

# **Geschiedenisonderwijs en de nationale identiteit**

---

Leon de Bruin – Masterscriptie Cultuurgeschiedenis

Begeleider: dr. E. Nijhof

Universiteit Utrecht

Augustus 2011

## **Inhoudsopgave**

<b>Voorwoord</b>	blz. 2
<b>Inleiding</b>	blz. 3
<b>Hoofdstuk 1: De nationale identiteit en geschiedenisonderwijs</b>	blz. 5
<i>Herinneren en het collectieve geheugen</i>	blz. 5
<i>Nationalisme en de natie</i>	blz. 7
<i>De nationale identiteit</i>	blz. 10
<i>Geschiedenis, geschiedenisonderwijs en de nationale identiteit</i>	blz. 13
<b>Hoofdstuk 2: De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs</b>	blz. 16
<i>De oorsprong van het geschiedenisonderwijs in het voortgezet onderwijs</i>	blz. 16
<i>Het geschiedenisonderwijs in de 20ste eeuw: tot en met de jaren '60</i>	blz. 19
<i>Het geschiedenisonderwijs in de 20ste eeuw: van Mammoetwet tot canon</i>	blz. 22
<b>Hoofdstuk 3: De nationale identiteit en geschiedenismethoden</b>	blz. 24
<i>Het Cultuurstelsel</i>	blz. 24
<i>De Atjeh-oorlog</i>	blz. 25
<b><i>Het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog in geschiedenismethoden</i></b>	blz. 27
<i>Analysecriteria</i>	blz. 28
<i>Periode 1: 1900-1948</i>	blz. 29
<i>Periode 2: 1948-1998</i>	blz. 33
<i>Periode 3: 1900-nu</i>	blz. 38
<i>Evaluatie</i>	blz. 40
<b>Conclusie</b>	blz. 42
<b>Literatuurlijst</b>	blz. 44

## **Voorwoord**

Beste lezer,

Voor u ligt de laatste pennenvrucht uit mijn studierend leven. Met deze afstudeerscriptie hoop ik aan te tonen een volwaardig lid van het Geschiedenisgilde te zijn. Van bronnenonderzoek tot het in orde brengen van het notenapparaat, de gehele historische methode passeerde tijdens het schrijven van de scriptie de revue. Zelfs het doen van archiefonderzoek vormde een wezenlijk deel van mijn onderzoek waardoor ik me op de valreep van mijn studie nog een échte historicus ben gaan voelen. Een slechte dag daargelaten kijk ik met plezier terug op het schrijven van mijn proeve van bekwaamheid.

Ik wil in dit voorwoord diegenen bedanken waardoor de scriptie geworden is wat het nu is. Mijn dank gaat uit naar mijn begeleider Erik Nijhof die mij de ruimte gaf onderzoek te doen naar een onderwerp van eigen interesse en me tijdens het schrijven heeft voorzien van goede adviezen. Omdat het schrijven van een scriptie een eenzame missie is, wil ik mijn lotgenoten Sven en Vinnie bedanken die, niet alleen de afgelopen scriptiemaanden, maar het hele studiejaar het ventiel waren om de studiedruk te verlichten. Ook wil ik Floris bedanken voor het delen van zijn scriptie-ervaringen en voor het verzetten van mijn zinnen, soms met desastreuze gevolgen. Verder ben ik Erik dankbaar voor zijn rode pen en zijn enthousiasme voor mijn scriptie. Mijn moeder wil ik bedanken voor de kopjes thee en mijn vader voor zijn nasi; jullie zorgen kwamen steeds op het juiste moment. Ten slotte wil ik Anna bedanken voor haar geduld en liefde op de momenten waar ik dat het hardst nodig had.

Leon de Bruin

## **Inleiding**

*“Laten we blij zijn met elkaar! Laten we zeggen, Nederland kan het weer! De VOC-mentaliteit! Over grenzen heen kijken, dynamiek...*

*Toch!?”*

Oud minister-President Balkenende  
*Politieke beschouwingen 2007*

Onzekere tijden vragen om krachtige maatregelen. Dat moet het kabinet Balkenende hebben gedacht toen het in 2006 de commissie Van Oostrom de opdracht gaf een nationaal historisch canon samen te stellen. Het Nederlandse verleden moest hiermee voor leerlingen op de basis- en middelbare school duidelijk en overzichtelijk worden. Dit streven kwam voort uit het idee dat Nederlanders de grip op de nationale identiteit kwijt waren geraakt. Door vervagende grenzen en migratie was de Nederlandse identiteit diffuus geworden. Een belangrijk onderdeel van deze identiteit vormt kennis hebben over de nationale geschiedenis. Het was aan de commissie om dit verleden op te poetsen en toegankelijk te maken.

Uit historische kringen klonk de nodige kritiek op het initiatief van de canon. Het vastleggen van het verleden aan de hand van een aantal gebeurtenissen heeft tot gevolg dat er een gestold en beperkt geschiedenisverhaal aan leerlingen verteld wordt. En wiens wordt er geschiedenisverhaal er eigenlijk verteld? Horen Turken van de tweede generatie daar ook bij?

De historische canon en de discussie erover geven aan hoe belangrijk geschiedenisonderwijs wordt geacht bij de vorming van de nationale identiteit. Sommige historici vinden het gebruik van het verleden om een nationaal heden te construeren verkeerd. Andere hebben er minder moeite mee. De opvattingen over het gebruik van geschiedenis voor de vorming van de nationale identiteit veranderde in de 20<sup>ste</sup> eeuw constant. En ook nu staat de discussie over geschiedenis en de nationale identiteit niet stil. In deze scriptie wil ik onderzoek doen naar deze verschuivende opvattingen in het geschiedenisonderwijs aan de hand van een analyse van geschiedismethoden. Dit wil ik doen door twee onderwerpen uit het koloniale verleden van Nederland, het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog, en de manier waarop hierin geschiedismethoden over wordt geschreven, nader te onderzoeken. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *op welke manier komt de nationale identiteit naar voren in de behandeling van het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog in schoolmethoden voor geschiedenisonderwijs sinds 1900?*

Om te beginnen wil ik onderzoeken waarom het voor een natie belangrijk is om een geschiedenis te hebben wat door burgers gekend wordt. Deze vraagstelling vormt de kern van het eerste hoofdstuk die ik aan de hand van theorieën over herinneringen en het collectieve geheugen, het ontstaan van de natiestaat en de nationale identiteit en de rol van geschiedenis daarin wil beantwoorden. Geschiedenis wordt op verschillende manieren overgebracht op de burger. Herdenkingen, musea, theater en film zijn onderdeel van de geïnstitutionaliseerde historische cultuur. Ook het geschiedenisonderwijs vormt een onderdeel van deze cultuur. Daarom wordt onderzocht op welke manier het geschiedenisonderwijs een bijdrage levert aan de vorming van de nationale identiteit.

In het tweede hoofdstuk zal nader in worden gegaan op het geschiedenisonderwijs. In dit hoofdstuk zal een historisch overzicht van het geschiedenisonderwijs in Nederland gegeven worden. Centraal hierin staat de veranderende opvatting op de nationale identiteit. In het derde hoofdstuk zal onderzocht worden in hoeverre deze verschuivende opvatting terug te vinden is in geschiedenismethoden sinds 1900. Hierbij zal ik kijken naar de manier waarop er door de schoolboekauteurs geschreven is over het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog. Deze onderzoeksbevindingen vormen het antwoord op de hoofdvraag dat in de conclusie behandeld zal worden.

## **Hoofdstuk 1: De nationale identiteit en geschiedenisonderwijs**

De natie als identiteitsbepalend concept is niet meer weg te denken uit de huidige tijd. Het begrip markeert een denkkader dat mensen een gevoel geeft onderdeel te zijn van een groter geheel. Vanuit dit kader wordt de nationale, Europese en globale samenleving bekeken. ‘Marokkaanse jongeren zijn straatterroristen’, ‘Frankrijk is chauvinistisch’, en ‘Amerikanen zijn dik’. Mensen beschikken – bewust en onbewust – over deze nationale perceptie waarvan men aanneemt dat het eeuwenoud is. Echter, de natie en de nationale identiteit zijn vrij jonge ‘uitvindingen’ die teruggaan naar het moderniseringsproces in de 19<sup>e</sup> eeuw. In dit hoofdstuk wil ik aan de hand van theorieën over identiteit en herinneringen en over de vorming van de natie het begrip nationale identiteit nader omkaderen. Als rode draad door dit hoofdstuk loopt de rol die nationale geschiedenis en onderwijs bij de vorming van de nationale identiteit speelt, en waarover sinds een aantal jaren in de publieke opinie als ook in historische kringen een fel debat wordt gevoerd.

### **Herinneren en het collectieve geheugen**

Nationale identiteit en andere vormen van groepsidentiteit zijn niet mogelijk zonder gedeelde herinneringen en een collectief geheugen. Deze twee begrippen staan centraal in het onderzoeksveld van de *memory studies*. Aleida Assmann heeft in dit onderzoeksveld het nodige gepubliceerd over het verband tussen geschiedenis en het collectieve geheugen. Hierbij staat de vraag centraal wat dit collectieve geheugen is en of het wel bestaat.

Over het bestaan van een individueel geheugen kan in ieder geval niet getwijfeld worden, zo stelt Assmann. Geheugen is altijd persoonsgebonden. Mensen bezitten individuele herinneringen, herinneringen die Assmann autobiografisch noemt.<sup>1</sup> Het individueel geheugen bestaat uit een aantal onderscheidende eigenschappen. Zo zijn autobiografische herinneringen perspectiefgebonden en persoonlijk. De herinneringen zijn gebonden aan een individu en staan vast. Ieder persoon bezit deze herinneringen die sterk aan een plaats in de wereld gebonden en niet inwisselbaar zijn. Verder is het individueel geheugen gefragmenteerd. Autobiografische herinneringen zijn losse flarden zonder begin- of eindpunt en werken associatief, zo stelt Assmann.

Hoewel deze herinneringen willekeurig en gefragmenteerd zijn, staan ze in een breder kader van andere individuele herinneringen, en zelfs in relatie met herinneringen van andere individuen. Het menselijk geheugen is dus niet compleet geïsoleerd.<sup>2</sup> Autobiografische herinneringen kunnen niet door andere mensen worden overge-

---

1 A. Assmann ‘Transformations between History and Memory’ in: *Social Research* 75 (2008) 49-72, 50.

2 A. Assmann ‘Memory, individual and collective’ in: R.E. Goodin en C. Tilly (ed.) *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (Oxford 2006) 210-224, 213.

nomen, maar wel met anderen worden gedeeld. Op het moment dat herinneringen worden omgezet in een narratief of een visueel beeld, worden individuele herinneringen een onderdeel van een breder symbolisch systeem. Zodoende zijn deze herinneringen geen ‘exclusief’ deel meer van het individu.

In deze mogelijkheid tot overdracht van autobiografische herinneringen ziet Assmann het bewijs voor het collectieve geheugen. Ze doet hierbij een beroep op de theorie van Maurice Halbwachs en de connectie die hij legt tussen collectief geheugen en het concept ‘sociaal kader’. Dit kader is wat mensen met elkaar delen: waarden, normen, ervaringen of verhalen. Deze zaken geven een groep mensen een wij-gevoel, wat uiteen kan lopen van een persoonlijke groep als de familie tot een onpersoonlijke als de natie. Assmann zegt daarover: ‘*each “we” is constructed through shared practices and discourses that mark certain boundaries and define the principles of inclusion and exclusion.*’<sup>3</sup> Twee vormen van herinnering komen in een sociaal frame voor. Ten eerste de hierboven beschreven autobiografische herinneringen die in dit frame door sociale interactie worden opgebouwd en gevormd. Ten tweede zijn er ook onpersoonlijke herinneringen die mensen via de tweede hand vernemen in de vorm van verhalen of anekdotes.

Niet alle leden van een gemeenschap hoeven aanwezig te zijn bij de gebeurtenis die de basis legt voor een herinnering. Voor sommige gebeurtenissen geldt zelfs dat ze hebben plaatsgevonden toen nog geen enkel lid van een bepaalde gemeenschap überhaupt geboren was. Bij herinneren speelt geschiedenis een rol. Herinneringen worden mondeling overgedragen van de ene op de andere generatie. Deze vorm van *bottom-up* herinneren gebeurt vooral in kleinere gemeenschappen als de familiekring.<sup>4</sup>

In grotere gemeenschappen - als de stad, regio of natie - worden onpersoonlijke herinneringen op een andere wijze overgebracht. Herinneringen die voor de identiteit van deze gemeenschappen van belang worden geacht, krijgen door middel van institutionalisering een blijvend karakter. Hierbij spelen niet alleen musea, bibliotheken en archieven, maar ook monumenten en scholing een centrale rol. Het collectieve geheugen van grote gemeenschappen wordt gevormd door deze expliciete, homogene en geïnstitutionaliseerde herinneringen die *top-down* worden overgedragen.<sup>5</sup> Assmann laat duidelijk blijken dat deze institutionele herinneringen verschillen van individuele herinneringen. Instituties en groepen hebben logischerwijs niet zoiets als een fysiek geheugen en bezitten daarom geen autobiografische herinneringen. In plaats daarvan stellen instituties door het gebruik van tekens als symbolen, teksten, beelden, rituelen, ceremonies, plaatsten of monumenten waar mensen herkenning aan ontleen herinneringen op en construeren zodoende een

---

3 A. Assmann ‘Transformations between History and Memory’, 52.

4 A. Assmann ‘Memory, individual and collective’, 213.

5 Idem, 215.

collectief geheugen. Dit geheugen dat een onderdeel vormt van de groepsidentiteit, is dus gebaseerd op selectie. Door deze selectie worden herinneringen die als onbruikbaar of irrelevant worden gezien uitgesloten.<sup>6</sup>

Geschiedenis speelt bij het vormen van het collectieve geheugen een centrale rol. Het verleden bestaat uit verhalen, persoonlijkheden en gebeurtenissen die gebruikt kunnen worden bij de vorming van het collectieve geheugen. Deze historische aanknopingspunten krijgen pas hun waarde in het heden als personen zich er emotioneel mee kunnen identificeren. Geschiedenis wordt een herinnering wanneer de herinnering wordt omgezet in gedeelde kennis en collectieve identificatie en participatie. Het verleden wordt zodoende ‘ons verleden’ en daarmee onderdeel van de collectieve identiteit.<sup>7</sup> Assmann verwoordt dit proces van geschiedenis naar herinnering als volgt: *‘collective memory depends on transitions from history into memory that involve the framing of historical events in the shape of affectively charged narratives and mobilizing symbols.’*<sup>8</sup> Via deze manier van framing kan een herinnering worden verankerd in een gemeenschap en doorgegeven worden aan volgende generaties.

Paradoxaal genoeg vormt vergeten een belangrijk onderdeel van herinneren. Voor zowel het individueel- als het collectieve geheugen geldt dat het tot stand komt door een wisselwerking tussen herinneren en vergeten. Individuen onthouden niet alles wat hen overkomt of wordt verteld, en voor het collectieve geheugen geldt tevens dat het tot stand komt door selectie door instituties waardoor voor bepaalde herinneringen geen plaats is.

