

# De Gouden Eeuw op school

---

Een onderzoek naar de weergave van de Gouden Eeuw in  
Nederlandse geschiedenis­schoolboeken tussen 1963-2018

Britt Rietvelt

6044344

01-04-2019

Bachelorscriptie Geschiedenis

Docent: Matthijs Kuipers

## Samenvatting

De Gouden Eeuw is een omstreden onderwerp. Ondanks dat het een periode was van economische en culturele voorspoed in Nederland, moesten andere gebieden en volkeren daar wel onder lijden. Er is hier al enkele jaren veel discussie over: in hoeverre kunnen we iemand als Jan Pieterszoon Coen een nationale held, terwijl hij honderden Indonesiërs heeft mishandeld en vermoord? Oftewel, hoe heeft het collectieve geheugen zich over de Gouden Eeuw zich ontwikkeld vanaf de jaren 60? Geschiedenisonderwijs en de schoolboeken zijn in grote mate verantwoordelijk voor het collectieve geheugen en zo ook op de visie die leerlingen ontwikkelen over de Gouden Eeuw. Om dit in een brede context te analyseren zal in dit onderzoek ook het vaktijdschrift voor geschiedenisdocenten *Kleio* worden meegenomen. Zo worden niet alleen de boeken zelf, maar ook de mening en visie die docenten hebben erop meegenomen en er een nieuw licht geworpen op het schoolboeken onderzoek. Onderwijs bestaat namelijk uit meer dan in de schoolboeken staat. Het eerste hoofdstuk zal zich focussen op de periode tussen 1963 en 1998. Vervolgens wordt in het tweede hoofdstuk gekeken naar de periode vanaf 1998 tot 2018. Wat blijkt is dat de oudere boeken kritischer zijn over de Gouden Eeuw dan de recente boeken. In recente boeken lijkt de trots op de welvarende zeventiende eeuw een grotere rol te spelen dan in oudere boeken. Een eenzijdige visie overheerst en leerlingen worden niet gedwongen te reflecteren op de overzeese wandaden in naam van de Nederlandse Republiek. Ondanks de aanname dat het maatschappelijke debat zich vertaalt naar de schoolboeken, blijkt dat voor de huidige geschiedenismethodes niet het geval te zijn.

## Inhoudsopgave

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting .....                                                   | 1  |
| Inleiding .....                                                      | 3  |
| Historiografie .....                                                 | 4  |
| Collectief geheugen .....                                            | 6  |
| Methodologie .....                                                   | 8  |
| Hoofdstuk 1: Van de Mammoetwet tot de Tweede Fase (1963 – 1998)..... | 9  |
| 1.1 Bronanalyse .....                                                | 10 |
| 1.2 Vakdidactische tijdschriftenanalyse .....                        | 14 |
| 1.3 Conclusie .....                                                  | 15 |
| Hoofdstuk 2: 1998-2018.....                                          | 16 |
| 2.1 Bronanalyse .....                                                | 17 |
| 2.2 Vakdidactische tijdschriften analyse.....                        | 21 |
| 2.3 Conclusie .....                                                  | 22 |
| Conclusie .....                                                      | 24 |
| Literatuurlijst.....                                                 | 26 |

## Inleiding

Het is de laatste jaren eerder regel dan uitzondering dat er discussie is over zaken als nationale identiteit en het Nederlandse (koloniale) verleden. Er is een grote groep in de Nederlandse samenleving die pleit voor meer aandacht voor het koloniale verleden en de duistere kant daarvan.<sup>1</sup> Zeelieden en kapiteins van de VOC die we eerst helden noemden, worden nu moordenaars en piraten genoemd. Zo is er onlangs veel ophef ontstaan over de Jan Pieterszoon Coenstraat in Utrecht. Mogen we wel straten vernoemen naar een man die niet schroomde om geweld te gebruiken en waarvan in zijn naam duizenden mensen zijn vermoord en gemarteld?<sup>2</sup> En is de Zeeheldenbuurt, een stukje verderop in Utrecht, nog wel een relevante naam? Al met al is er dus veel controverse over wat Nederland vanaf de zeventiende eeuw heeft aangericht in “de Oost”. Maar hoewel veel mensen denken dat het iets is van de laatste jaren om ons druk te maken over onderwerpen als het koloniale verleden van Nederland, speelt dit al veel langer.<sup>3</sup> Zo was de gemeente Hoorn in de jaren 60 ook al druk met het schoonmaken van het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen dat daar staat. Er stonden teksten op het standbeeld als “moordenaar” en “misdadiger”. Maar deze ophef is niet alleen van de twintigste eeuw. Zelfs in de periode van Coen zelf hadden mensen hun twijfels bij zijn acties.<sup>4</sup> Maar, in hoeverre worden kinderen hierover onderwezen? Gaan de schoolboeken hier wel op in, of krijgen leerlingen een eenzijdige visie over de Gouden Eeuw onderwezen? Er wordt namelijk vanuit verschillende hoeken in de Nederlandse samenleving kritiek geuit op de negatieve kanten van de Gouden Eeuw. Buiten de mooie grachtenpanden in Amsterdam, schilderijen waar het Rijksmuseum mee volhangt en de enorme rijkdom die de Nederlandse Republiek zou hebben vergaard worden beschamende aspecten als het gewelddadige kolonialisme en slavernij hierbij nog wel eens vergeten. Hierdoor is de verwachting dat deze kant van de Nederlandse Gouden Eeuw, door de maatschappelijke ophef, zich ook vertaalt naar de schoolboeken. Schoolboeken zijn immers het middel om de samenleving op de hoogte te brengen van de stand van zaken en de kennis die we hebben over een bepaald vak. In deze scriptie wil ik dus gaan onderzoeken hoe dit maatschappelijke debat over de duistere kant van de Gouden Eeuw zijn weerslag heeft op schoolboeken voor geschiedenis op het middelbaar onderwijs. Er is in de literatuur al veel aandacht besteed aan geschiedenisonderwijs en het collectief geheugen. Echter, is er een stuk minder onderzoek gewijd aan de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs en de rol van de Gouden Eeuw

---

<sup>1</sup> Erik van de Beek, “Iemand als Coen hoor je niet te eren”, *de Volkskrant*, 12 juli 2011.

<sup>2</sup> *De Nieuwe Maan*, “Koloniaal verleden van Nederland” NTR, 21 januari 2018.

[https://www.npostart.nl/koloniaal-verleden-van-nederland/21-01-2018/POMS\\_NTR\\_12604388](https://www.npostart.nl/koloniaal-verleden-van-nederland/21-01-2018/POMS_NTR_12604388).

<sup>3</sup> Van de Beek, “Iemand als Coen hoor je niet te eren”.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

daarin. Marc van Berkel, docent aan de lerarenopleiding geschiedenis aan de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, schrijft in een rapport voor het Nationaal Comité voor 4 en 5 mei over de representatie van Nederlands-Indië in de Nederlandse schoolboeken, maar zegt wel dat discussies rondom het koloniale verleden vrijwel niet terug te vinden zijn in de geschiedenismethodes en er een eenzijdig beeld wordt geschetst.<sup>5</sup>

Aangezien er in 1963 een nieuwe wet werd ingevoerd die ervoor zorgde dat het hele onderwijs veranderde, zal dit onderzoek zich focussen op de periode na 1963. De onderzoeksvraag van deze scriptie luidt: hoe ontwikkelt de representatie van de Gouden Eeuw zich in de geschiedenischoolboeken tussen 1963 en 2018? Het onderzoek is hiervoor verdeeld in twee hoofdstukken, afgebakend in verschillende tijdsperiodes, om zo schoolboeken analyseren en de hoofdvraag te kunnen beantwoorden.

### Historiografie

Het onderwijs heeft de afgelopen vijftien jaar meer veranderingen ondergaan dan de honderd jaar hiervoor. Het blijkt dat het opstellen van een geschiedeniscurriculum voor de middelbare school iets is wat historici, vakdidactici en politici blijft bezighouden. Maar, vernieuwingen in het (geschiedenis)onderwijs is niet alleen iets van deze tijd. Wat in de geschiedenisboeken staat en onderwezen wordt door de docenten is onderhevig aan het opgestelde curriculum door de overheid en verandert over de jaren. Dit brengt met zich mee dat het collectieve geheugen per generatie zou kunnen verschillen. Immers heeft het geschiedenisonderwijs grote invloed op het collectief geheugen en is zij verantwoordelijk voor het algemene beeld wat men heeft over de geschiedenis. Hierdoor is het van belang om te onderzoeken in hoeverre het collectief geheugen gevormd wordt door middel van het Nederlandse geschiedenisonderwijs.

Het is van belang om de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs te kennen om bepaalde ontwikkelingen en veranderingen te verklaren in de schoolboeken. De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs begint in 1857, als de eerste wet benoemd wordt dat geschiedenis verplicht onderwezen moest worden op het lager onderwijs. Het geschiedenisonderwijs werd wettelijk ingevoerd halverwege de 19<sup>e</sup> eeuw. Dit was onder andere een gevolg van de wet van Thorbecke uit 1863 die ervoor zorgde dat het onderwijs werd ingedeeld aan de hand van verschillende niveaus: het gymnasium, de hogere burgerscholen en de middelbare school voor meisjes. Op alle schoolvormen werd geschiedenis aangeboden onder het mom van “de

---

<sup>5</sup> Marc van Berkel en Marije Wilmink, *Welk verhaal telt?: de oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië 1942-1949 in het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam: Nationaal Comité 4 en 5 mei, 2017) 45.

opwekking van warme vaderlandsliefde als bestandsdeel der nationale opvoeding”.<sup>6</sup> De geschiedenis van Nederland en alles wat daarbij kwam kijken speelde dus een grote rol. Verhalen over de 80-jarige oorlog, de Nederlandse koloniën en overzeese expansie waren gebruikelijke thema's in het geschiedenisonderwijs in de 19<sup>e</sup> eeuw. De stof was zo ontwikkeld dat het een bijdrage zou leveren aan algemene kennis en beschaving en dat het een onderdeel uitmaakte van de nationale opvoeding. Echter was het geschiedenisonderwijs niet gestandaardiseerd. Zowel de visie als de onderwerpen die besproken werden verschilden per zuil.<sup>7</sup> Zo verschilden de geschiedenislessen over bijvoorbeeld de Tachtigjarige Oorlog in sterk, afhankelijk van of een school katholiek of protestants was. Hoe de geschiedenis zich ontwikkelt vanaf de jaren 60 zal later in dit onderzoek nog besproken worden.

