er nog geen consensus had kunnen plaatsvinden over hoe de bezetting bekeken moest worden. De bezetting werd al wel beschreven in leesboekjes, zoals *Ons Volk Onder de Duitse Hiel,* die bedoeld waren als aanvulling en om de geschiedenis 'boeiend en levend te maken'. De bezetting wordt in dit boekje in een verhalende vorm verteld door een kind en geeft een duidelijk goed-fout narratief weer.[47]

Leerboek der Nederlandse Geschiedenis beschrijft de bezetting wel en vermeldt dat NSB'ers, de WA (knokploeg), de Nederlanders bij de SS en de Jeugdstorm, collaborateurs en profiteurs werden veracht.[48] Het is daarmee het enige boek in dit hoofdstuk dat het woord collaboratie gebruikt, maar legt niet uit wat daarmee bedoeld wordt. Dit is mogelijk, omdat kinderen zo kort na de oorlog al vanuit thuis meekregen wat collaborateurs waren. De collaborateurs

[46] Kleuntjes e.a., *Lotgevallen der Volkeren*, 228-239; Pik e.a., *Beknopt leerboek der Algemene Geschiedenis,* 339-352.
[47] Timmermans, *Ons Volk Onder de Duitse Hiel, Leesboek voor Rooms-Katholieke lagere en voortgezet lagere school* 41-80.
[48] Commissaris, *Leerboek der Nederlandse Geschiedenis deel 2*, 175.

worden, als de verachte groep, tegenover de meerderheid van de Nederlanders gezet. De laatstgenoemde zou door de uitspraken van Seyss-Inquart, die beloofde geen politieke ideeën aan de Nederlanders op te dringen, eerst vervallen in 'hoogkortige welwillendheid' gekarakteriseerd door de vraag 'wie doet ons wat?', maar al snel zou deze houding plaatsmaken voor een 'nietsontziende gestrengheid' van verzet.[49] In recente literatuur is dit beeld bevraagd en genuanceerd. De gemengde gevoelens van de Nederlandse bevolking komen daarbij veel sterker naar voren, waarbij rapporten van de Duitsers worden aangehaald die naar de Nederlandse bevolking verwijzen als 'afgekeerd van alles Duits'.[50] Er wordt in dit boek dus wel verwezen naar collaboratie en accommodatie, maar het goed-fout denken beïnvloedt het narratief sterk. Dit komt omdat de Nederlanders door de schrijvers van deze schoolboeken als één groep worden gezien, die gezamenlijk reageert. Dit kwam door het idee dat de Nederlanders samen de bezetting hadden doorstaan, waardoor er weinig ruimte was voor de nuance van hun verschillende morele keuzes.[51]

De beloften van Seyss-Inquart worden ook aangehaald in *Echo van Nederland* en *Naar een Nieuwe Tijd*. In *Echo* wordt gesteld dat de Duitsers 'eerst tegemoetkomend waren en dat daarna de vriendelijkheid verdween'. *Naar een Nieuwe Tijd* benoemt deze tegenstrijdigheid als het verwijst naar hoe Seyss-Inquart vertelde dat de Duitsers hun overtuigingen niet wilden opdringen, maar dat daarna wel veel organisaties werden verboden.[52] Deze boeken verwijzen dus wel impliciet naar aanpassing, maar leggen het initiatief bij de Duitse bezetters. De Duitsers zouden hebben beloofd dat er weinig zou veranderen, en daardoor ontstond er weinig verzet. Pas toen de Duitsers meer totalitair bleken te zijn, kwam het verzet op. Deze framing is niet incorrect, maar verbeeldt de Nederlanders wel als één reactieve groep, waardoor de veelkleurigheid van hun verschillende keuzes verdwijnt. De NSB wordt daar deze framing vanuit het dominante narratief van het verzet bekeken, als een kleine gehate groep die buiten het verzet van de rest van de Nederlanders viel. Deze boeken proberen zich zo kort na de bezetting te distantiëren van de Duitsers, hun daden en hun medestanders, omdat er zo kort na de oorlog nog geen ruimte was voor het humaniseren van de Duitsers. De keuze voor

[49] Commissaris, *Leerboek der Nederlandse Geschiedenis deel 2* 170-175.
[50] W. ter Have, *Leven in bezet Nederland, 1940, verwarring en aanpassing*. Leven in bezet Nederland, e-book (Amsterdam 2015) 3. Bezet, 'De stemming onder de bevolking, Gemengde gevoelens' 37-41 van 58. Leven in bezet Nederland 1940-1945 - Ad van Liempt - Google Boeken
[51] Van de Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte,* 23-28.
[52] Van der Hoeven, Meijer, *Echo van Nederland* 180; Van Dijk, Heiningen, *Naar een Nieuwe Tijd* 211-212.

distantiëring zorgt er daardoor wel voor dat de ruimte voor meerkleurige perspectieven ontbreekt, waarmee de zij het publieke debat van die tijd volgen.[53]

Van eigen Land en Wereldband heeft een eigenaardige manier om de Nederlandse aanpassing te framen. Het boek stelt dat de meeste Nederlanders, ondanks een paar 'landerverraderlijke elementen', ervoor kozen de Duitsers te negeren. Deze keuze 'zou de Duitsers nog minder op hun gemak hebben gesteld dan het verzet waar zij in de omliggende landen mee moesten omgaan'.[54] In de huidige geschiedeniswetenschap worden dit narratieven niet meer geaccepteerd. In latere schoolboeken wordt dan ook gesteld dat het negeren van de Duitsers er juist voor zorgde dat de Duitsers hun gang konden gaan.[55] Aanpassing wordt dus wel aangehaald in dit boek, maar juist erg positief geframed. Dat dit schoolboek in de eerste decennia na de bezetting is geschreven kan ervoor gezorgd hebben dat de keuze van de Nederlanders om zich aan te passen zo positief geframed werd, omdat de Nederlanders moesten om zien te gaan met hoe zij zich tijdens de bezetting hadden gedragen. Bij latere generaties zou de keuze voor accommodatie later een negatievere connotatie krijgen, maar zo kort na de oorlog was het beschuldigen van de Nederlandse bevolking nog niet mogelijk.

De Twintigste Eeuw en *De Mens en zijn Tijd* hebben ieder hun eigen framing van aanpassing. *De Twintigste Eeuw* introduceert aanpassing als 'het probleem van de houding tegenover de bezettende macht'. Het boek verwijst vervolgens terug naar eerdere bezettingen waar de bezetting vooral militair was, terwijl 'de Duitsers diep ingrepen in de samenleving der burgers'. Het boek stelt vervolgens de vraag: 'waar de grens was als het ging om medewerking?' De eerdergenoemde beloftes van Seyss-Inquart en de accommodatie van de ambtenaren worden hierbij genoemd om het probleem te illustreren: 'moest je je eigen leven en de levens van je familie riskeren als het nog niet zo erg was, terwijl ontdekt worden de dood kon betekenen?' *De Twintigste Eeuw* stelt dat 'maar weinigen het juiste antwoord op deze vraag konden vinden'.[56] De keuze voor een genuanceerdere framing van aanpassing is hier een resultaat van de beperktere focus op de twintigste eeuw. Deze smalle focus kwam in plaats van een bredere focus zoals in *Echo,* dat door dezelfde auteur geschreven is, waardoor er meer ruimte is voor het stellen van vragen en nuance. Deze genuanceerde benadering is anders dan de framing van aanpassing in *De Mens en zijn Tijd* waar gesteld wordt dat de Nederlanders in verzet kwamen dankzij hun vrijheidsdrang. Nadat het Duitse bestuur eerst

[53] Van de Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte,* 23-28.
[54] Van Nimwegen e.a., *Van eigen Land en Wereldband Handleiding* 358-359.
[55] H. Ulrich, H.L. Wesseling, *Andere Tijden 3 havo* ('s-Hertogenbosch 1991) 138-140.
[56] Van der Hoeven, *De Twintigste Eeuw*, 158-162.

tegemoetkomend was geweest, omdat de Nederlanders een 'broedervolk' waren, lieten de Duitsers hun ware aard zien, waarna de Nederlanders in verzet kwamen.[57] In dit boek worden de Nederlanders dus ook als één groep gedefinieerd.

In beide schoolboeken komt collaboratie maar weinig aan bod. De NSB wordt sporadisch genoemd als de groep die profiteerde van de Duitse macht, maar vooral het verzet krijgt de aandacht. Toch wordt aanpassing in deze twee boeken en de andere boeken in dit hoofdstuk wel besproken, maar niet op één manier. Omdat de bezetting nog zo kortgeleden was, zou dit kunnen betekenen dat er nog geen consensus bestond over hoe de bezetting geduid moest worden. *Koninkrijk der Nederlanden* van Lou de Jong zou pas vanaf het einde van de jaren zestig verschijnen. Dit verklaart waarom de narratieven over aanpassing op zoveel verschillende manieren wordt geframed. In de meeste schoolboeken, zoals *Leerboek van de Nederlandse Geschiedenis* en *De Mens en zijn Tijd,* wordt aanpassing negatief geframed, terwijl *Van eigen Land en Wereldband* aanpassing juist positief bekijkt. *De Twintigste Eeuw* is het enige boek dat ruimte maakt voor de veelkleurigheid van de bezetting, waarmee te zien is dat er in de eerste decennia na de bezetting soms ook ruimte was voor nuance. In dit geval was nuance mogelijk doordat aanpassing werd geïntroduceerd met een vraag en doordat de bezetting vergeleken werd met eerdere bezettingen.

[57] Van Damme, *De Mens en zijn Tijd, de Laatste 50 jaar* 188-191.

Hoofdstuk 4: Schoolboeken in de jaren zeventig

In dit hoofdstuk wordt gekeken naar schoolboeken uit de jaren zeventig. Hoewel sommige van deze boeken al eerder gepubliceerd werden, waren ze tijdens de jaren zeventig nog steeds in gebruik. Dit zou kunnen betekenen dat er niet genoeg redenen waren om nieuwe schoolboeken te schrijven, omdat de oudere boeken nog voldeden aan de didactische standaarden. Het is daarnaast mogelijk dat de oudere boeken in nieuwe edities veel meer werden aangepast waardoor de boeken wel veranderden, maar er geen nieuwe boeken verschenen. Veel schoolboeken die in dit hoofdstuk worden besproken, zijn afkomstig van de methode *Wereld in Wording*, met vaak dezelfde schrijvers.[58] Deze keuze is gemaakt om de verschillen tussen de boeken van één methode te kunnen vergelijken. Als laatste wordt gekeken naar een informatieboek van *Geschiedenis van Gisteren*, zodat *Wereld in Wording* niet de enige methode uit de jaren zeventig is.[59] De boeken van *Wereld in Wording* zijn gevonden tijdens een steekproef in de database van het HDC en *Geschiedenis van Gisteren* is gevonden in het Onderwijsmuseum.

Tabel 2: Schoolboeken in de jaren zeventig

Titel en deel	Pagina's/ Pagina's Tweede Wereldoorlog	Aantal pagina's WO 2 procentueel	Uitgever	Niveau	Jaar
Wereld in Wording, Nieuwste Geschiedenis	524/37	7,06%	Van Goor & Zonen	-	1954-1971
Wereld in Wording 2, Van 1715 tot heden: semi-concentrisch	276/18	6,52%	Van Goor & Zonen	-	1968-1971

[58] Pater W. Beemsterboer, S.J.C.G. Canters, A.C. Henny, M. Jacobs, J.A.J. Jousema, J. Nannen, L.C. Suttorp, G.J. Voogd, H.F. Wessels, *Wereld in Wording 3 Nieuwste Geschiedenis* (3e druk, 1e druk in 1954; 's-Gravenhage 1971); Pater W. Beemsterboer, S.J.C.G. Canters, A.C. Henny, M. Jacobs, J.A.J. Jousema, J. Nannen, L.C. Suttorp, G.J. Voogd. H.F. Wessels, *Wereld in Wording 2, Van 1715 tot heden: semi-concentrisch* (3e druk; 1e druk in 1968; 's-Gravenhage 1971); Pater W. Beemsterboer, S.J.C.G. Canters, A.C. Henny, M. Jacobs, J.A.J. Jousema, J. Nannen, L.C. Suttorp, G.J. Voogd, H.F. Wessels, *Wereld in Wording 3 vwo De twintigste Eeuw* ('s-Gravenhage 1973); Pater W. Beemsterboer, S.J.C.G. Canters, A.C. Henny, M. Jacobs, J.A.J. Jousema, J. Nannen, L.C. Suttorp, G.J. Voogd, H.F. Wessels, *Wereld in Wording 3 havo* (1e druk 19732e druk; 's-Gravenhage 1974); Pater W. Beemsterboer, S.J.C.G. Canters, A.C. Henny, M. Jacobs, J.A.J. Jousema, J. Nannen, L.C. Suttorp, G.J. Voogd, H.F. Wessels, *Wereld in Wording 3 mavo* ('s-Gravenhage 1971).

[59] H. Ulbrich, K. Van Dijk, A.J. Plas, A.L. Verhoog, *Geschiedenis van Gisteren Havo/Vwo* (Den Bosch 1976) Latere drukken in 1977 en 1978 ongewijzigd, en in 1981 sterk gewijzigd.

Wereld in Wording, De twintigste Eeuw	220/15	6,82%	Van Goor & Zonen	Vwo	1973
Wereld in Wording 3	220/15	6,82%	Van Goor & Zonen	Havo	1974
Wereld in Wording 3	158/18	11,39%	Van Goor & Zonen	Mavo	1973
Geschiedenis van Gisteren	301/35	11,63%	Malmberg	Havo/ Vwo	1976-1978

Bronnen: W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording 3 Nieuwste Geschiedenis* 119-145, 289-296; W. Beemsterboer e.a. *Wereld in Wording 2, Van 1715 tot heden: semi-concentrisch, 191-208;* W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording 3 vwo De twintigste Eeuw* 67-81; W. Beemsterboer e.a.; *Wereld in Wording 3 havo* 67-81; W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording 3 mavo* 52-70; Ulbrich, *Geschiedenis van Gisteren Havo/Vwo,* 129-145, 146-163.

Het kleine aantal pagina's dat de boeken uit dit hoofdstuk procentueel aan de Tweede Wereldoorlog besteden, vergeleken met de latere schoolboeken, is te verklaren uit de omvang van de leesteksten per bladzijde. Deze oudere boeken hebben meer tekst en minder afbeeldingen, dus lijkt het alsof zij weinig aandacht aan de Tweede Wereldoorlog besteden, maar dit klopt niet. De keuze voor meer afbeeldingen en kleuren is gemaakt om de schoolboeken interessanter te maken voor de leerlingen, zodat de leerlingen hun aandacht langer op het boek focussen. Daarnaast zorgt het verminderen van de hoeveelheid tekst ervoor dat de leerlingen minder tijd nodig hebben om de boeken te lezen, ook al vinden leerlingen de boeken nog steeds soms saai.[60]

In de twee boeken uit 1971 worden collaboratie en accommodatie niet genoemd.[61] In de boeken uit 1973 en 1974 wordt het woord collaboratie wél gebruikt. Het is mogelijk dat collaboratie als begrip meer aandacht kreeg als gevolg van de focus die De Jong in deze tijd op collaboratie plaatste in zijn standaardwerk *Het Koninkrijk der Nederlanden*.[62] Daarnaast wilden de schrijvers van deze boeken meer aandacht besteden aan tolerantie en acceptatie.[63] Het voorbeeld dat in deze boeken wordt gebruikt om leerlingen uit te leggen wat collaboratie

[60] Van Berkel, *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog?*, 6-8 en 60-61.
[61] W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording 3 Nieuwste Geschiedenis* 119-145, 289-296; W. Beemsterboer e.a. *Wereld in Wording 2, Van 1715 tot heden: semi-concentrisch, 191-208.*
[62] L. De Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog 7, mei '43-juni '44 eerste helft*, Koninkrijk der Nederlanden (Den Haag 1976) 115-125, 266-269.
[63] Van der Vlies, *Echoing Events*, 212-213.

is, zijn "de ondernemers die uit winstbejag aan de Duitsers leveren".[64] *Geschiedenis van Gisteren* gebruikt het begrip collaboratie ook en verwijst daarbij naar de NSB en de Nederlanders in het Duitse leger als voorbeelden van collaboratie.[65] Het gebruiken van een voorbeeld om een omstreden begrip zoals collaboratie uit te leggen, zorgt ervoor dat de precieze definitie van collaboratie die deze boeken gebruiken vaag blijft. Het gebruik van een duidelijke definitie zorgt voor een objectievere manier om acties ondernomen tijdens de Tweede Wereldoorlog als collaboratie en accommodatie te bestempelen. Het geven van een voorbeeld kan daarentegen wel een debat stimuleren waarbij de leerlingen verschillende vormen van collaboratie en accommodatie met elkaar vergelijken.

