



2 HET VERLEDEN VERBEELD IN LESMETHODEN



Al eerder werd beeldmateriaal in geschiedenisleerboeken in het Nederlands taalgebied geanalyseerd.¹⁴³ Antoon de Baets ontwierp een observatiemodel om beeldvorming over niet-Westerse culturen te onderzoeken maar stelt dat een 'systematische beeldanalyse een aartsmoeilijk terrein [is] met in de historiografie weinig tradities'.¹⁴⁴ Een systematische beeldanalyse voerde Ineke Mok wel uit in haar proefschrift *In de ban van het ras*.¹⁴⁵ Hierin onderzoekt zij hoe het begrip 'ras' gedurende honderd jaar fungeert in Nederlandse aardrijkskunde- en geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs.

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de stand van zaken op het gebied van het onderzoek naar het beeldmateriaal in tekstboeken van lesmethoden geschiedenis voor het voortgezet onderwijs. Vervolgens wordt beschreven welke lesmethoden in het onderhavige onderzoek centraal staan. Daarna verschuift de focus naar de rol van 'het geheugen' tijdens de productiefase van die lesboeken.

143 Remy Wolfs, *Het Duitslandbeeld in Nederlandse leermiddelen* (Enschede 1997). André Beening, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam 2001). Voor een internationaal voorbeeld zie Christoph Hamann, *Visual history und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung* (Technischen Universität Berlin, 2007).

144 Antoon de Baets, *Beeldvorming over niet-westerse culturen. De invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*, 306 - 307.

145 Ineke Mok, *In de ban van het ras. Aardrijkskunde tussen wetenschap en samenleving, 1876-1992* (Amsterdam 1999).

2.1 LESMETHODEN ALS BRON VOOR SLEUTELBEELDEN

Hamann onderzocht 'sleutelbeelden' in Duitse geschiedenislerboeken. De geformuleerde definitie van een icoonfoto in het voorgaande hoofdstuk vertoont veel overeenkomsten met die van deze sleutelbeelden, en ook dit onderzoek richt zich op lesmethoden geschiedenis. Hamann motiveerde zijn keuze voor geschiedenislesboeken als volgt:

'Eine Analyse von Schlüsselbildern kann also zeigen, warum aus der fotografische Quelle ein historisches Sinnbildungsangebot wird. In Verbindung mit der Analyse des jeweiligen historisch-kulturellen Kontextes der Kanonisierung kann so ein Beitrag zur Dekonstruktion der Geschichts-/Erinnerungskultur geleistet werden. Das Schlüsselbild wird so zur Quelle für das (vergangene) kollektive Gedächtnis'.¹⁴⁶

Hoewel nog weinig bekend is over de effecten van schoolboeken op het collectief geheugen, worden ze wel beschouwd als weergave van de 'Zeitgeist'.¹⁴⁷ Het zijn daarom waardevolle bronnen voor historici – ook om vast te stellen welke Nederlandse foto's fungeren als icoonfoto. Onderwijstheoretici, onder wie Marc Ferro, stellen dan ook dat de beelden die wij in ons hoofd hebben voornamelijk tot stand komen door het geschiedenisonderwijs:

'Het beeld dat wij hebben van andere volken is verbonden met de geschiedenis die ons is verteld toen we nog kind waren. Daardoor worden we getekend voor ons leven'.¹⁴⁸

Deze beelden krijgen een 'icoonachtige' status in ons geheugen. Frijhoff stelt zelfs letterlijk: 'In zekere zin is ons geschiedbeeld uit een opeenvolging van iconen opgebouwd, en ontleent het daaraan zijn betekenis en consistentie'.¹⁴⁹

2.1.1 GESCHIEDENIS VERBEELD

In zijn uitgebreide onderzoek naar de invloed van het geschiedenislerboek op de publieke opinie in Vlaanderen concludeert Antoon De Baets dat schoolboeken maatschappelijke constructies zijn, maar ook effect hebben op de maatschappij en het collectief geheugen. Hij spreekt dan ook van een circulaire relatie:

'In de mate waarin het geschiedenislerboek invloed heeft op de maatschappij, zal het collectief geheugen lijken op wat het leerboek vertelt, en in diezelfde mate zullen leerboek en maatschappij elkaar weerspiegelen. Voor zover het leerboek het collectief geheugen weerspiegelt, fungeert het als inprenter, als versterker en dus als (een van de) indirecte beïnvloeders van die maatschappij. Spiegel zijn is al een vorm van invloed'.¹⁵⁰