Het onderzoeken van schoolboeken kwam vanaf 1945 op gang. Volgens historicus Raphael de Keyser heeft dit een logische verklaring: geschiedenisonderwijs is een makkelijke manier om de jeugd te indoctrineren. Na 1945 gingen wetenschappers onderzoeken in hoeverre de schoolboeken beïnvloed waren door totalitaire regimes die gevallen waren in 1945, zoals Nazi-Duitsland en Italië onder Mussolini.<sup>8</sup> Zo heeft Arie Wilschut in zijn proefschrift de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs vanaf 1860 besproken en daarin de link gelegd met verzuiling, de opkomst van het nationalisme en de invloed van de Eerste en Tweede wereldoorlog op het geschiedenisonderwijs.<sup>9</sup> Wilschut zegt dat nationalisme als middel werd gebruikt om aan te tonen dat het eigen volk altijd aan de goede kant stond. Een voorbeeld dat hij noemt is dat Nederlandse leerlingen leren dat de Bataafse opstand in het jaar 69 een voorbeeld is van Nederlandse vrijheidszin.

De Nederlandse historicus Maarten Prak heeft ook onderzoek gedaan naar de weergave van de VOC in schoolboeken. In zijn artikel komt hij tot de conclusie dat de geschiedenisboeken een bijzonder genuanceerd beeld schetsen van hoe Nederland omging met de gekoloniseerde gebieden. Aan de ene kant wordt de internationale economische positie van de Republiek trots beschreven, anderzijds wordt kritiek op het Nederlandse geweld ook niet geschuwd. Toch vindt

---

<sup>6</sup> J.G. Toebes, 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs' *Kleio*, 1976.

<sup>7</sup> H.W. von der Dunk, *Geschiedenis op school: zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs*, Publicaties van de Commissie Geesteswetenschappen, nr. 5 (Amsterdam: 1998) 12.

<sup>8</sup> Reginald de Schryver e.a., (red.), *De lectuur van het verleden: opstellen over de geschiedenis van de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schryver*, (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 1998).

<sup>9</sup> Arie Wilschut, *Beelden van tijd de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. (Assen: Van Gorcum, 2011) 12.

Prak de teksten beperkt als het aankomt op geschiedenis van bewoners van de Nederlandse koloniën.<sup>10</sup>

Voor dit onderzoek ga ik gebruik maken van zowel primaire als secundaire bronnen. Als primaire bronnen ga ik geschiedenis­schoolboeken vanaf 1963 tot recente geschiedenisboeken gebruiken en onderzoeken wat er over de jaren heen verandert aan hoe er wordt geschreven over de Gouden Eeuw. Schoolboekenanalyses zijn dus al vaker gedaan, maar in dit onderzoek wordt ook het tijdschrift voor geschiedenisdocenten *Kleio* meegenomen. Dit is om de schoolboekenanalyses in context te plaatsen en een verband te leggen tussen de schoolboeken en de visie van geschiedenisdocenten. Hierdoor is dit onderzoek niet enkel een schoolboekenonderzoek, maar wordt het breder uitgemeten doordat de visie van geschiedenisdocenten ook wordt meegenomen. Voor de secundaire bronnen wordt er literatuur gebruikt over geschiedenis­onderwijs, de Gouden Eeuw en de representatie daarvan. Ik zal dus gebruik gaan maken van kritisch bronnen­onderzoek en ik wil gaan kijken naar schoolboeken in combinatie met de vaktijdschriften omdat we schoolboeken zien als een bron van algemene kennis, die iedereen zou moeten hebben. Als de interpretatie over een bepaald onderwerp veranderd, zal je dat dus ook terugzien in zowel de schoolboeken als *Kleio*. De tijdsperiode 1963-2018 wordt gehanteerd omdat in 1963 de Mammoetwet in Nederland werd ingevoerd en die wet ervoor zorgde dat het hele middelbaar onderwijs veranderde. Er kwam een periode van onderwijskundige hervormingen, met een veranderingsproces dat nog steeds bezig is.

Schoolboeken­onderzoek is een interessante vorm van onderzoek doen omdat schoolboeken de algemene kennis van leerlingen vormen en daarmee ook van grote invloed zijn op het collectief geheugen. Bovendien stelt de Franse historicus Marc Ferro dat de vormende jaren in ons leven van beslissende invloed zijn op het beeld van andere volken, van onszelf en van ons verleden.<sup>11</sup> Alle associaties die leerlingen opdoen over het verleden, binden ze vervolgens aan de emotie die ze beleefden bij de eerste kennismaking van een historisch fenomeen. Het is hierom dat juist dit type onderzoek een interessante vorm van onderzoek doen is voor een omstreden onderwerp als de Nederlandse Gouden Eeuw.

### Collectief geheugen

Collectief geheugen is een begrip dat zich lastig laat definiëren. Maurice Halbwachs beschreef in de jaren 30 van de vorige eeuw collectief geheugen als een herinnering die gevormd wordt

---

<sup>10</sup> Maarten Prak, 'De VOC in ons bewustzijn' in: E. Jonker & L.J. Dorsman (red.), *De korte 20e eeuw: Opstellen voor Maarten van Rossum* (Amsterdam: Nieuw Amsterdam, 2008) 176-183.

<sup>11</sup> Marc Ferro, *The Use and Abuse of History, or, How the Past Is Taught* (London; Boston: Routledge & Kegan Paul, 1984) 7.

binnen een sociale groep en de sociale situatie waarin mensen zich bevinden.<sup>12</sup> Hiermee stelt Halbwachs dus dat het collectief geheugen ontstaat wanneer een groep mensen dezelfde gebeurtenis ervaren een gedeelde herinnering construeren. Sommige historici ervaren het collectief geheugen als een problematische manier van historisch onderzoek. Dit komt omdat collectief geheugen doorgaans niet op feiten is gebaseerd, maar veel subjectiviteit met zich meedraagt.<sup>13</sup> Dit komt ten eerste door het feit dat collectieve herinneringen individuele herinneringen van verschillende mensen zijn die constant doorgegeven en gereconstrueerd worden. Collectief geheugen kan dus bestaan uit herinneringen die niet door een individu zijn ervaren en dit is schadelijk voor de betrouwbaarheid.<sup>14</sup> Ten tweede worden collectieve herinneringen beïnvloed van buitenaf. De herinnering die een individu heeft is afhankelijk van de sociale omgeving. Voorbeelden hiervan zijn denken aan het land, een bepaalde cultuur, religie of familie. Dit zijn allemaal groepen die bepaalde normen en waarden met zich meebrengen en daardoor invloed hebben op de herinnering.<sup>15</sup>

Jan Assman heeft collectief geheugen verder uitgewerkt.<sup>16</sup> Hij is van mening dat geschiedenis en herinnering elkaar beïnvloeden en in elkaar overlopen. Assman zegt bovendien dat mensen altijd op zoek zijn naar een manier waarop ze dingen door kunnen geven aan volgende generaties. Zijn verklaring hiervoor is *cultural memory*: een concrete uiting van het communicatief geheugen door beeld en tekst. Dit verkrijgen leerlingen via hun lesboeken en zo maken onderwijs en geschiedenislessen dus deel uit van het culturele geheugen dat Assman formuleert. Hierdoor zou men kunnen aannemen dat als de visie op bepaalde historische gebeurtenissen verandert, dit ook terug te zien is in de lesmethoden.

Kortom, leerlingen worden dus beïnvloed door wat zij in hun geschiedenisboeken lezen en deze dergelijke opvatting zal onderdeel uit gaan maken van het collectief geheugen. Echter moet niet vergeten worden dat een docent ook een grote rol speelt in de historische kennis van een leerling. Docenten richten hun lessen ook in werkvormen buiten de methode, zoals een film kijken, maar toch vormt het schoolboek wel een richtlijn van wat de docent zal behandelen in een les. Zo is het geschiedenisboek toch voor een groot deel afhankelijk van het

---

<sup>12</sup> Maurice Halbwachs en Lewis A. Coser, *On Collective Memory*, The Heritage of Sociology (Chicago: University of Chicago Press, 1992).

<sup>13</sup> John Tosh, *Why history matters* (Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2008) 17.

<sup>14</sup> Aleida Assmann, *Performing the past: memory, history, and identity in modern Europe* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010) 35-36.

<sup>15</sup> Assmann, *Performing the past*, 39.

<sup>16</sup> Jan Assmann en John Czaplicka, 'Collective Memory and Cultural Identity', *New German Critique* (1995) 65, 125-133, aldaar 125.



collectieve geheugen in Nederland. Hierom is de verwachting dat het collectieve geheugen in Nederland is veranderd door de recentelijke maatschappelijke ophef en dat dit ook terug te zien is in de schoolboeken.

