

GOUDEN TIJDEN HERLEVEN

De visuele representatie van de Gouden Eeuw
in het geschiedenisonderwijs 1995 - 2012



23 JULI 2013

MASTER SCRIPTIE

CHRISTIEN REICHARDT, 3113361

MA CULTUURGESCHIEDENIS, UNIVERSITEIT UTRECHT

“Geschiedenis is niet wat er gebeurd is,
geschiedenis is wat er herinnerd wordt.”

- Jan Blokker, amateur historicus.

INHOUDSOPGAVE.

Voorwoord.	pag. 4
Inleiding.	pag. 5
Hoofdstuk 1.	
Theoretisch kader: <i>memory studies</i>, nationale identiteit en digitalisering	pag. 8
- <i>Memory studies</i>	pag. 8
- <i>Memory versus history: mnemohistory</i>	pag. 9
- Geschiedenisonderwijs en nationale identiteit	pag. 11
- Digitalisering en <i>visual culture</i>	pag. 13
- Digitalisering en geschiedenisonderwijs	pag. 15
Hoofdstuk 2.	
Analyse: visuele representatie van de Gouden Eeuw in Nederlandse onderwijsmethoden	pag. 17
- Methodiek	pag. 17
- Kwaliteit en duidelijkheid	pag. 18
- Type bronnen	pag. 20
- Relatie tussen tekst en beeld	pag. 21
- Thematiek: gouden tijden voor Amsterdam en Europa	pag. 25
- Iconische beelden	pag. 31
Hoofdstuk 3.	
Evaluatie: geschiedenisonderwijs in de eenentwintigste eeuw	pag. 35
- Culturele en politieke kaders waarbinnen het beeldmateriaal ontstaan is	pag. 35
- <i>Memory makers</i>	pag. 38
- <i>Memory consumers</i>	pag. 41
Conclusie.	pag. 44
Epiloog.	pag. 47
Literatuurlijst.	pag. 49

VOORWOORD.

Met deze scriptie sluit ik het masterprogramma Cultuurgeschiedenis aan de Universiteit Utrecht af. Met blijdschap en voldoening kan ik terugkijken op een ontzettend leerzaam jaar waar ik voor mijn gevoel alles heb uitgehaald wat ik eruit wilde halen.

Tijdens mijn bachelor Taal- en Cultuurstudies heb ik mijzelf gespecialiseerd in de kunst- en cultuurgeschiedenis van West-Europa van 1400-1750. Mijn fascinatie voor de vroegmoderne Europese geschiedenis is tijdens de masterfase gebleven, maar op een meer hedendaagse manier naar voren gekomen. Mijn nieuwe onderzoeksvragen binnen Cultuurgeschiedenis richtten zich op de functie die deze geschiedenis in de huidige Nederlandse maatschappij kent. Dit onderzoek is daar het uiteindelijke resultaat van.

Naast het schrijven van deze scriptie ben ik werkzaam geweest als stagiaire bij educatieve uitgeverij ThiemeMeulenhoff. Daar ben ik terecht gekomen dankzij mijn bestuurlijke ervaring met onderwijsbeleid en mijn ambitie om later in de educatieve sector te werken. Deze twee persoonlijke interesses, voor vroegmoderne geschiedenis en voor het Nederlandse onderwijsmodel, komen in deze scriptie samen. Mijn onderzoek naar moderne invloeden op de weergave van de Gouden Eeuw in het Nederlandse geschiedenisonderwijs voelt als een waardige completering van de afgelopen jaren, waarin ik mijn studie en interesses altijd heb weten te combineren met neventaken omtrent onderwijsbeleid. Ik heb dan ook met veel plezier gewerkt aan deze afstudeerscriptie.

Graag wil ik hier een aantal personen noemen die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit onderzoek. Allereerst wil ik dr. Joes Segal, mijn begeleider van de Universiteit Utrecht, enorm bedanken voor het vele meedenken, zijn altijd scherpe commentaar en zijn flexibiliteit met deadlines. Ook Toos de Zeeuw, uitgever bij ThiemeMeulenhoff, verdient mijn grote dank voor het leveren van input en feedback en voor het beschikbaar maken van haar persoonlijke boekenkast en netwerk. Tot slot wil ik mijn dankwoord richten tot mijn ouders. Zij hebben mij de afgelopen zeven jaar onvoorwaardelijk gesterkt in al mijn beslissingen en mij op financieel en sociaal gebied altijd zoveel mogelijk stress ontnomen. Lieve pap en mam, jullie onuitputtelijke steun en vertrouwen waren onmisbaar voor het succesvol afronden van mijn studies en daar blijf ik jullie mijn leven lang onbeschrijfelijk dankbaar voor.

- Christien Reichardt, juli 2013 te Utrecht

INLEIDING.

“De nationale identiteit is aan het eroderen,” zo stellen Maria Grever en Kees Ribbens in hun studie naar nationale identiteit en meervoudig verleden.¹ Zij zijn niet de enigen die een dergelijke constatering hebben gedaan. In een wereld waarin mensen via internet alles met elkaar kunnen delen en grootschalige immigratie zorgt voor multiculturele samenlevingen, is men de grip op de natiestaat aan het kwijtraken. In de zoektocht naar het ‘ontstaan’ van identiteit richten steeds meer wetenschappers, politici en didactici zich op het onderwijs, en op het geschiedenisonderwijs in bijzonder.

Door de Nederlandse overheid wordt geprobeerd om geschiedeniseducatie vorm te geven en een generiek basisprogramma te ontwikkelen. De belangrijkste voorbeelden daarvan zijn het invoeren van de tien tijdvakken door de commissie De Rooy en het samenstellen van een historisch canon door de commissie Van Oostrom. Deze overheidsinitiatieven berusten op het idee dat geschiedeniseducatie een katalysator is voor het ontwikkelen van nationale eensgezindheid. Via onderwijs wordt leerlingen vanaf jonge leeftijd een bepaalde basiskennis bijgebracht die de samenleving belangrijk acht om te hebben. Veelal wordt aangenomen dat het overbrengen van de Nederlandse geschiedenis een sleutelrol vervult in de vorming van nationaal besef en identificatie met het vaderland.

Dit vaderland is vanaf het einde van de twintigste eeuw in rap tempo veranderd. Met de komst van internet, mobiele apparaten en sociale media staan mensen wereldwijd in contact met elkaar en wordt op grote schaal kennis gedeeld. Kennis die voorheen enkel uit boeken en encyclopedieën kon worden gehaald, is nu voor iedereen beschikbaar via het *world wide web*. Bovendien betekent de sterke toename in nieuwe media en het gebruik daarvan dat er meer waarde wordt gehecht aan beeldmateriaal. Op allerlei plaatsen worden we geconfronteerd met beeld, dat op zichzelf een steeds onafhankelijker rol lijkt te vervullen. De vraag rijst of het geschiedenisonderwijs wel heeft kunnen meebewegen met deze verstreckende maatschappelijke ontwikkelingen.

In deze scriptie wil ik uiteenzetten in hoeverre digitalisering en het openbaar delen van informatie van invloed zijn op lesmethoden voor het middelbaar onderwijs. Ik heb ervoor gekozen om specifiek te kijken naar de representatie van de Gouden Eeuw, omdat deze periode van de Nederlandse geschiedenis veel aandacht krijgt binnen geschiedeniseducatie en ook de maatschappelijke belangstelling voor dit thema toeneemt. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de veelbekeken documentaire ‘De Gouden Eeuw’ en de grote

¹ M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007), 155.

bezoekersaantallen bij de heropening van het Rijksmuseum. Een logische beperking voor deze studie is – gezien het toenemende belang van beeldmateriaal - om me te richten op de visuele representatie van dit thema. Deze opzet brengt mij tot de volgende hoofdvraag:

Welke ontwikkeling is er waar te nemen in de visuele representatie van de Gouden Eeuw in Nederlandse lesmethoden voor geschiedenis en hoe is die te verklaren?

Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag zal ik eerst in een theoretisch hoofdstuk ingaan op de functie die geschiedenisonderwijs in de samenleving vervult. Ik gebruik hiervoor de theorieën uit de *memory studies* van Maurice Halbwachs en Jan en Aleida Assmann. De relatie tussen geschiedenis, geheugen en identiteit wordt besproken om een conceptuele basis te creëren voor de verdere analyse. Ook zal ik in dit hoofdstuk dieper ingaan op de komst van *visual culture* als cultureel fenomeen en wetenschappelijk onderzoeksveld en op de gevolgen van digitalisering en de komst van *Open Educational Resources*.

In het tweede gedeelte wordt het onderzoek naar de visuele representatie van de Gouden Eeuw in geschiedenismethoden uiteen gezet, ondersteund door kwantitatieve en kwalitatieve data. Dit hoofdstuk biedt eerst inzicht in de methode die ik gehanteerd heb en geeft vervolgens thematisch de verschillende bevindingen weer. Voor de beeldanalyse zijn vier lesmethoden van diverse uitgeverijen bekeken: *Memo* van Malmberg, *Feniks* van ThiemeMeulenhoff, *Geschiedenis Werkplaats* van Noordhoff en *Sprekend Verleden* van WalburgPersEducatief. Ik heb van deze methoden de nieuwste en voorlaatste edities geanalyseerd voor de bovenbouw havo, alsook enkele edities voor de onderbouw havo/vwo. Daarmee beslaat het onderzoek een periode van grofweg 17 jaar en komen de meest verkochte geschiedenismethoden aan bod. Inhoudelijk is per methode onder meer gekeken naar de type bronnen die gebruikt zijn om de geschiedenis van de Gouden Eeuw weer te geven, de relatie van de beelden tot de tekst en de bijbehorende thematiek. Dit analysehoofdstuk gaat met name in op de vraag hoe de representatie van de Gouden Eeuw binnen het bestudeerde lesmateriaal is veranderd.

In het derde hoofdstuk wordt gezocht naar de mogelijke verklaring voor deze ontwikkelingen door de theorieën te verbinden met de inhoudelijke analyse. Dit doe ik op basis van het model van Wulf Kansteiner over het belang van culturele kaders, *memory makers* en *memory consumers*. Naar aanleiding van deze methodologische concepten heb ik mijn bevindingen thematisch opgedeeld in de culturele kaders waarbinnen het

beeldmateriaal ontstaan is, de mensen die het beeldmateriaal tot stand hebben gebracht en de (beoogde) receptie van dit beeldmateriaal. Voor het verklaren van de verschuivingen in representatie van de Gouden eeuw wordt gekeken naar de ontwikkeling naar *Open Educational Resources* en de wisselwerking tussen *memory* en *history*. Tot slot ga ik ook in op de vraag of geschiedeniseducatie daadwerkelijk in staat is om nationale identiteitsvorming teweeg te brengen.

Met dit onderzoek wil ik de (gedeeltelijke) gevolgen van digitalisering op Nederlandse lesmethoden uiteen zetten. In het derde hoofdstuk en in de conclusie wordt getoond hoe deze ontwikkeling van invloed is op de visuele representaties die in lesboeken gebruikt worden. Aangezien digitalisering niet terug te draaien is en alleen maar grotere invloed krijgt op het leven van alledag is het waardevol om ons bewust te zijn van de maatschappelijke gevolgen hiervan. Andersom gezien kunnen veranderingen in het geschiedeniscurriculum ook politieke en culturele verschuivingen weergeven, zo probeer ik met dit onderzoek aan te tonen. Tevens hoop ik dat dit essay aanzet geeft tot mogelijk verder onderzoek naar de verhouding tussen digitalisering, geheugen en Nederlandse lesmethoden voor geschiedenis.

HOOFDSTUK 1.

Theoretisch kader: *memory studies*, nationale identiteit en digitalisering

In dit theoretische en historiografische hoofdstuk bespreek ik enkele begrippen en concepten uit de *memory studies*, welke een bruikbaar raamwerk bieden voor mijn onderzoek. Met behulp van de concepten ‘collectief geheugen’ en *political memory* probeer ik de relatie tussen herinneren, geschiedenis en nationale identiteit weer te geven. Daarnaast toon ik hoe dit onderzoek zich situeert binnen *visual culture* als onderzoeksgebied. Tot slot wordt geschetst hoe ik verwacht dat de ontwikkeling van *Open Educational Resources* invloed heeft op het geschiedenisonderwijs.

Memory studies

Onderhavig onderzoek maakt gebruik van de theorieën uit *memory studies*. Dit onderzoeksveld is de laatste decennia sterk gegroeid en richt zich op de fenomenen geheugen / herinnering, geschiedenis en identiteit. Binnen *memory studies* staat de vraag centraal of er zoiets bestaat als een collectief geheugen, ofwel herinneringen die door groepen mensen op eenzelfde manier gedeeld worden. Daarnaast is er aandacht voor de verhouding tussen *memory* en *history* en de invloed die beide concepten op elkaar hebben.

De begrippen ‘geheugen’ en ‘geschiedenis’ laten zich maar moeilijk definiëren, evenals de veelbesproken term ‘collectief geheugen’. Verscheidene auteurs hebben getracht hiervoor een begripsbepaling te maken, te beginnen met Maurice Halbwachs, die vaak wordt beschouwd als de geestelijk vader van *memory studies*. Hij schreef reeds in 1925 over “the social frameworks of memory”, waarin hij stelt dat elke individuele herinnering gevormd wordt binnen een sociale groep en ook bepaald wordt door de sociale situatie waarin mensen zich bevinden.² Door het belang van sociale kaders aan te geven maakt Halbwachs duidelijk dat elke herinnering een vorm van een gedeelde of gezamenlijke herinnering is. Zo zegt hij: “It is in a society that people normally acquire their memories. It is also in society that they recall, recognize and localize their memories.”³ Een collectief geheugen is volgens Halbwachs derhalve een verzameling van gedeelde herinneringen die binnen dezelfde sociale kaders zijn ontstaan. Geschiedenis kan binnen *memory studies* worden gezien niet enkel als een reeks voorbijgebeurtenissen,

² M. Halbwachs, *On collective memory* (Parijs 1925) vertaald door Lewis A. Coser, (Chicago 1992).

³ Halbwachs, *On collective memory*, 38.

maar als een verzameling gebeurtenissen die door (groepen) mensen herinnerd wordt en aldus vorm en betekenis krijgt in hun collectieve geheugen.

Latere auteurs hebben voortgebouwd op de ideeën van Halbwachs. Met name Jan Assmann en zijn vrouw Aleida Assmann hebben hier veel over gepubliceerd. Zij onderscheiden beiden meerdere varianten van *memory* om de begripsproblematiek te lijf te gaan. Zo differentieert Jan Assmann binnen *collective memory* allereerst het *communicative memory*.⁴ Dit communicatief geheugen ziet hij als iets dat binnen een groep mensen ontstaat door onderlinge communicatie, zo stelt hij: “Through this manner of communication, each individual composes a memory which, as Halbwachs has shown, is (a) socially mediated and (b) relates to a group.”⁵

Vervolgens stelt Assmann dat dit geheugen verandert wanneer we verder kijken dan alledaagse communicatie en uitkomen bij geobjectiveerde uitingen van cultuur.⁶ Hier introduceert hij de term *cultural memory* ofwel cultureel geheugen, wat hij ziet als een concrete uiting van het communicatief geheugen, bijvoorbeeld door tekst of beeld.⁷ Onder cultureel geheugen kunnen we dus alle culturele producten (film, beeld, tekst, kunst etc.) synthetiseren die voortkomen uit gedeelde herinneringen. Ook lesmethoden maken in die zin deel uit van een cultureel geheugen of zijn daar in elk geval een gevolg van. De scheiding tussen collectieve herinneringen en de culturele uitingen van deze herinneringen is een belangrijk fundament voor mijn onderzoek naar visuele representaties binnen het geschiedenisonderwijs.