Om vast te stellen wat de rol is van geschiedenisboeken heeft de Baets een enquête gehouden onder geschiedenisleraren. Hieruit bleek dat het boek niet het enige middel was in de onderwijspraktijk, maar wel verreweg het belangrijkste.¹⁵¹ In deze uitkomst zit een relativisering van het belang van schoolboeken. Het lesboek is immers slechts één medium dat op scholen gebruikt wordt. Bovendien dateren deze uitkomsten uit het eind van de jaren tachtig; tegenwoordig wordt de lesstof steeds vaker met digitale en audiovisuele middelen aangeboden. Schoolplaten, zoals de bekende afbeeldingen van Isings, speelden tot de Tweede Wereldoorlog een grote rol, maar zijn daarna minder ingezet en vervangen door bijvoorbeeld posters die uitgeverijen of andere partijen aanbieden.¹⁵² Tussen 1950 en 1970 werden zogenaamde onderwijsfilms en diaklankbeelden gebruikt, gecombineerd met uitzendingen van de schoolradio. Vanaf 1970 deed de schooltelevisie haar intrede. Toch bleef het lesboek een prominente plaats houden naast deze nieuwe didactische media.¹⁵³

Een tweede reden om het schoolboek als bron te kiezen is de oplage. Hoewel oplagecijfers van schoolboeken niet bekend zijn, kan algemeen aangenomen worden dat deze hoog zijn.¹⁵⁴ Zelfs nu het vak geschiedenis op scholen voor voortgezet onderwijs niet meer verplicht is voor alle leerlingen, kan gesteld worden dat het schoolboek een van de weinige media is, dat praktisch de hele bevolking een keer te zien krijgt, omdat het vak nog wel gedoceerd wordt aan alle leerlingen in de eerste klassen van de middelbare school.

Bovendien komt in tekstboeken, die onveranderd deel bleven uitmaken van geschiedenismethoden, veel beeldmateriaal voor. Verscheidene onderzoeken tonen aan dat beelden goed bruikbaar zijn om bepaalde gebeurtenissen of processen in het geheugen op te slaan.¹⁵⁵ In hun boek *Geschiedenisdidactiek* verwijzen de auteurs Wilschut, Van Straaten en Van Riessen bijvoorbeeld naar een Brits onderzoek waaruit bleek dat kinderen tussen de tien en dertien jaar beelden verkozen boven teksten in het geschiedenisonderwijs.¹⁵⁶ Ook Leo Dalhuisen, auteur van de geschiedenisboekenserie *Sprekend Verleden*, schrijft dat een docent de voorkeur moet geven aan beelden wanneer deze de informatie uit geschreven bronnen evenaren:

151 De Baets, *Beeldvorming over niet-westerse culturen*, 690.

152 Meer over schoolplaten in het algemeen in M. Grever, 'Geschichtsschulwandbilder im Internet. Eind digitalisiertes Erbe europäischer Bildungsgeschichte', *Zeitschrift für Museum und Bildung*, (2011) 44-55. Meer over Isings in onder andere Jan A. Blokker, J. A. Blokker en Bas Blokker, *Het vooroudergevoel. De vaderlandse geschiedenis* (Amsterdam 2005) 271. Voor hedendaagse varianten van de schoolplaat, zie *Frits van Oostrom, Historisch tableau. Geschiedenis opnieuw verbeeld in schoolplaten en essays* (Amsterdam 1998).

153 Lucia Hogervorst, Van ethnocentrisme naar cultuurrelativisme? Over de historische beeldvorming van het Nederlands koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs in de periode 1945-2000 (Erasmus Universiteit Rotterdam 2004) 26 - 27.

154 Rudolf Dekker, *Meer verleden dan toekomst. Geschiedenis van verdwijnend Nederland* (Amsterdam 2008)

27. Vooralsnog is in één doctoraalscriptie een overzicht van verkochte boeken aangetroffen, zij het dat dit een gedateerd onderzoek is, zie Ton van Drunen, Ethnocentrisme en geschiedenis. (Het beeld van) Japan in geschiedenisboeken 1920 - 1980 (Erasmus Universiteit Rotterdam 1987) 128.

155 Sarnoff A. Mednick, *Psychologie van het leren* (Utrecht 1966).

156 A. H. J. Wilschut, Th. van Straaten en M. G. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 129. De informatieoverdracht door middel van tekeningen aan scholieren op het lager onderwijs wordt genuanceerd in Henk Wagenaar en F. C. J. A. van de Schoot, *Balans van de historische beeldvorming aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van het peilingsonderzoek in 2000* (Arnhem 2004).