### Methodologie

In de geschiedwetenschap is het gebruikelijk dat een historicus gebruikt maakt van hermeneutiek: gebruik maken van diens interpretatie om zo historische bronnen te bestuderen en er invulling aan te geven. In deze scriptie zal dat niet anders zijn. Al lezende zal ik op zoek gaan naar bepaalde waardeoordelen: subjectieve oordelen over een bepaald fenomeen. Er worden tijdens het schrijven van een dergelijk schoolboek altijd bepaalde keuzes gemaakt, die altijd onderhevig zullen zijn aan subjectiviteit. Om te voorkomen dat een historicus gaat lezen wat hij of zij wil vinden, zijn er door schoolboekonderzoekers onderzoeksmethodes opgesteld. Zo hebben onder andere Piet Fontaine en Johan Toebes verschillende onderzoeksmethodes gepresenteerd, waaronder het beschrijvend-analytische onderzoek. Dit type onderzoek is vergelijkbaar met de hermeneutiek en het *verstehen*.<sup>17</sup> De historicus presenteert zijn of haar analyses met gebruik van veel en uitvoerige citaten. Als de bronnen op deze manier gepresenteerd worden, biedt het de lezer ook een kans om snel een oordeel te vormen over de inhoud. Deze scriptie zal dus ook gebruik gaan maken van de beschrijvend-analytische methode op de schoolboeken. Deze methode zal ook toegepast worden op het analyseren van het Nederlandse vaktijdschrift voor docenten geschiedenis, *Kleio*. De docent speelt immers ook een enorme rol in hoe een leerling historische kennis opdoet en dus in hoe collectief geheugen over de Gouden Eeuw wordt gevormd. De schoolboeken zullen samen met de visie van de docent een compleet beeld vormen van de representatie van de Gouden Eeuw in het geschiedenisonderwijs. De selectie van boeken is voor het eerste hoofdstuk gemaakt door uit elk decennium een boek te selecteren dat veel gebruikt werd in die tijd. Voor elk boek is het hoofdstuk over de Gouden Eeuw of zeventiende eeuw volledig bestudeerd. In de selectie zitten vooral boeken voor de tweede klas en bovenbouw havo/vwo. Dit is besloten omdat de Gouden Eeuw standaard in de tweede klas en in de bovenbouw van havo en vwo behandeld wordt.

---

<sup>17</sup> P. F. M. Fontaine en J. G. Toebes, *Het schoolboek als geschiedschrijving: Historischdidactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen, 1980) 23.

## Hoofdstuk 1: Van de Mammoetwet tot de Tweede Fase (1963 – 1998)

Dit hoofdstuk zal zich toespitsen op de periode vanaf de jaren 60, omdat tot halverwege de twintigste eeuw het geschiedenisonderwijs weinig drastische veranderingen kent. Pas in de jaren 60 van de vorige eeuw wordt er een nieuwe, kritische blik geworpen op het onderwijs nadat de twee wereldoorlogen hebben plaatsgevonden.<sup>18</sup> De sterke nationale focus, die het onderwijs in de 19<sup>e</sup> eeuw kende, verminderde en het onderwijs ging zich meer richten op Europese geschiedenis, met in het bijzonder vredesonderwijs.<sup>19</sup> Dit hield in dat leerlingen inzicht kregen in welke middelen, methodiek en manipulaties oorlog of conflict kunnen veroorzaken. Er vond bijvoorbeeld veel verandering van het geschiedenisonderwijs plaats tijdens de Duitse bezetting. Totalitaire staten zijn vaak gefocust op het indoctrineren van de jeugd, en daar leent een vak als geschiedenis zich uitstekend voor.<sup>20</sup> Hier is onder andere onderzoek gedaan door Marc Ferro. Ferro is een Franse historicus, die zich heeft beziggehouden met welke factoren een rol spelen bij de waardering van (omstreden) historische gebeurtenissen en figuren in zijn boek *The Use and Abuse of History and How the Past is Taught*. Zijn conclusie is dat geschiedenis zelden zuiver wordt doorgegeven en er vrijwel altijd sprake is dat omstreden zaken zoals slavernij wordt gelegitimeerd. Bovendien stelt Ferro stelt dat tijdens de vormende jaren van ons leven (grotendeels de periode rondom de puberteit) associaties over een bepaald onderwerp het best blijven hangen.<sup>21</sup> Als dit wordt toegepast op historische of ideologische concepten, is het dus makkelijk om mensen te beïnvloeden met bepaalde ideeën of visies. Hierdoor kregen Nederlandse leerlingen meer uren geschiedenis, dat zich focuste op nationalisme en met een Duitse invalshoek. Er werd ook een poging gedaan om compleet nieuwe boeken te ontwikkelen, met een sterk nationaalsocialistisch karakter. Echter, er waren geen schrijvers in Nederland bereid dit te doen en bleven de boeken achter.

Na de Duitse bezetting ging het geschiedenisonderwijs op dezelfde voet door als voor de Tweede Wereldoorlog. Echter kwam er wel langzaam kritiek op het vak. Leerlingen moesten teveel feiten en jaartallen leren en er was nauwelijks aandacht voor vaardigheden en de link tussen heden en verleden werd niet gelegd. Hierdoor onderging het geschiedenisonderwijs in de jaren 60 een hele metamorfose. Pas vanaf deze periode werd de nadruk gelegd op historische vaardigheden aanleren, historisch besef ontwikkelen en verklaren van het verleden, in plaats

---

<sup>18</sup> J. G. Toebes, *Geschiedenis en staatsinrichting* (Leiden: Stenfert Kroese/Nijhoff, 1989) 6.

<sup>19</sup> J. G. Toebes, 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs', *Kleio*, 1976, 220.

<sup>20</sup> John R. Lott, Jr., 'Public Schooling, Indoctrination, and Totalitarianism', *Journal of Political Economy* 107, (december 1999) 6, 127–57.

<sup>21</sup> Ferro, *The Use and Abuse of History, and, How the Past Is Taught*, 7.

van leren over het verleden.<sup>22</sup> Veel internationale ontwikkelingen als de Koude Oorlog, (de)kolonisatie en Europese samenwerking kwamen aan bod. Nationalisme en vaderlandse geschiedenis verdwenen uit het curriculum: dat was ondertussen onbespreekbaar geworden na wat extreem nationalisme had aangericht in het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw.<sup>23</sup>

Niet alleen het vak geschiedenis veranderde in de jaren 60, het hele Nederlandse onderwijssysteem wordt op de schop genomen. In 1963 wordt de Mammoetwet ingevoerd waarmee vmbo, havo en vwo hun intrede maken. Door de invoering van deze wet wordt geschiedenis een keuzevak in de bovenbouw en kunnen leerlingen het vak laten vallen. In de bovenbouw gaat het vak geschiedenis steeds meer om het verklaren van de huidige maatschappij en wordt de link gelegd tussen historische gebeurtenissen en de actualiteit. Net als in de jaren 60 blijven vaardigheden dus belangrijk.

Het geschiedenisonderwijs in de periode vanaf de Mammoetwet tot de eeuwwisseling wordt dus gekenmerkt door de nadruk op vaardigheden, verklaren van het verleden en de link tussen heden en verleden zien. Volgens het onderzoek van van der Dunk verdwijnen nationalisme en vaderlandse geschiedenis voor een groot deel uit het curriculum. Echter is er in de jaren 60 en 70 wel veel discussies geweest in het maatschappelijke debat over gevoelige onderwerpen binnen de vaderlandse geschiedenis. Hierdoor is de verwachting dat het maatschappelijke debat zich vanaf de jaren 70 ook naar de schoolboeken vertaalt en er daardoor wel wordt gesproken over de misstanden van de Gouden Eeuw als kolonialisme, de kaapvaart, slavernij of het gewelddadige optreden van figuren als Jan Pieterszoon Coen. Bovendien speelt in deze periode dekolonisatie ook een rol, waardoor de verwachting is dat er meer aandacht komt voor de keerzijde van kolonialisme. Voor een volledig beeld van de representatie van de Gouden Eeuw ga ik docentenhandleidingen, tekstboeken en werkboeken analyseren. Elk decennium in de tijdsperiode van dit hoofdstuk wordt een bron geanalyseerd dat zo representatief mogelijk is voor die periode. Zo is de ontwikkeling over de jaren heen zichtbaar. Hierna volgt een analyse van vaktijdschriften van docenten geschiedenis en ten slotte een conclusie.

## 1.1 Bronanalyse

Te beginnen met het boek *Beknopt Handboek der Vaderlandse Geschiedenis uit 1963*, een boek voor de tweede klas havo en vwo.<sup>24</sup> In het hoofdstuk dat de periode 1600-1700 bekleedt ligt de

---

<sup>22</sup> Kees Ribbens, *Een eigentijds verleden: alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000* (Hilversum: Verloren, 2002) 59.

<sup>23</sup> van der Dunk, *Geschiedenis op school: zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs*.

<sup>24</sup> C. Riekwel en M. Th. uit den Boogaard, *Beknopt leerboek der Vaderlandse Geschiedenis*, 13de dr. (Zwolle: Tjeenk Willink, 1965).

aandacht voornamelijk op Nederlandse geschiedenis. In het hoofdstuk over de Gouden Eeuw wordt er veel gefocust op binnenlandse politiek en Nederlandse figuren. Hoe Nederland zich opstelt tegenover andere landen wordt niet genoemd. In een hoofdstuk getiteld “De Compagnieën in de 17<sup>de</sup> eeuw” worden de VOC en WIC aangehaald en enkele belangrijke namen genoemd, zoals Pieter Both en Jan Pieterszoon Coen. Coen wordt in de inleiding beschreven als “krachtig” en hierna wordt beschreven dat “hij de krachtige woorden: „Dispereert niet, ontsiet uwe vijanden niet; daer can in Indiën wat groots verricht worden.” sprak.”. Bovendien benadrukt het boek dat Coen Batavia stichtte en hij Batavia wist te beschermen tegen twee aanvallen van de sultan van Mataram, die bijna geheel Midden- en Oost-Java beheerste. In de alinea die volgt wordt echter een ander daglicht op Coen geworpen.