Zo is er in het collectieve geheugen van natiestaten meer ruimte voor militaire overwinningen dan nederlagen. Vooral de historische referenties die een bijdrage kunnen leveren aan een positief zelfbeeld van de natie worden geselecteerd. Hierbij is geen ruimte voor herinneringen die schaamte en schuld oproepen.<sup>9</sup> Ook voor traumatische herinneringen is voor zowel de slachtoffers als de daders lange tijd geen plaats geweest. Assmann neemt echter een ontwikkeling waar die aantoont dat traumatische herinneringen steeds minder worden vergeten.<sup>10</sup> In het collectieve geheugen wordt steeds meer plaats gemaakt voor slachtoffers en daders.

### **Nationalisme en de natie**

Assmann laat zien op welke manier een collectieve identiteit binnen de natie kan worden gecreëerd. De vraag is echter hoe de nationale identiteit in het verleden is ontstaan. Over deze vraag bestaan legio theorieën, maar over een ding bestaat overeenstemming. De nationale identiteit ontstond met de opkomst van de natiestaat in de 19<sup>e</sup>

---

6 Idem, 216.

7 A. Assmann ‘Transformations between History and Memory’, 65.

8 Idem, 67.

9 A. Assmann ‘Memory, individual and collective’, 218.

10 Idem, 219.



eeuw. Wat er eerder was, nationalisme of de natiestaat, daarover bestaat geen consensus. Met deze vraag in het achterhoofd wil ik in deze paragraaf nader ingaan op de ontstaansgeschiedenis van nationalisme en de natie. Verschillende theoretici zullen hierbij de revue passeren.

Omdat de opkomst van de natie in verband wordt gebracht met het moderniseringsproces in de 18<sup>e</sup> en 19<sup>e</sup> eeuw, wil ik beginnen met het standpunt van Ernest Gellner, die de ontwikkeling van de natie vanuit een politiek perspectief beschouwt. Volgens Gellner was de opkomst van de industriële samenleving binnen het moderniseringsproces de belangrijkste ontwikkeling omdat deze eerdere samenlevingsvormen verdrong en overbodig maakte. Deze premoderne of agrarische samenlevingen waren gestructureerd door feodale banden en loyaliteiten. De moderne industriële staat vereiste een nieuwe vorm van samenleven. Door veranderende economische en strategische doelen was er een nieuw en efficiënt arbeidspotentieel en politiek systeem nodig. Als gevolg hiervan werd er in staatsverband een nieuwe nationale cultuur tot stand gebracht die de elite het volk oplegde.<sup>11</sup> Sociale mobiliteit, eigen gewin en competitie definieerden de nieuwe vormen van sociale cohesie en doorbraken de premoderne samenlevingen.<sup>12</sup>

Gellner ziet het proces van natievorming als mensenwerk en stelt dat sociaal beleidsvernuft daarbij een grote rol heeft gespeeld.<sup>13</sup> Hij beschouwt, samen met Eric Hobsbawm die in de volgende paragraaf behandeld wordt, de natie nadrukkelijk niet als natuurlijk gegroeide politieke entiteit:

*“Het nationalisme is juist niet het ontwaken van een oude, latente, sluimerende kracht, al presenteert het zichzelf wel zo. Het is in werkelijkheid het gevolg van een nieuwe vorm van sociale organisatie, gebaseerd op hoog ontwikkelde, scholing-afhankelijke culturen, die elk beschermd worden door de eigen staat.”*<sup>14</sup>

Voor Gellner is de natie het resultaat van nationalisme, dat soms bestaande culturen omvormde tot naties, ze soms uitvond en soms zelfs oudere culturen wegvaagde.<sup>15</sup> Volgens Gellner bestond het nationalisme daarom eerder de natie. Specifieker heeft Gellner het over politieke naties, een type natie waarbij de processen van natievorming en staatsvorming zich tegelijkertijd voltrokken. Een politieke natie bestaat volgens hem uit een gedeelde taal, een uniform juridisch en administratief systeem, een centraal bestuur en gedeelde politieke ideeën. De bevolking is soeverein, en dat

---

11 M. Wintle, 'Natievorming, onderwijs en godsdienst in Nederland, 1850-1900' in: H. ten Velde en H. Verhage, *De eenheid en de delen. Zuilvorming, onderwijs en natievorming in Nederland* (Amsterdam 1996) 13-28, 14.

12 A. Heywood, *Political Ideologies. An Introduction* (Hampshire 2007) 152.

13 E.J. Hobsbawm, *Natie, nationalisme sedert 1780* (Amsterdam 1994) 20.

14 E. Gellner, *Naties en nationalisme* (Amsterdam, 1994) 68.

15 Ibidem

vormt het fundament van de macht van de staat.<sup>16</sup> Voorbeelden van politiek gevormde naties zijn Frankrijk, Engeland en de Verenigde Staten.

Niet alle theoretici gaan uit van de politieke natie en de aanname dat nationalisme voorafging aan natievorming. Zij worden ook wel verenigd onder de noemer 'primordialisme' en gaan ervan uit dat naties niet enkel moderne fenomenen zijn, maar beschouwen etniciteit of proto-naties als voorfasen van de moderne natiestaat. Volgens de primordialisten zijn naties oud en hebben ze in de loop van de geschiedenis andere vormen aangenomen.<sup>17</sup> Deze theorieën zijn onder andere gestoeld op filosofisch gedachtegoed uit de Romantiek, en dan met name op dat van de Duitse filosoof Johann Gottfried Herder. Volgens Herder was een natie een objectief gegeven. De natuur heeft de mensheid opgedeeld in verschillende naties die elk een eigen karakter hebben dat tot uitdrukking komt in taal, gewoonten en tradities. Deze nationale elementen bleven volgens hem in de loop van de geschiedenis behouden. Herder maakt van de natie een supra-historische grootheid die niet vanuit menselijk handelen kan worden verklaard. Juist het omgekeerde is waar: het denken en handelen van mensen wordt bepaald door de natie waarin zij zijn geboren.<sup>18</sup> In tegenstelling tot Gellner gaat Herder er dus vanuit dat de natie vorm gaf – en geeft – aan nationalisme.

Deze deterministische kijk van Herder op het handelen van het individu is karakteristiek voor de idee van de culturele natie. In de culturele natie wordt de nationaliteit van mensen gevormd door een gedeelde taal en gedeeld erfgoed. Hieraan kan het individu zich niet onttrekken; de nationale identiteit wordt bepaald door de natie waarin je wordt geboren en de loop van de geschiedenis. In tegenstelling tot liberale ideeën over van de politieke natie is de vorming van een nationale burger in een culturele natie ondemocratisch en irrationeel.<sup>19</sup> De culturele natie wordt ook wel in verband gebracht met opkomst van naties in centraal Europa zoals Italië. De natie lijkt bij Herder welhaast een eigen leven te leiden. Zo ver gaan primordialisten echter niet, maar ze zien overeenkomstig met Herder de bestanddelen van het natievormingsproces al in de perioden vóór de 19<sup>e</sup> eeuw terug.

Volgens Anthony Smith liggen de wortels van het nationalisme in de diepe culturele oorsprong en vooral in een gedeelde etniciteit. Een nationale bevolking deelt volgens Smith eenzelfde etnische geschiedenis en eenzelfde territoriale basis. In plaats van het zomaar 'ontstaan' van de natie in de 19<sup>e</sup> eeuw, wijst Smith erop dat er een zekere continuïteit is tussen naties en premoderne etnische gemeenschappen. Ook volgens hem gaat de natie vooraf aan nationalisme: *'it may well be that, from 1800*

---

16 P. Alter *Nationalism* (Londen 1990) 15.

17 V. Lambert, 'Nations and nationalism. Past and future', *Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis* 4 (2004) 721-723, 721.

18 A. Labrie, 'La religion civile': nationalisme, nationale staat en modernisering in Europa ' in L.H.M. Wessels en A. Bosch (ed.) *Veranderende grenzen. Nationalisme in Europa, 1815-1919* (Heerlen, 1992) 59-103, 62.

19 P. Alter *Nationalism*, 15.

*onwards, many nations were preceded and shaped by nationalism. But, before that date, it was the other way round.'*<sup>20</sup>

Bij Smith zijn zowel de karakteristieken van de politieke- als de culturele natie aanwezig. Smith stelt namelijk dat de premoderne wortels van nationalisme, de mythes, herinneringen, tradities en symbolen van de etnische nalatenschap, door de elite worden gebruikt om vorm te geven aan de nationale identiteit van de burger.<sup>21</sup> Hier brengt hij een interessant punt ter sprake, want welke rol is er weggelegd voor het individu bij de vorming van de natie en op welke manier nemen individuen de nationale identiteit tot zich?

### **De nationale identiteit**

De natie als identiteitsverlener is een twistpunt onder verschillende theoretici. Hierbij verschillen zij van mening over wat de nationale identiteit is en op welke manier deze tot stand kwam. Hoewel het denken over de nationale identiteit dus niet vastomlijnd is, is er een aantal kernbegrippen herkenbaar in de verschillende theorieën over de nationale identiteit. Chris Baker komt in zijn boek *Cultural Studies, Theory and Practice* met een definitie waarin de belangrijkste kernbegrippen aan de orde komen:

*“The national identity is a form of **imaginative identification** with the nation-state as expressed through symbols and discourses. Thus, nations are not only **political formations** but systems of **cultural representation**, so that national identity is continually reproduced through discursive action.”*<sup>22</sup>

De kernbegrippen die Baker in deze definitie hanteert zijn ‘denkbeeldige identificatie’, ‘politiek’ en ‘cultuur’. Deze begrippen zullen in het verloop van deze paragraaf centraal staan.

Rondom het begrip ‘denkbeeldige identificatie’ heeft Benedict Anderson zijn theorie over nationale identiteit uitgewerkt. Anderson definieert de natie als een ingebeelde politieke gemeenschap die ontstond aan het einde van de 18<sup>e</sup> eeuw. De opkomst van de natie viel samen met het verlies van vertrouwen in een aantal culturele zekerheden. Zo werd niet langer aangenomen dat een specifieke taal, het Latijn, toegang verschafte tot ‘de ontologische waarheid’. Eveneens begon men de hiërarchische samenleving, met aan het hoofd een door God uitverkoren monarch, in twijfel te trekken.<sup>23</sup> Tegelijk met deze ontwikkelingen kwam de nationale verbondenheid op, door de verspreiding van het geschreven woord in de vorm van het boek en de krant. Meer mensen konden lezen en schrijven en deelden samen met een

---

20 A. D. Smith, *Nationalism* (Malden 2001) 95.

21 A. Green, *Cultural History* (New York 2008) 110.

22 C. Baker, *Cultural Studies, Theory and Practice* (London 2000) 387.

23 A. Green, *Cultural History*, 108.

groep onbekenden een gemeenschappelijke ervaring. Dit werkte het idee in de hand dat men onderdeel was van een grote en onbekende gemeenschap. Anderson benadrukt dat deze gemeenschap door mensen werd verbeeld. Het gedrukte woord maakte het namelijk voor een groeiend aantal mensen mogelijk om over zichzelf te kunnen denken in termen van de Ander.<sup>24</sup> Zo fungeerden het boek en de krant als technische middelen om een voorstelling te maken van de verbeelde gemeenschap die de natie is.<sup>25</sup>

Ook Eric Hobsbawm zet in zijn werk over nationalisme de denkbeeldige identificatie centraal. Het speerpunt in zijn denken zijn tradities.<sup>26</sup> Hobsbawm stelt dat de natie bestaat uit constructies van publieke ceremonies, symbolen, instituties en discoursen die tussen 1870 en 1914 ‘uitgevonden’ zijn. In deze periode groeide de macht van de staat en greep deze in toenemende mate in in het leven van zijn burgers. Het idee van de natiestaat werd steeds duidelijker omdat veel zaken, waaronder het onderwijs, werden gestandaardiseerd. Met de groei van de natie veranderden onderdanen in burgers en begonnen zij zich meer met de natie te bemoeien. Dit diende door de politieke elite in goede banen geleid te worden omdat zij zich door de groei van de massa bedreigd voelde. De verouderde machtsinstellingen, kerk en monarchie, volstonden niet meer, dus werd er een *burgerlijke religie* uitgevonden.<sup>27</sup> Hobsbawm beschouwt tradities als vormgevers van deze burgerlijke religie. Deze tradities werden als het ware ‘uitgevonden’ door de elite om het volk een leidraad te geven in de identificatie met de natie.

Anderson en Hobsbawm beschouwen de nationale identiteit beiden als imaginair. Ze verschillen echter van mening over de manier waarop de nationale identiteit vorm krijgt. Zoals in de definitie van Baker naar voren komt, bestaat de nationale identiteit uit twee facetten: de politieke structuur en de culturele representatie. Anderson richt zich in zijn theorie vooral op het tweede. Daarbij gaat hij ervan uit dat nationalisme niet het resultaat was van zelfbewuste politieke ideologieën, maar van het vervagen van culturele systemen die aan de natiestaat voorafgingen: die van de religieuze gemeenschap en het dynastieke koninkrijk.<sup>28</sup> Hij beschouwt nationalisme hierbij als een ontwikkeling die van onderaf komt. Bij Hobsbawm is dit proces complexer. Ook in zijn theorie is ruimte weggelegd voor culturele representatie in de vorm van tradities, maar de politieke structuur is bij hem van groter belang dan bij Anderson. Zo voorziet bij Hobsbawm de elite het volk van tradities om tot nationale gezindheid te komen, maar is er bij hem ook sprake van een ontwik-

---

24 B. Anderson, *Imagined Communities* (London 1996) 36.

25 Idem 25.

26 A. Green, *Cultural History* 109.

27 E. Hobsbawm ‘Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914’ in: D. Boswell en J. Evans (ed.) *Representing the nation: a reader. Histories, heritage and museums* (Padstow 2005) 65.

28 B. Anderson, *Imagined Communities*, 12.

keling van onderaf. De elite voedt het natiegevoel weliswaar, het volk moet zichzelf de tradities door eigen kracht eigen maken om tot een nationale identiteit te komen.

Ook andere theoretici hebben gepubliceerd over de politieke en culturele aspecten van het ontstaan van de natie. Volgens John Breuilly is er door staatsinstituties vorm gegeven aan de natie; de staat gaf invulling aan het nationalisme en niet omgekeerd. Er was geen sprake van een roep om identiteit: de natie werd volledig gevormd door de politiek en dus niet door culturele factoren.<sup>29</sup> Een andere denker over de nationale identiteit is Stuart Hall. Hij verkiest een middenpositie in de discussie over politiek en cultuur door te stellen dat naties naast politieke formaties ook culturele representaties vormen. Mensen zijn volgens Hall niet alleen burgers binnen een natie, ze participeren in *de idee* van de natie zoals deze wordt voorgesteld in de nationale cultuur.<sup>30</sup> Ook Hall beschouwt de nationale identiteit dus als een denkbeeldige constructie. Dit principe past hij vervolgens toe op zowel het verleden als het heden.