Het voorbeeld van de ondernemers roept de vraag op, of nu nog steeds op dezelfde manier naar collaboratie gekeken wordt. In het contemporaine debat zou het leveren van materialen aan de Duitse bezetter gezien kunnen worden als een vorm van accommodatie. Het behalen van winst was vóór de oorlog ook al het doel van de ondernemers, dus de vraag is of zij hun economische belangen zouden moeten veranderen. Het werk van historicus Hein Klemann is gericht op het bekijken van de ontwikkelingen in de Nederlandse economie tijdens de oorlog. Hij concludeerde dat economische groei en stabiliteit vooral aan het begin van de Tweede Wereldoorlog veel meer de norm waren dan direct na de oorlog werd gedacht. Van der Horst baseert zich op het werk van Klemann als hij de hoogconjunctuur aan het begin van de bezetting beschrijft en dezelfde vragen over werken voor de bezetter of de Nederlandse belangen aanhaalt.[66] Het is in het contemporaine debat dus niet zo makkelijk om ondernemers en andere economische actoren zoals arbeiders die voor de Duitsers werkten, als collaborateurs te bestempelen. Dit laat zien dat er een verschuiving plaats heeft gevonden in hoe er in de hedendaagse historiografie naar collaboratie gekeken wordt en dat er in het contemporaine debat meer ruimte is voor de context en nuancering van acties die Nederlandse burgers ondernamen.

De framing van collaboratie, accommodatie en verzet wordt in *Wereld in Wording* gedefinieerd door de relatie tussen onderdrukking en verzet. Terwijl de relatie tussen verzet en collaboratie in *Geschiedenis van Gisteren* de aandacht krijgt, wordt in de schoolboeken van *Wereld in Wording* gekeken naar de interactie tussen de onderdrukking door de Duitsers en de

---

[64] W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording 3 vwo De twintigste Eeuw* 78-79; W. Beemsterboer e.a.; *Wereld in Wording 3 havo 78*-79; W. Beemsterboer e.a.; *Wereld in Wording 3 mavo* 65.
[65] Ulbrich, *Geschiedenis van Gisteren Havo/Vwo*, 148, 152,
[66] H.A.M. Klemann, 'Did the German Occupation (1940-1945) Ruin Dutch Industry?' *Contemporary European History* 17:4 (Cambridge 2008) 457-481; Klemann, *Nederland 1938-1948,* 19-21, 565-568; Van der Horst, *Zwarte jaren*, 103-104.

reacties van het verzet. Het verzet wordt daardoor in een oorzaak - gevolgrelatie geplaatst. De Duitse onderdrukking zorgt in deze framing voor verzet, waarna het verzet weer zorgt voor vergeldingsacties van de Duitsers. Dit patroon biedt de kans om leerlingen uit te leggen hoe gewelddadige acties nieuwe gewelddadige reacties veroorzaken waardoor er alleen maar meer geweld ontstaat. Deze focus op verzet en onderdrukking gaat wel ten koste van de uitleg over collaboratie en aanpassing die in *Wereld in Wording* veel minder besproken worden.

De focus op de Duitse onderdrukking tegenover het verzet legt daarnaast het perspectief sterk bij het verzet, terwijl de rest van de Nederlanders bijna niet aan bod komt. De collaborateurs worden daardoor geframed als een groep meelopers die zelf weinig initiatief hadden. Dit is te zien in het boek uit 1968/1971, waarin de twee onderwerpen over het omgaan met de bezetting "het optreden van de bezetter" en het "Nederlands verzet" heten.[67] Het eerdere boek uit 1954/1971 legt de focus ook sterk op het verzet. De NSB wordt in dit boek maar één keer genoemd. De enige andere referentie naar de NSB zijn twee foto's waarbij op de eerste foto Hitler is afgebeeld die een bezoek brengt aan kinderen. Op de tweede foto staan NSB'ers die hetzelfde doen. Bij de eerste foto staat "zo heer" en bij de tweede foto staat "zo knecht". Geen van de foto's heeft enige uitleg of herkomstdata.[68] De foto's worden op deze manier geframed als één beeld waarin de NSB de nazi's imiteert. Deze framing van de foto's doelt op collaboratie, maar geeft weinig uitleg. Het is ook mogelijk dat leerlingen in de jaren zeventig beter in staat waren de foto's te begrijpen, omdat zij het beeld van de NSB vanuit huis meekregen. Er zou daardoor minder uitleg nodig zijn geweest, omdat de leerlingen de foto's ook zonder uitleg zouden begrijpen. Omdat de Tweede Wereldoorlog voor de huidige leerlingen verder weg ligt, zullen de beelden van de NSB niet meer duidelijk zijn, waardoor foto's van de NSB nu meer uitleg nodig hebben. In recentere boeken worden de namen van de personen op de foto's wel genoemd, maar blijft de herkomst van de foto nog vaak onduidelijk.[69]

Omdat het narratief in *Wereld in Wording* op onderdrukking en verzet gericht is, wordt accommodatie bijna niet besproken. Toch kunnen er ondanks dit gebrek aan aandacht referenties naar aanpassing gevonden worden. Het boek uit 1968/1971 beschrijft dat de bezetting op het eerste gezicht niet zo slecht was. De Nederlanders werden gezien als een 'broedervolk' en daarom was er tot dan toe weinig reden om in verzet te komen. Pas als de

---

[67] W. Beemsterboer e.a. *Wereld in Wording 2, Van 1715 tot heden: semi-concentrisch*, 191-208.
[68] W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording* 3, *Nieuwste Geschiedenis*, 290-291.
[69] H. Bartelds, S. De Boer, D. Buma, B. Hijstek, C. Houwman, P. Jager, T. Van der Geugten, *Indigo 3 Informatieboek havo/vwo 3*, S. De Boer, D. Buma, red. (Groningen 2008) 52.

Duitse bezetter maatregelen zoals de censuur van de media en de *Arbeitseinsatz*, doorvoert die de Nederlanders te ver vinden gaan, ontstaat er verzet en wordt de illegaliteit belangrijker.[70] De keuzes voor aanpassing of verzet worden in dit boek geframed als een gevolg van de Duitse acties. De gematigdheid van de Duitse bezetter zorgde voor aanpassing, maar toen de ware aard van de nazi's duidelijk werd, kwamen de Nederlanders in verzet. Het verzet wordt daardoor geframed als een reactieve golf van acties die volgde op de maatregelen van de Duitsers. De framing creëert nu twee blokken met eerst alleen aanpassing en daarna verzet. Het verzet dat al meteen na de overgave ontstond en de Nederlanders die zich tot aan de bevrijding vooral focusten op aanpassen om te overleven worden hier niet meegenomen. Deze framing zorgt ervoor dat de focus op het verzet komt te liggen, waarbij het verzet wordt gerepresenteerd als de logische keuze als gevolg van de Duitse acties.[71]

De framing van de aanpassing als gevolg van het op het eerste gezicht milde beleid van de Duitsers, wordt ook in de boeken uit 1973 en 1974 gevolgd. Seyss-Inquart wordt aangehaald met zijn uitspraak dat er "geen politieke overtuigingen moesten worden opgedrongen" aan de Nederlandse bevolking. De bezetting leek mee te vallen totdat de onderdrukking begon, waardoor er stakingen en verzet ontstonden. De Jodenvervolging wordt in deze framing vaak ook als een reden voor verzet genoemd, maar dit is in de meeste gevallen onwaar.[72] De focus die de boeken plaatsen op de Februaristaking, die wél gericht was tegen de Jodenvervolging, zorgt ervoor dat die staking representatief lijkt voor de hele Nederlandse bevolking in plaats van alleen Amsterdam. Het eerdere boek uit 1968/1971 noemt de *Arbeitseinszatz* wel als de belangrijkste reden voor verzet. De keuze om de Februaristaking meer aandacht te geven plaatst het Nederlandse volk in een beter daglicht en is daarom een positiever verhaal om aan leerlingen te vertellen.

Deze twee boeken verwoorden de framing van het Nederlandse verzet als een duidelijke omschakeling van aanpassing naar verzet letterlijk door te stellen dat de Nederlanders die in verzet kwamen, "zich niet laten paaien door mooie woorden en beloften". De boeken stellen verder dat "alleen de NSB nog vertrouwen had in de bezetter".[73] In deze schoolboeken wordt dus gesteld dat aanpassing een kwestie van vertrouwen in de bezetter was, omdat de bezetting op het eerste gezicht niet zo erg leek te zijn. De framing van accommodatie als een keuze die

[70] W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording 2, Van 1715 tot heden: semi-concentrisch*, 197-199.
[71] W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording 2, Van 1715 tot heden: semi-concentrisch* 204-208.
[72] Griffioen, Zeller, *Vergelijking van Jodenvervolging in Frankrijk, België en Nederland, 1940-1945: overeenkomsten, verschillen, oorzaken,* 618, 635, 639.
[73] W. Beemsterboer e.a., *Wereld in Wording 3 vwo De twintigste Eeuw,* 78-79; W. Beemsterboer e.a.; *Wereld in Wording 3 havo, 78*-79; W. Beemsterboer e.a.; *Wereld in Wording 3 mavo,* 65-66.

ook gemaakt kon worden, ondanks de ontberingen van de bezetting en onderdrukking door de Duitsers, wordt in deze boeken nauwelijks besproken.

Geschiedenis van Gisteren heeft veel aandacht voor het verzet en daarnaast worden verzet en collaboratie tegenover elkaar geplaatst, waarbij accommodatie bij collaboratie wordt geteld. De grote meerderheid van de Nederlanders had geen verzetshouding, was gezagsgetrouw, defaitistisch en bang. Er wordt gesteld dat velen geen kwaad zagen in het meehelpen met het invoeren van de nieuwe orde, ofwel collaboratie. Ze blijven "gewoon de overheid dienen ook al was die nu Duits". Deze beschrijving is erg gericht op de keuze van ambtenaren en de overheid en beschrijft keuzes die in het hedendaagse debat ook als accommodatie bestempeld zouden kunnen worden.[74] Het goed-fout denken staat hier dus centraal. Het beschermen van je gezin en je baan niet aan een pro-Duitse functionaris willen afstaan worden wel als motieven genoemd die context bieden voor de keuze om niet in verzet te komen. Maar toch wordt wat nu accommodatie genoemd zou worden als collaboratie bestempeld.

Samen laten deze boeken zien hoe schoolboeken in de jaren zeventig werden geschreven. De eerste twee boeken stammen nog uit eerdere decennia en hebben daardoor veel aandacht voor de politieke en militaire geschiedenis. Zelfs in het beschrijven van de bezetting wordt de focus op de politieke veranderingen belangrijker gevonden dan de geschiedenis van de gewone burgers. Toch is er ook een verschuiving te zien als het gaat om collaboratie. Waar collaboratie in de boeken vóór 1971 amper wordt genoemd, krijgt het meer aandacht in de boeken vanaf 1973. Dit is het resultaat van het herschrijven van de schoolboeken, waarbij nieuwe keuzes werden gemaakt, zoals een grotere focus op tolerantie.[75] De keuze om het begrip collaboratie wel te gebruiken in de boeken vanaf 1973, vormt een goed voorbeeld van een eerste verandering in de beschrijving van de Nederlandse burgers tijdens de bezetting. De grotere focus op collaboratie is daarbij een mogelijk resultaat van De Jongs focus op het zwart-witdenken.[76] Dit betekent dat nieuwe ontwikkelingen werden meegenomen in het schrijven van de schoolboeken. De framing van verzet tegenover onderdrukking blijft wel intact. Deze keuze zorgt ervoor dat collaboratie als deel van de onderdrukking geframed wordt, waardoor er weinig ruimte overblijft voor het debat over de keuzes die de Nederlanders moesten maken om zich aan te passen aan de bezetting.

---

[74] Ulbrich, *Geschiedenis van Gisteren Havo/Vwo*, 149-153.
[75] Van der Vlies, *Echoing Events*, 212-213.
[76] De Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog 7, mei '43-juni '44 eerste helft*, Koninkrijk der Nederlanden 115-125, 266-269.

Hoofdstuk 5: Schoolboeken in de jaren tachtig

In dit hoofdstuk worden schoolboeken uit de jaren tachtig bekeken. Van Berkel en Van der Vlies plaatsen hier allebei een scheidingslijn die aangeeft dat vanaf de jaren tachtig veel meer bevraging en debat plaatsvindt in de schoolboeken.[77] De resultaten in dit hoofdstuk zijn gebaseerd op vier informatieboeken. Drie van deze boeken bevatten geen verwijzingen naar een onderwijsniveau waar zij voor bedoeld zijn.[78] De vierde methode, *Levende Geschiedenis* heeft dit wel.[79] Deze boeken vormen een steekproef uit de database van het HDC van de Erasmusuniversiteit, waarbij gezocht is op 'Tweede Wereldoorlog' en 'geschiedenis voor de onderbouw'.

Tabel 3: Schoolboeken in de jaren tachtig

Titel en deel	Pagina's/ Pagina's Tweede Wereldoorlog	Aantal pagina's WO 2 procentueel	Uitgever	Niveau	Jaar
G+ Geschiedenis 19 Europa	31/31	100%	Gottmer	-	1983
Chronoscoop Leerboek 2	131/18	13,74%	Meulenhoff	-	1986
Levende Geschiedenis Werkboek 3	145/4	2,76%	Meulenhoff	Havo/vwo	1987
Levende Geschiedenis 3	187/10	5,35%	Meulenhoff	Mavo/havo/vwo	1987
Sprekend Verleden 3 deel 1	176/28	15,91%	Nygh en Van Ditmar	-	1987

[77] Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*, 163, 240-241; Van der Vlies, *Echoing Events*, 235-238.
[78] J. Beetsma, G. Bosch, P. Das, J. Hoogendoorn, B. Pijlman, *G+ Geschiedenis 19 Europa 1918-1945* (Bloemendaal 1983); H. Beekman, L. Hildingson, D. Van Ingen, A.C. Voogt, *Chronoscoop Leerboek Deel 2*, J.C. Surber red. (Amsterdam 1986); L.G. Dalhuisen, J.J. Huizing, A. Lammers, F.J. Steegh, H.J.M. Van de Geest, P.D.M. Latour, C.Y. Meijers-Bastiaans, H.B.Th. Shot, J.C.H. Blom, R. Lieser, *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld* L.G. Dalhuisen, P.D.M. Latour red., (Amsterdam 1987).
[79] K. Warne, L. Hildingson, A.M.M. Van den Eerenbeemt, F. Teeninga, J. Smit, L. Sijses, W.F. Kalkwiek, *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Deel 3* (2e oplage in 1989; Amsterdam 1987); K. Warne, L. Hildingson, A.M.M. Van den Eerenbeemt, F. Teeninga, J. Smit, L. Sijses, W.F. Kalkwiek, *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Werkboeken Deel 3* (Amsterdam 1987).

Bronnen: Beetsma e.a., *G+ Geschiedenis 19 Europa 1918-1945*; Beekman e.a., *Chronoscoop Leerboek Deel 2*, 70-87; Warne e.a., *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Deel 3*, 316-325, 426-430; K. Warne e.a., *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Werkboeken Deel 3*, 112-115; Dalhuisen e.a., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld*, 41-53, 54-68.

Het boekje van *G+* is bijna geheel aan de Tweede Wereldoorlog gewijd, omdat het deel uitmaakt van een serie boekjes die allemaal een specifiek onderwerp behandelen. *Levende Geschiedenis* besteedt weinig aandacht aan de oorlog en verschilt daarmee van *Chronoscoop,* terwijl zij dezelfde uitgever hebben. Dit komt omdat *Chronoscoop* veel meer gericht op de politieke geschiedenis is, waarbij de Tweede Wereldoorlog een grotere rol speelt. *Sprekend Verleden* heeft meer pagina's over de oorlog, omdat het de moderne geschiedenis over twee boeken heeft verdeeld, waardoor er meer ruimte is voor de Tweede Wereldoorlog.