In 1621 onderwierp Coen de Banda-eilanden. Hardhandig en wreed is hij daar opgetreden. Alles werd er vernield en verbrand; de inwoners werden gedood, uitgehongerd en gevangelijk weggevoerd. De ontvolkte eilanden moest men opnieuw bevolken. Tot grote ergernis van Coen sloten de Nederlandse en de Engelse Oost-Indische Compagnie in 1619 een verbond, waarbij ze elk in Indië vrij zouden mogen handelen. [...] Een aantal Engelsen en Japanners smeedden op het eiland Ambon een samenzwering tegen ons gezag.

In het fragment is te lezen dat Coen wreed tekeer is gegaan en inwoners slachtoffer zijn geworden van zijn beleid. Opmerkelijk is ook dat dit boek schrijft in de wij-vorm, zo staat er “ons gezag”. De auteur van dit boek laat hiermee zien dat hij de acties van Coen en de VOC niet losstaat van de huidige generatie Nederlanders.

Er volgt een alinea over Antonie van Diemen, de opvolger van Coen. Hij wordt een opvolger van Coen genoemd door de auteurs, maar wordt wel omschreven als een man die Batavia heeft versterkt, met straten die gebouwd werden als in een Hollandse stad. Hij breidde krachtig het gezag uit van de Compagnie, ten koste van de Portugezen en zorgde ervoor dat alleen de Hollanders mochten handelen bij de factorijen op Ceylon. Johan Maurits wordt een alinea verder besproken als een man die bestuur en rechtspraak verbeterde, scholen oprichtte en de verkeerswegen verbeterde. Ook wordt er geschreven dat hij de plantages voorzag van voldoende negerslaven, en slavernij noodzakelijk achtte. Ten slotte valt er te lezen dat de WIC “nagenoeg hopeloos was, vooral na 1648, toen er een einde kwam aan de voordelige kaapvaart”. Het boek belicht ondanks er wel wordt gereflecteerd op Coens acties, nog steeds enkel positieve kanten van de VOC.

Een veelgebruikt boek in de jaren 70 is *Wereld in Wording*. In deze versie voor 2 havo/vwo uit 1972 wordt er in het hoofdstuk “De Republiek in de Gouden Eeuw” weinig genoemd over Nederland in verhouding tot andere landen.<sup>25</sup> Het hoofdstuk gaat voornamelijk over geschiedenis in Nederland zelf en vertelt het verhalen van grote figuren als Willem van Oranje, Johan van Oldenbarnevelt en Michiel de Ruyter. Kolonialisme of de VOC en WIC en de gevolgen hiervan worden niet toegelicht. Het enige stukje tekst dat niet over Nederland gaat, gaat over geïmporteerde thee uit Java en Japan. Er wordt niks genoemd over hoe de VOC precies aan die thee komt. De WIC wordt omschreven als kaapvaartmaatschappij die zich hoofdzakelijk bezig houdt met Spaanse boten kapen tijdens de 80-jarige oorlog.

In *Sprekend Verleden*, een boek voor de tweede klas havo/vwo uit 1986, wordt de geschiedenis van de Republiek uitgebreid besproken. In de paragraaf over de VOC wordt kort vermeld dat de VOC een bekwaamhandelsbeleid had, waarbij geweld tegen Europese mededingers of tegenwerkende Aziaten niet werd geschuwd en dat hierdoor de VOC een grote voorsprong had op het gebied van handel.<sup>26</sup> Daarna is er een hele paragraaf met de titel “De V.O.C. en Jan Pieterszoon Coen in Nederlandse en Indonesische ogen”. De deelvraag van deze paragraaf luidt als volgt: “Zijn er belangrijke verschillen te ontdekken tussen de visies van de verschillende schrijvers? Zo ja, welke?”. In de paragraaf worden Nederlandse en Indonesische schoolboekenschrijvers vergeleken. Het Nederlandse boek dat wordt aangehaald is *Wereld in Wording* van Novem. Zo wordt er positief geschreven over de VOC en hoeveel geld het opleverde. Er staat:

Met name de handel in specerijen was zeer voordelig. [...] De compagnie kocht tegen een lage prijs en wist door het beperkte aanbod de prijzen in het moederland aan de hoge kant te doen (een tienvoudige van de prijs!). Om de leverantie aan buitenlanders te bemoeilijken werd vaak de oogstopbrengst gedrukt door een vernietiging van een deel hiervan. Spoedig keerde de compagnie hoge dividenden uit in de 17<sup>de</sup> eeuw voor een bedrag van 100 miljoen!

Uit dit stuk tekst blijkt een zekere vorm van enthousiasme. Dat de VOC hoge winst maakt wordt benadrukt met uitroeptekens. Daarna volgt nog een stukje over Coen, waarin de schrijver redelijk neutraal blijkt. Coen wordt omschreven als de bekendste gouverneur generaal van de VOC en de stichter van Batavia. Hij zou buitenlanders als de Engelsen en Spanjaarden willen

---

<sup>25</sup> Novem, *Wereld in Wording / 2 havo-vwo, Van 1500 tot 1900* (Den Haag: Van Goor, 1972).

<sup>26</sup> Leo G. Dalhuisen, D. Haks, en G. J. van Setten (red.), *Sprekend verleden: een geschiedenis van de wereld* (Haarlem: Gottmer Educatief, 1982).

weren en wilde dat Nederlandse kooplui vrije vaart in Indië zouden krijgen. Ten slotte wordt er wat feitelijke informatie genoemd, waar hij geboren en overleden is en uit wat voor familie hij kwam. Hierna volgt de Indonesische visie van Soeroto. De toon van het stuk is anders dan van het fragment uit *Wereld in Wording*. Zo wordt het Nederlandse handelsmonopolie “wreed” genoemd en wordt er gesproken van “slachtoffers van het monopolistisch systeem”. De bron omschrijft hoe er werd omgegaan met de bevolking in Indië, zo wordt er geschreven dat:

de VOC wilde de bevolking van Banda dwingen specerijen uitsluitend aan de VOC te verkopen. Als dat niet gebeurde, werd dat door de VOC beschouwd als een gemene daad en een overtreding, die behoorde te worden gestraft. [...] Zo werden de Banda-eilanden aangevallen en bezet, de bewoners wreed ter dood of tot slaaf naar Djakarta gebracht. Door deze wreedheden is Banda voor tientallen jaren onvruchtbaar geworden en de bewoners zijn bijna allen uitgeroeid.

Over Coen wordt ten slotte geschreven dat hij een “zeer wrede” gouverneur-generaal was, die door het Nederlandse volk als een held wordt beschouwd en dat zijn verdiensten door een Nederlandse historicus zijn geeërd door een werk van vier grote delen. Het woord “wreed” wordt ook in *Vaderlandse Geschiedenis* gebruikt om Coen en zijn acties in Nederlands-Indië te omschrijven.

Ten slotte staan er bij deze paragraaf nog twee vragen die leerlingen zouden beantwoorden. Die luiden als volgt:

1. Zijn er één of meer van deze verschillen misschien toe te schrijven aan een nationalistische kijk op de eigen geschiedenis?
2. Welke gegevens zouden naar jouw mening zowel in een Nederlands als Indonesisch geschiedenisboek vermeld moeten worden?

Deze vragen dwingen de leerling dus om te reflecteren op het verschil in visie van Nederland en Indonesië en stil te staan bij het feit dat de weergave van bepaalde historische gebeurtenissen heel subjectief is.

In de docentenhandleiding, van Sporen uit 1992 voor onderbouw havo/vwo begint elk hoofdstuk met een verantwoording van de themakeuze.<sup>27</sup> Er zijn twee hoofdstukken die de Gouden Eeuw bekleden genaamd “Nederland, een nieuwe republiek” en “Oost- en West-Indië”. Er wordt dus al onderscheid gemaakt tussen de geschiedenis van Nederland als Republiek in de

---

<sup>27</sup> A. Wilschut e.a., *Sporen: Geschiedenis voor de onderbouw docentenhandleiding* (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1992).

zeventiende eeuw en de geschiedenis van Nederlandse buitenlandse politiek. Bij de verantwoording bij het hoofdstuk over Indië wordt er geschreven dat de gevolgen vooral aandacht krijgen, maar de oorzaken niet. Er blijkt uit deze verantwoording dat dit onderwerp voornamelijk de aandacht krijgt omdat Europese expansie van wereldhistorisch belang is geweest. De toelichting hierbij is dat producten als suiker, specerijen, goud, zilver en de aardappel en uitwisseling van talen die nu wereldtalen zijn, de geschiedenis hebben veranderd. De definitie van kolonialisme volgens de handleiding is het stichten van volksplantingen overzee, met het doel de eigen bevolking nieuwe bestaansmogelijkheden te bieden. De tekst blijft heel feitelijk en gaat niet in op verschillende visies die er op de Gouden Eeuw geworpen kunnen worden.

## 1.2 Vakdidactische tijdschriftenanalyse

Omdat het onderwijs en dus het collectieve geheugen van leerlingen beïnvloed wordt door zowel de boeken als de docent is het ook belangrijk om de visie van docenten mee te nemen in het onderzoek. Dit zal gedaan worden door een analyse van het tijdschrift van geschiedenisdocenten, *Kleio*. Hierin komen zowel historici als geschiedenisdocenten aan het woord.

