

De Nederlandse identiteit tentoongesteld

Herinneringsmachine HollandRama als feest van herkenning?



Sanne Taekema

Master thesis Maatschappijgeschiedenis

**ERASMUS UNIVERSITEIT ROTTERDAM
Faculteit de Historische en Kunstwetenschappen**

Begeleider: prof. dr. M.C.R. Grever
Tweede lezer: dr. B.F. van Eekelen
Studentnummer: 324526
E-mailadres: san_tae@hotmail.com
Academisch jaar: 2009-2010

De Nederlandse identiteit tentoongesteld
Herinneringsmachine HollandRama als feest van herkenning?

Sanne Taekema

Master thesis Maatschappijgeschiedenis

ERASMUS UNIVERSITEIT ROTTERDAM
Faculteit de Historische en Kunstwetenschappen

9 augustus 2010

Begeleider: prof. dr. M.C.R. Grever
Tweede lezer: dr. B.F. van Eekelen
Studentnummer: 324526
E-mailadres: san_tae@hotmail.com
Academisch jaar: 2009-2010

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Hoofdstuk 1 Inleiding	2
1.1 Vraagstelling	4
1.2 Historiografische positiebepaling	5
1.3 Bronnen en methode	11
Hoofdstuk 2 Geschiedenis van HollandRama: gestelde doelen en realisatie	13
2.1 Achtergronden van het initiatief	13
2.2 Makers	18
2.3 Doelen en de doelgroep van HollandRama	21
2.4 Welke geschiedenis van Nederland wordt verbeeld in HollandRama?	23
2.5 Conclusie	28
Hoofdstuk 3 Nederland in de geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs	29
3.1 Geschiedenisonderwijs in Nederland 1970-2010	30
3.2 Impressie van schoolmethoden circa 1930-1970	35
3.3 <i>Sporen</i> , een caleidoscopische geschiedenis	42
o Geschiedenis voor de onderbouw 3 (1993)	43
o Geschiedenis voor vwo 4 (1996)	45
o Geschiedenis voor havo 4/5 en vwo 5/6 (1996)	45
3.4 <i>MeMo</i> , structuur in het omvangrijke verleden.	48
o Derde klas mavo/havo en vwo, handboeken (1999)	48
o Derde en vierde klas vmbo-bkg handboek (2001)	48
o Geschiedenis voor de Tweede Fase Havo basisboek (1999)	52
3.3 Conclusie	54

Hoofdstuk 4 Herinneringen aan Nederland? Perceptie van HollandRama	56
4.1 HollandRama onder de aandacht gebracht	57
4.2 Eerder bezoekersonderzoek	58
4.3 Bezoekers van 55+	61
4.4 Bezoekers van 15-20 jaar	68
4.5 Conclusie	72
Hoofdstuk 5 Slotbeschouwing	74
Literatuur en bronnen	78
Bijlage 1: Vragenlijst	

Voorwoord

Voor u ligt de kroon op zeven jaar studeren. De laatste twee jaar hiervan studeerde ik aan de EUR, maar dit waren wel de meest intensieve jaren. Vooral het laatste jaar was een jaar van kansen en mogelijkheden. De kans om een deel van mijn afstudeeronderzoek tijdens de masteropleiding te doen in het Nederlands Openluchtmuseum heb ik dan ook met beide handen aangegrepen. Niet alleen uit jeugdsentiment, tijdens vakanties met mijn ouders naar het museum, maar ook omdat ik nu mijn theoretische kennis in praktijk kon brengen. Ik ben graag bezig met geschiedenis, vandaar dat ik straks ook weer voor de klas sta. Ook deze passie voor het lesgeven komt naar voren in deze thesis. Aan de hand van een tekstanalyse schets ik een beeld van de plaats van Nederlandse geschiedenis in oudere en moderne schoolboeken. Nee, vroeger was heus niet alles beter, het was anders.

Deze thesis is een persoonlijk reisverslag geworden. Een reis van Zeeuws meisje tot historica, voor mij een bijzondere en ontzettend boeiende reis. Zonder de hulp en steun van de volgende mensen zou het mij echter niet zijn gelukt. Ten eerste prof. dr. Maria Grever, zonder uw eindeloze geduld en vertrouwen was ik halverwege uitgestapt. Dr. Bregje van Eekelen, iets meer op de achtergrond, maar zeker ook betrokken bij het ontstaan van deze thesis. Renate van de Weijer, Leendert van Prooije, dank jullie wel dat jullie mij de kans hebben gegeven een prachtig onderzoek te doen in het Nederlands Openluchtmuseum. En natuurlijk Brigit Klein Lankhorst, dankjewel dat je zo veel hebt gedaan om mijn onderzoek te laten slagen.

Dames van Bureau Onderwijs, dankzij jullie nauwkeurige werk is mijn administratie op orde en kan ik afstuderen.

Jan Jüngen, expert op het gebied van schoolboeken van het HDC EUR. Dankuwel voor de gastvrijheid in de studiezaal en voor uw antwoorden op lastige vragen.

Hans van den Beld, bibliothecaris van het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam. Fijn dat ik al die dagen bij u mocht werken aan mijn onderzoek.

Yvonne, soms leek het wel of we samen in de achtbaan zaten. We zijn samen ingestapt en zijn er samen min of meer zonder kleerscheuren uitgekomen. Het was fijn gedurende het hele proces een lotgenootje zo dichtbij te hebben.

Gert, dankjewel.

En natuurlijk pap en mam, dankjewel voor jullie onwrikbare steun en tomeloze vertrouwen.

Sanne Taekema

Breda, 9 augustus 2010

Hoofdstuk 1

Inleiding

Daar zit ik dan: Zeeuws meisje in haar Bredase appartement werkend aan haar master thesis van de Rotterdamse universiteit waarvoor ze stage heeft gelopen in het oosten des lands. Met dat laatste woord raak ik de kern: het land verschaft mij een identiteit. Hoe vaak ik ook verhuis of waar ik me ook bevind, ik ben en blijf een Nederlander. Ik heb de Nederlandse identiteit, het staat niet alleen in mijn paspoort, maar ik voel het ook. Waar komt dat gevoel vandaan? Wat maakt iemand al dan geen Nederlander? Hoeveel trekken de ‘echte’ Nederlanders zich aan van een Argentijnse prinses die trouwt met de Nederlandse kroonprins en dan zegt dat dé Nederlander niet bestaat?

Anno 2010 is er nog steeds veel discussie over de vraag of ‘de’ Nederlandse identiteit al dan niet bestaat. Politiek Den Haag, maar ook wetenschappelijk Nederland houdt zich bezig met de Nederlandse nationale identiteit. De moderne samenleving verandert snel, de wereld wordt steeds kleiner door toenemende globalisering. Hierdoor verandert de samenleving, de bekende buurt wordt een smeltkroes van verschillende talen en culturen. Vreemd genoeg bevordert dit juist de individualisering, mensen blijven bij het bekende en grijpen terug op het eigene. Deze brede maatschappelijke ontwikkelingen leid(d)en binnen de Nederlandse politiek, wetenschap en de openbare sfeer in het algemeen tot identiteitsvragen en thema’s als nationale verbondenheid.¹

Wetenschappers en politici verschillen echter sterk van mening. Wetenschappers gaan meer uit van en staan open voor een open en inclusief karakter van het identiteitsbegrip. Dé Nederlandse identiteit is dus veranderlijk. Sommige politici gaan daarentegen uit van ‘dé nationale identiteit’. Het is een vaststaand en eenduidig gegeven dat aan nieuwkomers moet worden opgelegd.² Geert Wilders is een voorbeeld van deze politici. Vanuit politiek eigenbelang stelt hij dat nationale identiteit vaststaat en dat nieuwkomers in Nederland zich sterk moeten aanpassen, liefst assimileren aan de Nederlandse cultuur. Dit staat in schril contrast met het woord ‘vrijheid’ in zijn partijnaam.

De focus van het afgelopen decennium op ‘de Nederlandse nationale identiteit’ komt onder meer tot uiting in de groeiende aandacht voor nationale geschiedenis. Er zou in Nederland sprake zijn van een ‘nationale identiteits-crisis’, waarvan het gebrek aan historische kennis de belangrijkste oorzaak zou zijn. Er worden lijsten gemaakt met grote en natuurlijk ook de grootste Nederlander om het gevoel van verbondenheid van de gewone Nederlander met de ‘grote’ Nederlander te versterken.

¹ Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 9.

² Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 9.

Op 15 november 2004 bleken de Nederlanders te kiezen voor Pim Fortuyn, de op 6 mei 2002 vermoorde politicus.³ Gaat de kennis van het vaderlandse verleden slechts zo ver terug...?

Inmiddels is er in het onderwijs een nationale geschiedenis canon ingevoerd en er zijn vergevorderde plannen voor een Nationaal Historisch Museum. Met andere woorden, de overheid is er veel aan gelegen nationale verbondenheid en integratie in Nederland te bevorderen door een tamelijk eenduidig, nationaal verhaal over te brengen. Bij de ontwikkeling van deze initiatieven wordt vaak (voor het gemak?) vergeten dat 'het' verleden altijd een constructie van verschillende verhalen is. Hetzelfde geldt voor 'de' nationale identiteit, deze bestaat simpelweg niet. Bovendien wordt hierbij aangenomen dat kennis van de Nederlandse geschiedenis zou leiden tot culturele homogeniteit, nationale verbondenheid, soepele integratie van nieuwkomers en tot een eenduidige definitie van 'de' Nederlandse identiteit. Hoewel geschiedenis en identiteit nauw met elkaar verweven zijn, valt vanuit historisch oogpunt nogal te twijfelen aan deze aannames.⁴

Om een nationale identiteit, of een nationaal idee bij haar inwoners te creëren worden de 'eigen, nationale culturele tradities' in bijvoorbeeld musea naar voren geschoven. Niet alleen tradities en bijbehorende attributen, maar ook cultureel erfgoed wordt door middel van musealisering zichtbaar gemaakt. Een van de musea die zich bezighouden met Nederlandse geschiedenis is het Nederlands Openluchtmuseum (NOM). 'In 1912 richtte een aantal 'bezorgde' particulieren in Arnhem een openluchtmuseum op. Ze zagen dat door de toenemende industrialisatie en verstedelijking een grote rijkdom aan Nederlandse tradities en regionale verscheidenheid verloren dreigde te gaan. Kort gezegd wilden de 'bezorgde' particulieren het vertrouwde Nederland vasthouden voordat het verloren zou gaan door de industrialisatie. In 1941 werd het openluchtmuseum 'Rijksmuseum voor Volkskunde', ...'⁵. Tijdens de oorlogsjaren 1940-1945 bood het museum onderdak aan verzetsmensen en evacués. Bij de Slag om Arnhem zijn verschillende gebouwen op het museumterrein verwoest. Na de wederopbouw in de jaren 1950 en 1960 sloeg het noodlot in 1970 weer toe toen een deel van de Zaanse buurt in vlammen op ging. Veel kon worden opgeknapt of vervangen, maar dit gold niet voor twee van de gebouwen. In 1987 werd het museum met sluiting bedreigd. Toenmalig minister van welzijn, volksgezondheid en cultuur Eelco Brinkman wilde het museum wegens sterk tegenvallende bezoekersaantallen sluiten, maar door protesten van vele (vaste) bezoekers werd het museum gered. Het besluit viel dat de gebouwen en voorwerpen eigendom bleven van het Rijk, maar het museum werd zelf verantwoordelijk voor een zelfstandig bestaan.

In 2000 werd een bijzonder gebouw toegevoegd aan het NOM: het HollandRama. Tien jaar later beraadt de directie van het NOM zich op de continuering en de inrichting van deze bijzondere presentatie. HollandRama is als afzonderlijk gebouw op het terrein van het NOM onderdeel van de

³ <http://www.elsevier.nl/web/Nieuws/Nederland/01787/Tv-kijkers-Pim-Fortuyn-Grootste-Nederlander.htm> (20 februari 2010).

⁴ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit*, 23.

⁵ http://www.openluchtmuseum.nl/pid/17/wie_zijn_wij (9 januari 2010).

missie het vertrouwde Nederland vast te houden: ‘De capsule voert u mee op een wonderbaarlijke reis, kriskras door het karakteristieke Holland van vroeger en nu’.⁶ Over deze zin valt te discussiëren, want wat is karakteristiek voor Nederland? Hier wil ik dan ook terugkomen op het nationale verhaal wat de overheid wil overbrengen op zijn inwoners. In mijn opinie is alles wat tentoongesteld wordt, op televisie getoond wordt of in boeken wordt gelezen voor meerdere interpretaties vatbaar. Zo ook het HollandRama, een herinneringsmachine waarin de bezoeker op zoek gaat naar beelden van vroeger. In de capsule bevinden de bezoekers zich op een bewegend platform dat zich naar driedimensionale landschappen, interieurs en filmbeelden beweegt. In het tweede hoofdstuk zal ik uitgebreid ingaan op wat HollandRama precies is.

1.1 Vraagstelling

Met de maatschappelijke discussie over nationale identiteit en de huidige poging van het NOM om het HollandRama te vernieuwen kom ik tot de hoofdvraag van mijn master thesis: *Hoe beoordelen bezoekers van vijftien tot en met twintig jaar en bezoekers tussen de 15 en 20 jaar HollandRama anno 2010, en welke rol speelt het genoten geschiedenisonderwijs daarbij?* Mijn verwachting daarbij is als volgt: *Bij de bezoekers van vijftien tot en met twintig jaar zal een bezoek aan HollandRama vooral herinneringen aan het eigen leven oproepen en niet zo zeer aan het genoten geschiedenisonderwijs. Bij de bezoekers tussen de vijftien en twintig jaar zal dit juist andersom zijn.* Aan de hand van drie deelvragen die elk een hoofdstuk zullen beslaan, zal ik in het laatste hoofdstuk een antwoord geven op de hoofdvraag.

Het tweede hoofdstuk geeft antwoord op de deelvragen met betrekking tot HollandRama: Wat waren de achtergronden van het initiatief? Wie waren de makers van HollandRama? En wat waren de doelen en wat was en is de doelgroep van het HollandRama? Gedurende dit hoofdstuk ontstaat een beeld van hoe HollandRama er zowel van buiten als van binnen uit ziet. Een voor de hand liggende verklaring voor de verschillen in beleving van de twee groepen bezoekers wil ik onderzoeken aan de hand van een schoolboekenonderzoek. Het genoten onderwijs heeft invloed op de manier waarop de bezoekers HollandRama beleven. Het ligt voor de hand aan te nemen dat een leerling uit de vierde klas van de middelbare school een ander idee heeft bij het karakteristieke Nederland dan iemand van vijftien tot en met twintig jaar of ouder. Het derde hoofdstuk richt zich op de deelvraag op welke manier het geschiedenisonderwijs zich in Nederland heeft ontwikkeld. Daarnaast wordt er antwoord gegeven op de vraag op welke manier Nederlandse geschiedenis aan bod komt in vijf geschiedenislesboeken tussen 1931 en 1970 en twee moderne geschiedenislesboeken, te weten *Sporen* en *MeMo*.

In het vierde hoofdstuk staat het bezoekersonderzoek centraal waarin antwoord wordt gegeven op de deelvraag hoe beide bezoekersgroepen HollandRama beleven. Ook wordt hier gekeken naar de

⁶ <http://www.openluchtmuseum.nl/index.php?pid=83> (9 januari 2010).

invloed van het genoten geschiedenisonderwijs op deze beleving. Ik richt me op de twee groepen bezoekers, bezoekers van vijftien jaar en ouder en jongeren tussen de 15 en 20 jaar, om de volgende redenen. Nederland is in sterke mate aan het vergrijzen. De groep bezoekers van vijftien jaar en ouder wordt dus steeds groter. Daarnaast heeft deze bevolkingsgroep de tijd en de (financiële) middelen om musea te bezoeken. HollandRama is voor hen bijzonder omdat zij hetgeen getoond wordt kunnen plaatsen, zowel in tijd als in context. Bezoekers van vijftien jaar en ouder hebben niet alleen geschiedenisonderwijs genoten, in meer of mindere mate, zij hebben ook levenservaring waardoor HollandRama herinneringen bij deze groep zou kunnen opwekken. De groep jongere bezoekers tussen de 15 en 20 jaar oud is gekozen omdat zij door het tot nog toe genoten onderwijs HollandRama in tijd en context kunnen plaatsen. Deze groep heeft in ieder geval de onderbouw van de middelbare school doorlopen en herkent bepaalde scènes al dan niet uit geschiedenisonderwijs, of uit verhalen van (groot)ouders. Daarnaast zijn de jongere bezoekers de bezoekers die aan het museum gebonden dienen te worden voor herhalingsbezoek. Zij zijn immers de toekomst.

1.2 Historiografische positiebepaling

In de inleiding zijn al verschillende theoretische concepten aan het licht gekomen. Nationale identiteit is de meest in het oogspringende. Natie en het (mogelijk) daaruit volgende concept nationalisme zijn de basisconcepten voor deze thesis. Immers, zonder de natie Nederland zou HollandRama niet (kunnen) bestaan. Het nationalisme is een ideologisch, theoretisch concept waarbij een idee van een eenheid binnen een natie wordt nagestreefd.

De theoretische concepten identiteit en identiteitvorming/identificatie hangen samen met de bovenstaande begrippen, maar gaan een stap verder. Iemand kan in een natie leven maar hoeft zich hiermee nog niet te identificeren. Gebeurt dat wel dan is er sprake van identificatie. De inwoner kan ook een immigrant zijn en een geheel andere identiteit hebben en behouden. Pas als de nieuwkomer zich heeft geïdentificeerd met het land kan ook de identiteit worden aangenomen. Is er bij de bezoekers van HollandRama sprake van identificatie met hetgeen de bezoekers gezien hebben?

De Amerikaanse antropoloog en politicoloog Benedict Anderson beschrijft in zijn boek *Imagined Communities* zijn visie op de theoretische concepten natie, 'imagined community' en nationalisme. Hoe zou de eerder genoemde 'trotse nationalist' reageren als hij in Anderson las dat zijn natie een bedenkfel, een verzinsel is omdat het grootste deel van de inwoners hun mede-inwoners nooit zal ontmoeten, laat staan van hen horen?⁷ Dat zijn natie als gemeenschap is verbeeld omdat gevoelens van diepe kameraadschap bestaan ondanks mogelijk feitelijke ongelijkheden? Daarnaast is de natie, de gemeenschap in woorden van Anderson, verbeeld omdat zij beperkt is door grenzen die mensen zowel in- als uitsluiten. Het lijkt of Anderson zich heeft laten inspireren door de Franse

⁷ Benedict Anderson, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (London 2006) 6.

oriëntalist Ernest Renan (1823-1892). Hij schreef dat de natie een gemoedstoestand is, dus ook tussen de oren van zijn inwoners zit. Het is een gemeenschap die bestaat zolang hij gewild is en dus voortleeft in de harten van zijn deelnemers. De natie zal vergaan als hij niet langer bestaat in de gedachten en ambities van zijn inwoners.⁸

Anderson, met wiens boek ik tijdens de voorbereidingen voor mijn master thesis in aanraking kwam, schreef dat zowel de nationaliteit als ook het nationalisme tegen het einde van de achttiende eeuw zijn gecreëerd.⁹ Anderson onderscheidde drie paradoxen als er werd gesproken over nationalisme. Ten eerste zagen historici nationalisme als een modern begrip terwijl nationalistten juist graag zagen dat het nationalisme al eeuwen lang bestaat. De tweede tegenstelling hangt samen met de eerste. De politieke zwaarte van het nationalisme is eigenlijk verbazingwekkend ‘licht’ aangezien het nationalisme vrijwel geen filosofische achtergrond heeft. In tegenstelling tot bijvoorbeeld het socialisme of het liberalisme heeft het nationalisme nooit grote denkers voortgebracht. De laatste paradox die Anderson aangeeft is die van de formele algemeenheid van het nationalisme. Iedereen ter wereld heeft een nationaliteit net zoals iedereen een gender heeft, alsof het een vaststaand kenmerk is. Anderson zette deze visie tegenover de eigenheid van de verschillende nationaliteiten.¹⁰

Terwijl Anderson nationalisme omschreef als een samenraapsel van elementen waardoor de inwoners van een natie zelf het gevoel van eenheid creëren was Ernest Gellner, een Britse filosoof, socioloog en sociaalantropoloog, er van overtuigd dat nationalisme slechts een politiek concept was. Een politiek streven naar het laten samenvallen van de staat en natie.¹¹ Dit schreef hij in zijn in 1983 voor het eerst verschenen boek *Nations and Nationalism*. Ook Gellner verwees hier naar het belang, of juist de moeilijkheid van grenzen die mensen in- of uitsluiten. Er zouden, naast de nationalistten, vreemdelingen binnengesloten kunnen worden of er zouden nationalistten buitengesloten kunnen worden. Het ergst zou een combinatie van beide zijn, als vreemdelingen werden binnengesloten terwijl nationalistten buiten de grenzen zouden kunnen vallen.¹² Met deze ideeën was Gellner een vreemde eend in de bijt binnen het bestaande discours over natie en nationalisme. Gellner zag het nationalisme als een uiting van het modernisme.¹³ Gellner herkende zijn lijn van denken in het Marxisme, maar hij verwierp het idee dat het kenmerk van de moderne tijd het kapitalisme was.

Als er gesproken wordt over de vertogen over de Nederlandse nationaliteit is het opvallend dat ze voortdurend defensief, binnenwaarts en op behoud gericht zijn. Deze afscherming, vaak geuit als initiatief van de liberale burgerlijke elite, was er in eerste instantie op gericht de eigen positie tegenover de omringende landen te bevestigen, het wij/zij-denken ten top. Dit begon na de afscheiding van België, maar kwam nog sterker op na 1848, Thorbeckes grondwetherziening. Dit jaar werd niet

⁸ Hagen Schulze, *States, nations and nationalism* (Oxford 1996) 98.

⁹ Anderson, *Imagined communities*, 4.

¹⁰ Idem, 5.

¹¹ Ernest Gellner, *Nations and Nationalism* (New York 1983) 1.

¹² Idem, 1.

¹³ Idem, XX.

alleen gezien als een nieuw begin, maar ook als een afsluiting van een vaak onderbroken staatkundig hervormingsproces.¹⁴ Het nationalisme bestond en bestaat dus wel in Nederland, maar uit(te) zich in vergelijking met elders minder uitbundig. In Nederland is sprake van ‘...een veel platter soort chauvinisme’.¹⁵ Dit chauvinisme was volgens Leen Dorsman, Ed Jonker en Kees Ribbens niet gebaseerd op het nationale verleden, maar refereerde er hoogstens aan. Dit gebeurde vooral door middel van symbolen die zijn losgemaakt van een historische context. Ook Niek van Sas had kritiek op deze verkeerde associatie. Dat de termen ‘nationaal’ en ‘nationale identiteit’ beladen zijn, is uit het voorgaande inmiddels gebleken. Van Sas schreef dat het tijd is om met deze termen met meer openheid en meer ontspannen om te gaan. Slechts degenen die de termen ‘nationaal’ en ‘nationale identiteit’ associëren met chauvinisme en het ‘foute’ nationalisme ervaren de termen als beladen. En juist vakhistorici moeten zich, volgens Van Sas, losmaken ‘...van de koudwatervrees...’¹⁶

De geschiedschrijving heeft in grote mate bijgedragen aan het natiegevoel. Als immers iedereen binnen de natie achter een eenduidig geschiedenisverhaal staat voelen deze inwoners zich verwant en is er, om in termen van Anderson te blijven, sprake van een gedeelde imagined community. Een groep heeft continuïteit nodig om kenmerken van hun groep te ontwikkelen. Piet Blaas behandelde Robert Fruin en P.J. Blok als de belangrijkste historieschrijvers van Nederland.¹⁷ Ook Blaas gaf aan dat de tweede helft van de achttiende eeuw en het begin van de negentiende eeuw een belangrijke periode was voor de professionalisering van de geschiedbeoefening. Het vak werd nu erkend als een zelfstandige discipline wat duidelijk te onderscheiden was van letterkunde, filosofie en theologie.¹⁸ Peter Fritzsche aanschouwde het verleden op een meer filosofische manier. Hij omschreef geschiedenis als een verzameling van abrupte eindes en (on)mogelijkheden welke een nieuwe categorie van ongelijkheid en tweedracht met betrekking tot het verleden veroorzaken.¹⁹ Als het verleden inderdaad op deze manier wordt opgevat biedt het verleden de mogelijkheid voor de ontwikkeling van verschillende nationaal-culturele vertogen.

Nu de beoefening van geschiedenis gezien werd als een op zichzelf staand vak, ontstond de behoefte aan een nationale geschiedenis. Deze behoefte kwam niet van onderaf, vanuit het volk, maar werd van hogerhand opgelegd. Er werd in 1826 een prijsvraag uitgeschreven waarvan de inhoud een begin zou moeten zijn van de te schrijven nationale geschiedenis. Hoewel het uitbreken van de Belgische Opstand het archiefonderzoek bemoeilijkte, bleek de wedstrijd een succes te zijn. Er werden veertig inzendingen geteld.²⁰ Er was dus sprake van een ontwakende belangstelling voor de nationale

¹⁴ P.B.M. Blaas, ‘De prikkelbaarheid van een kleine natie met een groot verleden: Fruins en Bloks nationale geschiedschrijving,’ *Theoretische Geschiedenis* 9 (1982), 271-303 aldaar 276.

¹⁵ Leen Dorsman, Ed Jonker, Kees Ribbens, *Het zoet en zuur. Geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000) 27.

¹⁶ Niek van Sas, ‘Geschiedenis – Herinnering – Identiteit. De historici en het Nationaal Historisch Museum’.

Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden 124-3 (2009) 419-430 aldaar 420.

¹⁷ Blaas, ‘De prikkelbaarheid ...’, 272.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Peter Fritzsche, *Stranded in the present. Modern time and the melancholy of history* (Harvard 2004) 203.

²⁰ Blaas, ‘De prikkelbaarheid ...’, 273.

geschiedenis. Maar kan deze belangstelling gezien worden als voedingsbodem voor het nationaal bewustzijn? Of is zij juist de doelstelling? Het geschiedenisverhaal leek niet zo zeer de verklaring van het ontstaan van de, in dit geval, Nederlandse natie, het leek eerder andersom te zijn. De nationale ideologie bepaalde de geschiedenis van de natie. Het liefst moest deze geschiedenis zo ver mogelijk terug gaan om maar aan te tonen hoe lang de natie al bestond. Een lange geschiedenis dwingt immers bestaansrecht af. Echter, volgens Dorsman, Jonker en Ribbens, stond de moderne geschiedwetenschap geheel los van het nationalisme. Echte geschiedwetenschap was juist kritisch en toonde juist de onhoudbaarheid van de nationalistische verhalen aan. De moderne geschiedwetenschap vervangt het mythische verleden door kritische en betrouwbare kennis.²¹

In de huidige discussies rondom het veranderen van HollandRama komt dit mythische verleden ook aan bod. Is de herinneringsmachine nu niet te veel gebaseerd op losstaande gebeurtenissen en moet er juist voor de toegankelijkheid niet gekozen worden voor een mythisch verhaal? Want hoewel het niet de bedoeling is geweest van de ontwikkelaars van HollandRama om de bezoekers een geschiedenisles over Nederland voor te schotelen, een Nederlandse bezoeker zal toch delen uit de Nederlandse geschiedenis herkennen. Al dan niet als stukjes mythisch verhaal. De winter van 1963 was in Nederland bijvoorbeeld zeer streng. Oudere bezoekers zullen zich deze winter wellicht herinneren terwijl jongere bezoekers de winter kennen uit verhalen van familieleden of van de film *De hel van '63*. De Watersnoodramp heeft in Nederland zeer veel slachtoffers gemaakt, daar zal een Duitse bezoeker weinig emoties bij voelen. Kortom, door middel van herkenning, hetzij uit ervaring, hetzij uit verhalen of onderwijs, zullen bezoekers naar alle waarschijnlijkheid met een sprankje saamhorigheidsgevoel de herinneringsmachine verlaten. Zij hebben immers 'hun' Nederland gezien.

In de jaren zeventig van de twintigste eeuw is het begrip 'identiteit' in Nederland geïntroduceerd in de geschiedwetenschap. In de daaropvolgende decennia heeft het begrip al veel aan betekenis verloren, het werd meer en meer een containerbegrip. Het was en is ook geen begrip waar historici gemakkelijk mee uit de voeten kunnen. Terwijl historici juist de nadruk wilden leggen op ontwikkeling, dus op verandering, impliceerde het begrip identiteit voor velen een essentialistische onveranderlijke kern.²² Identificatie, een afgeleide van het begrip identiteit, pas beter bij historici. Dit begrip duidt verandering aan, een proces van vereenzelviging. Het duidt echter ook een bepaalde vrijheid aan, een individu kiest zelf waar hij of zij zich mee identificeert. Dit is voor wat betreft nationale identiteit echter vaak niet het geval. Overheden bepalen maar wat graag hoe de nationale identiteit zou moeten worden weergegeven. Hier is het begrip 'identiteitspolitiek' op zijn plaats. De roep van politici om een nationale identiteit hangt samen met zaken als inburgering en kennismaking met de gemeenschappelijke, oftewel nationale, normen en waarden. Hoewel politici graag identiteitspolitiek bedrijven zijn historici hier juist huiverig voor schreef Jonker. Men name voor wat

²¹ Dorsman, Jonker, Ribbens, *Zoet en zuur*, 44.

²² Albert van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn* (Amsterdam 2002) 21.

betreft het nationalisme hebben historici zich desondanks ‘...bezondigd aan het maken van ‘bruikbare’ geschiedenis’.²³ Volgens Jonker hebben de geesteswetenschappen, waar geschiedenis volgens hem ook onder valt, het nationalisme opgeroepen of op z’n minst versterkt.²⁴

Binnen deze historiografische paragraaf staat de nationale identiteit centraal. Hoewel globalisering steeds meer toeneemt en er in sociaal-economisch opzicht steeds meer een global village ontstaat, hebben overheden van de natiestaten nog steeds de grootste invloed op het politieke, maatschappelijke en culturele leven van de bevolking binnen een natie. Deze tegenstelling zorgt voor spanningen want hoewel door het wegvallen van natiegrenzen de nationale eenheid verloren zou kunnen gaan, de mogelijkheden voor vrijhandel en migratie van kennis bieden voor veel mensen grote kansen.²⁵

Het bewust aanleren van een nationale identiteit, een vorm van identificatiepolitiek, is in Nederland de laatste jaren een heet hangijzer. Een officieel goedgekeurde historische herinnering is op collectief niveau immers een onmisbaar element van politieke legitimatie. Een gezamenlijk beleefd verleden is, volgens Dorsman, Jonker en Ribbens een belangrijk sociaal bindmiddel.²⁶ Volgens Leo Lucassen en Willem Willems zijn de afgelopen decennia maatschappelijke ontwikkelingen onvoldoende belicht waardoor er een statische visie van de jaren vijftig van de twintigste eeuw is gevormd. Dit beeld wordt het laatste decennium vaak ten voorbeeld gesteld om de huidige tijd in negatieve zin af te zetten tegen het verleden. ‘Het zelfbeeld van de natie wankelt en als reactie daarop wordt een verlangen geuit naar een periode waarin het gemeenschapsgevoel vanzelfsprekend leek’.²⁷ Het al dan niet invoeren van een nationale canon in het geschiedenisonderwijs en de ontwikkeling van een Nationaal Historisch Museum zijn voorbeelden van pogingen om het wankelende beeld van de natie weer stabiel te maken. Door de afwezigheid van fundamentele kennis over de eigen geschiedenis en cultuur ontstaat volgens Willems een ‘...soort collectief geheugenverlies’.²⁸ Dit komt volgens Dorsman, Jonker en Ribbens doordat de historische cultuur van de negentiende eeuw vaak als norm wordt genomen bij beschouwingen over historisch besef. Logisch dat diegenen die het huidige geschiedenisbesef langs deze standaard leggen vervallen ‘...in klaagzangen over de teloorgang van historische kennis en inzichten’.²⁹

Historica Maria Grever wil de voorgestelde canon echter slechts ‘...beschouwen als een nuttig advies aan leerkrachten en didactici’.³⁰ Het versterken en herdefiniëren van een nationale identiteit

²³ Ed Jonker, ‘Op eieren lopen. Canonvorming met een slecht geweten’. *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 121 (2006), 76-92 aldaar 76.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 18.

²⁶ Dorsman, Jonker, Ribbens, *Zoet en zuur*, 35.

²⁷ Leo Lucassen en Willem Willems, *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies* (Amsterdam 2006) 61.

²⁸ Idem, 62.

²⁹ Dorsman, Jonker, Ribbens, *Zoet en zuur*, 7.

³⁰ Maria Grever, ‘Nationale identiteit en historisch besef. De risico’s van een canon in de postmoderne samenleving’. *Tijdschrift voor geschiedenis* 119-2 (2005) 160-177 aldaar 177.

door een nationale canon is in de globaliserende wereld niet meer van deze tijd. Wat is de nationale identiteit en wat is onmisbaar in de nationale canon? Zou de nationale canon opgelegd worden aan het geschiedenisonderwijs, dan zou het onderwijs het contact met de wetenschap verliezen en blijft er, volgens Grever, slechts ‘...een ideologisch aftreksel over’.³¹ Dit kan en mag niet de bedoeling zijn. Wat historici wel kunnen en misschien zelfs wel moeten is het debat open houden en met argumenten een referentiekader van historische kennis opbouwen. Dit kader zal moeten voortbouwen op ‘...tradities, resterende gemeenschappelijke interpretatiekaders en veranderingen in de Nederlandse samenleving’.³² Op deze manier zou er een consensus kunnen ontstaan van empathie en wederzijds begrip omdat de (nationale) geschiedenis wordt gepresenteerd als een debat tussen verschillende en soms zelfs conflicterende voorstellingen waarbij vrijwel elke Nederlander zich betrokken voelt.