De verdeling tussen de boeken is duidelijk bij het kijken naar het begrip collaboratie. *G+ Geschiedenis* en *Chronoscoop* gebruiken het begrip niet, omdat zij meer aandacht hebben voor de politieke geschiedenis dan voor de bezetting.[80] *Sprekend Verleden* en *Levende Geschiedenis* gebruiken het begrip collaboratie wél.[81] Dit is opvallend, omdat *Levende Geschiedenis* net als *Chronoscoop* door Meulenhoff gepubliceerd is, maar wel andere auteurs heeft. In het informatieboek van *Levende Geschiedenis* wordt collaboratie gekoppeld aan verzet. Collaboratie wordt daarbij gedefinieerd als "meewerken en het doelbewust helpen van de Duitsers".[82] Deze twee begrippen worden daarmee geframed als de twee uiterste reacties van de Nederlanders op de bezetting. Hetzelfde patroon wordt gebruikt in *Sprekend Verleden*. In dit boek worden verzet en collaboratie ook tegenover elkaar geplaatst, maar er worden geen definities gegeven.[83] Accommodatie wordt in geen van de schoolboeken genoemd, omdat het pas in 1986 geïntroduceerd werd.[84]

Het boek van *G+ Geschiedenis* richt zich alleen op het Europese perspectief, waardoor het perspectief van de Nederlandse burgers niet wordt beschreven. Nederland komt alleen aan bod in de lijst van Europese landen die door de Duitsers worden bezet. Het bombardement op Rotterdam wordt daarbij wel genoemd als de belangrijkste reden voor de Nederlandse

[80] Beetsma e.a., *G+ Geschiedenis 19 Europa 1918-1945*; H. Beekman e.a., *Chronoscoop Leerboek Deel 2*.
[81] Dalhuisen e.a., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld*, 59; K. Warne e.a., *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Deel 3*, 430.
[82] Warne e.a., *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Deel 3*, 430; K. Warne e.a., *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Werkboeken Deel 3*, 113.
[83] Dalhuisen e.a., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld*, 59.
[84] Kosssmann, *De Lage Landen 1780-1980,*153, 157-158.

overgave, maar hier gaat het nog steeds vooral om het politiek-militaire perspectief en niet om de reactie van de Nederlandse burgers.[85] Dit boek is bedoeld als een extra boek dat aan het basiscurriculum toegevoegd kan worden. De perspectieven van de oudere politiek-militaire geschiedenis blijven hier dus dominant.

In het leerboek van *Chronoscoop* krijgt het politiek – militaire perspectief ook veruit de meeste aandacht. Van de dertien onderwerpen die in het hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog worden besproken, zijn er drie gericht op Nederland. In deze teksten is er weinig geschreven over collaboratie en de enige referenties naar collaboratie gaan over het feit dat sommige Nederlanders bij de NSB zaten en bij het onderwerp over de eerste oorlogsjaren wordt beschreven dat de NSB'ers gezien werden als landverraders.[86] Het begrip collaboratie wordt in het boek van *Chronoscoop* dus niet gebruikt, maar het patroon van collaboratie tegenover verzet staat wél centraal. In plaats van collaboratie te beschrijven, worden de NSB'ers aangehaald als voorbeeld van Nederlanders die met de Duitsers samenwerkten. De focus op de NSB'ers als landverraders zorgt ervoor dat zij niet meer bij de rest van de Nederlanders horen.[87] De rest van de Nederlanders lijkt op die manier één blok te vormen dat samen tegenover de Duitsers stond en uiteindelijk bij het verzet zou gaan. Deze manier van framing is in strijd met de huidige historiografie, waarin het overgrote deel van de Nederlanders tussen collaboratie en verzet in stond.[88] Het goed-fout denken staat in deze methode dus centraal, waardoor het perspectief van de Nederlanders die vooral wilden overleven niet wordt benoemd. *Chronoscoop* en *G+ Geschiedenis* vormen daarmee een manier van geschiedenisonderwijs waarbij de oudere kijk op de Tweede Wereldoorlog nog veel invloed heeft en accommodatie niet aan bod komt.

In *Sprekend Verleden,* waarvan het eerste deel in 1978 uitkwam, wordt de keuze die de Nederlandse burgers moesten maken als een eigen onderwerp beschouwd. Dit onderwerp is getiteld "Van aanpassing tot verzet". Het onderwerp begint met de keuze tussen collaboratie of verzet, maar stelt dat Duitsers aan het begin van de bezetting gematigd optraden. De Duitsers hadden de hoop, dat als er weinig verandering plaatsvond, er ook weinig verzet vanuit de Nederlanders zou komen. Er waren daardoor weinig redenen om veel risico te lopen, waardoor aanpassing voor veel Nederlanders een logische keuze was. In de loop van de

[85] Beetsma e.a., *G+ Geschiedenis 19 Europa 1918-1945*, 22.
[86] Beekman e.a., *Chronoscoop Leerboek Deel 2*, 77-87.
[87] Beekman e.a., *Chronoscoop Leerboek Deel 2*, 77-85.
[88] Van der Horst, *Zwarte jaren: Nederland in de Tweede Wereldoorlog*, 248-249; Romijn, *De lange Tweede Wereldoorlog: Nederland 1940-1949*, 244-250.

oorlog zouden de Duitsers de Nederlanders steeds meer onderdrukken. Dit zou ervoor zorgen dat steeds meer Nederlanders moesten kiezen tussen verzet en collaboratie.[89] Aanpassing wordt op deze manier dus geframed als een tactiek die alleen kon worden gebruikt in de 'mildere' tijden van de bezetting en niet meer toepasbaar was toen de bezetting grimmiger werd. De tweedeling tussen collaboratie en verzet wordt, ondanks de nuance van de aanpassing in dit schoolboek, dus ook gebruikt. De verdeling tussen de 'foute' en de 'goede' Nederlanders blijft daardoor op een impliciete wijze bestaan, hoewel deze verdeling in dit schoolboek ook bevraagd wordt. De bevraging is te verklaren doordat Blom, die beargumenteerde dat geschiedenis geschreven zou moeten worden zonder waardeoordelen, heeft meegeschreven aan dit boek.[90]

Bloms invloed op dit boek is terug te zien in de twee manieren waarop het goed-fout denken wordt bevraagd. De eerste manier waarop de tweedeling van collaboratie en verzet wordt bevraagd, is het vermelden van de honderdduizend collaborateurs die kort na de bevrijding gevangen werden gezet en dat het lastig was hen te berechten. De tekst vertelt dat vijf jaar na de bevrijding de meeste gevangenen berecht en vrijgelaten waren en dat het berechten van collaboratie in de jaren zeventig pas weer serieus genomen zou worden. Dit gedeelte van de tekst schetst een beeld van collaboratie dat veel minder gericht is op de berechting van foute Nederlanders en meer op pragmatische keuzes, omdat veel van de berechtingen lastig waren en snel afgehandeld moesten worden.[91] Collaboratie wordt daarmee een begrip dat niet zomaar gedefinieerd kan worden en waarbij het pragmatisme van de wederopbouw belangrijker was dan het straffen van alle collaborateurs.

Sprekend Verleden bevraagt collaboratie daarnaast in de extra opdracht "Wat moet je doen". De leerlingen bekijken hier dertien bronnen die vooral zijn gericht op het verzet, de redenen om je bij het verzet aan te sluiten en de grote risico's die aan die keuze verbonden waren.[92] Deze oefening is bedoeld om de leerlingen te laten nadenken over de keuze om zich bij het verzet aan te sluiten, waardoor zij de kans krijgen om de verschillende morele dilemma's te bekijken en hun eigen keuzes te maken.

Het goed-fout denken wordt ook bevraagd in de inleiding van deze extra opdracht door het benoemen van het wetenschappelijk debat. Het verschil tussen de 'onderzoekers die een

[89] Blom, Dalhuisen e.a., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld*, 59-65.
[90] Blom; Dalhuisen e.a., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld*; J.C.H. Blom; M. Enklaar, *In de ban van goed en fout. Geschiedschrijving over de bezettingstijd in Nederland* (Amsterdam 2007).
[91] J.C.H. Blom; Dalhuisen e.a., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld*, 66.
[92] Blom, Dalhuisen e.a., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld*, 60-63.

indeling maken tussen 'goed' en 'fout' en de onderzoekers die een minder gepolariseerd beeld gebruiken' wordt benoemd, maar er worden geen namen genoemd.[93] Blom had zijn oratie *In de ban van goed en fout* een paar jaar eerder gehouden. De twee kampen waar de inleiding van deze opdracht dus naar verwijst worden gedomineerd door Lou de Jong die de verdeling van 'goed' en 'fout' prominent gebruikt en Blom die vond dat deze tweedeling te veel uitsloot en pleitte voor het gebruik van meer perspectieven die tussen 'goed' en 'fout' inzaten.[94] *Sprekend Verleden* is daarmee een van de weinige schoolboeken die het debat over collaboratie en accommodatie expliciet benoemt en de leerlingen prikkelt hierover na te denken. Het feit dat Hans Blom meeschreef aan dit boek zal de voornaamste reden voor het benoemen van het historisch debat zijn geweest. De keuze om Blom te laten meeschrijven plaatst dit schoolboek duidelijk in het historisch debat en de bevraging van oudere narratieven komt duidelijk naar voren. Hierdoor wordt duidelijk dat schoolboeken de oudere narratieven kunnen bevragen en het historisch debat kunnen introduceren bij de leerlingen.

Het patroon van collaboratie en verzet als tegenpolen, die beide groter worden naarmate de druk van de Duitsers toeneemt, komt ook naar voren in *Levende Geschiedenis*. In het begin van de bezetting biedt het overgrote deel van de Nederlanders nauwelijks verzet, omdat zij levop de oude manieren en zich geen moeilijkheden op de hals halen". Dit verandert als de Duitsers de druk opvoeren met de *Arbeitseinsatz*. Veel Nederlanders moesten wel samenwerken met de Duitsers, omdat "het anders een volledige chaos zou worden". Dit was de redenering van veel hoge ambtenaren, zoals de Secretarissen-Generaal, die ervoor kozen om samen te werken met de bezetter, omdat zij vonden dat het land moest blijven functioneren voor de bevolking.[95] Deze vorm van samenwerking wordt gescheiden van collaboratie waarbij "mensen bewust de Duitsers helpen". Er worden hierbij verschillende redenen gegeven waarom iemand de Duitsers zou willen helpen: Omdat zij het politiek met de Duitsers eens zijn, omdat zij tegen de Russen willen vechten, omdat zij carrière willen maken of omdat zij geld willen verdienen. In *Levende Geschiedenis* wordt geen verwijzing gemaakt

---

[93] Blom, Dalhuisen e.a., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld*, 60.
[94] De Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog 1, Voorspel*, (Den Haag 1969) 348; De Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog 6, juli'42-mei'43 eerste helft*, Koninkrijk der Nederlanden (Den Haag 1975) 358-359, 489-491; Blom, 'In de Ban van goed en fout?: Wetenschappelijke geschiedschrijving over de bezettingstijd van Nederland', 30-52; Klemann, *Nederland 1938-1948* 19-25, aldaar 19-21; H.A.M. Klemann, 'Belangrijke gebeurtenissen vonden niet plaats...'. De Nederlandse industrie 1938-1948', *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden 114:1* (1999) 506-507.
[95] Ter Have, *Leven in bezet Nederland, 1940, verwarring en aanpassing.* Leven in bezet Nederland, e-book (Amsterdam 2015) 4. Aanpassen 'Van capitulatie tot samenwerking' 7-9 van 54. Leven in bezet Nederland 1940-1945 - Ad van Liempt - Google Boeken.

naar de moeilijkheden die de Nederlandse overheid na de oorlog ondervond bij het berechten van collaboratie.[96]

Levende Geschiedenis is net als *Sprekend Verleden* een methode die het verzet en de collaborateurs tegenover elkaar plaatst, hoewel deze lesmethode de impliciete verdeling van 'goed' tegenover 'fout' zowel gebruikt als bevraagt. *Levende Geschiedenis* doet dit door de motieven van collaborateurs expliciet te benoemen, waardoor het beeld van één 'foute' groep in twijfel wordt getrokken. Het gaat in dit narratief niet meer om Nederlanders die zomaar de Duitsers volgen, maar om Nederlanders die om verschillende redenen een keuze maken die vanuit hun perspectief toen niet als fout werd gezien.

Een ander verschil met *Sprekend Verleden* is dat in *Levende Geschiedenis* een verschil wordt gemaakt tussen Nederlanders die collaboreerden en accommodeerden "omdat Nederland anders in volledige chaos zou vervallen" en Nederlanders die collaboreerden, "omdat zij het met de Duitsers eens waren". Door de collaborateurs in verschillende groepen te plaatsen vormen zij niet meer de 'foute' groep, maar kunnen de leerlingen nu ook verschillende gradaties van veelkleurigheid onderscheiden. De morele framing van de Tweede Wereldoorlog verandert daardoor van een keuze tussen 'goed' en 'fout' in een complexer en veelkleuriger beeld dat veel meer keuzes en opties laat zien. Dit is het gevolg van de verandering in het wetenschappelijke debat, die nog niet in de bredere samenleving werd geaccepteerd, waarbij nu neutraler naar de motieven van de Nederlanders gekeken werd.[97] Als gevolg van deze verandering in het wetenschappelijke debat vond er, in de manier waarop schoolboeken de bezetting beschreven, dus een verschuiving plaats van goed-fout denken naar veelkleurigheid.

[96] Warne e.a., *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Deel 3*, 426-430.
[97]Van de Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte,* 68-69.

Hoofdstuk 6: Schoolboeken in de jaren negentig

In dit hoofdstuk worden de schoolboeken van vier verschillende lesmethoden uit de jaren negentig bekeken. Het gaat om *Andere Tijden, Sporen, Anno* en *Vragen aan de Geschiedenis*.[98] Na de bevragingen van de jaren tachtig, wordt deze lijn in de schoolboeken uit de jaren negentig doorgezet. Deze boeken vormen een steekproef uit de database van het HDC, waarbij ook gekeken is naar de onderzoeken van, Van der Vlies en Van Berkel.[99]

Tabel 4: Schoolboeken in de jaren negentig

Titel en deel	Pagina's/ Pagina's Tweede Wereldoorlog	Aantal pagina's WO 2 procentueel	Uitgever	Niveau	Jaar
Andere Tijden 3	252/10	3,97%	Malmberg	Havo	1991
Sporen, Geschiedenis voor de onderbouw 3	272/44	16,18%	Wolters-Noordhoff	-	1993
Anno 3 informatieboek	136/50	36,76%	Uitgeverij Educatief	Havo/vwo	1994
Anno 3 werkboek	143/6	4,2%	Uitgeverij Educatief	Havo	1994
Vragen aan de Geschiedenis 3 informatieboek	240/32	13,33%	Wolters-Noordhoff	Mavo/havo/vwo	1996
Vragen aan de Geschiedenis 3 werkboek	159/21	13,2%	Wolters-Noordhoff	Mavo/havo/vwo	1996

[98] H. Ulrich, H.L. Wesseling, *Andere Tijden 3 havo* ('s-Hertogenbosch 1991); A. Wilschut, K. Loggen, T. Van der Geugten, J. Gelans, *Sporen van de Geschiedenis onderbouw 3* (Groningen 1993); D. Lam, A. Van Voorst, M. Van Gastel, P. Schröer, H. Ley, *Anno geschiedenis voor de basisvorming deel 3 havo/vwo* C. Rotshuizen red. (Voorschoten 1994); D. Lam, A. Van Voorst, M. Van Gastel, P. Schröer, H. Ley, *Anno geschiedenis voor de basisvorming werkboeken deel 3 havo* C. Rotshuizen red. (Voorschoten 1994); R. Bakker, D. Berghorst, L. Coffeng, A. Huijgens, P. Van Kesteren, P. van Leeuwen, M. Van der Lubbe, J. Toebes, T. Van Lon, *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo (*3de editie; Groningen 1996); R. Bakker, D. Berghorst, L. Coffeng, A. Huijgens, P. Van Kesteren, P. van Leeuwen, M. Van der Lubbe, J. Toebes, T. Van Lon, *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo Werkboek* (3de editie; Groningen 1996); R. Bakker, D. Berghorst, L. Coffeng, A. Huijgens, P. Van Kesteren, P. van Leeuwen, M. Van der Lubbe, J. Toebes, T. Van Lon, *Vragen aan de Geschiedenis Docentenhandleiding* (3de editie; Groningen 1996).

[99] Van der Vlies, *Echoing Events*, 314-321; Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*, 281-282.