In de 9e uitgave van *Kleio* in 1976 schrijft historica Marie Meilink-Roelofs over een nieuwe benadering van Nederlandse expansiegeschiedenis.<sup>28</sup> Zij werpt een kritische blik op de huidige benadering in het onderwijs en is van mening dat dat komt doordat er te weinig onderzoek is gedaan naar primaire bronnen. Nederlandse historici hebben over dit onderwerp voornamelijk onderzoek gedaan op basis van secundaire literatuur en missen hierdoor een cruciale visie op de expansiegeschiedenis. Hierdoor ligt volgens Meilink-Roelofs de nadruk op de economische oorzaken en factoren van de expansiegeschiedenis, terwijl een thematische benadering volgens haar veel belangrijker is als expansiegeschiedenis wordt onderwezen. Bij deze benadering moet “de nadruk worden gelegd op institutionele, economische en sociale aspecten met aandacht voor de milieus en bevolkingen die bij de Nederlandse expansie in de andere werelddelen betrokken werden. Aan de onderlinge relaties tussen Europeanen en inheemsen moet een veel groter betekenis worden gegeven, waarbij de inheemsen eigen waarden hebben en verdedigen.”<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> M. A. P. Meilink-Roelofs, 'Enige opmerkingen over een nieuwe benadering van de Nederlandse expansiegeschiedenis', *Kleio*, 1976, 809-813.

<sup>29</sup> Meilink-Roelofs, 'Enige opmerkingen over een nieuwe benadering van de Nederlandse expansiegeschiedenis', 809.

Een jaar later, in 1977, schrijft historicus Pieter Emmer over Nederland en de expansie van Europa. Emmer benoemt in het stuk dat Europese expansie een van de belangrijkste historische processen van de Nieuwe Tijd vormt.<sup>30</sup> Hij is van mening dat het zo'n belangrijk onderdeel van de geschiedenis is omdat Nederland uitblinkte in veroveringen overzee door de geavanceerde VOC.<sup>31</sup> Hiermee legt hij de nadruk op de Europese geschiedenis van kolonialisme en geeft hij aan dat we juist naar de goede dingen moeten kijken die de voorspoedige zeventiende eeuw ons hebben gebracht.

In allebei de tijdschriften staan zaken als koloniale geschiedenis, het slavernijverleden en de geschiedenis van Nederlandse invloed in het Caribisch gebied centraal en leveren de auteurs kritische blik op de bestaande visie op het onderwerp. Deze belangstelling is ook terug te zien in de schoolboeken van deze periode.

### 1.3 Conclusie

In de boeken van de 20<sup>e</sup> eeuw blijkt dus dat de schrijvers wel aandacht besteden aan de twee kanten die de Gouden Eeuw kent, maar nog steeds op een trotse manier blijven schrijven over de Nederlandse periode. Er wordt enthousiast geschreven over de winst die de VOC maakt in Wereld in Wording en in Vaderlandse Geschiedenis wordt er weliswaar gereflecteerd op de acties van Coen, het boek belicht nog steeds veel positieve kanten van de VOC. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn is dat de kritiek zich nog niet heeft vertaald naar de schoolboeken, maar dat dat pas later te zien is in de boeken. Pas in *Sprekend Verleden* is het is duidelijk dat het boek het doel heeft dat leerlingen inzien dat de 17<sup>de</sup> eeuw ook een keerzijde kende voor sommige mensen, ondanks dat het een voorspoedige eeuw was voor Nederland. Bovendien worden leerlingen gedwongen door zich in te leven in mensen die wel te lijden hadden onder de rijkdom van de Republiek, door de kritische vragen die in het boek zijn geformuleerd.

Dit is ook te zien in het vaktijdschrift *Kleio*. Halverwege de jaren 70 worden er beduidend meer onderwerpen besproken die betrekking hebben op de Gouden Eeuw en worden er kritische blikken door onder andere Meilink-Roelofs geworpen op de huidige benadering. Dit zie je niet meteen terug in de boeken, maar dus wel enkele jaren later in *Sprekend Verleden*. Het zou kunnen dat de kritische blik van auteurs in *Kleio* de schoolboeken enkele jaren later ook kritischer zijn geworden.

---

<sup>30</sup> P. C. Emmer, 'Nederland en de expansie van Europa', *Kleio*, 1977, 823-829.

<sup>31</sup> Emmer, 'Nederland en de expansie van Europa', 823-824.



## Hoofdstuk 2: 1998-2018

Vanaf eind jaren 90 vindt een nieuwe verandering plaats: de Tweede Fase, de bovenbouw van havo en vwo, wordt ingevoerd. Hierbij wordt er duidelijk onderscheid gemaakt tussen de onder- en bovenbouw en worden de profielen ingevoerd waardoor er meer samenhang is tussen de vakken die leerlingen volgen. Het vak geschiedenis wordt met de komst van de Tweede Fase ook weer aangepast. Geschiedenis wordt hierbij een verplicht vak voor alle leerlingen met een maatschappijprofiel. Het onderdeel staatsinrichting en maatschappijleer verdwijnt uit het vak geschiedenis en wordt een apart vak.<sup>32</sup> Hierdoor veranderen de schoolboeken ook en is er meer ruimte voor geschiedenis in de boeken. Er werd nu echter kritiek geleverd dat het bij geschiedenis alleen nog maar zou gaan om vaardigheden, en het verhaal en simpelweg kennis opdoen hierover zelf vergeten zou zijn. Daarnaast kwam de Nederlandse geschiedenis langzaam weer terug in het curriculum. Vanaf 2006 wordt nationale geschiedenis weer belangrijker: minister president Balkenende gaf destijds de opdracht aan de commissie Van Oostrom om een historische canon te ontwerpen.<sup>33, 34</sup> Balkenende had, zo bleek ook uit zijn opmerking over de VOC-mentaliteit uit 2006, een andere kijk op de Nederlandse geschiedenis met betrekking tot de Gouden Eeuw dan tot dan toe in de boeken stond. Hiermee geeft Balkenende dus al aan dat hij het van belang vindt dat Nederlandse geschiedenis weer een grotere rol gaat spelen in het geschiedeniscurriculum. In de canon staan vijftig gebeurtenissen die van belang zijn geweest in de Nederlandse geschiedenis. Het doel is volgens de Onderwijsraad dat er in heel Nederland een gedeelde kennis van de Nederlandse geschiedenis ontstaat.

Deze ontwikkelingen zijn vooral goed te zien in het examenprogramma voor havo en vwo. Tot en met 2015 kent het eindexamen geschiedenis voor havo en vwo twee onderwerpen die getoetst worden. Een daarvan is de Republiek in de zeventiende eeuw en het andere onderwerp wisselt elk jaar. Vanaf 2015 worden de tien tijdvakken ingevoerd, inclusief drie of vier zogenaamde historische contexten. De tien tijdvakken verdelen de periode vanaf de eerste jagers-verzamelaars tot eigentijdse geschiedenis zoals de Koude Oorlog. Hierover moeten leerlingen globale kennis hebben en de grote lijnen weten. De historische contexten sluiten aan bij de tijdvakken, maar zijn onderwerpen waar leerlingen uitgebreidere en aanvullende kennis over moeten hebben. De contexten zijn de Republiek, de Verlichting (alleen vwo), Duitsland in

---

<sup>32</sup> A. M. L. van Weteringen namens de Onderwijsraad, 'Advies Tweede Fase VO', 13 januari 2005.

<sup>33</sup> J. D. Bouma en D. Walters 'Inspiratiebron is iets anders dan verplichting; kabinet gaf gehoor aan harde kritiek op canon van vijftig vensters op de vaderlandse geschiedenis' *NRC Handelsblad*, 4 juli 2009.

<sup>34</sup> Nederlands Openluchtmuseum, 'De Canon van Nederland', <http://www.entoen.nu/>, (geraadpleegd 1 maart 2019).

de 19<sup>e</sup> en 20<sup>e</sup> eeuw en de Koude Oorlog. Omdat een van de historische contexten “De Republiek” als thema heeft, wordt het plan van de commissie Van Oostrom voortgezet en is de aanname dat er dus ook kanttekeningen gezet worden bij de betreffende nationale geschiedenis in de zeventiende eeuw.

In dit hoofdstuk worden drie meestgebruikte methoden op het voortgezet onderwijs geanalyseerd, Feniks, Geschiedeniswerkplaats en Memo.<sup>35</sup> Ook worden er zowel boeken voor de onderbouw als bovenbouw geanalyseerd, om te kijken of daar nog verschil in zit, gezien de verplichte historische context over de Republiek.

## 2.1 Bronanalyse

Het eerste boek dat behandeld wordt is Feniks voor 2 havo/vwo.<sup>36</sup> Hierin is het hoofdstuk “De Republiek in de Gouden Eeuw” te vinden, bestaande uit vijf paragrafen, waarvan drie van de vijf alleen over Nederland zelf gaan. De andere twee paragrafen behandelen de VOC en de WIC. De deelvraag die bij de VOC paragraaf wordt gesteld luidt: “Waarvoor werd de VOC opgericht en hoe werkte deze handelsmaatschappij?”. De paragraaf wordt ingeleid met een objectieve beschrijving van de geschiedenis van ontdekkingsreizen en nieuwe handelsroutes en hoe de VOC werd opgericht. Hierna volgt een alinea met de kop “Jacatra werd Batavia” waarin wordt verteld over de import van oosterse producten. De alinea sluit af met de volgende tekst:

Jan Pietersz. Coen besloot in 1618 dat de juiste plaats voor een centraal bestuur lag bij de plaats Jacatra, [...]. De inwoners liet hij wejagen en hun huizen verbranden. Het handelsfort noemde men Batavia, en het zou uitgroeien tot een complete stad. In dit bestuurscentrum van de Oost zetelde Coen tot 1629 als eerste gouverneur-generaal van de VOC in Azië.<sup>37</sup>

In het werkboek wordt er iets meer aandacht besteed aan de andere kant van het verhaal. Bij de paragraaf over Jacatra dat Batavia werd is het de bedoeling volgens het werkboek dat leerlingen “inleving” oefenen en worden de volgende vragen gesteld:

1. Hoe dachten Nederlanders toen over volkeren in gebieden buiten Europa?
2. Waarom zouden ze trots zijn geweest op wat je in bron 14 en 15 ziet?
3. Wat zouden Indonesiërs uit die tijd van deze twee afbeeldingen gevonden hebben?<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Björn Volkerink e.a., 'Onderzoek ten behoeve van evaluatie van de marktwerking educatieve boekenmarkt', Eindrapport (ECORYS Nederland, 15 september 2009).