Ook Jonker heeft zich gemengd in de discussie over de canon. Hij gaf heel duidelijk de ambivalentie van de canon aan. Aan de ene kant zou het enige collectieve identiteit generen, er zou een gemeenschappelijke gespreksbasis ontstaan. Aan de andere kant moest de canon wel een open en tolerant karakter hebben. Hij vatte dit kernachtig samen: ‘...we zijn ons bewust van het sociale en politieke nut van gemeenschappelijke beeldvorming, maar intellectueel schamen we ons eigenlijk voor het maken van een canon’.³³ Met ‘we’ bedoelde Jonker in dit geval historici. Een van de personen die Jonker tot de ‘we’ rekende is de Duitse geschiedfilosoof Jörn Rüsen. Jonker noemde hem als voorbeeld van een wetenschapper die zocht naar mogelijkheden waarbij er zo min mogelijk sprake was van ethnocentrische geschiedschrijving. Een van de methoden waardoor een historische canon niet direct ethnocentrisch is, is het opnemen van negatieve ervaringen uit het eigen verleden in de canon. De opname van historische voorstellingen is dan gebaseerd op het principe van gelijkheid en van wederzijdse erkenning van culturele verschillen.³⁴ Van Sas geeft aan dat in de hedendaagse Nederlandse geschiedenis er al geen sprake meer is van de viering van het vaderland. Juist kennis en inzicht van de Nederlandse geschiedenis, juist de tegenstrijdigheden, ambivalenties en paradoxen uit het Nederlandse verleden worden benaderd zonder dubbele, in dit geval nationale, agenda.³⁵

Identiteit, of beter gezegd identificatie, is echter niet alleen een proces van toe-eigening en aansluiting, het is net zo goed een proces van afweren en ontkennen. Mensen kunnen zich afzetten tegen in hun ogen negatieve groepen waardoor zij gaan nadenken over zichzelf of hun eigen groep. ‘Desidentificatie’ is ook een wezenlijk onderdeel van het zoeken naar een eigen identiteit. Dorsman, Jonker en Ribbens noemen dit ook wel de negatieve, zure kant van de vestiging van identiteit.³⁶ Door identificatie leert men niet alleen waar men zelf thuis hoort, maar ook dat er anderen zijn, dat er

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ Jonker, *Op eieren lopen*, 78.

³⁴ Jonker, *Op eieren lopen*, 79.

³⁵ Van Sas, ‘Geschiedenis – Herinnering – Identiteit’, 422.

³⁶ Dorsman, Jonker, Ribbens, *Zoet en zuur*, 39.

verschillen zijn. De blik wordt zelfs gescherpt voor deze verschillen en deze worden meestal negatief geduid.

1.3 Bronnen en methode

Voor het beantwoorden van mijn hoofdvraag zal ik zowel primaire bronnen als secundaire bronnen onderzoeken. Om met deze laatste categorie te beginnen, een flink deel van mijn thesis bestaat uit literatuuronderzoek. Uiteraard werd er veel (literatuur)onderzoek gedaan naar de gebruikte theoretische concepten. Deze theoretische concepten komen op verschillende plaatsen in de thesis terug. Ook werden publicaties over HollandRama onderzocht. Uit deze literatuur kwam een bepaalde doelstelling naar voren voor wat betreft de weergave van de scènes en de keuze voor bepaalde scènes. In het tweede hoofdstuk schets ik de achtergronden van het ontstaan van HollandRama.

In het derde hoofdstuk staat het schoolboekenonderzoek centraal. Het hoofdstuk wordt ingeleid door een onderzoek naar de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs. Hier wordt een overzicht gegeven van de invloed van onderwijsvernieuwingen op het geschiedenisonderwijs. Daarnaast geeft de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs een beeld van de verschillende manieren waarop de twee groepen bezoekers geschiedenisonderwijs hebben genoten. Vervolgens worden vijf oudere en twee moderne geschiedismethoden geanalyseerd. Hoe passen deze lesmethoden in de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs? In de tweede paragraaf wordt een impressie gegeven van de aandacht die de oudere geschiedenisleerboeken besteden aan de vaderlandse geschiedenis.

De te onderzoeken moderne lesmethoden waren beschikbaar in de HDC-studiezaal van de Erasmus Universiteit en het Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam. Uit de schoolboeken die hier beschikbaar zijn is gekozen voor de nieuwste edities van de lesmethoden. De onderzochte boeken zijn verschenen tussen 1999 en 2001. Hierbij wordt de derde klas van alle onderwijsniveaus nog gerekend tot de onderbouw en alle andere klassen, vierde tot en met de zesde klas, worden gerekend tot de bovenbouw. Beide lesmethoden worden tamelijk gedetailleerd geanalyseerd volgens eenzelfde patroon waarbij deze zowel in schooljaar als in onderwijsniveau zo veel mogelijk chronologisch zullen worden benaderd. Als eerste komt de derde klas mavo/havo/vwo aan bod en er zal worden afgesloten met de zesde klas atheneum. Per hoofdstuk zal er gekeken worden naar de kwantiteit van de leerstof over de Nederlandse geschiedenis. Hoeveel pagina's besteden de methoden ongeveer aan dit onderwerp? Ook zal geanalyseerd worden welke onderwerpen uit de Nederlandse geschiedenis aanbod komen.

Dit onderzoek naar schoolboeken is van belang om het bezoekersonderzoek te kunnen duiden, zowel voor de groep van 55+ als voor de jongeren. Maar schoolboeken zijn natuurlijk niet de enige manier waarop de ouderen en jongeren in aanraking komen met geschiedenis. Er zijn tegenwoordig veel historische films en tv-series waar mensen veel naar kijken. Daarnaast gaan ouderen, in vergelijking met de jongeren, vaak naar allerlei musea. Het onderwijs is al lang niet meer de enige

manier waarop jongeren informatie tot zich (kunnen) nemen. Ik beperk mij echter tot de schoolboeken omdat deze een belangrijke grondslag hebben gelegd van de historische kennis van de huidige bezoekers van het NOM.

De meest in het oog springende methode in deze thesis is het bezoekersonderzoek door middel van korte interviews. Het bezoekersonderzoek wordt in het vierde hoofdstuk uitgewerkt. Zoals eerder gesteld, zijn de bezoekers ingedeeld in twee leeftijdsgroepen: bezoekers van vijftien tot en met twintig jaar en de bezoekers tussen de vijftien en twintig jaar oud. In eerste instantie zal er een kort overzicht gegeven worden van eerder bezoekersonderzoek naar HollandRama. Ook hier stonden vragen over beleving en emotionering centraal. Vervolgens ga ik in op de resultaten van het onderzoek naar de bezoekers van vijftien tot en met twintig jaar en ouder, daarna komen de jongere bezoekers aan bod. De korte interviews zijn afgenomen aan de hand van een vragenlijst van ongeveer vijftien vragen, waarbij de eerste vijf vragen vooral gericht zijn op de bezoeker als persoon (leeftijd, geslacht, opleiding, al dan niet genoten geschiedenisonderwijs) en de laatste tien zich richten op het HollandRama. In deze laatste tien vragen werd onder andere gevraagd naar de scènes die de meeste indruk en de minste hebben gemaakt en waarom. Welke scène is het meest en het minst herkenbaar en waarom? De vragen zijn zowel open vragen als meerkeuzevragen. De vragenlijst is als bijlage opgenomen achterin deze thesis.³⁷

Dit onderzoek pretendeert niet representatief te zijn, maar wil slechts een impressie geven van de perceptie van de bezoekers van HollandRama. Voor beide categorieën bezoekers zijn tien personen geïnterviewd aan de hand van een vastgestelde vragenlijst. De gemiddelde duur van de gesprekken was vijftien minuten en vond plaats direct nadat de bezoekers HollandRama hadden bezocht. De bezoekers werden in het entreegebouw geïnterviewd. De groepen zijn beide op verschillende dagen geïnterviewd. De interviews zijn afgenomen tussen 11.00u. en 16.00u. op een zondag en maandag in mei en een dinsdag, woensdag en donderdag in juni. Op een van de dagen bracht stichting 'De Zonnebloem' een bezoek aan het Nederlands Openluchtmuseum. Uit deze groep zijn steekproefsgewijs mensen ondervraagd. Niet alle tien de interviews van de bezoekers van vijftien tot en met twintig jaar en ouder zijn afgenomen onder de bezoekers van 'De Zonnebloem'. Alle ondervraagde bezoekers waren autochtone, blanke Nederlanders.

³⁷ Zie bijlage 1.

Hoofdstuk 2

Geschiedenis van HollandRama: gestelde doelen en realisatie

De lente is net begonnen en de zon draagt zijn steentje bij aan het heerlijke voorjaarsgevoel. Het museumseizoen is weer van start gegaan en ook het Nederlands Openluchtmuseum opende zijn deuren weer. Het lijkt of het weer heeft meewerkt aan een geslaagde opening voor het publiek. Terwijl ik de lange laan afloop naar de ingang van het museum zie ik het eivormige gebouw waarin het HollandRama is gehuisvest. Door de dofheid van het koper wordt het zonnetje niet weerkaatst in het ei, maar toch is het een blikvanger. Het is heel groot, ruim zeven meter hoog, het is geheel van koper, het staat prominent naast de ingang, maar het heeft zelf geen ingang. Het gebouw roept vragen op. Kan ik er in? Hoe kom ik er in? Wat zit er in? Op deze laatste vraag zal dit hoofdstuk in gaan. In deze master thesis staat het bezoekersonderzoek naar HollandRama centraal. Om de antwoorden van de bezoekers juist te interpreteren is het van belang dat er wordt weergegeven wat het HollandRama nu precies inhoudt. Dat doe ik in dit hoofdstuk. Daarbij baseer ik mij tevens op het onderzoek van Yvonne Sniijders naar de doelstellingen van de makers.

In de komende paragrafen wil ik antwoord geven op volgende deelvragen: Wat waren de achtergronden van het initiatief? Wie waren de makers van HollandRama? En wat waren de doelen en wat was en is de doelgroep van het HollandRama? De laatste paragraaf bevat een korte samenvatting met relevante informatie voor de context van het bezoekersonderzoek in hoofdstuk 4.

2.1 Achtergronden van het initiatief

Vanaf het moment van verzelfstandiging in 1990 is het Nederlands Openluchtmuseum bezig geweest met de ontwikkeling van een nieuwe toegang. Zou een nieuwe museumingang gezien kunnen worden als symbool van een nieuw ingeslagen weg? Niet alleen het entreegebouw werd onder handen genomen, het hele park werd opnieuw bekeken. Er lagen nog veel bouwplannen van voor de verzelfstandiging op de plank en ook deze zijn meegenomen in het plan het gehele museum nieuw leven in te blazen. Het publiek demonstreerde in 1987 luid en dit protest resulteerde in 1991, na een flinke reorganisatie binnen het museum, in de oprichting van de stichting Het Nederlands Openluchtmuseum. Deze stichting nam de verantwoordelijkheid voor een zelfstandig voortbestaan op zich. Het NOM was dus niet langer een rijksmuseum, maar kreeg nog wel jaarlijks een toelage van het Rijk voor het beheer en onderhoud van de gebouwen en voorwerpen. De gebouwen en voorwerpen bleven in het bezit van het Rijk, maar het museum is zelf verantwoordelijk voor de exploitatie hiervan. In het kader van deze verzelfstandiging ontving met museum eenmalig een bedrag van twaalf miljoen

gulden, de door Ton Wagemakers omschreven 'bruidsschat'.³⁸ Dit geld was bedoeld de financiële problemen van het museum om te lossen, maar ook om het museum aantrekkelijker te maken voor bezoekers. Een deel van het geld is dan ook geïnvesteerd in de grootschalige vernieuwing en verbouwing van het entreegebouw. Hoewel met de nieuwbouwplannen uit 1990 vrijwel het gehele park onder handen is genomen concentreert deze paragraaf zich vooral op de ontwikkeling van het entreegebouw en dan met name op één onderdeel daarvan, namelijk HollandRama. Van een museum wat vanwege tegenvallende bezoekersaantallen in 1987 ternauwernood gered werd van sluiting verwerd het NOM tot een modern en populair museumpark wat op 13 juli 2010 92 jaar bestond.

Voorafgaand aan de vernieuwingen heeft het NOM onderzoek gedaan naar zijn bezoekers, maar ook naar de mensen die het museum niet bezochten. Wat waren de motieven van beide groepen om het museum al dan niet te bezoeken? Hieruit zijn enkele conclusies getrokken die zijn weergegeven in een document waarvan de datum en de auteur helaas ontbreken. Dit artikel, dat wel bewaard is in het bedrijfsarchief van het museum, geeft weer dat de bezoekers niet beleerd wilden worden.³⁹ Ze kwamen voor een dagje ontspanning waarbij niet alleen kijken centraal staat, maar veel meer het beleven waarbij alle zintuigen worden geprikkeld. De bezoekers wilden deelnemer zijn in plaats van passieve toeschouwer. De laatste twee conclusies zijn het meest van toepassing op HollandRama. Namelijk: 'Het museum is voor de bezoeker een werkplaats van de herinnering, een plek voor beleving, maar ook voor herbeleving'.⁴⁰ Bezoekers stellen een spannende en prikkelende presentatie van het vertrouwde zeer op prijs.⁴¹

In het Ondernemingsplan 1994-1997 werd een innovatieve museale attractie toegevoegd: HollandRama. Deze attractie speelde in op alle bovengenoemde conclusies. Voor de toenmalige directeur waren er enkele redenen om de nieuwe attractie op te nemen in het ondernemingsplan. Ten eerste zou deze geheel nieuwe wijze van presenteren een aantal aan de bestaande presentatievormen inherente beperkingen worden opgeheven waardoor een nieuw en vooral een jong publiek getrokken zou kunnen worden. Alles wat zich op het park bevond was statisch en kleinschalig terwijl in HollandRama beweging en ruimte verbeeld zouden kunnen worden. Daarnaast zou er mogelijk niet aan de subsidievoorwaarden kunnen worden voldaan als de nieuwbouw zich zou beperken tot de realisatie van een gewoon museum en er geen publiekstrekker zou worden gerealiseerd.⁴² In HollandRama zou niet alleen gebruik gemaakt worden van zeer moderne, in ieder geval modern voor de tijd waarin HollandRama werd ontwikkeld, multimediale presentatietechnieken, de vernieuwing

³⁸ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, HollandRama, vergeet de tijd in het Openluchtmuseum, uitgave van het NOM te Arnhem ter gelegenheid van de nieuwbouw 'Ingang naar de Toekomst', (Arnhem 2000), 12.

³⁹ Bedrijfsarchief (BA) Nederlands Openluchtmuseum Arnhem (NOM), Toegangsnummer 3.1.0, Map Artistieke presentaties, titel en auteur onbekend.

⁴⁰ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map Artistieke presentaties, artikel: Waarom nieuwe presentatie-vormen in het Openluchtmuseum?

⁴¹ Ibidem.

⁴² Jan Vaessen, 'De kei van Columbus. Over het ontstaan van het nieuwe entreecomplex van het Nederlands Openluchtmuseum', *Jaarboek Nederlands Openluchtmuseum 2000* 122-186 (2000) aldaar 148.

zou ook inhoudelijk zijn. Er zou geen eenduidig verhaal verteld worden zoals wel het geval was bij een tentoonstelling over een bepaald onderwerp waarin alle objecten met elkaar in verband zouden worden gebracht. In HollandRama zouden verschillende panorama's getoond worden. Deze panorama's zouden elkaar niet chronologisch opvolgen in tijd, maar ook niet op een logische manier voor wat betreft plaats. HollandRama zou de bezoekers meenemen op een reis kriskras door tijd en ruimte. Wel zou de ruimte beperkt worden tot Nederland. HollandRama zou niet alleen aan het verstand appelleren, maar vooral aan gevoel en emotie. De panorama's zouden sterk moeten werken op de uiteenlopende herinneringen van bezoekers.⁴³ Zou hier dan wel voldoende rekening gehouden worden met de verschillende leeftijden van de bezoekers? Jongere bezoekers hebben minder herinneringen dan de oudere bezoekers. Daardoor zullen een aantal panorama's niet aansluiten bij de herinneringen of de belevingswereld van de jongere bezoekers. Is HollandRama voor deze bezoekers dan alleen maar bedoeld als leuke attractie? Toch moest HollandRama ook voor hen worden ontwikkeld: de generaties die steeds meer opgroeien met nieuwe media, meer belang hechten aan de beeldcultuur dan aan de traditionele manier van een museum bezoeken.⁴⁴ Op deze kwestie kom ik terug in het vierde hoofdstuk.

In een op 8 mei 1990 verschenen plan van aanpak geschreven door Management Consultants van organisatieadviesbureau Twijnstra Gudde N.V. te Amersfoort blijkt uit de door hen geformuleerde probleemstelling dat het museum in zijn huidige vorm niet meer voldoende toegerust zou zijn voor zijn functie in de huidige samenleving. 'Er ontbreekt een synthese, een visie op het maatschappelijk veranderingsproces, die het mogelijk maakt ordening aan te brengen en betekenis te geven aan de objecten'.⁴⁵ Ook zou het Nederlands Openluchtmuseum lijden aan een gebrek aan dynamiek. Dit was voornamelijk te wijten aan de aard van de verzameling. Veel van de collectie van het NOM bestond uit onroerende goederen waarbij het lastig was om snel en veel veranderingen door te voeren. De roerende collectie was echter ook sterk toegenomen, maar tachtig procent daarvan moest noodgedwongen buiten het museum worden opgeslagen. De mogelijkheid om de collectie onroerende goederen meer uitstraling te geven door het inzetten van de roerende goederen werd hierop onderzocht. Als laatste punt duiden de consultants het gebrek aan tentoonstellingsruimte aan waardoor het vrijwel onmogelijk was om wisselcollecties tentoon te stellen of om buitenlandse tentoonstellingen over te nemen. Als oplossing voor alle voorgenoemde punten werd een binnenmuseum bij de ingang voorgesteld. 'Het binnenmuseum moet de 'motor' van het nieuwe NOM

⁴³ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map Artistieke presentaties, Waarom nieuwe presentatie-vormen in het Openluchtmuseum?

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map Nieuwbouw Entree NOM, Plan van aanpak voor ontwikkeling van Ingangsgebouw/Binnenmuseum door J.J Cusell, A.A.M. Blankenstein-Bouwmeesters en H. Weulink werkzaam bij Twijnstra Gudde nv. management consultants (Deventer) 8 mei 1990.

worden'.⁴⁶ De oplossing voor de probleemstelling, in de vorm, werd in vier punten samengevat: synthese, dynamiek, educatie en slechtweervoorziening.

Om met de eerste te beginnen. De synthese zou versterkt worden doordat het binnen- en buitenmuseum elkaar complementeerden. Er zouden expliciete verbanden worden gelegd tussen de onroerende goederen op het terrein en sociaal economische ontwikkelingen en cultuur sociologische aspecten die verbeeld zijn in het binnenmuseum. Deze nieuwe presentatievorm zou ook voor een afwisselend beeld in presentatievormen zorgen. De dynamiek werd versterkt door minstens een 'koptentoonstelling' (een grote aandachtstrekker) per jaar en daarnaast kleinere projecten op te zetten zodat de bezoekers gestimuleerd zouden worden om het museum vaker te bezoeken. Vanuit het educatieve oogpunt zou er nadruk gelegd worden op sociale en economische geschiedenis voor het voortgezet onderwijs. Voor het basisonderwijs zou een kindermuseum met het 'hands-on' principe worden ontwikkeld. Educatie zou in het NOM worden ingezet als tegenwicht tegen de verpretparking. Moest HollandRama gezien worden als een ideale combinatie tussen educatie en pretpark? Door de ontwikkeling van het binnenmuseum werd het totale museum minder weersafhankelijk en werden er mogelijkheden gecreëerd voor een openstelling gedurende het gehele jaar.

Tijdens de presentatie die op 8 september 1998 gegeven werden in de toelichting op de ambitieuze vernieuwingsplannen de museale hoofdmotieven voor de nieuwbouw teruggedrongen naar drie in plaats van vier hoofdpunten. Het eerste motief dat genoemd werd in de presentatie, was het ontbreken van de mogelijkheden om grotere tentoonstellingen te huisvesten. Een speciaal ontworpen tentoonstellingsruimte zou de tentoonstellingen op grotere schaal en van grotere uitstraling de gewenste allure kunnen geven.⁴⁷ Dit eerste argument kon gerelateerd worden aan de punten dynamiek en slechtweervoorziening uit de eerder genoemde probleemstelling. Het tweede argument dat in de presentatie naar voren kwam was het ontbreken van voorzieningen voor educatieve activiteiten. Dit argument kwam overeen met het punt educatie uit de probleemstelling. Het derde en tevens laatste museale argument was van het grootste belang. Het museum moest kunnen '...beschikken over de mogelijkheid om de geschiedenis echt als een verhaal te vertellen. ... Daarvoor moeten we een nieuwe vorm vinden, een vorm op de grens van museum en theater, die nog niet bestaat. En waarin traditionele en high-tech technieken zijn gecombineerd. We zijn bezig haar uit te vinden. En die uitvinding wordt HollandRama'.⁴⁸

Ton Wagemakers was in feite de geestelijk vader van HollandRama. Hij wilde immers met de bij de verzelfstandiging van het openluchtmuseum behorende 'bruidsschat' van twaalf miljoen gulden tot een geheel nieuwe vorm van tentoonstellen komen. Hij wilde meer dan slechts een nieuwe

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, Een museum voor miljoenen. Presentatie voor het NBT, 8 september 2008 (papieren versie), 7.

⁴⁸ Idem, 8.

tentoonstellingsruimte en hij heeft zijn overpeinzingen over het binnenmuseum dan ook vaak en goed beschreven. Vrijwel al deze documenten zijn bewaard gebleven in het bedrijfsarchief van het Nederlands Openluchtmuseum. Op 25 april 1991 schreef hij dat hij pleitte voor een sterke scheiding van binnen en buiten. Toch wilde hij iets van buiten laten zien in het binnenmuseum. De suggestie moest gewekt kunnen worden dat de bezoeker in het binnenmuseum ‘...al met een half been buiten staat’.⁴⁹ Met dit idee in gedachten ging hij op zoek naar een ‘... moderne vorm van een historisch massamedium, om het publiek zelf de geschiedenis te laten beleven’.⁵⁰ Het museum was in het begin van de negentiende eeuw immers opgericht met het doel de bezoekers te laten beleven hoe er (nog) vroeger werd geleefd, gewoond en gewerkt. Het negentiende-eeuwse panoramatheater vormde een van de eerste uitgangspunten.⁵¹ Een van de aspecten die daarvan zijn overgebleven is de illusie van de eindeloosheid. De ronde vorm van de panoramatheaters had tot doel de illusie te scheppen dat er geen einde kwam aan de voorstelling, maar eindeloos door zou gaan. In HollandRama is deze illusie nog eens versterkt doordat het panorama niet alleen rond, maar ook de eivormig is. HollandRama zou hierdoor aan alle kanten, maar zeker voor wat betreft zijn uiterlijk, eindeloos moeten zijn. Het gebouw mag dan een eindeloze eivorm hebben, mijn ervaring is dat het effect in de voorstelling verloren gaat doordat er een duidelijk begin en eind is aan de voorstelling. Tijdens de presentatie merkt de bezoeker, in dit geval ikzelf, niets van de ronde vorm, hoogstens dat het plateau waarop ik plaatsnam rond is. Het kijkkader wordt zowel in de negentiende-eeuwse panorama’s als in HollandRama gecontroleerd. Werden de bezoekers in de negentiende eeuw door kleine, donkere gangetjes geleid zodat zij zich nog maar moeilijk kunnen oriënteren, in HollandRama moet de continu draaiende capsule hetzelfde effect bewerkstelligen.

In een dubbelinterview met Jan Vaessen en Francine Houben in een speciale uitgave van het magazine voor bezoekers van het museum legden de inmiddels oud-directeur en de architect in vogelvlucht uit hoe HollandRama tot stand kwam.⁵² In plaats van te kiezen voor een grote investering in een nieuw restaurant waardoor er een hypotheek op het museum gelegd zou worden, werd er gekozen voor inkomstenverhoging door middel van een nieuwe attractie. Wat begon als een idee voor een negentiende-eeuws panoramatheater is geëvolueerd tot een multimediale herinneringsmachine. Hoewel de vorm nog doet denken aan het panoramatheater, het gebouw waarin HollandRama zich bevindt is immers ook rond, is HollandRama meer. Houben wilde een gebouw ontwikkelen waarin de

⁴⁹ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map Nieuwbouw Entree NOM, Ton Wagemakers, De inrichting van het Binnenmuseum, het kwalitatieve programma van eisen, (Rotterdam) 25 april 1991.

⁵⁰ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, HollandRama, Vergeet de tijd in het Openluchtmuseum, uitgave van het NOM te Arnhem ter gelegenheid van de nieuwbouw ‘Ingang naar de Toekomst’, (Arnhem 2000), 12.

⁵¹ Voor meer informatie over panorama’s verwijs ik naar Maria Grevers artikel ‘Tijd en ruimte onder één dak, de wereldtentoonstelling als verbeelde vooruitgang’, in Maria Grever en Harry Jansen (ed.), *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001) 113-131.

⁵² BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, HollandRama, Vergeet de tijd in het Openluchtmuseum, uitgave van het NOM te Arnhem ter gelegenheid van de nieuwbouw ‘Ingang naar de Toekomst’, (Arnhem 2000), 7.

bezoeker werd omsloten, dus een koepel. Het gigantische koperen ei wat uit deze brainstormsessies is ontstaan is tegelijkertijd mystiek, door de bruinkoperen kleur lijkt het of het al miljoenen jaren daar in het bos ligt, maar ook futuristisch, het zou zo maar een ruimteschip kunnen zijn.

In april 2000 was het dan zo ver en werd het project ‘Ingang naar de Toekomst’ afgerond. De opening van het nieuwe entreecomplex waarin HollandRama zich bevindt geldt als afsluiting van het project.

2.2 Makers⁵³

Voor de ontwikkeling van het nieuwe entreegebouw waar HollandRama deel van uitmaakt heeft de directie van het museum zeer nauw samengewerkt met het architectenbureau Mecanoo uit Delft. Een van de architecten, tevens een van de drie partners die Mecanoo besturen, en van het begin af aan betrokken bij het project, was Francine Houben. Zij zegt dat zij een absolute voorliefde heeft voor het landschap. Het museumpark ligt op een glooiend terrein en juist het integreren van het nieuwe entreegebouw in dat landschap zag Houben als een uitdaging. ‘Het ontwerp moet zich voegen naar de omgeving’.⁵⁴ Negen jaar heeft Houben aan het project gewerkt en in een artikel in het *Dagblad Flevoland* zegt ze dat ze het jammer vindt dat het af is. Ze vond het een lastige klus om de eigen identiteit van het museum weer te geven in een nieuw gebouw.⁵⁵ Het entreegebouw moest een toevoeging zijn aan de ruim tachtig gebouwen waaruit het museum bestaat. Dat de ontwikkeling van de nieuwbouw zo lang heeft geduurd zag Houben dan ook niet als een nadeel. Soms is het nodig dat een idee meer rijpt zegt zij in een interview met *Het Houtblad*, een vaktijdschrift voor personen, bedrijven en instellingen die professioneel te maken hebben met hout en houtproducten.⁵⁶

Ton Wagemakers, directielid van het Nederlands Openluchtmuseum, was projectleider en daardoor nauw en actief betrokken geweest bij de ontwikkeling van HollandRama. Naar aanleiding van het gedachtegoed van cultuurfilosoof Walter Benjamin was Wagemakers uitgekomen bij het idee van ‘Een hedendaags panorama over een idee van wat Nederland (Holland) geweest zou kunnen zijn en dat door een bewust beleefde illusie een ervaring wil oproepen, nog nauwelijks gevoed door verborgen tradities maar vooral door een beroep te doen op het kind in ons en onze paradijselijke verlangens’.⁵⁷ Wat voor Wagemakers het meest van belang leek, was dat volgens Benjamin het kind in ons niet

⁵³ Voor meer informatie over de ontwikkelaars van HollandRama verwijs ik naar de niet gepubliceerde master thesis van Yvonne Snijders die zij geschreven heeft voor de Masteropleiding Maatschappijgeschiedenis (2010).

⁵⁴ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, HollandRama, vergeet de tijd in het Openluchtmuseum, uitgave van het NOM te Arnhem ter gelegenheid van de nieuwbouw ‘Ingang naar de Toekomst’, (Arnhem) 2000, 9.

⁵⁵ ‘Wonderlijke reis door de geschiedenis. Openluchtmuseum Arnhem toont nieuwe allure’, *Dagblad Flevoland*, 7 juni 2000.

⁵⁶ Hans de Groot, ‘Landschap met bol en streep’, *Het Houtblad*, juni 2000.

⁵⁷ Ton Wagemakers, ‘Het panoramisch paradijs. Over de ontdekking van HollandRama’, *Jaarboek Nederlands Openluchtmuseum 1997* 186-204 (Arnhem) aldaar 192.

verloren gaat. Kinderen geven in hun kinderspel nieuwe betekenissen aan voorwerpen met bestaande betekenissen. Onderdeel van het gedachtegoed van Benjamin was dat kinderen niet alleen onderwijzer spelen, maar ook windmolen of treintje. Het opnieuw ontdekken van deze kenvorm, die vaak in het onderbewuste ligt verzonken, is van belang.⁵⁸

Een van de problemen waar Wagemakers tegenaan liep was de wijze van tentoonstellen van voorwerpen in een panorama. Het tonen van voorwerpen is de kerntaak van een museum en Wagemakers wilde graag aan deze taak voldoen in zijn nieuwe creatie, maar hoe? Twee van de klassieke wijzen van tentoonstellen zijn die in de context van de typologische of morfologische ordening van voorwerpen en die in de geografische context. De typologische ordening refereert aan tijd, het voorwerp krijgt betekenis door de plaats die het inneemt in een bepaalde reeks (lineaire ontwikkeling). De morfologische ordening daarentegen refereert aan plaats, het voorwerp krijgt betekenis door de rol die het speelt in de context van productie of gebruik.⁵⁹

Meer in het algemeen zijn musea al heel lang bezig met de visualisering van het verleden, aldus Hendrik Henrichs. Hij schreef dat de basisprincipes van die visualisering nog hetzelfde zijn als een eeuw geleden.⁶⁰ Hij maakte onderscheid tussen een sacrale en een profane presentatie van het verleden. Bij de eerste opstelling spelen vooral klassieke museumobjecten een rol; bij de laatste staan reconstructies centraal. Bij de *sacrale* presentatie wordt van de bezoeker verwacht dat hij het verleden voor de geest haalt en begrijpt, terwijl bij de *profane* presentatie het amusement centraal staat. De grote tentoonstelling van nationale klederdrachten samengesteld ter gelegenheid van de inhuldiging van Wilhelmina wordt door Rob van Ginkel als voorbeeld van de eerste categorie gegeven.⁶¹ In dit verband is ook het begrip 'folklorisering' relevant, het proces waarbij verdwijnende of verdwenen tradities in een veranderende context weer tot leven worden gewekt.⁶² De tentoonstelling van klederdrachten was niet alleen een sacrale presentatie, maar deed ook dienst als hernieuwde kennismaking met deze klederdrachten. De nieuwe koningin zou de folklore, de bestaande tradities, koesteren.

Henrichs deed een oproep aan alle historici om het vertrouwen en het geloof van het publiek te rechtvaardigen.⁶³ Museumbezoekers vertrouwen er namelijk op dat zij authentieke objecten, geplaatst in een aantrekkelijke, maar tevens wetenschappelijke context te zien krijgen. Hiermee sloot hij goed aan bij Ad de Jong. Deze wijst op de functieverandering van de objecten. Wat eerst een gebruiksvoorwerp was, wordt nu in een tentoonstelling gebruikt als museumobject. De functionele

⁵⁸ Idem, 191.

⁵⁹ Idem, 195.

⁶⁰ Hendrik Henrichs, 'Een zichtbaar verleden? Historische musea in een visuele cultuur', *Tijdschrift voor geschiedenis* 117-2 (2004) 230-248 aldaar, 247.

⁶¹ Rob van Ginkel, *Op zoek naar eigenheid. Denkbeelden en discussies over cultuur en identiteit in Nederland* (Den Haag 1999) 26.

⁶² Ad de Jong, *De dirigenten van de herinnering. Musealisering en nationalisering van de volkscultuur in Nederland 1815-1940* (Nijmegen 2001) 22.

⁶³ Henrichs, 'Een zichtbaar verleden?' 247.

authenticiteit verandert. Daarnaast vertelt een tentoonstelling het verhaal van de verzameling en niet dat van de objecten voor hun musealisering, merkt Rob van der Laarse op.⁶⁴ Hier wil ik terugkomen op mijn onderzoeksobject HollandRama. De gebruiksvoorwerpen die in deze presentatie zijn verwerkt hebben tot doel het opwekken van herinneringen. Een combinatie van gebruiksvoorwerpen zoals in een gepresenteerd huisje van de keuterboeren is verworden tot museumobject.

Wagemakers wilde de bezoekers van HollandRama verhalende scènes laten ervaren. Ervaring definieert hij als ‘...een verzameling van specifieke en gedeelde gebeurtenissen [die zijn] ingekleurd door pogingen om antwoorden te vinden op levensvragen’.⁶⁵ Hieruit heeft Wagemakers de rechtvaardiging gehaald om geen uitgesproken verhaallijn in HollandRama te integreren. Het moest immers gaan om het totaalplaatje dat herinneringen bij het publiek moest oproepen. Deze herinneringen moesten niet verstoord worden door een vertelde verhaallijn. Dat was ook het innovatieve van dit museumconcept: de bezoeker zou in de huid moeten kruipen van de getoonde voorwerpen, kortom de bezoeker moest opnieuw een beroep doen op het kind in hem of haar zelf.