146 Christoph Hamann, *Visual history und Geschichtsdidaktik*, 286 - 287.

147 Michael Apple W. en Linda K. Christian-Smith, *The politics of the textbook* (New York 1991). S. Lässig en K.H. Pohl, 'History Textbooks and Historical Scholarship in Germany', *History Workshop Journal*, 67 (2009) 125-139.

148 Marc Ferro, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Weesp 1984) 8.

149 Wilhelmus T. M. Frijhoff, *Heiligen, idolen, iconen* (Nijmegen 1998) 56.

150 De Baets, *Beeldvorming over niet-westerse culturen*, 689-690. Zie ook Porats argument om schoolboeken te beschouwen als product van het collectief geheugen. D. Porat, 'A contemporary past: History textbooks as sites of national memory', *Raising standards in history education. International Review of History Education*, 3 (2001) 36-55.

‘Voor veel leerlingen zijn beelden nu eenmaal sprekender dan woorden. (...) Vaak geven beelden in één oogopslag weer wat met woorden zin voor zin moet worden opgebouwd.’¹⁵⁷

Dalhuisen stelt dat beeldmateriaal de geschreven bron wel moet evenaren en dus meer moet zijn dan ‘een leuk plaatje’. Andere onderzoeken baseren zich op de *Dual Coding Theory* die ervan uitgaat dat informatie verwerkt wordt door het verbale en visuele kanaal.¹⁵⁸ Het toevoegen van afbeeldingen aan tekst zou het leerproces verbeteren, hetgeen Peeck al begin jaren zeventig aantoonde in het proefschrift *Plaatjes in Leerprocessen* en Maaïke Prangma verder onderzocht in haar proefschrift naar het gebruik van verschillende typen afbeeldingen in het geschiedenisonderwijs.¹⁵⁹

Naast Dalhuisen pleiten verschillende andere vakdidactici voor het gebruik van beeldmateriaal in schoolboeken. Louis Masur stelt bijvoorbeeld dat ‘Pictures have now become a necessity’ in schoolboeken en Robert Stradling geeft concrete voorbeelden van hoe foto’s gebruikt kunnen worden in het geschiedenisonderwijs.¹⁶⁰ Vooral in Duitsland wordt veel geschreven over de mogelijkheden van fotomateriaal voor het geschiedenisonderwijs, waarbij Elisabeth Erdmann en Alexandra Binnenkade leidend zijn.¹⁶¹ Daarnaast verschenen bundels en themanummers van tijdschriften over dit onderwerp. *Geschichte Lernen* publiceerde een themanummer *Historische Fotografie* met daarin zowel een theoretische reflectie op fotografie als bron in geschiedenisonderwijs als verschillende praktische aanpakken.¹⁶² Daarnaast geeft de congresbundel *Das Bild im Schulbuch* een goed overzicht van recent onderzoek naar het gebruik van beeldmateriaal in schoolboeken en lessituaties.¹⁶³

2.1.2 TIJDVAKKEN EN DE CANON VAN NEDERLAND

Ook in Nederland besteden verscheidene vakdidactici en wetenschappers aandacht aan de mogelijkheden van beeldmateriaal in het geschiedenisonderwijs, waarbij het tijdschrift *Kleio* van de Vereniging van docenten Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland een belangrijke rol speelt. Cito-medewerker Stefan Boom bespreekt bijvoorbeeld hoe foto’s gebruikt worden in eindexamens om historische structuurbegrippen te toetsen¹⁶⁴, maar ook worden de mogelijk-

heden besproken van actuele foto’s, strips en cartoons in de geschiedenisles.¹⁶⁵

Wilschut, Van Straaten en Van Riessen wijden in hun handboek *Geschiedenisdidactiek* zelfs een apart hoofdstuk aan ‘stilstaand beeld’, en stellen onder andere dat het vak geschiedenis op memoriseerbare kennis is gericht, en het daarom voor de hand ligt om gebruik te maken van het visuele geheugen.¹⁶⁶ Vooral herkenbare beelden achten zij zeer geschikt om de opbouw van oriëntatiekennis te ondersteunen. Zo stellen zij dat de traditionele periodisering (Oudheid, Middeleeuwen, Vroegmoderne en Moderne tijd) elk een beeld heeft dat deze periode typeert:

‘Zuilen en tempels associëren we met de Oudheid, perkamenten handschriften met miniaturen met de Middeleeuwen, VOC-schepen met de Vroegmoderne tijd, zwart-wit oorlogsfoto’s met de Moderne tijd. Voor wie bladert door een geschiedenisboek over verschillende tijdvakken zijn de gebruikte beelden een sterke aanwijzing. We laten ons daarbij niet zozeer leiden door heel precies te kijken naar wat wordt afgebeeld, maar krijgen snelle indrukken via onderwerpsorten (...) en materiaalsoorten (...).’¹⁶⁷