Vragen aan de Geschiedenis docentenhandleiding	158/20	12,66%	Wolters-Noordhoff	Mavo/havo/vwo	1996

Bronnen: Ulrich, Wesseling, *Andere Tijden 3 havo*, 90-93, 138-143; Wilschut e.a., *Sporen van de Geschiedenis onderbouw 3,* 12-55; Lam e.a., *Anno geschiedenis voor de basisvorming deel 3 havo/vwo,* 6-31, 60-83; Lam e.a., *Anno geschiedenis voor de basisvorming werkboeken deel 3 havo*, 16-18, 71-73; Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo,* 104-135; R. Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo Werkboek*, 87-107; R. Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis Docentenhandleiding*, 72-91.

Het is duidelijk dat *Andere Tijden* hier naar voren komt met relatief weinig pagina's, terwijl *Sporen, Vragen aan de Geschiedenis* en *Anno* juist meer dan vier keer zoveel pagina's aan de Tweede Wereldoorlog besteden. De twee methoden die door Wolters-Noordhoff zijn uitgegeven zitten dicht bij elkaar, terwijl de andere twee boeken erg van elkaar verschillen. Dit suggereert dat de hoeveelheid aandacht voor de Tweede Wereldoorlog door de uitgever bepaald werd, omdat zij als opdrachtgever een standaard indeling nodig hebben waaraan hun boeken moeten voldoen. Deze indeling zorgt ervoor dat de boeken voldoen aan wat de uitgever denkt dat de wensen van de scholen zijn, waardoor de boeken beter verkopen. Toch zal een kwalitatieve analyse uiteindelijk meer inzicht geven in de manieren waarop de informatie in deze boeken wordt beschreven en hoe deze boeken de bezetting van Nederland in het bredere narratief plaatsen.

Van deze vier methoden is *Sporen* de enige die de begrippen collaboratie en accommodatie niet gebruikt. Dit komt doordat *Sporen* de focus vooral bij de Europese geschiedenis plaatst, waardoor het Nederlandse perspectief naar de achtergrond wordt geschoven.[100] *Andere Tijden* gebruikt het begrip collaboratie wel, maar het begrip accommodatie niet. Er wordt in deze methode geen definitie gegeven van collaboratie, behalve dat het om de NSB ging. Dit is te verklaren door de focus die deze methode plaatst op de aanpassing van de Nederlanders. Aanpassing wordt in dit schoolboek negatief geportretteerd als wegkijken bij wreedheid, waardoor de scheiding tussen collaboratie en accommodatie wegvalt. Hoewel het boek beschrijft dat de meeste Nederlanders niet in het verzet zaten of collaboreerden, zorgt het uitblijven van een duidelijke definitie van aanpassing of collaboratie ervoor dat het lastig is de verschillen tussen deze begrippen te zien.[101] Het is daardoor lastig om te zien hoe ze in dit boek toegepast worden.

[100] Wilschut e.a., *Sporen van de Geschiedenis onderbouw 3,* 12-55.
[101] Ulrich, Wesseling, *Andere Tijden 3 havo,* 141-143.

De methode van *Anno* gebruikt collaboratie als begrip. Aanpassing wordt daarnaast als begrip gebruikt, in plaats van accommodatie. Collaboratie en aanpassing worden in dit schoolboek niet gedefinieerd.[102] *Vragen aan de Geschiedenis* is de enige methode die een duidelijke definitie geeft van collaboratie: "Samenwerken met de vijand in bezet gebied". Collaboratie wordt in verband gebracht met vijf manieren waarop de Nederlanders reageerden op de bezetting. Drie daarvan zijn aanpassing, verzet en de illegaliteit, de andere twee zijn economische collaboratie en politiek-militaire collaboratie.[103] Deze methode verschilt daarmee sterk van *Sporen,* dat ook door Wolters-Noordhoff is uitgegeven, maar waarin bijna geen aandacht wordt besteed aan de bezetting.

Andere Tijden besteedt slechts tien pagina's aan de Tweede Wereldoorlog. Wat opvalt aan dit boek is dat er veel over accommodatie geschreven wordt, zonder dat het woord zelf wordt gebruikt en dat aanpassing negatief geframed wordt. Nadat de Duitsers het bestuur van Nederland overnamen "bleef veel bij het oude". Als de Duitsers vervolgens beginnen met de Jodenvervolging "laten de Nederlanders dit toe, op een paar uitzonderingen na". De Duitsers konden "zonder problemen hun vuile werk doen". De Nederlanders vonden "dat het wel mee leek te vallen" en daarnaast was dit "een goed excuus om in te geloven, zodat je niet in actie hoefde te komen".[104] Aanpassing wordt hier dus geframed als wegkijken terwijl de Duitsers hun gang konden gaan. Het boek stelt dat de Nederlanders "niet onverschillig waren, maar dat overleven hun hoogste prioriteit had". Zij probeerden zo goed en zo kwaad als het ging te overleven en dat ging het beste als je jezelf op de vlakte hield. De meeste Nederlanders handelden pas als zij bedreigd werden.[105]

In *Andere Tijden* is er dus voor gekozen de bezetting en accommodatie meer aandacht te geven dan het Europese perspectief. De focus op accommodatie, zonder een goede definitie te geven van collaboratie en accommodatie, zorgt ervoor dat het lastig is om te zien waar de methode het verschil tussen deze begrippen precies plaatst. De keuze om op accommodatie te focussen, zorgt daardoor voor een negatieve framing van de Nederlanders, omdat zij probeerden te overleven en niets deden om de Duitsers te stoppen. Deze keuze wordt gepresenteerd als de verkeerde keuze die de Nederlanders niet hadden moeten maken. De methode vormt daarmee een goed voorbeeld van hoe accommodatie naar de voorgrond kan komen in het narratief van de bezetting, terwijl het patroon van het goed-fout denken nog

[102] Lam e.a., *Anno geschiedenis voor de basisvorming deel 3 havo/vwo*, 24-25, 64-65.
[103] Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo,* 122-130.
[104] Ulrich, Wesseling, *Andere Tijden 3 havo,* 138-140.
[105] Ulrich, Wesseling, *Andere Tijden 3 havo,* 141-143.

steeds intact blijft door het kleine verschil tussen collaboratie en accommodatie. Aanpassing wordt hier een vorm van collaboratie, waardoor het meer aandacht krijgt, maar niet meer de middenweg tussen 'goed' en 'fout' vormt.

Sporen gebruikt de begrippen collaboratie en accommodatie niet. Het boek kiest voor een Europees perspectief waar Nederland maar een kleine rol in speelt. Dit betekent dat de NSB wel wordt genoemd, maar daarbij in het kader van het Europese fascisme geplaatst wordt. Op één plaats in dit schoolboek wordt het Nederland wél aangehaald. Dit is in een extra sectie van het hoofdstuk dat zich richt op het debat over Dodenherdenking. Het onderwerp is getiteld: "Dodenherdenking Ja of Nee?" Dit extra onderwerp tracht het boek, het debat over de Nederlandse Dodenherdenking bij de leerlingen te introduceren. Het overgrote deel van de tekst citeert een speech van oud-minister van Buitenlandse Zaken Max van der Stoel uit 1992 die hij hield tijdens Dodenherdenking, waardoor de tekst erg partijdig is.[106]

De keuze om het debat zo gekleurd te introduceren zorgt ervoor dat er uiteindelijk geen debat is. De speech, en daarmee het schoolboek, beargumenteren dat Dodenherdenking een belangrijke dag van herdenking is. De vragen die bij deze tekst horen zijn bedoeld om te zien of de leerlingen de speech begrijpen, waardoor de bedoeling van het schoolboek sterk naar voren komt. Het gaat hier dus niet om het introduceren van een debat, maar om het uitdragen van de boodschap dat de leerlingen de herdenking van Tweede Wereldoorlog serieus moeten nemen. *Sporen* plaatst zich hierbij in lijn met extra boekjes die in de jaren negentig werden uitgegeven om jongeren de betekenis van de Tweede Wereldoorlog bij te brengen. Dit kwam omdat het Nationaal Comité 4 en 5 mei vond dat jongeren te weinig aandacht hadden voor de lessen uit de Tweede Wereldoorlog.[107] Deze boeken maakten deel uit van een breder initiatief om de relatie tussen Nederland en Duitsland te verbeteren toen deze relatie, in de jaren negentig, erg slecht leek te zijn.[108]

Het boek van *Anno* geeft in tegenstelling tot *Sporen* een voorbeeld van hoe collaboratie en accommodatie ook vanuit een Europees perspectief bekeken kunnen worden. Het boek plaatst verzet en collaboratie tegenover elkaar in de context van een bezet Europa. Er wordt gesteld dat velen samenwerkten met de bezetter en dat anderen verzet boden. Het verzet wordt

---

[106] Wilschut e.a., *Sporen van de Geschiedenis onderbouw 3*, 50-51.
[107] L. Van Hoorn, H. Oosterhof, *Valse Start, ervaringen van kinderen in en na de Tweede Wereldoorlog*, Tentoonstelling Historisch Museum Marialust (Apeldoorn 1993); Van de Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte*, 118-119.
[108] J. Pekelder, *Nieuw nabuurschap, Nederland en Duitsland na de val van de muur* (Amsterdam 2014) 19-34, aldaar 22, 28-29, 66-73.

vervolgens in verband gebracht met de Duitse vergeldingsacties. Toch wordt uiteindelijk beschreven dat "de meesten voorzichtig en bang waren en dat zij aanpassing als de veiligste keuze beschouwden".[109] Dit is de enige keer dat de keuzes die tijdens een bezetting gemaakt moesten worden ook op de rest van Europa gericht worden. Dit wijst op een verschuiving van Nederland als enige onderwerp naar een internationaal perspectief waarin Europese burgers ook de aandacht krijgen.

In het volgende hoofdstuk wordt Nederland beschreven. De Tweede Wereldoorlog wordt hierbij nogmaals aangehaald. Aanpassing wordt expliciet genoemd, maar de beschrijving blijft gefocust op de ambtenaren die de Duitsers hun gang lieten gaan. Verzet en collaboratie worden daarna samen genoemd. De beschrijving van collaboratie is gericht op de gerechtelijke processen die na de bevrijding plaatsvonden, waarna beschreven wordt dat het onmogelijk was iedereen, zoals mensen die anonieme briefjes met tips over onderduikadressen inleverden, te straffen. Uiteindelijk wordt de accommodatie tijdens de Tweede Wereldoorlog in dit hoofdstuk geconcretiseerd door het verhaal van Jannie G., een meisje dat zestien jaar oud was tijdens de inval van de Duitsers. Haar verhaal is vooral gericht op haar persoonlijke herinneringen en hoe zij en haar omgeving zich moesten aanpassen aan de omstandigheden.[110] De keuze voor dit verhaal staat in contrast met verhalen over het verzet uit andere schoolboeken. Er is hier juist meer aandacht voor gewone Nederlanders. Dit is een gevolg van een verandering in het wetenschappelijke debat in de jaren tachtig, die Grever, Van Boxtel en Van der Vlies ook beschrijven. Onder invloed van emancipatiebewegingen in de jaren zeventig en tachtig, kwamen de sociale en culturele geschiedenis op waarin gewone mensen meer aandacht kregen, in plaats van alleen de politieke geschiedenis.[111]

De focus op aanpassing wordt vervolgd in het werkboek van *Anno*. De eerste vraag bij het onderwerp van de bezetting is gericht op voorbeelden die bij collaboratie, accommodatie en aanpassing ingedeeld moeten worden. Deze vragen zijn eenvoudig en daarom bedoeld om te controleren of de leerlingen de tekst goed hebben gelezen. In latere vragen wordt het debat beter geschetst. Er wordt een voorbeeld van een nationalistisch tekstboekje gegeven en gevraagd of de framing van 'goed' tegenover fout' past bij de inhoud en de framing van het tekstboek van *Anno*. Daarna wordt gevraagd of Nederlandse vriendinnetjes van Duitse

[109] Lam e.a., *Anno geschiedenis voor de basisvorming deel 3 havo/vwo*, 24-27.
[110] Lam e.a., *Anno geschiedenis voor de basisvorming deel 3 havo/vwo*, 64-67.
[111] Grever, Van Boxtel, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', 87, 89-91; Van der Vlies, *Echoing Events*, 231, 295; R. Stradling, *Teaching 20th-century European History* (Straatsburg 2001) 77, 89.

soldaten en de vader van Jannie die aan de Duitse verdedigingslinie werkte 'fout' waren. Uiteindelijk wordt gevraagd of een zestienjarig meisje, dat zichzelf moest prostitueren voor aardappelen, ook een slachtoffer van de oorlog was.[112] Dit zijn vragen die de complexiteit van het morele debat van de bezetting weergeven, omdat de leerlingen hierbij niet meteen een correct antwoord kunnen geven. Deze vragen, het Europese perspectief van de bezetting en de focus op de berechting van de collaborateurs, laten zien dat in de jaren negentig een genuanceerd en veelkleurig beeld van de bezetting gegeven kon worden. Dit gebeurde in navolging van de veranderingen in het wetenschappelijke debat waar nu meer ruimte voor nuance was.[113]

Het debat over collaboratie en accommodatie wordt in *Vragen aan de Geschiedenis* al in de introductie aangehaald bij het bespreken van de Dodenherdenking van 1994 die in dat jaar met de Duitsers zou plaatsvinden. Dit zorgde voor controverse, aangezien niet iedereen vond dat de Duitsers welkom moesten zijn bij de herdenking. Deze zienswijze wordt ondersteund door cijfers van een onderzoek uit 1993 waar de Nederlandse jeugd andere Europese landen moest beoordelen. Jacco Pekelder beschrijft de controverse die rond dit onderzoek ontstond als het begin van de initiatieven om de relatie tussen Nederland en Duitsland te verbeteren.[114] Het schoolboek gebruikt deze cijfers om aan te geven dat Duitsland hier als slechtste uit komt. De keuze om de Nederlandse relatie met Duitsland centraal te stellen lijkt sterk gebaseerd op de controverses van het onderzoek uit 1993 en de herdenking van 1994 en waarna de relatie tussen de twee landen verbeterd moest worden. Dit werd gedeeltelijk gedaan door initiatieven in het onderwijs.[115] Het hoofdstuk over de bezetting eindigt daarom met de vraag hoe de leerlingen vinden dat de bezetting herdacht moet worden?[116] Het debat over de herdenking en de bezetting wordt in *Vragen aan de Geschiedenis* dus vooropgesteld, maar daarnaast is het ook belangrijk te kijken naar hoe dit debat geframed wordt.

De bezetting wordt in dit boek geïntroduceerd met de vraag: Hoe reageerden de Nederlanders op de bezetting? Het boek noemt verschillende opties. De eerste optie is aanpassen. "Het leven ging door, het was afwachten wat er ging gebeuren en je moest er maar mee leren leven". Er wordt hier wel aan toegevoegd dat deze aanpassing de Duitsers hielp bij het

---

[112] Lam e.a., *Anno geschiedenis voor de basisvorming werkboeken deel 3 havo*, 16-18, 71-73.
[113] Grever, Van Boxtel, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', 87, 89-91.
[114] Pekelder, *Nieuw nabuurschap*, 19-34, aldaar 22.
[115] Pekelder, *Nieuw nabuurschap*, 66-73.
[116] Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo*, 106-107, 130-131; R. Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo Werkboek*, 98.

overnemen van de Nederlandse economie en politiek. Aanpassing wordt tussen collaboratie en verzet geplaatst, omdat het, ondanks de beschuldigende framing, de gematigde keuze was waarbij er geen partij werd gekozen. Collaboratie wordt vervolgens gesplitst in twee delen. Er was economische collaboratie, waarbij fabrieken produceerden voor het Duitse leger en arbeiders aan de Duitse vliegvelden werkten. Dit was anders dan politiek-militaire collaboratie, waarbij Nederlanders die overtuigd waren van het nationaalsocialisme, zich bij de NSB en de SS voegden.[117]

Het verzet wordt in ook in twee begrippen gesplitst. Verzet verwijst in deze lesmethode naar alle acties die bedoeld zijn om de bezetter te hinderen, zoals het weigeren om voor de Duitsers te werken. De illegaliteit wordt daarnaast gebruikt als een specifieker begrip dat verwijst naar het georganiseerde verzet, zoals het helpen van onderduikers.[118] Het werkboek benadrukt deze framing als er wordt gevraagd om uit te leggen waarom veel mensen tijdens de bezetting passief waren, en waarom verschillende mensen kozen voor economische collaboratie, politieke collaboratie of de illegaliteit.[119]

Deze vijf begrippen: aanpassing; verzet; economische collaboratie; politieke collaboratie en illegaliteit, laten zien dat er meer reacties waren dan alleen maar 'goed' en 'fout'. De veelkleurigheid van de Nederlanders wordt vervolgens onderstreept als het informatieboek stelt dat het idee "dat er alleen een paar foute Nederlanders waren een makkelijk bruikbare mythe is". "Mythe" is een woord dat Van der Heijden in 2001 ook zou gebruiken om het zwart-witdenken te karakteriseren.[120] Deze framing wordt versterkt door een spotprent van Sinterklaas en Piet die mensen in verschillende zakken stoppen gebaseerd op hun keuzes tijdens de Tweede Wereldoorlog en het docentenboek beschrijft dat "het beeld van een heldhaftig volk met enige uitzonderingen achterhaald is en dat er daarom gekozen is voor de vijf begrippen. De invloeden van deze uitspraak zijn te vinden in de leeslijst van het docentenboek waar Lou de Jong en Hans Blom allebei vermeld worden. Dat deze methode zich tegen het goed-fout denken keert, is het uiteindelijk beste te zien als het informatieboek stelt dat het mogelijk is dat "de afkeer van de Duitsers komt vanwege een slecht geweten".[121] De suggestie is hier dat de Duitsers en de collaborateurs als 'fout' gezien moesten worden zodat de Nederlanders zichzelf bij de 'goeden' kunnen scharen. Op deze manier wilden zij

[117] Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo*, 122-125.
[118] Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo*, 125-128.
[119] Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo Werkboek*, 98.
[120] Chris Van der Heijden, *Grijs verleden, 452.*
[121] Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo* 130; R. Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo Werkboek*, 96-98; R. Bakker e.a., *Vragen aan de Geschiedenis Docentenhandleiding*, 72, 76.

hun eigen geweten sussen, aangezien zij zelf niets hadden gedaan tegen de Duitsers of om de Joden te helpen.