Voor de realisatie van zijn ideeën is Wagemakers bewust op zoek gegaan naar mensen uit de entertainment- en vrijetijdsindustrie. Hij kwam uit bij het Engelse bedrijf Sarnar International Ltd. Sarnar International Ltd. had ten tijde van de ontwikkeling van HollandRama al ruim vijftientig jaar ervaring in het ontwikkelen van attracties waaronder twee historische. Deze ervaring, maar zeker ook de liefde van Peter Sarnar voor klassieke muziek gaven de doorslag om met dit bedrijf in zee te gaan.⁶⁶ Samen met directeur Peter Sarnar heeft Wagemakers uren gediscussieerd over zijn plannen, maar het bleek lastig om aan de Engelsen de genuanceerde Nederlandse cultuur uit te leggen. Koninginnedag werd door Wagemakers als voorbeeld genoemd. Een ander strijdpunt was de beleving van de attractie. Wagemakers wilde de bezoekers raken en ontroeren terwijl Sarnar stond voor spectaculaire beelden die adembenemend moesten zijn.⁶⁷ In het artikel *De herinneringsmachine* definieerde Wagemakers de verschillen duidelijker. Sarnar was op zoek naar een belevenis, naar een spektakel waarbij niet meer hoefde te worden nagedacht. Wagemakers wilde mensen raken en ontroeren, hij wilde dat de bezoekers iets met de beelden zou kunnen doen.⁶⁸ Met het plotselinge overlijden van Peter Sarnar op 14 april 1998 kwam er een abrupt einde aan alle discussies.

Wagemakers moest opnieuw op zoek naar een partner. Een Nederlandse partner deze keer, om het cultuurverschil te vermijden. En een partner die niet uit de attractiewereld kwam, maar meer een uit de theaterwereld. Paul Gallis en de door hem voorgestelde Janine Brogt werden de nieuwe partners. Gallis is theatervormgever en in die hoedanigheid onderdeel van de artistieke staf van

⁶⁴ Rob van der Laarse ‘Erfgoed en de constructie van vroeger’ in Rob van der Laarse (red.) *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* (Amsterdam 2005) 6.

⁶⁵ Wagemakers, ‘Het panoramisch paradijs’, 197.

⁶⁶ Ton Wagemakers, ‘De herinneringsmachine. Over de betekenis van HollandRama’, *Jaarboek Nederlands Openluchtmuseum 2000* 112-131 (Arnhem) aldaar 113.

⁶⁷ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map Artistieke presentaties, document: HollandRama – Openluchtmuseum, Arnhem, Ton Wagemakers.

⁶⁸ Wagemakers, ‘De herinneringsmachine’, 114.

Toneelgroep Amsterdam. Hij heeft de decors in HollandRama ontworpen. Brogt is schrijver, vertaler en dramaturge en ook lid van de artistieke staf van Toneelgroep Amsterdam. Zij was scenarioschrijfster van HollandRama. Wagemakers had hen beiden eens ontmoet tijdens een workshop. Zowel Gallis en Brogt zijn door de jaren op zakelijk gebied gevolgd door Wagemakers. Doordat Gallis, naast zijn werk bij Toneelgroep Amsterdam, ook werkzaam was bij de ontwerpen van de musicals van Joop van den Ende was er voor Wagemakers een aangename combinatie van cultuur en entertainment in het werk van Gallis ontstaan.⁶⁹

Volgens Gallis en Brogt zou Wagemakers moeten afzien van een vaste verhaallijn wilde hij de mensen echt raken. Voor Wagemakers was dit een zeer moeilijke en pijnlijke discussie omdat door het ontbreken van een verhaallijn ook de kernfunctie, te weten kennisoverdracht, van het museum zou verdwijnen.⁷⁰ In eerste instantie was het de bedoeling dat HollandRama kennis zou overdragen via afgeronde verhalen. Het idee van een emotionele verhaallijn waarbij zo veel mogelijk kleine historische verhaaltjes ingebouwd zouden worden werd ook niet passend geacht en uiteindelijk besloten dat er inderdaad geen verhaallijn past in HollandRama.⁷¹ HollandRama zou juist verhalen van de bezoekers uit moeten lokken, dat was het innovatieve aspect van HollandRama.

HollandRama werd echter niet alleen een verzameling mooie decors. Elke verbeelde scene is historisch verantwoord. Hiervoor heeft Wagemakers Hester Schölvink en Paul Spies van het kunsthistorisch advies- en organisatiebureau D'Arts uit Noordeinde (Noord-Holland) in de arm genomen. Spies is directeur en Schölvink werkt als onderzoeker. Zij hebben historisch onderzoek gedaan naar de gebeurtenissen die in HollandRama verbeeld zouden worden. Ook hebben zij bijgedragen aan de uitwerking van het scenario. Een opvallend onderdeel van hun werk in HollandRama is de huiskamer die de sfeer van de jaren zestig van de twintigste eeuw uitstraalt. Alle sporen die in deze huiskamer zouden verwijzen naar een specifieke huiskamer in een specifieke omgeving werden vermeden. Er staan bijvoorbeeld geen foto's en er is geen uitzicht door de ramen. Hierdoor is een huiskamer ontstaan waar ieder zijn eigen huiskamer in kan herkennen oftewel herinneren. Toch is elk beeld historisch te verantwoorden, is elk voorwerp precies in de tijd te plaatsen en exact te lokaliseren.⁷²

2.3 Doelen en de doelgroep van HollandRama

De ontwikkeling van HollandRama was een miljoenenproject. Aan een dergelijk project wordt niet begonnen als de ontwikkelaars duidelijke doelen voor ogen hebben. Voor HollandRama waren er dan

⁶⁹ Idem, 114.

⁷⁰ Idem, 115.

⁷¹ Idem, 119.

⁷² Idem, 121.

ook zeer veel verschillende doelen gesteld. Niet alleen ontwikkelaars, maar ook persberichten hebben de doelen weergegeven, soms overlaptten deze en soms verschilden ze sterk van elkaar. De opgave die de ontwikkelaars zich gesteld hadden bleek uit een presentatie in september 1998: ‘Het ontwikkelen van een innovatief museologisch concept met een grote aantrekkingskracht voor jong en oud en ook voor een internationaal publiek’.⁷³ Ton Wagemakers scherpte dit doel verder aan en in het laatste concept van het Programma van Eisen HollandRama uit 1998 schreef hij dat HollandRama een ‘Een emotioneel engagement...’⁷⁴ bij de bezoekers moet realiseren. Door het oproepen van de eigen herinneringen zouden de bezoekers voortaan meer waarde en betekenis moeten gaan hechten aan alledaagse Nederlandse objecten. Ook zouden de bezoekers de geschiedenis achter deze objecten gaan begrijpen of er op zijn minst nieuwsgierig naar worden.

Wagemakers verwoordde in 1998 ook een commercieel doel: HollandRama moest een ‘herkenbare produktversterking’ zijn voor het museum.⁷⁵ Het oproepen van de herinneringen is later geformuleerd als een ontdekkingsreis naar gedachten, herinneringen en emoties uit voorbije tijden in Nederland. Een persbericht uit mei 2000 sloot hierbij aan en gaf het doel letterlijk weer: ‘Het doel: bezoekers met andere ogen laten kijken naar de gebouwen en de alledaagse voorwerpen in het Openluchtmuseum’.⁷⁶ In deze doelstelling klonk ook de stem van Ton Wagemakers door. Hij wilde geschiedenis immers laten beleven, de bezoekers er deel van laten uitmaken. Dat dit ook kan aan de hand van suggestie beschreef hij in artikel in *De Gelderlander*. Hij gaf het voorbeeld van de jarenzestig-kamer. Het feit dat deze kamer werd, en nog steeds wordt, beleefd als een kamer uit de jaren zestig van de twintigste eeuw komt doordat de kamer zo is ‘...volgestouwd met allerlei dingetjes uit die tijd dat het een verdichting van de werkelijkheid is’.⁷⁷ Op deze manier herkent vrijwel elke bezoeker een van de voorwerpen en wordt er een beroep gedaan op nostalgische gevoelens. Wagemakers hoopte dan ook op het ontstaan van de dialoog tussen generaties. Hij zag HollandRama als ‘... een overbrugging van generaties, waarbij kleinkinderen aan hun opa en oma uitleg kunnen vragen’.⁷⁸

Janine Brogt sprak over de moeilijkheden van het aanpassen van HollandRama voor de doelgroep: ‘... van 4 tot 94. En voor een heel breed publiek’.⁷⁹ Een bepaalde groep uit dit publiek werd expliciet genoemd in het Programma van eisen, Ingang naar de toekomst van oktober 1994. De nieuwe Nederlanders werden genoemd als speciale doelgroep. Het moest voor hen ‘...niet alleen een

⁷³ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, Een museum voor miljoenen. Presentatie voor het NBT, 8 september 2008 (papieren versie), 10.

⁷⁴ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map HollandRama 1992-1999, Programma van Eisen HollandRama (laatste concept) Ton Wagemakers, 7 december 1998.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, Persbericht: HollandRama. Een uniek 21^e eeuws Panorama in het Nederlands Openluchtmuseum (Arnhem) mei 2000.

⁷⁷ Holland-Rama betovert de bezoeker, Wim Danhof, *De Gelderlander* 5 juli 2001.

⁷⁸ Futuristische terugblik, *Plus*, 30 april 2000.

⁷⁹ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, HollandRama, vergeet de tijd in het Openluchtmuseum, uitgave van het NOM te Arnhem ter gelegenheid van de nieuwbouw ‘Ingang naar de Toekomst’, (Arnhem 2000), 14.

interessante gebeurtenis zijn, maar zij moeten hier ook daadwerkelijk kennis opdoen van hun nieuwe vaderland'.⁸⁰

Uiteraard moest HollandRama voldoen aan de eisen die eerder besproken werden. HollandRama zou een reisdoel op zich moeten worden, het zou een plek moeten worden waar de bezoekers zich ook prima zouden moeten kunnen vermaken als het regende. En misschien wel het meest relevante doel: HollandRama zou de vernieuwing van het NOM moeten aantonen. De staat waarin het museum in 1994 verkeerde was niet geschikt om echte geschiedenis te laten zien. Het toonde slechts regionale en sociale spreiding van cultuurverschillen.⁸¹

2.4 Welke geschiedenis van Nederland wordt verbeeld in HollandRama?

Wat opvalt in gesprekken met de huidige medewerkers van het NOM is dat iedereen ontkent dat HollandRama een weergave is van de Nederlandse geschiedenis. Ja, er komen wel historische panorama's voorbij, maar het is geen geschiedenisles. Maar waarom werd dan zelfs in de uitnodiging voor de presentatie van de nieuwbouwplannen op 9 mei 1996 in het perscentrum Nieuwspoort in Den Haag gesproken over de 'Bezielde objecten...' die de '...geschiedenis van het leven in Nederland vanaf de 17-de eeuw tot vandaag'.⁸² vertellen? Het antwoord moet ik hierop schuldig blijven. Het lijkt alsof de ontwikkelaars zelf ook bleven stoeien met de terminologie 'geschiedenis' en 'verleden'. Ook wilden de ontwikkelaars in 1998 dat de '...bezoekers betoverd en geboeid raken door het Nederlandse verleden...'⁸³ Toch won HollandRama de Nationale Innovatieprijs 2001 van de stichting Events Plus. Reden voor deze prijs was de vernieuwende manier waarop de bezoekers kennis konden maken '...met de geschiedenis van de Nederlandse volkscultuur'.⁸⁴ Er bestond en bestaat duidelijk verwarring over wat HollandRama nu eigenlijk laat zien, en zeker over wat HollandRama nu eigenlijk is.

En inderdaad, er worden wel typisch Nederlandse panorama's weergegeven, maar het is geen promotieattractie voor Nederland. Voor het samenstellen van de panorama's hebben Janine Brogt en Paul Gallis gebruik gemaakt van de ideeën van de mensen van het museum die tijdens brainstormsessies naar boven kwamen. De vraag die centraal stond was wat *niet* zou mogen ontbreken in HollandRama. Daarnaast hebben zij ideeën opgedaan in de depots van het museum. Er werd dus wel degelijk een basis van Nederlandse geschiedenis gelegd. De attributen uit de depots waren historische attributen en herinneringen waren ook gebaseerd op het verleden. Brogt zei dat de bedoeling van HollandRama een ervaring van grote intimiteit moest zijn en een ervaring van iets van

⁸⁰ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map HollandRama 1992-1999, Programma van eisen. Ingang naar de toekomst. (Arnhem) oktober 1994, 4.

⁸¹ Ibidem.

⁸² BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, Uitnodiging presentatie Nieuwspoort 9 mei 1996.

⁸³ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, Een museum voor miljoenen. Presentatie voor het NBT, 8 september 2008 (papieren versie), 10.

⁸⁴ 'Prijs voor Openluchtmuseum', *De Arnhemmer*, 10 juli 2001.

wat zij omschreef als ‘hollandsigheid’.⁸⁵ HollandRama staat voor alles wat ons dagelijks leven in Nederland zo interessant maakt, nu en in het verleden.⁸⁶ In HollandRama kwamen voorwerpen, interieurs en landschappen centraal te staan. Door het gebrek aan verbeelde mensen was het voor scenarioschrijfster Brogt moeilijk een emotionele verhaallijn aan te brengen. Zij wilde HollandRama dan ook niet omschrijven als een typisch Nederlandse reis, maar vooral als een ‘...vreemde reis waarin je ontdekkingen kun doen’⁸⁷. Gallis viel haar bij en gaf aan dat het een ‘...bijzondere reis...’ is.⁸⁸

Door het feit dat er niet veel personen zijn verbeeld in HollandRama kan een belangrijke thema uit de Nederlandse geschiedenis niet verbeeld worden: gendergeschiedenis, oftewel de man-vrouwverhoudingen komen niet naar voren in HollandRama. In het filmpje waarin de bakker zijn brood kneedt, is de bakker een man, in het filmpje van het defilé zien we mensen, zowel mannen als vrouwen, langs de koningin lopen. Er wordt geen aandacht besteed aan emancipatie, van vrouwen of van andere minderheden, of aan welke feministische golf dan ook. Nogmaals, HollandRama is dan ook geen geschiedenisles, maar juist aan deze gebeurtenissen kunnen met name vrouwen sterke herinneringen hebben.

De driedimensionale panorama’s laten landschappen, stadsgezichten en interieurs zien, plekken die te maken hebben met de alledaagse (Nederlandse) geschiedenis. In een persbericht van 25 mei 2000 werd ervan uit gegaan dat de gebruiksvoorwerpen, interieurs en landschappen herkend zouden worden door de bezoekers. Hetzij uit het eigen verleden of uit het verleden van ouders en grootouders.⁸⁹ Hoewel het niet letterlijk werd gezegd kwam HollandRama hier naar voren als een herinneringsmachine. Een ander persbericht, overigens wel uit dezelfde periode, gaf HollandRama, net als de theatermakers, weer als een reis. De reis zou langs gebruiksvoorwerpen, interieurs en landschappen voeren, die de bezoeker zou moeten kennen uit eigen herinnering of uit de verhalen van zijn voorouders. De alledaagse geschiedenis zou in HollandRama worden weergegeven.⁹⁰ Dit weerspiegelde nog de gedachten die in het programma van eisen uit 1994 beschreven werden: ‘De essentie van HOLLANDRAMA © is dat de bezoekers worden meegenomen op een meeslepende reis door de tijd; die bezoekers zullen zien, ervaren en leren hoe het leven in Nederland is veranderd in de afgelopen eeuwen – tot op de dag van vandaag’.⁹¹ *De Rijnpost Weekend* van 30 juni 2000 sloot deels aan bij deze beschrijvingen. HollandRama werd omschreven als een tijdmachine waarin de bezoeker een reis maakt langs ‘...plekken die bepalend zijn (geweest) voor de Nederlandse geschiedenis’. En:

⁸⁵ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, HollandRama, vergeet de tijd in het Openluchtmuseum, uitgave van het NOM te Arnhem ter gelegenheid van de nieuwbouw ‘Ingang naar de Toekomst’, (Arnhem 2000), 13.

⁸⁶ Idem, 14.

⁸⁷ Idem, 13.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, Persbericht: Donderdag 25 mei 2000, (Arnhem 2000).

⁹⁰ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map marketing, Persbericht: HollandRama. Een uniek 21^e eeuws Panorama in het Nederlands Openluchtmuseum (Arnhem) mei 2000.

⁹¹ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map HollandRama 1992-1999, Programma van eisen. Ingang naar de toekomst. (Arnhem) oktober 1994, 4.

‘Een geheel nieuwe kijk op gisteren, laat ik maar zeggen’.⁹² Deze bezoeker had de achterliggende gedachte begrepen, maar was zij zelf tot deze conclusie gekomen of heeft zij zich verdiept in de door het museum naar buiten gebrachte persberichten? *Het Noordhollands Dagblad* heeft museumvoorlichter Erwin te Bokkel geciteerd en ook hierin kwam duidelijk naar voren dat een reis in HollandRama een andere kijk zou bieden op gisteren en nog vroeger. Deze reis heeft als doel de bezoekers met andere ogen naar de gebouwen en alledaagse voorwerpen in het museum te laten kijken. HollandRama neemt de bezoeker mee langs plaatsen die te maken hebben met alledaagse geschiedenis die de bezoeker kent uit zijn eigen herinneringen of verhalen van zijn voorouders.⁹³ Het verschil in beide krantenartikelen is dat het laatste artikel is verschenen voordat HollandRama bezocht kon worden. De auteur had HollandRama niet zelf kunnen bezoeken en heeft daardoor gebruik moeten maken van de informatie die hij van het museum kreeg. De auteur van het eerste artikel had wel de mogelijkheid HollandRama te bezoeken, maar heeft deze kans helaas niet gegrepen. Hierdoor gaf haar artikel slechts een theoretisch beeld en miste het verhaal van een ervaringsdeskundige.

Ton Wagemakers heeft veel geschreven over zijn geesteskind HollandRama. Zo ook in het jaarboek van het NOM van het jaar 2000. Het jaar waarin HollandRama zijn deuren opende. In het artikel blikt hij terug op de ideeën en de uitwerkingen hiervan. Volgens Wagemakers was het belang van het gebruik van authentieke voorwerpen gebleven. Zonder deze voorwerpen zou er geen sprake zijn van historische sensatie. Van de droommachine zoals Wagemakers HollandRama in het jaarboek van 1997 beschreef is de nadruk komen te liggen op de herinnering, een herinneringsmachine. HollandRama bleek beleefd te worden ‘...als een serie scènes, objecten en filmbeelden, die als vehikels dienen om herinneringen aan ons verleden op te roepen...’⁹⁴ Vanaf het moment dat HollandRama geopend was heeft Wagemakers verschillende keren meegereisd en heeft hij veel gesproken met zijn medereizigers. Tijdens deze gesprekken kwam hij tot het inzicht dat de bezoekers een onderscheid maken tussen ‘verleden’ en ‘geschiedenis’. De eerste is van de bezoekers zelf, het zijn de verhalen en herinneringen, terwijl de laatste datgene is wat er op school geleerd moest worden. Dit inzicht zorgde ervoor dat in het promotiemateriaal niet langer gesproken werd over ‘...het panorama van de Nederlandse geschiedenis’ of ‘...vaderlandse geschiedenis in vogelvlucht’.⁹⁵ Op de website van het NOM wordt HollandRama nu omschreven als ‘...een wonderbaarlijke reis, kriskras door het karakteristieke Holland van vroeger en nu’.⁹⁶ In de informatiefolder worden helemaal geen wervende teksten meer gewijd aan HollandRama.

⁹² Nieuwe publiekstrekker Openluchtmuseum, Mathilde Lentjes, *Rijnpost Weekend* (Veenendaal e.o.) 30 juni 2000.

⁹³ Openluchtmuseum pronkt met tijdcapsule, Aad Struijs, *Noordhollands Dagblad*, 10 april 2000.

⁹⁴ Wagemakers, ‘De herinneringsmachine’, 113.

⁹⁵ Wagemakers, ‘De herinneringsmachine’, 115.

⁹⁶ <http://www.openluchtmuseum.nl/hollandrama> (24 juli 2010)

Na de eerste reizen die in HollandRama zijn gemaakt werd er ook kritiek gegeven op de nieuwe museale attractie. In een mailwisseling tussen Jan Vaessen, toenmalig directeur, Leendert van Prooije, voormalig directiesecretaris, Martin Balstra, directielid met verantwoordelijkheid voor financiën, en Ton Wagemakers uitten de eerste drie hun opbouwende kritiek tegen de geestelijk vader van HollandRama. Vaessen werd niet geraakt door de voorstelling zoals hij wel kon worden geraakt door boeken of films. Hij miste het oproepen van de persoonlijke herinnering, de emotionele identificatie, wat eigenlijk het hoofddoel van HollandRama zou moeten zijn.⁹⁷ Leendert van Prooije had in gedachten een eigen voorstelling van HollandRama gemaakt waardoor hij op het moment van de eerste voorstelling niet goed wist wat hij ervan moest vinden. Toch is hij na meerdere bezoeken gehecht geraakt aan sommige onderdelen van HollandRama. Een van de scènes waar Van Prooije aan gehecht raakte is het ijslandschap met de fietsen onder het ijsoppervlak. Ook had hij kritiek. Voornamelijk op de filmpjes die voorafgaan aan de driedimensionale scènes. Het belang van de filmpjes voor de driedimensionale scènes was onduidelijk. Er zat geen informatiewaarde in en de associatieve manier waarop de filmpjes zijn ingevuld zorgden juist voor het tegendeel.⁹⁸ Martin Balstra ging meer in op de details van wat hij zag in de driedimensionale scènes. Bij het bewegende paard zouden ook zijn benen moeten bewegen, het ijs op de ramen van een woonkamer uit de koude winter van 1963 was slecht te zien.⁹⁹

Op 23 november 2000, toen HollandRama ongeveer een seizoen voor publiek gedraaid had gaf Ton Wagemakers een reactie op ‘zijn’ project en op de kritiek die hij van collega’s had ontvangen. In een artikel maakte hij duidelijk wat HollandRama vooral niet was, maar ook wat het wel zou moeten zijn. HollandRama gaf volgens Wagemakers geen geschiedenis in vogelvlucht, het gaf ook geen nieuwe kijk op de geschiedenis, het ging niet om het aanleren van historische feiten en het was ook geen afgerond verhaal met een begin, midden en eind. HollandRama was geen tijdmachine met als doel op zich het terug gaan in de tijd.¹⁰⁰ Wagemakers gaf hiermee een reactie op de kritiekpunten die verschillende collega’s geuit hadden na HollandRama een aantal keer bekeken te hebben. Wat HollandRama dan wel zou moeten zijn gaf Wagemakers ook weer. Het zou cultureel erfgoed tonen als een mentale constructie van het heden over het verleden. De herinneringsmachine HollandRama wilde persoonlijke herinneringen uit het eigen verleden oproepen en tot een aanwezig verleden maken. Daarom was HollandRama opgezet als een losse structuur waarbij de betekenisgeving van de bezoeker alle ruimte krijgt.¹⁰¹

⁹⁷ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map HollandRama De Verhaallijn. Memo van Jan Vaessen aan Ton Wagemakers. Een eerste commentaar op de uiteindelijke versie van het HollandRama, 5-6-2000.

⁹⁸ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map HollandRama De Verhaallijn. ‘HollandRama, plussen en minnen’, email van Leendert van Prooije naar Ton Wagemakers, 5 september 2000.

⁹⁹ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map HollandRama De Verhaallijn. Email van Martin Balstra naar Ton Wagemakers.

¹⁰⁰ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map De Verhaallijn. Ton Wagemakers ‘De punten op de i of een andere letter. HollandRama in revisie’, 23 november 2000.

¹⁰¹ Ibidem.

Uit de kritieken bleek dus dat het moeilijk was om de gestelde doelen van een presentatie goed over te brengen op de bezoekers. HollandRama bleek de ene bezoeker, in dit geval medewerkers van het museum, enorm te kunnen boeien, terwijl de andere niet geraakt werd. Daarnaast werd bij de ene bezoeker wel herinneringen opgeroepen, maar zag de ander slechts panorama's aan zich voorbij trekken. Dit heeft alles te maken met de manier waarop de voorstelling is opgezet. Gerard Rooijackers houdt zich als historicus vooral bezig met de Nederlandse volkscultuur. In het verlengde daarvan heeft hij onderzoek gedaan naar de betekenisgeving aan museale voorstellingen. Musea, waarvan HollandRama deel uitmaakt, worden door Rooijackers identiteitsfabrieken genoemd.¹⁰² Deze identiteitsfabrieken construeren niet alleen voorstellingen, maar geven er tevens reikwijdte aan. Er wordt gezag aan de museale presentaties toegekend, al dan niet bij wijze van legitimatie. Daarnaast bereiken beelden die in musea tentoongespreid worden een groot publiek. Rooijackers geeft hierbij aan dat er ook rekening gehouden moet worden de mentale rasters die observant in zijn hoofd heeft.¹⁰³ Met andere woorden, niemand kan de realiteit geheel neutraal en objectief waarnemen. Wat is dan realiteit? Een eenvoudig, maar ambivalent antwoord op deze vraag is dat er meerdere realiteiten bestaan. Iedere observant ziet zijn eigen realiteit. Dit gaat zeker op bij HollandRama. Niet iedere bezoeker zal hetzelfde zien in de getoonde panorama's. Met andere woorden, niet elke bezoeker zal zich hetzelfde herinneren. Daarnaast zal dezelfde bezoeker bij een ander bezoek weer een andere realiteit zien of er zullen andere herinneringen opkomen. Rooijackers stelt de vraag aan de orde waarom het dan toch mogelijk is '...dat bepaalde beelden een zodanig dominante betekenisreikwijdte kunnen krijgen dat we ze in het leven van alledag niet of nauwelijks herkennen als mentale constructies oftewel beeldvormingen'.¹⁰⁴ Nationale identiteit is ook een mentale constructie, hetzij een constructie waarbij de voorgeschiedenis een voedingsbodem was. Er was immers een ononderbroken band met het verleden waarbij de voorouders als continuïteitspremissie centraal stonden.

Musea bouwen voort op deze premisse, ook zij zijn onderdeel van het constructieproces. Uiteraard moeten deze identiteitsconstructies aansluiten bij verwachtingen en percepties van de personen om wie het gaat, er moet een maatschappelijk draagvlak zijn. Wil een museum echter een beeld geven van een authentieke situatie, zoals de jarenzestig-kamer in HollandRama, dan is er sprake van onthechting. De originaliteit en authenticiteit van de tentoongestelde objecten gaat verloren doordat de objecten een geheel nieuwe functie krijgen toebedeeld. Om de jarenzestig-kamer weer als voorbeeld te nemen, de objecten worden als bakens van herinnering gezien, enerzijds een gevoeltekort van de eigen tijd, anderzijds '...de effectieve *illusie* van de herinnering die wordt gecreëerd...'.¹⁰⁵ Wanneer een bezoeker een tentoonstelling bezoekt, in dit geval, HollandRama, wordt niet het verleden zelf gereproduceerd, maar de herinnering aan dit verleden.

¹⁰² Gerard Rooijackers, 'De roes van het verleden. Bier en beeldvorming'. *Jaarboek Nederlands Openluchtmuseum 1997* 28-70 (1997) aldaar 29.

¹⁰³ Idem, 30.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Idem, 36.

In een artikel waarin Jan Vaessen reflecteerde op gehele nieuwbouw van het entreepaviljoen waarvan HollandRama deel uitmaakt schreef hij dat het uiteindelijke HollandRama sterk afweek van de oorspronkelijke plannen. Hij gaf aan dat de eerste opzet was om de bezoekers anders te laten kijken naar de voorwerpen die ze later op het museumterrein tegen zouden komen. HollandRama zou dus een introductie op het museum moeten zijn waarbij het duidelijk werd gemaakt dat elk object zijn eigen verhaal vertelde. In de huidige vorm van HollandRama, huidig in de tijd van verschijnen van het artikel in 2000, is er juist sprake van complementariteit: HollandRama laat dingen zien die op het museumterrein niet getoond kunnen worden.

2.5 Conclusie

Het Nederlands Openluchtmuseum is een museum waarin de geschiedenis van het dagelijks leven op het platteland en de stad in Nederland wordt verbeeld. HollandRama is wat dat betreft een vreemde eend in de bijt. Deze innovatieve museale attractie draait niet om het laten zien van de geschiedenis, maar om het opwekken van herinneringen aan de eigen geschiedenis van de bezoekers. HollandRama was en is niet bedoeld om een verhaal te vertellen of om informatie te delen, maar fungeert vooral als herinneringsmachine. HollandRama moet emotioneren door het aanspreken van *eigen* geschiedenis terwijl het museumpark meer *algemene* geschiedenis wil laten zien. Toch wordt HollandRama vaak geassocieerd met het overdragen van geschiedenis. Hier hebben de ontwikkelaars zelfs de Nationale Innovatieprijs 2001 van de stichting Events Plus voor gewonnen. Ook berichten verschillende tijdschriften over de geschiedenisreis die de bezoeker maakt in HollandRama en niet over de herinneringsreis.

In een museum waar de geschiedenis centraal staat, verwachten de bezoekers ook in HollandRama een presentatie over (Nederlandse) geschiedenis. Misschien is het nu, met het tienjarig bestaan, een idee om HollandRama opnieuw en beter onder de aandacht te brengen zodat bezoekers weten wat deze museale attractie inhoudt. De nadruk zou nu gelegd kunnen worden op identiteitvorming en herinnering. HollandRama zou beschouwd kunnen worden als creatieve werkplaats waar de bezoekers te laten uitzoeken wie ze zijn.

Hoofdstuk 3

Nederland in de geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs

Het schoolvak geschiedenis bestaat sinds 1857 als verplicht leervak in het lager onderwijs, in het voortgezet onderwijs bestaat het sinds 1863.¹⁰⁶ Dit hoofdstuk richt zich op de volgende deelvragen: op welke manier heeft het geschiedenisonderwijs zich in Nederland ontwikkeld en op welke manier Nederlandse geschiedenis aan bod komt in vijf oudere geschiedenislesboeken en in twee moderne geschiedenismethoden? Hiervoor is onder andere gebruik gemaakt van de beschikbare literatuur in de bibliotheek van het Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam en de Historische Didactische Collectie (HDC) van de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Er wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen geschiedenisboeken en geschiedenismethoden. De oudere geschiedenisboeken zijn, zoals de naam al aangeeft, slechts geschiedenisboeken. Hier is geen sprake van bijbehorende werkboeken of docentenhandleidingen. Een methode bestaat onder meer uit een leerboek en een werkboek voor de leerlingen en een aparte docentenhandleiding.

In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van het genoten geschiedenisonderwijs van de twee onderscheiden bezoekersgroepen. Op deze manier tracht ik inzicht te krijgen in de perceptie van HollandRama door deze groepen bezoekers. Het hoofdstuk valt in vier delen uiteen. Ten eerste schets ik de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs vanaf ongeveer 1960 tot heden. Er zijn in deze periode enkele onderwijsvernieuwingen doorgevoerd, zoals de Mammoetwet, de Basisvorming en de Tweede Fase. Deze vernieuwingen hebben zijn weerslag gehad op het geschiedenisonderwijs. Deze paragraaf zal worden afgesloten met een kort overzicht van de invloed van de vernieuwingen op het geschiedenisonderwijs. Vervolgens staan in de tweede paragraaf vijf geschiedenisleerboeken centraal die tussen 1931 en 1970 gebruikt werden op de middelbare school. Deze lesmethoden zullen worden geanalyseerd aan de hand van de onderwijsvernieuwingen. In de derde en vierde paragraaf komen twee moderne geschiedenismethoden aan de orde. Deze lesmethoden, *Sporen* en *MeMo*, worden beide nog gebruikt in het middelbaar onderwijs. Ook bij deze methoden zal gekeken worden of en hoe ze de onderwijsvernieuwingen weerspiegelen. Daarnaast zal ook geanalyseerd worden aan welke thema's uit de Nederlandse geschiedenis de methoden aandacht besteden, en hoeveel van de leerstof over de Nederlandse geschiedenis gaat.

¹⁰⁶ Maria Grever, 'Opvattingen over het geschiedenisonderwijs', in P. den Boer en G.W. Muller (red.), *Geschiedenis op school* (Amsterdam 1998) 30 en J.G. Toebes, *Basisvorming. Geschiedenis/staatsinrichting* (Leiden 1989) 3.

3.1 Geschiedenisonderwijs in Nederland 1960-2010

‘Om de aard van het hedendaagse geschiedenisonderwijs na te gaan is het nuttig terug te kijken naar het verleden. Zo krijgen we misschien zicht op de invloed van de traditie in ons onderwijs, een traditie die soms verlamdend kan zijn voor het invoeren van hoognodige vernieuwingen’.¹⁰⁷ Dit schreef Joop Toebes in een bijlage bij de nieuw te verschijnen lesmethode *Vragen aan de geschiedenis* die in de jaren tachtig van de twintigste eeuw verscheen. Vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs zijn dus niets nieuws onder de zon.

Vanaf het moment dat geschiedenis officieel als schoolvak werd ingevoerd tot circa 1960 lag de nadruk vooral op de feitenkennis die de leerlingen moesten opdoen over vrijwel de gehele geschiedenis. Er moest een duidelijk overzicht gegeven kunnen worden. Er werd nog nauwelijks aandacht besteed aan sociaaleconomische geschiedenis of culturele geschiedenis. De nadruk lag op politiek en militaire geschiedenis, en daarnaast op de protestants-christelijk en rooms-katholieke scholen op de christelijke geschiedenis in apologetische zin. De grote militaire en politieke verhalen hadden vooral betrekking op de gebieden Nederland en Europa. Lokale of regionale geschiedenis kwam nauwelijks aan bod. Aan het grotere overzicht met niet-westerse geschiedenis werd vrijwel geen aandacht besteed.¹⁰⁸ Kortom, geschiedenis was een vertelvak waarbij de grote mannen en grote gebeurtenissen met betrekking tot Europa centraal stonden. Voor inbreng van leerlingen was geen aandacht. Er was tot 1960 een zeer grote rol weggelegd voor de geschiedenisdocent. Deze stond centraal bij het overbrengen van de geschiedenis in verhaalvorm. De epische, in moderne ogen hopeloos ouderwetse, methode van lesgeven paste prima bij de monumentale en antiquarische opvatting van het schoolvak geschiedenis.