Concrete voorbeelden zijn de logo’s in de Canon van Nederland (meer daarover in Hoofdstuk 6) en de logo’s voor de tijdvakken die de commissie-De Rooy heeft ontworpen in 2001 (afbeelding 2.1). De commissie had als opdracht een canon te formuleren, en kwam niet met een lijst jaartallen, namen of feiten, maar had zich bezonnen op de vraag ‘wat iemand nodig heeft om zich op zodanige wijze een beeld van het verleden te kunnen vormen, dat oriëntatie op heden en toekomst mogelijk wordt’.¹⁶⁸ Dit heeft zij concreet gemaakt door tien tijdvakken te formuleren die volgens de commissie gedefinieerd zijn met ‘eenvoudige, ronde jaartallen als grenzen, en eenvoudige, associatief bedoelde benamingen’.¹⁶⁹ Omdat de tijdvakken een beeld moesten oproepen, werd gekozen voor ‘tot de verbeelding sprekende benamingen’ zoals ‘Tijd van jagers en boeren’, ‘Tijd van pruiken en revoluties’ en ‘Tijd van televisie en computer’. Juist daarom zijn tien ‘tijdvaklogo’s’ ontworpen door studenten van de Hogeschool ’s-Hertogenbosch. Elk logo bevat een getekend voorwerp tegen een achtergrond van fotofragmenten waarop een historische gebeurtenis of locatie is afgebeeld en die ‘iconen’ genoemd kunnen worden.¹⁷⁰

157 L. G. Dalhuisen, J. G. Toebes en D. H. Verhagen, *Geschiedenis op school 2. Werkvormen en media* (Groningen 1983) 169. Hier moet wel aan worden toegevoegd dat Dalhuisen op de daarop volgende pagina’s erg kritisch is op het klakkeloos gebruik van beeldmateriaal. Daarom besteedt hij ook een paragraaf aan ‘Leren zien’ Ibidem, 170 - 171.

158 Allan Pavio, *Images in mind. The evolution of a theory* (New York 1991).

159 Joan Peeck, *Plaatjes in leerprocessen*. Experimenteel-psychologisch onderzoek naar de werking van natuurgetrouwe plaatjes (Universiteit Utrecht, 1972). Maaïke E. Prangma, *Multimodal representations in collaborative history learning* (Universiteit Utrecht, 2007).

160 L. P. Masur, ‘“Pictures have now become a necessity”. The use of images in American history textbooks’, *The Journal of American history*, 84 (1998) 1409-1424. Robert Stradling, ‘Reading’ visual archive material, *Photographs*, in Robert Stradling (ed.), *Teaching 20th century European History* (Strasbourg 2001).

161 Elisabeth Erdmann, ‘Geschichte lernen durch Bilder? Erfahrungen mit Schülern und Studenten’, in Bernd Mütter, Bernd Schönemann en Uwe Uffelmann (eds.), *Geschichtskultur. Theorie-Empirie-Pragmatik* (Weinheim 2000). Alexandra Binnenkade, ‘Neue Ansichten: Fotografien im Unterricht’, in Kurt Degeller en Andreas Kellerhals, *Bilder und Töne entziffern - Des Images et des sons à déchiffrer* (Baden 2009) 128 - 138.

162 *Geschichte lernen. Geschichtsunterricht Heute*, 15 (2003).

163 E. Matthes en C. Heinze, *Das Bild im Schulbuch* (Bad Heilbrunn 2010).

164 S. Boom, ‘Ik zie, wat jij niet ziet. Structuurbegrippen in geschiedenisexamens foto’s vragen en bronnen’, *Kleio*.

Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland, 45 (2005) 18 - 27.

165 G. J. Onrust, ‘Afbeeldingen als basis. Zelfstandig historisch onderzoek in de eigen omgeving’, *Kleio*.

Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland, 41 (2000) 6-9. T. van der Geugten, ‘Over tekeningen en balloons. Strips in het geschiedenisonderwijs’, Ibidem, 45 (2004) 8-13. H. Havekes, ‘Naoorlogse generaties in cartoons’, Ibidem, 43 (2002) 26-30. K. van Kemenade, ‘Tekenen om te ontmaskeren’. Het gebruik van cartoons in de klas’, Ibidem, 39 (1998) 21-29.