<sup>36</sup> Cor van der Heijden e.a., *Feniks geschiedenis voor onderbouw vmbo, havo en vwo en bovenbouw vmbo*, (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2014) 63-70.

<sup>37</sup> van der Heijden e.a., *Feniks geschiedenis voor onderbouw vmbo, havo en vwo en bovenbouw vmbo.*, 65.

<sup>38</sup> Cor van der Heijden e.a., *Feniks: geschiedenis voor de onderbouw. Werkboek 2 havo/vwo.*, 2de dr. (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2016) 77.

Bij deze vragen worden leerlingen dus wel gedwongen na te denken over de gevolgen die de VOC gehad zou kunnen hebben in Indië. Echter zijn de antwoorden op deze vragen niet in het boek te vinden, maar moeten leerlingen dat zelf bedenken. Mits deze vragen besproken worden door de docent, komt het dus niet aan bod.

In de docentenhandleiding over deze paragraaf staat een korte verantwoording van het onderwerp.<sup>39</sup> Hierin wordt ook alleen aangehaald dat dit onderwerp in het boek staat omdat “onze kleine Republiek in de zeventiende eeuw een belangrijk land werd in de internationale politiek en de wereldeconomie en een koloniaal rijk bouwde in Azië en Amerika [...]. Op de Nederlandse uitvinders en wetenschappers, nieuwsgierig, praktisch en slim, zijn wij nu nog enorm trots, net als op de wereldberoemde schilderkunst van de Gouden Eeuw.”<sup>40</sup> De schrijvers van Feniks lijken het dus belangrijk te vinden dat de Gouden Eeuw en de Republiek besproken worden omdat het Nederland voor de wind ging.

In de paragraaf over de WIC, genaamd “De WIC en Suriname” staat de vraag “Waar hield de WIC zich mee bezig en waardoor ontstond de trans-Atlantische slavenhandel?” centraal. De taken van de WIC worden in het boek omschreven als “het kapen van Spaanse en Portugese schepen beladen met goud, zilver, koffie en suiker voor Europa”. Hierna wordt in de tekst benoemd dat de Republiek ook al snel de slavenhandel aan de West-Afrikaanse kust ontdekte en spoedig hierna Brazilië veroverde voor de slavenplantages. Maar, omdat weinig Hollanders zin hadden in een kolonistenbestaan, werd Brazilië opgeheven als kolonie. Echter bleef de WIC volgens Feniks wel actief in de “winstgevende trans-Atlantische slavenhandel.” Er wordt bijna niet ingegaan op hoe er met de slaven om werd gegaan, er staat alleen kort omschreven dat “door de wrede behandeling en de bevattelijkheid van Afrikanen voor Europese ziektes was de sterfte onder slaven zo groot, dat er constant nieuwe aanvoer nodig was.”. Er is dus alleen af te lezen aan het woord “wreed” dat de slaven slecht werden behandeld door de Europese kolonisten. De paragraaf eindigt met een korte alinea over de afschaffing van slavernij. De schrijvers zeggen hierover dat mensen zich in de Republiek afvroegen of slavernij wel klopte met het christendom en dat hierdoor in 1863 slavernij is verboden.

In het werkboek staan de volgende vragen geformuleerd die leerlingen laten nadenken over de slavernij die betrokken was bij de WIC:

---

<sup>39</sup> Cor van der Heijden, e.a., 'Docentenhandleiding Feniks deel 2VWO, hoofdstuk 3: De Republiek in de Gouden Eeuw' (ThiemeMeulenhoff, 2016).

<sup>40</sup> Van der Heijden, *Feniks: geschiedenis voor de onderbouw. Werkboek 2 havo/vwo*, 5.

1. Beredeneer of de slavenhandel een bedoeld of onbedoeld gevolg van de verovering van Brazilië was.
2. Wat deden Nederlanders in overzeese gebieden dat we nu zouden afkeuren?
3. Leg uit waarom men dat toen normaal vond.

Ten slotte verantwoordt de docentenhandleiding van Feniks nog waarom de WIC en Suriname worden besproken in het hoofdstuk over de Republiek in de Gouden Eeuw. In de handleiding staat het volgende hierover:

Door de WIC en de VOC was de economie van de Republiek verbonden met economieën over de hele wereld. Ons land werd deel van een wereldeconomie. In Noord-Amerika bouwde de WIC Nieuw Amsterdam op het eiland Manhattan, een kolonie die later in de zeventiende eeuw met Engeland geruild werd tegen Suriname. Suriname werd een echte plantagekolonie met slavernij (tot 1863) en poldertjes waarin de plantages werden gevestigd.<sup>41</sup>

Hier wordt dus eigenlijk gezegd dat de reden waarom de schrijvers hebben gekozen voor dit onderwerp in het boek is omdat de Republiek deelnam aan een wereldeconomie door het hebben van koloniën.

De volgende methode, Geschiedeniswerkplaats, is ook een veelgebruikte methode in het voorgezet onderwijs.<sup>42</sup> Geschiedeniswerkplaats besteedt nauwelijks aandacht aan het koloniale geweld dat gepaard ging met de opkomst van Nederland als economische wereldmacht. Deze methode maakt geen gebruik van een werkboek, dus deze wordt ook niet meegenomen in de analyse. Dit een boek voor de bovenbouw, en doordat “De Republiek in de 17<sup>e</sup> eeuw” een verplicht onderdeel is van het curriculum en waarvan leerlingen dus extensieve kennis moeten hebben, zou dit veel aandacht moeten besteden aan deze periode. Hierdoor is de aanname dat de informatie in de boeken meer diepgang heeft en dus ook meerdere kanten van de Gouden Eeuw belicht.

Zowel in het havo als het vwo boek is het hoofdstuk ‘de Gouden Eeuw’, die volgens de inleiding gaat over de Republiek als handelsnatie en speler in een wereldeconomie, een Gouden Eeuw “omdat Holland economisch aan de top van de wereld stond”.<sup>43,44</sup> Dit kwam door de enorme

---

<sup>41</sup> Van der Heijden, e.a., ‘Docentenhandleiding Feniks deel 2VWO, hoofdstuk 3: De Republiek in de Gouden Eeuw’, 8-9.

<sup>42</sup> Tom van der Geugten e.a., *Geschiedeniswerkplaats. CE Examenkatern VWO De Republiek in een tijd van vorsten* (Groningen/Houten: Noordhoff, 2011).

<sup>43</sup> Van der Geugten e.a., *Geschiedeniswerkplaats. CE Examenkatern VWO De Republiek in een tijd van vorsten*, 50-51.

<sup>44</sup> Dik Verkuil, Marcel van Riessen, en Th. van Straaten, *Geschiedeniswerkplaats. CE Examenkatern havo De Republiek in een tijd van vorsten* (Groningen/Houten: Noordhoff, 2011) 50-51.

handelsvloot en door de Wisselbank en de Beurs in Amsterdam. Hierna wordt in een alinea beschreven hoe de VOC en WIC te werk gingen en geld verdienden. Een veelgenoemde naam in andere methodes, de wrede gouverneur-generaal Jan Pieterszoon Coen, wordt niet genoemd in Geschiedeniswerkplaats. Ook de slavenhandel komt bijna niet aan bod. In de laatste alinea van de paragraaf staat “De WIC bracht wapens en andere koopwaar naar West-Afrika. Daar werden slaven gekocht, die naar Amerika werden vescheppt, waar ze moesten werken op plantages.” Het woord “slaaf”, “slaven ” of “slavenhandel” komt daarna in het hele hoofdstuk niet meer aan bod.

In de methode Memo voor 2 VWO staat er in de paragraaf over die over de VOC gaat niets genoemd over hoe mensen in Nederlands-Indië werden behandeld en wat de economische voorspoed in Nederland voor gevolgen had in andere landen.<sup>45</sup> Wel staat er een afbeelding waarin twee mannen arbeid aan het verrichten zijn op het platteland, maar waar geen toelichting bij staat. Hierdoor kan een leerling niet direct opmaken dat het bijvoorbeeld gaat om slavernij of uitbuiting. In de paragraaf over de WIC noemen de schrijvers alleen dat “de WIC ook kolonies bezat (Suriname en de Antillen), die ze zelf bestuurde. Daar verbouwden slaven uit West-Afrika op plantages rietsuiker en tabak.” Hierna wordt kort beschreven hoe de driehoekshandel in elkaar steekte en staat er dat het aandeel van de WIC in de internationale slavenhandel maar vijf procent was. Aan het eind van dit hoofdstuk biedt Memo een paragraaf aan waarin wordt beschreven wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Hierbij staat dat een leerling moet kunnen uitleggen

- Hoe de wereldeconomie is ontstaan in de 17<sup>e</sup> eeuw
- Wat de oorzaken waren van de economische groei in de Republiek
- Hoe de VOC en WIC werkte en welke rol zij speelde in de wereldeconomie
- Op welke manier de driehoekshandel ontstond<sup>46</sup>

In het bijbehorende werkboek van Memo gaan vrijwel alle vragen over het ontstaan van Nederland als economische grootmacht in de zeventiende eeuw.<sup>47</sup> Leerlingen moeten vragen beantwoorden als “Geef twee oorzaken voor het ontstaan van de VOC”, “Leg uit wat handelskapitalisme is” en “Welke gevolgen had de groeiende handel in Amsterdam?”. Vragen

---

<sup>45</sup> Hans Bulthuis e.a., *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw. Handboek 2 VWO Geschiedenis*. (Den Bosch: Malmberg, 2015).