Aan de basis van Halls opvattingen over de natiestaat ligt de aanname ten grondslag dat mensen via onderlinge communicatie op zoek zijn naar gemeenschapszin. Dit proces is steeds aan verandering onderhevig doordat culturen volgens Hall constant in beweging zijn. Omdat mensen steeds van leefomgeving veranderen, bestaat er niet zoiets als een organische cultuur die wortel schiet en die als leidraad kan dienen voor volgende generaties. Op dit moment leven we in een tijd van globalisering waarin de nationale grenzen in cultureel en economisch opzicht vervagen. Niet alleen migratie is hier een oorzaak van, door technologische en economische ontwikkelingen - als verbeterde communicatiemogelijkheden en goedkoper transport - wordt dit proces versterkt. Dit heeft tot gevolg dat westerse naties zijn samengesteld uit verschillende groepen mensen met verschillende culturele achtergronden, en ontstaat er binnen de landsgrenzen een etnische, religieuze, culturele en linguïstische mix. Enerzijds heeft globalisering dus geleid tot toenemende politieke, culturele en economische integratie die de nationale grenzen overstijgt. Anderzijds heeft globalisering echter geleid tot een versterking van de lokale affiniteit en identiteiten binnen de natiestaat. Hierbij ligt het gevaar op de loer dat de natie verandert in een gesloten gemeenschap waarin wordt gezocht naar mythes en tradities die zorgen voor afbakening van een dominante etnische groep. De toestroom van andere culturen maakt echter een einde aan de nationale homogeniteit. Hall pleit er daarom voor om te kiezen voor culturele diversiteit en ziet dit als de uitdaging voor de 21<sup>e</sup> eeuw.<sup>31</sup>

De nationale identiteit is volgens Anderson, Hobsbawm, Breuilly en Hall dus een sociale constructie. De nationale geschiedenis en het geschiedenisonderwijs

---

29 S. Gunn, *History and cultural theory* (Harlow 2006) 136.

30 R. Wodak, R. de Cillia, M. Reisigl en K. Liebhart, *The discursive construction of national identity* (Edinburgh 2009) 22.

31 S. Hall 'Culture, community, nation' in: D. Boswell en J. Evans (ed.) *Representing the nation: a reader. Histories, heritage and museums* (Padstow 2005) 42.

spelen bij het construeren van de nationale identiteit een grote rol. In de volgende paragraaf wil ik hier verder op ingaan.

### **Geschiedenis, geschiedenisonderwijs en de nationale identiteit**

Bij de vorming van de nationale identiteit ga ik uit van de theorieën van Assmann en Hobsbawm. De nationale identiteit beschouw ik als een product van door de nationale overheid aangestuurde processen die het collectieve geheugen van zijn burgers voedt. Maar zoals Hobsbawm reeds aangaf, is het van belang dat de burger zich aangesproken voelt door wat er van bovenaf wordt aangeboden.

Bij het nationaliseringsproces speelt geschiedenis een belangrijke rol. Het verleden geldt ten eerste als de legitimering van het bestaan van de natie en het nationale volk dat er in een ver, ver verleden ontsproten is. Zo werd er in Nederland lang vastgehouden aan de Bataafse mythe, waaruit moest blijken dat het Nederlandse volk een Bataafse oorsprong kende. Rond 1850 verdwenen de Bataven naar de achtergrond en werd er in de officiële Nederlandse herinneringscultuur meer verwezen naar de helden van de Opstand en de Gouden Eeuw.<sup>32</sup> Deze laatste ontwikkeling sluit aan op de tweede oorzaak waarom geschiedenis een rol speelt bij de vorming van de nationale identiteit. Het verleden kan namelijk dienen als stimulans voor gevoelens van nationale verbondenheid door te verwijzen naar een roemrijk en groots verleden. De verhalen over grote historische episodes vormen de onpersoonlijke herinneringen die burgers zich eigen maken, en die onderdeel zijn van het collectieve geheugen. De officiële herinneringscultuur biedt deze verhalen aan. Onderdeel van deze cultuur zijn rituelen, tradities, monumenten, gebouwen, overgeleverde opvattingen en kennis.<sup>33</sup> Aan de hand van historische informatie formuleren we wie ‘we’ zijn, welke grenzen tussen ‘ons’ en ander zijn getrokken in de loop der tijd, en wat verschillen en overeenkomsten zijn.<sup>34</sup>

De verwetenschappelijking van de geschiedenisbeoefening speelde een onmisbare rol bij de vorming van nieuwe natiestaten in de 19<sup>e</sup> eeuw, zo stellen Grever en Ribbens:

*“Het nationale kader verschaftte aan de opkomende geschiedwetenschap een synthetiserend concept, de geschiedwetenschap zorgde op haar beurt voor historische continuïteit en legitimatie van de natie. (...) Binnen de geschiedschrijving ontleende het nationale kader zijn veerkracht aan de toepassing van een finalistisch schema van voortgang is de tijd, gekoppeld aan een epische concentratie op maatgevende gebeurtenissen en ideeën”*<sup>35</sup>

---

32 M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 42.

33 Idem, 27.

34 Idem, 23.

35 Idem, 53.

Door de verwetenschappelijking van de geschiedschrijving vond het verleden als professionele discipline ook ingang in het reguliere onderwijs. Geschiedenisonderwijs zoals dit vandaag de dag wordt gegeven, dateert daarom uit de 19<sup>e</sup> eeuw.<sup>36</sup> Het geschiedenisonderwijs voorziet alle schoolgaande burgers sindsdien in meer of mindere mate van een historisch kader waarin het nationaal verleden sterk verweven zit. Volgens Peter Seixas, professor in de Pedagogiek, speelt geschiedenisonderwijs een belangrijke rol bij het vormen van identiteit. Zo levert geschiedenis als vak een bijdrage aan het vormen van een groepsidentiteit waarbij gedeelde ervaringen een rol spelen. Deze ervaringen vormen een onderdeel van de collectieve herinnering en voeden zodoende de sociale cohesie. De groepsidentiteit zou volgens Seixas hypothetisch de hele mensheid kunnen beslaan, maar de natie heeft in het moderne tijdperk de geschiedenis en het geschiedenisonderwijs gebruikt voor de afbakening van de sociale cohesie. Ten slotte dicht Saixas het geschiedenisonderwijs een moreel vormende werking toe. Menselijk handelen wordt door kennis van het verleden in een breder perspectief geplaatst. Saixas noemt hierbij: *'the struggle for human rights, sacrifice for the national good, moral uplift or economic well-being through hard work, class struggle, or gender equality.'*<sup>37</sup>

Geschiedenisonderwijs hield lange tijd in dat als jongeren de geschiedenis van hun vaderland kende, zij de nationale identiteit begrepen. In het publieke debat komt deze gedachte nog steeds terug, hoewel er steeds vaker kritiek op wordt geleverd.<sup>38</sup> Ook in wetenschappelijke kringen komt vaker kritiek op het nationaal vormende aspect van geschiedenisonderwijs. Volgens Maria Grever en Kees Ribbens lijkt het nationale verleden steeds minder een geschikt bindmiddel voor de huidige samenleving.<sup>39</sup> Niet alleen heeft er sinds de jaren '60 onder historici een distantiëring plaatsgevonden van het nationale denkkader, ook past door immigratie en globalisering nationaal getint geschiedenisonderwijs niet meer bij deze tijd. Denk hierbij aan de opvattingen van Hall. Doordat nationale staten cultureel steeds diverser worden, hebben natiestaten steeds meer de neiging om in de nationale schulp te

---

36 P. de Boer 'Geschiedenis op school en aan de universiteit' in: P. de Boer en G.W. Muller (ed.) *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over geschiedenisonderwijs* (Amsterdam, 1998) 93-108, 95.

37 P. Saixas 'Schweigen! Die Kinder! Or, does postmodern history have a place in the schools' in P.N. Stearns, P. Sexias en S. Wineburg (ed.) *Knowing, Teaching & Learning history* (New York 2000) 19-37, 22-23.

38 Zo liet Frits Bolkenstein in reactie op de plannen voor de aanpassingen van het middelbaar onderwijs in 1996 weten te vrezen voor afname van de uren geschiedenis: F. Bolkenstein 'Eerst de feiten, dan de thema's: Geschiedenis is evenzeer basisvak als Nederlands of wiskunde', *NRC Handelsblad*, 7 september 1996, 4. En de komst van decanon van Van Oostrom deed in de Tweede Kamer aardig wat stof opwaaien toen bleek dat toenmalig minister Plasterk de canon verplicht wilde stellen in het onderwijs. Het is er daarom nooit van gekomen. 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, 2.

39 M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 61.

kruipen. Postmoderne samenlevingen hebben last van dit nationalistisch en ethnocentrisch historisch besef.

Dit hoofdstuk heeft laten zien op welke manier de vorming van identiteit, de natie en geschiedenis met elkaar vervlochten zijn. In het volgende hoofdstuk wil ik verder ingaan op de ontwikkelingen van het geschiedenisonderwijs in Nederland door een historisch overzicht van de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs van ongeveer 1850 tot nu te geven.



## **Hoofdstuk 2: De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs**

Geschiedenisonderwijs vormt een van de pijlers van de historische cultuur. Voor alle Nederlanders geldt dat zij op school een zekere historische basis hebben meegekregen en dus verondersteld worden iets van het verleden af te weten. Al in het lager onderwijs wordt gestart met het geven van geschiedenisonderwijs. Dit vindt op alle niveaus van het middelbaar onderwijs zijn vervolg. In dit hoofdstuk zal een historisch overzicht gegeven worden van de ontwikkelingen van het geschiedenisonderwijs in met name het voortgezet onderwijs. Daarbij zal er worden gekeken naar het nationale aspect en de steeds veranderende opvattingen over de twee specifieke kenmerken van geschiedenisonderwijs: feitenkennis tegenover historische structuren. Dit is voor dit onderzoek van belang omdat het uit het hoofd leren van droge feiten in verband wordt gebracht met het aankweken van verbondenheid met het nationale verleden.<sup>40</sup>

### **De oorsprong van het geschiedenisonderwijs in het voortgezet onderwijs**

Het geschiedenisonderwijs kent, net als de wetenschappelijke beoefening van het verleden, niet een specifiek beginpunt. Vormen van geschiedenisonderwijs kwamen bijvoorbeeld terug bij de bestudering van de klassieke talen tijdens het humanisme, waarbij terug werd gegaan naar de klassieke auteurs zelf.<sup>41</sup> Het geschiedenisonderwijs als vak zoals we dat vandaag de dag kennen, vond zijn oorsprong halverwege de 19<sup>e</sup> eeuw. In 1806 was geschiedenis op de lagere school als facultatief vak al ingevoerd, maar in 1857 werd het vak verplicht gesteld door de Wet Van de Bruggen waar het genootschap De Maatschappij tot Nut van t'Algemeen voor had gepleit. Als motivering van deze wet werd opgevoerd *'de opwekking van warme vaderlandsliefde als bestandsdeel der nationale opvoeding'*.<sup>42</sup> De nadruk op het nationale karakter van geschiedenisonderwijs werd in 1878 nog groter doordat de term 'Vaderlandse geschiedenis' werd geïntroduceerd opdat *'de leerling de grote daden van het voorgeslacht leert kennen door welks volharding onder leiding van Oranje ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest.'*<sup>43</sup> Het voortgezet onderwijs volgde deze ontwikkeling, maar daarvoor diende er eerst zoiets als het voortgezet onderwijs vastgesteld te worden.

Dit gebeurde met de komst van de wet op het middelbaar onderwijs uit 1863. Door deze wet, ingegeven door J.R. Thorbecke, kwamen er nieuwe schoolsoorten voor kinderen ouder dan 12 jaar tot stand die een plek verwierven naast het al bestaande gymnasium. De hogere burgerscholen (HBS) en de middelbare scholen

---

40 Idem, 19.

41 J.G. Toebes, 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs' in: *Kleio* 9 (1976), pag. 202-284, 203.

42 Idem, 207.

43 Ibidem

voor meisjes (MMS) werden door de wet gerekend tot het middelbaar onderwijs. Het gymnasium viel niet onder deze wet, maar onder de Hogeronderwijswet waardoor dit type onderwijs een status aparte bleef houden. Thorbecke wilde dit zo omdat hij het gymnasium graag wilde behouden voor een kleine elite. Deze elite-leerlingen zouden worden opgeleid voor een bestaan in de klassieke wetenschappen en moesten zich daarom verre houden van het alledaagse beroepsleven. De HBS was de tegenhanger van het gymnasium en draaide om kennis van de tegenwoordige wereld en om de toepassing van economische en technische diensten.<sup>44</sup> Het middelbaar onderwijs voorzag zo in onderwijs voor de ‘talrijke burgerij die voorbereid moest worden om te werk in de “nijvere” maatschappij’.<sup>45</sup> In het denken van Thorbecke is het ‘denken in standen’ duidelijk waarneembaar.<sup>46</sup>

Met de komst van het middelbaar onderwijs kwam ook het vak geschiedenis tot stand. Vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw krijgt het vak een professionele basis doordat het gegeven werd door bevoegde docenten. Het vak verkeerde tot dan toe in de sfeer van liefhebberij.<sup>47</sup> Het vak werd nog verder geprofessionaliseerd doordat leerlingen op de HBS, de MMS en ook op het gymnasium een examen geschiedenis moesten afleggen. Ook deed het geschiedenisboek zijn intrede in het klaslokaal. Deze boeken waren helder geschreven en werden voorzien van aantrekkelijke illustraties.<sup>48</sup> Qua didactiek lag de nadruk op de vertellende leraar die zijn leerlingen meenam op een chronologische reis door de tijd. Verder dienden de leerlingen parate feitenkennis te verkrijgen, waarbij het stampen van jaartallen tot de kernactiviteit behoorde. Het onderwijs had een autoritair karakter, en er was geen plaats voor de inbreng van de leerlingen.<sup>49</sup>

Het geschiedenisonderwijs in de 19<sup>e</sup> eeuw was en bleef daarna nog lang nationaal georiënteerd. De ontwikkeling van het eigen vaderland werd vanuit een Eurocentrisch perspectief beschouwd. Het nationale verleden werd daarbij geplaatst in de Europese machtsverhoudingen en expansie overzee.<sup>50</sup> De nadruk lag dan ook voornamelijk op politieke, militaire en dynastieke geschiedenis. Economische, sociale en culturele geschiedenis kwam tot de jaren '60 van de 20<sup>ste</sup> eeuw nauwelijks aan de orde.<sup>51</sup> Verder werd het vak opgedeeld in Vaderlandse en algemene geschiedenis. Eerstgenoemde behandelde de geschiedenis van Nederland en de betrekkingen met de

---

44 Ibidem

45 P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland, vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen 1987) 181.