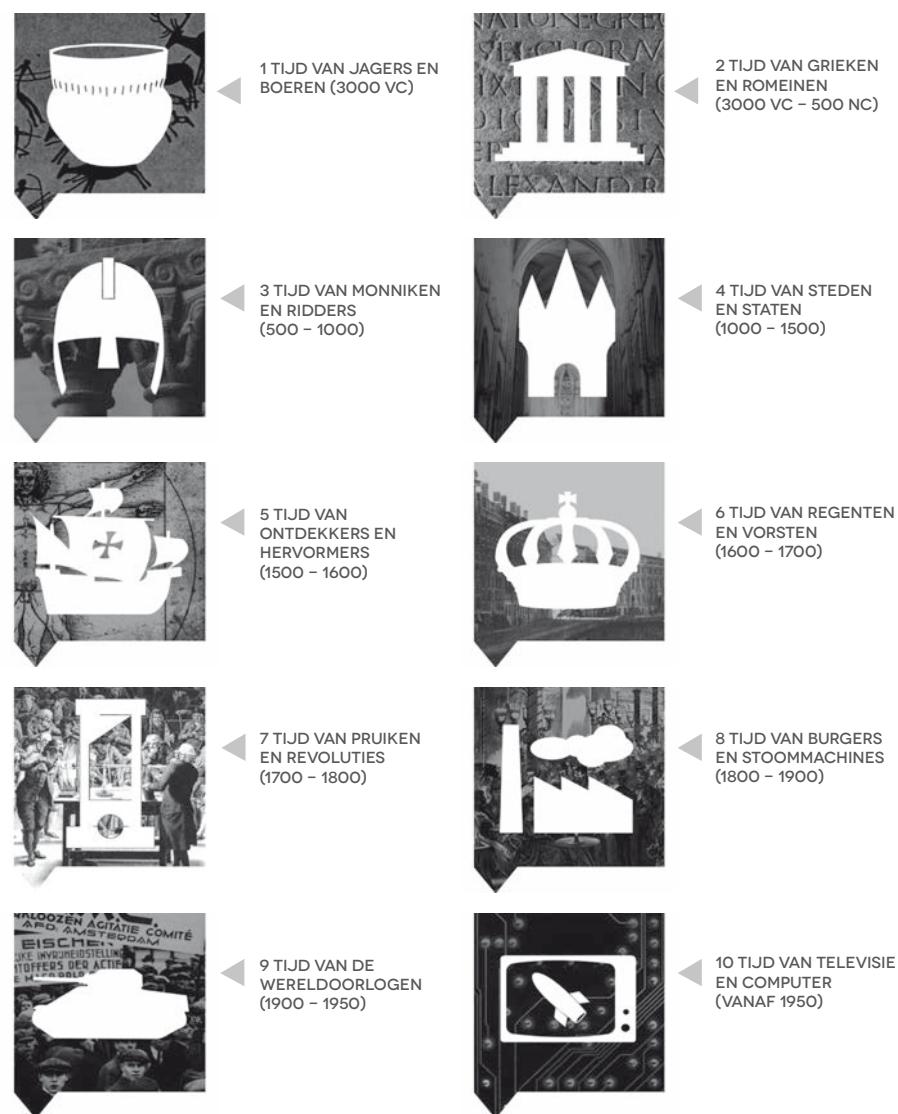
166 Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 129.

167 Ibidem, 129.

168 Piet de Rooy, *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001) 14 - 27.

169 Ibidem.

170 Saillant detail is dat in een eerste versie van de logo’s, het pictogram ‘De tijd van pruiken en revoluties’ de achtergrond een schilderij van Delacroix uit de negentiende eeuw toonde, terwijl het tijdvak handelt over de periode 1700 - 1800. Daarom is het vervangen door een afbeelding van een proef met een elektriseermachine in Felix Meritis die de ‘Verlichting’ zou verbeelden. Overigens is de ‘foute’ versie nog veelvuldig online te vinden in officiële documenten, zoals op de website van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/advies>. Meer daarover in hoofdstuk 6.



▲ 2.1 DE LOGO'S VAN DE TIJDVAKKEN VAN DE COMMISSIE-DE ROOY.

De commissie wilde de logo's niet verplichten, maar wel dat die nadrukkelijk gesuggereerd zouden worden als herkenbare kapstokken. Dat advies is duidelijk opgevolgd. Wie de geschiedenisleerboeken van de laatste jaren doorbladert, ziet dat de tijdvaklogo's nog steeds veelvuldig voorkomen als illustratie of aanduiding van de periode die besproken wordt.¹⁷¹ Dit kan mogelijk bewijzen dat de stelling van Wilschut terecht is dat het vak geschiedenis gaat om memoriseerbare kennis en dat beeldmateriaal erg geschikt is om die te verwerven. Voor de

171 Carla van Boxtel en Maria Grever, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', in W. Hasberg en E. Erdmann (eds), *Facing and bridging diversity. History education in Europe* (Berlin 2011) 15.

samenstellers van schoolboeken is het daarom interessant om beeldmateriaal te gebruiken; voor onderzoekers vormen de beelden een mooie bron om te analyseren *welk* beeldmateriaal gebruikt wordt en *waarom*.