De schoolboeken in dit hoofdstuk worden daarmee gekarakteriseerd door een reactie op het goed-fout denken. Vooral *Anno* en *Vragen aan de Geschiedenis* positioneren zich sterk aan de kant van de veelkleurige interpretatie van de bezetting. Bloms ideeën zijn dus sterk vertegenwoordigd in deze boeken, terwijl het zwart-witdenken wordt bevraagd, genuanceerd en bestempeld als achterhaald. De discussie over de relatie met de Duitsers na de oorlog is daarnaast ook invloedrijk, wat ervoor zorgt dat het publieke debat in de schoolboeken wordt overgenomen de leerlingen worden gestimuleerd om erover na te denken. Het wetenschappelijk debat heeft daarnaast duidelijk invloed op het gebruik van collaboratie en accommodatie in de schoolboeken, doordat het bevragen van de categorieën ‘goed’ en ‘fout’ is overgenomen uit wetenschappelijke literatuur.

Hoofdstuk 7: Schoolboeken in de periode 2000 tot 2010

Bij het bekijken van de schoolboeken in de periode 2000 tot 2010 wordt in dit hoofdstuk gebruik gemaakt van de lesmethoden van *Memo* en *Indigo*.[122] De boeken van *Memo* die in dit hoofdstuk centraal staan zijn gekozen om dat het een van de meeste gebruikte methodes is.[123] *Indigo* is gevonden in de database van het HDC. Het boek uit 1999 is bij dit hoofdstuk ingedeeld zodat dat boek explicieter kan worden vergeleken met het latere boek uit 2007.

Tabel 5: Schoolboeken in de periode 2000 tot 2010

Titel en deel	Pagina's/ Pagina's Tweede Wereldoorlog	Aantal pagina's WO 2 procentueel	Uitgever	Niveau	Jaar
Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3	159/22	13,84%	Malmberg	Mavo/havo	1999
Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3	144/23	15,97%	Malmberg	Vwo	2007
Indigo 3 Informatieboek	193/21	10,88%	Wolters-Noordhoff	Havo/vwo	2008

Bronnen: Van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3 Mavo-Havo* 28-49; Van Boxtel, Dijkstra e.a., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, 31-53; Bartelds e.a., *Indigo 3 Informatieboek havo/vwo 3*, 48-67, aldaar 52-53, 61.

De twee schoolboeken uit 1999 en 2007 komen, ondanks de verschillen in onderwijsniveau en het verschil van acht jaar tussen publicaties, met elkaar overeen als het gaat om de hoeveelheid pagina's die er aan de Tweede Wereldoorlog wordt besteed.[124] De boeken komen

[122] O. Van Boxtel, H. Bulthuis, B. Dijkstra, J. Jongejans, F. Kerstjens, W. Schrover, *Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3 Mavo-Havo*, ('s-Hertogenbosch 1999); B. Dijkstra, M. Hagelaars, J. Jongejans, F. Kerstjens, M. Prinsen, W. Schrover, *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, O. Van Boxtel, H. Bulthuis, W. Schrover, red. (2e druk; 's-Hertogenbosch 2007); H. Bartelds, S. De Boer, D. Buma, B. Hijstek, C. Houwman, P. Jager, T. Van der Geugten, *Indigo 3 Informatieboek havo/vwo 3*, S. De Boer, D. Buma, red. (Groningen 2008).

[123] B. Volkerink, M. Canoy, N. Van Gorp, F. Van Doorn, S. Vrielink. *Onderzoek ten behoeve van evaluatie van de marktwerking educatieve boekenmarkt, Eindrapport* (Rotterdam 2009) 17.

[124] Van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3 Mavo-Havo* 28-49; Van Boxtel, Dijkstra e.a., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, 31-53.

daarnaast overeen, aangezien de begrippen collaboratie en accommodatie in deze schoolboeken niet worden gebruikt.

In het informatieboek van *Indigo* worden beide begrippen wel gebruikt. Het begrip collaboratie wordt in *Indigo* gedefinieerd als: "Iemand die samenwerkt met de bezetter van zijn land".[125] Deze definitie is niet alleen toepasbaar op de Tweede Wereldoorlog, maar kan voor alle soorten conflicten worden gebruikt. Deze keuze duidt op een verandering, van een kijk op de Tweede Wereldoorlog als uniek, naar een relatiever beeld beïnvloed door internationale gebeurtenissen, zoals de aanslagen van 11 september 2001, Srebrenica, en de oorlogen in Irak en Afghanistan. De invloed van deze gebeurtenissen wordt ook benadrukt door Van der Vlies, waarbij zij naar de aanslagen van 11 september verwijst als van grote invloed op de narratieven in de schoolboeken.[126] Deze gebeurtenissen confronteerde de Nederlandse samenleving met geweld, waardoor de Tweede Wereldoorlog niet meer als uniek gezien kon worden.[127] Accommodatie wordt in *Indigo* uitgelegd als "aanpassen en je niet verzetten, veel mensen pasten zich aan zodat het gewone leven zoveel mogelijk door kon gaan".[128] Dit is in dit onderzoek de eerste keer dat het begrip accommodatie wordt gebruikt in een schoolboek, hoewel het begrip al in 1986 door Kossman gebruikt werd. Het is mogelijk dat het zo lang duurde voordat dit begrip in schoolboeken gebruikt werd, omdat het hier als een synoniem voor aanpassing gebruikt wordt. Aanpassing was dus al een geschikt begrip, waardoor accommodatie niet meteen overgenomen werd.

De twee boeken van *Memo* bespreken de Tweede Wereldoorlog als een op zichzelf staand hoofdstuk, maar er wordt in beide schoolboeken sterk teruggegrepen naar de Eerste Wereldoorlog en de opkomst van het fascisme. In het boek uit 1999 is het eerdere hoofdstuk gericht op Duitsland vóór de Tweede Wereldoorlog. In het boek uit 2007 zijn Hitlers machtsgreep en Duitsland als totalitaire staat de eerste twee onderwerpen die in het hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog worden beschreven.[129] Deze focus op Duitsland is verder te vinden in de keuze van het boek uit 1999 om de naoorlogse relatie tussen Nederland en Duitsland als een van de onderwerpen te kiezen. Een Duitse spotprent van de Nederlandse cultuur waarop een Nederlandse vrouw een joint rookt laat zien dat de Duitsers na de oorlog

[125] Bartelds e.a., *Indigo 3 Informatieboek havo/vwo 3*, 48-67, aldaar 52-53, 61.
[126] Van der Vlies, *Echoing Events*, 21, 237, 284-286, 298.
[127] Van de Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte*, 113-115.
[128] Bartelds e.a., *Indigo 3 Informatieboek havo/vwo 3*, 52-53, 61.
[129] Van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3 Mavo-Havo;* Van Boxtel, Dijkstra e.a., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, 32-41.

ook stereotypen van de Nederlandse identiteit hadden.[130] Dit onderwerp en de plaatsing ervan in het hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog zorgen ervoor dat de Duitsers worden geportretteerd als meer dan alleen de bezetter. In een hoofdstuk waarin de Duitsers systematisch als de vijand worden afgeschilderd, laat deze keuze de leerlingen nadenken over schuld en de herinnering aan de Tweede Wereldoorlog.

De keuze van het boek uit 1999 om de focus op Duitsland en de politiek-militaire ontwikkelingen van de oorlog te plaatsen, zorgt ervoor dat het perspectief van de Nederlandse burgers op de achtergrond wordt geplaatst. Het gevolg daarvan is dat de NSB alleen sporadisch wordt genoemd. De bezetting krijgt geen eigen onderwerp en in plaats daarvan wordt het hoofdstuk afgesloten met een verhaal over de gebroeders Gootjes. Deze broers zaten samen in het verzet en werden uiteindelijk door de Duitsers gevonden. In het vuurgevecht dat daarop volgde, werden de broers doodgeschoten.[131] De keuze om dit verhaal als laatste onderwerp te belichten plaatst het perspectief bij het verzet. Het perspectief van het verzet wordt versterkt door het gebruik van het begrip "stil verzet". Dit boek duidt, hopen dat de Duitsers verslagen zouden worden en tot die tijd proberen te overleven, als een vorm verzet. De Nederlanders waren volgens dit boek vaak te bang om actief in verzet te komen en daarom verzetten zij zich stil tegen de Duitsers.[132] In de recente wetenschappelijke literatuur wordt dit echter als accommodatie beschouwd.[133] Het willen creëren van een emotionele relatie tussen de Tweede Wereldoorlog en de leerlingen is daarnaast een mogelijke reden voor de keuze om het verhaal van de gebroeders Gootjes te belichten. Didactisch is deze keuze voor een persoonlijk verhaal opvallend omdat het de aandacht van de leerlingen trekt en op hun emoties speelt. Een breder en objectiever beeld van het verzet in vergelijking met collaboratie en accommodatie gaat daardoor wel verloren.

Het informatieboek uit 1999 kiest dus een framing die afwijkt van de meeste Nederlandse schoolboeken na 1990. Door de sterke focus op Duitsland wordt het perspectief van de Nederlandse burgerbevolking naar de zijkant gedrukt. De beperkte ruimte die daardoor nog over is wordt vrijwel geheel gevuld vanuit het perspectief van het verzet. Daar staat tegenover dat het beeld van de Duitsers juist wel sterk genuanceerd wordt. De focus op de relatie tussen Nederland en Duitsland is te verklaren vanuit de verschillende initiatieven die in de jaren negentig werden ingezet om die relatie te verbeteren. Het onderwijs speelde daarbij een

[130] Van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3 Mavo-Havo*, 40-43.
[131] Van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3 Mavo-Havo*, 46-47.
[132] Van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3 Mavo-Havo*, 46-47.
[133] Romijn, *De lange Tweede Wereldoorlog*, 244-249.

belangrijke rol, omdat jongeren werden gezien als een groep die een slecht beeld van Duitsland hadden. Deze initiatieven in scholen en schoolboeken zorgde voor een alternatief beeld van Duitsland dat niet alleen op de Tweede Wereldoorlog gericht was, maar ook de recente democratie van Duitsland bekeek.[134]

Het geschiedenisboek uit 2007 gebruikt de begrippen collaboratie en accommodatie niet, maar in plaats daarvan zijn de begrippen verzet en de NSB dikgedrukt. Bij de NSB wordt geschreven dat zij "nauw samenwerken met Duitsers".[135] De NSB wordt hier dus als begrip gebruikt in plaats van collaboratie. Door deze beide begrippen tegenover elkaar te zetten, ontstaat er een patroon van 'goed' tegen 'fout'. Hierbij wordt wel gesteld dat het verzet pas later op gang kwam en er geen massaal verzet gepleegd werd. Wat de rest van de Nederlanders dan deed wordt niet genoemd. Net als bij het boek uit 1999 wordt in het handboek uit 2007 ook veel aandacht gegeven aan het perspectief van de Duitsers. Drie van de vijf onderwerpen zijn direct gericht op Duitsland en de nazi's, terwijl de andere twee onderwerpen wel gericht zijn op de bezetting van Nederland.[136]

De bezetting wordt als onderwerp in het informatieboek uit 2007 geïntroduceerd via de impact die het had op school, waarbij wordt gesteld dat er eerst weinig veranderde. Seyss-Inquart kwam aan de macht in Nederland en hij beloofde dat het zijn doel was om ervoor te zorgen dat het oude leven voortgezet kon worden. Dit zorgde ervoor dat er geen massaal verzet werd gepleegd.[137] Met de NSB als begrip wordt het narratief van de bezetting dus geframed in het licht van collaboratie, ook al wordt dat woord niet direct genoemd. Deze framing wordt versterkt door de keuze om de joodse slachtoffers van de Holocaust ook onder het onderwerp van de bezetting te scharen. Het feit dat honderdvierduizend van de honderdveertigduizend Nederlandse Joden de Holocaust niet overleefden, wordt met vier punten uitgelegd: het nieuwe gemotiveerde civiele bestuur in plaats van een militair bestuur, de burgerlijke stand die de Duitsers een duidelijk overzicht over de Nederlandse bevolking gaf, het feit dat onderduiken -in het begin- moeilijk was en het ontbreken van natuurlijke verstoppingsplaatsen.[138] De collaboratie van de Nederlandse bevolking wordt op deze manier dus direct verbonden met de schuldvraag van de Holocaust. Het uitblijven van het begrip

[134] Pekelder, *Nieuw nabuurschap,* 16, 66-69.
[135] Van Boxtel, Dijkstra e.a., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, 43, 53.
[136] Van Boxtel, Dijkstra e.a., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, 32-41, 46-51.
[137] Van Boxtel, Dijkstra e.a., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, 43.
[138] Van Boxtel, Dijkstra e.a., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, 44.

collaboratie betekent dus niet meteen dat collaboratie als onderwerp verdwijnt uit het narratief van de Tweede Wereldoorlog.

De titel van het onderwerp, "Het Dagelijkse Leven" lijkt naar het begrip accommodatie te verwijzen, maar accommodatie komt niet aan bod. Het onderwerp verwijst in plaats daarvan naar de ontberingen die de burgers, vooral tijdens de Hongerwinter, moesten doorstaan. Eerder in het hoofdstuk zijn er wel verwijzingen naar de pogingen om het oude leven voort te zetten, maar de keuzes die daaraan verbonden zijn worden niet aangehaald.[139] Het informatieboek uit 2007 gebruikt dus wel het begrip verzet, maar collaboratie en accommodatie worden niet gebruikt. Dit komt omdat het boek 'de NSB' als begrip gebruikt in plaats van collaboratie en focust op de Hongerwinter in plaats van accommodatie. De verdere uitleg in het boek zorgt er wel voor dat de NSB wordt besproken en dat de schuldvraag van de Holocaust niet alleen bij de Duitsers ligt. Het dagelijkse leven wordt ook besproken, maar daarbij wordt accommodatie niet genoemd, waardoor het patroon van het goed-fout denken blijft bestaan.

Het boek van *Indigo* gebruikt het begrip accommodatie wel. Het wordt geplaatst tussen collaboratie en verzet, waarbij vermeld wordt dat verreweg de meeste mensen zich aanpasten.[140] Dit patroon van dikgedrukte begrippen zorgt ervoor dat collaboratie en verzet als extreme keuzes worden geframed, terwijl accommodatie de gematigde keuze vormt. Zoals het boek beschrijft: "tijdens de bezetting "gaat het leven door".[141] De framing van het verschil tussen 'goed' en 'fout' wordt daarmee in *Indigo* dus veel minder gebruikt dan in *Memo*, omdat hier gebruik wordt gemaakt van het begrip accommodatie. Het beeld van de NSB wordt daarnaast genuanceerd met extra aandacht voor Mussert die de doodstraf kreeg voor landverraad, maar daarbij wordt wel vermeld dat hij probeerde Nederland 'te redden'. Deze context wordt in andere schoolboeken vaak weggelaten bij het bespreken van de NSB, waarbij de motieven voor verzet juist worden besproken.