46 Ibidem

47 J.G. Toebes, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedonderwijs’, 210.

48 P. den Boer, ‘Geschiedenisonderwijs op school en de universiteit’, 97.

49 J.G. Toebes, *Basisvorming, Geschiedenis en staatsinrichting* (Leiden, 1989) 6.

50 Ibidem

51 K. Ribbens, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland 1945-2000* (Hilversum 2002) 58.

koloniën, laatstgenoemde ging voornamelijk over het verleden van andere Europese landen. De lesstof werd dusdanig geordend dat het een bijdrage kon leveren aan de overdracht van ‘*algemene kennis en beschaving*’ en diende ter voorbereiding op de maatschappij. Zo kregen de leerlingen in de lagere klassen les over het oude Egypte, Griekenland en Rome, over elementen uit de middeleeuwse geschiedenis en over personen, feiten en ontwikkelingen uit de nieuwe geschiedenis.<sup>52</sup> In de hogere klassen werd de moderne tijd, voornamelijk de 19<sup>e</sup> eeuw, als examenstof aangeboden. Hierin komt de richting die het geschiedenisonderwijs uitging goed naar voren: kennis vernemen over de voorgeschiedenis van de eigen tijd.<sup>53</sup> Dit streven wordt geformuleerd door A. de Vletter, geschiedenisleraar aan het Nederlands Lyceum te 's-Gravenhage in 1919:

*“Hoofddoel van het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis is dan de samenhang te doen zien van vroeger en nu, de verklaring geven van het heden in zijn veelzijdige gecompliceerdheid, daardoor de jongeren in kennis te stellen met de krachten, de zwakheden en eigenaardigheden van het eigen volk, ze gevoel te geven voor historische noodwendigheid, ze rijker te maken in mensen- en volkskennis. De vaderlandse geschiedenisleraar heeft dus, bevrediging gevend aan het de mens ingeboren gevoel van historische belangstelling, mee bij te dragen tot een waarlijk nationale opvoeding, niet een chauvinistisch-nationalistische, maar de goed, waardige nationale opvoeding.”*<sup>54</sup>

De Vletter noemt een opvallend punt in het Nederlandse geschiedenisonderwijs van de 19<sup>e</sup> en begin 20<sup>ste</sup> eeuw. Het geschiedenisonderwijs leverde een bijdrage aan de nationale opvoeding, maar ging daarbij niet over de chauvinistische schreef. Ook Toebes onderschrijft dit kenmerk van het Nederlandse geschiedenisonderwijs van die tijd. Zo stelt hij dat door de ligging tussen de grote Europese mogendheden Nederland voor een overdreven nationalisme of chauvinisme is behoed. Hierbij maakt hij een vergelijking met de geschiedschrijving en het geschiedenisonderwijs in Engeland, Frankrijk en Duitsland. In de Europese grootmachten hadden de geschiedwetenschap en het geschiedenisonderwijs de taak het glorieuze verleden te legitimeren en zo het nationale gevoel te versterken. Deze verborgen doelstelling, het verheerlijken van de daden van de groten en machtigen, wordt door Toebes de monumentalistische doelstelling genoemd. Hoewel in Nederland het eigen verleden ook centraal stond,

---

52 J. Toebes, *Geschiedenis: een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen 1981) 243.

53 Ibidem

54 A. de Vletter, *Over Geschiedenisonderwijs, beginsel en methode* (Den Haag, 1919) 12.

ontbrak het nationalistische en chauvinistische element in het voortgezet onderwijs grotendeels. De antiquaristische doelstelling leek in de Nederlandse geschiedenis meer te overheersen: het overdragen, soms verheerlijken van het verleden om zichzelf.<sup>55</sup> Niet voor niets laat Toebes de gevleugelde uitspraak van Ranke vallen: *'bloss sagen wie es eigentlich gewesen ist'*.<sup>56</sup> Geheel in lijn met het historisme werd daarbij de relatie tussen heden en verleden bijna niet gelegd. Vandaar dat contemporaine geschiedenis ook niet in het lesprogramma opgenomen was.<sup>57</sup>

Het verzuilde karakter is een ander opvallend kenmerk van het geschiedenisonderwijs van voor de Tweede Wereldoorlog. Naast het aankweken van natiebeseft stond het geschiedenisonderwijs in het teken van zuilbewustzijn.<sup>58</sup> In de protestantse, katholieke en liberale zuilen verschilden bijvoorbeeld de visies op de Opstand sterk. Zo besteedden de katholieke schoolboeken meer aandacht aan de Gorkumse martelaren dan aan de protestantse, terwijl dit in de protestante schoolboeken juist omgekeerd was.<sup>59</sup> Hoewel tijdens de verzuiling het geschiedenisverhaal erg religieus gekleurd was, werd het belang van de nationale staat door alle partijen onderkend.<sup>60</sup> H. te Velde en H. Verhage stellen zelfs dat de verzuiling uiteindelijk zelfs bijdroeg aan het proces van nationale integratie, op zijn minst in organisatorische zin. Om de eigen identiteit te kunnen waarborgen, en om met de andere zuilen in pas te lopen, was het voor de afzonderlijke zuilen van belang om vertegenwoordigd te zijn op staatsniveau.<sup>61</sup>

### **Het geschiedenisonderwijs in de 20<sup>ste</sup> eeuw: tot en met de jaren '60**

Het geschiedenisonderwijs kende weinig ingrijpende veranderingen tot de jaren '60 van de 20<sup>ste</sup> eeuw. Veel geschiedenisleraren waren zich nauwelijks bewust van de ideologische achtergronden van het onderwijs, men werd niet uitgedaagd na te denken over het hoe en waarom van het vak.<sup>62</sup> Veranderingen deden hun intrede in de jaren '60, maar eerst volgde er twee wereldoorlogen die het geschiedenisonderwijs sterk beïnvloedden.

De nationale focus van geschiedenisonderwijs nam enigszins af na de Eerste Wereldoorlog. De nationale sentimenten die het geschiedenisonderwijs opriep, werden door velen beschouwd als een van de oorzaken van het uitbreken van het

---

55 J.G. Toebes, *Basisvorming, Geschiedenis en staatsinrichting*, 5.

56 Idem, 6.

57 Idem, 5.

58 H.W. van der Dunk 'Geschiedenis: wat, waarvoor, voor wie' in: P. den Boer en G.W. Muller (ed.) *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998) 12.

59 K. Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 59.

60 P. den Boer, 'Geschiedenisonderwijs op school en de universiteit', 101.

61 H. te Velde en H. Verhage, *De eenheid & de delen*, 5.

62 G. Toebes, *Basisvorming, Geschiedenis en staatsinrichting*, 6.

gewelddadig treffen.<sup>63</sup> Tijdens het interbellum werden scholen daarom vanuit overheid aangezet om zich te richten op ‘Vredesonderwijs’. De minister van Onderwijs deed leraren het verzoek vooral aandacht te besteden aan het streven naar de Volkenbond.<sup>64</sup> Het duurde echter tot na de Tweede Wereldoorlog voordat nationalisme echt een omstreden begrip werd.

Het geschiedenisonderwijs ondervond invloed van de Tweede Wereldoorlog en de bezetting. Zoals M. Grever en K. Ribbens opmerken, kennen totalitaire regimes de pedagogische waarde van geschiedenis heel goed.<sup>65</sup> De Duitse bezetter probeerde daarom de Nederlandse geschiedenis naar zijn hand te zetten. Zo werden het archiefwezen en het geschiedenisonderwijs onder Duits gezag geplaatst. Het nieuw opgerichte departement van Opvoeding, Wetenschap en Kultuurbescherming wilde door middel van vaderlandse en ‘volkse’ geschiedenis de nationale saamhorigheid versterken. Dit leidde tot het uitbreiden van het aantal uren geschiedenis op zowel de lagere als middelbare scholen. Ook probeerden de Duitsers de Nederlandse leerlingen een Duitsgezinde geschiedenisinterpretatie op te leggen. Voor dit doel diende een nieuw verplicht leerboek geschiedenis ontwikkeld te worden, mede omdat de huidige boeken een liberale en anti-nationaal-socialistische geest ademden.<sup>66</sup> Pogingen daartoe strandden echter omdat de schrijvers die bereid waren dit leerboek te schrijven geen afstand wilden doen van wetenschappelijke criteria. Zodoende kwam de Duitse geschiedenispolitiek nooit echt tot stand.<sup>67</sup>

In jaren '50 veranderde er ten opzichte van de vooroorlogse jaren weinig in het geschiedenisonderwijs. Wel ging het vak Vaderlandse geschiedenis op in het vak algemene geschiedenis.<sup>68</sup> Er kwamen kritische stemmen op die het vak starheid, antiquaristische belangstelling en een gebrekkig oog voor de actualiteit verweten. Geschiedenis werd door veel mensen gezien als het uit het hoofd leren van namen, begrippen en jaartallen; informatie die weinig nut leek te hebben voor het eigentijdse bestaan.

Tijdens de jaren '60 veranderde er daarom veel in het geschiedenisonderwijs. Zo werd de rol van de vertellende leraar ingeperkt en kwam er meer aandacht voor de zelfredzaamheid van de leerling. Dit resulteerde in het verzorgen van scripties, werkstukken en spreekbeurten. Ook lag de nadruk niet meer op feitenkennis, maar op het verkrijgen van inzicht in historische processen.<sup>69</sup> Het ging niet meer zozeer om het beschouwen van het verleden, maar eerder om het verklaren van het verleden. Er trad

---

63 P. den Boer, ‘Geschiedenisonderwijs op school en de universiteit’, 97.

64 G. Toebes, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs’, 220.

65 M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 70.

66 Idem, 71.

67 Ibidem

68 K. Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 59.

69 Ibidem

een verandering op in de keuze en behandeling van de leerstof. Zo kwam er meer aandacht voor de behandeling van de eigen tijd. Vanaf de derde klas kregen de leerlingen les over het communisme en het fascisme, de koude oorlog, dekolonisatie, Europese eenwording, de Palestijnse kwestie en andere contemporaine geschiedenis. Onderwerpen als de Investituurstrijd en de Pragmatieke Sanctie verdwenen uit het stofaanbod.<sup>70</sup> De nadruk lag niet meer alleen op politieke geschiedenis. Ook cultuurgeschiedenis en economische en sociale geschiedenis kregen meer aandacht. En het nationale en Europese kader waar vanuit de geschiedenis werd bekeken, werd verbreed door Europese gebeurtenissen te plaatsen in wereldsamenhangen.<sup>71</sup> De nationale focus van het geschiedenisonderwijs verdween naar de achtergrond: nationalisme deugde niet meer.<sup>72</sup> Toebes vat de veranderingen die in de jaren '60 plaatsvonden kort en krachtig samen:

*“Dit alles heeft erin geresulteerd dat het vak van een praat- en leervak, waarin het vooral om het verzamelen van (antiquarische) kennis ging voor algemene ontwikkeling, of voor het bevorderen van karaktervorming, godsdienstzin en vaderlandsliefde, geworden is tot een denk- en doevak, dat zijn waarde heeft voor het begrijpen van de historische dimensie van onze tijd.”<sup>73</sup>*

Bij het vernieuwde vak geschiedenis hoorde ook een nieuwe schoolmethode. Eind jaren '50 verscheen de semi-concentrische methode die uiteindelijk de vervanger werd van de gangbare synchronische opzet. In deze vorm behandelde de methoden korte periodes met achtereenvolgens aandacht voor verschillende landen en stromingen. In plaats van de stof over vijf of zes jaren te verdelen, behandelt de semi-concentrische methode de hele geschiedenis in drie jaar.<sup>74</sup> In de bovenbouwjaren verdiepen de leerlingen zich vervolgens in een thema of periode. De thematische behandeling van de stof vormde een tegenhanger van de tot dan toe gangbare omgang met het verleden. Zo ontstond er een scherpe polarisatie van enerzijds geschiedenis als magazijn voor probleemstellingen, thematisch en synchronisch geordend en anderzijds geschiedenis als aanschouwelijk verhaal, gebaseerd op de chronologische volgorde.

---

70 G. Toebes, Basisvorming, Geschiedenis en staatsinrichting, 7.

71 G. Toebes, 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs', 236.

72 H.W. van der Dunk 'Geschiedenis: wat, waarvoor, voor wie', 12.

73 G. Toebes, 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs', 238.

74 K. Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 60.

### **Het geschiedenisonderwijs in de 20<sup>ste</sup> eeuw: van Mammoetwet tot canon**

Niet alleen inhoudelijk traden er na de jaren '60 veel veranderingen op in het geschiedenisonderwijs, ook qua vorm veranderde er het nodige. Zo kwamen door invoering van de Mammoetwet in 1986 de schoolsoorten VWO, HAVO, MAVO en VBO in de plaats voor HBS, MMS en MULO. Het vak geschiedenis werd door de invoering van de Mammoetwet in de hogere klassen een keuzevak. Ook verschoof staatsinrichting, tot dan toe onderdeel van geschiedenisonderwijs, naar het nieuw gevormde vak maatschappijleer, een vak dat nooit ingevoerd zou zijn als, zo beweerden sommigen, het geschiedenisonderwijs up to date geweest zou zijn.<sup>75</sup>

In de jaren '70 en '80 vonden de veranderingen die tijdens de jaren '60 waren ingevoerd hun weg naar het klaslokaal. Geschiedenis kreeg steeds meer een bestaansverhelderende functie waarbij het ging om het *'verkrijgen van inzicht in de wereld van nu'*.<sup>76</sup> Historische onderwerpen werden behandeld vanwege hun relatie met het heden. Daarbij ging het om onderwerpen die een directe voorgeschiedenis met hedendaagse verschijnselen hadden, of om onderwerpen die door hun problematisering actualiteitswaarde hadden.<sup>77</sup> De zelfstandigheid die van de leerlingen werd verwacht, stond in dienst van het aanleren van vaardigheden. Hierbij ging het om het interpreteren van historische teksten, het aanwijzen van samenhangen en oorzaken in het verleden, onderscheid kunnen maken tussen continuïteit en discontinuïteit en om het verzamelen en ordenen van informatie.<sup>78</sup>

Met de komst van de Tweede Fase in de jaren '90 klonken er stemmen die beweerden dat er in het geschiedenisonderwijs weer te veel nadruk gelegd werd op het aanleren van vaardigheden. Het geschiedenisverhaal mocht weer worden verteld evenals het aanleren van voorname gebeurtenissen en ontwikkelingen. Maar, zo stelden P. de Boer en G.W. Muller, *'feiten zonder inzicht is zinloos, en inzicht kan niet verworven worden zonder kennis van de feiten'*.<sup>79</sup>

Ook het Nederlandse geschiedenisverhaal kwam weer uit de taboesfeer. Hoewel vaderlandse geschiedenis in de jaren '60 verbannen werd uit de schoolprogramma's, was het in de jaren '90 niet meer omstreden. Onder andere onder invloed van de Europeanisering groeide de belangstelling voor de nationale geschiedenis, al kwam het terug in een andere vorm, zo stelt P. de Boer in een voordracht in 1998:

*“De vaderlandse geschiedenis is niet meer een master narrative dat gepresenteerd wordt als een aaneengesloten magistraal en objectief verhaal*

---

75 G. Toebes, Basisvorming, Geschiedenis en staatsinrichting, 7.

76 K. Ribbens, *Een eigentijds verleden*, 62.

77 Ibidem

78 Ibidem

*over de opkomst en worden van de natie, maar het is een veelkleurig mozaïek van subjectieve herinneringen”*<sup>80</sup>

Toch is de roep om een duidelijke nationale geschiedenis de laatste jaren sterker geworden, getuige de aanstelling van de commissie Van Oostrom die in 2006 van het kabinet Balkenende de opdracht kreeg een historisch canon te ontwerpen. De canon heeft intussen zijn weg naar het klaslokaal gevonden en is opgenomen in de hedendaagse geschiedenismethoden.<sup>81</sup>

In het geschiedenisonderwijs is 150 jaar lang een nationaal perceptie van het verleden aanwezig geweest. Dit hoofdstuk heeft een historisch overzicht gegeven van deze tendens in het geschiedenisonderwijs. In het volgende hoofdstuk zal er aan de hand van lesmethoden uit elk decennium van de 20<sup>ste</sup> eeuw bekeken worden hoe de nationale perceptie is verwezen in het geschiedenisonderwijs.