Wellicht het beste voorbeeld van de wetenschappelijke belangstelling voor geschiedenismethoden is de *Historisch Didactische Collectie* die is ontstaan in de universiteitsbibliotheek van de Erasmus Universiteit Rotterdam, op initiatief van het *Center for Historical Culture*. Dit is een van de weinige plekken in Nederland waar gestructureerd een collectie historische schoolboeken wordt aangelegd en onderhouden.¹⁷² Dit initiatief leidt ook tot een toename in het aantal onderzoeken waarbij geschiedenislesboeken als bron gebruikt worden.¹⁷³

2.2 HET ONDERZOEK NAAR GESCHIEDENISBOEKEN

Onderzoek waarbij leerboeken geschiedenis de bron vormen mag dan redelijk recent zijn, inmiddels kan deze richting bogen op een gedifferentieerd onderzoeksveld en een eigen methodologie. Daarom is het mogelijk het onderhavige onderzoek te positioneren en aan te geven welke onderzoeksmethode wordt gehanteerd.

2.2.1 TYPEN ONDERZOEK

Na de Tweede Wereldoorlog ontwikkelde het onderzoek naar schoolboeken in Duitsland een speciale discipline waarvan het Georg-Eckert-Institut in Braunschweig een grote stimulator is.¹⁷⁴ Het instituut herbergt een grote collectie schoolboeken en bezit een groeiende collectie publicaties van schoolboekonderzoeken en de methodologie.¹⁷⁵ Overzichtswerken zijn dan ook vooral van Duitse hand.¹⁷⁶ Meyers, Marienveld en Foster onderscheiden zes soorten onderzoek die drie doelen nastreven: didactische, historisch-wetenschappelijke en politieke (zie tabel 2.1).

172 Meer informatie over deze collectie op <http://www.eshcc.eur.nl/english/chc/hdc/>.

173 Zie <http://www.eshcc.eur.nl/english/chc/mastertheses/>. Enkele mastertheses waar schoolboeken gebruikt zijn: J. C. Lagerweij, *Duitsland in beeld. Beeldoverdracht en beeldvorming ten aanzien van Duitsland in de vragen en opdrachten in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis 1945-2001* (Erasmus Universiteit Rotterdam, 2004). C. Broersma, *De verbeelding van de Duitse geschiedenis in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis 1968 - 1994* (Rijksuniversiteit Groningen, 1999). Ton van Drunen, *Etnocentrisme en geschiedenis. Lucia Hogervorst, Van etnocentrisme naar cultuurrelativisme?* J. K. A. Noppen, *Voorbij kolchozen en sovchozen. Beeldvorming over de Sovjet-Unie in Nederlandse geschiedenismethodes, 1920 - 2000* (Erasmus Universiteit Rotterdam 2005).

174 Andere instituten die zich met schoolboeken bezig houden zijn onder andere das Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung (<http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung1/>) en The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (<http://www.iartem.no/>).

175 Voor een overzicht: 'Schulbuchforschung: Methoden und Analyse - Literatur im Bestand der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts' (april 2011). http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Bibliothek/Literaturlisten/Literaturliste_Schulbuchforschung_2011.pdf.

176 Het artikel 'Zur Problematik der Analyse von Schulgeschichtsbüchern' van Peter Meyers is een van de eerste artikelen met een compact overzicht van de geschiedenis van schoolboekonderzoek. In een uitgave van de serie *Studien zur internationalen Schulbuchforschung* gaat Meyers hiermee verder en beschrijft dan ook uitvoerig de verschillende soorten onderzoek en methodiek. Foster werkt de verdeling verder uit in een recenter artikel: S. Foster, 'Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision', *Education Inquiry*, 2 (2011) 5-20. P. Meyers, 'Zur Problematik der Analyse von Schulgeschichtsbüchern', *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, 24 (1973) 722-739. Peter Meyers, *Friedrich II. von Preußen im Geschichtsbild der SBZ/DDR. Ein Beitrag zur Geschichte der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR. Mit einer Methodik zur Analyse von Schulgeschichtsbüchern* (Braunschweig 1983) 271.

TABEL 2.1. DE VERSCHILLENDE TYPEN ONDERZOEK NAAR LESMETHODEN.