Memory versus history: mnemohistory

Aleida en Jan Assmann bieden naast differentiatie binnen ‘collectief geheugen’ ook interessante theorieën over de verhouding tussen *history* en *memory*. Beide begrippen lijken aanvankelijk een tegenstelling wanneer geheugen gezien wordt als persoonlijke herinneringen en geschiedenis als ware, ongekleurde gebeurtenissen. Aleida Assmann heeft de eigenschappen van beide begrippen overzichtelijk uiteengezet in een tabel die ik dankbaar overneem om deze tegenstelling te illustreren;

⁴ J. Assmann en J. Czaplicka, ‘Collective Memory and Cultural Identity’, in: *New German Critique* (1995) no. 65, 126-128.

⁵ Assmann, ‘Collective Memory and Cultural Identity’, 127.

⁶ Idem, 128.

⁷ Ibid.

Memory	History
is an embodied form of memory	is a disembodied form of memory
stresses differences and exists in the plural	provides a universal frame and exists in the singular
is linked to the identity of an individual, a group or institution	is disconnected from the identity of individuals, groups or institutions
Bridges the past, present and future	Separates the past from present and future
Is highly selective, deploys forgetting	Develops an even and impartial attention
Creates values and meaning, and provides motivation and orientation for action	Searches for truth and tries to suspend values, disconnected from action

Tabel 1. Memory versus History.⁸

De tabel geeft weer hoe er lange tijd is gedacht over de verschillen tussen geschiedenis en herinneringen. In dit kader duidt herinnering op het menselijk vermogen om zich bepaalde dingen te herinneren, maar ook te vergeten en betekenis te geven. Geschiedenis staat voor een objectieve weergave van voorbije gebeurtenissen, zonder daarbij zaken weg te laten, te oordelen of te sturen. Zo bekeken lijken herinnering en geschiedenis dus een binaire tegenstelling te vormen. Historici die in de eerste helft van de twintigste eeuw publiceerden werden zich meer bewust van de wisselwerking tussen geschiedenis en herinnering, maar hielden de tegenstelling van de twee concepten in stand. Zo schreef toonaangevend historicus Pieter Geyl in de jaren '50 hoe zijn eigen geheugen en culturele achtergrond van invloed zijn op zijn historische kennis: “The most we can hope for is a partial rendering, an approximation, of the real truth about the past.”⁹

Echter, deze categorisering van herinnering en geschiedenis hield niet langer stand toen in de jaren '80 – '90, nieuwe herinneringen opdoken en oude herinneringen in een nieuw licht werden gezien, zo legt Assmann uit.¹⁰ De scheiding tussen herinnering en geschiedenis is volgens haar zinnig voor het duidelijk maken van de verhouding tussen beide concepten, maar kan niet langer als zwart-wit worden gezien. Herinnering en geschiedenis beïnvloeden elkaar continu en lopen in elkaar over. Zo concludeert Assmann: “Historical scholarship depends on memory not only for oral testimony and experience, but also for criteria of meaning and relevance; on the other hand, memory depends on

⁸ A. Assmann, ‘Transformations between History and Memory’ in: *Social Research*, 75, 1 (2008), 61.

⁹ P. Geyl, *Use and Abuse of History* (Yale 1955).

¹⁰ Assmann, ‘Transformations between History and Memory’, 61.

historical scholarship for verification, substantiation, and falsification.”¹¹ Andere historici gaan nog verder met het opheffen van deze scheiding, zo laat P. H. Hutton zien hoe J. K. Olick de twee in elkaar laat overlopen: “While memory may be a resource in historian’s explanations, he suggests, history itself might be regarded as one mode of memory among others in a shared search for meaning in the past.”¹²

Ook Jan Assmann pleit ervoor om de scheiding tussen herinnering en geschiedenis los te laten. Hij presenteert een nieuwe term die *memory* en *history* met elkaar zou moeten verbinden; *mnemohistory*. Deze vorm van geschiedenis houdt zich niet bezig met een objectieve, vaststaande geschiedenis, maar met de manier waarop de geschiedenis heden ten dage herinnerd wordt.¹³ *Mnemohistory* gaat dus uit van het oneindige proces van herinneren en vergeten, dat continu van invloed is op de geschiedenis en vice versa. Deze studie naar de verschuiving in de visuele representatie van de Gouden Eeuw past bij het gedachtegoed van de *mnemohistory* omdat de manier waarop de geschiedenis herinnerd wordt centraal staat. Dit blijkt uit de lesmethoden, en andersom is de representatie uit die lesmethoden weer van invloed op de herinnering van de geschiedenis. Kortom; er is sprake van een onderlinge uitwisseling tussen het culturele geheugen van een samenleving en de formele geschiedschrijving in lesmethoden.

Geschiedenisonderwijs en nationale identiteit

Aleida Assmann gaat nog verder in het definiëren van verschillende typen geheugen. Naast het individueel geheugen onderscheidt zij binnen het collectief geheugen *social memory*, *political memory* en *cultural memory*.¹⁴ *Social memory* gaat uit van gedeelde herinneringen binnen sociale generaties en lijkt m.i. veel op *communicative memory* van Jan Assmann.¹⁵ De *cultural memory* van Aleida Assmann lijkt eveneens op de definitie van *cultural memory* van Jan Assmann en beschrijft de lange termijn herinneringen van culturele uitingen in de vorm van een soort canon.¹⁶

Het interessantst voor dit onderzoek is echter de term *political memory*. Aleida Assmann omschrijft dit politieke geheugen als een concrete uiting van ideologie, die van generatie op generatie kan worden overgedragen, zo zegt ze: “as we cross the shadow line

¹¹ Assmann, ‘Transformations between History and Memory’, 63.

¹² P. H. Hutton, ‘The memory phenomenon as a never-ending story’, *History and theory* 47 (2008), 587.

¹³ J. Assmann, *Moses the Egyptian: The Memory of Egypt in Western Monotheism* (Cambridge 1997), 9.

¹⁴ A. Assmann, ‘Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past’, in: K. Tilmans, F. van Vree, J. Winter ed., *Performing the past. Memory, History and Identity in Modern Europe* (Amsterdam 2012) 35-50.

¹⁵ Assmann, ‘Re-framing memory’, 41.

¹⁶ Idem, 43-44.

form short-term to long-term durability, an embodied, implicit, and fuzzy *bottom-up memory* is transformed into an institutionalized *top-down memory*.¹⁷ Zij haakt met dit begrip aan bij een veelvoorkomende gedachte in de discussie rondom herinneringsculturen, namelijk dat herinneren een belangrijke politieke waarde kent. Veel hedendaagse auteurs bouwen voort op deze aanname en focussen zich vervolgens op de relatie tussen collectief geheugen en nationale identiteit.¹⁸ Via het *political memory* zou een nationale identiteit geconstrueerd kunnen worden door van het verleden te gebruiken – en weg te laten - wat binnen een gewenste politieke ideologie past.¹⁹ Geschiedeniseducatie zou in die zin altijd, bewust of onbewust, een politieke boodschap uitdragen, zo stellen de auteurs van *Knowing, Teaching and Learning History*: “Given inherent implications of any historical narrative, insofar as school history engages with and shapes a collective memory, it is inherently political.”²⁰

Deze gedachte heeft gezorgd voor meerdere studies naar de relatie tussen nationale identiteit en het geschiedenisonderwijs. Een goed voorbeeld is “nationale identiteit en meervoudig verleden” door Maria Grever en Kees Ribbens, waarin zij in opdracht van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid op zoek gaan naar de relatie tussen identiteit en geschiedenisonderwijs in Nederland, Frankrijk en Engeland. Zij stellen in de introductie: “Deze verkenning geeft inzicht in de manier waarop de nationale geschiedenis in de afgelopen eeuw(en) in deze landen is ‘vastgesteld’ en onder meer via het onderwijs is overgedragen met de bedoeling de nationale identiteit te stimuleren en aan te leren.”²¹ Of een nationale identiteit ook daadwerkelijk aan te leren is, blijft nog zeer de vraag. Grever en Ribbens relativiseren terecht dat een nationale identiteit als cultureel verschijnsel geen vastomlijnd of vaststaand karakter kan hebben.²² Toch doen zij een goed gefundeerde poging om identiteit bloot te leggen en komen zij met ‘meervoudige identiteit’ als concept om dit probleem te omzeilen.

Het geschiedenisonderwijs wordt door moderne historici dus beschouwd als een significante drager van *political memory*. Uit lesmethoden blijkt niet alleen een weerspiegeling van het culturele geheugen van een samenleving, het voorgeschreven curriculum kan ook gebruikt worden als politiek middel om een nationale identiteit te construeren. Via de transitie van communicatief of sociaal geheugen naar cultureel

¹⁷ Assmann, Re-framing memory’, 42.

¹⁸ A. Green, ‘Collective Memory’, in: idem, *Cultural History* (Basingstoke & New York 2008), 106-108.

¹⁹ Green, ‘Collective Memory’, 107-108.

²⁰ P. N. Stearns, P. Sexias en S. Wineburg (ed.) *Knowing, Teaching & Learning history* (New York 2000), 9.

²¹ M. Grever, en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007), 9-10.

²² Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 11-12.

geheugen krijgt identiteit een concrete gestalte in tekst en beeld. Vervolgens krijgt het concretiseren van collectieve herinneringen ook politiek gewicht doordat dit gebruikt wordt om een gewenste nationale identiteit te construeren. Bij mijn analyse naar de representatie van de Gouden Eeuw in de volgende hoofdstukken vormt dit een belangrijk kader om de gevonden ontwikkelingen te kunnen helpen verklaren.

Digitalisering en *visual culture*

Naast de theoretische inbedding vanuit *memory studies* past deze scriptie qua onderzoeksthema en methodologie binnen *visual culture*. Dit transdisciplinaire onderzoeksveld is recentelijk ontstaan door de komst van nieuwe media en toenemende digitaliseringprocessen. Via internet, televisie, reclame, boeken, kunst en tijdschriften worden we voortdurend geconfronteerd met beeld. Bovendien heeft men de neiging om alles te visualiseren, ook datgene wat op zichzelf geen bestaand beeld heeft.²³ Beelden lijken een steeds onafhankelijker rol te vervullen, ze zijn niet louter een illustratie bij een tekst. Deze toenemende beeldcultuur is een onontkoombaar verschijnsel in postmoderne samenlevingen.²⁴

Een belangrijk uitgangspunt van *visual culture* is dat beeldmateriaal altijd een geconstrueerde vorm van de werkelijkheid weergeeft die volgens aanhangers van deze *visual turn* de moeite waard is om op een academische manier te benaderen.²⁵ Dat is niet altijd zo geweest, stelt Martijn Kleppe in zijn recente proefschrift over canonieke icoonfoto's. Nadat de bekende historicus Johan Huizinga aan het begin van de twintigste eeuw pleitte voor het gebruik van beeld als belangrijke historische bron, is die gedachte na de Tweede Wereldoorlog vrijwel verdwenen, zo zegt Kleppe: "Het idee van geschiedschrijving als oproep tot verbeeldingskracht via woord, poëzie en grafische voorstelling is na 1945 goeddeels verloren gegaan. Het specialisme, en de nadruk op abstracte, structurele factoren in de geschiedenis namen de overhand."²⁶ Langzaam maar zeker is de sceptische houding van historici over het gebruik van beelden als onderzoeksobject aan het verdwijnen. Met de opkomst van visuele cultuur en populaire geschiedschrijvers die geschiedenis voor het volk toegankelijk(er) wilden maken werd de rol van beeldmateriaal sinds de jaren '80 – '90 belangrijker. Ook wordt beeldcultuur

²³ N. Mirzoeff, *An introduction to Visual Culture* (Londen and New York 1999), 5.

²⁴ Mirzoeff, *An introduction to Visual Culture*, 3.

²⁵ A. T. van der Zeijden, *Visuele Cultuur. Fotografie als historische bron en als medium voor etnologisch onderzoek* (Utrecht 2004), 10.

²⁶ M. Kleppe, *Canonieke Icoonfoto's. De rol van (pers)foto's in de Nederlandse geschiedschrijving* (Delft 2013), 15.

binnen lesmethoden vaker een onderwerp voor academische studies, zoals die van Kleppe zelf.²⁷

Visual culture combineert theorieën en methodologie uit onder andere kunstgeschiedenis, sociologie, geschiedenis, mediastudies en culturele antropologie. Het is derhalve een nieuwe benaderingswijze die een analyse mogelijk maakt van beeldmateriaal uit verleden en heden en de bredere context waarbinnen we dit beeldmateriaal dienen te situeren.²⁸ Die context is van bijzonder belang; het schetsen van de sociale en culturele situatie waarbinnen visuele uitingen zijn ontstaan, is noodzakelijk om een gefundeerde interpretatie te kunnen bieden.²⁹ Hierop volgend zijn ook de receptie van het beeldmateriaal en de waarde die eraan toegekend wordt relevante dimensies om in een onderzoeksopzet mee te nemen. Niet alleen wát uit het beeldmateriaal spreekt, maar ook hoe dit materiaal ontvangen en gebruikt wordt in de samenleving verdient de aandacht binnen *visual culture*. In hoeverre een afbeelding de ‘waarheid’ weerspiegelt – een vraag waardoor historici vaak sceptisch zijn tegenover beeldmateriaal als bron – is ondergeschikt aan de vraag hoe visuele historische bronnen de perceptie van het verleden kunnen beïnvloeden.³⁰

Voor mijn onderzoek naar de representatie van de Gouden Eeuw in het geschiedenisonderwijs staat deze vraag voorop. In het tweede en derde hoofdstuk kijk ik naar de inhoud van de afbeeldingen, maar ook naar de context waarbinnen de afbeeldingen gepresenteerd worden en naar de wijze waarop het beeldmateriaal tot stand is gekomen. Deze aanpak is gebaseerd op de theorie van Wulf Kansteiner. Zijn model gaat ervan uit dat bij het interpreteren van visuele representaties drie factoren een rol spelen: de intellectuele en culturele tradities waarbinnen representaties ontstaan, de mensen die deze representaties actief vormgeven (*memory makers*) en de mensen die deze vervolgens ‘consumeren’ en naar eigen behoefte aanpassen (*memory consumers*).³¹ Kansteiner stelt dat men alle drie deze elementen moet kennen om visuele uitingen ten volle te kunnen begrijpen en verklaren.³² In het tweede hoofdstuk wordt eerst het geanalyseerde beeldmateriaal beschreven. Vervolgens worden in het laatste evaluatiehoofdstuk theorie en analyse aan elkaar gekoppeld aan de hand van het driepuntenmodel van Kansteiner. Ik zal daarvoor

²⁷ Kleppe, *Canonieke Icoonfoto's*, 14-15 ; idem, 53.

²⁸ Mirzoeff, *An introduction to Visual Culture*, 3.

²⁹ Idem, 24.

³⁰ C. Vos, *Bewegend verleden. Inleiding in de analyse van films en televisieprogramma's* (Amsterdam 2004), 32.

³¹ W. Kansteiner, ‘Finding Meaning in Memory. A Methodological Critique of Collective Memory Studies’ in: *History and Theory* 41, 2 (2002) 179-197.

³² Kansteiner, ‘Finding Meaning in Memory’, 179-197.

mijn aandacht verdelen over de culturele kaders waarbinnen mijn bronnenmateriaal ontstaan is, de *memory makers* - in dit geval de auteurs van de lesmethoden - en de *memory consumers* - in dit geval de waarde die geschiedenisonderwijs in onze maatschappij toebedeeld krijgt.