---

80 P. den Boer, 'Geschiedenisonderwijs op school en de universiteit', 98.

81 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, 2.



### **Hoofdstuk 3: De nationale identiteit en geschiedenismethoden**

Dit hoofdstuk vormt het empirische gedeelte van deze scriptie. Aan de hand geschiedenismethoden uit elk decennium van de 20<sup>ste</sup> eeuw wil ik onderzoeken op welke manier geschiedenisonderwijs heeft geprobeerd een bijdrage te leveren aan de vorming van de Nederlandse identiteit. Om tot een gedegen en concrete analyse te komen, heb ik voor twee specifieke episodes uit de Nederlandse geschiedenis gekozen, beide gerelateerd aan Nederlands-Indië: het Cultuurstelsel en de Atjehoorlog. Er is voor deze onderwerpen gekozen omdat ik veronderstel een veranderende nationale opvatting in de methoden waar te kunnen nemen. Verder zijn de gebeurtenissen een belangrijke episode geweest in de Nederlandse geschiedenis die diende bij de vorming van het collectieve geheugen. Lang heeft de annexatie van de Indische archipel het Nederlands nationaal bewustzijn namelijk beïnvloed.<sup>82</sup> De Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie lieten diepe sporen na op de inhoud en betekenis van de nationale identiteit van Nederlanders. Door het verlies van het koloniale imperium verloor Nederland tevens gezag en prestige in de internationale politiek. Ook de *mission civilatrice* was verleden tijd: Nederlanders konden geen beschaving meer brengen in de niet-westerse wereld.<sup>83</sup>

Voordat ik tot de resultaten van dit onderzoek overga, zal ik eerst een korte historische schets geven van de twee onderzochte onderwerpen.

#### **Het Cultuurstelsel**

Het Cultuurstelsel werd in 1830 ingevoerd met als doel het vullen van de koloniale en nationale schatkist. Nadat de Engelsen in 1811 Nederlands-Indië onder hun hoede hadden genomen, werd de kolonie in 1816 weer aan Nederland overgedragen. Dat de relatie tussen kolonisator en gekoloniseerde intussen veranderd was, bleek uit de opstand die in 1825 op Java uitbrak en die de geschiedenis in zou gaan als de Javaoorlog. De strijd tussen de Javaanse opstandelingen aangevoerd door een aantal plaatselijke vorsten, waarvan Diponegoro de aanzienlijkste was, en de Nederlandse troepen duurde tot 1830 en zou een aanslag zijn op de financiën van het Nederlandse gouvernement.<sup>84</sup> Verschillende commissarissen-generaal probeerden een rendabel exploitatiestelsel op poten te zetten om de staatskas te vullen. Zo probeerde de in 1825 aangestelde Du Bus de Gisignies de export van de Indische boer te stimuleren. Hierdoor zou de boer meer te besteden hebben en zou van Indië een voor de Nederlandse nijverheid interessante afzetmarkt worden. Omdat de resultaten van de nieuwe koloniale orde achter bleven, verving Willem I de commissaris-generaal in 1830 door Johannes van den Bosch. Onder zijn bestuur werd het Cultuurstelsel

---

82 M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 49.

83 Idem, 79.

84 H.W. van den Doel, *Het rijk van Insulinde* (Amsterdam, 1996) 48.

ingevoerd, waarbij Van den Bosch uitging van het principe dat het koloniale gouvernement de eigenaar van alle grond op Java was en dat van degenen die het land bebouwden pacht geïnd mocht worden.<sup>85</sup>

Het Cultuurstelsel wordt door C. Fasseur omschreven als *'de vorm van agrarisch-industriële exploitatie van Java, waarbij het gouvernement gezag en invloed gebruikte om de inheemse bevolking tegen een eenzijdig vastgesteld en laag plantloon tropische exportproducten te doen verbouwen, welke artikelen vervolgens ten behoeve van de staatskas werden verkocht.'*<sup>86</sup> Door de invoering van het Cultuurstelsel was de Javaanse boer verplicht om op 1/5 van zijn bouwgrond producten voor de Europese markt te telen. Hierdoor kwam de eerder ingestelde landrente te vervallen.<sup>87</sup> In de praktijk werden de regels niet altijd even strikt nageleefd door de Javaan-se vorsten en de Europese ambtenaren die toezicht hielden op de uitvoering van het Cultuurstelsel. Soms werd de boer verplicht toch nog landrente te betalen. Ook stond het plantloon niet in evenredige verhouding tot de marktwaarde van de geëx-porteerde producten.<sup>88</sup>

De Javaanse boer had zwaar te lijden onder het Cultuurstelsel: *'een enkele misoogst betekende voor duizenden de ondergang'*.<sup>89</sup> Dit was echter nauwelijks bekend onder de Nederlandse bevolking, totdat in 1860 Multatuli zijn *Max Havelaar* uitbracht. Het boek maakte diepe indruk in Nederland. Het werd de Nederlandse bevolking duidelijk dat het koloniale bestuur in Indië medeplichtig was aan het onderdrukken van de Javaanse bevolking en dat de Javanen dankzij de Nederlanders aan ellende ten prooi vielen.<sup>90</sup> Toen *Max Havelaar* uitkwam, bereikte de discussie tussen de conservatieven en de liberalen over het koloniale beleid net haar hoogtepunt. Onder de liberaal Fransen van de Putte, die in 1863 aantrad als minister van Koloniën, kwam er een einde aan het Cultuurstelsel. Vanaf dat moment werd duidelijk dat het koloniale bestuur in de toekomst niet meer feodaal, maar vooral modern en rationeel van karakter moest zijn.<sup>91</sup> Dit zal uitmonden in een nieuwe politieke koers, die van de ethische politiek.

## **De Atjeh-oorlog**

Nederlands-Indië werd in de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw gekenmerkt door opstand tegen de koloniale bezetter. Zo werd in 1894 de opstand op het eiland Lombok bedwongen. Deze strijd was snel in het voordeel van Nederland beslecht. De slepende strijd tegen het sultanaat Atjeh was echter al sinds 1873 aan den gang en had de

---

85 Idem, 53.

86 C. Fasseur, *Kultuurstelsel en koloniale baten. De Nederlandse exploitatie van Java, 1940-1960* (Leiden, 1975) 11.

87 G. Gongrijp, *Schets eener economische geschiedenis van Nederlandsch-Indië* (Haarlem, 1938) 107.

88 C. Fasseur, *Kultuurstelsel en koloniale baten*, 21.

89 G. Gongrijp, *Schets eener economische geschiedenis van Nederlandsch-Indië*, 127.

90 H.W. van den Doel, *Het rijk van Insulinde*, 104.

91 Idem, 108

nodige slachtoffers geëist, onder wie de bevelhebber van de expeditie generaal-major J.H.R. Köhler. Hoewel Atjeh in de absolute periferie van de Indische archipel gelegen was, was het eiland voor Nederland vanwege de strategische ligging van groot belang. Andere westerse mogendheden, die zich niet bij de Nederlandse opperheerschappij over heel Sumatra neerlegden, beschouwden Atjeh ook als strategisch gebied. Vandaar dat gouverneur-generaal Loudon er in 1872 een militaire expeditie naartoe stuurde. De Atjeh-oorlog was een feit.<sup>92</sup>

Na de dood van Köhler en de terugtrekking van zijn manschappen was Nederland vastbesloten het sultanaat te veroveren. Door Fransen van de Putte werd er een nieuwe expeditie richting Atjeh gestuurd onder leiding van Java-oorlogsveteraan J. van Swieten. Hoewel hij het kranton van de sultan wist te veroveren, bleef het Atjehse verzet onverminderd doorgaan. Mede door het uitbreken van tropische ziekten onder de Nederlandse troepen en tekorten op de Indische begroting lukte het Nederland niet het eiland geheel in zijn greep te krijgen. Sterker nog, de guerrillaoorlog tegen de Nederlandse aanwezigheid nam alleen maar in hevigheid toe.<sup>93</sup> De guerrillaleider Teukoe Oemar werd de belichaming van dit verzet.

De situatie op Atjeh kon pas in 1903 naar de hand van Nederland worden gezet. De strijd kostte aan beide kampen veel mensenlevens en de Nederlandse troepen maakten zich schuldig aan de nodige oorlogsmisdaden. Hele dorpen werden met de grond gelijk gemaakt, duizenden vrouwen en kinderen vonden de dood en martelpraktijken werden ingezet om inlichtingen te verkrijgen. De militaire excessen zouden de geschiedenis ingaan als de 'Atjeh-methode'.<sup>94</sup>

Voor dit onderzoek zijn de verschillende historiografische perspectieven uit de 20<sup>ste</sup> eeuw waar vanuit de gebeurtenissen in Indië zijn bekeken van belang. Een toonaangevende historicus van het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw is G. Gongrijp. In 1938 kwam van zijn hand het boek *Schets eener economische geschiedenis van Nederlandsch-Indië* uit. Gongrijp schreef dit werk in een periode waarin ethische politiek het beleid tussen moederland en kolonie bepaalde. Nederland had ten opzichte van Indië een ereschuld te vervullen en diende het land voor te bereiden op zijn naderende onafhankelijkheid. Zo ontplooidde de Nederlandse regering allerlei economische activiteiten die de Indische bevolking ten goede moesten komen. Ook konden kinderen van de inheemse elite naar school en zelfs naar de universiteit in het moederland.<sup>95</sup> Gongrijp uitte kritiek op het Cultuurstelsel, niet zozeer vanwege de negatieve gevolgen die het had voor de boeren, maar voornamelijk vanwege het staatsgestuurde karakter van de economische exploitatievorm. Als liberaal

---

92 Idem, 128.

93 Idem, 130.

94 Idem, 142.

95 H.W. van den Doel, *Het rijk van Insulinde*, 171.

veroordeelde Gongrijp de onmogelijkheid van particulier initiatief door de invoering van het Cultuurstelsel.<sup>96</sup>

C. Fasseur schreef zijn boek *Kultuurstelsel en Koloniale baten* uit 1975 vanuit een ander perspectief. Indonesië was intussen onafhankelijk geworden en andere vragen kwamen op. Zo werd onder historici de discussie gevoerd over het imperialistische karakter van de Nederlandse expansie in Indië. Sommige historici vonden imperialisme niet toe te passen in de Nederlandse context. Andere historici als Fasseur achtten de term wel toepasbaar voor de vesting en uitbuiting van het Nederlands bestuur in de buitengewesten van Nederlands-Indië.<sup>97</sup> Het handelen van Nederlanders in de Nederlandse kolonie werd dus niet langer beschouwd vanuit het perspectief van een beschavingsmissie. De consensus onder historici was dat Nederland Indië in de 19<sup>e</sup> en 20<sup>ste</sup> eeuw had overheerst. Zo heeft er in de loop van de 20<sup>ste</sup> eeuw een verschuiving plaats gevonden in de manier waarop er naar het verleden in Indië is gekeken. Dit gegeven is voor het onderzoek van de methoden belangrijk.

### **Het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog in geschiedenismethoden**

Het geschiedenisboek vormt het voornaamste instrumentarium van de geschiedenisdocent. De stof wordt door lesmethodeontwikkelaars voor leerlingen afgebakend, geordend en inzichtelijk gemaakt. Hoewel de docent zijn onderwijs zelf inricht, vormt de methode vaak de rode draad van de lessen. Vandaar ook dat een analyse van geschiedenismethoden een goed beeld geeft van de vorm en de inhoud van het geschiedenisonderwijs in een bepaalde periode.

In het vervolg van dit hoofdstuk zullen verschillende geschiedenismethoden worden geanalyseerd op de behandelingen van het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog. Hierbij heb ik de methoden onderverdeeld in drie tijdsperiodes. De eerste periode duurt van 1900 tot 1948. Ik heb gekozen voor het jaartal 1948 omdat het jaar daarop de staat Indonesië werd uitgeroepen. De manier waarop er over het koloniale verleden is geschreven in de methoden, verandert door deze gebeurtenis – zo veronderstel ik. De tweede periode loopt van 1948 tot 1998 en beslaat de veranderingen die tijdens de jaren '60 werden ingevoerd en de uitwerking daarvan. In de derde periode 1998 tot heden behandel ik methoden met daarin aandacht voor de Tweede Fase, en andere veranderingen in het geschiedenisonderwijs. Voor elk van deze periode zullen een drie- of viertal methoden worden onderzocht.

---

96 C. Fasseur, *Kultuurstelsel en koloniale baten*, XIII.

97 M. Kuitenbrouwer, 'Het imperialisme-debat in de Nederlandse geschiedschrijving' in: *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden* 113 (1998), 56-73, 59.

Voor de analyse van de schoolboeken heb ik gebruikgemaakt van de beschrijvend-analytische methode.<sup>98</sup> Een schoolboek wordt aandachtig gelezen en aan de hand van een aantal algemene, inhoudelijke en systematische criteria in detail geanalyseerd. Deze methode werkt daarom met veel en uitvoerige citaten. Zodoende komt het onderwerp van onderzoek zelf aan het woord en kan de lezer van de schoolboekanalyse zelf een oordeel vormen over de behandeling van de feiten en de eventuele emotionele en beoordelende ondertoon ervan.<sup>99</sup> Aan de hand van onderstaande criteria zullen de geschiedenismethoden worden geanalyseerd.

### **Analysecriteria**

Voor de analyse van de gebeurtenissen in Nederlands-Indië, zoals deze worden beschreven in de geschiedenismethoden, heb ik de volgende criteria opgesteld.

Ten eerste zal het schoolboek zelf worden geanalyseerd. De algemene feiten over auteur, het aantal drukken, etcetera, zullen eerst behandeld worden. Ook wordt er gekeken naar de opbouw van het boek: wordt de stof synchroon geordend of thematisch aangeboden? Verder zullen de druk en het schoolniveau van het geanalyseerde boek worden vermeld. Ik heb ernaar gestreefd om van elke methode de oudste druk van het hoogste schoolniveau te vinden. Waar dat niet gelukt is, is er gekozen voor een latere druk en/of een lager schoolniveau. Ten slotte staat de plaatsing van de onderwerpen in het boek centraal: worden het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog behandeld bij Nederlandse geschiedenis of worden ze geplaatst onder een ander hoofdstuk als 'De Derde wereld' of 'Indonesië'?

Ten tweede zal er worden gekeken hoe vaak de auteurs van de methoden een directe verbinding leggen met de Nederlanders van toe en nu. Dit moet blijken uit het gebruik van woorden als 'ons' en 'wij'. Deze bezittelijke en persoonlijke voornaamwoorden geven aan dat de schrijver vanuit een nationaal perspectief te werk is gegaan.

Het derde criterium is de manier waarop de schoolboekauteur over de Indonesiërs schrijft. De Indonesiërs werden door de Nederlanders lang beschouwd als halve wilden die niet in staat waren om eigen staatszaken te regelen. Hier moest door de Nederlanders hulp worden geboden. In de loop van de 20<sup>ste</sup> eeuw verdween deze opvatting er kwam er een zelfbewust perspectief voor in de plaats. Hoe er geschreven wordt over de Ander, verraadt hoe er gedacht wordt door de schrijver zelf.