Geschiedenis werd gezien als manier om de leerlingen algemeen te ontwikkelen. Daarnaast werden de geschiedenislessen vooral gebruikt om de kennis van de vaderlandse geschiedenis over te brengen, er moest een gevoel van vaderlandsliefde worden overgebracht. J.L. Struijk, in de jaren 1950 docent geschiedenis op het christelijk lyceum in Arnhem zag geschiedenis dan ook als een ondersteunend vak voor de andere schoolvakken. Geschiedenis geeft een totaaloverzicht, ‘...het stramien waarop kerk-, literatuur-, kunst-, muziek-, en cultuurgeschiedenis gaan bouwen’.¹⁰⁹ De andere docenten zouden aan de geschiedenisleraar aan moeten geven wat zij graag behandeld zouden zien voor wat betreft aansluiting op hun vak. Toch gaf de heer Struijk ook een, zeker voor die tijd, modern inzicht: ‘Belangrijker dan de feiten is het de leerlingen enig, mag ik dat gevaarlijke woord toch nog maar even gebruiken, inzicht bij te brengen in de ontwikkeling van de cultuur waarin zij leven’.¹¹⁰ Naast het leren van historische feiten wilde Struijk ook dat de leerlingen inzicht verwierven

¹⁰⁷ J.G. Toebes, *Een kleine didactiek geschiedenis onderbouw. Achtergronden van ‘Vragen aan de geschiedenis’*. (Groningen 1980) 1.

¹⁰⁸ Toebes, *Een kleine didactiek*, 1.

¹⁰⁹ J.L. Struijk en E.M. Bavink, *De plaats van het vak geschiedenis in het geheel der vakken van de M.M.S.*, (uitgave van het christelijke paedagogisch studiecetrum 1958), 8.

¹¹⁰ Struijk en Bavink, *De plaats van het vak geschiedenis*, 10.

in hun leefomgeving. Historica Carla van Boxtel is het ruim vijftig jaar later met hem eens. Zij spreekt zelfs over de ‘...naïviteit ten aanzien van feitenkennis...’.¹¹¹ Het kennen van historische feiten houdt in dat leerlingen de feiten in een nieuwe situatie vanuit het geheugen kunnen activeren. Dit houdt ook in dat zij zich een voor hen vreemde, want vakspecifieke, woordenschat moeten aanleren. Losstaande feiten kunnen door middel van veel herhaling wel worden eigen gemaakt, maar zonder een betekenisvolle relatie zullen deze feiten moeilijk worden onthouden. 1600, Slag bij Nieuwpoort is hier een sprekend voorbeeld van. Veel mensen kunnen dit zinnetje zonder moeite opdreunen, maar kunnen vervolgens niet vertellen wat die slag inhield en wat er precies gebeurde. Historische feitenkennis komt het best tot zijn recht in een conceptuele of narratieve structuur.

Terwijl tegenwoordig ook veel aandacht wordt besteed aan contemporaine geschiedenis, werd dit tot 1960 niet beschouwd als geschiedenis.¹¹² Vanaf 1945, maar voornamelijk na 1960, kwam er aandacht voor de veranderende samenleving. Normen en waarden waren na de economische crisis en de Tweede Wereldoorlog veranderd. Sociale wetenschappen als geschiedenis, sociologie en politicologie werden steeds serieuzer genomen. Hierdoor kwam er meer aandacht voor sociale en economische geschiedenis wat op wetenschappelijk historisch gebied uitmondde in mentaliteitsgeschiedenis. Er werd meer aandacht besteed aan de tegenwoordige samenleving en er werd nu ook gekeken naar de toekomst. Patronen en ontwikkelingen kwamen centraal te staan in plaats van de losstaande gebeurtenissen. Op de middelbare school was aan het einde van de jaren 1960, met de komst van de Mammoetwet, de ontwikkeling van een schoolvak als maatschappijleer hiervan het gevolg. Het schoolvak geschiedenis leek overschaduw te worden door dit nieuwe vak, maar de toenemende aandacht voor de contemporaine geschiedenis moest dit voorkomen.¹¹³ Daarnaast had de Mammoetwet ervoor gezorgd dat het vak geschiedenis, dat voortaan ‘Geschiedenis en staatsinrichting’ zou heten, in de bovenbouw van de middelbare school een keuzevak werd. Slechts in de onderbouw hadden alle leerlingen verplicht geschiedenis. In deze korte periode zou de gehele geschiedenis behandeld moeten worden. Een ander gevolg van de invoering van de Mammoetwet was de ontwikkelingen van nieuw eindexamenbesluit. Dit besluit verplichtte examinering van de laatste halve eeuw. Als gevolg hiervan werd in de bovenbouw van de middelbare school juist de nadruk gelegd op contemporaine geschiedenis.¹¹⁴

Zowel voor de bovenbouw als onderbouw betekende deze ontwikkeling verandering. Protesten in de periode 1973-1979 draaiden vaak om de ingeperkte vrijheid van de geschiedenisdocent. Er werd nu in de eerste twee of drie jaren onderbouw een semiconcentrische

¹¹¹ Carla van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam 2009) 15.

¹¹² Toebe, *Een kleine didactiek*, 1.

¹¹³ Toebe, *Een kleine didactiek*, 2.

¹¹⁴ Toebe, *Basisvorming*, 11.

methode aangehouden waarbij de geschiedenis vrijwel in zijn geheel, te beginnen bij de prehistorie in de eerste klas, behandeld zou worden.

Niet-westerse geschiedenis werd ook steeds meer van belang geacht. De samenleving veranderde door de instroom van immigranten. Geschiedenismethoden die na de Tweede Wereldoorlog verschenen streefden er nu naar de ‘...Europese en de buiten-Europese geschiedenis te verenigen tot wereldgeschiedenis. Men is op zoek naar wereldsamenhangen en wereldverbanden’.¹¹⁵ Daarnaast zou de niet-Europese geschiedenis voortaan ook autonoom worden behandeld en niet als aanhangsel van de Europese geschiedenis. Ook de vaderlandse geschiedenis werd vanaf nu meer in het kader van de algemene geschiedenis gezien. Nederland werd als het ware geïntegreerd in Europa, maar ook in de wereld.

Niet alleen de lesstof, ook de wijze van lesgeven veranderde. De nadruk werd van het opdoen van kennis door middel van de vertellende docent, verlegd naar het opdoen van vaardigheden door de leerlingen zelf. In het Doelstellingenrapport van de VGN uit 1967 werd de zelfstandigheid van de leerlingen bevorderd. Het begrip zelfwerkzaamheid deed toen al zijn intrede. Bijvoorbeeld door inzet van bronnen in de les kwamen de leerlingen rechtstreeks in contact met geschiedenis. In 1971 stelden L.G. Dalhuisen en C.W. Korevaar dat het gebruik van bronnen meer lijkt aan te sluiten bij de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs dan werd aangenomen. De Leidse didacticus Dalhuisen was een van de ontwikkelaars geweest van de methode *Sprekend Verleden* die tussen 1978 en 1987 werd ontwikkeld.

De rol van de docent veranderde doordat het gebruik van beeldmateriaal, maar ook tekstueel of cijfermatig bronmateriaal meer en meer zijn intrede deed.¹¹⁶ In plaats van het houden van monologen werden zij gedwongen hun leerlingen zelfstandig te laten oefenen met de bronnen. Door het gebruik van bronnen worden niet alleen historische feiten aangeleerd, maar werd ook het historisch redeneren van de leerlingen gestimuleerd. Van Boxtel beschrijft historisch redeneren dan ook ‘...als een activiteit waarin je informatie over het verleden organiseert teneinde historische verschijnselen te beschrijven, te vergelijken en/of te verklaren en waarbij je historische vragen stelt, contextualiseert, gebruikmaakt van historische begrippen en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen’.¹¹⁷ Ondanks de vernieuwingen, vooral op het gebied van het onderzoek wat de leerlingen voortaan zelf ook zouden moeten doen, was er in 1971 nog steeds kritiek op het geschiedenisonderwijs. Dalhuisen en Korevaar gaven aan dat, zeker in vergelijking met het buitenland, het geschiedenisonderwijs in Nederland bijzonder weinig vorderingen had gemaakt in het afgelopen decennia. Dit ondanks de oprichting en de activiteiten van de Vereniging

¹¹⁵ J. Roorda e.a., *Kleio de pols gevoeld. De toestand van het geschiedenisonderwijs bij het V.H.M.O.* (Groningen 1965), 15,

¹¹⁶ Toebe, *Basisvorming*, 26.

¹¹⁷ Van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek*, 20.

van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN).¹¹⁸ Volgens Dalhuisen en Korevaar bleek dat vooral door zelfstandig te leren leerlingen het best informatie tot zich namen.

In 1986 publiceerde de Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) een rapport over de basisvorming in het voortgezet onderwijs. Alle leerlingen zouden in de eerste drie jaar minstens veertien vakken moeten volgen welke op twee niveaus werden getoetst. Een van deze vakken was het vak Geschiedenis en staatsinrichting. In 1987 werd het wetsontwerp met betrekking tot de basisvorming ingediend en snel daarna werden eindtermencommissies ingesteld. De Nijmeegse didacticus J.G. Toebes had kritiek op de Basisvorming. De kritiek op de sterke vermindering van de lessen in de onderbouw en de centraal ingevoerde eindtermen viel echter in het niet bij de kritiek op de eerdere methode van lesgeven. Door de vermindering van het aantal lessen vroeg Toebes zich af of de docenten terug moesten naar het overzicht van de geschiedenis zoals dat in het begin van het schoolvak geschiedenis het geval was. Moest er teruggegrepen worden op ‘...de verloren gegane canon, waarover ouderen met een zekere weemoed kunnen praten?’¹¹⁹ Toebes was in 1989 duidelijk niet gecharmeerd van deze canon. De huidige Nederlandse canon met de vijftig vensters is dus niets nieuws, maar slechts een aanpassing van een idee uit het begin van de twintigste eeuw. Waarom zou het deze keer wel (weer) aanslaan?

De begeleidende rol van de docent kwam met de ontwikkeling van de Tweede Fase meer en meer in de belangstelling te staan. Met de Tweede Fase wordt de bovenbouw van het middelbaar onderwijs bedoeld. Het gaat dan om de vierde tot en met de zesde klas. Met de vernieuwingen die zich vanaf ongeveer 1994 hebben voorgedaan en met de invoering van deze vernieuwingen rond 2000 was de Tweede Fase verworden tot eigen naam.

In 1994 werd de invoering van de vernieuwingen in de Tweede Fase gezien als een logisch vervolg op de vernieuwingen in de basisvorming. Als de profilering van de tweede fase aan wilde sluiten bij de onderwijskundige grondslag van de basisvorming zouden er grote veranderingen doorgevoerd moeten worden. Wat direct naar voren kwam, was het rekening houden met de verschillen tussen leerlingen. De begeleidende rol van de docent en de daardoor veranderende relatie tussen docent en leerling werd als een van de grootste veranderingen genoemd. Het leek wel of vakbekwaamheid taboe geworden was. Maria Grever was hiervan overtuigd omdat zij voor het eindrapport van de ontwikkeling van de Tweede Fase geen betoog mocht schrijven over de cruciale rol van de docent in het geschiedenisonderwijs.¹²⁰

¹¹⁸ Dalhuisen en Korevaar, *De methode van onderzoek...*, 5.

¹¹⁹ Toebes, *Basisvorming*, 14.

¹²⁰ Maria Grever, ‘Wat doen we met de canon?’, in Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004) 28.

In 1997 concludeerde de door de overheid ingestelde Commissie De Wit echter dat de balans te ver was doorgeslagen naar vaardigheden waardoor leerlingen op het gebied van historische feitenkennis te kort schoten. Deze commissie onderzocht de noodzaak tot hervorming van het Nederlands geschiedenisonderwijs en kwam tot de conclusie dat er behoefte was aan een Nederlandse geschiedenisstandaard.¹²¹ In 2001 sloot de Commissie Historische en Maatschappelijk Vorming, beter bekend als Commissie De Rooy, vernoemd naar historicus en voorzitter Piet de Rooy, hierop aan door een chronologisch referentiekader van tien kenmerkende aspecten uit de Europese geschiedenis te ontwikkelen. Weer een andere commissie, de zogenaamde canoncommissie, moest hét verhaal van Nederland vaststellen.¹²² De laatste twee commissies gaan ook uit van een ander soort kennis. Commissie De Rooy gaat uit van de bruikbaarheid van historische kennis terwijl de canoncommissie het vergaren van historische kennis als doel op zich stelt. Ik sluit mij aan bij Carla van Boxtel wanneer zij aangaf dat het onmogelijk is het verhaal van Nederland te onderwijzen, simpelweg omdat het niet bestaat.¹²³ Arie Wilschut gaf echter aan dat het referentiekader als didactisch hulpmiddel niet werd begrepen. Steeds gingen de critici uit van de inhoudelijke kant waaruit een beeld ontstaat dat de canon iets is wat iedereen zou behoren te weten. Volgens Wilschut is dit nooit het doel geweest van dit kader en moet het dus ook niet op een dergelijke manier worden begrepen.¹²⁴

Sinds de invoering van de Tweede Fase was het niet meer vanzelfsprekend dat iedereen in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs geschiedenisonderwijs in dezelfde mate van intensiteit volgt. Dit was echter al zo sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968. De invoering van de Tweede Fase kan echter toch gezien worden als een versterking van het vak geschiedenis. Om doorstroom naar vervolgopleidingen te versoepelen maakt de Tweede Fase gebruik van doorstroomprofielen. Geschiedenis is zowel bij havo als bij vwo ingedeeld in het verplichte vakgebied Mens- en Maatschappijwetenschappen. In twee van de vier profielen, te weten Cultuur en Maatschappij (CM) en Economie en Maatschappij (EM), wordt in het zogenaamde profieldeel een verdieping aangeboden van deze Mens- en Maatschappijwetenschappen en is geschiedenis dan ook een verplicht vak. Wanneer de havoleerlingen kiezen voor het profiel CM of EM zullen zij in de vierde en vijfde klas een totaal van 240 lessen geschiedenis moeten volgen. Geschiedenis wordt op de havo afgesloten met een centraal examen.¹²⁵ Ditzelfde is ook het geval voor het vwo, binnen de eerder genoemde profielen zit geschiedenis in het profieldeel, maar daarnaast is geschiedenis ook onderdeel van het gemeenschappelijk deel. Het moge duidelijk zijn dat het schoolvak geschiedenis in het

¹²¹ Wijnand W. Mijndhardt, 'De zinloosheid van een nationale canon', in Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004) 12.

¹²² Van Boxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek*, 5-6.

¹²³ Idem, 9.

¹²⁴ Arie Wilschut, 'Zinvol, leerbaar, haalbaar', in Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004) 38.

¹²⁵ Tidde Ekens, Hetty Mulden (red.) *Vakken in de 2^e fase vwo & havo. Informatie over de vakken in de 2^e fase* (Enschede 2000) 131.

gekozen deel dieper ingaat op de stof dan het schoolvak geschiedenis wat in het gemeenschappelijk deel zit.

Het Nederlands geschiedenisonderwijs is in de Basisvorming zo ingedeeld dat in de eerste twee brugjaren en het derde jaar van het havo en het vwo, de gehele geschiedenis een keer behandeld is. Meestal worden de eerste twee jaren van de middelbare school gezien als brugjaren waarin de leerlingen kunnen laten zien op welk onderwijsniveau ze het beste presteren. In het eerste jaar wordt ruwweg de periode van de eerste mens tot en met de Middeleeuwen behandeld, de tweede klas sluit hier op aan door de zeventiende tot en met de negentiende eeuw te behandelen en in de derde klas van het havo en het vwo wordt de twintigste eeuw onder de loep genomen. Hoewel in het derde schooljaar, het laatste jaar van de onderbouw, de splitsing tussen het havo en het vwo gemaakt is, lopen de lesmethoden voor wat betreft de te behandelen onderwerpen nog parallel. Deze indeling komt in vrijwel alle moderne geschiedenisleerboeken terug.

Besluiten de leerlingen, in samenspraak met ouders en het lerarenkorps, dat het beter is om na de tweede klas door te stromen naar het vmbo, dan komen zij meteen in de derde klas, dus de bovenbouw van het vmbo. In verband met de tijd en ruimte die gegeven is voor dit onderzoek wordt hier niet dieper ingegaan op de verschillende niveaus binnen het vmbo. Leerlingen volgen dan een ander pad voor wat betreft de basiskennis van de geschiedenis. Aan de hand van het schoolboekenonderzoek zal hier later op terug gekomen worden.

In 2007 zijn er weer veranderingen doorgevoerd in de Tweede Fase, omdat deze ontwikkelingen geen invloed hebben gehad op het schoolvak geschiedenis laat ik deze ontwikkelingen hier buiten beschouwing.

3.2 Impressie van schoolmethoden in de periode 1931-1970

Van een vak waarbij slechts feiten gememoriseerd moesten worden en waarbij de docent de regie van de lessen zeer strak bepaalde, heeft het geschiedenisonderwijs zich ontwikkeld naar een thematisch vak waarbij de inbreng van de leerlingen gewaardeerd wordt. In de vorige paragraaf is de algemene ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs op institutioneel vlak beschreven. In deze paragraaf wordt een impressie gegeven van vijf lesmethoden tussen 1931 en 1970. Het onderzoek naar de leerboeken in deze periode geeft een impressie van het mogelijk genoten geschiedenisonderwijs door de bezoekers van vijfenvijftig jaar en ouder. Het gaat hier om de volgende geschiedenisleerboeken: *Beknopt leerboek der Algemeene geschiedenis* door J.W. Pik, *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis* door dr. D. Langedijk, *Leerboek der Nederlandse geschiedenis* door August J. Commissaris, *Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis* door dr. M.B. van der Hoeven en dr. J. Meijer en ten slotte *Vaderlandse geschiedenis, deel 1.* door dr. A. van Hulzen.

Deze vijf geschiedenisboeken zijn om de volgende redenen geselecteerd. Ten eerste omvatten ze wat betreft tijdstip van verschijning de periode waarin de bezoekers vanaf vijfenvijftig jaar geschiedenisonderwijs hebben genoten. Daarnaast beslaan deze vijf boeken vrijwel alle toenmalige onderwijsniveaus. Ten slotte komen ook verschillende religieuze achtergronden uit de geschiedenisboeken naar voren. Het Nederlands Openluchtmuseum ontvangt jaarlijks veel verschillende bezoekers met verschillende achtergronden. Door op meerdere gebieden spreiding aan te brengen in de te onderzoeken schoolboeken probeer ik de verschillende achtergronden te belichten.

Wat opviel was dat vrijwel alle onderzochte geschiedenisboeken, afgezien van de methode van de heer Pik, de nadruk legden op de geschiedenis van Nederland. Daarnaast besloeg *Beknopt leerboek der Algemeene geschiedenis*, zoals de titel al aangeeft de gehele, algemene geschiedenis vanaf ongeveer 500 v. Chr. tot ongeveer 1914. De twee nieuwere methoden *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis* en *Leerboek der Nederlandse geschiedenis* en de methoden uit 1970, *Vaderlandse geschiedenis, deel I* deelden de geschiedenis in perioden, waarbij de onderzochte methoden de periode van ongeveer 500 voor Christus tot ongeveer de achttiende eeuw aanhielden. Slechts één andere methode, *Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis* behandelde ook vrijwel de gehele geschiedenis. Het boek begon bij de Germanen en eindigde met een paragraaf gewijd aan na de Tweede Wereldoorlog. Dit betekent dus dat deze methoden niet alleen uit meerdere delen bestaan zodat toch de ‘gehele’ geschiedenis behandeld kan worden, maar ook dat de vaderlandse geschiedenis en de algemene geschiedenis in aparte boeken aan de orde kwamen. In de geschiedenismethoden vanaf circa 1970 kwam de Nederlandse geschiedenis tussen of in de verschillende hoofdstukken aan bod. Er bestonden sindsdien geen afzonderlijke boeken over de Nederlandse geschiedenis meer. Pas met de invoering van de nationale canon is hier weer verandering in gekomen.

Beknopt leerboek der Algemeene geschiedenis (1931).

J.W. Pik, leraar op een neutrale HBS, gaf in de inleiding aan dat zijn werkje geschreven was voor Hogere Burgerscholen. Daarnaast kon het ook dienst doen aan andere onderwijsinrichtingen zoals voor de opleiding van onderwijzer.¹²⁶ *Beknopt leerboek der Algemeene geschiedenis* was dus bestemd voor de hogere onderwijsniveaus. Uitgegeven door de religieus en politiek onafhankelijke uitgeverij Tjeenk Willink te Zwolle had dit geschiedenisboek geen duidelijke religieuze of politieke kleur. Ook de auteur gaf niet aan dat hij als auteur een bepaalde religieuze of politieke lijn gevolgd heeft.

Deze geschiedenismethode paste voor wat betreft de inhoud precies in het tijdsbeeld waarin het is verschenen. Zoals gezegd gaf de heer Pik een overzicht van de gehele geschiedenis. Toch was deze methode een opmerkelijke. Pik gaf in zijn voorbericht aan dat zijn methode ‘...meer synchronistisch is dan gewoonlijk geschiedt...’.¹²⁷ Ook kreeg de Nieuwste periode de meeste aandacht, wat zeer vernieuwend was voor die tijd. Pik maakte gebruik van de vier tijdvakken die de

¹²⁶ J.W. Pik, *Beknopt leerboek der Algemeene geschiedenis* (Zwolle 1931).

¹²⁷ Pik, *Beknopt leerboek*, III.

Oude Geschiedenis, Middeleeuwen, Nieuwe Geschiedenis en Nieuwste Geschiedenis aanduiden. De eerste periode liep van ± 500 v. Chr. tot ± 600 na Christus, de Middeleeuwen eindigden bij de Reformatie (±1515) waarna de Nieuwe Geschiedenis begon. De laatste periode, de Nieuwste Geschiedenis begon met de Fransche Revolutie in 1789 en eindigde met de Volkenbond in 1919.

Inhoudelijk paste Pik prima in de geschiedenisontwikkeling zoals beschreven in de vorige paragraaf. Wat niet echt in het tijdsbeeld paste was de aandacht voor niet-westerse geschiedenis. In de paragrafen ‘De Oostersche volken tot ± 500 v. Chr.’, de ‘Perzische oorlogen’ en ‘Het Khalifaat van 632 - ± 800’ werd de nadruk gelegd op de ‘ander’ en niet slechts op de Westerse wereld. Er werd ook een hoofdstuk besteed aan ‘De gewapende vrede: 1871-1914. Koloniale politiek’, maar ook hier staat de Westerse wereld centraal. Wat was de invloed van de strijd voor Europa? De grote landen van Europa, zoals Frankrijk, Duitsland en Engeland werden onder de aandacht gebracht, hoe hadden zij zich staande kunnen houden tegenover de koloniën? De ontwikkelingen die de voornamelijk West-Europese landen door maakten, met behulp van oorlogen werden onder de aandacht van de leerlingen gebracht. Welke economische invloed deze oorlogen op de landen hadden komt niet aan bod. Aan sociale geschiedenis werd nauwelijks aandacht besteed. In slechts vijf bladzijden moesten de leerlingen zicht krijgen op de maatschappij in de twaalfde en dertiende eeuw.

De rol van de docent was bij deze methode ambivalent. Door de vele feiten en de lange stukken tekst zouden de leerlingen zelfstandig veel kennis op kunnen doen over de geschiedenis. Er stonden echter geen verwerkingsopdrachten of anderszins vragen over de stof in het boek. Dus voor het nagaan of de stof begrepen was, was de docent onmisbaar. Daarnaast zou de docent door het vertellen van verhalen aan de hand van de stof, in plaats van de leerlingen slechts te laten lezen, de geschiedenislessen kunnen verlevendigen. In het boek ontbraken afbeeldingen of andere bronnen volledig. Geen landkaarten, geen afbeeldingen, geen stukjes tekst uit bijvoorbeeld de Middeleeuwen, slechts leertekst. Ook hier zou de docent zijn leerlingen kunnen verblijden met de inbreng van bronnen.

Hoewel Pik heeft geprobeerd vernieuwend bezig te zijn met het ontwikkelen van zijn geschiedenismethode, er daar ook deels in is geslaagd, blijft het *Beknopt leerboek der Algemeene geschiedenis* een product van zijn tijd. De feiten over de grote gebeurtenissen, oorlogen, onder leiding van grote mannen, Lodewijk XIV en Napoleon, werden door de docent onder de aandacht van de leerlingen gebracht. Daarnaast was het boek overduidelijk een leer/leesboek en geen verwerkingsboek. Er zijn geen opdrachten of vragen in opgenomen.

Leerboek der Vaderlandse geschiedenis (1949).

Het *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis* werd uitgegeven door de protestantse uitgever Wolters te Groningen en geschreven door een oud-leraar van een christelijke HBS. Er was dan ook duidelijk sprake van een kerkelijk-protestantse signatuur. Dit leerboek, verschenen in 1949 gaf duidelijk aan dat zij slechts bedoeld was voor gymnasia, lycea en hogere burger- en kweekscholen, maar wel van ‘onze

Christelijke inrichtingen van onderwijs'.¹²⁸ Hoewel dit boek voor wat betreft onderwijsniveau gelijk zou zijn als het boek van Pik waren er duidelijke verschillen te onderscheiden. Ten eerste stond in deze methode slechts Nederland centraal. Er werden wel relaties gelegd met andere landen in Europa, maar het was duidelijk dat het leerboek draaide om Nederland. Daarnaast besloeg dit leerboek slechts een gedeelte van de geschiedenis. Het begon in '...de oudste tijd tot 922 v. Chr'.¹²⁹ en eindigde met 'Maatschappelijke toestanden in de 18^e eeuw'.¹³⁰ Langedijk maakte gebruik van een eigen indeling in tijdsperiodes. Na 'De Tijd vóór de graven, van de oudste tijd tot 922 v. Chr'. komt logischerwijs 'De Graventijd, van 922 tot 1581' om af te sluiten met 'De Republiek', een tijdsaanduiding ontbreekt hier omdat deze bekend werd verondersteld. Daarnaast werd op de omslag aangegeven dat dit eerste deel de periode van de oudste tijd tot 1795 besloeg.

Ook dit leerboek was nog duidelijk een boek van vóór de vernieuwing van rond 1960. Zoals gezegd stond slechts het vaderland centraal, met af en toe een uitwijking naar andere Europese landen. Niet-westerse geschiedenis kwam in dit boek geheel niet aan de orde. De losstaande gebeurtenissen en de grote mannen waren in dit boek duidelijk vertegenwoordigd. De tachtigjarige oorlog met Philips II of het stadhouderschap van Willem II werden uitgebreid behandeld. Toch werd er (als uitzondering die de regel bevestigt?) regelmatig aandacht besteed aan 'Maatschappelijke toestanden'.¹³¹ In de paragraaf over de Bourgondiërs werd een subparagraaf van vier bladzijden gewijd aan de 'Maatschappelijke toestanden'. In dit licht werd met maatschappelijke toestanden vooral de oprichting van de Hanzen bedoeld en niet de levensomstandigheden in de steden. Dit was ook het geval met de maatschappelijke toestanden in de zeventiende eeuw, een aparte paragraaf van twintig bladzijden. Het zal geen verbazing wekken dat ook de maatschappelijk toestanden in de achttiende eeuw de handelsomstandigheden van onder andere de VOC behandelden in plaats van het leven in de stad. De term maatschappelijke omstandigheden had in 1949 een geheel andere betekenis dan die er in 2010 aan wordt verbonden.

Vernieuwend aan het leerboek van Langedijk is het gebruik van afbeeldingen. In zijn voorbericht gaf hij al aan dat 'Naast enige illustraties is het aantal kaartje uitgebreid'.¹³² Zijn bedoeling is niet geweest om een historische atlas overbodig te maken, maar de kaartjes in zijn leerboek gaven wel meer duidelijkheid. Het grote voordeel van de ingevoegde kaartjes van Langedijk waren namelijk '...dat ieder kaartje betrekking heeft op één onderwerp, zodat ze zo sober mogelijk gehouden kunnen worden'.¹³³ Langedijk heeft niet alleen kaartje opgenomen in zijn leerboek, ook was er een grote rol weggelegd voor de schoolplaten van Isings. Op verschillende plaatsen in het boek kwamen zij terug. De rol van de docent was hierdoor slechts een klein beetje veranderd. Nog steeds was de docent

¹²⁸ D. Langedijk, *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis* (Groningen 1949).

¹²⁹ Idem, 238.

¹³⁰ Idem, 239.

¹³¹ Idem, 238, 239.

¹³² Idem, 3.

¹³³ Ibidem.

degene die het vak zal moeten verlevendigen. Van de leerlingen werd nog steeds slechts verwacht dat zij de feitelijke informatie in zich opnamen.

Leerboek der Nederlandse geschiedenis (1953)

August Commissaris is leraar geweest op een seminarie te Ginneken. Daarnaast werd het boek uitgegeven door de katholieke uitgeverij Malmberg te 's Hertogenbosch. Voorin het boek stond 'Imprimatur' wat inhield dat de katholieke censuur het boek had goedgekeurd voor gebruik in katholieke scholen. Er werd dan ook veel aandacht besteed aan de situatie van katholieken onder bepaalde situaties in de geschiedenis van Nederland. Een voorbeeld hiervan is de paragraaf waarin de katholieken in de tijd van Thorbecke centraal staan.¹³⁴ Het onderwijsniveau van dit geschiedenisboek werd bij dit leerboek niet duidelijk weergegeven. Het boek was niet door de auteur ingeleid en ook op de kaft werd geen onderwijsniveau vermeld.

Hoewel het niet ging om een vervolg of een andere versie van de hiervoor besproken leerboeken hebben beide boeken wel veel overeenkomsten. Ook dit leerboek behandelde, zoals de titel al aangeeft, slechts de Nederlandse geschiedenis. Wat dat betreft paste de titel van de hiervoor besproken methode beter omdat er geen sprake was van Nederland als eenheidsstaat in de periode waarover dit leerboek handelde. Net als in het *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis* stond de geschiedenis vanaf de vóór-historische tijd tot en met de achttiende eeuw centraal. Toch heeft deze methode gekozen voor een andere periode indeling. De eerste periode kwam overeen, 'De vóór-historische, Romeinse en Frankische tijd, tot 900 na Chr'. besloeg ongeveer dezelfde periode als het eerste hoofdstuk van *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis*. Hierna traden de verschillen op. Het leerboek uit 1953 vervolgde met de 'Feodale tijd, 900-1400', vervolgens de 'Bourgondisch-Habsburgse tijd, 1400-1555' en als laatste hoofdstuk de periode van 'De Republiek der Verenigde Nederlanden, 1648, 1795'.

Het leek wel of deze methode zich nog verder wilde onttrekken aan de wereld en zelfs aan Europa. Kwam in het *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis* de rest van de wereld nog in relatie tot Nederland aan bod, in het leerboek van Commissaris was hier nauwelijks sprake van. Er werd een paragraaf van tien bladzijden gewijd aan 'De Nederlanden als onderdeel der Habsburgse wereldmonarchie, 1500-1555' en later een paragraaf van vijftien bladzijden aan 'De Republiek tussen Engeland en Frankrijk, 1648-1795'. Uiteraard werden beiden paragrafen bekeken vanuit Nederlands standpunt. Grote gebeurtenissen stonden in deze methode centraal, maar er werd minder nadruk gelegd op de 'grote namen'. Uiteraard kwamen zij wel in de tekst voor, maar zij werden niet prominent in de inhoudsopgave vermeld zoals in *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis* wel het geval was. Sociale of maatschappelijke verwickelingen kwamen in dit leerboek helemaal niet aan bod.

¹³⁴ Aug. C.J. Commissaris, *Leerboek der Nederlandse geschiedenis*, ('s Hertogenbosch 1942) 93-99.

De rol van de docent bleef eigenlijk onveranderd. Nog steeds bleef hij de spil van de lessen. Toch stonden in dit leerboek, net als in het boek van Langedijk, ook veel afbeeldingen, kaartjes en zelfs een aantal foto's afgedrukt. Allen waren ook opgenomen in de inhoudsopgave. De docent kon hier gebruik van maken om delen van de leerstof te verduidelijken.

Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis (1961)

Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis was bestemd voor de examenklassen van de ulo. Dit werd duidelijk vermeld op een van de eerste bladzijden van het boek en nogmaals herhaald in de inleiding geschreven door de auteurs.¹³⁵ Uitgegeven door de onafhankelijke uitgeverij Meulenhoff was er in deze methode geen sprake van een religieuze of politieke rode draad. Ook de auteur gaf geen blijk van een bepaalde religieuze of politieke inslag.

Een foto van het Binnenhof te Den Haag op de kaft van het leerboek moest de leerlingen het idee geven dat de echo van het verleden doorklonk op een plaats waar het huidige Nederland wordt besproken.¹³⁶ Het uiterlijk van de methode mocht dan vernieuwend aandoen, in het voorwoord gaven de auteurs aan dat geschiedenis toch vooral een vertelvak was. Bij de ontwikkeling van het boek werd dan ook uitgegaan van de vertellende leraar.¹³⁷ Maar ook de leerling moest aan het woord komen, sterker nog zij streefden ernaar '...de kandidaten zoveel mogelijk *zelf aan het woord* te laten'.¹³⁸ Een andere vernieuwing was dat er in dit leerboek niet meer zo zeer gevraagd werd naar grote hoeveelheden jaartallen en andere voorheen zo belangrijk geachte feiten, maar slechts naar de jaartallen die door de auteurs belangrijk geacht worden.