Digitalisering en geschiedenisonderwijs

Digitaliseringprocessen en de groeiende invloed van beeldmateriaal hebben dus gezorgd voor *visual culture* als geaccepteerd onderzoeksveld. Naar verwachting hebben deze ontwikkelingen ook gevolgen voor het onderwijs. Beeldmateriaal wordt niet alleen belangrijker, er komt ook steeds meer beeldmateriaal beschikbaar voor een breder publiek. De komst van het internet heeft er immers voor gezorgd dat historisch materiaal vrij toegankelijk wordt en wereldwijd gedeeld kan worden. Ook educatieve content, die voorheen alleen via onderwijsmethoden beschikbaar was, kan de laatste twee decennia steeds gemakkelijker gevonden en gedeeld worden. Initiatieven zoals Wikiwijs en VO-content maken het openbaar aandragen en delen van educatieve content gemakkelijk en winnen aan populariteit.³³

Het lijkt onvermijdelijk dat deze ontwikkeling, te omschrijven als de komst van *Open Educational Resources (OER)*, van invloed zal zijn op de lesboeken die worden uitgegeven. Wat auteurs en redacteurs wel of niet kunnen opnemen in de boeken is immers in grote mate afhankelijk van het materiaal dat zij voorhanden hebben, en er komt alleen maar meer materiaal beschikbaar. Auteurs kunnen dankzij digitalisering kiezen uit een groeiende en gevarieerde hoeveelheid beeldmateriaal. Dit gegeven is belangrijk om mogelijke verschuivingen in het bestudeerde beeldmateriaal van de Gouden Eeuw te kunnen helpen verklaren.

Bovendien betekent de komst van *OER* dat de auteurs van lesmethoden sinds de millenniumwisseling steeds meer rekening moeten houden met het feit dat het lesboek niet langer de enige drager van educatieve content is. Dit betekent dat leerlingen niet alleen via het lesboek kennis maken met de geschiedenis, maar ook via een varia aan beeldmateriaal en tekst die van het internet gehaald wordt en per docent verschillend is. Bovendien kunnen zij zelf enorm veel historisch materiaal vinden en ook bewerken, zonder sturing van een docent. Het concept van het lesboek als politiek instrument dat collectieve herinneringen zou moeten sturen wordt derhalve onderuit gehaald doordat het boek aan status en invloed verliest door de *OER* ontwikkeling. Toch is het lesboek nog steeds de

³³ www.wikiwijs.nl ; www.vo-content.nl

voornaamste bron voor docenten en wijzen oplagecijfers uit dat nagenoeg elke middelbare school leerling met een lesboek te maken heeft.³⁴ Op wat voor manier het lesboek aangevuld of ondersteund wordt door openbare content is voor deze studie daarom geen onderzoeksdoel. Wel wordt er in de ontwikkeling binnen lesmethoden naar de digitaliseringprocessen gekeken voor een mogelijk verklaringsmodel. Het idee van het lesboek als uiting van *political memory* blijft daarbij behouden.

³⁴ Kleppe, *Canonieke Icoonfoto's*, 48-50.

HOOFDSTUK 2.

Analyse: visuele representatie van de Gouden Eeuw in onderwijsmethoden

Dit hoofdstuk beschrijft mijn beeldanalyse van de representatie van de Gouden Eeuw in Nederlandse geschiedenis lesboeken. Ik zal eerst uiteenzetten wat voor soort onderzoek ik verricht heb en hoe ik precies te werk ben gegaan. Vervolgens worden de bevindingen van de analyse per thematische ontwikkeling weergegeven, ondersteund door de weergaven van enkele kwantitatieve data en besproken beelden.

Methodiek

Om de opzet van mijn onderzoek te verhelderen hanteer ik dezelfde termen als Martijn Kleppe in zijn proefschrift. Net als zijn studie heeft onderhavig onderzoek een historisch-wetenschappelijk doel, dat wil zeggen dat ik de lesmethoden gebruik als bron om een maatschappelijke ontwikkeling en een bijbehorend politiek programma bloot te leggen.³⁵ Ik heb daarvoor gekeken naar de verschillende type bronnen, de afbeeldingen in hun relatie tot de tekst, de bijschriften, de frequentie van specifieke afbeeldingen en de ontwikkelingen in thematiek. Met deze aanpak combineer ik hermeneutische tradities van inhoudelijk beschrijven, met een kwantitatieve data-analyse. Mijn onderzoeksmethode is dankzij deze combinatie, zoals Kleppe laat zien, structureel-kwalitatief te noemen.³⁶

Mijn bronnenmateriaal bestaat uit twaalf lesboeken voor geschiedenis. Ik heb gekeken naar opeenvolgende edities van vier verschillende methoden: *Feniks* van ThiemeMeulenhoff, *Memo* van Malmberg, *Geschiedenis Werkplaats* van Noordhoff en *Sprekend Verleden* van NijghVersluys en later WalburgPersEducatief. Het oudste boek dat ik heb bekeken komt uit 1995 en het nieuwste uit 2012, daarmee beslaat de onderzoeksperiode grofweg 17 jaar. Voor deze jaren is gekozen omdat juist in deze periode het bereik en de toegankelijkheid van internet sterk is toegenomen, een ontwikkeling die naar verwachting invloed heeft gehad op de lesmethoden. Bovendien brengen de educatieve uitgeverijen elke vier à vijf jaar een nieuwe editie van het lesboek uit en zijn er derhalve ook in zo'n korte periode significante verschuivingen waar te nemen.

Ik heb in ieder geval de overzichtsboeken voor de havo bovenbouw geraadpleegd alsook enkele uitgaven voor de havo/vwo onderbouw. Vanuit praktische en inhoudelijke argumentatie heb ik geen werkboeken behandeld, omdat werkboeken veelal slecht bewaard

³⁵ Kleppe, *Canonieke Icoonfoto's*, 54-55.

³⁶ Ibid.

zijn gebleven en relatief weinig beeldmateriaal bevatten. Wel is er bij het beeldmateriaal in de lesboeken gekeken of er verwezen wordt naar opdrachten in het werkboek of op een methodewebsite.

Van elk lesboek is gekeken naar de verschillende beelden die gebruikt zijn om de geschiedenis van de Gouden Eeuw weer te geven, oftewel de zeventiende eeuw in Nederland. Voor de nieuwe edities was het gemakkelijk om daarvoor het zesde tijdvak, ‘de tijd van regenten en vorsten’ te behandelen. Bij eerdere edities, waar deze tijdvakken nog niet voor bestonden, is de representatie van de zeventiende eeuw uit verschillende paragrafen geselecteerd die overeenkomstig zijn met het moderne zesde tijdvak. Elke afbeelding is via een invulmatrix beoordeeld op de volgende variabelen: herkomst, grootte, thema, type bron, datering, bijschrift en verschijningsfrequentie. Ook is er gekeken naar de verhouding van het beeld tot de tekst en de (autonome) functie van de beelden, dus of er opdrachten of vragen bij het beeld horen. Op die manier heb ik mijn eigen dataset verzameld van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. Voor de grafieken heb ik besloten om alleen de data uit de acht boeken mee te nemen die bestemd zijn voor bovenbouw havo, zodat de resultaten niet beïnvloed worden door verschillen in lesmateriaal voor de bovenbouw en de onderbouw. Ik heb de data verdeeld in twee categorieën, de edities van 1995, 1998, 2006 en 2007 en de daaropvolgende edities uit 2010, 2011 en 2012(2x). De grafieken in dit hoofdstuk spreken daarom van ‘lesmethoden 1995-2007’ en ‘lesmethoden 2010-2012’. De data geven enkele interessante ontwikkelingen weer, waarbij wel moet worden opgemerkt dat het gebruikte bronnenmateriaal niet alle visuele representatie van de Gouden Eeuw in het geschiedenisonderwijs van 1995 tot nu omvat. Vanwege de gelimiteerde hoeveelheid tijd die voor dit onderzoek beschikbaar was, heb ik mezelf moeten beperken tot vier methoden en een relatief klein aantal boeken.

Kwaliteit en duidelijkheid

De eerste gevonden ontwikkeling ligt vrij voor de hand: het beeldmateriaal in lesmethoden is de afgelopen zeventien jaar in kwaliteit toegenomen. Doordat bronnenmateriaal op meer plaatsen beschikbaar wordt, er steeds betere camera's worden ontwikkeld en druktechnieken en printers geavanceerder worden, zien de nieuwste lesmethoden er in één oogopslag al rijker en beter verzorgd uit. Dit heeft ook te maken met de *flip value* van de boeken, oftewel het feit dat de boeken bij snel doorbladeren een goede eerste indruk moeten maken om ze te kunnen verkopen. Meermalen is duidelijk te zien hoe dezelfde afbeeldingen die in opeenvolgende methodes gebruikt worden er in de nieuwe edities beter

uitzien qua kleur en helderheid. Dat gezegd hebbende zijn hier ook uitzonderingen op te vinden; zo toont de 2012 editie van *Geschiedenis Werkplaats* afbeeldingen die relatief erg donker zijn en veel blauwpigmenten bevatten. Echter, de aard van de kwaliteit terugloop doet sterk vermoeden dat dit te wijten is aan foutieve keuzes van de drukker en niet de kwaliteit van de afbeelding an sich.

Naast deze progressie in kwaliteit is er nog een gelijksoortige constatering te maken; in de nieuwe edities wordt vaker gekozen om slechts een detail van een schilderij weer te geven in plaats van de gehele voorstelling. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het schilderij van Joseph-Nicolas Robert-Fleury uit 1847, waarop het proces tegen Galileo Galilei voor de kerkelijke rechtbank is verbeeld. Zowel bij de nieuwste editie van *Memo* als van *Sprekend Verleden* is ervoor gekozen om de randen weg te laten en in te zoomen op de centrale voorstelling van het schilderij, zoals geïllustreerd in afbeelding 1. Uit praktisch oogpunt bespaart het selecteren van een detail ruimte, maar dat lijkt niet de reden om hiervoor te kiezen; er wordt namelijk niet ingeleverd op de grootte van de afbeelding. Het weglaten van de randen zou waarschijnlijk de herkenbaarheid van de voorstelling ten goede moeten komen. Op deze manier wordt voor leerlingen duidelijker waar de voorstelling om draait en is de scène dankzij het inzoomen beter te zien. Bij enkele afbeeldingen komt in de nieuwere edities een verwijzing voor naar een methodewebsite. Via deze sites kunnen leerlingen inzoomen op de afbeelding om deze beter te bekijken. De moderne technieken maken het dus mogelijk dat afbeeldingen kwalitatief hoogstaand en op een duidelijke manier gepresenteerd kunnen worden.

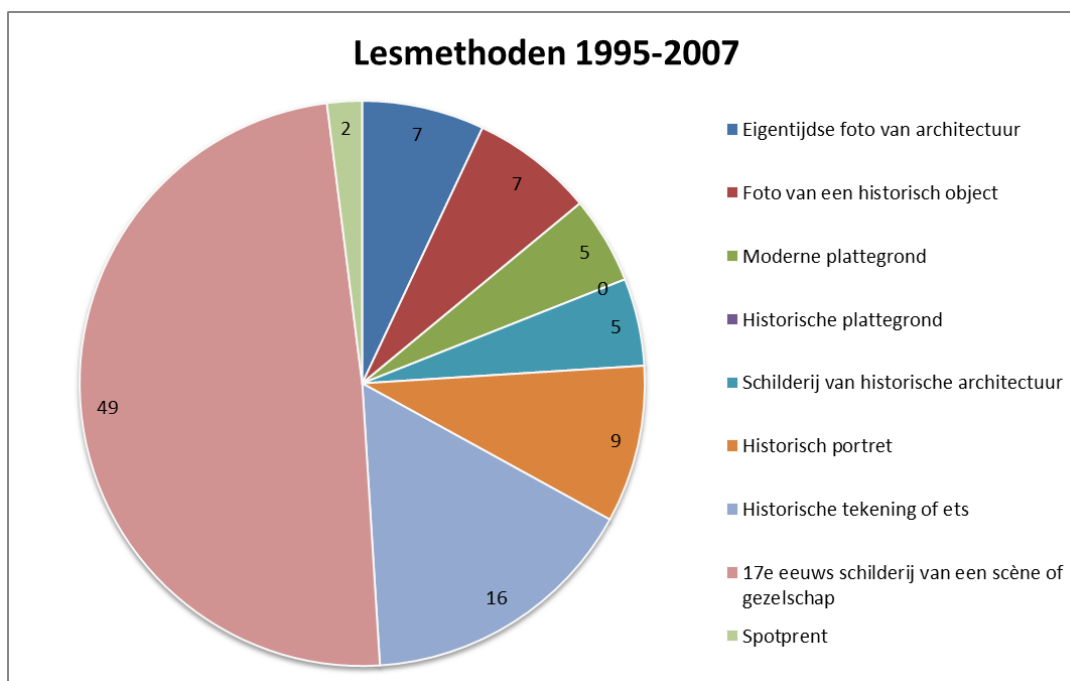


Afbeelding 1. ‘Galileo Galilei voor de leden van de Heilige Zetel in het Vaticaan in 163’ door Joseph-Nicolas Robert-Fleury uit 1847. De rode lijn geeft aan welk gedeelte van het schilderij is afgebeeld in de nieuwste edities van *Memo* en *Sprekend Verleden*.

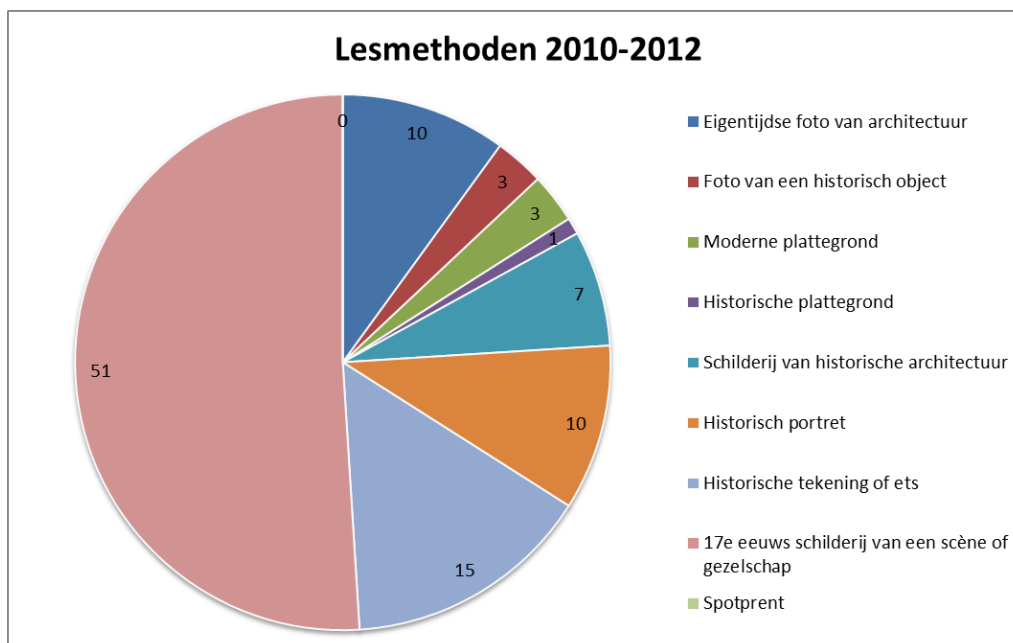
Type bronnen

Het geanalyseerde visuele materiaal uit de lesboeken is gecategoriseerd per type bron. Voor deze deelbevinding is overigens niet gekeken naar de manier waarop de verschillende bronnen zijn gebruikt of voor welk thema, daar kom ik later over te spreken. De resultaten van de typen bronnen worden weergegeven in grafieken 1 en 2. Bij het bestuderen van de uitkomsten valt op dat het grootste gedeelte van de visuele representatie van de Gouden Eeuw bestaat uit zeventiende-eeuwse schilderijen van gezelschappen en gebeurtenissen. Gezien de grote hoeveelheid beschikbare schilderijen en het feit dat de Gouden Eeuw bekend staat om de Hollandse schilderkunst ligt die bronnenkeuze vrij voor de hand. Opvallend genoeg zijn tussen de oude en nieuwe edities nauwelijks verschillen te merken in de typen bronnen waarmee de Gouden Eeuw verbeeld wordt; elke methode lijkt dankbaar gebruik te maken van de vele schilderijen die er voorhanden zijn en probeert daarnaast het materiaal gevarieerd te houden door bijvoorbeeld ook foto's van objecten, portretten en plattegronden te laten zien.