In *Indigo* is te zien hoe het begrip accommodatie invloed heeft op de framing van collaboratie. Het gebruik van dit begrip plaatst 'goed' en 'fout' als uitersten en laat zien dat de meeste Nederlanders complexe keuzes maakten. Dit is in lijn Van der Heijdens boek *Grijs Verleden* uit 2001, maar het feit dat dit patroon niet in *Memo* is gebruikt laat zien dat zijn

[139] Van Boxtel, Dijkstra e.a., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, 48-51.
[140] Bartelds e.a., *Indigo 3 Informatieboek havo/vwo 3*, 52-53, 61.
[141] Bartelds e.a., *Indigo 3 Informatieboek havo/vwo 3*, 52.

ideeën niet overal aansloegen.[142] Het uitblijven van expliciete referenties aan dit debat betekent wel dat het wetenschappelijke debat minder directe invloed op de schoolboeken heeft. Grever wijst naar de focus op publieksgeschiedenis en erfgoed in het onderwijs waarbij minder wetenschappelijke bevraging gebruikt wordt, als de oorzaak voor de vermindering van de invloed van geschiedwetenschap op het onderwijs.[143]

[142] Van der Heijden, *Grijs Verleden,* 453; Verkijk, *Die slappe Nederlanders, of, Viel het toch wel mee in 1940-1945?*, 7-8; Schwegman, *Waar zijn de Nederlandse verzetshelden?*, Van der Lubbelezing (Amsterdam 2008).
[143] Grever, 'The Netherlands', 397; R. Van Doorslaer, 'De maatschappelijke rol van de historicus en de Tweede Wereldoorlog', in: Vlaams Instituut voor Geschiedenis Historische debatten 1, *De maatschappelijke rol van de geschiedenis, Historici aan het woord* (Brussel 2010) 43-46.

Hoofdstuk 8: Schoolboeken vanaf 2010 tot en met 2021

De laatste tijdsperiode die dit onderzoek analyseert, is vanaf het jaar 2010 tot en met 2021. De jaren 2010 tot en met 2022 worden in dit hoofdstuk bekeken aan de hand van de methodes *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats*, deze zijn gekozen omdat zij veel worden gebruikt in het geschiedenisonderwijs. Daarom geven zij een goed overzicht van de geschiedenisboeken uit deze elf jaar.[144] *Feniks* wordt in hoofdstuk geanalyseerd om vergeleken te worden met *Geschiedeniswerkplaats*, hoewel het ook bij het vorig hoofdstuk geplaatst had kunnen worden.

Tabel 6: Schoolboeken vanaf 2010 tot en met 2021

Titel en deel	Pagina's/ Pagina's Tweede Wereldoorlog	Aantal pagina's WO 2 procentueel	Uitgever	Niveau	Jaar
Feniks Geschiedenis voor de onderbouw Informatieboek 3	175/26	14,68%	Thieme-Meulenhoff	Vwo	2010
Feniks Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 3	175/28	16%	Thieme-Meulenhoff	Vwo	2010
Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek 3	102/24	23,53%	Noordhoff	Havo	2014
Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek 3	186/28	15,05%	Noordhoff	Vwo	2014
Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, werkboek 3	164/26	15,85%	Noordhoff	Havo	2015
Geschiedeniswerkplaats Leerwerkboek B	127/46	36,22%	Noordhoff	Vmbo-BKL	2014
Geschiedeniswerkplaats Leeropdrachtenboek 3-4	291/38	13,06%	Noordhoff	Vmbo-KGT	2021

Bronnen: Cor Van der Heijden, I. Van Manen, R. Boonstra, *Feniks, Geschiedenis voor de onderbouw Informatieboek 3 vwo*, L. Salemink, J. Venner, red., (Amersfoort 2010) 88-113; Cor Van der Heijden, I. Van Manen, R. Boonstra, *Feniks, Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 3 vwo*, L. Salemink, J. Venner, red., (Amersfoort 2010) 92-119; T. Van der Geugten, B. Hijstek, D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Havo 3*, T. Van der Geugten; D. Verkuil, red., (2e editie Groningen; Utrecht 2014) 54-77; T. Van der Geugten, B. Hijstek, D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Vwo 3*, T. Van der

[144] Volkerink e.a., *Onderzoek ten behoeve van evaluatie van de marktwerking educatieve boekenmarkt,* 17.

Geugten, D. Verkuil, red., (Groningen; Utrecht 2014) 62-89; T. Van der Geugten, P. Schröer, *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, werkboek Havo 3*, T. Van der Geugten red. (2e editie Groningen; Utrecht 2015) 58-83; D. Bruns, N. Bus, *Geschiedeniswerkplaats Leerwerkboek B Vmbo-bkl* (2e editie Groningen, Utrecht 2014) 6-41; H. Corsel, J. Eijsink, T. Van der Geugten, H. Botter, B. Berman, K Coster, E. Druit, A.S. From, W. Koelewijn, M. Van Koperen, F. Laffeber, J. Ritsema, P. Schouten, M. Smit, C. Tolle, D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats Leeropdrachtenboek 3-4 Vmbo-kgt* (3e editie Groningen; Utrecht 2021) 122-159.

De methode *Feniks geschiedenis voor de onderbouw* uit 2010 komt met een leesboek en een werkboek voor het vwo. Deze methode gebruikt de begrippen collaboratie en accommodatie en drukt beide vetter om ze meer aandacht te geven. Samen met het begrip verzet worden de begrippen in één alinea geplaatst en aan het einde van het hoofdstuk worden ze gedefinieerd. Accommodatie wordt in *Feniks* omschreven als "aanpassen om de Tweede Wereldoorlog door te komen". Collaboratie wordt omschreven als "verraad door met de Duitsers te werken".[145] Het idee dat veel NSB-leden dachten dat zij het beste voor Nederland deden, wordt niet genoemd. Het perspectief van de collaborateurs wordt op deze manier naar de achtergrond gedrukt.

De methode *Geschiedeniswerkplaats* uit 2014 noemt collaboratie wel als begrip, maar het begrip accommodatie is geheel afwezig in de informatieboeken voor de havo en het vwo. Collaboratie wordt hier gedefinieerd als "werken met de vijand". Het begrip wordt breder getrokken dan alleen de Duitsers, maar de negatieve lading blijft bestaan door het woord 'vijand'. Het woord 'bezetter' zoals het in het boek van *Indigo* uit 2008 wordt gebruikt zou hier gezorgd hebben voor een bredere definitie, die niet alleen op de Tweede Wereldoorlog van toepassing is. Opnieuw is de definitie niet fout, maar het perspectief van de brede Nederlandse bevolking komt wel sterk naar voren. Het breder definiëren van de begrippen zou ervoor kunnen zorgen dat zij in meerdere contexten gebruikt kunnen worden, waardoor voldaan kan worden aan het streven om de Tweede Wereldoorlog te gebruiken als moreel ijkpunt.[146] Door de begrippen op een directere en emotionelere manier te beschrijven, trekken zij daarentegen de aandacht van de leerlingen, waardoor zij beter bij de leerlingen blijven hangen.[147]

---

[145] Cor Van der Heijden, I. Van Manen, R. Boonstra, *Feniks, Geschiedenis voor de onderbouw Informatieboek 3 vwo*, L. Salemink, J. Venner, red., (Amersfoort 2010) 88-113; Cor Van der Heijden; I. Van Manen; R. Boonstra, *Feniks, Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 3 vwo*, L. Salemink, J. Venner, red., (2010 Amersfoort) 92-119.
[146] Bron, Visser, *De Tweede Wereldoorlog in het curriculum*, SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) 33-47, aldaar 33, 40, 42-44, 46.
[147] H. Bartelds, G.M. Savenije, C. Van Boxtel, 'Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education' *Theory and Research in Social Education 48:4,* (2020) 529-551. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131.

Het Nederlandse perspectief komt ook sterk naar voren in een ander begrip dat in *Geschiedeniswerkplaats* dik gedrukt is: het begrip "fout". Fout wordt hier uitgelegd als "Nederlanders die tijdens de Tweede Wereldoorlog aan de Duitse kant stonden".[148] Het begrip 'fout' verwijst naar het goed-fout denken dat werd gebruikt en gepopulariseerd door Lou de Jong.[149] Het begrip "fout" vormt in dit schoolboek een begrip dat juist een waardeoordeel geeft in plaats van een objectieve beschrijving. Het is onduidelijk of de leerling het begrip 'fout' moet zien als een manier waarop in Nederland vaak verwezen is naar collaborateurs, of dat het een objectief begrip is dat de leerlingen moeten leren. Deze onduidelijkheid ontstaat omdat de begrippen en de definities worden gegeven zonder dat er naar de herkomst van de definities wordt verwezen en omdat ze niet bevraagd worden. Op deze manier ontstaat het patroon van 'goed' tegenover 'fout', omdat accommodatie niet wordt gebuikt en omdat het begrip 'fout' niet wordt bevraagd.

In het werkboek van *Geschiedeniswerkplaats* uit 2015 voor de havo worden de leerlingen gewezen op de andere kant van de bezetting. Bij één van de opdrachten krijgen de leerlingen voorbeelden die zij aan het juiste begrip moeten koppelen. De begrippen zijn: "actief verzet, passief verzet, collaboratie en aanpassing". Drie van deze begrippen zijn niet in het werkboek uit 2014 voor de havo te vinden, terwijl beide boeken wel auteurs en redactieleden delen.[150] Het lijkt er daardoor op dat de begrippen hier alleen zijn gebruikt om de leerlingen na te laten denken over de morele keuze, zonder dat er extra aandacht aan deze begrippen wordt besteed. Alleen collaboratie wordt in dat informatieboek beschreven en gedefinieerd.[151] De leerlingen krijgen de kans zelf te definiëren wat zij verstaan onder passief verzet, actief verzet en aanpassing. Aanpassing verwijst naar accommodatie, maar dit begrip wordt niet in deze methode gebruikt. Het verschil tussen een verzet dat actief of passief is kan een nuance zijn tussen de verschillende vormen van verzet, maar zolang deze nuance beperkt blijft tot één opdracht en er geen verdere uitleg wordt gegeven, blijft de beschrijving te beperkt om deze nuance goed te contextualiseren.

---

[148] Van der Geugten e.a., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Havo 3*, 60-63, 76-77; Van der Geugten e.a., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Vwo 3,* 62-89 aldaar 88-89.
[149] De Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog 6 juli'42-mei'43 eerste helft*, 358-359, 489-491; De Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog*, *10b Het Laatste Jaar II, eerste helft*, Koninkrijk der Nederlanden (Den Haag 1981) 267-271.
[150] Van der Geugten, Schröer, *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, werkboek Havo 3*, 58-83, aldaar 64, Kopje Keuze en Dwang, opdracht 6.
[151] Van der Geugten; e.a., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Havo 3*, 60-63.

Feniks gebruikt verzet, collaboratie en accommodatie als begrippen en plaatst ze samen in één alinea. Door deze plaatsing worden de begrippen op één lijn geplaatst, waarbij verzet en collaboratie als de twee uitersten worden gezien en accommodatie het middelpunt vormt. Het informatieboek beschrijft het als volgt: "De meeste Nederlanders deden geen van beide. Zij waren bezig om zich aan te passen en er het beste van te maken."[152] Dit patroon is in lijn met de zienswijze van de wetenschappelijke literatuur en lijkt te zijn overgenomen uit de wetenschappelijke literatuur, zoals bijvoorbeeld *Grijs Verleden* van Chris van der Heijden.[153] Het werkboek van *Feniks* gaat vervolgens verder met deze framing door in één van de zeven opdrachten over de bezetting de leerlingen te vragen om een definitie te geven van drie begrippen. Daarna worden er verschillende voorbeelden gegeven, die de leerlingen moeten koppelen aan de begrippen.[154] Deze framing geeft een duidelijk overzicht van de verschillende manieren waarmee de Nederlandse bevolking op de bezetting reageerde, door accommodatie als het brede middelpunt te gebruiken.

Geschiedeniswerkplaats gebruikt het begrip accommodatie niet, maar toch zijn er verwijzingen te vinden naar accommodatie. In de informatieboeken voor de havo en het vwo en het leerwerkboek voor vmbo-kaderberoepsgerichte leerweg, allemaal uit 2014, wordt de bezetting alleen in relatie tot het woord accommodatie besproken. Het vwo-boek heeft wel een verwijzing naar accommodatie als het stelt dat "De Nederlanders zich blijven aanpassen ondanks dat de situatie grimmiger werd".[155] Accommodatie wordt dus wel aangehaald, maar het begrip krijgt niet dezelfde hoeveelheid aandacht als in *Feniks*. Deze verwijzing naar aanpassingen is afwezig in het informatieboek voor de havo uit hetzelfde jaar met dezelfde auteurs en redactie.[156] Waarom er geen verwijzing is naar aanpassing in het informatieboek voor de havo, terwijl die er wel zijn in de boeken voor het vwo en het vmbo-kbl is onduidelijk.

De lesmethoden voor het vmbo van *Geschiedeniswerkplaats* hebben net als het boek voor het vwo wel verwijzingen naar accommodatie, het boek voor de havo is daarom een uitzondering. Het leerwerkboek voor de vmbo-bkl uit 2014 beschrijft dat de meeste Nederlanders geen verzet boden en niet 'fout' waren, maar dat zij "probeerden de oorlog door te komen en dat zij wachtten op de geallieerden".[157] Hoewel dit aan het einde van de oorlog wel zo was, is dit te

[152] Cor Van der Heijden et al., *Feniks, Geschiedenis voor de onderbouw Informatieboek 3 vwo*, 103-104.
[153] Chris Van der Heijden, *Grijs verleden: Nederland en de Tweede Wereldoorlog*.
[154] Cor Van der Heijden et al., *Feniks, Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 3 vwo*, 117-119.
[155] Van der Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Vwo 3*, 67-70.
[156] Van der Geugten et al., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Havo 3*, 60-63.
[157] Bruns, Bus, *Geschiedeniswerkplaats Leerwerkboek B Vmbo-bkl*, 6-41 aldaar 17.

kort door de bocht voor het begin van de oorlog, toen de Nederlanders dachten dat de Duitsers hadden gewonnen en nog lang aan de macht zou blijven, waardoor de Nederlanders vooral bezig waren met het voortzetten van hun gewone leven.[158] Het leeropdrachtenboek van *Geschiedeniswerkplaats* voor vmbo-kgt uit 2021 beschrijft het als: "de meeste mensen blijven hun gewone leven leiden". Het verschil met andere boeken is daarentegen dat dit boek bijna geen aandacht besteedt aan het verzet.[159] Dit is in lijn met de verandering in de wetenschappelijke literatuur. Het verzet was eerst een van de belangrijkste onderwerpen van de Tweede Wereldoorlog, maar krijgt in de recente literatuur veel minder aandacht.[160] Waar het boek uit 2021 wel meer aandacht aan besteedt, zijn de motieven voor collaboratie. Het boek stelt dat mensen collaboreerden, omdat "zij de overtuigingen met de nazi's deelden, avontuur wilden en omdat zij wilden profiteren van de oorlog".[161] Het leerwerkboek voor de vmbo-bkl uit 2014 besteedt ook aandacht aan de motieven voor collaboratie en stelt: "Er zelf beter van worden en denken dat zij het beste voor Nederland doen".[162] De collaborateurs worden op deze manier gehumaniseerd, waarmee de vraag ontstaat of er wel zoiets bestaat als 'goed' of 'fout'? De collaborateurs worden namelijk niet meer gezien als alleen 'fout', maar er wordt nu gekeken naar waarom zij bepaalde de keuzes maakten. Deze keuze is in lijn met het bevragen van de tweedeling tussen 'goed' en 'fout', waarbij groepen die eerder als dader werd aangewezen, nu opnieuw bekeken worden.[163]

Het weglaten van het begrip accommodatie heeft invloed op de framing van *Geschiedeniswerkplaats*. De framing van de schoolboeken uit 2014 wordt op die manier een 'goed-fout verhaal'. Het informatieboek voor de havo is hier een goed voorbeeld van. Het boek beschrijft dat een kleine minderheid fout was en dat er een kleine minderheid bij het verzet zat. Er wordt alleen geen informatie gegeven over wat de meerderheid van de Nederlanders dan deed, terwijl de andere boeken uit dezelfde methode dat wel doen.[164] De boeken voor het vwo en het vmbo-bkl hebben wel referenties naar het feit dat de meeste Nederlanders zich aanpasten, maar deze referenties krijgen weinig aandacht in het bredere

---

[158] Van der Horst, *Zwarte jaren: Nederland in de Tweede Wereldoorlog*, 219-224, Leeman, *De Keien,* 57-59 279-281
[159] Corsel, Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats Leeropdrachtenboek 3-4 Vmbo-kgt*, 130-140, aldaar 133.
[160] Schwegman, *Waar zijn de Nederlandse verzetshelden?*, Van der Lubbelezing.
[161] Corsel, e.a., *Geschiedeniswerkplaats Leeropdrachtenboek 3-4 Vmbo-kgt,* 130-140, aldaar 133.
[162] Bruns, Bus, *Geschiedeniswerkplaats Leerwerkboek B Vmbo-bkl,* 16.
[163] Van de Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte*, 185; H.M.E. Grevers, *Van landverraders tot goede vaderlanders: De opsluiting van collaborateurs in Nederland en België,* 1944-1950, Proefschrift (Amsterdam 2013).
[164] Van der Geugten e.a., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Havo 3*, 60-63.

narratief dat het verzet tegenover collaboratie plaatst. [165] De focus komt daardoor vooral te liggen bij het verzet en de collaborateurs.