Ten slotte zal er rekening gehouden worden met de waardeoordelen die in de teksten naar voren komen. De schoolboekauteurs hebben objectiviteit hoog in het vaandel staan, maar oordelen soms impliciet of expliciet met destijds actuele kennis en waarden over een historische gebeurtenis. P. Fontaine, die samen met J. Toebes het

---

<sup>98</sup> Deze methode komt uit de bundel *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* waaraan onder andere P.F.M. Fontaine en J. Toebes een bijdrage hebben geleverd.

<sup>99</sup> Chr. Klessmann 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses' in: P.F.M. Fontaine (ed.) *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 30-43, 34.

nodige over schoolboekanalyse heeft gepubliceerd, zegt over waardeoordelen dat *'men het beste een passage door kan nemen waar men waardeoordelen verwacht'*. In het geval van mijn onderzoek, kijk ik naar waardeoordelen over het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog. Hierbij zal ik letten op anachronismen, vergelijkingen die auteurs maken door gebeurtenissen uit het verleden door te trekken naar het heden. Hierdoor laten de auteurs door-schemeren vanuit welk huidig ideaal ze het geschiedenisboek geschreven hebben.

### **Periode 1: 1900-1948**

Voor deze periode heb ik een viertal methodes onderzocht. De eerste is getiteld *Onze Historie* en verscheen voor het eerst in 1907. De auteur M.G. de Boer schreef ook het geschiedenisleerboek *Beknopt Leerboek der Geschiedenis van het vaderland* en heeft *Onze Historie* uitgebracht voor een jonger publiek. De methode kreeg nog twee herdrukken, waarvan de laatste in 1926 verscheen. De methode behandelt, net als de andere methoden uit deze periode, de stof chronologisch, beginnend met de Germaans-Romeinse tijd. De methode behandelt de geschiedenis van Nederlands-Indië in het verlengde van de Nederlandse geschiedenis. Het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog worden dus vooral vanuit Nederlands perspectief beschreven.

In het voorrede opent De Boer met een volgende opmerking:

*“Wat het gebruik van het leerboek betreft, wil ik nog opmerken, dat naar mij voorkomt, met den aanvang der Vaderlandsche Geschiedenis gewacht dient te worden, tot de behandeling der Algemene Geschiedenis zoo ver gevorderd is, dat deze dienst kan doen voor het toelichten van wat hier te lande voorvalt.”*<sup>100</sup>

Ofwel, de Nederlandse geschiedenis kan het beste worden begrepen in een Europees of globaal kader. Interessant is dus dat De Boer de Nederlandse geschiedenis niet beschouwt als iets op zichzelf staands. Ook het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog worden in een bredere context geplaatst. Zo diende het Cultuurstelsel om Nederland uit de financiële moeilijkheden te helpen na de Java-oorlog en de Tiendaagse veldtocht.

De Boer heeft in zijn behandeling van het Cultuurstelsel veel oog voor het gevolgen van 'de inlander' en de misstanden die door de Nederlanders worden begaan. Ook *Max Havelaar* komt hierbij ten sprake. De Boer laat het niet na om te melden dat *'het voor ons een zaak van eer is om te vergoeden wat door de batig-slot-politiek is misdreven'*. Het aanleggen van een spoorwegnet en bevoeiingswerken zijn onderdeel van deze ereschuld, zo vindt hij. Hier is de ethische politiek die in deze periode kenmerkend is voor de relatie tussen Nederland en de kolonie duidelijk aanwezig.

---

100 M.G. de Boer, *Onze historie* (1907) VI.

De Atjeh-oorlog wordt door De Boer gezien als het gevolg van internationale politieke ontwikkelingen. Nederland was met Engeland overeengekomen zeeroof in Indische wateren te beëindigen. Vooral de bewoners van Atjeh maakten zich volgens De Boer *schuldig* aan deze kaapvaart. Er zat voor de Nederlanders niets anders op dan strijdkrachten naar het eiland te sturen. Herhaaldelijk gebruikt De Boer de termen ‘wij’, ‘ons’ en ‘onze’ in de behandeling van de oorlog: ‘*onze troepen (...) drongen den vijand overal terug.*’<sup>101</sup> Ook laat De Boer duidelijk blijken aan welke kant van de strijd hij staat: *Het was gelukkig, dat Gouverneur-Generaal Van der Wijck onmiddellijk krachtige maatregelen nam.*<sup>102</sup> Waar de Boer bij de behandeling van het Cultuurstelsel een meer neutrale houding aanneemt, daar kiest hij in de behandeling van de Atjeh-oorlog duidelijk de Nederlandse kant.

De tweede methode uit deze periode is *Het Leerboek der Geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië* geschreven door A.J. Eijkman en F.W. Stapel. De methode kwam het eerst uit in 1917, waarna het nog vijf nieuwere drukken kende, de laatste uit 1930. Zoals de titel al aanduidt, gaat dit gehele leerboek over Nederlands-Indië wordt er veel aandacht besteed aan de periode voor de komst van de Nederlanders. Het boek is chronologisch opgebouwd en behandelt de stof vanuit een Indisch kader waarbij er veelvuldig dwarsverbanden met Nederland worden gelegd. Uit de inleiding blijkt eens te meer hoe er indertijd over de *mission civilatrice* van Nederland gedacht werd:

“*Evenals een vader en moeder hun kind tot een zelfstandig wezen opvoeden, dat z'n eigen weg kan gaan en de ouderlijke zorg kan missen, zoo moet, naar veler overtuiging, ook het moeder er naar sterven zichzelf voor de kolonie overbodig te maken. Maar tusschen de jeugd van den mensch en het tijdperk van zijn vollen wasdom ligt een leer- en werktijd van vele jaren; evenzoo kan ook een kolonie met een primitieve bevolking niet zoo maar ineens ‘volwassen’ worden.*”<sup>103</sup>

Ook in deze methode wordt gesteld dat de Nederlandse regering het Cultuurstelsel invoerde om de schatkist mee aan te vullen na de oorlogen rond 1830. Hierbij wordt de nadruk gelegd op het erbarmelijke lot van de inlander. Er komt commentaar op het Cultuurstelsel vanuit de politiek en publieke opinie, ook nu belichaamd door *Max Havelaar*. In dit leerboek wordt de ruimte genomen om in detail in te gaan op de hele kwestie, tot de opbrengsten van het Cultuurstelsel en de Nederlandse staatschuld aan toe.

---

101 Idem, 214.

102 Ibidem

103 A. J. Eijkman en F.W. Stapel, *Leerboek der Geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië* (Den Haag 1930) 6.

Ook de Atjeh-oorlog wordt uitvoerig behandeld, waarbij de hoofdrolspelers van de strijd aan bod komen. De auteurs bedienen zich niet van ‘wij’ of ‘ons’ en doen objectief verslag van het verloop van de gebeurtenissen. Toch is ook bij hen partijdigheid tussen de regels door te lezen:

“Alleen de generaal Karel van der Heyden slaagde er in, van 1878 tot 1881 belangrijke vorderingen te maken en vele hoofden boden hem hun onderwerping aan. De Regeering meende nu, dat de taak van het leger was afgeloopen en voerde het civiel bestuur in. Dit bleek een ernstige vergissing, want onmiddellijk begonnen de Atjehers den strijd weer en predikten zelfs den ‘heiligen oorlog.’”<sup>104</sup>

Uiteindelijk wordt de strijd beslecht in het voordeel van de Nederlanders. Er kon worden begonnen met de pacificatie van Atjeh. Tramlijnen, wegen en bruggen worden gebouwd en volksscholen worden gesticht. Ook in economisch opzicht gaat het Atjeh voor de wind. Eind goed, al goed, zo lijken de auteurs te willen stellen. Hoewel het niet expliciet gemaakt wordt, klinkt hier de *mission civilatrice* gedachte.

De derde methode, *De ontwikkelingsgang der historie*, kent een lange reeks drukken. Na de eerste druk in het jaar 1926 komen er nog zesentwintig nieuwe drukken waarvan in 1963 de laatste ter perse gaat. E. Rijpsma is de auteur en krijgt voor de latere drukken medewerking van J.J. Boer. Het boek kent een chronologische behandeling van de stof. Een interessant detail in het voorbericht van de eerste druk is dat er nadrukkelijk wordt verwezen naar de paragraaf waarin de Volkenbond wordt behandeld.<sup>105</sup> De methode kan dus als een interbellummethode worden beschouwd.

De behandeling van het Cultuurstelsel gebeurt op eenzelfde manier als in de voorgaande methoden. Ook nu wordt de nadruk gelegd op *de ernstige misbruiken*.<sup>106</sup> Opvallend is wel dat Rijpsma het Cultuurstelsel betitelt als *het oorspronkelijk niet slechte plan van Van den Bosch wat in de praktijk tot een drukkend stelsel van gedwongen arbeid op reusachtige schaal werd*.<sup>107</sup> Hij stond dus in principe niet terughoudend ten opzichte van het benutten van de natuurlijke bronnen van Nederlands-Indië. Toch spreekt Rijpsma zich expliciet uit tegen gedwongen arbeid en maakt daar zelfs een nationale kwestie van:

“(…) de meeste staatslieden waren met de batig-saldopolitiek zeer ingenomen. Hoe achterlijk men in dat opzicht nog was, blijkt b.v. uit het feit dat de

---

104 Idem, 180.

105 E. Rijpsma, *De ontwikkelingsgang der historie* (Amsterdam 1939) 3.

106 Idem, 80.

107 Ibidem



*opheffing van de slavernij in Oost-Indië eerst in 1860 en in de West in 1863 plaats vond, terwijl dat in de Engelse koloniën reeds in 1833 gebeurd was.”*<sup>108</sup>

Ook in *De ontwikkelingsgang der historie* wordt het verzet tegen het Cultuurstelsel ingeluid door *Max Havelaar*.

De Atjeh-oorlog komt nauwelijks aan bod. Rijpsma neemt over deze oorlog een neutraal standpunt in. Sterker nog, hij toont enige sympathie voor de Atjehse strijdtroepen: *‘de Nederlandse regering (...) trachtte met onvoldoende middelen een dappere en fanatieke tegenstander te overwinnen.*<sup>109</sup> De woorden ‘wij’ en ‘ons’ komen niet voor in deze methode.

De vierde methode heet *De Geschiedenis van Nederland: leerboek voor scholen van voortgezet onderwijs*. De methode, geschreven door W.H. Staverman, kent twee drukken waarbij de tweede hier behandeld wordt. De eerste druk stamt uit 1938, de tweede uit 1948 en dat maakt hem zo interessant. Want een jaar later zou Indonesië onafhankelijk worden, en de ontwikkelingen hiertoe waren in 1948 in volle gang. Dit gegeven werpt een ander licht over de behandeling van de stof. Ook voor dit boek geldt dat het chronologisch is opgebouwd. De geschiedenis van het Indisch gebied wordt in een apart hoofdstuk behandeld.

Staverman stelt in het voorbericht dat geschiedenis draait om het aankweken van nationaal bewustzijn:

*“Hebben de leerlingen echter daarenboven enig begrip van de betekenis van het Rijk in Europa en daarbuiten, een gevoel van dankbaarheid en eerbied voor het voorgeslacht en bescheidenheid bij de beoordeling van eigen betekenis, dan heeft men het beste bereikt wat men bereiken kan.”*<sup>110</sup>

Het Cultuurstelsel plaatst Staverman in een periode waarin Nederland *te onze bate* leiding gaf aan Nederlands-Indië. Na 1870 komt daarin een omslag en wordt de archipel *ter eigen bate* bestuurd.<sup>111</sup> Het Cultuurstelsel vormt dit omslagpunt waardoor *‘wij’ een ereschuld aan Indië hebben.*<sup>112</sup> Toch neemt Staverman niet echt afstand van de misstanden op Java door bijvoorbeeld in te gaan op wat zij Nederland financieel hebben opgeleverd: *‘Het Cultuurstelsel heeft geheel aan de verwachten voldaan.’*<sup>113</sup>

---

108 Idem, 120

109 Idem, 185.

110 W.H. Staverman, *De Geschiedenis van Nederland: leerboek voor scholen van voortgezet onderwijs* (Deventer 1848) V.

111 Idem, 62.

112 Ibidem

113 Ibidem

De Atjeh-oorlog wordt door Staveman sterk gekleurd beschreven. Zo valt geregeld het woord 'wij'. En de verdedigende linie waar Nederlandse troepen de aanval van de vijand afwachten, noemt de auteur *een oneervolle houding*.<sup>114</sup>

Wat in *De Geschiedenis van Nederland: leerboek voor scholen van voortgezet onderwijs* het meest opvalt, is dat de auteur zich lijkt te beseffen Indische kolonie snel tot de verleden zal behoren. Staveman toont aan welke goede daden Nederlanders door een opleving van nationaal besef in de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw hebben verricht. Hij sluit zijn boek in het nawoord af door hier nog eens de nadruk op te leggen:

*“Bij de afsluiting van dit boek, einde 1948, is juist het militaire optreden van Nederland op Java en Sumatra begonnen. Het is niet mogelijk, de gevolgen daarvan te melden; alles is nog in wording. Moge Nederland voor de vroeger gemaakte fouten niet te zwaar worden gestraft, en moge het bij de andere landen begrip voor zijn goede bedoelingen en waardering voor het vroeger verrichte werk vinden.”*<sup>115</sup>

Zo sluit Staveman zijn boek en de koloniale periode af.

In de vergelijking van de methoden uit de periode 1900-1948 valt een aantal dingen op. Ten eerste wordt van het Cultuurstelsel vooral de negatieve kant uitgebreid behandeld. Blijkbaar wilden de auteurs leerlingen laten zien hoe slecht de Javanen door Nederlanders waren behandeld. Ten tweede zijn de auteurs niet rechtlijnig in de behandeling van de Atjeh-oorlog. Sommigen beschrijven de oorlog vanuit een Nederlands perspectief, anderen hebben ook oog voor de Atjehse strijdtroepen. Ten derde klinkt er, mede als gevolg van de kritiek op het Cultuurstelsel, enige trots op het beschavingsoffensief. Het lijkt wel alsof de Nederlanders met trots het boetekleed aantrokken en de Indiër met opgeheven hoofd de ereschuld terugbetaalden. Dit is te duiden als de rechtvaardiging voor de Nederlandse aanwezigheid in Indonesië, vooral door de leerlingen te wijzen op de *mission civilatrice* die door Nederland werd uitgevoerd. Dit is geheel overeenkomstig met het tijdsbeeld. Bij veel van de auteurs klinkt de ethische politiek door in hun beschrijving van de toestanden in de Nederlandse kolonie. In de volgende periode zal deze optimistische toon uit de schoolmethoden verdwijnen.

## **Periode 2: 1948-1998**

Ook voor deze periode zijn vier methoden uitgekozen. De eerste methode, getiteld *Wereld in Wording*, komt uit in 1954. De methode werd nog zesmaal herdrukt,

---

114 Idem, 66.

115 Idem, bladzijde onbekend.

waarvan de laatste druk in 1977 verscheen. In het openingswoord vallen de auteurs met de deur in huis door te stellen dat het boek in verschillende opzichte een experiment is. Zo is het boek samengesteld door negen auteurs met verschillende levens-overtuigingen. Vandaar dat de methode kan worden beschouwd als een alternatief voor de verzuilde geschiedenismethoden.<sup>116</sup> Verder ligt de nadruk in het boek op de periode na 1870. Ten slotte wordt er in het boek gewerkt met nieuwe didactische middelen als primaire en secundaire bronnen en opdrachten. De stof wordt chronologisch behandeld.