Didactische doeleinden	Historisch-wetenschappelijke doeleinden	Politieke doeleinden
Analyse van schoolboeken als leermiddel	Analyse van schoolboeken als bron van historisch-wetenschappelijk onderzoek	Analyse van schoolboeken om te bepalen of deze vooroordelen over andere landen en of volkeren bevatten
Analyse om de vakinhoudelijke waarde van schoolboeken te bepalen		
Analyse van het gebruik van schoolboeken	Analyse van schoolboeken als toets van wetenschappelijke kwaliteit	

De onderzoeken met didactische doeleinden bestaan in drie varianten. De eerste kijkt naar de didactische kwaliteiten van het boek als instrument in het onderwijsproces. De tweede variant onderzoekt de kwaliteit en de derde soort analyseert de manier waarop schoolboeken worden gebruikt.¹⁷⁷

Historisch-wetenschappelijk onderzoek naar schoolboeken komt in twee soorten voor. De eerste bekijkt de boeken om de eigen waarde van het verleden van een vreemde cultuur of van een anders opgebouwd politiek systeem te ontdekken. Wat schrijft het boek bijvoorbeeld over een bepaald onderwerp en hoe wordt dit onderwerp geïllustreerd?¹⁷⁸ Het onderhavige onderzoek is hier onder te scharen. Het tweede type onderzoekt de wetenschappelijke kwaliteit van de boeken, dus voornamelijk de inhoudelijke kant van de behandelde leerstof.¹⁷⁹ Het derde soort schoolboekenonderzoek kent politieke doeleinden en is erop gericht vooroordelen in schoolboeken te herkennen.¹⁸⁰

2.2.2 ONDERZOEKSMETHODEN

Elk type onderzoek (didactisch, historisch-wetenschappelijk of politiek georiënteerd) kan een van drie onderzoeksmethoden toepassen: de beschrijvend-analytische, de kwantitatief inhoudelijke en de didactisch georiënteerde methode.¹⁸¹ Volgens Klessmann, Meyers en Marienfeld overheerst het gebruik van de beschrijvend-analytische methode, ofwel de hermeneutische methode. Marienfeld schrijft dat de grondslag van deze methode het 'Verstehen' vormt en te vergelijken is met bronneninterpretatie in de geschiedwetenschap, waarbij de schoolboeken de bronnen zijn.¹⁸² Het voordeel van deze methode is dat de

177 W. Marienfeld, 'Schoolboekanalyse en het herzien van schoolboeken. De problematiek van de methoden', in P. F. M. Fontaine (ed.), *Schoolboekenanalyse* (Groningen 1980) 46. Peter Meyers, *Friedrich II. von Preußen*, 55-57. Alle drie de varianten komen in Nederland regelmatig terug in bijvoorbeeld boekbesprekingen van het tijdschrift *Kleio*.

178 Marienfeld, *Schoolboekanalyse*, 46.

179 Ibidem, 46.

180 Peter Meyers, 'Zur Problematik der analyse von Schulgeschichtsbüchern'. Unesco, A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding (Paris 1949) 722 - 739. Peter Meyers, *Friedrich II. von Preußen*, 46-52. Stuart Foster, *Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision*, 5-20.

181 Deze aanpakken worden door verschillende wetenschappers beschreven. Klessmann, 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses', in P. F. M. Fontaine (ed.), *Schoolboekenanalyse* (Groningen 1980) 32 - 36. W. Marienfeld, *Schoolboekanalyse en het herzien van schoolboeken. De problematiek van de methoden*, 48 - 55. Meyers, *Friedrich II. von Preußen im Geschichtsbild*, 60 - 70. Peter Meyers, *Zur Problematik der analyse von Schulgeschichtsbüchern*, 733 - 739.

182 Marienfeld, 'Schoolboekanalyse', 49. Peter Meyers, *Zur Problematik*, 735.

onderzoeker specifiek op de inhoud kan ingaan, maar ook de toon en achterliggende gedachten van de auteur kan trachten te reconstrueren. Bij de kwantitatief inhoudelijke analyse wordt door kwantitatieve bepalingen, zoals ruimte- en frequentieanalyse, het volume weergegeven. Bij de didactisch georiënteerde analyse worden de beschrijvende analytische methode en de kwantitatieve inhoudelijke analyse gecombineerd tot de 'structurele kwalitatieve aanpak'.¹⁸³ Door de drie soorten onderzoeken en de drie methoden te combineren ontstaat een matrix (tabel 2.2) waar de kolommen de doeleinden vermelden en de rijen de methoden.