Het leeropdrachtenboek uit 2021 plaatst de focus daarentegen op hoe de bezetting de burgers beïnvloedt en hoe de burgers lijden door de oorlog. Dit boek kijkt daarbij naar de motieven van de Nederlandse burgers als zij moeten zien te overleven.[166] Dit leidt tot een verschuiving van de focus op het verzet, naar collaboratie en accommodatie. De moeilijke keuzes die de Nederlanders moesten maken vormen dan het hoofdonderwerp van de bezetting, terwijl het verzet minder belangrijk wordt. Het is de vraag of toekomstige lesmethoden weer meer aandacht aan het verzet zullen besteden, op dezelfde manier waarmee de boeken van Blom en Van der Heijden reacties veroorzaakten die riepen om een hernieuwde focus op de helden uit het verzet.[167]

Deze twee lesmethoden laten zien hoe schoolboeken de laatste twaalf jaar zijn geschreven. De framing is nog steeds gericht op een verschil tussen 'goed' en 'fout', maar er is daarnaast ruimte voor nuance waarbij accommodatie als begrip een rol speelt. Het geven van verschillende motieven voor collaboratie zorgt ook voor meer nuance door de collaborateurs niet als een blok af te schilderen. Het oudere 'goed'- 'fout' narratief past goed bij het beeld dat Nederland aan leerlingen wil doorgeven. Deze vorm van narratieve framing komt terug in de officiële documenten van de Nederlandse overheid, waar de Tweede Wereldoorlog een normatieve rol heeft.[168] Het is dus begrijpelijk dat deze vormen van framing nog steeds dominant zijn, hoewel ze in de schoolboeken en de officiële documenten nu ook bevraagd worden.

---

[165] Van der Geugten e.a., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Vwo 3*, 64-65; Bruns, Bus, *Geschiedeniswerkplaats Leerwerkboek B Vmbo-bkl,* 6-41 aldaar 17.
[166] Corsel, e.a., *Geschiedeniswerkplaats Leeropdrachtenboek 3-4 Vmbo-kgt,* 132-136.
[167] Schwegman, *Waar zijn de Nederlandse verzetshelden?*, Van der Lubbelezing; Verkijk, *Die slappe Nederlanders,* 7-8, 110-116.
[168] *Houdende vaststelling van de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006) file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/de%20kerndoelen%20onderbouw%20VO.pdf; Bron, Visser, *De Tweede Wereldoorlog in het curriculum*.

Conclusie

Dit onderzoek heeft getracht inzicht te geven in de representatie van collaboratie en accommodatie in schoolboeken, maar daarbij is maar een klein deel van het onderwerp besproken. Hoe deze begrippen worden beschreven in andere delen van het onderwijs is niet meegenomen en het verzet heeft daarnaast minder focus gekregen, waardoor er hier nog kansen liggen voor meer nuance. Schoolboeken hebben daarnaast de focus in dit onderzoek waardoor de bredere context waarin de boeken worden gebruikt een kans biedt voor verder onderzoek. Deze context zou ook verder verbreed kunnen worden in een vergelijkend onderzoek tussen Europese, en misschien niet-Europese, landen om betere inzichten te krijgen op de keuzes die in Nederland zijn gemaakt.

Dit onderzoek is uiteindelijk gericht op het gebruikt van de begrippen collaboratie en accommodatie, die gebruikt worden om de moeilijke morele keuzes tijdens de Tweede Wereldoorlog uit te leggen en geeft daarmee inzicht in de veranderingen die in het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog hebben plaatsgevonden. Deze scriptie plaatst zich daarmee in de lijn van Van der Vlies en Van Berkel en vormt een aanvulling op hun werk door naar het specifiek onderwerp van collaboratie en accommodatie in de schoolboeken te kijken. Terwijl Van Berkel zich richt op de Holocaust focust, kijkt dit onderzoek specifiek naar keuzes van Nederlandse burgers tegenover de bezetting en kan dus als een verruiming van zijn werk gezien worden. De grote lijnen uit de historiografie van schoolboekenonderzoek worden in deze scriptie dus bevestigd, terwijl dit onderwerp een kans voor specificering en nuance biedt. Deze nuancering is te vinden in de gelaagdheid van de referenties naar accommodatie en de veranderingen van de manieren waarop accommodatie in de verschillende schoolboeken geframed wordt.

In deze scriptie is gekeken naar **hoe collaboratie en accommodatie worden gerepresenteerd in schoolboeken voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs tussen 1945 en 2022?** Deze representatie wordt gedomineerd door het debat tussen goed-fout denken en het willen doorbreken van deze tweedeling om ruimte te maken voor meer perspectieven.[169] Dit debat vindt plaats in de wetenschap en in de publieke sfeer. Het is daarom logisch dat dit debat ook in de schoolboeken een prominente plaats inneemt. Schoolboeken vormen één van de plaatsen waar wetenschappelijke kennis aan een breder

[169] Klemann, *Nederland 1938-1948* 19-25, aldaar 19-21; Klemann, 'Belangrijke gebeurtenissen vonden niet plaats...', 506-507.

publiek wordt aangeboden. De ontwikkelingen in het wetenschappelijke debat en het publieke debat hebben daarom invloed op de manieren waarop collaboratie en accommodatie worden geframed in de schoolboeken.[170]

In de eerste decennia na de oorlog stond het zwart-witdenken centraal, waardoor er nog weinig consensus was over hoe accommodatie geframed moest worden. Als schoolboeken aandacht besteedden aan de Tweede Wereldoorlog, werd er gefocust op de mondiale conflicten en werd Nederland maar sporadisch genoemd. Wanneer de bezetting van Nederland wel aan bod kwam werden accommodatie negatief, positief én veelkleurig geframed. Dit duidt op Dit is logisch, omdat de bevrijding pas net had plaatsgevonden, waardoor 'goed' en 'fout' de enige twee opties waren. Aanpassing moest daarom bij een van deze twee begrippen worden ingedeeld, wat zorgde voor de verschillende framingen. De verschillen in framing laten zien dat er in Nederland wel getracht werd om met de verschillende morele keuzes van aanpassing om te gaan en dat dit verleden ook aan leerlingen uitgelegd moest worden.

In de jaren zeventig bleef het politiek-militaire perspectief dominant. Wat wel veranderde, is de introductie van het begrip collaboratie in de schoolboeken. Collaboratie en de keuzes van Nederlanders om met de Duitsers mee te werken werden geheel negatief geframed. Dit kwam omdat het zwart-witdenken in deze tijd nog steeds centraal stond.[171] Het verzet van de Nederlanders werd daardoor tegenover de onderdrukking van de Duitsers geplaatst, waarbij iedereen die meehielp met deze onderdrukking 'fout' was. De aanpassing van de Nederlanders werd geframed als een keuze die alleen in het begin van de bezetting gemaakt kon worden, omdat de Duitsers toen nog gematigd waren, maar wanneer de Duitsers extremer werden, was er geen ruimte meer voor aanpassing.

In de jaren tachtig ontstaat er een grotere tweedeling tussen de schoolboeken als gevolg van het debat dat wetenschappelijk en publiekelijk werd gevoerd. Aan de ene kant is er nog steeds een grote focus op de politiek-militaire aspecten van de Tweede Wereldoorlog en wordt de 'foute' collaboratie tegenover het 'goede' verzet geplaatst. Aan de andere kant zijn er lesmethoden die deze framing in twijfel trekken. Hoewel zij de tweedeling tussen 'goed' en 'fout' nog wel gebruiken, doen zij hun best om deze framing te nuanceren en te bevragen. Dit was het resultaat van de argumenten van Hans Blom, die pleitte voor een waardevrije manier

[170] Van der Vlies, *Echoing Events*, 22-24.
[171] De Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog 6, juli'42-mei'43 eerste helft*, 358-359, 489-491; Blom, 'In de Ban van goed en fout?', 32-35.

van geschiedschrijving die veel minder op ‘goed’ en ‘fout’ gericht was.[172] Dat Blom een van de auteurs van een schoolboek uit de jaren tachtig is, laat zien dat zijn argumenten invloed uitoefenden op het schrijven van schoolboeken.

In de schoolboeken uit de jaren negentig wordt de bevraging van het zwart-witdenken doorgetrokken. Omdat er meer aandacht wordt besteed aan aanpassing en er meer dan twee begrippen worden gebruikt om de keuzes van de Nederlanders te categoriseren, ontstaat er meer nuance waardoor, de keuzes die de Nederlanders moesten maken niet meer alleen worden geframed als ‘goed’ en ‘fout’. Het debat over collaboratie werd daarnaast beïnvloed door het debat over de rol van Duitsland bij Dodenherdenking in 1994. Dit debat was gericht op de schuld van Duitsland en de mogelijkheid tot verzoening. Als gevolg van dit debat gingen schoolboeken zich meer richten op het herdenken van de bezetting.[173]

In de schoolboeken van rond de eeuwwisseling wordt het begrip accommodatie voor het eerst gebruikt om het goed-fout denken te nuanceren, maar niet in alle boeken. Meerdere schoolboeken richten zich juist op de politiek-militaire geschiedenis of op de sociale geschiedenis, maar juist niet op collaboratie. Zij missen daardoor de framing waarbij accommodatie tussen collaboratie en verzet wordt geplaatst, zodat het zwart-witdenken wordt doorbroken. Het debat over herdenken wordt daarnaast voortgezet, waarbij de Duitsers positiever worden beschreven, waarschijnlijk dankzij de toenadering tussen Nederland en Duitsland als gevolg verschillende internationale initiatieven.[174]

In de schoolboeken uit de periode 2010 tot 2021 krijgen begrippen veel aandacht omdat zij dikgedrukt zijn en extra worden gedefinieerd. Toch blijft accommodatie een begrip dat niet altijd wordt gebruikt. Het zwart-witdenken blijft daardoor bestaan. In plaats daarvan wordt er soms verwezen naar aanpassing, maar wordt de keuze voor aanpassing niet verder uitgelegd. Daartegenover staat dat er schoolboeken zijn die het begrip accommodatie wel gebruiken, waarbij aanpassing en accommodatie niet meer zo negatief worden geframed als in eerdere decennia. Hier vormt aanpassing de optie waar de meeste Nederlanders voor kozen en wordt het niet meer als de verkeerde keuze geframed.

Zo is te zien hoe het zwart-witdenken het debat over collaboratie heeft gedefinieerd, en met welke methoden collaboratie en accommodatie zijn gerepresenteerd in schoolboeken voor de

[172] Blom, ‘In de Ban van goed en fout?: Wetenschappelijke geschiedschrijving over de bezettingstijd van Nederland’, 32-36, 41, 48.
[173] Pekelder, *Nieuw nabuurschap*, 18-27; Van de Reijt, *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte*, 80-83.
[174] Pekelder, *Nieuw nabuurschap*, 159-160.

onderbouw van de middelbare school. Vanaf de jaren tachtig kwam er, als gevolg van veranderingen in het wetenschappelijk debat meer nuance in de manier waarop collaboratie werd beschreven en werd het zwart-witdenken naar de achtergrond gedrukt. Toch is deze verandering niet helemaal doorgevoerd in de schoolboeken. De verdeling in 'goed' en 'fout' blijft bestaan ook al wordt deze zienswijze vaak genuanceerd. Het begrip accommodatie is de belangrijkste manier waarop het denken over 'goed' en 'fout' wordt genuanceerd. Door het geven van een optie in het midden waar de meeste Nederlanders voor kozen, is niet iedereen alleen nog maar 'goed' of 'fout', maar is er meer ruimte voor de verschillende motieven van hun keuzes. Het wetenschappelijke debat heeft dus een grote invloed gehad op de representatie van collaboratie en accommodatie in schoolboeken. Toch is het de vraag of die invloed groot genoeg is om ervoor te zorgen dat accommodatie in alle schoolboeken gebruikt zal worden, aangezien de invloed van de geschiedwetenschap minder wordt in vergelijking met andere media die het narratief over de Tweede Wereldoorlog beïnvloeden.[175]

[175] Blom, 'Nog altijd in de ban van goed en fout', *De Volkskrant, Forum* (20 April 2007); Grever, 'The Netherlands', 397; Van Doorslaer, 'De maatschappelijke rol van de historicus en de Tweede Wereldoorlog', 43-46.

Bibliografie

-Bartelds, H., Savenije, G.M., van Boxtel, C., 'Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education.', *Theory and Research in Social Education 48:4* (Abingdon-on-Thames 2020) 529-551.

-Blom, J.C.H., Enklaar, M., *In de ban van goed en fout. Geschiedschrijving over de bezettingstijd in Nederland* (Amsterdam 2007).

-Blom, J.C.H., 'Nog altijd in de ban van goed en fout'*, De Volkskrant, Forum* (20 April 2007).

-Boekholt, P.Th.F.M., De Booy, E.P., *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen; Maastricht 1987).

-Bron, J., Visser, A., *De Tweede Wereldoorlog in het curriculum*, SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), (Enschede 2018).

-De Haan, I., Romijn, P., 'Nieuwe geschiedschrijving van de collaboratie. Introductie bij het thema.', *BMGN - Low Countries Historical Review 124*:3 (2009) 323–328. https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.7008.

-De Jong*, L., Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog, 1 Voorspel*, Koninkrijk der Nederlanden (Den Haag 1969).

-De Jong, L., *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog, 6 juli'42-mei'43 eerste helft* Koninkrijk der Nederlanden (Den Haag 1975).

-De Jong, L., *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog, 7 mei '43-juni '44 eerste helft Koninkrijk der Nederlanden* Koninkrijk der Nederlanden (Den Haag 1976).

-De Jong, L., *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog, 10b Het Laatste Jaar II, eerste helft* Koninkrijk der Nederlanden (Den Haag 1981).

-Dekker, L., Kuipers, M., Mensink, S., Van Emden, C., Wynia, H., Wilmink, M., Waterman, A., Brouwers, J., Van Harlingen D., Van Pagee, M., red., *Lesgeven over de Holocaust hoe doe je dat?, 4FREE, speciale editie over Holocausteducatie* (2023).

-Domanhska, E., *Encounters: philosophy of history after postmodernism* (Charlottesville; Londen 1998).

-Examenprogramma geschiedenis VWO, College voor Toetsen en Examens (2015). https://www.examenblad.nl/2018/publicaties/vo-419920.

-Examenprogramma geschiedenis havo, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2018). https://www.examenblad.nl/2022/publicaties/vo-1116503.

-Feldman, D., 'Reading Poison: Science and Story in Nazi Children's Propaganda', *Children's Literature in Education 53* (2022) 199–220.

-Ferro, M., *The use, and abuse of history, or, How the past is taught to children* (Londen, New York 2003).

-Futselaar, R., *Born under a bad sign, The indelible Marks of Total War on Twentieth Century Lives,* Oratie (Rotterdam 2021).

-Gallagher, T., 'Addressing Conflict and Tolerance through the Curriculum.', in: Bellino, M.J., William, J.H., red., *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (Rotterdam 2017)191-208.

-Greven, J., Letschert, J., *Kerndoelen Onderwijs* (Den Haag 2006).

-Grever, M., 'The Netherlands', Cajani, L.; Lässig, S.; Repoussi, M., red. *The Palgrave Handbook of Confict and History Education in the Post-Cold War Era* (Cham 2019) 385-402.

-Grever, M., Van Boxtel, C., 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands', 1968-2008", in: Erdmann, E., Hasberg, W., red., *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education* (Frankfurt am Main 2011) 83-116.