De enige noemenswaardige verschuiving is dat er in de nieuwste boeken 3% meer eigentijdse foto's wordt gebruikt. Er worden dus meer hedendaagse beelden gebruikt die de overblijfselen van de Gouden Eeuw moeten weergeven. Belangrijke voorbeelden hiervan zijn foto's van onder andere de Gouden Bocht in de Herengracht, het huidige Paleis op de Dam, de haven van Amsterdam en van Hoorn en standbeelden van bijvoorbeeld Jan Pietersz. Coen.



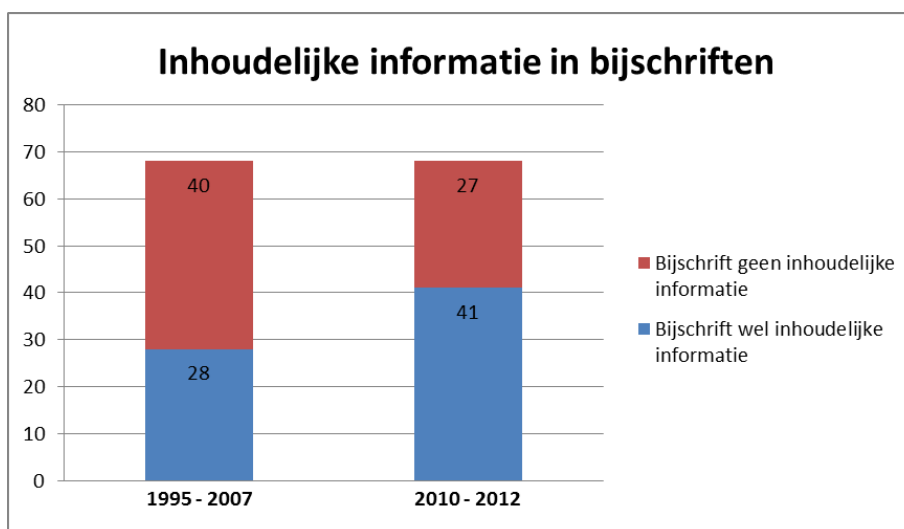
Grafiek 1.



Grafiek 2.

Relatie tussen tekst en beeld

In de relatie tussen teksten en beeld is een duidelijke ontwikkeling waar te nemen, maar bestaan er ook verschillen per lesmethode. Zo zijn de meeste van de bijschriften bij *Sprekend Verleden* relatief erg lang, terwijl *Geschiedenis Werkplaats* juist heel beknopte bijschriften aanhoudt. Bij alle vier de methoden echter valt op dat de bijschriften in de nieuwe edities (meer) aanvullende informatie bevatten over hetgeen is afgebeeld. Vooral de schilderijen worden vaker ondersteund door kunsthistorische teksten over onder andere stijl, voorstelling en ontstaansgeschiedenis. Grafiek 3 toont een duidelijke toename in het aantal bijschriften dat aanvullende informatie over het beeld bevat.



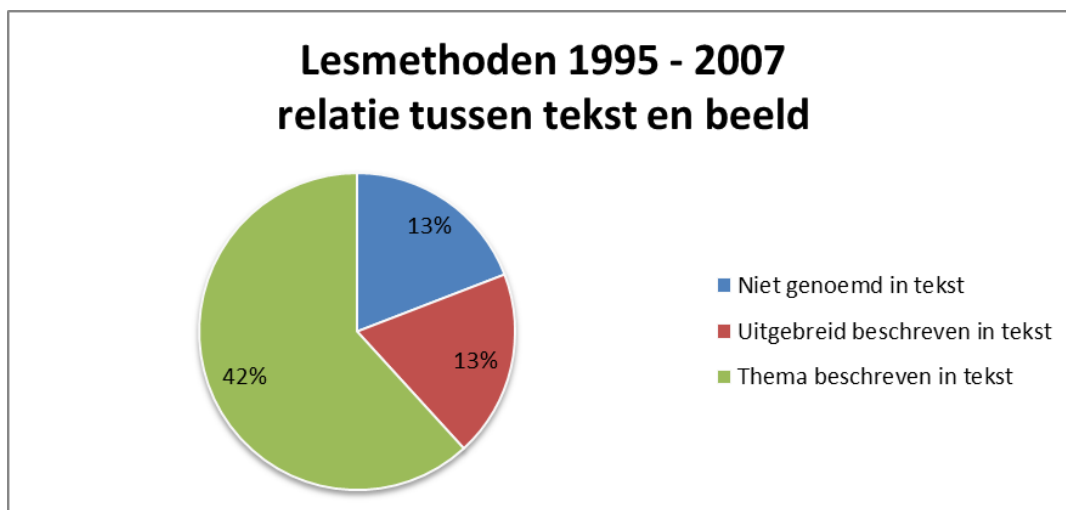
Grafiek 3.

Een voorbeeld van deze ontwikkeling vinden we bij een bekend schilderij van Rembrandt van Rijn, dat in *Feniks* van 2007 en van 2012 op eenzelfde manier is gebruikt. In 2007 luidt het bijschrift: “Anatomische les van dr. Tulp. schilderij van Rembrandt van Rijn uit 1632.” In de vernieuwde editie van 2012 is dit bijschrift aangevuld met: “Rembrandt maakte in 1632 in opdracht dit groepsportret van de leden van het Amsterdamse chirurgijnsgilde die aandachtig de uitleg van de beroemde arts Nicolaes Tulp volgen. Het aanschouwelijke onderwijs van Tulp was voor die tijd uitzonderlijk en heel modern.” Op die manier wordt het belang van het schilderij alsmede de manier waarop het tot stand is gekomen onder de aandacht gebracht.

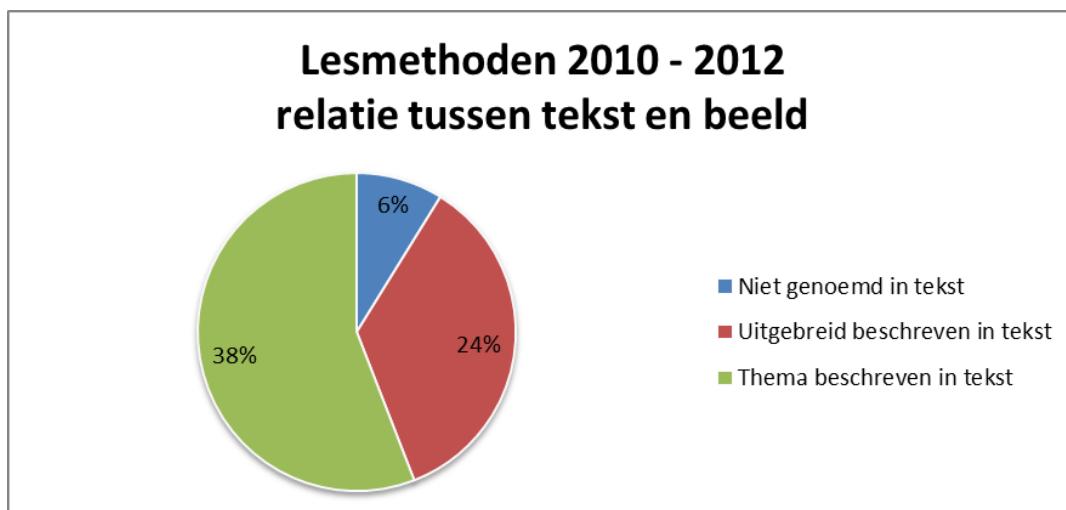
Naaste de inhoudelijke uitbreiding van de bijschriften bij *Feniks* is er bij de methode *Sprekend Verleden* een beweging de ogenschijnlijk andere kant op te signaleren, namelijk dat lange lappen tekst uit bijschriften verplaatst worden naar de lopende tekst. De bijschriften zijn in de nieuwe edities niet langer op zichzelf staande verhaaltjes waar het beeld ter illustratie voor dient. De lopende tekst verwijst naar de afbeeldingen en de bijschriften helpen details te beschrijven van hetgeen te zien is of vertellen de ontstaansgeschiedenis van een schilderij. Bovendien wordt er in de bijschriften vaker verwezen naar de herkomst en datering van een bron.

Het gebruik van bijschriften bij de afbeeldingen heeft zich dus per methode verschillend ontwikkeld. De lengte en inhoud van de bijschriftteksten verschilt ook in de nieuwste edities nog, maar we kunnen wel stellen dat er één ontwikkeling dezelfde kant op te zien is; het bijschrift krijgt een specifiek omschrijvende functie van de herkomst en details van de afbeelding, terwijl de lopende tekst een historisch kader biedt. De bijschriften worden bij sommige methoden relatief korter of juist langer, maar krijgen een heel duidelijke functie. Leerlingen dienen te weten waar ze precies naar kijken, de beelden zijn niet alleen ter illustratie.

Naast de aard van de bijschriften is ook bekeken in hoeverre de lopende tekst - in combinatie met het bijschrift - verwijst naar de afbeelding. Ik onderscheid daarin drie categorieën: in de eerste categorie wordt er helemaal niet naar de specifieke afbeelding verwezen vanuit de tekst, in de tweede categorie dient het beeld als voorbeeld van een besproken thema en in de derde categorie wordt de afbeelding, inclusief herkomst en voorstelling, uitgebreid beschreven. De gegevens van deze categorisering zijn weergegeven in onderstaande grafieken 4 en 5.



Grafiek 4.



Grafiek 5.

Aan de hand van de grafieken is goed te zien dat niet verwijzen naar een afbeelding bijna niet meer voorkomt in de nieuwste edities (6%). Het gaat in deze categorie vaak om sfeerbeelden, zoals de haven van Amsterdam of een voorstelling uit het dagelijks leven van de Gouden Eeuw. Leerlingen dienen daar zelf de relatie tussen tekst en beeld te vinden, die veelal voor de hand ligt.

De tweede categorie, waarin de beelden een bepaald thema ondersteunen of een verhaal helpen vertellen, is het grootste. Dit gebeurt met name bij portretten van belangrijke figuren waarover verteld wordt, of bij beelden van politieke gebeurtenissen. Bijvoorbeeld in de 2011 editie van *Memo* wordt in de leestekst verteld over de ideeën van Galileo Galilei en wordt met behulp van korte historische teksten weergegeven hoe hierop gereageerd werd. Het bijschrift bij het eerder genoemde schilderij van Robert-Fleury luidt: “Detail van een schilderij uit 1847 van de Fransman Joseph-Nicolas Robert-Fleury, waarop

het proces tegen Galileo Galilei voor de kerkelijke rechtbank is uitgebeeld.” De afbeelding moet dus verbeelden wat er verteld wordt. Tegelijkertijd is er aandacht voor de bronvermelding in het bijschrift.

De derde categorie, waarin het beeld zelf uitvoerig wordt besproken, kent een significante groei. Met ‘uitgebreid beschreven’ wordt bedoeld dat de tekst aandacht heeft voor de herkomst van de bron en ingaat op de details van de voorstelling. Dit gebeurt met name bij bekende zeventiende-eeuwse schilderijen, die - zoals gezien - eveneens het meest worden gebruikt als type bron. Deze kunstwerken dienen bij deze categorie niet ter illustratie van een algemeen thema, bijvoorbeeld een schildering van een VOC schip naast een tekst over zeevaart, maar worden voor het thema ‘zeventiende-eeuwse schilderkunst’ gebruikt voor een lesje in kunstgeschiedenis. Hiervoor worden werken van met name Rembrandt van Rijn en Johannes Vermeer gebruikt. Ook het gebruik van het schilderij ‘Een burger van Delft’ van Jan Steen uit 1655 is hier een goed voorbeeld van (zie afbeelding 2). In de nieuwste editie van *Memo* wordt over dit werk verteld hoe men recentelijk ontdekt heeft dat de afgebeelde persoon geen burgemeester was, maar een korenhandelaar. De veranderde perceptie over het kunstwerk wordt omschreven en de tekst probeert daarbij aan te tonen dat modern onderzoek naar zeventiende-eeuwse schilderkunst nog steeds relevant is en nieuwe inzichten op kan leveren. Ook heeft de tekst aandacht voor de Oude Kerk van Delft die te zien is en de symboliek van de bloemen in de vensterbank, die zouden duiden op de vergankelijkheid van het leven. De teksten krijgen derhalve meer een kunsthistorisch karakter.

Tot slot valt op dat bij de uitgebreid besproken bronnen in de nieuwste edities het meeste verwezen wordt naar een methodewebsite, waar meer informatie over de beelden te vinden is en ze beter te bekijken zijn. Zo kunnen leerlingen zelfs een virtuele 3D tour maken door Paleis Versailles of bepaalde afbeeldingen zover inzoomen dat er meer details te zien zijn dan het boek kan tonen. Ook die ontwikkeling duidt op de meer autonome rol van het beeld. Wel moet bij deze bevindingen aangemerkt worden dat hier verschillen bestaan tussen de verscheidene methodes, zo hebben *Sprekend Verleden* en *Memo* hier veel meer aandacht voor dan *Geschiedenis Werkplaats*. In elk geval is zichtbaar dat bij alle vier de methoden de tekst, het beeld en het bijschrift ten opzichte van de vorige edities meer op elkaar afgestemd zijn.



Afbeelding 2. 'Een burger van Delft', een schilderij van Jan Steen uit 1655.

Thematiek: gouden tijden voor Amsterdam en Europa

Aan het begin van de eenentwintigste eeuw werd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen de *Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* ingesteld onder leiding van hoogleraar geschiedenis Piet de Rooy. Het resultaat van deze commissie was een indeling van de gehele wereldgeschiedenis in tien tijdvakken die in elk geschiedenisboek moeten voorkomen. Op die manier werd gegarandeerd dat leerlingen allemaal een totaaloverzicht van de gehele geschiedenis meekrijgen en de nadruk kwam te liggen op analytische vaardigheden en niet zozeer op kennis. De tien tijdvakken zijn inmiddels in bijna alle behandelde lesmethoden overgenomen (m.u.v.

Sprekend Verleden) Dit heeft ervoor gezorgd dat alle boeken eenzelfde indeling hebben en veelal dezelfde thema's bevatten.

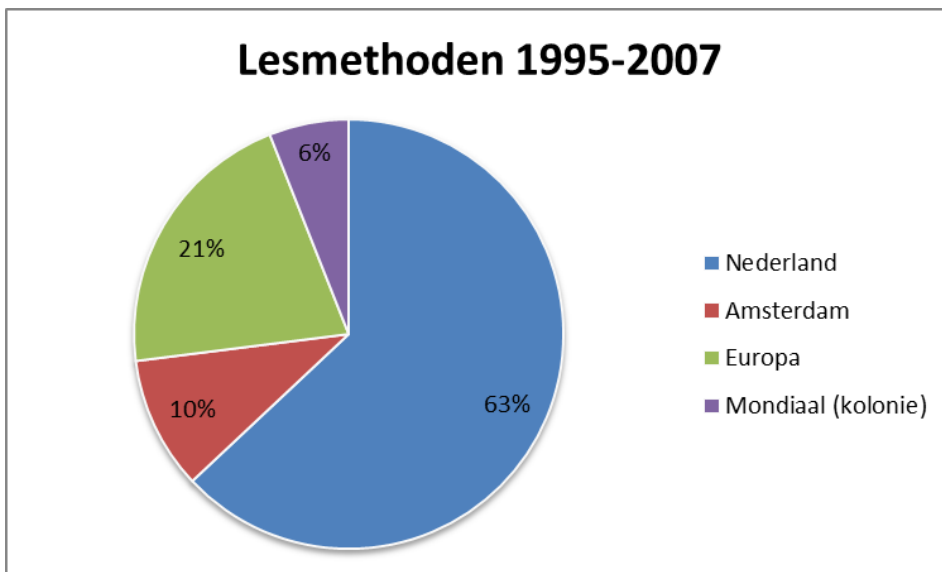
Voor de komst van de tijdvakken was de thematiek van verschillende lesmethoden gedifferentieerder. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de editie van *Sprekend Verleden* uit 2000 en de edities van *Memo* uit 1998 en 2003 niet zijn opgenomen in deze beeldanalyse, simpelweg omdat er geen representaties van de Nederlandse Gouden Eeuw in te vinden zijn. Bij *Memo* is slechts in een hoofdstuk over Indonesië één afbeelding van Jan Pietersz. Coen te zien, verder is er geen enkel zeventiende-eeuws beeld gebruikt. Dat is op zich al een opvallend gegeven; blijkbaar is het thema van de Gouden Eeuw niet altijd even populair of onmisbaar geweest.