Wat opvalt aan de behandeling van het Cultuurstelsel, is dat de auteurs het stelsel benaderen vanuit een Nederlands liberaal perspectief: *'tegen het Cultuurstelsel kwamen steeds meer bezwaren naar voren: voorstanders van het particuliere initiatief verwierpen de staatsbemoeiing.'*<sup>117</sup> De gevolgen van de opheffing van het Cultuurstelsel worden eveneens vanuit een economisch-liberale context beschreven. De ellende van de Javanen wordt wel genoemd, maar niet in detail waardoor de ernst van de zaak ontbreekt: *'Het Cultuurstelsel heeft enorme baten opgeleverd, die Nederland ten goede kwamen, maar het had voor Indië en de bevolking aldaar grote bezwaren.'*<sup>118</sup> *Max Havelaar* wordt op een vrij matte manier behandeld: *'(...) terwijl buiten het parlement Multatuli met zijn Max Havelaar opkwam voor de belangen der inheemsen.'*<sup>119</sup>

De Atjeh-oorlog is in *Wereld in Wording* eerder een kanttekening bij de ontwikkelingen in Nederlands-Indië dan een volwaardig hoofdstuk. De auteurs kiezen voor een Nederlands perspectief door bijvoorbeeld te veronderstellen dat *'de oorlog in het begin van deze eeuw tot een goede einde werd gebracht.'*<sup>120</sup> De strijd wordt geplaatst in een langere lijn van gebeurtenissen waarvan uiteindelijk de Nederlandse verantwoordelijkheid voor de bevolking van de archipel en de daaruit voortvloeiende ethische politiek het eindpunt zijn.

*Fundamenten en Mijlpalen* is de tweede methode uit deze periode. De auteurs hebben de methode zeven keer uitgebracht: de eerste druk in 1959 en de laatste in 1970. Ook deze auteurs benadrukken in het openingswoord dat hun boek een experiment is. In dit geval zit het vernieuwende in de semi-concentrische behandeling van de stof. Het verleden wordt in thematische lessen aan de leerlingen aangeboden. Het zwaartepunt ligt bij de vertellende leraar omdat het boek de stof *in summiere vorm aanbiedt.*<sup>121</sup> Ook komen de auteurs ervoor uit dat ze de stof zo hebben gerangschikt, dat het inzicht verschaft in het heden.

---

116 J.G. Toebes, *Een vak apart*, 250.

117 Novem, *Wereld in Wording* (Den Haag 1954) 149.

118 Idem, 91.

119 Idem, 149.

120 Idem, 241.

121 M.B. van der Hoeven en R. Reinsma, *Fundamenten en Mijlpalen* (1961) VI.

De stof in deze methode is inderdaad summier te noemen, zo blijkt uit de behandeling van het Cultuurstelsel. In een korte alinea wordt de hele materie vanuit een Nederlands liberaal perspectief beschreven: ‘*Bij het Cultuurstelsel kwamen daarbij als financiële bezwaren: staatsambtenaren kunnen nooit een plantage zo goed beheren als een particulier.*’<sup>122</sup> Ook de morele bezwaren die door de liberalen worden ingebracht, hebben betrekking op de economische gevolgen: ‘*vanuit staatswege werd over de tijd en de grond van de inheemse bevolking beschikt.*’<sup>123</sup> Er wordt geen woord besteed aan de gevolgen voor de Javanen.

De Atjeh-oorlog komt in deze methode aan de orde in de les *Nederland van 1870-1914* en wordt ook hier in een langere tijdslijn geplaatst:

“*De wedloop om koloniën leidde er toe dat wij na 1870 ons in Indonesië niet langer bepaalden tot Java en de Molukken, maar ook meer aandacht gingen besteden aan de zgn. ‘Buitengewesten’. Op Celebes, Borneo en Sumatra werd ons gezag beter bevestigd. Dit bracht ons op het laatste eiland tot de noodzaak de langdurige Atjeh-oorlog te voeren, waaraan Van Heutz in 1904 een eind maakte. Door het bezit van onze rijke Oostindische koloniën speelden we in de internationale politiek toch nog een bescheiden rol.*”<sup>124</sup>

Het gaat in *Fundamenten en Mijlpalen* dus vooral over politieke en economische ontwikkelingen. Voor het verhaal van Indische kant is geen ruimte. Sterker nog, twaalf jaar na de Indonesische onafhankelijkheid wordt de internationale positie die Nederland vanwege het bezit van de Indische kolonie had nog steeds benadrukt.

De derde methode uit deze periode is *Mensen en Machten*. Het boek verschijnt in 1962 voor het eerst op de markt, waarna er nog diverse drukken volgen, de laatste daterend uit het jaar 1978. De methode combineert een synchronische opbouw met een semi-concentrische. In de onderbouw krijgen de leerlingen een overzicht van het hele verleden waarna in de bovenbouw met thema’s wordt gewerkt. In het voorwoord richten de auteurs Adang en Vercauteren de aandacht op de vaardigheden die de docent leerlingen bij het vak geschiedenis eigen leert maken:

“*Door het materiaal dat hij (de historicus) zijn leerlingen in zijn lessen voorlegt, kan hij ze er bovendien toe brengen kritisch te luisteren, te lezen en te discussiëren en kan hij bij hen de persoonlijke oordeelsvorming en het vermogen tot relativeren, stimuleren en activeren.*”<sup>125</sup>

---

122 Idem, 24.

123 Ibidem

124 Idem, 70.

125 A.J.V.M. Adang en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten* (1971) VII.

In deze methode is duidelijk de tijdsgeest van de jaren '60 te ontwaren doordat er nadrukkelijk wordt gewezen op het aanleren van vaardigheden.

Het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog worden uitgebreid behandeld in een hoofdstuk over de geschiedenis van Indonesië. Niet alleen de politieke en economische gevolgen komen ter sprake, ook is er veel aandacht voor de kant van de Indiërs. Zo werd de Javaanse bevolking *gedwongen* grond af te staan en wordt er nadruk gelegd op de *onmenselijke kanten van het stelsel*.<sup>126</sup> De situatie werd er echter met de afschaffing van het Cultuurstelsel niet beter op: *'Voor de Indonesische boer veranderde er echter niets, de uitbuiting van staatswege werd in de daarop volgende jaren alleen maar vervangen door exploitatie door particuliere cultuurmaatschappijen (...).'*<sup>127</sup> Ook de Atjeh-oorlog wordt door de auteurs op die manier veroordeeld:

*“De verovering – de Nederlandse regering sprak over de pacificatie – van het sultanaat Atjeh is hiervan het duidelijkste voorbeeld. Tussen 1873 en 1904 kostte deze ‘pacificatie’ 100.000 mensenlevens [in de Tweede Wereldoorlog verloren 250.000 Nederlanders het leven] (...). Alleen met de meest barbaarse methoden slaagden de generaals Van Heutz en Van Daalen erin de vrijheidsstrijd van naar schatting 500.000 Athjehers te onderdrukken”*<sup>128</sup>

Door een vergelijking te maken met de Tweede Wereldoorlog, in de jaren '70 het ergste wat Nederland was overkomen, wordt de aard van de gebeurtenissen in Atjeh aan de leerlingen duidelijk gemaakt. Ook werd Atjeh door een buitenlandse mogendheid onder de duim gehouden. In deze methode is geen enkele sprake van trots, alleen maar van zelfkritiek. Zelfs de ethische politiek die in andere methodes uit deze periode nog als ereschuld wordt verondersteld, wordt in *Mensen en Machten* voorzien van een kanttekening: *'Het systeem bleef: Indië en zijn economie zijn er voor het Nederlands belang.'*<sup>129</sup>

De vierde en laatste methode uit de periode 1948-1990 heet *Vragen aan de Geschiedenis*. Deze methode is geschreven door de in dit onderzoek geregeld aangehaalde J.G. Toebes en zijn medeauteur R. Donk. De methode kwam voor het eerst uit in 1983 en zou nog twee keer worden herdrukt, de laatste keer in 1994. De methode kent zowel een chronologische behandeling als een semi-concentrische. Het Cultuurstelsel wordt behandeld vanuit het thema 'horigheid' en de Atjeh-oorlog vanuit het thema

---

126 Idem, 545.

127 Idem, 546.

128 Idem, 546-547.

129 Idem, 548.

‘imperialisme’. De term imperialisme vond in deze periode dus zijn weg vanuit de geschiedwetenschap naar het geschiedenisonderwijs.

Het Cultuurstelsel wordt in deze methode behandeld aan de hand van de vraag waarom de Javanen ondanks de ontberingen toch bleven gehoorzamen. Volgens de auteurs kwam dit doordat er op Java al eeuwenlang grootgrondbezit bestond. Het cultuurstelsel viel in feite in dezelfde traditie. De auteurs gaan verder niet diep in op de gevolgen van de Javaanse bevolking.

De Atjeh-oorlog wordt door de auteurs beschreven als ‘*een bloedrode witte plek*’. Nederlanders waren in de 19<sup>e</sup> eeuw op zoek naar exploitatiegebieden in de Indische archipel en vonden de ‘witte plek’ Atjeh, door de auteurs Aceh genoemd. Dit was dus een nog niet gekoloniseerd gebied en daarom stuurde Nederland er een legermacht naar toe. De auteurs besteden veel aandacht aan de manier waarop de oorlog is ontstaan:

“*Het Nederlandse volk moet nu nog warm gemaakt worden voor een oorlog tegen Aceh. Dit gebeurde onder andere met behulp van het volgende gedicht:*

*Naar Atjeh, de kraton! daar zetelt het kwaad  
Schuilt ontrouw, broeit zeeroof en smeulde verraad  
Roeit uit dat gebroedsel, verneder die klant  
Met Nederlands driekleur beschaving geplant.”<sup>130</sup>*

Veel aandacht gaat uit naar de misstanden van de oorlog, bijvoorbeeld door het *een zwarte bladzijde uit de Nederlandse geschiedenis* te noemen.<sup>131</sup> Toch sluiten de auteurs af met een positieve noot door te stellen dat de oorlog de Indonesiërs onbedoeld een paar voordelen heeft gebracht: Atjeh was niet meer verdeeld en het Indonesische nationalisme was ontstoken wat een stap betekende richting een moderner Indonesië.<sup>132</sup>

In de periode 1948-1998 zijn twee tendensen waar te nemen. In *Wereld in Wording en Fundamenten en mijlpalen* wordt de leerling afgeschermd van de Indische kant van het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog, er gaat vooral aandacht uit naar politieke en economische ontwikkelingen. In *Mensen en Machten* wordt juist veel aandacht besteed aan de ontberingen die de Javanen hebben moeten doorstaan en de Atjehse kant van de Atjeh-oorlog. De tweede tendens die waar te nemen valt, en die voortvloeit uit de eerste, is de verandering van nationale trots naar zelfkritiek. Met relatief felle bewoording wordt in *Mensen en Machten* de Nederlandse bemoeienis in

---

130 J.P. Toebes en R. Donk, *Vragen aan de Geschiedenis* (1986) 236.

131 Idem, 238.

132 Ibidem

Indonesië bekritiseerd. Ook *Vragen aan de Geschiedenis* uit openlijk kritiek op het nationale verleden. In deze tendensen is duidelijk de verschuivende historiografie waar te nemen. Het feit dat er wordt gesproken over imperialisme duidt aan dat niet alleen de geschiedwetenschap anders tegen de koloniale kwestie aan is gaan kijken, maar ook dat het geschiedenisonderwijs een ander verhaal aan de leerlingen wil overbrengen. In de derde periode wordt voorzichtig afstand genomen van het zelfkritische perspectief.

### **Periode 3: 1900-nu**

Voor deze analyse van deze periode worden drie methoden gebruikt. De eerste methode is *MeMo*, geschreven door een redactie met onder andere C. van Boxtel. Tot nu toe is de methode twee keer uitgekomen, in 1998 en 2003. Het verleden in deze methode wordt op een semi-concentrische wijze aan de leerling overgebracht. Het onderzochte boek is geschreven voor VWO 2.

Wat bij *MeMo* direct in het oog springt, zijn de primaire bronnen die door het hele boek verweven zitten. Daarnaast staat duidelijk aangegeven wat leerlingen moeten leren over een bepaalde periode. Zo wordt in eenvoudige bewoording uitgelegd dat het Cultuurstelsel bedoeld was om de schatkist te vullen en dat Nederlanders de Indische kolonie zagen als een wingewest. Voor de andere kant van het verhaal is daarbij ook aandacht: *‘Dit stelsel veroorzaakte veel armoede onder de bevolking, omdat er niet voldoende grond overbleef om voedsel op te verbouwen.’*<sup>133</sup> De ethische politiek wordt hiermee in verband gelegd, al had het volgens de auteurs een onbedoeld gevolg doordat door goede scholing nationalisme onder de bevolking werd bevorderd.

De Atjeh-oorlog wordt in deze druk niet behandeld.

De tweede methode is feitelijk geen methode, maar een examenbundel geschiedenis VMBO over het onderwerp ‘Nederland en Indonesië’. Deze bundel, samengesteld door een onbekende redactie, is interessant omdat het de stof uitgebreid en chronologisch behandelt. Voor deze bundel is gekozen omdat er veel aandacht wordt besteed aan Indië in de 19<sup>e</sup> eeuw. Dit in tegenstelling tot veel andere methoden waar de Nederlandse aanwezigheid in Indië summier aan bod komt.

De bundel spreekt op een positieve toon over het Cultuurstelsel. Daarbij worden kanttekeningen geplaatst bij de uitvoering ervan, maar de opbrengsten lijken het middel te heiligen:

*“Deze winsten legden de basis voor de economische groei van Nederland in de 19<sup>e</sup> eeuw. De Nederlandse spoorlijnen, het Noordzeekanaal en de Nieuwe Waterweg werden met de Indische baten betaald. Door andere Europese*

---

<sup>133</sup> Redactie MeMo, *MeMo VWO 2* (1999) 57.

*kolonistoren werd het Cultuurstelsel bewonderd. Engeland bijvoorbeeld wilde in haar kolonie een soortgelijk exploitatiesysteem invoeren.”*<sup>134</sup>

Ook de Javanen profiteerden op de lange duur van het Cultuurstelsel, zo stelt de bundel, doordat de Nederlandse regering vanaf 1850 aanpassingen doorvoerde om de bevolking van de archipel tegen de nadelen van het Cultuurstelsel te beschermen, onder andere door de indigocultuur te beëindigen.<sup>135</sup> De auteurs van het boek stellen zelfs dat *‘historici het Cultuurstelsel tegenwoordig om economische redenen vrij positief beoordelen. Ondanks alle nadelen werd de rijstproductie van Java vanaf de invoering van het stelsel niet ernstig aangetast.’*<sup>136</sup> Ook de inheemse bevolking profiteerde van het Cultuurstelsel, zo lijken de auteurs te stellen. De Atjeh-oorlog wordt door hen geplaatst in een rij met gebeurtenissen die tot de suprematie van Nederland over Nederlands-Indië zouden leiden. Deze uitbreiding van Nederlands gezag ging in Atjeh *niet zachtzinnig*. De strijd op Atjeh is daarom *de langste en beruchtste oorlog in de Nederlandse koloniale geschiedenis.*<sup>137</sup> Verder volgt een chronologische behandeling van de strijd, vooral geschreven vanuit Nederlands perspectief.