-Grevers, H.M.E., *Van landverraders tot goede vaderlanders: De opsluiting van collaborateurs in Nederland en België,* 1944-1950, Proefschrift (Amsterdam 2013).

-Griffioen, P., Zeller, R., *Vergelijking van Jodenvervolging in Frankrijk, België en Nederland, 1940-1945: overeenkomsten, verschillen, oorzaken* (Amsterdam 2008).

-Hondius, D.G., 'De jeugd bij de les houden. Trends in de geschiedenis van het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog en de Jodenvervolging', *Cogiscope 1:1* (2011)

-Klemann, H.A.M., *Nederland 1938-1948, Economie En Samenleving In Jaren Van Oorlog En Bezetting* (Amsterdam 2002).

-Klemann, H.A.M., 'Belangrijke gebeurtenissen vonden niet plaats...'. De Nederlandse industrie 1938-1948', *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden 114:1* (1999) 506-507.

-Klemann, H.A.M., 'Did the German Occupation (1940-1945) Ruin Dutch Industry?', *Contemporary European History*, 17:4 (2008).

-Klemann, H.A.M., 'Economie en totale oorlog', *BMGN - Low Countries Historical Review, 119:4* (2004) 577–581. https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.6140.

-Kossmann, E.H., *De Lage Landen 1780-1980. Twee eeuwen Nederland en België*, (Amsterdam; Brussel 1986).

-Kuiper, W., Nieveen, N., Berkvens, J., 'Curriculum regulation and freedom in the Netherlands, A puzzling paradox', in: W. Kuiper, J. Berkvens red., *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (Enschede 2013).

-Lagrou, P., 'De maatschappelijke rol van de historicus: De casus van de geschiedschrijving over de Tweede Wereldoorlog', in: Vlaams Instituut voor Geschiedenis Historische debatten 1, *De maatschappelijke rol van de geschiedenis, Historici aan het woord* (Brussel 2010) 47-52.

-Leeman, M., *De Keien, Rotterdamse studenten tussen handel en verzet 1940-1945* (Amsterdam; Antwerpen 2023).

-Loewen, J.W. *Lies My Teacher Told Me. Everything your American History Textbook got Wrong* (New York 1995).

-Meihuizen, J., *Noodzakelijk kwaad: De bestraffing van economische collaboratie in Nederland na de Tweede Wereldoorlog* (Meppel 2003).

-Meihuizen, J., 'Repliek', *BMGN - Low Countries Historical Review, 119:4* (Amsterdam 2004) 587–593. https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.6142.

-Pekelder, J., *Nieuw nabuurschap, Nederland en Duitsland na de val van de muur* (Amsterdam 2014).

-Romijn, P., *De lange Tweede Wereldoorlog: Nederland 1940-1949* (Amsterdam 2020).

-Romijn, P., *Leven met de vijand*, Afscheidsrede, NIOD (Amsterdam, 22 juni 2022).

-Roza, M., 'Educating the Nation: Jo Spier, Dutch National Identity, and the Marshall Plan in the Netherlands', in: Bak, H., Frank Mehring, F., Roza, M., red., *Politics and Cultures of Liberation: Media, Memory, and Projections of Democracy* (Leiden 2018) 39-64.

-Schwarts, B. 'Where There's Smoke, There's Fire: Memory and History', in: Thatcher, T., ed., *Memory and Identity in Ancient Judaism and Early Christianity* (Atlanta 2014) 7-37.

-Schwegman, M., *Waar zijn de Nederlandse verzetshelden?*, Van der Lubbelezing (Amsterdam 2008).

-Stradling, R., *Teaching 20th-century European History* (Straatsburg 2001).

-Taylor, J.A., 'Teaching History at America's #1 High School', *The History Teacher* 37:4 (Long Beach 2004) 517-531.

-Ter Have, W., *Leven in bezet Nederland, 1940, verwarring en aanpassing.* Leven in bezet Nederland, e-book (Amsterdam 2015). Leven in bezet Nederland 1940-1945 - Ad van Liempt - Google Boeken.

-Thatcher, T. 'Preface: Keys, Frames, and the Problem of the Past', in: Thatcher, T., ed., *Memory and Identity in Ancient Judaism and Early Christianity*, (Atlanta 2014).

-Thröler, D., 'Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century', *European Educational Research Journal* 15 (Berlijn 2016) 279–297.

-Ultee, W., Luijkx, R., 'De NSB als een massa agressief tuig? Artikelen over joden in het Nationale Dagblad 17-5-1940 tot 5-9-1944', in: Flap, H.; Croes, M., red., *Wat toeval leek te zijn, maar niet was: De organisatie van de jodenvervolging in Nederland* (Amsterdam 2001) 117-144.

-Van Berkel, M., *Plotlines of Victimhood: The Holocaust in German and Dutch history textbooks, 1960-2010* PhD Thesis (Rotterdam 2017).

-Van Berkel, M., *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog*? (Arnhem; Nijmegen 2019).

-Van de Reijt, M., *Zestig jaar herrie om twee minuten stilte, Hoe wij steeds meer doden gingen herdenken* (Amsterdam 2010).

-Van der Heijden, C., *Grijs verleden: Nederland en de Tweede Wereldoorlog* (Amsterdam 2001).

-Van der Kaap, A., 'Het Geschiedeniscurriculum', *Histoforum* (ICT& Geschiedenis).

-Van der Horst, H., *Zwarte jaren: Nederland in de Tweede Wereldoorlog* (Amsterdam 2020).

-Van der Vlies, T., *Echoing Events: The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920–2010* (Leiden 2022).

-Van der Vlies, T., 'Geschiedverhalen en hun eigen dynamiek. Schoolboeken als zelfstandig genre', *Kleio 55:1* (2014) 30-35.

-Van Doorslaer, R., "De maatschappelijke rol van de historicus en de Tweede Wereldoorlog", in: Vlaams Instituut voor Geschiedenis Historische debatten 1, *De maatschappelijke rol van de geschiedenis, Historici aan het woord* (Brussel 2010) 43-46.

-Van Oostrom, F., 'The canon of the Netherlands', *The Netherlands in a Nutshell: Highlights from Dutch History and Culture* (Amsterdam 2008).

-Venema, A., *Schrijvers, uitgevers en hun collaboratie. Deel 1 Het systeem* (Amsterdam 1988.

-Verkijk, D., *Die slappe Nederlanders, of, Viel het toch wel mee in 1940-1945?* (Amersfoort 2001).

-Volkerink, B., Canoy, M., Van Gorp, N., Van Doorn, F., Vrielink, S., *Onderzoek ten behoeve van evaluatie van de marktwerking educatieve boekenmarkt*, Eindrapport (Rotterdam 2009).

-White, H.V., *The content of the form: narrative discourse and historical representation* (Baltimore 1987).

-Willemse, T., 'PVV-zege roept vragen op over effect van oorlogseducatie', *Historisch Nieuwsblad* (9 januari 2024). PVV-zege roept vragen op over effect van oorlogseducatie (historischnieuwsblad.nl).

-Wilschut, A., 'Zinvolle en leerbare geschiedenis, Historische achtergronden van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming', Billiet, B., Cassiman, P., Vanspeybrouck M., red., *Het verleden in het heden* (Gent 2002). (PDF) Zinvolle en leerbare geschiedenis | Arie Wilschut - Academia.edu.

-Wouters, N., 'De Tweede Wereldoorlog in de Lage Landen Bedenkingen bij vijftig jaar oorlogshistoriografie in de bmgn', *BMGN - Low Countries Historical Review 136:2* (2021) 52-66.

Bronnen

TITELPAGINA: NIOD, Beeldbank WO2, beeldnr. 103840, Affiche De Waarheid, Protesteert. 60.000 Bandieten worden op ons losgelaten. Maakt schoon schip.

Onderwijsmuseum

-https://www.onderwijsmuseum.nl/collectie.

-Commissaris, A.C.J., *Leerboek der Nederlandse Geschiedenis deel 2*, (15e druk; 's-Hertogenbosch 1959).

-Kleuntjes, J., Huijbers, H.F.M., Boyens, J.P., *Lotgevallen der Volkeren deel 2*, (25ste druk; Den Haag 1947).

-Pik, J.W., Riekwel, C. Uit den Boogaart, M.Th., *Beknopt leerboek der Algemene Geschiedenis,* (15e druk; 1971 Zwolle 1954).

-Timmermans, A., *Ons Volk Onder de Duitse Hiel, Leesboek voor Rooms-Katholieke lagere en voortgezet lagere school*, (Helmond 1954).

-Ulbrich, H., Van Dijk, K., Plas, A.J., Verhoog, A.L., *Geschiedenis van Gisteren Havo/Vwo,* ('s-Hertogenbosch 1976) Latere drukken in 1977 en 1978 ongewijzigd, en in 1981 sterk gewijzigd.

-Van Damme, R.G., *De Mens en zijn Tijd, de Laatste 50 jaar* ('s-Hertogenbosch 1968).

-Van der Hoeven, M.B., Meijer, J., *Echo van Nederland,* (Amsterdam 1961).

-Van der Hoeven, M.B., *De Twintigste Eeuw*, (Amsterdam 1967).

-Van Dijk, W., Heiningen, W.P., *Naar een Nieuwe Tijd deel 3 Geschiedenis voor het voortgezet onderwijs*, (Zeist 1961).

-Van Nimwegen, B., De Groot, R., Sanders, E., *Van eigen Land en Wereldband Handleiding*, (8e druk; 's-Hertogenbosch 1966).

Historisch Didactische Collectie, Erasmus Universiteit

-https://www.eur.nl/library/collecties/bijzondere-onderzoekscollecties/historisch-didactische-collectie.

-Bakker, R., Berghorst, D., Coffeng, L., Huijgens, A., Van Kesteren, P., Van Leeuwen, P., Van der Lubbe, M., Toebes, J., Van Lon, T., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo (*3de editie; Groningen 1996).

-Bakker, R., Berghorst, D., Coffeng, L., Huijgens, A., Van Kesteren, P., Van Leeuwen, P., Van der Lubbe, M., Toebes, J., Van Lon, T., *Vragen aan de Geschiedenis mavo/havo/vwo Werkboek* (3de editie; Groningen 1996).

-Bakker, R., Berghorst, D., Coffeng, L., Huijgens, A., Van Kesteren, P., Van Leeuwen, P., Van der Lubbe, M., Toebes, J., Van Lon, T., *Vragen aan de Geschiedenis Docentenhandleiding* (3de editie; Groningen 1996).

-Bartelds, H., De Boer, S., Buma, D., Hijstek, B., Houwman, C., Jager, P., Van der Geugten, T., *Indigo 3 Informatieboek havo/vwo 3* De Boer, S., Buma, D., red., (Groningen 2008).

-Beekman, H., Hildingson, L., Van Ingen, D., Voogt, A.C., *Chronoscoop Leerboek Deel 2*, J.C. Surber red., (Amsterdam 1986).

-Beemsterboer, Pater W., Canters, S.J.C.G. Henny, A.C., Jacobs, M., Jousema, J.A.J., Nannen, J., Suttorp, L.C., Voogd, G.J., Wessels, H.F., *Wereld in Wording 3 Nieuwste Geschiedenis* (3e druk; 1e druk; 1954 's-Gravenhage 1971).

-Beemsterboer, Pater W., Canters, S.J.C.G. Henny, A.C., Jacobs, M., Jousema, J.A.J., Nannen, J., Suttorp, L.C., Voogd, G.J., Wessels, H.F., Wereld *in Wording 2, Van 1715 tot heden: semi-concentrisch* (3e druk; 1e druk 1968; 's-Gravenhage 1971).

-Beemsterboer, Pater W., Canters, S.J.C.G. Henny, A.C., Jacobs, M., Jousema, J.A.J., Nannen, J., Suttorp, L.C., Voogd, G.J., Wessels, H.F., *Wereld in Wording 3 vwo De twintigste Eeuw* ('s-Gravenhage 1973).

-Beemsterboer, Pater W., Canters, S.J.C.G. Henny, A.C., Jacobs, M., Jousema, J.A.J., Nannen, J., Suttorp, L.C., Voogd, G.J., Wessels, H.F., *Wereld in Wording 3 havo* (2e druk; 1e druk 1973; 's-Gravenhage 1974).

-Beemsterboer, Pater W., Canters, S.J.C.G. Henny, A.C., Jacobs, M., Jousema, J.A.J., Nannen, J., Suttorp, L.C., Voogd, G.J., Wessels, H.F., *Wereld in Wording 3 mavo* ('s-Gravenhage 1971).

-Beetsma, J., Bosch, G., Das, P., Hoogendoorn, J., Pijlman, B., *G+ Geschiedenis 19 Europa 1918-1945* (Bloemendaal 1983).

-Corsel, H., Eijsink, J., Van der Geugten, T., Botter, H., Berman, B., Coster, K., Druit, E., From, A.S., Koelewijn, W., Van Koperen, M., Laffeber, F., Ritsema, J., Schouten, P., Smit, M., Tolle, C., Verkuil D., *Geschiedeniswerkplaats Leeropdrachtenboek 3-4 Vmbo-kgt* (3e editie Groningen; Utrecht 2021) 122-159.

-Dalhuisen, L.G., Huizing, J.J., Lammers, A. Steegh, F.J., Van de Geest, H.J.M., Latour, P.D.M., Meijers-Bastiaans, C.Y., Shot, H.B.Th., Blom, J.C.H., Lieser R., *Sprekend Verleden 3 deel 1 Geschiedenis van de Wereld* Dalhuisen, L.G., Latour P.D.M., red., (Amsterdam 1987).

-Dijkstra, B., Hagelaars, M., Jongejans, J., Kerstjens, F., Prinsen, M., Schrover, W., *Memo Geschiedenis voor de Onderbouw Handboek 3 VWO*, Van Boxtel, O., Bulthuis, H., Schrover, W., red., (2e druk; 's-Hertogenbosch 2007).

-Lam, D., Van Voorst, A., Van Gastel, M., Schröer, P., Ley, H., *Anno geschiedenis voor de basisvorming deel 3 havo/vwo* Rotshuizen, C., red., (Voorschoten 1994).

-Lam, D., Van Voorst, A., Van Gastel, M., Schröer, P., Ley, H., *Anno geschiedenis voor de basisvorming werkboeken deel 3 havo* Rotshuizen, C. red. (Voorschoten 1994).

-Ulrich, H., Wesseling, H.L., *Andere Tijden 3 havo* ('s-Hertogenbosch 1991).

-Van Boxtel, O., Bulthuis, H., Dijkstra, B., Jongejans, J., Kerstjens, F., Schrover, W., *Memo Geschiedenis voor de Basisvorming deel 3 Mavo-Havo*, (‘s-Hertogenbosch 1999).

-Van der Geugten, T., Hijstek, B., Verkuil, D., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Havo 3*, tweede editie, Van der Geugten, T., Verkuil, D., red., (2e editie; Groningen, Utrecht 2014) 54-77.

-Van der Geugten, T., Hijstek, B., Verkuil, D., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, Informatieboek Vwo 3*, Van der Geugten, T., Verkuil, D., red., (2e editie; Groningen; Utrecht 2014) 62-89.

-Van der Geugten, T., Schröer, P., *Geschiedeniswerkplaats, Onderbouw, werkboek Havo 3*, tweede editie, Van der Geugten, T., red. (2015 Groningen; Utrecht) 58-83; D. Bruns, N. Bus, *Geschiedeniswerkplaats Leerwerkboek B Vmbo-bkl* (2e editie; Groningen; Utrecht 2014) 6-41.

- Van der Heijden, Cor, Van Manen, I., Boonstra, R., *Feniks, Geschiedenis voor de onderbouw Informatieboek 3 vwo*, Salemink, L., Venner, J., red., (Amersfoort 2010) 88-113.

- Van der Heijden, Cor, Van Manen, I., Boonstra, R., *Feniks, Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 3 vwo*, Salemink, L., Venner, J., red., (Amersfoort 2010) 92-119.

-Warne, K., Hildingson, L., Van den Eerenbeemt, A.M.M., Teeninga, F., Smit, J., Sijses, L., Kalkwiek, W.F., *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Deel 3* (2e oplage; Amsterdam 1989).

-Warne, K., Hildingson, L., Van den Eerenbeemt, A.M.M., Teeninga, F., Smit, J., Sijses, L., Kalkwiek, W.F., *Levende geschiedenis, leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs Werkboeken Deel 3* (Amsterdam 1987).

-Wilschut, A., Loggen, K., Van der Geugten, T., Gelans, J., *Sporen van de Geschiedenis onderbouw 3* (Groningen 1993).