De komst van de tijdvakken heeft ook gezorgd voor een meer Nederlands perspectief op de wereldgeschiedenis. Ik heb daarom de visuele representaties van de Gouden Eeuw opgedeeld in categorieën met betrekking tot Nederland, Europa en de wereld (veelal de Nederlandse koloniën). Daarnaast heb ik ook een aparte categorie gemaakt voor Amsterdam, omdat bij het bestuderen van de lesboeken opviel dat Amsterdam in het beeldmateriaal van de nieuwste uitgaven een steeds prominentere rol inneemt. Dit blijkt ook uit de volgende grafieken 6 en 7.

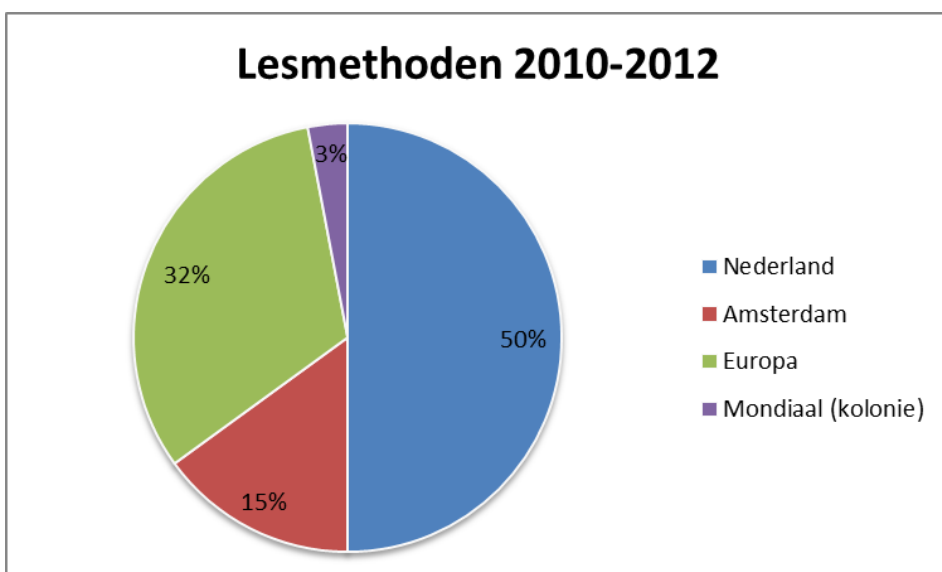
Duidelijk is te zien hoe het aandeel mondiale beelden, die in het geval van de Gouden Eeuw veelal betrekking hebben op de vroegmoderne koloniën, afneemt. In de nieuwe edities lijkt de representatie van de koloniën nagenoeg verdwenen. De verklaring daarvoor wordt gevonden in het feit dat dit thema niet bij het tijdvak over de Gouden Eeuw is opgenomen, maar bij het tijdvak daarvoor: 'de tijd van ontdekkers en hervormers'. Het tijdvak van de zeventiende eeuw kent als gevolg daarvan nauwelijks verbeelding van kolonisatie en niet-westerse invloeden en gebeurtenissen.

Daar staat tegenover dat de representatie van Europese landen juist toeneemt. Dat komt allereerst door het vaker afbeelden van Lodewijk XIV en Franse troepen, bijvoorbeeld in het kader van het Rampjaar 1672 en de *Glorious Revolution* van 1688. Daarnaast is er ook meer aandacht voor andere Europese heersers zoals Tsaar Peter de Grote en koning Karel I en worden er meer wetenschappers uit Europa afgebeeld. Opvallend is dat in een editie van *Memo* voor de onderbouw 2009 zelfs een aparte paragraaf is opgenomen van het Ottomaanse Rijk ten tijde van de Gouden Eeuw met beelden van de Sultan, een Moskee en Constantinopel. Bij de onderbouw uitgave van *Feniks* uit 2008 zijn ook foto's te zien van een Moskee om de tolerantie van Nederland te

illustreeren, als land dat al in de Gouden Eeuw asiel bood aan vluchtende Hugenoten en Joden uit Spanje en Portugal.



Grafiek 6.



Grafiek 7.

De specifiek Nederlandse representatie van de Gouden Eeuw neemt dus af ten gunste van de Europese benadering, maar blijft wel de meest prominente plaats innemen. Binnen het thema vaderland krijgt Amsterdam een steeds belangrijker rol. Dit komt met name doordat de haven en de grachten van Amsterdam worden afgebeeld als toonbeeld van de Hollandse handel en voorspoed. Zo wordt zowel bij *Sprekend Verleden* als bij *Memo* uitgelegd waarom een belangrijk gedeelte van de huidige Herengracht ‘de Gouden Bocht’ wordt genoemd. Daarnaast komt ook het stadhuis op de Dam meer voor, als toonbeeld van het bestuur van de Republiek (afbeelding 4). Ook het schilderij van Emanuel de Witte uit 1653

van Amsterdamse kooplieden bij de beurs wordt in nieuwe edities herhaaldelijk gebruikt (afbeelding 3). Dit schilderij moet aantonen hoe de beurs van Amsterdam de voorloper is van de moderne wereldhandel, zo luidt het bijschrift uit *Feniks* uit 2012: “De binnenplaats van de Koopmansbeurs in Amsterdam, de voorloper van de huidige Nederlandse effectenbeurs.” Teksten laten ook een meer op Amsterdam gerichte focus zien, met titels van deelparagrafen als ‘Welvarend Amsterdam’ en ‘Holland heeft het voor het zeggen’.



Afbeelding 3. ‘Binnenplaats van de beurs in Amsterdam’ van Emanuel de Witte uit 1653.

Opmerkelijk is de overwegend positieve toon van de teksten in de recente edities. Zo sprak een bijschrift uit *Memo* 1995 nog over het schilderij van Emanuel de Witte: “Gezicht op het Rokin met de beurs, centrum van de Amsterdamse stapelmarkt. Na 1650 verloor de Amsterdamse stapelmarkt geleidelijk haar vooraanstaande positie bij de productie en distributie van goederen en diensten in Europa.” In de nieuwere edities wordt de

economische terugloop niet genoemd en wordt er gefocust op Amsterdam als vroegmoderne metropool.



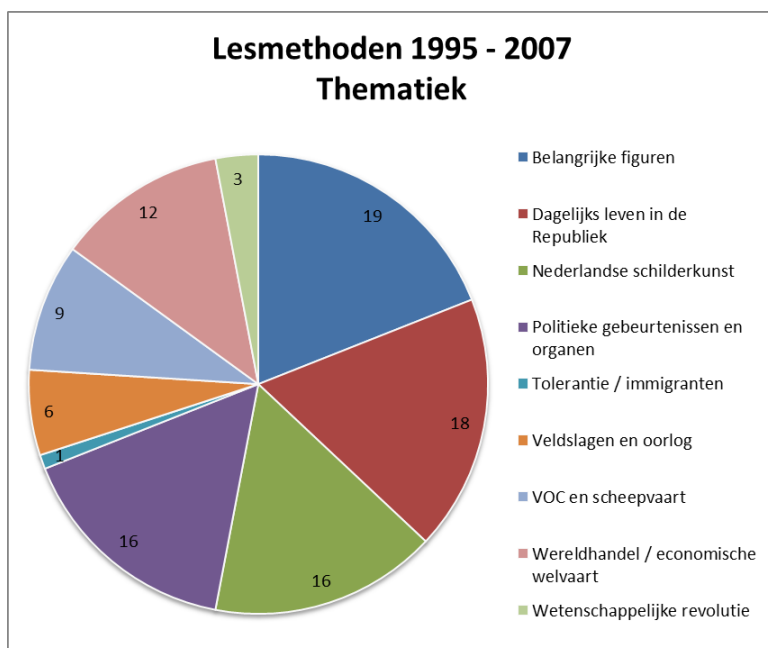
Afbeelding 4, het Paleis op de Dam door Gerrit Berckheyde uit 1693.

Het bijschrift in *Feniks* uit 2012 luidt: “Het achtste wereldwonder - zo werd het nieuwe stadhuis genoemd dat de gemeente Amsterdam tussen 1648 en 1665 liet bouwen. Het was toen het grootste niet-religieuze gebouw ter wereld en moest de rijkdom en het aanzien van de stad weergeven. Schilderij van Gerrit Berckheyde (1693).”

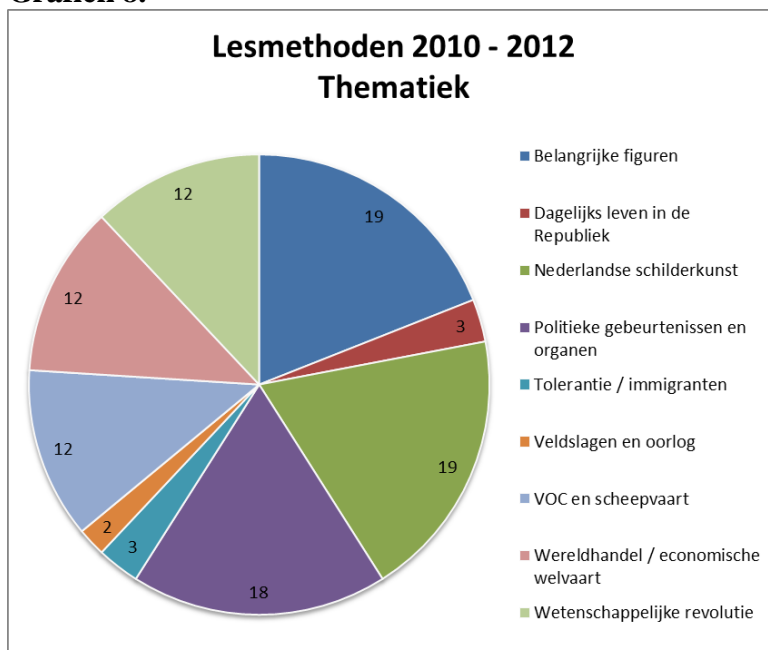
Naast de geografische verschuivingen is ook gekeken naar de inhoudelijke onderwerpen die het beeldmateriaal moeten laten zien. De negen deelthema's die ik heb gedefinieerd zijn; belangrijke figuren, dagelijks leven, schilderkunst, politieke gebeurtenissen, tolerantie, oorlogvoering, VOC, wereldhandel en de wetenschappelijke revolutie. Alle afbeeldingen zijn binnen één van deze categorieën in te delen. De resultaten van de verschuivende thematiek worden weergegeven in grafieken 8 en 9.

Wat direct opvalt bij het analyseren van de thematiek is dat het dagelijks leven aan populariteit heeft ingeboet en in plaats daarvan meer aandacht wordt besteed aan de wetenschappelijke revolutie. Daarnaast is er een kleine stijging zichtbaar bij Nederlandse

schilderkunst, tolerantie en de VOC en een daling bij veldslagen of oorlogvoering. Deze verschuiving sluit moeiteloos aan bij de stijging van Europese (wetenschappelijke revolutie) en Amsterdamse representaties (als tolerant vluchtoord). Inhoudelijk is er meer aandacht voor de Nederlandse kunst van de Gouden Eeuw, die zoals gezien ook meer kunsthistorische omschrijvingen krijgt en waar vaker analyseopdrachten bij horen. De veldslagen en oorlogen verdwijnen verder naar de achtergrond en in plaats daarvan worden de VOC, de Hugenoten en de wetenschappelijke revolutie gebruikt om te laten zien hoe welvarend en tolerant de Republiek was.



Grafiek 8.



Grafiek 9.

Eerder zagen we al een toename in het gebruik van eigentijdse foto's van vroegmoderne 'restanten', die de link tussen heden en verleden concreet zichtbaar moet maken. Dit sluit ook aan bij de verschuivingen in thematiek. Herhaaldelijk wordt verwezen naar de Gouden Eeuw als grondlegger voor onze huidige samenleving, zoals we al zagen bij de Amsterdamse beurs als de voorloper van de huidige Nederlandse effectenbeurs. De editie van *Memo* uit 2011 is optimistischer gestemd over de economie van de zeventiende eeuw dan de eerder geciteerde editie uit 1995, zo wordt er over een afbeelding van een houtzaagmolen gezegd: "Het geeft aan dat men in die tijd al het belang erkende van de uitvinding van de houtzaagmolen voor de bloei van de Hollandse economie." Bij de representatie van de wetenschappelijke revolutie is vooruitgang eveneens het leidmotief. Zo duikt in de nieuwe methoden Antoni van Leeuwenhoek vaker op als uitvinder van de microscoop en ligt de focus op Nederlandse uitvindingen als fundament voor allerlei latere ontdekkingen.

Tot slot wordt met het opvangen van vluchtende Hugenoten (na het herroepen van het Edict van Nantes) getoond hoe Nederland zich ontwikkelde als toonbeeld van tolerantie ten tijde van grootschalige immigratie. Deze teksten worden met name in de onderbouw edities vergezeld door foto's van moskeeën en moderne minderheden om aan de leerlingen duidelijk te maken dat Nederland tolerantie vandaag de dag nog steeds hoog in het vaandel heeft staan.

Iconische beelden

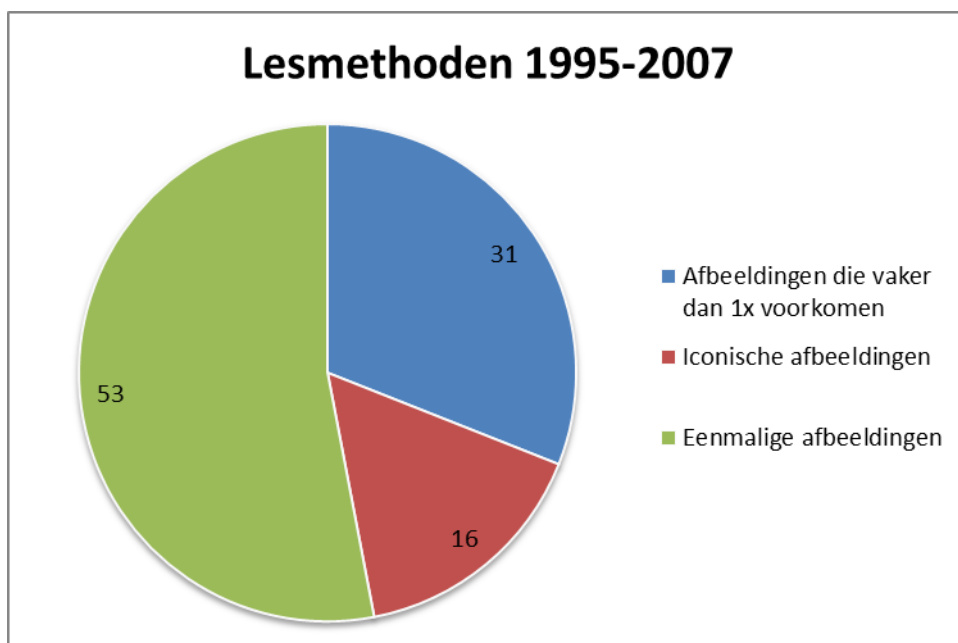
Als laatste onderzoeksresultaat wil ik in deze beeldanalyse aandacht besteden aan een bijzonder verschijnsel, namelijk het gebruik van iconische beelden in de visuele representatie van de Gouden Eeuw. Allereerst brengt dit ons op een definitieprobleem: wanneer is een beeld 'iconisch' te noemen? Ook hier biedt het proefschrift van Martijn Kleppe houvast. Hij stelt dat we ons niet moeten afvragen of een beeld een icoon *is*, maar of het als icoon *functioneert*.³⁷ Zelf geeft hij de volgende omschrijving van icoonfoto's: "Ze worden vaak gepubliceerd, veel mensen hebben deze foto's in hun hoofd als ze aan de gebeurtenissen denken en de beelden zijn symbolisch: de foto staat voor meer dan alleen de afgebeelde betekenis."³⁸ Concreet onderscheidt hij drie factoren die van belang zijn in het definiëren van een icoonfoto: de receptie, de productiekenmerken en de distributiekenmerken.