De inhoud van dit leerboek was, net als de voorgaande twee methoden, geheel gewijd aan de Nederlandse geschiedenis. In dit leerboek kwam echter weer de gehele geschiedenis aan bod, vanaf de prehistorie tot en met de Tweede Wereldoorlog. Toch was er in deze methode niet alleen aandacht voor de grote gebeurtenissen en oorlogen, maar werden ook de oorzaken en de aanleiding voor een gebeurtenis aangehaald en achteraf werd er ook aandacht besteed aan de gevolgen. Er ontstond dus een completer beeld van de anders zo op zichzelf staande gebeurtenissen. Een ouderwets element in deze methode zou de aandacht voor de belangrijke mannen kunnen zijn. Er werden paragrafen gewijd aan Karel V en de stadhouders Willem I tot en met Willem V. Opvallend was dat er nog geen aparte paragrafen besteed werden aan de economische, op een uitzondering na, of sociale geschiedenis. De enige economische paragraaf ging in op het economisch leven in de zeventiende eeuw. In twee bladzijden werd in verschillende subparagrafen een beeld geschetst van de handel, industrie, visserij en landbouw en veeteelt in de zeventiende eeuw. Het begin was er, maar de sociale geschiedenis werd nog gemist.

¹³⁵ M.B. van der Hoeven en J. Meijer, *Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis* (Amsterdam 1961) V.

¹³⁶ Idem, II.

¹³⁷ Idem, V.

¹³⁸ Ibidem.

Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis was de eerste methode die aangaf dat de inbreng van leerlingen van belang was. Dat bleek zowel uit het voorwoord van de auteurs, als uit de vragen die zijn opgenomen na elke paragraaf. De vragen dienden niet alleen als verwerking van de leerstof, maar gaven ook de mogelijkheid tot discussie. De rol van de docent was hiermee sterk veranderd. Van slechts een verteller werd hij nu discussieleider en dat vereiste heel andere kwaliteiten. Naast de mogelijkheid tot discussie droeg de methode ook tips aan voor museumbezoek. 'Een bezoek aan het Centraal Museum in Utrecht is de moeite waard'.¹³⁹

Het moderne karakter van deze methode bleek ambivalent. Bij de ontwikkeling is uitgegaan van de vertellende leraar, maar de leerlingen moesten toch vooral zelf aan het woord zijn. Hoewel niet meer alle jaartallen uit het hoofd geleerd hoefden te worden, werd wel de gehele Nederlandse geschiedenis, van prehistorie tot en met de Tweede Wereldoorlog behandeld. Europa kwam weliswaar aanbod in de schaduw van de Nederlandse geschiedenis, maar de focus was vooral gericht op Nederland. De aandacht was van de grote gebeurtenissen enigszins verlegd naar de ontwikkelingen vooraf en de ontwikkelingen als gevolg van deze gebeurtenissen, maar nog steeds was er geen aandacht voor sociale geschiedenis. Ook bleven de grote namen zoals Karel V of Koning Willem I een grote rol spelen. Concluderend kan gezegd worden dat de methode *Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis* deels een product was van de vernieuwingen in het onderwijs vanaf 1945. Ook was het een voorloper van de vernieuwingen die zich rond 1960 afspeelden, maar het voldeed bij lange na nog niet aan alle eisen die rond 1960 werden gesteld.

Vaderlandse geschiedenis, deel 1 (1970)

Hoewel dit boek ook gedrukt werd door de van oorsprong protestants-christelijke drukker Wolters, was in dit leerboek niets te bespeuren van een religieuze of politieke kleur. Inmiddels was Wolters dan ook gefuseerd met Noordhoff en heeft een neutrale houding aangenomen. Deze laatste lesmethode was bedoeld voor de tweede leerkring van de kweekschool. In vergelijking met *Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis*, deed deze methode ouderwets aan. Op de harde, stoffen kaft staat een pentekening in plaats van een foto op de flexibele geplastificeerde kaft van *Echo van het verleden*. Daarnaast kwamen in deze methode geen verwerkingsvragen en –opdrachten voor.

De methode begon bij de prehistorie en eindigde, net als de andere methoden die uit meerdere delen bestaan, aan het eind van de zeventiende eeuw. *Vaderlandse geschiedenis* greep weer terug op de ouderwetse indeling van historische perioden. Beginnend bij de Prehistorie, via de Oude geschiedenis en de Middeleeuwen om te eindigen in de Nieuwe Geschiedenis. Het hoofdstuk 'Oude geschiedenis' bestede in een aparte paragraaf aandacht aan de Romeinse tijd. Het hoofdstuk 'Middeleeuwen' bestede een aparte paragraaf aan de Frankische tijd, maar werkte vervolgens met thema's. De thema's verdeeldheid en eenheid stonden hier centraal. Het hoofdstuk 'Nieuwe

¹³⁹ Idem, 5.

Geschiedenis' liet de ontwikkeling van de Republiek zien. Te beginnen bij 'Het voorspel', vervolgens werd de Tachtigjarige Oorlog behandeld en daarna werd de Republiek als grote mogendheid besproken. De indeling van deze twee hoofdstukken sloot aan bij de onderwijsvernieuwingen die aandrongen op een thematische benadering en het laten zien van de ontwikkelingen in plaats van alleen de grote gebeurtenissen. Ouderwets was dan wel de indeling in de tijdvakken.

Ouderwets was ook de geringe aandacht voor Europa en de wereld. Alleen Bourgondië en Spanje, Frankrijk en de koloniën werden in het licht van de vaderlandse geschiedenis behandeld. Nederland stond centraal. Hoewel net gezegd is dat het semi-thematisch benaderen van de geschiedenis modern is, zijn de behandelde onderwerpen niet zo modern. Nog steeds ging het om de grote gebeurtenissen. Deze werden nu wel meer onderbouwd door oorzaken en gevolgen, maar de 'gewone' geschiedenis bleef onderbelicht. Zo was er in dit leerboek nog steeds geen aandacht voor sociaaleconomische ontwikkelingen. Toch was ook dit een vernieuwend boek. De inbreng van de leerlingen moest groot zijn en de rol van de docent beperkt. Het boek moest gezien worden '...als een boek waarmee de leerlingen zelfstandig moeten werken...'.¹⁴⁰ Opvallend, want in het gehele boek waren geen verwerkingsopdrachten te vinden. De docent zou toch zelf moeten toetsen of de stof door de leerlingen begrepen was. Ook gaf deze auteur, net als het Groningse boek *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis*, aan dat het gebruik van kaartjes in zijn boek het gebruik van de historische atlas niet overbodig wilde maken.

De vijf lesmethoden uit de periode 1930-1970 volgden vrijwel allemaal de lijn van de ontwikkelingen die zich in het geschiedenisonderwijs hebben voorgedaan. Van slechts één boek vol tekst werd er geleidelijk overgegaan op het invoegen van afbeelding en foto's, kaartjes en andere bronnen in de leertekst. Er werden soms verwerkingsopdrachten opgenomen. Ook de thematiek verlegde zich van een feitelijk overzicht van de geschiedenis waarbij jaartallen van oorlogen en overwinningen een grote rol spelen, naar ontwikkelingen en sociale thema's waarbij periodegrenzen werden aangegeven in plaats van harde jaartallen. Deze ontwikkeling zette ook door in de moderne lesmethoden.

3.3 Moderne methoden: *Sporen*, een caleidoscopische geschiedenis.

Voor de lesmethode *Sporen* is gekozen omdat zij bij het verschijnen in 1996 een zeer moderne en invloedrijke methode in zowel negatieve als positieve zin was.¹⁴¹ In deze methode werd de nadruk gelegd op historische vaardigheden en minder op historische feitenkennis. *Sporen* was hiermee een duidelijk herkenningspunt in de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs. Deze methode werd

¹⁴⁰ A. van Hulzen, *Vaderlandse geschiedenis, deel 1* (Groningen 1970) 5.

¹⁴¹ Grever, 'Wat doen we met de canon?' 21 en P. den Boer, 'Geschiedenis op school en aan de universiteit', in Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004) 102.

uitgegeven door uitgeverij Wolters-Noordhoff te Groningen. Vanaf 2008 ging deze uitgeverij verder onder de naam Noordhoff Uitgevers. Met deze overname heeft de uitgever ook zijn digitale archief aangepast. De docentenwebsite van de methode *Sporen* is sinds 1 april 2008 niet meer beschikbaar. *Sporen* is opgevolgd door de geschiedenismethode *Indigo*. Van de methode *Sporen* zijn de beschikbare edities van 1993 en 1996 geanalyseerd. Het beschikbare informatieboek voor de derde en vierde klas vmbo/mavo was een druk uit 2001. Om eenheid te behouden in het overzicht in tijdsperiode is dit boek buiten beschouwing gelaten.

Arie Wilschut was een van de ontwikkelaars van deze methode. In deze lesmethode komt de toepassing van historische vaardigheden dan ook ruimschoots aan bod, aangezien Wilschut hier een voorvechter van was. Mede hierdoor werden de geschiedenismethodes ook complexer. Er werden niet alleen maar historische feiten onder de aandacht van de leerlingen gebracht. De leerlingen moesten deze kennis nu ook toepassen en verwerken. Wilschut is ook de ontwerper van de tien tijdvakken in het rapport van de commissie De Rooij dat in 2001 werd gepubliceerd en in het primaire en secundaire onderwijs is ingevoerd.

Geschiedenis voor de onderbouw 3 (1993)

Het bezoekersonderzoek richt zich naast de bezoekers van 55+ ook op leerlingen tussen de vijftien en twintig jaar oud. Hoewel de derde klas nog wordt gezien als onderbouw richt dit schoolboekenonderzoek zich toch op de derde klas. Veel van de vijftienjarigen zitten immers in de derde klas van het middelbaar onderwijs.

Dit derde deel van *Sporen* voor de derde klas van zowel de havo als het vwo bestond uit zes hoofdstukken van elk zes paragrafen en drie verdieppingsparagrafen. De eerste vier hoofdstukken waren volgens ongeveer dezelfde structuur opgebouwd. In enkele pagina's werd een kort overzicht gegeven van de twaalf hoofdstukken die de leerlingen in de voorgaande twee leerjaren hebben doorgenomen. Aan de hand van een tijdbalk waarbij elk hoofdstuk zijn eigen kleur had, werd een duidelijk overzicht gegeven van waar de leerlingen nu zouden staan in de tijd. Daarnaast zorgde een korte tekst en een bijpassende afbeelding voor de opfrissing van het geheugen. Nederland kwam slechts in twee van de zes hoofdstukken aan bod.

Het eerste hoofdstuk '...gaat over Duitsland in de tijd van het nationaal-socialisme'.¹⁴² Nederland werd in de korte inleidende tekst genoemd als een van de bezette landen en kreeg daarom kort aandacht in dit hoofdstuk. Vervolgens kwam Nederland pas in de derde paragraaf, 'Nationalisme en wereldoorlog', aan bod. Hier werd in een apart kader kort stilgestaan bij de inval van Nederland. Er werd door middel van een citaat van Hitler uitgelegd waarom hij Nederland op 10 mei 1940 heeft aangevallen. Over de veranderde situatie van het dagelijks leven in Nederland en de situatie van joden in Nederland werd met geen woord gerept. De propaganda en indoctrinatie door de nazi's stonden

¹⁴² *Sporen, geschiedenis voor de onderbouw 3* (Groningen 1993, Wolters-Noordhoff) 13.

centraal in de vijfde paragraaf. Hitler en de Duitsers werden vaak genoemd, maar de leerlingen moesten zelf de link leggen dat deze propaganda ook in Nederland een grote rol speelde.

In het vierenvestig bladzijden tellende hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog hebben de samenstellers van het boek er vooral voor gekozen de ideeën van Hitler uit te leggen en de nadruk te leggen op de Jodenvervolging. Er werd echter nauwelijks aandacht aan Nederland besteed, terwijl de Tweede Wereldoorlog in Nederland ook zijn sporen heeft achtergelaten.

Hoofdstuk vier stond geheel in het teken van Nederland als welvaartsstaat in de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw. Het inleidende verhaal bestond uit een interview met een Chileense vluchteling. Zij gaf haar visie op Nederland. Op deze manier kregen de leerlingen de kans buiten de hun bekende kaders te denken. Vervolgens gaf het hoofdstuk een overzicht van tabellen van de economische situatie in Nederland vanaf ongeveer 1910 tot ongeveer 1980 en een beeld van Nederland als verzorgingsstaat, waaruit bestond deze staat en wat was hiervoor nodig?¹⁴³ Dit hoofdstuk gaf een beeld van de politieke geschiedenis van Nederland. De begrippen feminisme en emancipatie (niet alleen van vrouwen, maar van alle minderheden) stonden hierbij centraal. Deze twee begrippen hebben grote invloed hebben gehad op de ontwikkeling van Nederland. De begrippen werden uitgelegd en daarnaast geïllustreerd met foto's van Dolle Mina's.¹⁴⁴ Hier werd een duidelijk beeld geschetst van de ontwikkeling en de sfeer in Nederland in de laatste decennia van de vorige eeuw. Nederland werd weergegeven als open-minded, een land waar iedereen gelijk is. In de laatste paragraaf van de leerstof werd Nederland in het grote kader van de veranderingen in de wereld geplaatst.

In dit boek voor de derde klas werd Nederland weergegeven als een land dat te maken heeft gehad met, maar niet echt heeft geleden onder, de Tweede Wereldoorlog. Nederland was een democratisch land met een kleurrijke politieke ontwikkelingsgeschiedenis, maar ook een voormalig koloniaal rijk. Het laatste hoofdstuk handelde over vier gebieden buiten de Westerse wereld. Suriname en Indonesië werden in dit hoofdstuk besproken omdat zij kolonies van Nederland zijn geweest, daarom zal ik bij deze paragrafen kort stil staan. De tweede paragraaf van dit hoofdstuk besloeg twaalf pagina's en behandelde de voormalig kolonie Indonesië. De koloniale tijd besloeg vier bladzijden. Aan de hand van citaten van zowel Indonesiërs en Nederlanders en door het gebruik van foto's werd er een beeld geschetst van een kolonie die altijd in meer of mindere mate verzet heeft geboden. Ook de overgangperiode werd voornamelijk aan de hand van citaten van zowel Indonesiërs als Nederlanders weergegeven. Suriname werd beschreven aan de hand van de vraag of Suriname blij moest zijn met zijn onafhankelijkheid van Nederland en of Nederland blij moest zijn met de onafhankelijkheid van Suriname.

¹⁴³ Idem, 152.

¹⁴⁴ Idem, 165.

Geschiedenis voor vwo 4 (1996)

Dit lesboek voor de vierde klas van het vwo bestond uit vijf hoofdstukken van elk vier paragrafen verplichte lesstof en een paragraaf die ingaat op historische vaardigheden. De hoofdstukken waren zo ingericht dat leerlingen vooral zelf moesten gaan nadenken met behulp van historische vaardigheden. De rol van de leerteksten was kleiner dan in de methode voor de onderbouw, deel 3. Het gebruik van foto's of citaten als bronnen was sterk toegenomen. De hoofdstukken stonden allemaal in relatie tot het vorige boek, maar niet op een manier die meteen duidelijk werd. Pas in het derde hoofdstuk werd de voorkennis van de leerlingen direct aangesproken. Leerlingen werden verondersteld kennis te hebben van de Tweede Wereldoorlog.¹⁴⁵ De inleiding van het hoofdstuk maakte hiervan gebruik door de leerlingen verschillende foto's van na de oorlog voor te schotelen. Aan de leerlingen de taak om de foto's uit te leggen als gevolgen van de oorlog. In dit hoofdstuk werd de vierde paragraaf gewijd aan de verhouding tussen Nederlanders en Duitsers. Aan de hand van krantenartikelen, ingezonden brieven en citaten moeten de leerlingen een conclusie trekken over deze verhouding.

Nederland speelde pas in de laatste twee hoofdstukken van het boek een hoofdrol. Het vierde hoofdstuk richtte zich geheel op het huwelijk en het gezin door de eeuwen heen. Ook hier werd een beroep gedaan op de voorkennis die de leerlingen in het vorige leerjaar hebben opgedaan. In dit hoofdstuk werden de twintigste-eeuwse gezinssituaties vergeleken met die in vroegere eeuwen.¹⁴⁶ In elke paragraaf stond een eeuw en een soort samenleving centraal. Binnen de paragraaf werden steeds twee vaste subparagrafen behandeld, te weten keuren en kiezen en huwelijksleven en opvoeding.

Uit het vijfde hoofdstuk, Nederlanders en hun oorlogsverleden, bleek heel duidelijk dat het doel is de leerlingen hun eigen beeld te laten bepalen. Door middel van het lezen en bekijken van verschillende soorten bronnen, dagboekfragmenten, citaten, affiches, foto's, werden de leerlingen gestimuleerd zelf een beeld te scheppen over de houding van Nederlanders in en na de oorlog. De stukken leerstoftekst¹⁴⁷ zijn met idee in gedachten bewust heel kort gehouden.

Geschiedenis voor havo 4/5 (1996) en Geschiedenis voor vwo 5/6 (1996)

Deze paragraaf behandelt de leerboeken voor de laatste twee klassen havo en vwo omdat ze voor wat betreft inhoud veel overeenkomsten vertonen. Beide groepen leerlingen werden met dit leerboek voorbereid op het eindexamen. Zowel het boek voor de vierde en de vijfde klas havo als voor de laatste twee klassen van het vwo waren vernieuwde versies. Afgezien van de opmaak en het invoegen van een extra naslagwerk: 'Sporen door de tijd' was er echter weinig veranderd. Ook dit boek was thematisch ingedeeld en greep nauwelijks terug naar wat in het voorgaande jaar is geleerd.

¹⁴⁵ Sporen, geschiedenis voor vwo 4 (Groningen 1996, Wolters-Noordhoff) 63.

¹⁴⁶ Idem, 91.

¹⁴⁷ In deze paragraaf zal gebruik gemaakt worden van de terminologie zoals deze wordt gebruikt in *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* van Arie Wilschut e.a (Bussum 2004). Leerstoftekst wordt hier gedefinieerd als '...teksten waarin op zakelijke en overzichtelijke wijze een weergave van de historische werkelijkheid wordt gegeven, en die bedoeld zijn als inhoudelijke kern die de leerlingen zich eigen moeten maken'. Arie Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent*, (Bussum 2004) 102.

Wat opvalt, was dat in de inhoudsopgave van het havo-boek vijf van de zeven hoofdstukken direct relateerden aan Nederland. Op het vwo was dit niet het geval. De eerste drie hoofdstukken van dit boek gingen in op de Oudheid waarin Nederland nog geen rol speelde. Op het eerste gezicht leek de hoofdstukindeling van het vwo-boek volledig af te wijken van het boek voor de vierde en vijfde klas havo. Toch bleken sommige hoofdstukken overeen te komen. De hoofdstukken waren bij beide niveaus zo ingericht dat leerlingen vooral zelf moesten gaan nadenken met behulp van historische vaardigheden. De nadruk was ten opzichte van het derde leerjaar verplaatst van informatievergaring naar historische vaardigheden. De rol van de leerteksten was kleiner dan in het voorgaande jaar en het gebruik van foto's of citaten als bronnen was sterk toegenomen. Wat ik wel miste in deze nieuwe indeling is de tijdbalk. Het te behandelen thema werd niet in de tijd geplaatst.

Hoofdstuk één van het havo-boek draaide in zijn geheel om de moord op graaf Floris V, deze gebeurtenis werd als casus gebruikt om de leerlingen te leren omgaan met historische vaardigheden. In de inleiding werden verschillende vragen gesteld. Vragen met betrekking tot de historische gebeurtenissen rondom Floris V, waarom werd hij vermoord?, als ook vragen met betrekking tot historische vaardigheden, wat kan er al dan niet worden opgemaakt uit de bestaande bronnen?¹⁴⁸ Het hoofdstuk begon met een verhaal uit een schoolboek uit 1920 en diende zowel als beeldende inleiding als om de leerlingen de verschillen tussen de kijk op geschiedenis van 1920 en nu te laten zien.

'Het Palingoproer', was de titel van het derde hoofdstuk in het havo-boek. Dit hoofdstuk was volledig gewijd aan de gebeurtenissen in de Nederlandse geschiedenis van de zomer van 1886. Het Palingoproer werd gebruikt als casus voor het vinden van oorzaken en verklaringen van de gebeurtenissen en verschijnselen in die tijd.¹⁴⁹ De drie paragrafen werden slechts ingeleid door een korte leerstoftekst en werden verder aangevuld door onder andere citaten, krantenberichten, foto's en afbeeldingen uit die periode. Leerlingen moesten verbanden leggen, verklaren en oorzaken en gevolgen onderscheiden. Dit speelde nog sterker een rol in het vierde hoofdstuk van het havo-boek en het vijfde hoofdstuk van het vwo-boek, waarin de ondergang van het zeventiende-eeuwse Oostindiëvaarder de Batavia centraal stond. Interpretatie en beoordeling al dan niet beïnvloed door standplaatsgebondenheid waren de historische vaardigheden die in dit hoofdstuk aan de orde kwamen. Met behulp van verschillende bronnen moesten de leerlingen op zoek gaan naar verschillende invalshoeken om naar de geschiedenis van de Batavia te kijken. Wederom stonden de historische vaardigheden centraal en was het mooi meegenomen als de leerlingen kennis opdoen van het besproken thema.

Het vijfde hoofdstuk voor de havo richtte zich op de mentaliteitsverandering van de Nederlanders van nu ten opzichte van de Nederlanders uit de achttiende eeuw. Ook werd er gekeken naar de manier waarop onze eigen opvattingen invloed kunnen hebben op ons beeld van het

¹⁴⁸ Sporen, geschiedenis voor havo 4/5 (Groningen 1996, Wolters-Noordhoff) 9.

¹⁴⁹ Idem, 51.

verleden.¹⁵⁰ Homoseksualiteit en dan met name de jacht hier op tussen 1730 en 1732, was hierbij in de eerste paragraaf het thema. Door middel van prenten, schilderijen en citaten werden de gangbare gedachten uit de achttiende eeuw verduidelijkt waarbij leerlingen deze bronnen moesten beoordelen en interpreteren. Wat in het boek voor de vierde en vijfde klas havo werd aangedragen als hoofdstuk over mentaliteitsverandering kwam in het vwo-boek in het zesde hoofdstuk aan bod. De eerste paragraaf ging op zoek naar de maatschappelijk achtergronden voor de opkomst van de jacht op sodomie. In de derde paragraaf werden verschillende perspectieven op de achttiende eeuw weergegeven, hier konden de leerlingen hun eigen interpretaties aan spiegelen.

Concentratiekamp Mauthausen stond centraal in het zesde hoofdstuk van het havo-boek en in het vierde hoofdstuk van het vwo-boek. Door het gebruik van citaten van Nederlandse overlevenden en het verhaal van het bezoek van een Nederlandse schoolklas aan Mauthausen werd duidelijk gemaakt dat dit thema niet losgezien kon worden van Nederland. Doordat leeftijdgenoten een verslag hebben geschreven komt geschiedenis weer dichterbij de belevingswereld van de leerlingen die het lezen. Toch kwam Nederland maar zo summier aan bod dat ik bij dit hoofdstuk niet te lang wil stil staan. In het vwo-boek werd Nederland wel betrokken bij de thematiek van het concentratiekamp

De vier paragrafen van het laatste hoofdstuk van het havo-boek stonden geheel in het teken van staatsinrichting en politieke geschiedenis. Staatsinrichting stond in het vwo-boek centraal in het zevende en tevens laatste hoofdstuk. Door middel van schilderijen en prenten werd het groeiende besef van het 'ouderenprobleem' verbeeld. Vervolgens werd aan de hand van citaten uit onderzoeksrapporten een beeld getoond van de inzet van de politici om het probleem op te lossen. Door foto's van bekende politici te tonen kregen de leerlingen een beeld van wie nou eigenlijk wat deed. Dat de leerlingen de politici kennen hielp hen ook bij het kunnen begrijpen van de politieke spotprenten uit die tijd.

In het boek voor het derde leerjaar lag de nadruk nog sterk op het overbrengen van informatie. Leerlingen moesten feiten over de geschiedenis opnemen. In de delen van de *Sporens*erie in de bovenbouw lag de nadruk veel meer op het zelf nadenken en het creëren van een eigen beeld van de behandelde onderwerpen. In plaats van de grote stukken leerstoftekst die in het derde boek veel voorkwamen werd er in de boeken voor de laatste klassen havo en vwo veel meer gebruik gemaakt van citaten van mensen uit de perioden zelf, van afbeeldingen en waar mogelijk foto's. De nadruk lag zeker niet op feitenkennis, maar op het begrijpen van ontwikkelingen en het leggen van verbanden. Leerlingen werden gestimuleerd eigen conclusies te trekken in plaats van de voorgekauwde beelden op te nemen. In die zin bood *Sporens* dus inderdaad een caleidoscopische visie op de geschiedenis. Daarnaast werkte *Sporens* zeer thematisch zodat de leerlingen kennis verkrijgen van een bepaald thema en niet zo zeer van historische gebeurtenissen.

¹⁵⁰ Idem, 93.

3.4 *MeMo*, structuur in het omvangrijke verleden

MeMo is voor het eerst verschenen in dezelfde periode als *Sporen*, maar wijkt voor wat betreft opzet en inhoud sterk af van *Sporen*. *MeMo* laat vaardigheden en kennis samenkomen, terwijl *Sporen* sterk de nadruk legt op het eerste. *MeMo* is hierdoor, hetzij minder opvallend dan *Sporen*, ook een lesmethode die past in de lijn van de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs. Hoewel *Sporen* nauwelijks nog gebruikt wordt in het middelbaar onderwijs, getuige ook de methodensite die uit de lucht is gehaald, wordt *MeMo* nog veelvuldig op scholen gebruikt. Door deze verschillen is het van belang om naast *Sporen*, ook *MeMo* nader te bekijken.

MeMo, een geschiedenismethode van uitgeverij Malmberg te 's-Hertogenbosch, bestaat inmiddels ruim tien jaar.¹⁵¹ In deze tien jaar zijn er drie verschillende drukken van de methode ontwikkeld. *MeMo* biedt zes edities aan zodat zij op elk niveau van het middelbaar onderwijs geschiedenismethodes kunnen aanbieden. In deze paragraaf staan de eerste drukken van de derde tot en met de zesde klas van het middelbaar onderwijs centraal die verschenen zijn in 1999 en 2001. Alle onderwijsniveaus passeren de revue.

Derde klas mavo/havo en vwo, handboeken (1999)

De lesmethode *MeMo* besprak in de derde klas mavo/havo en vwo de twintigste eeuw. In de inleiding werd aangegeven dat er 'twee verschrikkelijke wereldoorlogen'¹⁵² gevoerd werden. De twee grootmachten Sovjet Unie en de Verenigde Staten kwamen tegenover elkaar te staan en de Europese koloniën wilden zelfstandig verder. Hierna kwamen apart de Nederlandse koloniën Suriname en Indonesië aan bod en werden de economische, sociale en culturele veranderingen in Nederland aangestipt. Ook werden de leerlingen voorbereid op een apart hoofdstuk over het bestuur van Nederland. In de inleiding werd Nederland dus goed vertegenwoordigd.

Wat opvallend was aan de inleiding van de eerste paragraaf van het eerste hoofdstuk 'Nationalisme en de Eerste Wereldoorlog' van beide onderwijsniveaus was dat, hoewel beiden inleidingen de opkomst van de liefde voor het eigen volk en de eigen cultuur behandelden, alleen het mavo/havo-boek zich relateerde aan Nederland. In de laatste alinea van de vierde paragraaf werd duidelijk gemaakt dat Nederland neutraal was, maar wel last had van de Britse blokkade waardoor de voedseldistributie geregeld moest worden. Ook de toestroom van vele Belgische vluchtelingen kwam hier aan bod. Hier hield de informatie voor wat betreft Nederland in beide boeken op.

¹⁵¹ In 2010 heeft Jeroen Heemskerk en in 2009 heeft Benjamin Lentjes ook onderzoek gedaan naar de lesmethode *MeMo*. Beiden deden zij dit onderzoek voor de masterthesis ter afsluiting van de master Maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Beide theses zijn te vinden op: <http://www.fhk.eur.nl/english/chc/mastertheses/> (11 juli 2010).

¹⁵² *MeMo*, geschiedenis voor de basisvorming, handboek deel 3 mavo/havo ('s-Hertogenbosch 1999, Malmberg) en *MeMo*, geschiedenis voor de basisvorming, handboek deel 3 vwo ('s-Hertogenbosch 1999, Malmberg) 3.

Het volgende hoofdstuk behandelde zowel in het mavo/havo-boek als het vwo-boek de Tweede Wereldoorlog waarbij Nederland niet veel aan bod kwam. Pas in de intro van de vierde paragraaf ‘Europa in oorlog’ van het vwo-boek werd de inval van het Duitse leger in Nederland in een leerstoftekst beschreven. Het mavo/havo-boek gaf in de intro in een verhalende tekst de Duitse inval weer. Deze secundaire bron was echter doorspekt van voor leerlingen onbekende namen waardoor deze intro zijn doel, het enthousiasmeren van de leerlingen door middel van een spannende tekst, voorbij zou kunnen streven. In de leertekst van beide boeken werd Nederland in één adem genoemd met Denemarken, Noorwegen, België en Frankrijk. Nederland werd hier echter uitgelicht. De NSB kwam aan bod, evenals het actief en passief verzet en de dwangarbeid naar Duitsland. In de verdieppingsparagraaf, *MeMo*-dossier genoemd, besteedden zowel het mavo/havo-boek als het vwo-boek uitgebreid aandacht aan de houding van Nederland en Nederlanders tegenover Duitsland en Duitsers na de Tweede Wereldoorlog. Door middel van zowel beeld- als tekstbronnen moesten de leerlingen een kort onderzoek uitvoeren.

Na een hoofdstuk over Indonesië, waarin deze voormalige kolonie juist werd benaderd als zelfstandige geschiedenis, kwam Nederland in het vijfde hoofdstuk weer aan bod. Het hoofdstuk heette dan ook ‘Nederland, een moderne samenleving’. De centrale vraagstelling voor beide niveaus in dit hoofdstuk luidt: Hoe veranderde de Nederlandse samenleving na 1945? Uit dit hoofdstuk bleek duidelijk dat de samenstellers keuzes hebben moeten maken voor wat wel en niet behandeld zou worden over de Nederlandse geschiedenis na 1945. Aan de hand van steekwoorden, zoals wederopbouw, verzuiling, arbeidsmigratie, en thema’s, zoals verzorgingsstaat en culturele veranderingen werd een hoofdstuk opgesteld wat te veel gericht was op het geven van een totaalbeeld dan op welke geschiedenis dan ook. De samenstellers hebben zich in de twintig pagina’s die het hoofdstuk telt te veel gericht op algemene begrippen waardoor de beschreven geschiedenis van Nederland te veel lijkt op een algemene historische ontwikkeling zonder dat er bijzondere historische gebeurtenissen onder de aandacht werden gebracht. De verzorgingsstaat werd wel besproken, maar er werd geen woord over Willem Drees gesproken, rolpatronen werden beschreven, maar geen woord over Dolle Mina zoals wel besproken werd in *Sporen*. Nederland heeft genoeg bijzondere historische gebeurtenissen in zijn geschiedenis om deze typische leerstoftekst boeiender te maken zonder dat het iets zou af doen aan de informatieve inhoud van de paragraaf. Wat echter volledig de plank mislaat zijn de laatste twee paragrafen waarvan er een de ontwikkeling van de popmuziek analyseerde en de volgende de geschiedenis van de computer poogde weer te geven. Horen deze paragrafen wel thuis in een hoofdstuk over de geschiedenis van Nederland?

Alles draaide in het zesde hoofdstuk om politiek. Ook om de Nederlandse politiek. In de inleiding werd zelfs al aangekondigd dat de leerlingen in dit hoofdstuk zouden gaan onderzoeken hoe Nederland op het moment bestuurd werd.¹⁵³ Wat bij beide boeken opvalt, was de laatste paragraaf van

¹⁵³ MeMo, handboek deel 3 mavo/havo en MeMo, handboek deel 3 vwo, 116.

het hoofdstuk die geheel gewijd was aan de geschiedenis van het Nederlands koningshuis. De samenstellers hebben gekozen voor een leerstoftekst, waardoor het onderwerp waarschijnlijk weinig tot de verbeelding van de leerlingen zal spreken.

Derde en vierde klas vmbo-bkgt handboek (2001)

Hoewel de derde klas van het havo en het vwo, ondanks het niveauverschil vrijwel parallel lopen week het vmbo-boek erg af. Een van de verklaringen hiervoor is het verschil in opbouw van dit onderwijsniveau ten opzichte van de andere twee. Het vmbo beslaat slechts vier lesjaren terwijl het havo er vijf en het vwo er zelfs zes beslaat. De bovenbouw van het vmbo begint hierdoor, in tegenstelling tot het havo en het vwo, al in de derde klas.

Dit boek, bestemd voor het derde en het vierde leerjaar, bestond uit zes modules van elk drie hoofdstukken en een zogenaamd zapblok. Dit zapblok was niet meer dan een verzameling van zes verdiepingslessen welke al dan niet konden worden overgeslagen, er kon dus gezapt worden tussen deze lessen. De laatste paragraaf van elk zapblok was gericht op oriëntatie op leren en werken. In elke paragraaf stond een persoon centraal met een bepaald beroep gerelateerd aan de stof die de leerlingen net hadden geleerd. Zo maakten de leerlingen kennis met de geschiedenis in de praktijk en maakten zij kennis met eventuele beroepskeuzemogelijkheden. Vooral voor leerlingen in het vmbo is deze aandacht belangrijk omdat zij over het algemeen meer moeite hebben met het kiezen van een geschikte vervolgopleiding of beroep.