<sup>46</sup> Bulthuis e.a., *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw. Handboek 2 VWO Geschiedenis*, 48.

<sup>47</sup> Hans Bulthuis e.a., *Memo. Geschiedenis voor de onderbouw. Werkboek 2 VWO Geschiedenis* (Malmberg, 2017).

en bronnen die leerlingen dwingen te reflecteren op slavernij of uitbuiting zijn niet te vinden in het werkboek.

## 2.2 Vakdidactische tijdschriften analyse

In *Kleio* wordt er ook weinig geschreven over de Gouden Eeuw. Er is een uitgave in 2013 uitgekomen met als titel “De Gouden Eeuw”, maar geen een van de artikelen werpt een kritische blik op het onderwerp.<sup>48</sup> In het laatste nummer van 2008 is het thema wel Dynamiek & Stagnatie in de Republiek. Een artikel in deze uitgave gaat over de hoe er over de Republiek geschreven wordt in wetenschappelijk publicaties en hoe dat zich vertaalt naar de schoolboeken. Hierin staat echter niets over nieuwe visies op omstreden onderwerpen binnen de Gouden Eeuw. De rest van de artikelen in de uitgave besteden ook geen aandacht aan weergave van de Gouden Eeuw. In een artikel van Hanneke Tuithof en Alderik Visser in *Kleio* wordt er toelichting gegeven op de keuzes die gemaakt zijn voor het nieuwe examenprogramma van 2021.<sup>49</sup> Hierin worden de huidige historische contexten vervangen. De auteurs geven aan dat gevoelige en controversiële geschiedenis lastig te toetsen is en zich niet geschikt leent voor centrale examens. Ze erkennen wel dat er de laatste tijd een roep is om meer aandacht te besteden aan koloniale geschiedenis en zeggen dat gehonoreerd te hebben in de nieuwe historische contexten. Koloniale geschiedenis zou nu in bod komen in de historische context “De Verlichting” en “Het Britse Rijk”.

In de derde uitgave van het tijdschrift in 2014 schrijft Dick Berents over fouten in schoolboeken en hoe hardnekkig die fouten blijven hangen.<sup>50</sup> Auteurs van schoolboeken nemen vaak informatie over van de boeken die ze zelf op school hebben gehad en van de “mooie” verhalen van hun oude geschiedenisdocent. Dit zou ook een verklaring kunnen zijn voor in hoeverre er (niet) over de twee kanten van de Gouden Eeuw wordt geschreven.

Er wordt in *Kleio* ook geen kritiek hierover over de donkere, koloniale kanten van de Gouden Eeuw gepubliceerd. Veel van de artikelen over dit onderwerp geven enkel suggesties over hoe je een les over de Gouden Eeuw op een creatieve manier kan inrichten. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de redacteurs van *Kleio* vaak ook werkzaam zijn in het geschiedenisonderwijs en auteurs van schoolboeken ook behoren tot auteurs van artikelen van *Kleio*.

---

<sup>48</sup> Daan Schuijt e.a., *Kleio*, februari 2013.

<sup>49</sup> Hanneke Tuithof en Alderik Visser, 'Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo: achtergronden bij de keuzes', *Kleio*, 2018.

<sup>50</sup> Dick Berents, 'Hoe hardnekkige misvattingen blijven bestaan', *Kleio*, juni 2014.

Ten slotte zijn er in een rapport van het College van Toetsen en Examen uit 2016 adviezen van docenten geschetst over de invulling van het vak geschiedenis.<sup>51</sup> Er is hiervoor onderzoek gedaan naar wat docenten uit grote steden als Rotterdam, Utrecht en Amsterdam relevante historische contexten vinden. In de resultaten is te vinden dat alleen docenten uit Utrecht het eens zijn met de (huidige) historische context Republiek.<sup>52</sup> Docenten uit Amsterdam zouden echter ook graag een historische context over koloniale geschiedenis willen zien. Een verklaring hiervoor zou zijn dat Amsterdam een internationaal karakter kent waar mensen van veel verschillende nationaliteiten wonen.<sup>53</sup>

### 2.3 Conclusie

De analyse van *Feniks* is opmerkelijk. Het optreden van Coen wordt heel anders beschreven dan in de oudere geschiedenisboeken is onderzocht. Er wordt geen gebruik gemaakt van negatieve bijvoeglijke naamwoorden als “wreed” om hem te beschrijven en er wordt ook achterwege gelaten dat de oorspronkelijke bewoners van Indonesië werden vermoord. In het werkboek worden nog wel drie korte vragen gesteld die een beroep doen op het inlevingsvermogen van de leerling, maar die drie vragen zijn maar een klein deel van de hele paragraaf. Voor de WIC geldt hetzelfde, dat er slavenhandel was wordt wel benoemd en er worden drie vragen over gesteld in het werkboek, maar de methode dwingt de leerling niet om echt stil te staan bij andere visies. In *Geschiedeniswerkplaats*, waarvan boeken voor de bovenbouw zijn geanalyseerd, komt een andere benadering van de Gouden Eeuw zowaar nog minder aan bod. Ook dit is opmerkelijk, omdat de Republiek een verplichte historische context is, dat een verdiepingsdeel van de tijdvakken vormt.<sup>54</sup> Uit de geanalyseerde pagina's van *Memo* blijkt ook dat de methode niet veel waarde hecht aan multiperspectiviteit binnen het hoofdstuk “Gouden Eeuw”. Het wordt niet benoemd in wat de leerling moet weten over het hoofdstuk in de leerdoelen en zowel in het handboek als het werkboek worden de slechte dingen ook niet benoemd. Bovendien lijkt het ook wel alsof *Memo* het slavernijverleden probeert goed te praten door te benoemen dat Nederland een aandeel had van “maar” vijf procent in de trans-Atlantische slavenhandel. Ook in *Kleio* valt er geen kritiek te vinden op hoe er in de boeken wordt

---

<sup>51</sup> Elise Storck en Eline de Graaf, 'Meer en minder tegelijk', Adviezen van docenten aan de syllabus geschiedenis h/v, najaar 2016 (College voor Toetsen en Examens, januari 2017).

<sup>52</sup> Storck en de Graaf, 'Meer en minder tegelijk', 26.

<sup>53</sup> Gemeente Amsterdam, 'Inwoneraantal Amsterdam blijft groeien en stad telt 178 nationaliteiten; één meer dan in 2009', Onderzoek, Informatie en Statistiek, geraadpleegd 26 maart 2019, <https://www.ois.amsterdam.nl/nieuwsarchief/2010/inwoneraantal-amsterdam-blijft-groeien-en-stad-telt-178-nationaliteiten-een-meer-dan-in-2009>.

<sup>54</sup> College voor Examens, 'Syllabus Centraal Examen VWO 2015 van het examenprogramma', april 2013.

omgegaan met de Gouden Eeuw. In het artikel van Tuithof en Visser wordt er wel nog besproken dat er vraag is naar meer aandacht voor koloniale geschiedenis en hoe dat in het toekomstige examenprogramma wordt verwerfd.

Er valt dus te concluderen dat de hedendaagse boeken dus minder kritisch zijn op de Gouden Eeuw dan de oudere boeken die in het eerste hoofdstuk geanalyseerd zijn. Waar in de oude boeken Jan Pieterszoon Coen wreed wordt genoemd, en er geflecteerd wordt op de rol van Nederland in Nederlands-Indië, wordt dat in de recente boeken vrijwel achterwege gelaten. Ook in Kleio wordt er geen kritiek geleverd op deze eenzijdige visie. Dit is een opmerkelijk resultaat, gezien de huidige levendige discussie over de rol van Nederland in koloniale gebieden.



## Conclusie

De keerzijde van de Gouden Eeuw is al langere tijd een gevoelig onderwerp, maar de afgelopen jaren leek de interesse in de zwarte bladzijden van het hoofdstuk “De Gouden Eeuw” enorm toegenomen te zijn. Het onderwerp komt terug in kranten en de opiniepagina’s van kranten, maar is het ook terug te zien in de schoolboeken vanaf de jaren 60? In dit onderzoek is aan de hand van twee hoofdstukken onderzocht hoe de visie op de Gouden Eeuw door de jaren heen is ontwikkeld en hoe dat verband houdt met de artikelen in *Kleio*. Ondanks dat de aanname van het onderzoek was dat in de recentere boeken meer te zien zou zijn over omstreden zaken binnen de Gouden Eeuw, zoals slavernij, uitbuiting en moorden, valt dat tegen.

In de jaren 70 en 80 worden er in de schoolboeken veel visies omtrent de Gouden Eeuw besproken. In *Sprekend Verleden* is er een hele paragraaf gewijd aan hoe er in Indonesië wordt gesproken over de zeventiende eeuw en staan er vragen bij de tekst die de leerlingen ook dwingen om zich in te leven in die kant van het verhaal. Een verklaring hiervoor kan zijn dat Nederland in de na-oorlogse periode kritischer is geworden op het verleden en dit zich uiteindelijk in de jaren 70 zich uiteindelijk wel heeft vertaald naar de schoolboeken. De modernere boeken besteden er bijzonder weinig aandacht aan, terwijl de Republiek een belangrijk thema is in het hedendaagse geschiedeniscurriculum. Ook in *Kleio*, het tijdschrift voor docenten geschiedenis, komt het onderwerp maar weinig aan bod. Hoewel er de laatste jaren wel veel maatschappelijke discussie is over de Gouden Eeuw, komt het dus niet expliciet terug in de schoolboeken. Dit komt overeen met de conclusie van Marc van Brekel: discussies rondom het koloniale verleden zijn niet terug te vinden zijn in geschiedenismethoden en er wordt een eenzijdig beeld wordt geschetst. Ook Maarten Prak zegt, naar aanleiding van zijn onderzoek over de weergave van de VOC in schoolboeken, dat de Nederlandse geschiedenis trots wordt beschreven.