³⁷ Kleppe, *Canonieke Icoonfoto's*, 17.

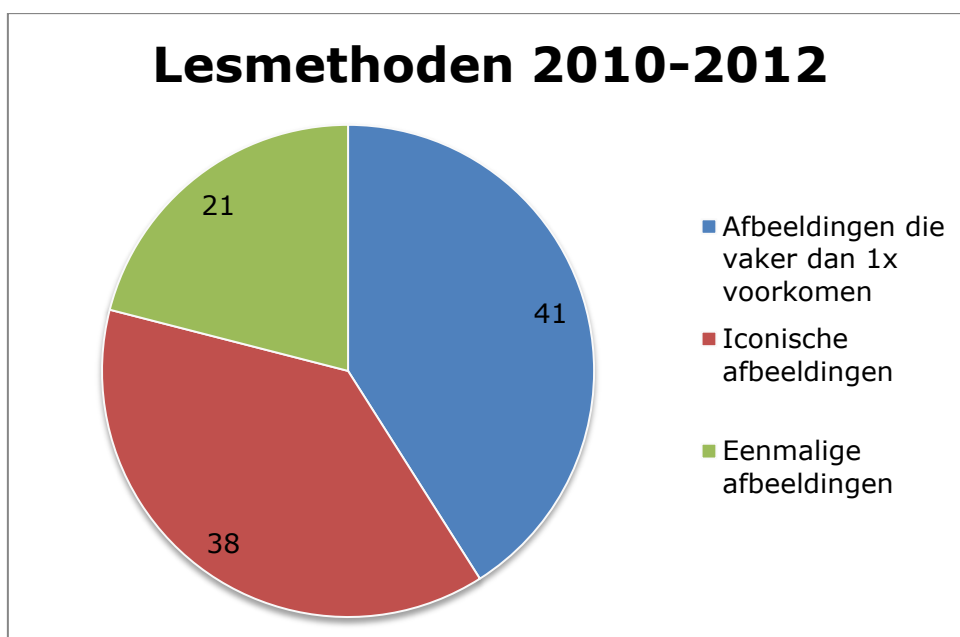
³⁸ Idem, 13.

Voor deze studie heb ik te beperkt de tijd en ruimte om al deze aspecten te onderzoeken. Wel kan ik kijken naar enkele van de elementen van de distributiekennmerken en productiekennmerken die een beeld iconisch zouden maken. Ik heb gekeken naar de frequentie waarmee een beeld gebruikt wordt, of het beeld in bepaalde variaties gebruikt wordt, of het beeld uniek is te noemen, of de betekenis meteen duidelijk is en of er een symbolische betekenis bij het beeld hoort.

Van al het bestudeerde materiaal heb ik eerst gekeken naar beelden die vaker dan één keer voorkwamen. Vervolgens heb ik binnen die groep de beelden bekeken die in verschillende methoden zijn gebruikt, omdat het vaker voorkomen dan één keer bij één methode ook aan de voorkeur of databank van de uitgeverij kan liggen. Vervolgens heb ik gekeken of leerlingen het beeld als autonome bron moeten bestuderen en/of er een analyseopdracht bij het beeld hoort. Op die manier heb ik de symbolische betekenis van de veelvoorkomende beelden proberen bloot te leggen. Tot slot is ook gekeken naar de beelden die binnen één lesboek vaker zijn afgebeeld en een sturende functie hebben doordat ze dienen als illustratie bij een tijdlijn of overzichtspagina. Aan de hand van deze criteria heb ik de bekeken beelden kunnen categoriseren een lijst gemaakt met afbeeldingen die volgens dit analysemodel iconisch zijn te noemen. Vervolgens heb ik per jaartal gekeken naar de hoeveelheid afbeeldingen die vaker dan één keer zijn gebruikt en de hoeveelheid iconische beelden die zijn gebruikt. De resultaten zijn weergegeven in onderstaande grafieken 10 en 11.



Grafiek 10.



Grafiek 11.

De resultaten zijn heel duidelijk; in de nieuwe edities worden meer beelden gebruikt die iconisch te noemen zijn. In sommige edities komt dit zelfs heel duidelijk naar voren. Zo is bij de methode *Sprekend Verleden* één deelparagraaf nauwelijks veranderd en worden in 2010 precies dezelfde beelden gebruikt als in 1998, alleen is in de nieuwe editie het schilderij ‘De anatomische les van Mr. Tulp’ ineens toegevoegd. Ten opzichte van de vorige editie is dus de enige verandering dat er een iconisch beeld is bij gekomen. Wel zijn er verschillen per methode te merken; de ene methode kent relatief meer iconische beelden dan de andere (met *Feniks* als methode met de meeste iconen), maar de toename in iconische beelden is bij alle vier de methoden merkbaar.

Tot slot valt op dat in de boeken voor de onderbouw het aandeel iconische beelden nog veel hoger ligt dan bij de bovenbouw. Deze data zijn niet meegenomen in de grafiek, zodat zuiver de ontwikkeling binnen nieuwe edities van dezelfde lesboeken te zien is. De keuze voor iconische beelden in onderbouwboeken lijkt voor de hand liggend; met ondersteuning van duidelijke en herkenbare beelden wordt de lesstof makkelijker aan te leren.³⁹ Bovendien is de kans groter dat leerlingen in de onderbouw nog niet eerder met de iconische beelden hebben kennis gemaakt. In het volgende hoofdstuk wordt deze constatering verder uitgediept, evenals de andere besproken ontwikkelingen in de visuele representatie van de Gouden Eeuw.

³⁹ A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2008) 128-130.



Afbeelding 5. 'De anatomische les van mr. Tulp' door Rembrandt van Rijn uit 1632.

HOOFDSTUK 3

Evaluatie: geschiedenisonderwijs in de eenentwintigste eeuw

In dit laatste hoofdstuk zal ik de deelconclusies van het tweede hoofdstuk verbinden met de theorieën uit het eerste hoofdstuk. Er wordt dieper ingegaan op de vraag hoe de veranderende visuele representatie van de Gouden Eeuw te verklaren is. Dit doe ik op basis van het in hoofdstuk 1 beschreven driehoeksmodel van Wulf Kansteiner, waar de structuur van dit hoofdstuk op gebaseerd is.

Culturele en politieke kaders waarbinnen het beeldmateriaal ontstaan is

Allereerst kan de veranderde culturele en politieke situatie in Nederland de verschuivingen in representatie van de Gouden Eeuw helpen verklaren. De hedendaagse samenleving is meer dan ooit gericht op visuele cultuur en beelden krijgen op verschillende plaatsen (tv, internet, musea, reclame etc.) een grotere rol. Dit past binnen ontwikkelingen van *visual culture* en de komst van het internet. Dat zien we ook terug in het geschiedenisonderwijs. De visuele weergave van de geschiedenis lijkt belangrijker te worden; beelden worden groter, beter van kwaliteit en duidelijker weergegeven. Afbeeldingen worden tevens meer afgestemd op de tekst en voorzien van informatieve bijschriften. Bovendien kunnen leerlingen via methodewebsites beeldmateriaal ook in 3D bekijken en via zogeheten *virtual tours* historische plekken beleven. Het beeld krijgt een meer autonome rol en dient ook op zichzelf bestudeerd te worden. Op deze manier speelt het moderne geschiedenisonderwijs in op de visuele behoeftes en de hoge kwaliteitseisen van de nieuwe generatie, die opgroeit in een cultuur waar beeld overheersender is dan ooit.

Uit de beeldanalyse blijkt daarnaast dat er vaker verwezen wordt naar de eigen tijd. Er worden hedendaagse foto's gebruikt die overblijfselen van de Gouden Eeuw in de moderne samenleving weergeven. Aansluitend wordt er in de tekst gefocust op hoe Nederland in de zeventiende eeuw als tolerante wereldnatie is ontstaan. Ook deze ontwikkeling is te verklaren door een veranderende cultuur. De link tussen verleden en heden wordt belangrijker. De laatste decennia wordt er – in elk geval door cultuurhistorici – meer aandacht besteed aan hoe mensen het verleden beleven door onder andere musea,

historische films, documentaires en herinneringsactiviteiten.⁴⁰ Het gebruik van eigentijdse voorstellingen van de Gouden Eeuw geeft de moderne beleving van deze geschiedenis concreet gestalte. Door te laten zien hoe de Gouden Eeuw in de eenentwintigste eeuw zijn sporen heeft nagelaten, wordt het verleden bruikbaar: het maakt leerlingen bewust van de relevantie van hun eigen ontstaansgeschiedenis en toont hen hoe deze een plek vindt in de tegenwoordige samenleving.

Dit past bij het idee van geschiedenisonderwijs als katalysator voor eigentijdse identiteit. Zoals besproken in hoofdstuk 1 wordt lesmateriaal gezien als een belangrijke drager van collectief geheugen, dat een belangrijke politieke waarde kent. Dit is een gedachte waar consensus over lijkt te zijn binnen het *memory studies* debat. Zo wordt in *Knowing, Teaching and Learning History* gezegd: “It could plausibly be argued that schools are the major site for the construction of collective memory in contemporary society.”⁴¹ De link tussen kennis van vaderlandse geschiedenis en identiteitsvorming blijft bestaan ook wanneer de curricula veranderen, zo staat in de recente reader *History Education and the Construction of National Identities*: “Currently, despite the transformations in school curricula and historical content in many countries, the teaching of history is still intimately related to the construction of individual identity and the transmission of collective memory.”⁴²

Als we deze gedachte volgen en ervan uitgaan dat het geschiedenisonderwijs dusdanig sturend is voor de ontwikkeling van identiteitsprocessen, kunnen we de inhoudelijke verschuiving van de thematiek in de lesmethoden in een breder kader plaatsen. Een veranderende representatie van de Gouden Eeuw zal in dat geval een veranderend politiek programma blootleggen dat hierachter schuil gaat. Volgens de auteurs van *History Education and the Construction of National Identities* kan geschiedeniseducatie één van twee verschillende programma’s bevatten; een meer mondiaal gerichte boodschap die ruimte heeft voor diversiteit en verschillende invalshoeken, of een nationale boodschap die identificatie met het vaderland zou moeten oproepen. Het gedachtegoed van de Verlichting, met geschiedeniseducatie als producent

⁴⁰ Stearns, Sexias en Wineburg, *Knowing, Teaching & Learning history*, 1. Een goed recent voorbeeld hiervan is: J. de Groot, *Consuming History: historians and heritage in a contemporary popular culture* (Londen en New York 2009).

⁴¹ Stearns, Sexias en Wineburg, *Knowing, Teaching & Learning history*, 2.

⁴² M. Carretero, M. Rodríguez-Moneo en M. Asensio, ‘History education and the construction of a national identity’ in: idem, *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte NC 2012), 1.

van kritische wereldburgers, staat dus tegenover dat van de Romantiek, waarbij kennis van vaderlandse geschiedenis gevoelens van nationalisme op zou moeten wekken.⁴³

De constatering in de beeldanalyse duiden op een opvallende combinatie van beide benaderingswijzen, waarin ruimte is voor kritisch gedachtegoed en verscheidenheid, maar het nationalisme de boventoon lijkt te voeren. Inhoudelijk hebben we kunnen zien hoe de focus van de Gouden Eeuw representatie verschuift naar een Europees perspectief, terwijl de rol van het vaderland, met name Amsterdam, als welvarende en tolerante natie gehandhaafd blijft. Het spreekt voor zich dat historici een verlichte benaderingswijze zullen verkiezen boven een patriotistische, met ruimte voor een kritische blik op het vaderland. De nationale boodschap danken de lesmethoden niet aan historici, maar aan de politieke sturing, die is toegenomen door de verplichte tien tijdvakken en de adviserende historische canon. De overheid heeft er baat bij dat de jonge burgers zich op een positieve wijze met het land identificeren, wat de glorificatie van Nederland helpt verklaren.

De aanhoudende aandacht voor het vaderland en het toenemende optimisme waarmee het welvaren van met name Amsterdam in de zeventiende eeuw gepresenteerd wordt kunnen we in dat kader zien als een uiting van *political memory*. Het nieuwe narratief over de Gouden Eeuw moet leerlingen trots maken op de ontstaansgeschiedenis van hun vaderland, waar – als we de geschiedenisboeken moeten geloven – de basis is gelegd voor de moderne wetenschap en de wereldeconomie. In een samenleving die door immigratie steeds meer een smeltkroes van culturen wordt, lijkt het een logisch gevolg dat dit hervonden nationalisme een grotere rol gaat spelen. Immers, zowel autochtone als allochtone leerlingen dienen kennis te nemen van de Nederlandse geschiedenis die als fundament dient voor van een moderne samenleving waar zij zich mee kunnen identificeren. De focus op tolerantie is eveneens te verklaren door het toenemende aantal allochtonen in Nederland. Het presenteren van Nederland als zeer tolerante natie, met een geschiedenis waar iedereen trots op kan zijn, moet ervoor zorgen dat verschillende bevolkingsgroepen naast elkaar in één land kunnen leven waar zij zich allen verbonden mee voelen.

Ook de focus op een Europees perspectief kan door *political memory* verklaard worden. Deze ontwikkeling in thematiek gaat hand in hand met de recente aandacht die Europa de laatste decennia gevraagd en gekregen heeft van politieke bestuurders en de bevolking. Allereerst groeit het economische belang van de Europese Unie door de komst van de Euro en de recente economische crisis. In het verlengde hiervan komt er steeds

⁴³ Carretero, Rodríguez-Moneo en Asensio, 'History education and the construction of a national identity', 2.

meer Europese wetgeving en door politici en bestuurders wordt getracht Europese normen te creëren voor bijvoorbeeld duurzaamheid en commercie.⁴⁴ Daarnaast hebben Europeanen sinds de aanslagen op de Twin Towers in 2001 een nieuwe vijand om zichzelf tegen af te zetten; de dreiging van niet-westers terrorisme. Identificatie met Europa ontstaat aldus vanuit de tegenstelling met de niet-Westerse ‘ander’, die een bedreiging voor de samenleving vormt. Met het oog op deze economische, politieke en culturele ontwikkelingen lijkt het belangrijker dan ooit om één sterk Europa te creëren, met burgers die zich verbonden voelen met Europa als veelzijdige entiteit. De verschuiving naar een Europees perspectief in het lesmateriaal lijkt dus allerminst uit de lucht te zijn komen vallen.

Memory makers

Onder de *memory makers* versta ik binnen dit onderzoek de auteurs van de lesmethoden. Zij bepalen wat er wel en niet wordt opgenomen in het lesboek. Dat doet de vraag opkomen op welke manier zij keuzes voor thematiek en beeld maken en welke factoren invloed hebben op deze keuzes.

Toos de Zeeuw, uitgever bij ThiemeMeulenhoff, geeft aan dat er meerdere praktische redenen zijn waarom auteurs en redacteurs van lesmethoden voor een bepaald beeld kiezen. Uit praktisch oogpunt bespaart het geld om voor beeldmateriaal te kiezen waar een uitgever reeds de auteursrechten van bezit of via een eigen database toegang tot heeft. Dat kan helpen verklaren waarom er in de nieuwste edities van de lesboeken veel beelden opnieuw gebruikt zijn. Ook de stijging van het aantal iconische afbeeldingen weet De Zeeuw in elk geval voor de methode *Feniks* te verklaren. Een aantal jaar geleden was er vanuit de auteurs de wens om met meer ‘originele’ beelden te komen. De iconische afbeeldingen zouden tot een cliché zijn geworden en de auteurs wilden graag originaliteit laten zien. Frappant genoeg is deze ontwikkeling inmiddels teruggedraaid, omdat de auteurs zich begonnen te realiseren dat de iconische beelden voor de auteurs zelf onorigineel zijn, maar dat leerlingen ze in het lesboek voor de eerste keer zien. Het blijven handhaven van een bepaald iconisch canon blijkt dus, in elk geval voor de samenstellers van *Feniks*, van belang. Ook bij de andere methoden zien we een significante groei of misschien wel een terugkeer van de iconische afbeeldingen.