Het leerboek voor de derde en vierde klas vmbo was geschikt gemaakt voor alle leerwegen binnen het vmbo door op de introductiepagina met symbolen aan te geven welke paragrafen al dan niet geschikt waren voor welke leerweg. Van elke module waren de eerste drie paragrafen van elke hoofdstuk verplicht voor elke leerweg. Wat opviel als de inhoudsopgave van dit boek werd bekeken, was dat in vijf van de zes modules Nederland in de titel genoemd werd. Een snelle eerste conclusie zou dus kunnen zijn dat vmbo-leerlingen meer onderwijs over de Nederlandse geschiedenis krijgen dan leerlingen op het havo of vwo.

De eerste module heette: 'Nederland en Indonesië' waarbij de hoofdstukken vooral de geschiedenis van de voormalig kolonie Indonesië behandelden. Uiteraard hield dit verband met de Nederlandse geschiedenis, maar de inhoud ging dieper in op Indonesië dan op Nederland. Het tweede hoofdstuk van de module heette: 'Nederland breidt zijn invloed uit'. Dit tweede hoofdstuk was een semikritisch hoofdstuk waarin ook de kritieken op de Nederlandse invloed in Indonesië onder de aandacht werden gebracht. Het derde hoofdstuk stond geheel in het teken van het nationalisme waardoor Indonesië afhankelijk zou worden. Nederland werd in de eerste paragraaf dan ook alleen genoemd in de context van de ethische politiek. In het zapblok stonden de tweede en derde paragraaf geheel in het teken van het conflict tussen Nederland en Indonesië en op welke manier dat conflict werd opgelost. De politionele acties worden hier kort aangehaald en ook het tekenen van het Akkoord van Renville.

De tweede module stond geheel in het teken van de ‘Staatsinrichting van Nederland’. In de eerste drie paragrafen van het eerste hoofdstuk passeerde de ontwikkeling van het Nederlandse staatsbestel vanaf het eind van de negentiende eeuw (1848) tot de oprichting van verschillende politieke partijen (1927) de revue. De ontwikkelaars hebben gebruik gemaakt van verkiezingsposters en cartoons om de, voor de meeste leerlingen, droge stof iets aangenamer te maken.

Het tweede hoofdstuk behandelde de inspraak van de bevolking waarbij de jaren 1917 en 1919, de jaren waarin Nederland steeds democratischer werd, centraal stonden. Ook de verschillende manieren waarop de inwoners van Nederland hun stem kunnen laten gelden, niet zo zeer historisch als wel van politiek belang, werden behandeld. Paragraaf vier wilde een discussie op gang brengen over de vraag of Nederland een koninkrijk moet blijven of een republiek moet worden. Op deze manier kregen leerlingen de kans om zich op een leuke en levendige manier te verdiepen in de materie in plaats van alleen te luisteren en te lezen. Het vierde hoofdstuk ging in op Nederland als rechtsstaat. Deze drie paragrafen gingen in op de rechten en de bescherming door de overheid van de inwoners van Nederland.

De derde module was getiteld ‘Nederland als industriële samenleving’ waarbij het eerste hoofdstuk in het teken stond van de industrialisatie van Nederland. De Kinderwet van Van Houten kwam aan bod, maar ook de Arbeidswet en de oprichting van vakbonden.¹⁵⁴ Het eerste hoofdstuk sloot af in 1924 en het tweede hoofdstuk begon na 1945. De Eerste en Tweede Wereldoorlog werden wel kort genoemd maar kwamen in het gehele boek voor de derde en vierde klas van het vmbo niet voor. De geleide loonpolitiek, de verstedelijking, de babyboom werden allemaal genoemd als oorzaken van wat uiteindelijk Nederland tot consumptiemaatschappij zou maken. Vervolgens werd er in gegaan op de sociale verschillen in Nederland. Ook kwamen de maatschappelijke kanten van de industrialisatie, de milieuproblemen en de landbouwontwikkeling komt aan bod.

Was het derde hoofdstuk geëindigd met de sociale verschillen rond 1900, het vierde hoofdstuk ging verder met de armste groepen rond 1900. In deze vierde module stond de ontwikkeling van de sociale zekerheid in Nederland centraal. Hoe groeide Nederland in de twintigste eeuw uit tot een verzorgingsstaat? Dat was de hoofdvraag die de leerlingen op de introductiepagina werd aangeboden.¹⁵⁵

De drie paragrafen van het eerste hoofdstuk sloten zo op elkaar aan dat de leerlingen een beeld kregen van de armoedesituatie rond 1900. Eerst werd duidelijk gemaakt welke groepen nauwelijks rond konden komen, vervolgens werd er gekeken naar de manier waarop armenzorg was geregeld en vervolgens kwam de modernisering van Nederland aan bod. De tweede paragraaf, getiteld ‘Welke maatregelen nam de overheid?’ noemde onder anderen Colijn als regeringsleider en werden maatregelen aan hem gerelateerd, dat was in de voorgaande paragraaf niet het geval. Hoewel in de

¹⁵⁴ MeMo, handboek 3 + 4 vmbo | bkgt-editie, 93.

¹⁵⁵ MeMo, handboek 3 + 4 vmbo | bkgt-editie, 126.

eerste paragraaf al maatregelen werden genoemd die de armoede moesten bestrijden werd in deze tweede paragraaf duidelijker de link gelegd met de overheid. De derde paragraaf ging in op de reactie van de samenleving. Eén woord kwam heel duidelijk uit deze paragraaf naar voren: opstand. Nadat het ingrijpen van de overheid ten tijde van de economische crisis en de onvrede die dit oproep in de samenleving gaat het derde hoofdstuk in op de verzorgingsstaat als pleister op de wonde.

De veranderende houding van jongeren door de veranderende waarden en normen zijn van grote invloed geweest op de ontwikkeling van Nederland. Massacultuur, door middel van radio, film, televisie en computer, jongerencultuur in de jaren zestig van de vorige eeuw en de positie van de vrouwen(beweging) stonden in de vijfde module centraal. Terwijl de eerste paragraaf van het tweede hoofdstuk de oorzaken van de veranderende houding gaf, ging de tweede paragraaf in op de soorten jongerenculturen die ontstonden. Zeker door het gebruik van foto's van de betreffende culturen, Nozems, Provo's, hippies, kunnen de leerlingen zich een voorstelling maken of zelfs verbanden leggen met hun eigen jongerencultuur. De derde paragraaf ging vervolgens in op de invloed die de jongeren hadden op de Nederlandse cultuur. Ontkerkelijking en democratisering werden genoemd als gevolg van de jongerenculturen. Het derde hoofdstuk ging specifiek in op de rol van de vrouw. In de drie bijbehorende paragrafen werd de veranderende rol van de vrouw behandeld. Van apart meisjesonderwijs via de feministische golven naar meer vrouwen op de werkvloer en de vraag of de traditionele rolpatronen verdwenen zijn.

Nederland heeft volop in de belangstelling gestaan in de eerste vijf modules van dit geschiedenisboek. In de zesde module over de Koude Oorlog werd echter met geen woord over Nederland gesproken. Als Nederland niet af en toe op een overzichtskaartje van Europa zou staan of in een tabel was opgenomen zou de indruk bij de leerlingen gewekt kunnen worden dat de Koude Oorlog in zijn geheel geen invloed heeft gehad op Nederland. Nederland kwam in het zablok aan bod. In de voor de theoretische leerweg verplichte tweede verrijkingsparagraaf werd gevraagd welke invloed de Verenigde Staten hadden op Nederland. Hier werd teruggegrepen op de veramerikanisering die in de voorgaande module behandeld is. In de derde paragraaf werd de vraag gesteld of Nederland een trouwe bondgenoot was.

Geschiedenis voor de Tweede Fase Havo basisboek (1999)

In verband met de eerder genoemde problemen voor het ontwikkelen van lesmethoden voor de bovenbouw van de middelbare school heeft *MeMo* het basisboek havo, geschiedenis voor de Tweede Fase ontwikkeld. Dit boek geeft in tien modules, bestaande uit vier hoofdstukken, een samenvatting van de geschiedenis vanaf de Middeleeuwen tot heden waardoor elk examenonderwerp, hetzij summier toch behandeld wordt.

In de eerste module 'De weg naar de brandstapel, hekserij en heksenvervolging' werd in de eerste twee hoofdstukken met geen woord gerept over Nederland. Slechts een afbeelding van een

terechtstelling op de brandstapel in de zestiende eeuw in Amsterdam¹⁵⁶ moest aantonen dat heksenvervolging ook in Nederland voor kwam. In de derde module kwam Nederland weer aan bod. Hier werden Nederland en de Verenigde Staten van 1870 onderzocht. De eerste vier paragrafen van het eerste hoofdstuk behandelden de opkomst en de gevolgen (het ontstaan van de vakbonden en de ontwikkeling van de cao's) van de Nederlandse industriële samenleving vanaf 1870. De volgende vier paragrafen behandelden hetzelfde thema maar dan voor de Verenigde Staten. Vervolgens ging de chronologie verder in hoofdstuk twee met de welvaart in het verzuilde Nederland, maar toen volgde in 1930 de 'geïmporteerde' crisis. In deze module werd de geschiedenis van Nederland verteld als een verhaal en werd er af en toe stil gestaan bij de grote gebeurtenissen en de hoofdrolspelers. Dit in tegenstelling tot de boeken in het derde leerjaar.

De vijfde module had pas weer volop oog voor de politiek en de staatsinrichting van zowel Nederland als Europa. In deze module werd voortgeborduurd op wat de leerlingen in het voorafgaande jaar geleerd zouden moeten hebben. De module was in tijdsblokken gedeeld waarbij er in de periode een bepaalde ontwikkeling te bespeuren was. In het eerste hoofdstuk was dat de weg naar een parlementaire democratie (1848-1945). Wederom werd in verhalende vorm de ontwikkelingen in de periode benoemd. Koloniale politiek kwam in de zesde module aan bod. Deze module beschreef de ontwikkeling van Nederlands-Indië tot Indonesië. Net als in de eerder beschreven boeken liep ook in dit boek de geschiedenis van Nederland en die van Indonesië door elkaar. Dat kan ook niet anders, want beide zijn sterk verbonden geweest.

De achtste module stond in het teken van totalitaire dictatuur of democratie in Rusland (1917-heden), Duitsland (1918-1945) en Nederland (1918-1940). In de eerste twee hoofdstukken geen woord over Nederland, maar het derde hoofdstuk stond geheel in het teken van het democratische kleine land. Aan de hand van de verzuiling en de crisisjaren werd de periode 1918-1940 in Nederland verhalend beschreven. Als laatste werd een vergelijking getrokken tussen de totalitaire regimes van Duitsland en Rusland en de parlementaire democratie van Nederland. In de laatste zinnen kwam Nederland er echter vanaf als een '...braaf en burgerlijk land...'.¹⁵⁷

De tiende en laatste module behandelde een historisch overzicht van de gehele twintigste eeuw. Wat de leerlingen eerst in brokken hebben geleerd moesten zij nu samenvoegen om een gehele eeuw te overzien. Uit de verhalende tekst van het boek kwam niet duidelijk naar voren of er slechts werd gesproken over Nederland of over geheel Europa. Waar deze module een overzicht zou moeten bieden was dit door de oppervlakkigheid en grote verscheidenheid aan besproken gebieden onoverzichtelijk geworden.

Sporen was voor zijn tijd een zeer moderne methode. Een methode waarin er veel aandacht was voor sociaaleconomische geschiedenis en de geschiedenis van gewone mensen. Daarnaast werden de

¹⁵⁶ MeMo geschiedenis voor de Tweede Fase, basisboek havo ('s-Hertogenbosch 1999, Malmberg) 19.

¹⁵⁷ Idem, 209.

leerlingen door middel van onderzoekopdrachten gestimuleerd om zelf aan de slag te gaan met geschiedenis. Feitenkennis speelt een ondergeschikte rol. Ik kreeg de indruk dat de ontwikkelaars van *Sporen* de ontwikkeling van historische vaardigheden belangrijker vonden. De rol van docent bleef belangrijk, maar de docent nam niet langer de hoofdrol in tijdens de geschiedenislessen.

MeMo ging hier nog een stapje verder. De leerlingen kregen nu ook de kans om de aangeboden informatie te bediscussiëren. Klopt het wel wat het informatieboek zegt of is er ergens andere meer en betere informatie te vinden? De rol van de docent werd door *MeMo* dan ook gezien als een begeleidende rol. Daarnaast was de methode heel thematisch ingedeeld en werden er duidelijke keuzes gemaakt in wat de leerlingen wel en niet moesten leren. *MeMo* bood inderdaad structuur in het verleden, maar niet in het gehele verleden.

3.5 Conclusie

In de afgelopen honderdvijftig jaar is het geschiedenisonderwijs sterk veranderd. Dit is begrijpelijk, want niet alleen het algemene onderwijs, maar ook de leerlingen en de maatschappij zijn sterk veranderd. Van het moeten leren van een overzicht van de gehele geschiedenis, met vooral de grote namen en belangrijke gebeurtenissen, evolueerde het geschiedenisonderwijs naar een thematische en meer contemporaine geschiedenis. Van een docent die praatte en waarbij de leerlingen doodstil luisterden, naar leerlingen die zelf onderzoek doen naar de geschiedenis waarbij de docent slechts een ondersteunende rol vervuld.

Tussen 1931 en 1970 werd er getracht een compleet overzicht van de geschiedenis te geven. Niet alleen van de Nederlandse geschiedenis, maar ook van de wereldgeschiedenis. In dit overzicht ontbrak echter de sociaaleconomische geschiedenis. Grote gebeurtenissen moesten aan de hand van jaartallen worden gememoriseerd en was er geen oog voor de ontwikkelingen die leidden tot of volgden op deze gebeurtenissen.

In de moderne schoolboeken verschenen tussen 1993 en 2001 werd echter nog steeds getracht een overzicht van de geschiedenis te geven. In de eerste drie leerjaren kregen de leerlingen de geschiedenis van de prehistorie tot en met de twintigste eeuw om vervolgens in de bovenbouw dieper in te gaan op bepaalde thema's. Sociaaleconomische geschiedenis werd nu wel veelvuldig onder aandacht gebracht. Tussen 1993 en 2001 hoefden jaartallen nauwelijks meer uit het hoofd geleerd te worden, de nadruk kwam nu te liggen op de ontwikkelingen. Hierdoor relateren leerlingen bepaalde beelden meer vanuit associatie met het onderwijs dan vanuit diepgaande kennis. Hier zal in het vierde hoofdstuk op in worden gegaan.

Geschiedenis is een van de weinige vakken in het middelbaar onderwijs dat continu in beweging is. De maatschappij verandert en dat wordt ook door de ontwikkelaars opgenomen in de leerboeken. De leerlingen van nu zijn niet meer de leerlingen van de jaren vijftig van de vorige eeuw. Deze leerlingen presteren goed als ze intrinsiek gemotiveerd zijn of worden niet als ze worden

gedwongen. Hier spelen de lesmethoden op in. Ook houden zij rekening met de belevingswereld van de leerlingen. Geschiedenisles over het dagelijks leven is voor de leerlingen herkenbaar. Door het inbouwen van dit soort 'kapstokjes' zullen de leerlingen zich een beter beeld kunnen vormen over de ontwikkelingen door de jaren heen. Zij zullen niet meer jaartallen van 'belangrijke gebeurtenissen' kunnen opdreunen, maar is begrip en inzicht in ontwikkelingen in de huidige maatschappij niet meer waard?

Hoe percipiëren jongeren tussen de vijftien en twintig jaar HollandRama? En in hoeverre verschilt deze receptie van die van de oudere bezoekers? Dat komt nu, in het vierde hoofdstuk aan bod.

Hoofdstuk 4

Herinneringen aan Nederland? Perceptie van HollandRama

HollandRama werd ontwikkeld met het idee een herinneringsmachine te zijn. Doordat de bezoekers de verschillende landschappen, interieurs en ouderwetse voorwerpen zien zouden er herinneringen aan hun eigen verleden opkomen. Herinneringen worden ook gevoed en gevormd door het onderwijs. De voice-over in HollandRama begint met: ‘...op zoek naar beelden van het Nederland van vroeger. Flarden van herinneringen komen bij ons op’.¹⁵⁸ Het bijzondere van deze presentatie is dat zij bij iedere bezoeker al dan geen, maar naar alle waarschijnlijkheid bij iedereen andere, herinneringen op kan roepen. De Britse archeoloog Ross Wilson spreekt over het onbewuste besluit tot herinneren. Dit houdt in dat herinneringen, waarvan onbewust wordt besloten die te herinneren aan de ene kant worden geconstrueerd door ervaring, maar aan de andere kant ook door het onderwijs. Ervaring van bepaalde culturele vormen zoals schaatsen tijdens een extreem strenge winter, heeft (later) grote sociale en culturele gevolgen. Mensen praten over die strenge winter, hoe streng deze was en wat zij in die periode gedaan hebben. Vervolgens wordt er in de winters na die strenge winter gesproken over het schaatsen van de Elfstedentocht en de andere ervaringen van de eerdere winter. Herinneringen aan deze winter kunnen ook bij diegenen ontstaan die de winter niet hebben meegemaakt, bijvoorbeeld doordat (groot)ouders er vaak en gepassioneerd over spraken of door middel van een bioscoopfilm die de barre Elfstedentocht verbeeldt.¹⁵⁹ De ontwikkelaars hebben dus bewust gekozen voor het verbeelden van een streng winterlandschap. De waarde van de herinnering is doelbewust geconstrueerd door middel van culturele vormen met belangrijke sociale en culturele gevolgen.¹⁶⁰

Een voorbeeld waarbij herinneringen door het (project)onderwijs worden gevormd zou de Watersnoodramp kunnen zijn. De Watersnoodramp van 1953 is een gebeurtenis van belang in de Nederlandse geschiedenis. Ook hier wordt in HollandRama kort de aandacht op gevestigd. Oudere bezoekers herinneren zich deze ramp vaak nog doordat zij thuis meehielpen met het inpakken van noodpakketten of doordat zij nog weten dat er zo veel aandacht werd besteed aan deze ramp op de radio. Hier zal in de volgende paragraaf op worden teruggekomen. Hoewel er in het reguliere onderwijs nauwelijks aandacht aan wordt besteed worden er wel aparte lesmappen ontwikkeld die worden verspreid tijdens herdenkingsjaren.¹⁶¹ Hoewel de jongere bezoekers de gebeurtenis niet lijfelijk hebben meegemaakt, weten zij door de aandacht die er op school aan besteed wordt wel wat

¹⁵⁸ Voice-over HollandRama. (30 mei 2010).

¹⁵⁹ De hel van '63, een film van Steven de Jong (2009).

¹⁶⁰ Ross Wilson, ‘History, memory and heritage’, *International Journal of Heritage studies*, 15-4 (2009) 374-378 aldaar 378.

¹⁶¹ <http://www.watersnoodmuseum.nl/educatie-en-documentatie/educatie.html> (2 juli 2010).

de sociale en culturele gevolgen zijn geweest van deze ramp. In de jaren dat ik in Goes en Zierikzee heb lesgegeven heb ik ook themalessen gegeven met betrekking tot de Watersnoodramp. Ook van de leerlingen die ik het ondervraagd over hun bezoek aan HollandRama worden de themalessen over de gevolgen van de ramp genoemd. In de derde paragraaf zal hier nogmaals aandacht aan worden besteed. Met het voorgaande in gedachten is dan ook de verwachting zoals deze in het eerste hoofdstuk is neergeschreven, geformuleerd: Bij de bezoekers van vijftien tot en met twintig jaar en ouder zal een bezoek aan HollandRama herinnering aan het eigen leven oproepen en niet aan het genoten geschiedenisonderwijs. Bij de bezoekers tussen de vijftien en twintig jaar zal dit juist andersom zijn. Een brief van een groep oudere bezoekers bevestigt de voorgaande gedachtegang. Deze gespreksgroep bestaande uit zeven leden, heeft niet alleen HollandRama bezocht, maar heeft ook op 18 november 2000 de voorlichtingsdag bezocht. Ton Wagemakers sprak hier volgens de woordvoerders van de groep ‘...over het beleven van HR als ‘herinnering’ of ‘zien en associëren’ [...] dacht hij kennelijk aan de oudere bezoekers. Maar hoe komt het associëren over bij jongeren en vreemdelingen?’¹⁶² Opvallend dat deze, naar ik aanneem, oudere bezoekers zich deze vraag stelden en dat hier geen antwoord, hetzij per brief, hetzij door middel van aanpassingen aan HollandRama, is gekomen.

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de vraag hoe de twee groepen bezoekers, bezoekers van 55+ en jongeren tussen 15 en 20 jaar HollandRama beoordelen. In de eerste paragraaf wordt kort ingegaan op de manier waarop HollandRama bij de bezoekers onder de aandacht wordt gebracht. In de daaropvolgende paragraaf staat een bezoekersonderzoek uit 2000 centraal. De derde en vierde paragraaf behandelen de resultaten van mijn onderzoek naar de perceptie van HollandRama anno 2010 door twee leeftijdsgroepen bezoekers: bezoekers van vijftien tot en met twintig jaar en bezoekers van vijf en tien tot en met vijftien jaar. De eerste categorie bezoekers kan herinneringen putten uit meer levenservaring, maar ook uit zeer feitelijk ingericht geschiedenisonderwijs. De laatste leeftijdscategorie volgt, mits zij nog middelbaar onderwijs volgen, geschiedenisonderwijs in de hoogste klassen van het middelbaar onderwijs. Zij putten daarentegen uit minder levenservaring en uit meer thematisch geschiedenisonderwijs. De uitkomsten van het bezoekersonderzoek worden in de conclusie gerelateerd aan het schoolboekenonderzoek.

4.1 HollandRama onder de aandacht gebracht

Van alle bezoekers die het Nederlands Openluchtmuseum op een dag bezoeken, bezoekt slechts een derde tot een kwart HollandRama. Dit werd mij, onafhankelijk van elkaar, verteld door een gastvrouw en een gastheer in dienst van het openluchtmuseum, die vrijwel dagelijks de bezoekers bij HollandRama welkom heten. Opvallend is dat een miljoenenproject als HollandRama niet de bezoekersmagneet blijkt te zijn die de ontwikkelaars in gedachten hadden. Waarom dat zo is wordt

¹⁶² BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map HollandRama De Verhaallijn. Brief van gespreksgroep Hulkestein naar de directie van het NOM (19 januari 2001).

duidelijk als we kijken naar de dagelijkse PR van het Nederlands Openluchtmuseum. Op de website van het Nederlands Openluchtmuseum wordt HollandRama vernoemd onder de gebouwen. Via het kopje ‘Het Museum’ en vervolgens ‘Gebouwen’ komt er een plattegrond van het museum in beeld. Op het plaatje van het koperen ei kan geklikt worden en vervolgens verschijnt er een korte tekst op het beeldscherm. De website spreekt over ‘... de internationaal bekroonde museale attractie HollandRama’.¹⁶³ Ook wordt verteld waar de ingang van HollandRama zich bevindt: ‘...in het souterrain van het Entrepaviljoen...’¹⁶⁴. Vervolgens is een kort stukje over de inhoud van HollandRama: ‘De capsule voert u mee op een wonderbaarlijke reis, kriskras door het karakteristieke Holland van vroeger en nu’¹⁶⁵. En een stukje over de techniek: ‘De capsule waarin de banken staan, is geplaatst op een hefarm, waardoor hij 355 graden om zijn as kan draaien en tot 7,5 meter hoog kan zweven’.¹⁶⁶ Als laatste wordt vermeld dat er meerdere voorstellingen op een dag worden vertoond. Thuis kan de bezoeker zich dus prima inlezen over zijn bezoek aan HollandRama. Komt de bezoeker daarna echter in het museum aan en wil hij de informatie nog eens nalezen in bijvoorbeeld de informatiefolder, dan komt hij bedrogen uit. In de Nederlandstalige informatiefolder over het museum wordt met geen woord gerept over de (inhoud van de) herinneringsmachine. Bij de praktische informatie wordt vermeld dat het gehele park toegankelijk is voor rolstoelgebruikers, maar dat dit niet geldt voor HollandRama, zo staat er letterlijk in de folder.¹⁶⁷ Geen verwijzing naar waar HollandRama te vinden is, niet eens de tijden van de voorstellingen worden genoemd. In de Engels- en Duitstalige folder wordt HollandRama helemaal niet genoemd.

Ook wanneer de bezoekers in het entreegebouw op zoek gaan naar HollandRama, ondervinden zij problemen. De entree van HollandRama bevindt zich in een donker souterrain. Boven de trap die naar beneden voert hangt een groot, maar toch onopvallend, lichtblauw spandoek waarop HollandRama wordt aangeprezen als een wonderlijke reis. Wanneer de bezoekers de trap naderen zien zij ineens, links naast de trap, het kleine bordje waarop de tijden van de voorstellingen van HollandRama staan. HollandRama is verstopt, niet alleen op de website en in de folder, ook in het museum zelf. Kortom, bezoekers worden nauwelijks gestimuleerd om deze bijzondere museale attractie te beleven.

4.2 Eerder bezoekersonderzoek

‘De voorstellingen waarin de bezoekers een reis langs 22 driedimensionale panorama’s maken, worden zelfs regelmatig met applaus beëindigd’.¹⁶⁸ Deze zin uit een krantenartikel uit 2000 sluit nauw

¹⁶³ <http://www.openluchtmuseum.nl/hollandrama> (31 mei 2010).

¹⁶⁴ Ibidem.

¹⁶⁵ Ibidem.

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ Informatie folder Nederlands Openluchtmuseum Arnhem, *Een dagje naar gisteren* (Arnhem 2010).

¹⁶⁸ HollandRama valt in smaak bij publiek, *Arnhemse Koerier*, 26 juli 2000.

aan bij mijn ervaringen dat de voorstellingen, nog steeds, regelmatig met applaus worden afgesloten. Volgens het artikel voert vooral bewondering de boventoon. Deze ‘bewondering’ wordt echter niet duidelijk gedefinieerd en zou kunnen slaan op bewondering voor de techniek, bewondering voor de inhoud of bewondering voor het effect wat HollandRama op de bezoeker heeft. HollandRama roept algemene bewondering op. Hoewel vrijwel alle ondervraagde bezoekers HollandRama voor de eerste keer bezochten, waardeerden zij de voorstelling met een hoog rapportcijfer en gaven zij ook aan graag nog eens terug te komen. Ook wordt er gesproken over een 60-jarige dame die de voorstelling inmiddels vijf keer had bezocht omdat ze steeds weer nieuwe dingen ontdekte.¹⁶⁹

Na afsluiting van het eerste seizoen van HollandRama werd de balans opgemaakt. Op 4 oktober 2000 is er een uitdraai gemaakt van alle geïnventariseerde klachten. Na drie complimenten, ‘HollandRama verrassend leuk’, ‘Veel lof voor het mooie HollandRama’ en ‘HollandRama heel leuk’, wordt er gezegd dat HollandRama voor een visueel gehandicapte dame een indrukwekkende ervaring is. ‘Ze is er helemaal weg van’.¹⁷⁰ Uiteraard is er ook kritiek. Van de drieëntwintig klachten gaan er zes over de sluitingen van HollandRama, hetzij omdat de machine defect was, hetzij omdat de laatste voorstelling om 16.30u. draaide en de bezoekers geen kans meer kregen om alsnog aan te sluiten of om een ingelaste voorstelling te bezoeken. Sommige bezoekers vonden het hierdoor vreemd dat zij toch de gehele toegangsprijs moesten betalen, bij anderen werden de hoge verwachten hierdoor in de kiem gesmoord.

Slechts twee van de klachten hadden betrekking op de locatie van HollandRama. Bij beide kwam het er op neer dat HollandRama slecht te vinden is. Helaas vermeldt de klachteninventarisatie niet hoeveel van de bezoekers HollandRama overgeslagen hebben en vooral, waarom niet. Hieruit zou meer informatie over de locatie en de voorlichting over de locatie gehaald kunnen worden. De drieëntwintig klachten zijn dus van mensen die HollandRama in ieder geval wel hebben gevonden. Dat de problemen met de locatie van HollandRama al net zo oud zijn als de attractie zelf blijkt uit een bezoekersonderzoek uit 2000, uitgevoerd door Geerts&Jurgens Marktonderzoek te Nijmegen. Ook dit bureau constateert dat HollandRama, als bezoekers het kunnen vinden, het een leuke bijkomstigheid vinden bij het museum. Zij zien het echter niet als een attractie waar mensen speciaal naar op zoek gaan. Geerts en Jurgens geven aan dat er taak voor het museum ligt om HollandRama meer onder de aandacht te brengen.¹⁷¹ Let wel, deze problematiek speelt al in 2000, het jaar dat HollandRama net was geopend. De onderzoekers geven aan dat er bij de kaartcontrole en door de conducteurs op de tram gewezen zou kunnen worden op HollandRama. Direct nadat de uitkomsten waren doorgesproken met de directie van het NOM zijn deze maatregelen inderdaad ingevoerd. Bij de halte voor het Entrepaviljoen vertellen de conducteurs dat HollandRama zich hierbinnen bevindt.

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ BA NOM, Toegangsnummer 3.1.0, Map HollandRama. Inventarisatie 2000, Klachten 5, (4-10-2000).

¹⁷¹ Publieksonderzoek 2000 Nederlands Openluchtmuseum, Geerts&Jurgens Marktonderzoek (Nijmegen 2000) 8.

Geerts en Jurgens voerden in opdracht van het Nederlands Openluchtmuseum twee publieksonderzoeken uit. Een kwalitatief onderzoek waarbij de waardering van de bezoekers van HollandRama centraal staat en een kwantitatief onderzoek naar de ervaringen met het gehele museum waarbij enkele vragen over HollandRama zijn opgenomen. De probleemstelling van het kwalitatieve onderzoek betreft de waardering en beleving van HollandRama binnen het geheel van het Openluchtmuseum. Voor het kwalitatieve onderzoek zijn achtenveertig personen geïnterviewd. Geerts en Jurgens vroegen de bezoekers vooraf naar de verwachtingen die zij hadden van HollandRama. Achteraf vroegen zij of deze verwachtingen ook worden waargemaakt. Daarnaast werd er ook gevraagd naar de meest en minst geslaagde scene van HollandRama volgens de bezoekers. De algemene conclusie van het onderzoek luidt dat de eerste reacties over het algemeen erg positief zijn. De gegeven rapportcijfers liggen zich dan ook voornamelijk tussen de 7 en de 10.

De bezoekers konden niet aangeven welke scene ze niet aansprak, of in de woorden van het eerste onderzoek: ‘...wat er niet bij thuis hoorde...’¹⁷² Het commentaar gaat vaker over het ontbreken van een verhaallijn of de weinige feitelijke informatie die door de voice-over wordt gegeven. Geerts en Jurgens hebben ook enkele academici gevraagd HollandRama te bezoeken. Een kunsthistorica vond dat er wel een zeer clichématig beeld van Nederland wordt neergezet. Daarnaast is ook een van de kritieken van de academici dat er ondanks de expositie van allerlei gebruiksvoorwerpen er geen sociale geschiedenis wordt getoond.¹⁷³ Deze uitspraken doen mij denken aan de kritiek van Han van der Horst die HollandRama bezocht op 28 april 2000, het moment dat HollandRama pas geopend was: “Ik wou dat ik het schandelijk had kunnen vinden of verschrikkelijk mooi of spectaculaire geschiedvervalsing, maar ik heb er gewoon geen enkel gevoel bij. Ik vind het slap! Gelukkig is de rest van het museum hartstikke interessant en ik raad iedereen een bezoek aan, maar die rare... ui, daar moet je niet van proeven”.¹⁷⁴ Uit deze uitspraken zou de conclusie getrokken kunnen worden dat academici HollandRama betreden met de verwachting een geschiedenisles voorgeschoteld te krijgen. HollandRama toont echter geen geschiedenis, maar historische beelden over Nederland waar elke bezoeker zijn eigen herinneringen mee kan associëren.

In de twee bovenstaande onderzoeken is geen rekening gehouden met verschillende leeftijdsgroepen. Het enige criterium om mee te doen met dit onderzoek was of de bezoeker een bezoek had gebracht aan HollandRama. In de twee volgende paragrafen is mijn bezoekersonderzoek uitgewerkt voor twee verschillende leeftijdsgroepen: ouderen van 55+ en jongeren tussen de 15 en 20 jaar.

¹⁷² Idem 10.

¹⁷³ Idem 11.

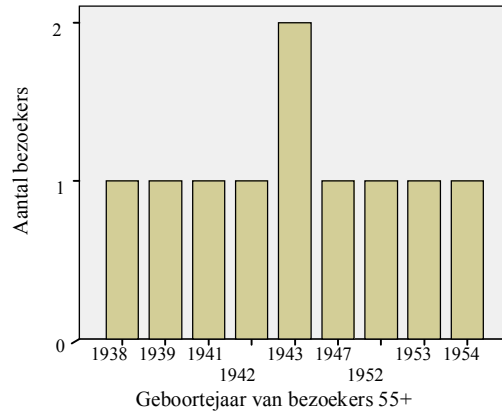
¹⁷⁴ Fragment Andere Tijden:

<http://geschiedenis.vpro.nl/themasites/mediaplayer/index.jsp?media=13619986&refernr=7265867&portalnr=4158511&hostname=geschiedenis&mediatype=audio&portalid=geschiedenis> (24 juni 2010).

4.3 Bezoekers van 55+.

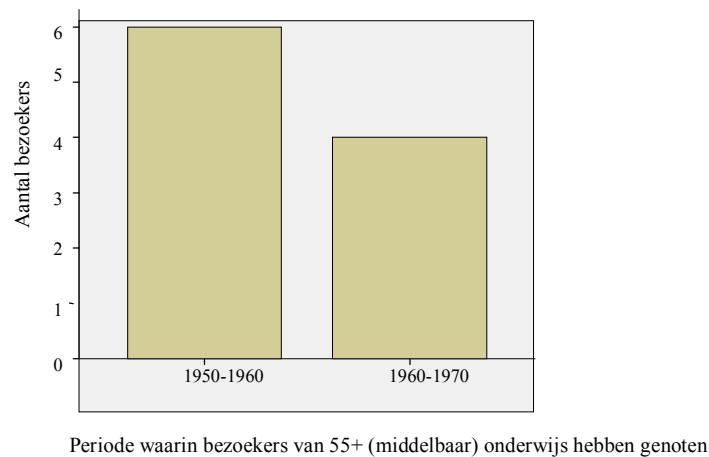
Van de tien personen is bij de categorie oudere bezoekers de helft van het mannelijke en de andere helft van het vrouwelijke geslacht. De leeftijden van de bezoekers varieerden van een vrouw van vijfenvijftig jaar tot een tweeënzeventigjarige man (zie tabel 1).