Er is in de moderne boeken vooral aandacht voor het positieve verhaal en vaderlandse geschiedenis wordt haast trots beschreven. Hierbij wordt voorbij gegaan aan het feit dat er een keerzijde hangt aan de economische voorspoed van de Nederlandse Republiek in de zeventiende eeuw. Dit heeft als gevolg dat er een collectief geheugen wordt gecreeërd gebaseerd op een onvolledig, eenzijdig verhaal. Om het heden te kunnen verklaren, is het belangrijk om het verleden te kennen, begrijpen en interpreteren. Door dit onvolledige beeld kan het zelfs voorkomen dat mensen bepaalde aspecten uit de huidige maatschappij ook niet in context kunnen plaatsen. Een ander gevolg van een incompleet collectief geheugen is dat een grote groep Nederlanders met een andere achtergrond zich niet kunnen herkennen in deze

geschiedenis. Om deze twee redenen is mijn advies dat het geschiedeniscurriculum meer aandacht moet besteden aan de multiperspectiviteit binnen het onderwerp “de Gouden Eeuw”. Dit wordt ook beschreven door Hanneke Tuithof en Hendrik Visser, die de keuzes van het nieuwe geschiedeniscurriculum van 2021 toelichten en erkennen dat er meer aandacht besteed moet worden aan koloniale geschiedenis.

In dit onderzoek zijn er verschillende boeken geanalyseerd, maar door gebrek aan tijd en ruimte kon er slechts een representatieve selectie gemaakt worden van de boeken. Naar aanleiding van de conclusie dat de hedendaagse boeken eenzijdig naar de Gouden Eeuw kijken, zou hierover interessant vervolgonderzoek kunnen plaatsvinden. In hoeverre beschrijven bijvoorbeeld de drie grootste methodes van het moment, Feniks, Geschiedeniswerkplaats en Memo, dezelfde visie op de Gouden Eeuw? En in hoeverre komen die overeen met het vastgestelde curriculum? Een andere interessante blik op het schoolboekonderzoek zou kunnen zijn naar de invloed van verzuiling op de Nederlands geschiedenismethodes. Geschiedenis is onderhevig aan subjectiviteit en interpretatie zou hierdoor per zuil sterk kunnen verschillen. Hoe heeft verzuiling hierbij dan ook impact gehad op het collectieve geheugen? Aan de hand van vervolgonderzoeken zou het Nederlandse collectieve geheugen beter in kaart kunnen worden gebracht.

## Literatuurlijst

- Assmann, Aleida. *Performing the past: memory, history, and identity in modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.
- Assmann, Jan, en John Czaplicka. "Collective Memory and Cultural Identity". *New German Critique*, nr. 65 (1995): 125.
- Beek, Erik van de. "Iemand als Coen hoor je niet te eren". *de Volkskrant*, 12 juli 2011.
- Berents, Dick. "Hoe hardnekkige misvattingen blijven bestaan". *Kleio*, juni 2014.
- Berkel, Marc van, Marije Wilminck, en Nationaal Comité 4 en 5 mei. *Welk verhaal telt?: de oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië 1942-1949 in het geschiedenisonderwijs*, Amsterdam: Nationaal Comité 4 en 5 mei, 2017.
- Bulthuis, Hans, Eleonoor Geenen, Mark Hagens, Jessie Jongejans, Frank Kerstjens, en Barbara Peters. *Memo. Geschiedenis voor de onderbouw. Werkboek 2 VWO Geschiedenis*. Den Bosch: Malmberg, 2017.
- Bulthuis, Hans, Eleonoor Geenen, Mark Hagens, Jessie Jongejans, Frank Kerstjens, Barbara Peters, Wieke Schrover, Erik Eshuis, en Van Oort Redactie en Kartografie (Almere). *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw. Handboek 2 VWO Geschiedenis*. Den Bosch: Malmberg, 2015.
- College voor Examens. "Syllabus Centraal Examen VWO 2015 van het examenprogramma", april 2013.
- Dalhuisen, Leo G., D. Haks, en G. J. van Setten, (red.) *Sprekend verleden: een geschiedenis van de wereld*. 1ste dr. Haarlem: Gottmer Educatief, 1982.
- De Nieuwe Maan*. "Koloniaal verleden van Nederland". NTR, 21 januari 2018.  
[https://www.npostart.nl/koloniaal-verleden-van-nederland/21-01-2018/POMS\\_NTR\\_12604388](https://www.npostart.nl/koloniaal-verleden-van-nederland/21-01-2018/POMS_NTR_12604388).
- Dunk, von der. *Geschiedenis op school: zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs*. Publicaties van de Commissie Geesteswetenschappen, nr. 5. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 1998.
- Emmer, P. C. "Nederland en de expansie van Europa". *Kleio*, 1977.
- Ferro, Marc. *The Use and Abuse of History, or, How the Past Is Taught*. London; Boston: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- Fontaine, P. F. M., en J. G. Toebes. *Het schoolboek als geschiedschrijving. Historischdidactische cahiers 3: Schoolboekanalyse*. Groningen, 1980.
- Gemeente Amsterdam. "Inwoneraantal Amsterdam blijft groeien en stad telt 178 nationaliteiten; één meer dan in 2009". Onderzoek, Informatie en Statistiek. Geraadpleegd 26 maart 2019.  
<https://www.ois.amsterdam.nl/nieuwsarchief/2010/inwoneraantal-amsterdam-blijft-groeien-en-stad-telt-178-nationaliteiten-een-meer-dan-in-2009>.

- Geugten, Tom van der, Peter Schröer, Dik Verkuil, en Marcel van Riessen. *Geschiedeniswerkplaats. CE Examenkatern VWO De Republiek in een tijd van vorsten*. Groningen/Houten: Noordhoff, 2011.
- Halbwachs, Maurice, en Lewis A. Coser. *On Collective Memory. The Heritage of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- Heijden, Cor van der, Idzard van Manen, Anjo Roos, en Frouke Schrijver. *Feniks geschiedenis voor onderbouw vmbo, havo en vwo en bovenbouw vmbo*. Onder redactie van Jos Venner. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2014.
- Heijden, Cor van der, Idzard van Manen, en Anjo Roos. “Docentenhandleiding Feniks deel 2VWO, hoofdstuk 3 De Republiek in de Gouden Eeuw”. ThiemeMeulenhoff, 2016.
- Heijden, Cor van der, Idzard van Manen, Anjo Roos, Frouke Schrijver, Frank Tang, en J. G. C Venner. *Feniks: geschiedenis voor de onderbouw. Werkboek 2 havo/vwo*. 2de dr. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2016.
- Lott, Jr., John R. “Public Schooling, Indoctrination, and Totalitarianism”. *Journal of Political Economy* 107, nr. S6 (december 1999): S127–57.
- Meilink-Roelofs, M. A. P. “Enige opmerkingen over een nieuwe benadering van de Nederlandse expansiegeschiedenis”. *Kleio*, 1976.
- Novem. *Wereld in Wording / 2 havo-vwo, Van 1500 tot 1900*. Onder redactie van W. Beemsterboer. 2e dr. Wereld in wording. Den Haag: Van Goor, 1972.
- Prak, Maarten. ‘De VOC in ons bewustzijn’, In: E. Jonker & L.J. Dorsman (red.) *De korte 20e eeuw: Opstellen voor Maarten van Rossum*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam, 2008.
- Ribbens, Kees. *Een eigentijds verleden: alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000*. Hilversum: Verloren, 2002.
- Riekwel, C., en M. Th. uit den Boogaard. *Beknopt leerboek der Vaderlandse Geschiedenis*. 13de dr. Zwolle: Tjeenk Willink, 1965.
- Schryver, Reginald de, Jo Tollebeek, Georgi Verbeeck, en Tom Verschaffel, (red.) *De lectuur van het verleden: opstellen over de geschiedenis van de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schryver*. Symbolae Facultatis Litterarum Lovaniensis, v. 24. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 1998.
- Storck, Elise, en Eline de Graaf. “Meer en minder tegelijk”. Adviezen van docenten aan de syllabus geschiedenis h/v, najaar 2016. College voor Toetsen en Examens, januari 2017.
- Toebes, J.G. *Geschiedenis en staatsinrichting*. Leiden: Stenfert Kroese/Nijhoff, 1989.
- Tosh, John. *Why history matters*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- Tuithof, Hanneke, en Alderik Visser. “Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo: achtergronden bij de keuzes”. *Kleio*.

- Verkuil, Dik, Marcel van Riessen, en Th. van Straaten. *Geschiedeniswerkplaats. CE Examenkatern havo De Republiek in een tijd van vorsten*. Groningen/Houten: Noordhoff, 2011.
- Volkerink, Björn, Marcel Canoy, Nicolai van Gorp, Frederik van Doorn, en Sil Vrielink. “Onderzoek ten behoeve van evaluatie van de marktwerking educatieve boekenmarkt”. Eindrapport. ECORYS Nederland, 15 september 2009.
- Weteringen namens de Onderwijsraad, A. M. L. van. “Advies Tweede Fase VO”, 13 januari 2005.
- Wilschut, A., M. G. van Riessen, D. van Straten, en P. Groenewegen. *Sporen: Geschiedenis voor de onderbouw docentenhandleiding. Sporen 2*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1992.
- Wilschut, Arie. *Beelden van tijd de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Assen: Van Gorcum, 2011.