Naast een motivatie vanuit de uitgeverij om kosten te besparen of juist originele beelden te gebruiken, worden de auteurs in hun keuzes voor tekst en beeldmateriaal

⁴⁴ Zie bijvoorbeeld the European Commission for Standardization, www.cen.eu.

beïnvloed door externe partijen; zij volgen richtlijnen die door politieke instanties worden bepaald. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de invoering van de tien tijdvakken van de Commissie de Rooy, die inmiddels door bijna alle geschiedenismethoden zijn overgenomen. Ook vóór deze invoering bepaalde centraal opgestelde kaders ten dele de inhoud voor de geschiedenismethoden, zo zeggen de schrijvers van *Memo* uit de editie van 1995: “Vanzelfsprekend kan niet de complete geschiedenis van de mensheid over de hele wereld worden behandeld. Wij hebben dus keuzes moeten maken. Die keuzes zijn gemaakt op basis van het eindexamenprogramma geschiedenis voor havo en vwo.”⁴⁵ De makers van de lesmethoden laten zich dus in het beginstadium, bij het kiezen van de centrale thema’s, leiden door centrale regels over het onderwijs en examinering.

Toch kan politieke sturing niet de volledige inhoud van de lesmethoden bepalen. Zo stellen Maria Grever en Kees Ribbens in hun aanbevelingen: “Om als burger optimaal te kunnen participeren in een land heeft de overheid voor wat betreft het onderwijs vooral een faciliterende rol. Het opleggen van inhouden – hoe breed ook geformuleerd– lijkt onverstandig. De overheid is geen hoeder van historische waarheid, maar moet vooral ruimte bieden aan een grondige verwerking van het complexe verleden.”⁴⁶ Teveel directe sturing heeft dus geen zin.

Dit vinden we ook terug in een handboek voor geschiedenisdidactiek, waarin de auteurs uitleggen waarom zij de in 2007 opgestelde canon voor de Nederlandse geschiedenis naast zich neerleggen: “Al deze overwegingen leiden tot de conclusie dat de canon niet meer kan zijn dan een door de overheid minimaal noodzakelijk geachte inhoud die (voor een belangrijk deel) bij geschiedenis aan bod zou moeten komen. Op die inhoud moet geschiedenisdidactiek worden toegepast, maar de canon heeft zelf geen invloed op de geschiedenisdidactiek – althans, geen andere dan die van gangbare lesstof.”⁴⁷

De overheid kan dus wel in grove lijnen de structuur en thematiek van lesmethoden beïnvloeden, maar tegelijkertijd waken de auteurs voor hun eigen visie en inzichten bij het samenstellen van hun werk. Toch hebben we reeds gezien hoe veranderingen binnen de politieke en culturele situatie van Nederland ook in de lesmethoden zijn te merken. Bovendien, ondanks het feit dat er dankzij digitalisering en internet steeds meer materiaal beschikbaar is, blijken uitgeverijen voor dezelfde soort beelden en thematiek te kiezen. Bij alle recente edities van de geanalyseerde methoden is een verschuiving naar moderniteit,

⁴⁵ H. Ulrich, en J. Heij, *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw* (Den Bosch 1995, uitgeverij Malmberg), 1.

⁴⁶ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 155.

⁴⁷ A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2008), 6.

Europees perspectief en de terugkeer van nationalisme en iconen te zien. Deze generieke ontwikkelingen zijn niet afhankelijk van individuele auteurs en lijken een gevolg te zijn van maatschappelijke en culturele ontwikkelingen. Om te kunnen verklaren hoe dit proces zich voltrekt, dienen we niet alleen te kijken op welke manier politieke actoren de keuzes van de auteurs direct aansturen, maar naar de indirecte wijze waarop de veranderende kaders *memory makers* beïnvloeden.

Hier bieden de theorieën uit *memory studies* bruikbare concepten. Martijn Kleppe geeft in zijn studie naar iconofoto's een heldere uiteenzetting van de manier waarop de auteurs van lesmethoden beelden selecteren door drie typen 'bronnen' te beschrijven waar auteurs afbeeldingen in vinden: het individuele geheugen van de auteur zelf, de *cultural memory* van de samenleving als databank van kranten en knipsels en de bestaande schoolboeken als *national history*.⁴⁸ In sommige gevallen zullen auteurs zich een afbeelding zelf herinneren en dus uit hun eigen, individuele geheugen putten voor het vinden en selecteren van beeld. In andere gevallen kijkt een auteur eerst naar beschikbaar materiaal in het geobjectiveerde culturele geheugen of in de 'nationale geschiedenis' van reeds bestaande methoden.⁴⁹ Welk van de geheugens als databank geraadpleegd wordt, is afhankelijk van de wensen vanuit de uitgeverij en de context van de inhoud.⁵⁰

Deze verschillende typen geheugen die de auteurs gebruiken hebben ook onderlinge invloed op elkaar. Zo is het culturele geheugen te beschouwen als een direct resultaat van het individueel of communicatief geheugen, zoals in hoofdstuk 1 is besproken. Het lijkt onvermijdelijk dat het individuele en het culturele geheugen beïnvloed worden door veranderende culturele en politieke situaties. Deze ontstaan immers tegelijk met politieke stromingen op een sociaal-cultureel vlak waar mensen elkaar ontmoeten en ideeën, herinneringen en ervaringen delen. In die benaderingswijze schuilt een aanvullende verklaring voor de inhoudelijke verschuiving van de representatie van de Gouden Eeuw: naast de direct merkbare politieke richtlijnen worden het individueel geheugen van *memory makers* en het culturele geheugen van de samenleving waar zij uit putten beïnvloed door de veranderende politieke en culturele situatie. De lesmethoden *an sich* kunnen we aldus beschouwen als een cultureel product van het geheugen van auteurs, dat daardoor continu synthetiseert met eigentijdse maatschappelijke ontwikkelingen.

⁴⁸ Kleppe, *Canonieke Icoonfoto's*, 67-73.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

Ik zou het model van Kleppe op dat punt dan ook willen nuanceren. Hij onderscheidt de schoolboeken als *national history*, voor hem iets wezenlijks anders dan de *cultural memory* bestaande uit beelden, kranten, internet etc. Dit blijkt uit zijn schematische weergave van zoekstrategieën van auteurs, maar ook uit de manier waarop hij icoonfoto's binnen het collectief geheugen plaatst, zo stelt hij: “*Memory* duidt erop dat icoonfoto's bestaan in de herinnering van (individuele) personen, de term *history* geeft aan of ze daarnaast onderdeel vormen van de formele geschiedschrijving.”⁵¹ Echter, de manier waarop auteurs uit hun individuele en culturele geheugen putten om de lesmethoden samen te stellen geeft al aan hoe nauw de lesmethoden en het culturele geheugen van een samenleving met elkaar verbonden zijn en in elkaar overlopen.

Dit sluit aan bij het loslaten van de scheiding tussen *history* en *memory*, ofwel het bekijken van de geschiedenis via *mnemohistory*. De lesmethoden geven m.i. geen ‘officiële’ geschiedenis weer, maar zijn op zichzelf een cultureel product dat voortkomt uit een wisselwerking tussen collectieve herinneringen, die continu beïnvloed worden door culturele veranderingen zoals digitalisering en europeanisering. Kortom, geschiedeniseducatie is het product van *memory* en is daardoor in staat zich aan te passen aan culturele verschuivingen. Andersom beredeneerd zijn de culturele verschuivingen bloot te leggen wanneer we geschiedenismethoden als onderzoeksobject nader bekijken, zoals deze studie heeft willen aantonen.

Memory consumers

Voor dit onderzoek is de receptie van het geschiedenisonderwijs niet onderzocht in die zin dat dat directe consumenten van de lesmethoden, de leerlingen, niet zijn ondervraagd naar hun beleving van het geschiedenisboek. Wel wil ik hier aandacht besteden aan de receptie van het lesmateriaal zoals dit door de samenstellers en door historici gezien wordt. Zoals meermalen besproken zou geschiedeniseducatie een soort schepper van nationale identiteit zijn. De invloed van politieke kaders op de lesmethoden en de politieke boodschap die de methoden met zich meebrengen lijkt reeds bewezen. Echter, hoe ver de reikwijdte van de lesmethoden strekt is m.i. een onderbelicht thema in de huidige discussie.

Reeds heb ik geprobeerd aan te tonen waarom we lesmethoden kunnen beschouwen als onderdeel van *cultural memory*. Dit culturele geheugen van de samenleving bestaat sinds de komst van het internet niet langer enkel uit krantenknipsels, boeken en encyclopedieën - waar Martijn Kleppe in zijn onderzoek overigens nog wel vanuit lijkt te

⁵¹Kleppe, *Canonieke Icoonfoto's*, 44.

gaan. Overall in de publieke sfeer komen we herinneringen aan de geschiedenis tegen. Hieronder reken ik historisch bronnenmateriaal, literatuur over geschiedenis (waaronder lesmethoden) en manieren waarop geschiedenis ‘gebruikt’ wordt in films, reclame, musea et cetera. Leerlingen maken de geschiedenis dus niet langer alleen via hun geschiedenisboek mee. Bovendien worden geschiedenismethoden door de komst van *Open Educational Resources* door allerlei andere educatieve content aangevuld. Daar hebben de auteurs geen invloed op dit kan bovendien per geschiedenisdocent verschillen. Kortom: het beschikbare culturele geheugen wordt diffuser en het geschiedenisboek verliest de status van *national history*. Het politieke bereik van de lesmethoden bij de leerlingen zou daarom naar verwachting af moeten nemen.

Deze verwachting heeft echter meer onderzoek nodig met psychologische en sociologische aandacht voor de waarde die het geschiedenisboek voor leerlingen heeft. Een goede aanzet voor dergelijke studies naar de beleving van het geschiedenisboek komt van James V. Wertsch. Hij wijst op het verschil tussen *knowledge* en *belief* over het verleden. Zijn studie wijst uit dat wat mensen *weten* over de geschiedenis niet hetzelfde hoeft te zijn als wat zij hierover *vinden*.⁵² Ook deze gedachte past bij de stroming van *mnemohistory*; de sociale beleving van de geschiedenis is belangrijker dan het weergeven van een ‘ware’ geschiedenis. Het lijkt in eerste instantie een verschijnsel dat vooral in socialistische samenlevingen of dictaturen voorkomt, waarbij de nationaal geproduceerde geschiedenis een veel propagandistischer programma heeft dan wat er over het algemeen onder de bevolking leeft. Echter, zoals geschetst zorgt het diffuser worden van het cultureel geheugen en de nieuwe beschikbaarheid van historisch materiaal en historische didactische content via *OER* ook in Westerse samenlevingen voor een groeiende discrepantie tussen hetgeen geleerd wordt in scholen en waar leerlingen mee in aanraking komen buiten het klaslokaal. Wertsch omschrijft deze verschillen met de termen *mastery*, het vermogen om kennis te nemen van en deel te nemen aan een historisch narratief, en *appropriation*, de emotionele verbintenis die iemand met een historisch narratief kan hebben.⁵³ Het laatste concept, *appropriation*, speelt volgens Wertsch een veel belangrijkere rol bij identificatieprocessen en wordt bepaald door invloeden van *memory*.⁵⁴

Ik zet dus mijn vraagtekens bij het idee dat geschiedenisonderwijs in de eenentwintigste eeuw werkelijk zo bepalend is voor de identiteitsvorming als veelal wordt

⁵² J. V. Wertsch, ‘Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?’, in: Stearns, Sexias en Wineburg, *Knowing, Teaching & Learning history*, 38-50.

⁵³ Wertsch, ‘Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?’, 38-50.

⁵⁴ *Ibid.*

gedacht. Ik denk dat de reikwijdte van geschiedenis lesmethoden door de komst van internet en *Open Educational Resources* alleen maar verder af zal nemen door gevolgen hiervan op het collectieve geheugen van de bevolking. Ik hoop dat dit een interessante invalshoek zal blijken voor verder cultuurhistorisch onderzoek naar geschiedeniseducatie in postmoderne samenlevingen.

CONCLUSIE.

Welke ontwikkeling is er waar te nemen in de visuele representatie van de Gouden Eeuw in Nederlandse lesmethoden voor geschiedenis en hoe is die te verklaren?

Deze hoofdvraag, waarmee ik dit onderzoek ben begonnen, heeft geleid tot een aantal interessante constatering. Met de kanttekening dat mijn onderzoeksopzet relatief kleinschalig is en mijn bronnenmateriaal niet allesomvattend is, heb ik in mijn beeldanalyse een aantal conclusies kunnen trekken die ik in de evaluatie heb geprobeerd te verklaren met behulp van de theorieën uit het eerste hoofdstuk.

Grofweg zijn mijn bevindingen in twee categorieën te verdelen. Allereerst kunnen we stellen dat de vorm van de afbeeldingen is veranderd. Moderne technologische ontwikkelingen hebben ervoor gezorgd dat historische beelden kwalitatief hoogstaand en op een duidelijke manier, soms zelfs in 3D, gepresenteerd kunnen worden. Daarnaast worden afbeeldingen op zichzelf belangrijker en beter afgestemd op de lopende tekst. Zij zijn niet langer een ‘plaatje bij een praatje’. Bovendien wordt er vaker eigentijds (foto)materiaal gebruikt, die de link tussen het verleden en het heden moet benadrukken. De lesmethoden hebben deze kwaliteitsverbetering te danken aan de toenemende mate van digitalisering en zijn merkbaar beïnvloed door de groeiende visuele cultuur. Beeld wordt via nieuwe media overal in de publieke sfeer belangrijker en het is evident dat deze ontwikkeling ook tot geschiedenisboeken is doorgedrongen.

Ten tweede is de inhoudelijke boodschap van de visuele representatie veranderd. De Gouden Eeuw wordt in de nieuwste uitgaven meer dan voorheen voorgesteld als de tijd waarin Nederland het florierende epicentrum van de wereld was, met Amsterdam als belangrijkste metropool. Tijdens deze periode heeft Nederland zich ontplooid tot een mondiale handelsnatie die een thuishaven bood voor politieke vluchtelingen, een geschiedenisverhaal waar ons land vierhonderd jaar later nog steeds de vruchten van plukt. Om deze ontwikkeling te verklaren is een meer speculatief model nodig en ben ik op zoek gegaan naar de mogelijke politieke motivaties die achter deze verschuiving schuil gaat. De combinatie van tolerantie en nationale trots zou ervoor moeten zorgen dat (nieuwe) Nederlandse burgers zich thuis voelen in de hedendaagse multiculturele samenleving. Daarbij aansluitend lijkt de focus op Europees perspectief een gevolg van de toenemende politieke en culturele aandacht voor Europa sinds de groei van de Europese Unie en de

opkomst van niet-Westerse dreigingen. De inhoudelijke verschuivingen kunnen op die manier verklaard worden door de veranderende politieke en culturele situatie in Nederland.

Wat zeggen deze bevindingen over de rol die geschiedeniseducatie in de samenleving vervult? Geen van de auteurs van de geanalyseerde lesmethoden heeft de Nederlandse Gouden Eeuw bewust meegemaakt. Om deze geschiedenis weer te geven putten zij uit het culturele geheugen van de samenleving, wat in dit onderzoek moet worden gezien als een verzameling aan teksten en beeld waarbinnen historische kennis als het ware ‘opgeslagen’ is, als geobjectiveerde uitingen van herinneringen. Dit *cultural memory* wordt beïnvloed door politieke en culturele ontwikkelingen, die de veranderingen in de visuele representatie van de Gouden Eeuw helpen te verklaren.