Tabel 1: Bezoekers van HollandRama van 55+ naar geboortjaar (2010)



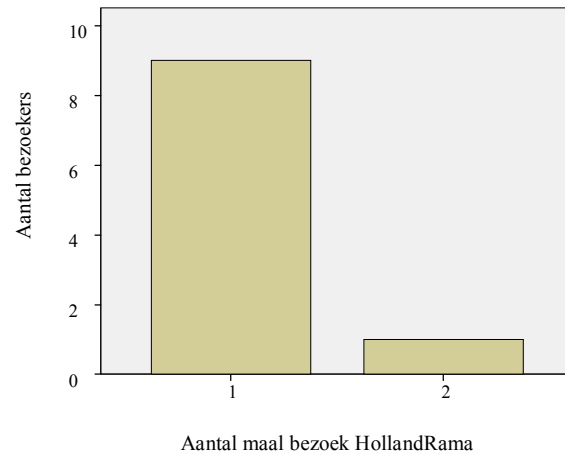
De periode waarin deze bezoekers middelbaar onderwijs hebben genoten kan in twee decennia onderverdeeld worden (zie tabel 2).

Tabel 2: In welke periode hebben de bezoekers van 55+ (middelbaar) onderwijs genoten? (2010)



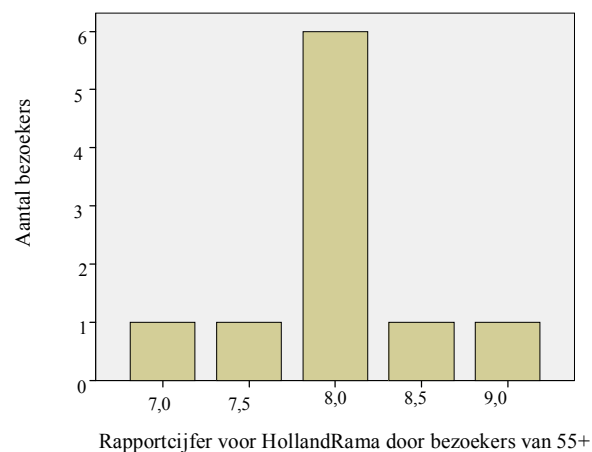
Wat direct opvalt uit de onderzoeksresultaten is dat de ondervraagde bezoekers van vijfenvijftig jaar en ouder HollandRama vrijwel allemaal voor de eerste keer bezochten (zie tabel 3). Slechts één van de tien kwam voor de tweede keer.

Tabel 3: Hoe vaak bezochten de bezoekers van 55+ HollandRama (2010)



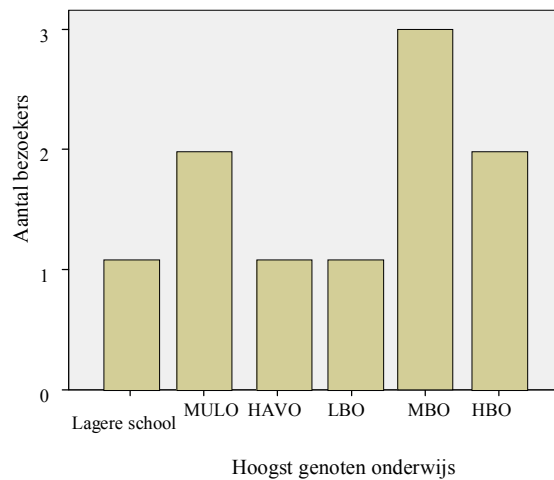
Voor negen van de tien bezoekers was het de eerste keer was dat zij HollandRama bezochten. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de hoogte van de gegeven rapportcijfers. HollandRama werd door de bezoekers gemiddeld met het rapportcijfer 8.0 beoordeeld (zie tabel 4).

Tabel 4: Waardering van HollandRama door bezoekers van 55+ (2010)



Opvallend hierbij is dat de persoon met de laagste opleiding, lagere school, HollandRama ook met het laagste cijfer waardeerde. Weliswaar nog steeds met een dikke voldoende, een 7. De oudste bezoeker (1938) uit dit kleine onderzoek waardeerde HollandRama het hoogst, met een dikke 9. Een voorbarige conclusie zou kunnen zijn dat waardering van HollandRama toch te maken zou kunnen hebben met de mate waarin de bezoeker onderwijs heeft genoten (zie tabel 5). Mannen en vrouwen waarderen HollandRama overigens met ongeveer hetzelfde rapportcijfer. In vergelijking met het bezoekersonderzoek uit 2000 is de waardering van bezoekers die HollandRama voor de eerste keer bezoeken de afgelopen tien jaar dus nauwelijks afgenomen.

Tabel 5: Hoogst genoten onderwijs bezoekers 55+ (2010)



De verwachtingen voordat de geïnterviewden HollandRama bezochten liepen erg uiteen. Geen van deze oudere bezoekers had zich via de website ingelezen. Wel hadden enkelen verhalen gehoord van familie of andere bekenden. ‘Het is toch iets met Nederland en/of met Nederlandse geschiedenis?’ is een veel gehoorde vraag. Drie van de tien bezoekers dachten inderdaad dat HollandRama een presentatie zou zijn van de Nederlandse geschiedenis door de eeuwen heen. Van deze drie verwachtte één van de heren dat de voorstelling in HollandRama meer gerelateerd zou zijn aan het jaarthema, te weten ‘Verhalen van immigranten’. Twee andere bezoekers verwachtten, onafhankelijk van elkaar, dat er Nederlandse sfeerbeelden, zoals de markt in Gouda of de bekende plaatjes van Amsterdam en Rotterdam getoond zouden worden. Drie anderen hadden totaal geen verwachting, ook niet toen de meerkeuzeopties waren voorgedragen. Een van hen was in de war gebracht door het voorportaal met de vitrines en amateurfilmplakjes: ‘Het is toch wel bijzonderder dan dit?’ vroeg zij vertwijfeld. Een van de heren verwachtte een driedimensionale film zoals het Omniversum in Den Haag. ‘Het is immers ook zo’n ronde koepel’. Op de achteraf gestelde vraag of de verwachtingen van deze bezoeker waren uitgekomen antwoordde hij dan ook dat dat totaal niet het geval was, maar dat het wel een ontzettend mooie machine is. Een andere bezoeker, een van de bezoekers met de verwachting van een presentatie over de Nederlandse geschiedenis, vond zijn bezoek aan HollandRama een goed begin van de dag. ‘Een veel mooier, maar toch een soort van bewegend Panorama Mesdag’. Het meest gehoorde antwoord is dat het bezoek de verwachtingen ruimschoots heeft overtroffen. Het was veel mooier of spectaculairder dan verwacht. Slechts een van (vrouwelijke) bezoekers vond HollandRama tegenvallen. Zij miste het samenhangende verhaal.

De landschappen vielen bij deze groep bezoekers bijzonder in de smaak. Vier van de tien gaven aan dat de landschappen zoals het korenveld en het winterlandschap ten eerste een schitterend beeld gaf, maar daarnaast ook een sereniteit en rustige sfeer uitademden en hen daarom het meest aanspraken. Het winterlandschap en de bijbehorende huiskamer waarin de radio verslag doet van de Elfstedentocht riep bij een echtpaar uit Friesland vooral herinneringen op. Als kind hadden ze langs

het parcours gestaan of het gehele verslag gevolgd op de radio. Twee andere bezoekers waren, onafhankelijk van elkaar, gegrepen door het inkijsje in het huis van Roemer Vlacq. De een omdat hij nog les over deze zeekapitein had gehad en de ander omdat zij een inkijsje in zo'n rijk huis erg interessant vond. Slechts twee van de ondervraagde bezoekers waren zo onder de indruk van het geheel aan panorama's en van de techniek dat ze niet een bepaalde scene konden noemen.

Zoals verwacht werd slechts bij de minderheid van de ondervraagde bezoekers van vijftig jaar en ouder herinneringen aan de geschiedenislessen opgeroepen. Tweemaal kwam het verhaal van Roemer Vlacq naar voren. Opvallend is dat de dame en heer slechts een jaar na elkaar zijn geboren, in 1942 en 1943. Beiden hebben dus in dezelfde periode de school doorlopen en misschien was Roemer Vlacq toen onderdeel van het curriculum. Hoewel Roemer Vlacq niet wordt genoemd in de vijf geschiedenisboeken tussen 1931 en 1970 die voor deze thesis zijn onderzocht. Een andere dame, geboren in 1952, herinnert zich nog de lessen over de keuterboeren. 'Die waren zo arm, dat is me bij gebleven'. Bij het zien van het interieur van het huisje van de keuterboeren kwam deze geschiedenisles weer boven. De kans bestaat echter dat zij deze herinneringen elders vandaan heeft gehaald dan uit haar eigen geschiedenislessen. In de periode dat deze mevrouw geschiedenisonderwijs heeft genoten stond de sociaaleconomische geschiedenis nog in de kinderschoenen.

Deze groep oudere bezoekers heeft vooral herinneringen aan het eigen verleden. De Watersnoodramp van 1953 staat bij zes van de tien bezoekers in het geheugen gegrift. Bij een van de heren omdat er thuis noodpakketten werden ingepakt, maar bij iedereen komt de grote rol van de radio naar voren. Het saamhorigheidsgevoel van met z'n allen om de radio zitten om maar op de hoogte te blijven van die vreselijke ramp in Zeeland is een van de herinneringen. Een van de dames weet nog dat ze vroeger thuis een legpuzzel van Nederland hadden die tijdens de ramp weer werd gelegd. Zodra ze kon zat ze bij de radio om te horen welke gebieden waren overstroomd, om vervolgens deze provincies uit de puzzel te halen. 'Alsof die provincies niet gered zouden kunnen worden. Erg hè?' vraagt ze vervolgens beschaamd. Ten tijde van de ramp was ze zeven. Twee andere bezoekers herinnerden zich de actie *Beurzen open, dijken dicht*, ook door middel van de radio. Het saamhorigheidsgevoel wat vroeger heerste wordt ook meermaals genoemd. Niet alleen door middel van het bij elkaar bij de radio zitten, maar ook door de strenge winter zegt een van de heren. De strenge winter van 1963 roept bij de helft van de ondervraagde bezoekers herinneringen op. Het luisteren naar de radio werd door deze vijf bezoekers genoemd als voornaamste herinnering. Een echtpaar uit Friesland geeft aan zelf ook geschaatst te hebben, met kranten onder de kleren tegen de kou.

Een van de heren geeft aan dat hij de positieve kriebels kreeg bij het zien van de oranje schapen en het Oranjegevoel. Het ging bij hem dan niet zo zeer om opgeroepen herinneringen als wel om een gevoel van saamhorigheid. Deze mijnheer was ook degene die het schandalig vond dat er in heel HollandRama geen aandacht werd besteed aan de geweldige prestaties van het Nederlands elftal in '74, '78 of 1988. Afgezien van deze gepassioneerde mijnheer was er slechts één andere bezoeker

die een thema of gebeurtenis miste in HollandRama. Een van de heren had in de klas gezeten met Ambonese jongens. Hij kon niet voor niks nog steeds in het Ambonees vloeken! Deze bezoeker miste dus heel erg de verwijzingen naar het koloniale verleden van Nederland, niet alleen naar de koloniën, maar vooral naar de zogenaamde repatrianten. In de onderzochte geschiedenisboeken tussen 1931 en 1970 wordt pas vanaf 1953 aandacht besteed aan ‘het handelsgebied van Holland’¹⁷⁵ en de VOC en WIC. Bij deze boeken gaat het echter alleen over de handel van de compagnie en (nog) niet over de sociale gevolgen van de (de)kolonisatie. Nederland wordt in HollandRama niet gepresenteerd als migrantenland en al helemaal niet als land met een groot koloniaal verleden. In het zwart-wit filmpje van het defilé langs koningin Juliana wordt kort aandacht besteed aan Hongaarse meisjes die in Nederland een nieuw thuis hebben gevonden. Daarnaast komen heel kort enkele Indische mensen in beeld, maar hier wordt niets over verteld. Dachten de ontwikkelaars dat bezoekers hier geen herinneringen aan zouden hebben? Of zijn dit de herinneringen die verstopt moeten blijven? Een van de meerkeuzemogelijkheden die gegeven werden bij de vraag welk thema de bezoekers eventueel zouden missen in HollandRama was het thema Tweede Wereldoorlog. Alle bezoekers van vijfenvijftig jaar en ouder waren stellig in hun opvatting dat dit thema juist *niet* opgenomen moet worden in HollandRama. Het zou het fijne gevoel van de opgewekte herinneringen weer teniet doen, er zouden juist negatieve of enge herinneringen worden opgewekt en er wordt overal al zo veel aandacht aan de Tweede Wereldoorlog besteed, waarom zou dat dan ook nog eens hier moeten? Twee dames gaven, onafhankelijk van elkaar, aan dat het huidige HollandRama zo juist goed is. Zowel de lengte als de inhoud zijn op deze manier prima.

Uiteraard werd er ook gevraagd naar wat de bezoekers het minst aansprak in de landschappen, interieurs en filmbeelden van HollandRama. Een echtpaar was hier heel duidelijk in: ‘Van dat jaren zestig-interieur klopt helemaal niets!’ Zij waren in 1964 getrouwd en zij hadden een veel modernere kachel en ook de eetkamerstoelen waren lang niet zo ouderwets als de getoonde stoelen. Het beeld wat zij zagen klopte dus niet met de herinneringen die zij aan hun eigen interieur hadden. Dit was voor wat betreft twee andere bezoekers ook zo. De herinneringen werden wel opgewekt, maar niet bevestigd door wat ze zagen. Een van deze bezoekers had sterke herinneringen aan de Watersnoodramp, maar aan niets van wat hij zich herinnerde, de actie *Beurzen open, dijken dicht*, de radioberichten, de paniek of de noodhulp, werd aandacht besteed. ‘Dus in het vervolg graag dieper op de ramp ingaan’. Een andere bezoeker was vroeger bakkersknecht geweest. Door de voice-over die vertelde over het proces van meel maken kwamen de herinneringen al op, maar in het filmpje wat volgde werd veel te kort aandacht besteed aan het proces van brood maken. Er werd geen informatie verstrekt. Volgens deze mijnheer ging het ook veel te snel: ‘Zo kijk je naar iemand die brood staat te kneden en vervolgens is iemand hout aan het bewerken. Dat slaat nergens op!’ Net als in het onderzoek uit 2000 gaat het

¹⁷⁵ Aug. J. Commissaris, *Leerboek der Nederlandse geschiedenis* ('s Hertogenbosch 1953) IV.

commentaar over het ontbreken van een verhaallijn of het gebrek aan feitelijke informatie. Bezoekers konden in 2000 én in 2010 niet aangeven welke specifieke scene ze het minst aansprak.

In het eerste hoofdstuk is nationale geschiedschrijving omschreven als hulpmiddel bij het ontwikkelen van een nationaal gevoel. Dit gevoel kan echter slechts ontstaan als er sprake is van identificatie. Lezers van een nationaal geschiedenisnarratief moeten zich kunnen identificeren met het verhaal anders wordt de plank volledig misgeslagen. In HollandRama is er echter geen sprake van een verhaallijn. Toch kunnen bezoekers zich identificeren met wat er werd getoond. Weliswaar niet met alle getoonde scènes, maar wel in die mate dat HollandRama de moeite van het bezoeken waard bleek. Een andere manier om in contact te komen met het nationale verleden, in plaats van het lezen van de geschiedenis, is het monumentaliseren van het nationale verleden. Met behulp van deze historische voorstellingen, hetzij geschreven, hetzij in het geval van HollandRama letterlijk, verbeeld, wordt er orde aangebracht in het bestaan van collectief historisch besef. Dit is bewust gericht op identiteitsvorming van personen en groepen. Het op deze manier aanwakkeren van historisch besef heeft een publieke functie, het dient ter legitimering van sociale verhoudingen en culturele verbanden. Daarnaast is het meer gestructureerd dan persoonlijke historische sensatie.¹⁷⁶ De zogenaamd gouden zeventiende eeuw wordt vaak naar voren gehaald om nationale figuren uit te beelden. Ook hier maakt HollandRama gebruik van. Het interieur van Roemer Vlacq wordt getoond. De Amsterdamse beeldhouder Louis Royer, oorspronkelijk van Vlaamse afkomst, maakte beelden van onder andere Erasmus, de zeeheld Michiel de Ruyter en vader des vaderlands Willem de Zwijger.¹⁷⁷ Kortom, Nederland was dan een klein landje, zijn geschiedenis was groots en daar mogen de dragers van de Nederlandse identiteit trots op zijn.

Een andere manier waarop een nationaal eenheidsgevoel, een nationale identiteit, tot stand gebracht zou kunnen worden zijn de bedachte tradities, de ‘invented traditions’ zoals Eric Hobsbawm deze noemt. Deze ‘invented traditions’ zijn volgens Hobsbawm een geheel van praktijken, normaliter beheerst door openlijk of stilzwijgend aanvaarde regels van rituele of symbolische aard. Deze praktijken zijn gericht op het inprenten van bepaalde gedragswaarden en -normen door herhaling. Hierdoor wordt automatisch continuïteit met het verleden geïmpliceerd.¹⁷⁸ Voorbeelden van deze bedachte tradities in Nederland zijn Koninginnedag of, meer recent, het herdenken van de slachtoffers van oorlogen op 4 mei. Doordat veel mensen een zelfde gebeurtenis samen, meermaals meemaken wordt er een saamhorigheidsgevoel gecreëerd. Deze laatste herdenking haalt Jonker aan als ‘dé autochtone herinnering bij uitstek’.¹⁷⁹ Op 4 mei zou er sprake kunnen zijn van multiculturele integratie. De Tweede Wereldoorlog had immers ook gevolgen voor de West, Surinaamse en

¹⁷⁶ Idem, 33.

¹⁷⁷ Van der Zeijden, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn*, 15.

¹⁷⁸ Eric Hobsbawm, *The invention of tradition* (Cambridge 1983) 1.

¹⁷⁹ Ed Jonker, ‘Op eieren lopen. Canonvorming met een slecht geweten’. *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 121 (2006), 76-92 aldaar 82.

Antilliaanse Nederlanders konden 4 en 5 mei dus ook herdenken. Daarnaast zouden de moslims bij de herdenking betrokken kunnen worden doordat er Marokkanen in mei 1940 in Zeeland waren gesneuveld en begraven. Verschillende groepen worden op deze manier historisch verbonden. Jonker spreekt over ‘...een Nederlandse *invention of tradition*, gericht op maatschappelijke integratie via de 4 meiherdenking’.¹⁸⁰ In mijn ogen gaat dit wel erg ver om op deze manier een herdenking een multiculturele gebeurtenis te maken. HollandRama houdt zich dan ook verre van de herdenking op 4 mei, maar toont wel beelden van verschillende Koninginnedagen.

Zoals verwacht werden bij de oudere bezoekers herinneringen opgeroepen aan het eigen verleden. Niet alleen voor wat betreft de grote gebeurtenissen als de Watersnoodramp en de Elfstedentocht van 1963, maar ook de herinneringen aan het samen rond de radio zitten. Daarnaast werden de sereniteit en de sfeer van de landschappen genoemd als aangename herinneringen, zaken die bezoekers misten in het jachtige leven van de moderne tijd. De bezoekers van vijftien jaar en ouder herkenden dus veel van wat getoond werd in HollandRama. Herkenning en herinnering hangen dus sterk samen.

In de volgende paragraaf zal worden ingegaan op de bezoekers van 15 tot 20 jaar. Naar verwachting zullen zij minder uit het eigen verleden herkennen in HollandRama. Zijn de beelden in HollandRama echter wel sterk genoeg om herinneringen aan geschiedenisonderwijs op te roepen? Hoe is de perceptie van de jongere bezoekers, opgegroeid in de jachtige moderne tijd?

4.4 Bezoekers van 15-20 jaar

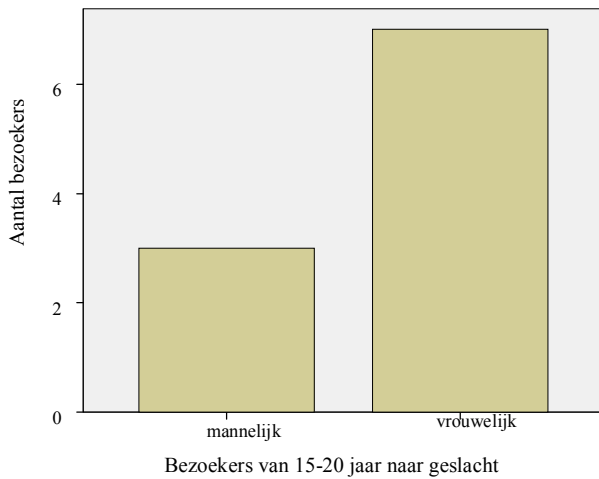
Hoe gemakkelijk het was om de groep oudere bezoekers te interviewen zo moeilijk was het om de groep bezoekers tussen de vijftien en twintig jaar te spreken te krijgen. Vrijwel dagelijks bezoeken bussen vol schoolklassen het Openluchtmuseum, dit zijn vaak onderbouwklassen van het middelbaar onderwijs, leerlingen tussen de twaalf en vijftien jaar. In het weekend bezoeken gezinnen het museum, maar ook dan zijn er slechts weinig bezoekers tussen de vijftien en twintig jaar. Het is een groep die niet meer door scholen wordt meegenomen, zich afzet tegen de ouders om maar niet meer mee te hoeven gaan en die ook niet uit zichzelf naar het museum komen. Waren de gegevens van de groep oudere bezoekers binnen twee dagen verzameld, voor het verzamelen van informatie van een groep van tien jongere bezoekers zijn drie dagen nodig geweest.

Bij de groep jongere bezoekers bleken de meisjes eerder bereid tot meewerken dan de jongens, de verhouding is hier dan ook zeven tegen drie (zie tabel 6). Voor wat betreft leeftijd als voor wat betreft opleidingsniveau is geprobeerd zo veel mogelijk verschillende jonge bezoekers te spreken. De oudste van de groep is bijna eenentwintig jaar terwijl de jongste eigenlijk nog vijftien jaar moest worden, maar al wel in de derde klas van het middelbaar onderwijs zat. De andere acht leerlingen

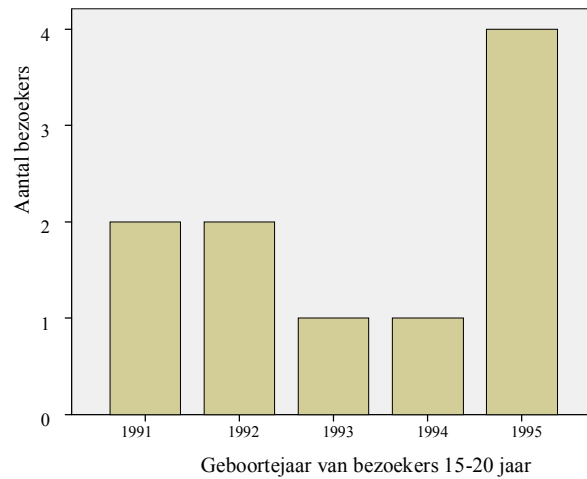
¹⁸⁰ Ibidem.

varieerden tussen deze uitersten (zie tabel 7). Drie van hen volgen of volgden het vmbo, onder de geïnterviewden bevonden zich twee havisten, drie van hen volgden het vwo en twee leerlingen zaten op het gymnasium (zie tabel 8).

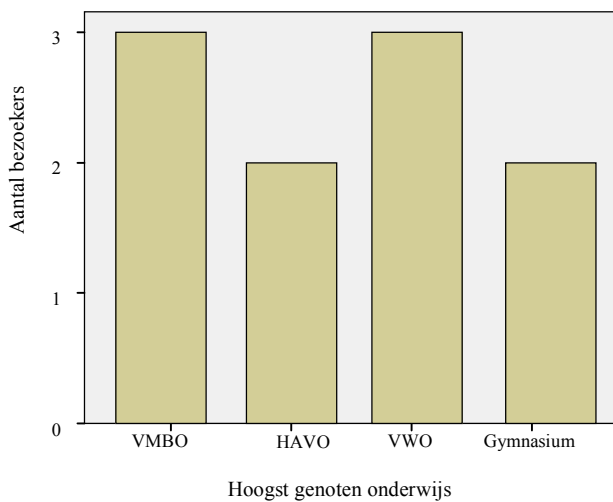
Tabel 6: Bezoekers van HollandRama tussen de 15 en 20 jaar naar geslacht (2010)



Tabel 7: Bezoekers van HollandRama tussen de 15 en 20 jaar naar geboortjaar (2010)



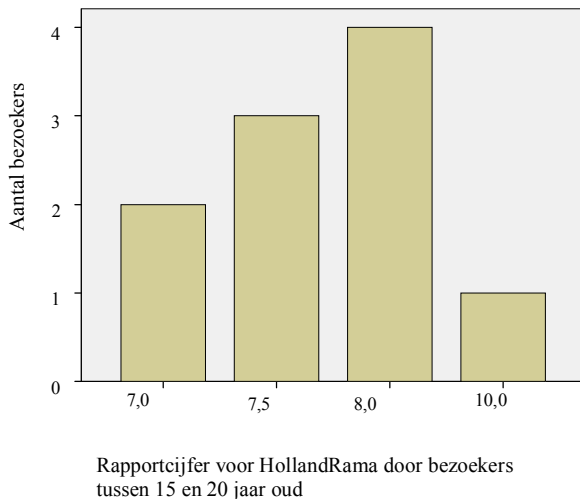
Tabel 8: Hoogst genoten onderwijs bezoekers 15-20 jaar (2010)



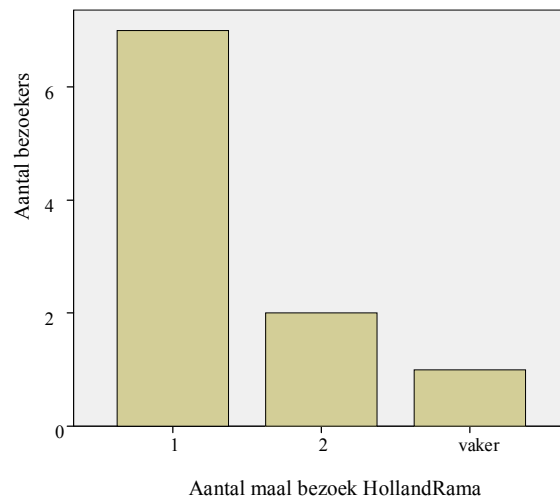
Opvallend was dat de meeste schoolklassen erg druk pratend, lachend en schreeuwend HollandRama betraden. Dit lawaai bereikte het hoogtepunt als de machine zich in het donker in beweging zet. In de ongeveer dertig keer dat ik HollandRama nu heb bezocht is het echter slechts één keer voorgekomen dat HollandRama werd stilgezet en er een klas werd verzocht te vertrekken. De meeste jonge bezoekers raakten onder de indruk van de beweging, de muziek, het gekleurde licht wat onder de banken te zien was. Meestal nam het geluidsniveau van de leerlingen af zodra ze gewend waren aan de bewegende machine.

Voor wat betreft waardering van HollandRama zijn er in deze groep nauwelijks verschillen te bespeuren, de gemiddelde beoordeling betreft het rapportcijfer 7.9 (zie tabel 9). Hing het hoge rapportcijfer van de oudere bezoekers nog eventueel samen met het voor de eerste maal bezoeken van HollandRama waardoor zij onder de indruk waren, bij deze jongere groep heeft het ogenschijnlijk minder indruk gemaakt. Zeven van hen bezocht HollandRama voor de eerste keer en slechts drie van de tien jongere bezoekers bezocht HollandRama over de tweede keer of vaker (zie tabel 10).

Tabel 9: Waardering van HollandRama door de bezoekers tussen 15 en 20 jaar (2010)



Tabel 10: Hoe vaak bezochten de bezoekers tussen 15 en 20 jaar HollandRama (2010)



De verwachtingen van de bezoekers liep uiteen van een attractie zoals ‘Droomvlucht’ in de Efteling tot helemaal geen verwachting. De verwachtingen van de laatste twee ondervraagden werd ook niet opgewekt door het aangeven van de meerkeuzemogelijkheden. De meest gehoorde verwachting is een presentatie over de Nederlandse geschiedenis door de eeuwen heen. Vijf van de jongeren gaven ook aan dat dat de voornaamste reden was dat zij HollandRama nog niet bezocht hadden die dag. ‘We hebben al zo veel geschiedenis gezien vandaag, we hadden geen zin in ook nog eens een geschiedenisles!’ Achteraf bezien bleek vooral de techniek de leerlingen aan te spreken en was er in hun ogen zeker geen sprake van een geschiedenisles. ‘Het is hartstikke gaaf dat dat ding zo draait enzo’. Een geheel andere verwachting kwam van twee meiden. Zij verwachtten een toneelstuk met echte acteurs vanwege het ‘drama’ in de naam HollandRama. Hoewel hun verwachtingen niet zijn uitgekomen waren ook deze twee bezoekers niet teleurgesteld, ook zij vonden het een heel bijzondere machine. Opvallend is dat het meisje dat aangaf een soort ‘Droomvlucht’ te verwachten achteraf vertelde dat hoewel haar verwachtingen helemaal niet waren uitgekomen, ze dit wel een hele gave geschiedenisles vond. ‘Als ze het zo op het vmbo hadden gegeven had ik misschien wel beter opgelet’ bekende ze.

De jongere bezoekers zijn meer divers in hun voorkeur voor bepaalde scènes dan de oudere bezoekers. Opvallend is dat vier van de jongeren, net als de oudere bezoekers, aangeven dat het winterlandschap hen erg aanspreekt omdat het zo echt lijkt en omdat het zo’n mooi en rustig beeld

geeft. Het hoeft dus niet altijd snel en spectaculair te zijn om jongeren te raken. Twee van de jongere bezoekers vinden het moment waarin de kerktoren naar beneden komt en de bezoekers zogenaamd omhoog gaan het mooist. ‘Het lijkt net of je dan echt gaat zweven’. Deze uitspraak sluit naadloos aan bij de drie jongeren die aangeven vooral onder de indruk te zijn van de techniek en de bewegingen van HollandRama. Inhoudelijk vonden ze het wel mooi, maar het draaiende platform en de combinatie van filmbeelden, landschappen en interieurs vonden zij erg indrukwekkend. Een van de meiden vond het huis van Roemer Vlacq het mooist. ‘Mooi om te zien dat de mensen vroeger zo rijk waren terwijl ik juist dacht dat de mensen vroeger heel arm waren’. Slechts een van de jongere bezoekers was nergens van onder de indruk.

In tegenstelling tot de oudere bezoekers kwamen bij de jongere bezoekers bij het zien van HollandRama wel herinneringen aan de geschiedenislessen naar boven. Bij slechts drie van hen was dit niet het geval. Opvallend is dat de herinneringen heel divers zijn. Een van de jongens vond bij nader inzien dat HollandRama eigenlijk niet zo zeer met geschiedenis te maken had, als wel met de sociale en maatschappelijke kanten van de samenleving. Het zien van HollandRama deed hem meer denken aan de lessen maatschappijleer dan aan zijn lessen geschiedenis. Toen ik hem wees op de sociaaleconomische thema’s die in de moderne geschiedenismethodes zijn opgenomen gaf hij toe dit niet zo boeiend te vinden. Voor hem draaide geschiedenis om grote gebeurtenissen zoals oorlogen. Van de zes andere jongeren hadden allen een andere herinnering aan de geschiedenislessen. Drie van de leerlingen herinnerde zich de herdenkingslessen aan de Watersnoodramp. Zij gaven aan dat deze lessen niet elk jaar terugkwamen, maar eenmaal in de vijf jaar. ‘Gek eigenlijk dat er bij ons in de geschiedenisboeken niets over staat’. Toen ik hen vroeg hoe dat zou kunnen komen zei een van de jongeren dat de wederopbouw na de Tweede Wereldoorlog meer prioriteit kreeg.

Daarnaast hadden twee leerlingen herinneringen aan de keuterboeren en de Beeldenstorm. Deze laatste herinneringen werden opgeroepen door de scene waarin het lijkt alsof de bezoeker in de protestantse kerk zit. De keuterboeren werden door een andere leerlinge gerelateerd aan het drieslagstelsel. Deze herinneringen kwamen bij haar op door het zien van het veranderende graanlandschap. ‘Maar dat heeft zeker meer te maken met aardrijkskunde?’ vroeg ze vertwijfeld. Dat zij het drieslagstelsel noemt als herinnering aan het geschiedenisonderwijs is niet vreemd. De Middeleeuwen met Karel de Grote en de agrarische modernisering worden in de onderbouw van de middelbare school uitgebreid behandeld. Een van de jongere bezoekers had recent les gehad over de VOC. De VOC als op zichzelf staand onderwerp komt in de derde klas aan bod, dit blijkt ook uit het schoolboekenonderzoek. In de hogere klassen wordt de VOC kort genoemd als onderdeel van de koloniatiegeschiedenis. Het zien van het grachtenpand van Roemer Vlacq riep bij hem herinneringen op aan deze lessen. Dit huis riep niet alleen herinneringen aan de VOC-lessen op, een andere leerling relateerde dit huis juist aan de Gouden Eeuw en aan de standsverschillen in deze tijd. Zeker ook omdat na het zien van de verschillende interieurs werd verteld dat het niet over in de straten even veilig was. ‘Daar zullen de rebellerende middenklassen wel mee bedoeld worden’.