*Feniks* is de derde derde methode uit de periode 1900-nu. Van deze methode is in 2008 de eerste druk verschenen onder de eindredactie van L. Salemink. Voor elk schoolniveau is er een jaargang verschenen. Het hier behandelde boek is verschenen voor VMBO 2. In deze semi-concentrische methode wordt er gewerkt met de 10 tijdvakken van De Rooy.

De geschiedenis van de kolonie Indië is geplaatst in het tijdvak *Tijd van burgers en stoommachines*. Stap voor stap wordt uitgelegd hoe de Indische archipel een Nederlandse kolonie is geworden en hoe de Indische boeren door het cultuurstelsel werden uitgebuit:

*“Aan de Indische boer denkt bijna niemand. Ze zijn arm. Door het Cultuurstelsel houden ze vaak te weinig over om voor zichzelf voedsel te verbouwen. Soms lijden ze honger Pas na 1900 gaat de Nederlandse regering iets voor Indië doen.”*<sup>138</sup>

In deze methode wordt de stof simplistisch aangeboden waarbij, er niet wordt voorbij gegaan aan de gevolgen van de Javaanse boer.

---

134 Redactie Nederland en Indonesië, *Nederland en Indonesië, examenbundel VMBO 01-02* (2001) 32.

135 Idem, 34.

136 Ibidem

137 Idem, 48.

138 L. Salemink (ed.) *Feniks* (Utrecht 2008) 45.



De Atjeh-oorlog wordt in deze druk niet behandeld.

Het is voor deze periode lastig om een rode draad in de manier van de behandeling van het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog te ontwaren. Laatstgenoemde komt zelfs helemaal niet voor in twee van de methoden. De behandeling van het Cultuurstelsel is sterk vereenvoudigd en wordt teruggebracht tot de onderwerpen 'economisch gewin' en de 'moeilijkheden van de Javaanse boeren'. Er wordt in tegenstelling tot de methoden uit de vorige perioden minder uitgegaan van een expliciet verband tussen verleden en heden. Deze afstand tussen verleden en heden geeft de auteurs de ruimte een balans op te maken. Zij komen daardoor tot de conclusie dat, hoewel er door de Javaanse boeren werd geleden, het Cultuurstelsel ook positieve gevolgen had voor de Indische bevolking.

### **Evaluatie**

In de periode 1900-1948 is Nederlands-Indië nog een kolonie van Nederland waardoor de manier waarop over het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog geschreven wordt, sterk nationaal gekleurd is. Hoewel het Cultuurstelsel voor veel Javaanse boeren voor ellende zorgde en de Atjehers onderworpen dienden te worden, was het maar goed dat de Nederlanders er waren. Uiteindelijk werd de ereschuld ingelost door Nederlands-Indië vooruit te helpen, misschien wel naar een zelfstandige toekomst. Met opgeheven hoofd verlieten de Nederlanders in 1949 hun oude kolonie.

Dit blijkt wel uit het begin van de periode 1949-1990. Er wordt weinig aandacht besteed aan de misstanden die plaats hebben gevonden ten tijde van het Cultuurstelsel en met trots wordt er verwezen naar de vergaande nationale glorie. Nog steeds wordt er gesproken over Nederland als imperiale macht in de internationale politiek. Pas in de jaren '60 nemen methoden een kijkje in de nationale ziel en leggen het Indische verleden pijnlijk bloot. Er blijft weinig over om trots op te zijn. De Atjeh-oorlog wordt van een oorlog voor 'onze' internationale prestige een 'zwarte bladzijde in de Nederlandse geschiedenis'. Nationalisme was na de Tweede Wereldoorlog al taboe geworden; nationale trots op het koloniale verleden werd door de nadruk die er gelegd werd op de misstanden onmogelijk.

In de periode 1900 tot nu is van trots of zelfkritiek geen sprake meer. De gebeurtenissen in de Indische kolonie behoren tot het verleden en staan veel minder in verband met de gebeurtenissen in het heden. Er is genoeg boete gedaan voor de gedane zaken, zo blijkt uit de examenbundel over Nederland en Indonesië. Op de keper beschouwd hebben beide partijen van het Cultuurstelsel geprofiteerd lijkt de impliciete boodschap van de bundel. Het Nederlands koloniaal verleden behoort vanaf dit moment tot het verleden.

Wat zegt de veranderende tendens waarmee de gebeurtenissen in Nederlands-Indië in geschiedenisboeken worden beschreven over de nationale identiteit en de rol van geschiedenisonderwijs hierin? In de conclusie wil ik op deze vraag antwoord geven.

## **Conclusie**

*Op welke manier komt de nationale identiteit naar voren in de behandeling van het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog in schoolmethoden voor geschiedenisonderwijs sinds 1900?*

Voordat ik over ga tot het beantwoorden van deze vraag, kom ik eerst terug op het ontstaan van de nationale identiteit en de rol die geschiedenis daarbij speelt. Hoewel er onder historici geen consensus bestaat over de oorsprong van de natie, delen zij de opvatting dat de natie het werk van mensen is. Sommige historici stellen dat de natie *top-down* aangestuurd wordt door een economische en politieke elite die gebaat is bij een geordende nationale gemeenschap. De grootte van een natie overstijgt echter traditionele gemeenschappen - de familie of het dorp - waarin identificatie plaatsvindt op persoonlijke schaal. Toch kunnen burgers zich met de natie en hun medeburgers identificeren. Voor identificatie met een grote gemeenschap als de natie draagt A. Assmann het begrip collectief geheugen aan. Dit collectieve geheugen bestaat uit gedeelde en ingebeeldde herinneringen. Burgers maken zich deze herinneringen eigen, hoewel voor het grootste deel van de bevolking geldt dat deze gebeurtenissen die aan deze herinneringen ten grondslag liggen niet in hun bijzijn plaats hebben gevonden. Sterker nog, veel gebeurtenissen speelden zich niet eens af tijdens het leven van veel burgers.

Geschiedenis en de geïnstitutionaliseerde historische cultuur leveren een belangrijke bijdrage aan deze herinneringen en de vorming van het collectieve geheugen van een natie. Historici en geschiedenisdocenten kunnen als geen ander in de behoefte voorzien aan een gedeeld nationaal verleden. De huidige discussie rondom de historische canon lijkt nieuwe inzichten in het gebruik van het verleden voor het bepalen van de nationale identiteit te verschaffen. Toch is het gebruik van het nationale verleden als identiteitsverlener al zo oud als de geschiedschrijving en het geschiedenisonderwijs zelf. Dit is gebleken uit het onderzoek naar de manier waarop de vorming van de nationale identiteit terug komt in de geschiedenis van de geschiedschrijving. Al vanaf het moment dat geschiedenis in de 19<sup>e</sup> eeuw een vaste plaats krijgt in het onderwijsprogramma, is de vorming van de nationale identiteit er een onderdeel van. Zoals J.G. Toebes aangeeft, was het Nederlands geschiedenisonderwijs tot de jaren '60 van de 20<sup>ste</sup> eeuw nationaal georiënteerd zonder daarbij door te schieten naar chauvinisme. Na de Tweede Wereldoorlog kwam het nationalisme in de samenleving, als ook in het geschiedenisonderwijs, in de taboesfeer terecht. De aandacht verschoof van het geschiedenisverhaal naar het aanleren van vaardigheden. Sinds de jaren '90 mag het verhaal van de natie weer verteld worden.

Deze trend is ook waar te nemen in de onderzochte geschiedenismethoden. Na 1900 vinden er verschuivingen plaats in het politieke beleid ten opzichte van de Indische kolonie. Na een periode van economisch gewin door vooral de exploitatie van agrarische producten op Java wordt de ethische politiek ingezet. Er komt aandacht

voor het wel en wee van de Indiër. In de geschiedenismethoden van de periode 1900-1948 schemert een zekere mate van trots op het voorgeslacht door, hoewel er ook rekening wordt gehouden met de wandaden als de uitbuiting van de Javaanse boer. Toch overwint in de geschiedenisboeken de toen geldende *mission civilatrice* gedachte: 'wij Nederlanders zullen de Indische inlander de weg wijzen naar het pad van beschaving.' En daar mogen 'we', ondanks de koloniale excessen, best trots op zijn.

Na de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie is het voor het van koloniën ontdane Nederland zoeken naar een nieuw geschiedenisverhaal. Het koloniale verleden kan hierbij geen rol meer spelen. In de historiografie vindt een verschuiving plaats waarbij trots plaats maakt voor kritiek. Historici beschouwen de koloniale periode als een vorm van imperialisme. In de geschiedenismethoden is eenzelfde trend waarneembaar. De koloniale excessen worden kort na de onafhankelijkheid van Indonesië genoemd, maar niet in alle ernst benoemd. Het duurt tot de jaren '60 voordat de excessen uit de spelonken van het verleden worden gehaald. Nationalisme heeft intussen afgedaan en dat is terug te zien in de schoolmethoden uit die periode. Er is geen reden tot nationale verhevenheid. De Nederlandse aanwezigheid in Indonesië draaide om winstbejag waar de Indische bevolking de dupe van is geworden.

Het duurt tot de jaren '90 voordat deze toon verzacht is. Nationalisme mocht weer, zij het op een gematigde toon. Daarom worden de ontwikkelingen in Indonesië gewikt en gewogen en voor beide partijen positief bevonden. Het Cultuurstelsel bracht de Javaanse burger niet alleen maar kommer en kwel. Uiteindelijk heeft de Nederlandse aanwezigheid er voor gezorgd dat Indonesië mee kon met de vaart der volkeren

De behandeling van het Cultuurstelsel en de Atjeh-oorlog in de geschiedenismethoden geven goed weer hoe geschiedenis een rol kan spelen bij de vorming van de nationale identiteit. In iedere periode worden de gebeurtenissen anders benaderd. Doordat deze gebeurtenissen per periode verschillend worden overgebracht, vormen ze steeds een andere herinnering in het collectieve geheugen. Toch valt er een lijn door de gehele geschiedenis van het Nederlandse geschiedenisonderwijs te ontwaren. Hoewel in de periode 1900-1948 de toon van de ethische politiek duidelijk aanwezig is, wordt het leed van de Indiër wel behandeld. Ook in de twee andere perioden worden de koloniale excessen niet onder stoelen of banken gestoken. Hieruit valt op te maken, zoals J.G. Toebes stelt, dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs niet chauvinistisch is. Omdat er ook rekening gehouden wordt met de keerzijde van de Nederlandse geschiedenis, is het Nederlandse geschiedenisonderwijs niet nationalistisch, maar wel nationaal vormend.

## **Literatuurlijst**

### **Literatuur**

Alter, P., *Nationalism* (Londen 1990).

Anderson, B., *Imagined Communities* (London 1996).

Assmann, A., 'Memory, individual and collective' in: R.E. Goodin en C. Tilly (ed.) *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (Oxford 2006) 210-224.

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

Baker, C., *Cultural Studies, Theory and Practice* (London 2000).

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

Boer, de P., 'Geschiedenis op school en aan de universiteit' in: P. de Boer en G.W. Muller (ed.) *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over geschiedenisonderwijs* (Amsterdam, 1998) 93-108.

Bouma, J. D., 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.

Doel, van den H.W., *Het rijk van Insulinde* (Amsterdam, 1996).

Dunk, van der H.W., 'Geschiedenis: wat, waarvoor, voor wie' in: P. den Boer en

G.W. Muller (ed.) *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998).

Fasseur, C., *Kultuurstelsel en koloniale baten. De Nederlandse exploitatie van Java, 1940-1960* (Leiden, 1975).

Gellner, E., *Naties en nationalisme* (Amsterdam, 1994).

- Gongrijp, G. , *Schets eener economische geschiedenis van Nederlandsch-Indië* (Haarlem, 1938).
- Green, A., *Cultural History* (New York 2008).
- Grever, M. en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).
- Gunn, S., *History and cultural theory* (Harlow 2006).
- Hall, S., 'Culture, community, nation' in: D. Boswell en J. Evans (ed.) *Representing the nation: a reader. Histories, heritage and museums* (Padstow 2005) 33-45.
- Heywood, A., *Political Ideologies. An Introduction* (Hampshire 2007).
- Hobsbawm, E., 'Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914' in: D. Boswell en J. Evans (ed.) *Representing the nation: a reader. Histories, heritage and museums* (Padstow 2005) 61-78.
- Hobsbawm, E.J., *Natie, nationalisme sedert 1780* (Amsterdam 1994).
- Klessmann, Chr., 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses' in: P.F.M. Fontaine (ed.) *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 30-43.
- Kuitenbrouwer, M., 'Het imperialisme-debat in de Nederlandse geschiedschrijving' in: *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden* 113 (1998), 56-73.
- Labrie, A., ' 'La religion civile': nationalisme, nationale staat en modernisering in Europa ' in L.H.M. Wessels en A. Bosch (ed.) *Veranderende grenzen. Nationalisme in Europa, 1815-1919* (Heerlen, 1992) 59-103.
- Lambert, V., 'Nations and nationalism. Past and future', in: *Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis* 4 (2004) 721-723.
- Ribbens, K., *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland 1945-2000* (Hilversum 2002).

Saixas, P., 'Schweigen! Die Kinder! Or, does postmodern history have a place in the schools' in P.N. Stearns, P. Sexias en S. Wineburg (ed.) *Knowing, Teaching & Learning history* (New York 2000) 19-37.

Smith, A. D., *Nationalism* (Malden 2001).

Toebes, J.G., 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs' in: *Kleio* 9 (1976) 202-284.

Toebes, J.G., *Basisvorming, Geschiedenis en staatsinrichting* (Leiden, 1989).

Toebes, J.G., *Geschiedenis: een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer- in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen 1981).

Vletter, de A., *Over Geschiedenisonderwijs, beginsel en methode* (Den Haag, 1919).

Wintle, M., 'Natievorming, onderwijs en godsdienst in Nederland, 1850-1900' in: H. ten Velde en H. Verhage, *De eenheid en de delen. Zuilvorming, onderwijs en natievorming in Nederland* (Amsterdam 1996).

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

## **Methoden**

Adang, A.J.V.M. en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten* (1971).

Boer, de M.G., *Onze historie* (1907).

Eijkman, A. J. , en F.W. Stapel, *Leerboek der Geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indë* (Den Haag 1930).

Hoeven, van der B. en R. Reinsma, *Fundamenten en Mijlpalen* (1961).

Novem, *Wereld in Wording* (Den Haag 1954).

Redactie MeMo, *MeMo VWO 2* (1999).

Redactie Nederland en Indonesië, *Nederland en Indonesië, examenbundel VMBO 01-02* (2001).

Rijpsma, E., *De ontwikkelingsgang der historie* (Amsterdam 1939).

Salemink, L., (ed.) *Feniks* (Utrecht 2008).

Staverman, W.H. , *De Geschiedenis van Nederland: leerboek voor scholen van voortgezet onderwijs* (Deventer 1848).

Toebes, J.G. en R. Donk, *Vragen aan de Geschiedenis* (1986).