De lesmethoden ontstaan derhalve vanuit het collectieve geheugen van de samenstellers, maar tegelijkertijd maken de methoden zelf deel uit van het nationale culturele geheugen en beïnvloeden zij het culturele geheugen van de lezers. Er is dus sprake van een wisselwerking tussen de ‘officieel’ gerepresenteerde geschiedenis in de lesboeken en de herinneringen van de samenstellers en de consumenten van die boeken. De scheiding tussen geschiedenis en geheugen houdt niet langer stand doordat we zien hoe deze twee in elkaar overlopen en de ‘officiële’ geschiedenis ook kan worden beschouwd als een vorm van *cultural memory*. De geschiedenis wordt weergegeven zoals deze herinnerd wordt en tegelijkertijd wordt rekening gehouden met hoe men zou willen dat deze geschiedenis herinnerd wordt door de nieuwe generatie. Dat blijkt uit overheidsinitiatieven zoals de invoering van de tien tijdvakken. Dit komt voort uit het idee dat het geschiedeniscurriculum een belangrijke drager is van *political memory* en lesboeken een nationale identiteit kunnen creëren.

Of geschiedenis lesmethoden daadwerkelijk identificatie met het vaderland kunnen bewerkstelligen blijft voor mij nog zeer de vraag. Veel moderne auteurs hebben reeds geconcludeerd dat een homogene nationale identiteit een utopisch en veranderlijk concept is, dat niet te vangen is in vaststaande kaders. Door de toenemende digitalisering is het lesboek bovendien niet langer de enige plek waar leerlingen in aanraking komen met geschiedenis. Via *Open Educational Resources* en het vertellen van geschiedenis via nieuwe media (bijvoorbeeld in historische documentaires of films) zien zij de geschiedenis misschien wel op heel andere manieren dan in het lesboek. Wat leerlingen weten van de geschiedenis en wat zij ervan vinden wordt niet langer enkel door het middelbare schoolboek bepaald. Het idee dat een geschiedenismethode een katalysator is voor nationale identificatie is wel begrijpelijk, maar lijkt niet langer houdbaar. Het lesboek als

instrument is mijns inziens geen vormer van identiteit, maar eerder een product van de politieke wens om identiteit te kunnen sturen. Mijn verwachting is bovendien dat de politieke waarde van geschiedenislesmethoden zal afnemen, doordat deze steeds verder digitaliseren. Deze speculaties heb ik in een epiloog verwoord. Om dit te kunnen aantonen is echter meer onderzoek nodig naar de verhouding tussen *cultural memory* en Nederlandse onderwijsmethoden en de moderne invloeden op die verhouding. Ik hoop dat deze studie een goede aanzet biedt voor dergelijk verder onderzoek.

EPILOOG.

Einde van het geschiedenisboek

“I never teach my pupils, I only attempt to provide the conditions in which they can learn.”

- Albert Einstein

Het lesboek is langzaam aan het verdwijnen. Steeds meer middelbare scholen en zelfs basisscholen experimenteren met onderwijsmethoden die enkel via pc's of digitale *tablets* worden aangeboden. Deze scholen willen graag meelopen met de nieuwste technologische ontwikkelingen, het lesmateriaal innoveren en bovenal hun vakdidactiek drastisch veranderen. *Learning analytics* lijkt in onderwijsland het nieuwe toverwoord. De beloftes van dit concept zijn groot: via interactieve oefeningen in een intelligent systeem worden leerlingen op hun eigen tempo door de aangeboden lesstof gestuurd. In een gepersonaliseerde studieomgeving wordt de studievoortgang alsmede de sterke en zwakke punten van leerlingen inzichtelijk voor de leerling zelf, voor de docent en voor de ouders. Door middel van *gamification* elementen worden leerlingen gestimuleerd om verder te werken, doordat zij geprikkeld worden om het volgende huiswerklevel te halen en beloond worden voor hun goede gedrag. De docent is niet langer een alwetende verteller, maar krijgt meer een coachende rol en helpt leerlingen allerlei vormen van informatie op te zoeken, eigen te maken en te gebruiken voor (groeps-)opdrachten. Zo gaat het onderwijs van de eenentwintigste eeuw eruit zien, waarbij elke leerling een eigen *device* heeft en het papieren lesboek nergens meer is te bekennen.

Voor sommige lezers lijkt deze ontwikkeling iets uit een verre toekomst. Voor mensen die graag vasthouden aan hun vertrouwde, ouderwetse schoolboek klinkt het zelfs als een horrorscenario. Toch heeft een korte maar intensieve stageperiode bij ThiemeMeulenhoff mij duidelijk gemaakt dat deze toekomstvisie alles behalve vergezocht is. De uitgeverij zet zwaar in op het ontwikkelen van digitale lesmethoden en generieke onderwijsconcepten, waarbinnen educatieve content door verschillende partijen kan worden aangeboden. De uitgeverij verandert in een educatieve mediaspecialist. Ook de andere grote uitgeverijen in Nederland doen hun best om met de deze ontwikkeling mee te gaan en naast de traditionele uitgeverijen komen er steeds meer andere aanbieders van digitale leersystemen op de markt. De middelbare scholen staan intussen te springen om met de nieuwe systemen aan de slag te gaan en investeren ondanks de economische crisis en bezuinigingen in hardware en ICT-ondersteuning. Na jarenlange stilstand lijken

Nederlandse onderwijsinstellingen, in elk geval de middelbare scholen, eindelijk de vruchten te plukken van technologische voortuitgang en in te spelen op de behoeftes van de nieuwe lerende generatie.

Wat zou dit nieuwe onderwijsmodel betekenen voor de culturele identiteit van deze generatie? Met welke lesstof krijgen zij straks nog te maken? Slechts speculaties bieden antwoord op deze nieuwe vragen. Met het digitaliseren van de lesmethoden zal ook de totstandkoming van educatieve content veranderen. Om aan alle moderne eisen te kunnen voldoen moeten uitgeverijen deze content namelijk sneller actualiseren en modulair aanbieden. Bovendien groeit het aantal aanbieders van die educatieve content. Dat zal ertoe leiden dat een groeiende groep auteurs in Nederland belast en bevoorrecht is met het ontwikkelen van lesmateriaal. Het is dus de vraag in hoeverre de Nederlandse overheid sturende proposities als het invoeren van de tien geschiedenis tijdvakken in de toekomst nog succesvol kan doorvoeren. Daarbij komt dat dankzij de individuele leerroutes via *learning analytics* het opleggen van een basisprogramma problematischer zal worden.

Voortbouwend op deze ontwikkeling en verwachtingen is mijn hypothese dat geschiedeniseducatie in de toekomst aan *political memory* en politieke kracht zal verliezen. In deze scriptie heb ik getoond hoe lesmethoden geschiedenis te beschouwen zijn als een geobjectiveerde uiting van herinneringen, oftewel als *cultural memory*. Het lijkt voor mij onvermijdelijk dat de methoden, als verzameling van educatieve content, steeds diffuser worden. Content zal door meer mensen worden geschreven, via meer wegen worden aangeboden en bovendien door inventieve docenten worden aangevuld met allerlei onofficiële bronnen uit *Open Educational Resources*. Van het geschiedenisonderwijs zal nog meer worden verwacht dat de focus komt te liggen op het aanleren vaardigheden en inzichten zoals historisch besef, in tegenstelling tot het overbrengen van de *grand narratives*, die het al geruime tijd verliezen van de aandacht voor *21st century skills*. Ik denk dat er binnen het nieuwe historische lesmateriaal een veelheid aan bronnen en invalshoeken zal ontstaan, waardoor de discrepantie tussen hetgeen leerlingen weten van de geschiedenis en hetgeen zij ervan vinden zal groeien. Doordat geschiedeniseducatie diffuser en veelzijdiger zal worden, zal de geschiedenis ook op een meer veelzijdige manier worden herinnerd en niet langer homogene identificatieprocessen teweeg brengen.

In hoeverre deze verwachtingen uit zullen komen, wacht ik met grote interesse af. Ik hoop dat moderne historici en vakdidactici gezamenlijk kunnen optreden om de vragen over het geschiedenisonderwijs van morgen voor de maatschappij te kunnen beantwoorden. Heel graag zou ik daar in de toekomst ook een eigen steentje aan bijdragen.

LITERATUURLIJST.

Secundaire literatuur

Assmann, A., 'Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past', in: K. Tilmans, F. van Vree, J. Winter ed., *Performing the past. Memory, History and Identity in Modern Europe* (Amsterdam 2012) 35-50.

Assmann, A., 'Transformations between History and Memory' in: *Social Research* 75, 1 (2008) 49-72.

Assmann, J., *Moses the Egyptian: The Memory of Egypt in Western Monotheism* (Cambridge 1997).

Assmann, J. en J. Czaplicka, 'Collective Memory and Cultural Identity', in: *New German Critique* 65 (1995) 125-133.

Carretero, M., M. Rodríguez-Moneo en M. Asensio, 'History education and the construction of a national identity' in: idem, *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte NC 2012) 1-14.

Geyl, P., *Use and Abuse of History* (Yale 1955).

Green, A. 'Collective Memory', in: idem, *Cultural History* (Basingstoke & New York 2008) 99-116.

Grever, M. en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).

Groot, J. de, *Consuming History: historians and heritage in a contemporary popular culture* (Londen en New York 2009).

Halbwachs, M., *On collective memory* (Parijs 1925), vertaald door Lewis A. Coser, (Chicago 1992).

Hutton, P. H., 'The memory phenomenon as a never-ending story', in: *History and theory* 47 (2008) 584-596.

Jacobs, I.D. en K. Ribbens, *Geschiedenis is van iedereen: uitgevonden tradities, hergebruikt verleden* (Utrecht 2001).

Kansteiner, W., 'Finding Meaning in Memory. A Methodological Critique of Collective Memory Studies', in: *History and Theory* 41 (2002) 179-197.

Mirzoeff, N., *An Introduction to Visual Culture* (London and New York 1999) 1-33.

Stearns, P.N., P. Sexias en S. Wineburg (ed.) *Knowing, Teaching & Learning history* (New York 2000).

Wilschut, A., D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2008).

Wodak, R., R. de Cillia, M. Reisigl en K. Liebhart, *The discursive construction of national identity* (Edinburgh 2009).

Zeijden, A. T. van der, *Visuele Cultuur. Fotografie als historische bron en als medium voor etnologisch onderzoek* (Utrecht 2004).

Geraadpleegde lesmethoden

Feniks

Salemink, L. en J. Venner, *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw, leesboek 2 havo/vwo* (Utrecht/Zutphen 2008, uitgeverij ThiemeMeulenhoff)

Venner, J. en M. van Haperen, *Feniks. Overzicht van de geschiedenis, havo* (Utrecht/Zutphen 2007, uitgeverij ThiemeMeulenhoff)

Venner, J. C. van der Heijden en M. van Haperen, *Feniks. Geschiedenis voor de bovenbouw havo. Overzicht van de geschiedenis* (Utrecht/Zutphen 2012, uitgeverij ThiemeMeulenhoff)

Geschiedenis Werkplaats

Verkuil, D. en T. van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase havo, Handboek historisch overzicht* (Groningen/Houten 2006, uitgeverij Wolters-Noordhoff)

Verkuil, D. en T. van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase havo, Handboek historisch overzicht* (Groningen/Houten 2011, uitgeverij Wolters-Noordhoff)

Memo

Ulrich, H. en J. Heij, *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw* (Den Bosch 1995, uitgeverij Malmberg)

Kropman, M., I. van Manen, en W. Miedema, *Memo. Geschiedenis voor de tweede fase, handboek havo* (Den Bosch 1999, uitgeverij Malmberg)

Kropman, M. en I. van Manen, *Memo. Geschiedenis voor de tweede fase, handboek havo* (Den Bosch 2003, uitgeverij Malmberg)

Beukers, E. en W. Schrover, *Memo. Geschiedenis voor de onderbouw, handboek 2 vwo* (Den Bosch 2009, uitgeverij Malmberg)

Beukers, E. en S. Klein, *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw, havo leer/opdrachtenboek* (Den Bosch 2011, uitgeverij Malmberg)

Sprekend Verleden

Dalhuisen, L. e.a., *Sprekend Verleden. Geschiedenis tweede fase, handboek 4 havo* (Baarn 1998, uitgeverij NijghVersluys)

Dalhuisen, L. e.a., *Sprekend Verleden. Geschiedenis tweede fase, handboek 5 havo / 6 vwo* (Baarn 2000, uitgeverij NijghVersluys)

Dalhuisen, L. e.a., *Sprekend Verleden. Handboek geschiedenis tweede fase van prehistorie tot en met de nieuwste tijd, havo* (Baarn 2009, uitgeverij WalburgPersEducatief)

Verantwoording afbeeldingen**Afbeelding 1. Galileo Galilei voor de leden van de Heilige Zetel in het Vaticaan in 1633 door Joseph-Nicolas Robert-Fleury uit 1847.**

Website Wikipedia, laatst bezocht 22 juli 2013:

http://nl.wikipedia.org/wiki/Bestand:Galileo_before_the_Holy_Office.jpg

Afbeelding 2. Een burger van Delft door van Jan Steen uit 1655.

Website van het Rijksmuseum, laatst bezocht 22 juli 2013:

<https://www.rijksmuseum.nl/nl/collectie/SK-A-4981>

Afbeelding 3. Binnenplaats van de beurs in Amsterdam door Emanuel de Witte uit 1653.

Website Wikipedia, laatst bezocht 22 juli 2013:

http://nl.m.wikipedia.org/wiki/Bestand:Emanuel_de_Witte_De_binnenplaats_van_de_beurs_te_Amsterdam.jpg

Afbeelding 4. het Paleis op de Dam door Gerrit Berckheyde uit 1693.

Website over Amsterdamse grachtenhuizen, laatst bezocht 22 juli 2013:

http://www.amsterdamsegrachtenhuizen.info/geschiedenis/gesdam/?tx_sbt%5Btab%5D=5

Afbeelding 5. De anatomische les van mr. Tulp door Rembrandt van Rijn uit 1632.

Website van het Rembrandthuis, laatst bezocht 22 juli 2013:

<http://www.rembrandthuis.nl/index.php?item=229&lang=nl>

Collage titelblad (van links naar rechts en van boven naar beneden):

Schoolplaat van Isings: website kantlijn voor verkoop van schoolplaten, laatst bezocht 22 juli 2013:

http://www.de-kantlijn.com/schoolplaten_isings.htm

Lodewijk XIV in zijn ballettenue: website historforum, laatst bezocht 22 juli 2013:

<http://histoforum.net/tijdvak7a/lodewijk.htm>

Wereldatlas van Bleau: website van historisch canon entoen.nu, laatst bezocht 22 juli 2013:

<http://entoen.nu/beeld/iconen/20.jpg>

Moord op gebroeders de Witt, ets door Romeyn de Hooghe: website over het geheugen van Nederland, laatst bezocht 22 juli 2013:

http://www.geheugenvannederland.nl/?/nl/items/RIJK03:DAGPREN_RP-P-OB-77-148

Galileo Galilei voor de leden van de Heilige Zetel in het Vaticaan in 1633 door Joseph-Nicolas Robert-Fleury: website Wikipedia, laatst bezocht 22 juli 2013:

http://nl.wikipedia.org/wiki/Bestand:Galileo_before_the_Holy_Office.jpg

Foto van de Batavia: website Wikipedia, laatst bezocht 22 juli 2013:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Batavia_02.JPG

Foto paleis op de dam: website van het Paleis op de Dam, laatst bezocht 22 juli 2013:

<http://www.paleisamsterdam.nl/bezoek/toegangsprijzen>

De anatomische les van mr. Tulp door Rembrandt van Rijn: website van het Rembrandthuis, laatst bezocht 22 juli 2013:

<http://www.rembrandthuis.nl/index.php?item=229&lang=nl>