Zoals verwacht werd bij de jongere bezoekers nauwelijks herinneringen aan het eigen leven opgeroepen. Ook niet door middel van verhalen van (groot)ouders of andere familieleden. Bij slechts twee jongere bezoekers werden herinneringen buiten het geschiedenisonderwijs opgeroepen. Twee jongeren hadden de film *De hel van '63* gezien, dus het winterlandschap en het radiofragment over de Elfstedentocht riep deze film bij hen in herinnering.

Opvallend is dat het thema Tweede Wereldoorlog erg wordt gemist door deze jongere bezoekers. Acht van de tien jongeren wil graag dat het thema in HollandRama wordt opgenomen. Voor hen is de Tweede Wereldoorlog een zeer groot en belangrijk thema in de Nederlandse geschiedenis. Dat is niet verwonderlijk omdat de het in de huidige geschiedenislessen sterk wordt belicht. Dit geldt in mindere mate voor koloniale geschiedenis, maar ook dit thema wordt door twee van de leerlingen gemist. Dit zijn overigens twee van de acht leerlingen die ook de Tweede Wereldoorlog missen. Slechts twee van de jongere bezoekers geven aan dat zij niets missen in HollandRama, van wie een van hen uitlegt waarom. Hij vindt dat de thema's uit de meerkeuzevraag allemaal niet passen in de sfeer van HollandRama. Hij is ook degene die vindt dat HollandRama meer te maken heeft met maatschappijleer dan met geschiedenis.

Wat de jongere bezoekers het minst aanspreekt komt eigenlijk neer op de herinneringsmachine in het geheel. Hoewel zij de ervaring van HollandRama erg mooi vinden zeggen de beelden op zich hen niet zo veel. Drie van de jongere bezoekers geven dan ook duidelijk aan dat zij meer feitelijke inhoud verwachtten. Zo zegt een van de leerlingen dat de scènes over de Watersnoodramp veel beloofde, maar deze belofte niet na kwam. Graag had zij meer informatie en meer beelden over de Watersnoodramp gekregen. Een van de jongens gaf aan dat '...dat huis van die man...' hem het minste aansprak want '...die kende ik verder niet'. Graag zou hij meer over de persoon gehoord hebben en dat ook gerelateerd zien aan de inrichting van het grachtenpand. Een derde leerling gaf aan dat de voice-over sowieso weinig feitelijke informatie gaf. Dat vond hij jammer, hij had graag wat meer geleerd over wat hij zag. Een meisje is duidelijk in haar mening over het koningshuis: 'Dat is allemaal zo ouderwets, dat mag er van mij allemaal wel uit'. Waarna ze toch weer gaat twijfelen omdat het toch wel heel erg past in de geschiedenis van Nederland. 'Dan moet er maar meer historische informatie bij verteld worden'.

Het blijkt dus dat de jongere bezoekers graag willen leren over de Nederlandse geschiedenis door middel van HollandRama. Als ze dan in een historisch museum zijn, met een speciale historische attractie, dan willen ze er ook iets van opsteken. Als de kennis van de geschiedenis toeneemt, bijvoorbeeld door de kennismaking met historische monumenten of het geschiedenisonderwijs, is de kans dat de geschiedenis gebruikt wordt voor de ontwikkeling van de eigen identiteit groter. Immers, bij het vertellen over zichzelf zal het individu terugrijpen op wat hij heeft meegemaakt of op historische informatie. Identiteitsvorming is dan ook een groot goed, volgens Dorsman, Jonker en

Ribbens zelfs een existentiële noodzaak.¹⁸¹ Met de visie van het heden wordt vanuit het verleden een verhaal geconstrueerd wat past bij de beleving van het individu. Dit verhaal is echter niet vaststaand, maar wordt aangepast aan de context van bijvoorbeeld de familie- of vriendenkring. Daarnaast is de toe-eigening van identiteiten een proces wat gekleurd wordt door bijvoorbeeld sekse of culturele achtergrond.¹⁸² Identiteit is aan de ene kant onveranderlijk, zonder vaststaande kenmerken zou er niets herkenbaars zijn, maar aan de andere kant juist dynamisch door de ontwikkeling in de tijd. Toch is er een verschil te bespeuren tussen identiteit en identificatie. Terwijl het eerste begrip duidt op een meer permanente resultante, lijkt het tweede begrip meer te verwijzen naar het procesmatig waarbij het slechts een tijdelijk karakter heeft.¹⁸³ De jongeren die voor dit onderzoek zijn geïnterviewd zitten nog middenin het proces van toe-eigenen en identificeren. Volgens Niek van Sas bestaat dé Nederlander niet, de klemtoon suggereert een homogene, onveranderlijke en essentialistische identiteit. De Nederlander, zonder klemtoon, bestaat wel.¹⁸⁴ Zo kan HollandRama toch gezien worden als een identiteitsfabriek(je).

4.5 Conclusie

De meest opvallende conclusie van mijn receptieonderzoek is dat alle bezoekers HollandRama zeer positief beoordelen. Mijn bevindingen wijken wat dat betreft niet af van het bezoekersonderzoek uit 2000. Op drie opvallende punten komen beide onderzoeken sterk overeen. Ten eerste, zoals gesteld, de hoge gemiddelde waardering. Zowel in 2000 als in 2010 werd HollandRama met een ruime voldoende beoordeeld. In de tien jaar dat HollandRama nu bestaat blijft het, door de bezoekers die de presentatie kunnen vinden, een hoog gewaardeerd onderdeel van het Nederlands Openluchtmuseum. Dit brengt mij bij het tweede punt. HollandRama blijkt een lastig te vinden onderdeel te zijn. Tien jaar geleden, maar nu nog steeds. HollandRama wordt te weinig onder de aandacht gebracht. Hoewel het idee van Geerts en Jurgens uit 2000, zowel bij de kaartcontrole als in de tram verwijzen naar HollandRama, wel effect lijkt te hebben. De derde overeenkomst heeft te maken met het gebrek aan feitelijke informatie tijdens de presentatie van HollandRama. Zowel in 2000 als in 2010 blijkt dat de bezoekers een verhaallijn of feitelijke informatie missen. Uit mijn onderzoek blijkt dat de informatie vooral door de jongere bezoekers wordt gemist; maar ook de oudere bezoekers missen over bepaalde onderwerpen feitelijke informatie. Dit was in 2000 ook al zo, maar toen werd er geen duidelijk onderscheid gemaakt tussen jongere en oudere bezoekers.

¹⁸¹ Dorsman, Jonker, Ribbens, *Zoet en zuur*, 38.

¹⁸² Maria Grever, 'Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie,' *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden* 124-3 (2009) 438-451 aldaar 446.

¹⁸³ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 22, 23.

¹⁸⁴ Van Sas, 'Geschiedenis – Herinnering – Identiteit'. 426.

Worden er in HollandRama daadwerkelijk herinneringen opgeroepen aan het eigen verleden waardoor de bezoekers zich verbonden voelen met ‘Holland’? Herkenning en herinnering hangen sterk samen. Door deze herkenning werd HollandRama ervaren als ‘eigen’. De eigen huiskamer werd verbeeld, de eigen Elfstedentocht kwam voorbij, de eigen koningin werd getoond. HollandRama bevestigde bij de oudere bezoekers het gevoel van het oude vertrouwde Nederland en is daardoor een bevestigende identiteitsfabriek. Door de oudere bezoekers werd er door slechts drie ondervraagde personen gerefereerd aan het geschiedenisonderwijs. Twee van hen noemden Roemer Vlacq als zeekapitein. Hoewel deze naam tegenwoordig niet meer voorkomt in het geschiedenisonderwijs gold Vlacq als een van de grote namen, behorende bij heldhaftige gebeurtenissen, in het geschiedenisonderwijs tot ongeveer 1960. In de onderzochte geschiedenisboeken werd Vlacq echter niet genoemd. De keuterboeren, genoemd door de derde bezoeker, worden slechts kort aangehaald.

Bij de jongere bezoekers was er minder sprake van een bevestigende identiteitsfabriek, maar meer van een opbouwende identiteitsfabriek. Door het veelvuldig zien en in aanraking komen met het Nederlandse verleden wordt een Nederlandse identiteit opgebouwd. Zij associeerden de getoonde beelden niet met het eigen verleden. Het was voor de jongere bezoekers ook geen reis naar eigen herinneringen, mede doordat de getoonde panorama’s een tijdspanne beslaan waarin de jongere bezoekers nog niet eens verwekt waren. Hier kan ook een duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen herinneringen en geschiedenis. Het eigen verleden is voor de bezoekers tussen de vijftien en twintig jaar nog te kort om door HollandRama herinneringen op te laten komen. Zij relateren HollandRama meer aan geschiedenis. Veel van de jongere bezoekers herinnerden zich namelijk wel de geschiedenislessen. Dit heeft ook te maken met het huidige thematisch-chronologisch georiënteerde geschiedenisonderwijs. Tot circa 1960 was geschiedenis vooral een leervak, waarbij de leerlingen grote namen en belangrijke gebeurtenissen uit het hoofd moesten leren. Daarnaast komt in het huidige geschiedenisonderwijs ook de geschiedenis van gewone mensen aan bod waardoor de leerlingen de huiskamer uit de jaren zestig, het keuterboerenhuisje en de protestantse kerk herkenden.

Mijn verwachting wordt dus bevestigd: oudere bezoekers herinneren zich inderdaad het eigen verleden terwijl jongere bezoekers wat ze zien relateren aan wat ze hebben geleerd op school. Dit geldt echter alleen voor de grote thema’s als de Watersnoodramp of het huis van Roemer Vlacq, de sfeerbeelden en bijvoorbeeld het jaren zestig-interieur sprak de leerlingen, in relatie tot het onderwijs, niet aan.

Hoofdstuk 5

Slotbeschouwing

Nationale identiteit is voor veel mensen een gevoel dat vooral in tijden van het wereldvoetbal naar boven komt. Dan spelen ‘wij’ de sterren van de hemel en zijn ‘onze jongens’ de beste spelers van de wereld, of net niet. Als de beelden van de in het oranje uitgedoste mensen op televisie langskomen zullen de kijkers niet snel denken aan het door hen genoten onderwijs of aan de historische musea die zij hebben bezocht. En toch wordt daar, naast de opvoeding, een basis gelegd voor de nationale identiteit. Het blijft lastige materie, het blijft de wetenschap en de politiek bezig houden en mij ook, getuige deze thesis. In dit hoofdstuk zullen de conclusies van de verschillende deelonderzoeken samengevoegd worden tot een geheel. Aan de hand van mijn hoofd- en deelvragen zal ik tot enkele slotopmerkingen komen.

Voor de duidelijkheid zal ik hier mijn hoofd- en deelvragen nog eens herhalen: *Hoe beoordelen bezoekers van vijftien tot twintig jaar en bezoekers tussen de 15 en 20 jaar HollandRama anno 2010, en welke rol speelt het genoten geschiedenisonderwijs daarbij?* Mijn verwachting daarbij was als volgt: *Bij de bezoekers van vijftien tot twintig jaar en ouder zal een bezoek aan HollandRama herinnering aan het eigen leven oproepen en niet aan het genoten geschiedenisonderwijs. Bij de bezoekers tussen de vijftien en twintig jaar zal dit juist andersom zijn.*

Op deze vragen kan geen antwoord gegeven worden als er niets bekend is over de ontwikkelingsachtergrond van HollandRama. Wat waren de achtergronden van het initiatief? Wie waren de makers en wat waren de doelen en wat is de doelgroep van het HollandRama? Deze achtergronden stonden dan ook in het tweede hoofdstuk centraal. De multimediale encensering HollandRama is ontwikkeld met de achterliggende gedachte uniek en vernieuwend te zijn. Het was een attractie niet bedoeld om een verhaal te vertellen of om informatie te delen, maar om als herinneringsmachine te fungeren. Door het laten zien van persoonlijke geschiedenis moest HollandRama de bezoekers emotioneren. Dit in tegenstelling tot het museumpark dat algemene geschiedenis zou laten zien zonder de bezoekers te willen emotioneren. Anno 2010 wordt HollandRama toch vaak geassocieerd met het overdragen van geschiedenis. Dit is ook niet zo vreemd aangezien deze herinneringsmachine onderdeel is van een historisch museumpark. HollandRama is echter nooit ontwikkeld met het idee een ‘geschiedenisles’ te zijn. Er worden dan ook geen jaartallen genoemd of belangrijke gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis getoond. Dit in tegenstelling tot geschiedenisboeken, zowel de oudere als de moderne boeken, waarin dit wel gebeurt. Het moest een moderne, bewegende publiekstrekker zijn waar de bezoekers zich het *eigen* verleden zouden

kunnen herinneren. Met de huidige ideeën van identiteitvorming waren de ontwikkelaars tien jaar geleden echter helemaal niet bezig.

Het derde hoofdstuk richtte zich op de deelvraag op welke manier het geschiedenisonderwijs zich in Nederland heeft ontwikkeld. Om antwoord te geven op de hoofdvraag van het overkoepelende onderzoek stond in dit deelonderzoek de volgende vraag centraal: *in welke mate besteden lesmethoden aandacht aan de Nederlandse geschiedenis?* Vijf oudere lesmethoden, verschenen en gebruikt tussen 1931 en 1970, bleken vrijwel allemaal de lijn van de ontwikkelingen die zich in het geschiedenisonderwijs hebben voorgedaan te hebben gevolgd. Van slechts één boek vol tekst waarbij met behulp van feiten en jaartallen van oorlogen en ‘belangrijke gebeurtenissen’ een overzicht van de geschiedenis werd gegeven, werd er geleidelijk overgegaan op het invoegen van afbeelding, foto’s, kaartjes en andere bronnen in de leertekst. Deze tekst ging zich ook meer bezig houden met ontwikkelingen en sociale thema’s waarbij periodegrenzen werden aangegeven in plaats van harde jaartallen. Van een vak waarbij de docent de regie van de lessen zeer strak bepaalde, heeft het geschiedenisonderwijs zich ontwikkeld naar een thematisch vak waarbij de inbreng van de leerlingen gewaardeerd wordt.

Geschiedenis is dan ook een van de vakken in het middelbaar onderwijs dat continu in beweging is. De leerlingen van nu zijn niet meer de leerlingen van de jaren vijftig van de vorige eeuw. Deze leerlingen presteren goed als de intrinsieke motivatie is aangewakkerd en, in tegenstelling tot vijftig jaar geleden, juist niet als ze worden gedwongen. Hier spelen de lesmethoden *Sporen* en *MeMo* op in. Zij houden rekening met de belevingswereld van de leerlingen. Bijvoorbeeld door middel van geschiedenisles over het dagelijks leven. Dat is voor de leerlingen herkenbaar. Door het inbouwen van herkenbaarheid zullen de leerlingen zich een beter beeld kunnen vormen over de ontwikkelingen door de jaren heen. Zij zullen echter niet meer de jaartallen van ‘belangrijke gebeurtenissen’ kunnen opdreunen. Maar zijn historisch redeneren en inzicht in ontwikkelingen in de huidige maatschappij niet ook veel waard? *MeMo* biedt hiervoor echter meer structuur en feiten dan *Sporen*. Beide methoden sporen de leerlingen aan kritisch te denken. Dat doet HollandRama juist niet. Hier staat de beleving en onderdompeling centraal, kritisch denken is geen doel van een bezoek aan HollandRama.

Het bezoekersonderzoek stond in het vierde hoofdstuk centraal. Hier werd antwoord gegeven op de deelvraag hoe beide bezoekersgroepen HollandRama beleven. Zoals verwacht werden bij de oudere bezoekers herinneringen opgeroepen aan het eigen verleden en niet of nauwelijks aan het door hen genoten geschiedenisonderwijs. Dat is te verklaren aan de hand van het onderzoek naar de schoolboeken verschenen tussen 1931 en 1970. HollandRama laat geen grote historische gebeurtenissen of jaartallen in een chronologische lijn zien terwijl dit juist wel in de schoolboeken werd vermeld. HollandRama wil het ‘gewone’ leven laten zien en laten herinneren. Hadden de oudere bezoekers slechts hun geschiedenisonderwijs als basis gehad, dan hadden zij waarschijnlijk niets herkend van ‘hun’ Nederland. HollandRama werkt met associatie en niet op basis van historische

kennis. De bezoekers van vijftig jaar en ouder herkenden veel van wat getoond werd in HollandRama uit het eigen leven. Zij herkenden het verleden in plaats van de geschiedenis.

Bij de jongere bezoekers was dit niet het geval. Zij associeerden de getoonde beelden niet met het eigen verleden. Het was voor de jongere bezoekers dan ook geen reis naar eigen herinneringen. Het eigen verleden is voor de bezoekers tussen de vijftien en twintig jaar nog te kort om door het zien van HollandRama herinneringen aan dat verleden op te wekken. De getoonde panorama's beslaan een tijdspanne waarin de jongere bezoekers nog niet eens verwekt waren. De jongeren relateren HollandRama meer aan *het schoolvak* geschiedenis. Veel van de jongere bezoekers herinnerden zich namelijk wel de geschiedenislessen. De geschiedenismethode *Sporen* lijkt het meest op een bezoekje aan HollandRama. *Sporen* hield zich ook veel bezig met de geschiedenis van het 'gewone' leven. Deze methode wilde de leerlingen vooral zelf een beeld laten creëren van de behandelde onderwerpen, aan feitenkennis werd minder waarde gehecht. In plaats van grote stukken leerstoftekst werden er in de boeken voor de laatste klassen havo en vwo veel meer gebruik gemaakt van citaten van mensen uit de perioden zelf, van afbeeldingen en waar mogelijk foto's. Hierdoor worden de leerlingen gestimuleerd eigen conclusies te trekken in plaats van de voorgekauwde beelden op te nemen.

Jongeren geven in eerste instantie aan dat zij HollandRama niet snel uit zichzelf bezoeken omdat zij niet op zoek zijn naar nog een geschiedenisles. Dit bleek uit de antwoorden die de ondervraagde jongere bezoekers van HollandRama gaven. In eerste instantie zaten zij liever in de zon op het museumpark dan dat zij binnen nogmaals werden geconfronteerd met geschiedenis. Achteraf bleek HollandRama dan toch niet echt geschiedenis te zijn, maar het had wel te maken met geschiedenis. Moderne technieken zoals het bewegende platform, in combinatie met het panoramische karakter van de historische ensceneringen zorgden er toch voor dat de jongeren geboeid raakten. Achteraf geven deze bezoekers tussen de 15 en 20 jaar wel aan graag meer feitelijke informatie te willen horen tijdens de presentatie. Als ze dan toch in een historisch museum zijn, met een speciale en moderne historische attractie, dan willen ze er, in een setting als HollandRama ook iets van opsteken.

Is HollandRama dan toch een herinneringsmachine? Ja, vooral bij de oudere bezoekers roept HollandRama herinneringen op aan het eigen verleden. In het verlengde daarvan zou HollandRama ook gezien kunnen worden als identiteitsfabriek doordat de bezoekers worden bevestigd in hun herinneringen aan het Nederlandse, eigen verleden. Voor de jongere bezoekers geldt dit niet. Bij hen komen slechts herinneringen op aan het geschiedenisonderwijs. Dit is niet 'eigen', maar opgelegd. Hierdoor worden zij ook niet bevestigd in hun Nederlandse identiteit. Wat zij zien in HollandRama en wat zij op school over de Nederlandse geschiedenis leren staat nog te ver van hun af om het tot het eigen Nederlandse verleden te laten behoren.

Op de vraag of HollandRama in de toekomst zou moeten inspelen op het geschiedenisonderwijs geef ik een negatief antwoord. Juist doordat HollandRama een ander beeld

geeft van het Nederland van vroeger krijgen de (jonge) bezoekers meer en andere informatie dan wat er al bij hen bekend is. Wil HollandRama zich echter meer gaan richten op historische feiten, waar vanuit het bezoekersonderzoek vraag naar is, dan zouden thema's als koloniale geschiedenis en de Tweede Wereldoorlog opgenomen moeten worden. Dit hoeft het idee van herinneringsmachine niet onderuit te halen. Juist doordat deze twee thema's nog steeds invloed hebben op de samenleving is de kans juist groter dat er bij meer bezoekers (in)directe herinneringen worden opgeroepen. Zo kan HollandRama toch gezien worden als een identiteitsfabriek(je).

Literatuur en bronnen

Bronnen

Archiefstukken

Bedrijfsarchief (BA) Nederlands Openluchtmuseum Arnhem (NOM), Toegangsnummer 3.1.0:

- Map Artistieke presentaties, diverse artikelen (titel en auteur niet altijd bekend).
- Map Marketing, diverse artikelen en persberichten (2000-2008)
- Map Nieuwbouw Entree NOM, o.a. Plan van aanpak voor ontwikkeling van Inganggebouw / Binnenmuseum door J.J. Cusell, A.A.M. Blankenstein-Bouwmeesters en H. Weulink, Twijnstra Guddé nv. management consultants (Deventer, 8 mei 1990); Ton Wagemakers, De inrichting van het Binnenmuseum, het kwalitatieve programma van eisen, (Rotterdam, 25 april 1991).
- Map HollandRama 1992-1999, diverse mailcorrespondentie over verhaallijn en opzet programma

Informatiefolder Nederlands Openluchtmuseum Arnhem, Een dagje naar gisteren (Arnhem 2010).

Geschiedenisboeken en –methoden

- Pik, J.W., *Beknopt leerboek der Algemeene geschiedenis* (Zwolle 1931, N.V. Uitgevers-Maatschappij W.E.J. Tjeenk Willink).
- Commissaris, Aug. C.J., *Leerboek der Nederlandse geschiedenis* ('s Hertogenbosch 1942, L.C.G. Malmberg).
- Langedijk, D., *Leerboek der Vaderlandse geschiedenis* (Groningen 1949, J.B. Wolters Uitgeversmaatschappij).
- Hoeven, M.B. van der en J. Meijer, *Echo van het verleden, vaderlandse geschiedenis* (Amsterdam 1961, J.M. Meulenhoff).
- Hulzen, A. van, *Vaderlandse geschiedenis, deel 1* (Groningen 1970, Wolters-Noordhoff).
- Wilschut, Arie (eindredactie), *Sporen, geschiedenis voor de onderbouw 3* (Groningen 1993, Wolters-Noordhoff).
- Wilschut, Arie (eindredactie), *Sporen, geschiedenis voor havo 4/5* (Groningen 1996, Wolters-Noordhoff).
- Wilschut, Arie (eindredactie), *Sporen, geschiedenis voor vwo 4* (Groningen 1996, Wolters-Noordhoff).
- Wilschut, Arie (eindredactie), *Sporen, geschiedenis voor vwo 5/6* (Groningen 1996, Wolters-Noordhoff).
- Boxtel, Carla van, en Wieke Schrover (eindredactie), *MeMo geschiedenis voor basisvorming, handboek 3 m/h/v* ('s-Hertogenbosch, Malmberg 1999).
- Boxtel, Carla van, en Wieke Schrover (eindredactie), *MeMo geschiedenis voor de Tweede Fase, basisboek havo* ('s-Hertogenbosch 1999, Malmberg).
- Boxtel, Carla van, en Wieke Schrover (eindredactie), *MeMo geschiedenis voor het vmbo, handboek 3/4 vmbo-bkgt* ('s-Hertogenbosch 2001, Malmberg).

Rapporten over onderwijsvernieuwing

- Catalogus 1992-1993. *Basisvorming geschiedenis en staatsinrichting*. Katholiek pedagogisch centrum (1992).
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, *Tweede Fase, scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs. Een uitwerking op hoofdlijnen van de nota's profiel van de tweede fase voor het voortgezet onderwijs* (Den Haag 1994).

Krantenartikelen

- ‘Wonderlijke reis door de geschiedenis. Openluchtmuseum Arnhem toont nieuwe allure’, *Dagblad Flevoland*, 7 juni 2000.
- ‘Futuristische terugblik’, *Plus*, 30 april 2000.
- ‘HollandRama valt in smaak bij publiek’, *Arnhemse Koerier*, 26 juli 2000.
- ‘Prijs voor Openluchtmuseum’, *De Arnhemmer*, 10 juli 2001.

Websites

- <http://www.elsevier.nl/web/Nieuws/Nederland/01787/Tv-kijkers-Pim-Fortuyn-Grootste-Nederlander.htm>
- <http://geschiedenis.vpro.nl/themasites/mediaplayer/index.jsp?media=13619986&refernr=7265867&portalnr=4158511&hostname=geschiedenis&mediatype=audio&portalid=geschiedenis>
- <http://www.openluchtmuseum.nl/index.php?pid=83>
- http://www.openluchtmuseum.nl/pid/17/wie_zijn_wij
- <http://www.openluchtmuseum.nl/hollandrama>
- <http://www.watersnoodmuseum.nl/educatie-en-documentatie/educatie.html>

Literatuur

- Anderson, Benedict, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (New York 2003).
- Blaas, P.B.M., ‘De prikkelbaarheid van een kleine natie met een groot verleden: Fruins en Bloks nationale geschiedschrijving’, *Theoretische Geschiedenis* 9 (1982).
- Boer P. den, ‘Geschiedenis op school en aan de universiteit’, in Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004).
- Boxtel, Carla van, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam 2009).
- Couwenberg, S.W., *Nationale identiteit van Nederlands probleem tot Nederlandse uitdaging* (Budel 2001).
- Dalhuisen, G. en C.W. Korevaar, *De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs* (Den Haag 1971).
- Danhof, Wim, ‘Holland-Rama betovert de bezoeker’, *De Gelderlander*, 5 juli 2001.
- Davids, K., *Global History en de ‘canon’ van de Nederlandse geschiedenis* (Amsterdam 2005).
- Dorsman, Leen, Ed Jonker en Kees Ribbens, *Het zoet en zuur. Geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000).
- Ekens, Tiddo en Hetty Mulden (red.) *Vakken in de 2^e fase vwo & havo. Informatie over de vakken in de 2^e fase* (Enschede 2000).
- Fritzsche, Peter, *Stranded in the present. Modern time and the melancholy of history* (Harvard 2004).
- Gellner, Ernest, *Nations and nationalism* (New York 1983).
- Ginkel, Rob van, *Op zoek naar eigenheid. Denkbeelden en discussies over cultuur en identiteit in Nederland* (Den Haag 1999).
- Grever, Maria, ‘Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs’, in P. den Boer en G.W. Muller (red.), *Geschiedenis op school* (Amsterdam 1998).
- Grever, Maria, ‘Wat doen we met de canon?’, in Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004).
- Grever, Maria, ‘Nationale identiteit en historisch besef. De risico’s van een canon in de postmoderne samenleving’, *Tijdschrift voor geschiedenis* (2005) 160-177.
- Grever, Maria en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).
- Groot, Hans de, ‘Landschap met bol en streep’, *Het Houtblad*, juni 2000.
- Havenaar, Ronald, ‘Een schutting door het hoofd. De nationale onhebbeligheden van intellectuelen’. *NRC Handelsblad*, 23 maart 2001.
- Henrichs, Hendrik, ‘Een zichtbaar verleden? Historische musea in een visuele cultuur’, *Tijdschrift voor geschiedenis* 117-2 (2004) 230-248.
- Henkes, Barbara, *Uit liefde voor het volk. Volkskundigen op zoek naar de Nederlandse identiteit 1918-1948* (Amsterdam 2005).

- Jong, Ad de, *De dirigenten van de herinnering. Musealisering en nationalisering van de volkscultuur in Nederland 1815-1940*. (Nijmegen 2001).
- Jonker, Ed, 'Inburgering. Identiteit, loyaliteit en burgerschap', *Tijdschrift voor geschiedenis* 120:4 (2006) 430-433.
- Jonker, Ed, 'Op eieren lopen. Canonvorming met een slecht geweten'. *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 121 (2006), 76-92.
- Laarse, Rob van der, 'Erfgoed en de constructie van vroeger' in Rob van der Laarse (red.) *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* (Amsterdam 2005).
- Langeveld, H.M., e.a. *De bedrijvige school. Een visie op het onderwijs van de toekomst* (Amsterdam 1989)
- Legêne, Susan, 'Pleidooi voor historische tentoonstellingskritiek', *Tijdschrift voor geschiedenis* 121-4 (2007) 462-469.
- Lentjes, Mathilde, 'Nieuwe publiekstrekker Openluchtmuseum', *Rijnpost Weekend* (Veenendaal e.o.) 30 juni 2000.
- Lucassen, Leo en Wim Willems, *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies* (Amsterdam 2006).
- Mijnhardt, Wijnand W., 'De zinloosheid van een nationale canon', in Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004).
- Ockerse, Willem Anthonij, *Ontwerp tot eene algemeene characterkunde III* (Utrecht 1887).
- Rooijackers, Gerard, 'De roes van het verleden. Bier en beeldvorming'. *Jaarboek Nederlands Openluchtmuseum 1997* 28-70 (Arnhem 1997).
- Roorda, J. e.a., *Kleio de pols gevoeld. De toestand van het geschiedenisonderwijs bij het V.H.M.O.* (Groningen 1965).
- Sas, N.C.F. van (red.), *Vaderland. Een geschiedenis vanaf de vijftiende eeuw tot 1940* (Amsterdam 1999).
- Sas, Niek van, 'Geschiedenis – Herinnering – Identiteit. De historici en het Nationaal Historisch Museum'. *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden* 124-3 (2009).
- Schulze, Hagen, *States, nations and nationalism* (Oxford 1996).
- Struijk, J.L. en E.M. Bavink, *De plaats van het vak geschiedenis in het geheel der vakken van de M.M.S.* (Amersfoort 1958).
- Struijs, Aad, 'Openluchtmuseum pronkt met tijdcapsule', *Noordhollands Dagblad*, 10 april 2000.
- Toebe, J.G., *Een kleine didactiek geschiedenis onderbouw. Achtergronden van 'Vragen aan de geschiedenis'* (Groningen 1980).
- Toebe, J.G., *Basisvorming. Geschiedenis/staatsinrichting* (Leiden 1989).
- Vaessen, Jan, 'De kei van Columbus. Over het ontstaan van het nieuwe entreecomplex van het Nederlands Openluchtmuseum'. *Jaarboek Nederlands Openluchtmuseum 2000* 122-186 (Arnhem 2000).
- Wagemakers, Ton, 'Het panoramisch paradijs. Over de ontdekking van HollandRama'. *Jaarboek Nederlands Openluchtmuseum 1997* 186-204 (Arnhem 1997).
- Wagemakers, Ton, 'De herinneringsmachine. Over de betekenis van HollandRama', *Jaarboek Nederlands Openluchtmuseum 2000* 112-131 (Arnhem 2000).
- Wijnen, W.H.F.W. en D. de Bie, *Tweede Fase, organisatie in het studiehuis* (1996).
- Wilschut, Arie, Dick van Straaten, Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussem 2004).
- Arie Wilschut, 'Zinvol, leerbaar, haalbaar', in Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004).
- Zeijden, Albert van der, *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn* (Amsterdam 2002).

Bijlage 1

Vragenlijst gebruikt bij de korte interviews onder bezoekers van HollandRama

Hoofdsectie Hollandrama 2010

1. Wat is uw geslacht?

- Man
 Vrouw

2. Wat is uw geboortejaar?

3. In welke periode heeft u geschiedenisonderwijs genoten op de middelbare school?

- 1940–1950
 1950–1960
 1960–1970
 1970–1980
 1980–1990
 1990–2000
 2000–2010

4. Wat is uw hoogst genoten onderwijs?

- Basisonderwijs
 MAVO/VMBO
 HAVO
 VWO
 Lager Beroepsonderwijs
 Middelbaar Beroepsonderwijs
 Hoger Beroepsonderwijs
 Wetenschappelijk Onderwijs
 Ander onderwijs namelijk,

5. Hoe vaak bezocht u HollandRama?

- Een keer
 Twee keer
 Drie keer
 Vaker
 Weet niet

6. Bent u in het bezit van een Vriendenkaart of Museumkaart?

- | | Ja | Nee |
|---------------|-----------------------|-----------------------|
| Vriendenkaart | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Museumkaart | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7. Als u HollandRama een rapportcijfer zou mogen geven welk cijfer geeft u dan?

8. Welke van de onderstaande omschrijvingen lag het dichtst bij uw verwachtingen over HollandRama vóórdat u Hollandrama de eerste keer zag?

- Presentatie over Nederlandse geschiedenis door de eeuwen heen
 Presentatie over Nederland in de 21ste eeuw
 Presentatie over het Openluchtmuseum
 Presentatie van Hollandse voorwerpen
 Presentatie van Hollandse sfeerbeelden
 Presentatie zoals Panorama Mesdag

Ik had een andere verwachting namelijk,

Ik had geen verwachting

9. Welke scène sprak u het meest aan? Kunt u uitleggen waarom deze scène het meest aansprak?

10. Welke scène sprak u het minst aan? Kunt u uitleggen waarom deze scène het minst aansprak?

11. Zijn er scènes in HollandRama die herinneringen aan uw geschiedenislessen op school oproepen?

- Ja → [Ga verder met vraag 12.](#)
 Nee → [Ga verder met vraag 13.](#)

12. Zo ja, kunt u ons vertellen welke lessen u zich herinnerde?

13. Zijn er scènes in HollandRama die andere herinneringen bij u oproepen?

- Ja → [Ga verder met vraag 14.](#)
 Nee → [Ga verder met vraag 15.](#)

14. Zo ja, zou u ons kunnen vertellen wat voor herinneringen dat waren?

15. Kunt u ons vertellen op welke manier HollandRama uw verwachtingen wel of niet waar gemaakt heeft?

16. Welke thema's uit de Nederlandse geschiedenis zou u graag verbeeld zien in HollandRama? En waarom?

- Migrantengeschiedenis
 Koloniale geschiedenis
 Gendergeschiedenis
 Tweede Wereldoorlog
 Politieke geschiedenis
 Koningshuis
 Anders, namelijk

17. Heeft u nog opmerkingen/suggesties? Of zijn u dingen opgevallen? Vertel het ons.