Het onderhavige onderzoek heeft een historisch-wetenschappelijk doel en wordt uitgevoerd met de structureel-kwalitatieve methode. In eerste instantie is door een inhoudsanalyse bepaald welke foto's het meest voorkomen in de onderzochte boeken. Daarna is van de twee meest geplaatste foto's onderzocht hoe zij gebruikt zijn in schoolboeken om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden: welke rol spelen deze foto's in de Nederlandse geschiedschrijving?

TABEL 2.2. POSITIONERING VAN DOEL EN METHODE VAN HET ONDERHAVIGE ONDERZOEK

Methode	Doel		
	Didactische doeleinden	Historisch-wetenschappelijke doeleinden	Politieke doeleinden
Beschrijvend-analytisch			
Kwantitatief inhoudelijk			
Structureel-kwalitatief		Canonieke icoonfoto's	

2.3 GEANALYSEERDE SCHOOLBOEKEN

Voor een onderzoek als dit is het belangrijk een periode te selecteren waarin niet veel grote onderwijskundige en vakinhoudelijke veranderingen hebben plaatsgevonden. Dat zou een extra periodisering in het gekozen tijdvak nodig maken. Of de voor Nederland zo kenmerkende verzuiling in de gekozen onderzoeksperiode een rol speelde – kende elke zuil 'eigen' afbeeldingen? –, wordt eveneens onderzocht.

2.3.1 PERIODE

Voor dit onderzoek zijn boeken geselecteerd die verschenen tussen 1970 en 2000. Begin- en eindmoment markeren grote veranderingen in het onderwijssysteem:

183 W. Marienfeld, 'Schoolboekanalyse', 52.

de invoering van de Mammoetwet en die van de Tweede Fase met het Studiehuis.

Door de invoering van de Mammoetwet van 1968 veranderde er veel in het voortgezet onderwijs. Allereerst deed de brugklas zijn intrede en moesten MULO, MMS en HBS plaatsmaken voor mavo, havo en vwo.¹⁸⁴ Het vak maatschappijleer werd opgenomen in het curriculum, wat ten koste ging van het aantal uren dat besteed kon worden aan geschiedenis dat bovendien niet meer verplicht was voor de oudere leerlingen. Voor hen werd het als keuzevak aangeboden, waardoor het semi-concentrische onderwijs ontstond: in de lage klassen passeerden alle perioden de revue, terwijl leerlingen uit de hogere klassen die 'geschiedenis' kozen, met een thematische aanpak te maken kregen.¹⁸⁵

Naast deze praktische veranderingen, is vanaf de jaren zeventig het didactisch concept van het geschiedenisonderwijs behoorlijk veranderd. Het geschiedenisonderwijs zou te nationalistisch zijn en te veel afhangen van de denominatie (levensbeschouwing) van de school.¹⁸⁶ Sinds de invoering van de Mammoetwet kwam bovendien meer nadruk te liggen op thema's uit de contemporaine geschiedenis en op vaardigheden.¹⁸⁷ Met name didacticus Leo Dalhuisen was een voorstander van het aanleren van historische vaardigheden, waarmee hij een stempel heeft gedrukt op het geschiedenisonderwijs voor havo en vwo.¹⁸⁸ De nadruk op het verwerven van vaardigheden leidde ertoe dat steeds meer uitgeverij werkboeken publiceerden die naast het tekstboek gebruikt werden.¹⁸⁹ Deze werkboeken zijn interessant onderzoeksmateriaal, maar blijven in dit onderzoek buiten beschouwing, omdat ze slecht bewaard zijn gebleven.

Als gevolg van de veranderingen in het geschiedenisonderwijs sinds 1968 werden de meeste lesboeken grondig herzien: in de boeken die na 1970 verschenen, vallen de wijzigingen duidelijk op.¹⁹⁰ Bovendien kwamen in de nieuwe lesmethoden veel meer fotografische afbeeldingen voor, wat een extra argument is om 1970 als moment te kiezen om een dergelijke inventarisatie te laten beginnen.¹⁹¹

Het einde van de onderzoeksperiode wordt gemarkeerd door de invoering van de Tweede Fase in 1998 en die van Studiehuis. De wet schreef het studiehuis overigens niet voor, maar veel scholen voerden het in, tegelijk met de Tweede Fase, de bovenbouw van havo en vwo. De tweede fase kenmerkte zich door profielen die in de plaats kwamen van vakkenpakketten. Voor het geschiedenisonderwijs had deze verandering grote gevolgen, onder meer voor de eindexamens. Nieuwe historische vaardigheden en 'lesdomeinen' werden

gedefinieerd.¹⁹² Vooral de nieuwe benadering van leren in het studiehuis heeft geleid tot een herijking van schoolboeken. Daarom is dit moment gekozen om de onderzoeksperiode af te sluiten.

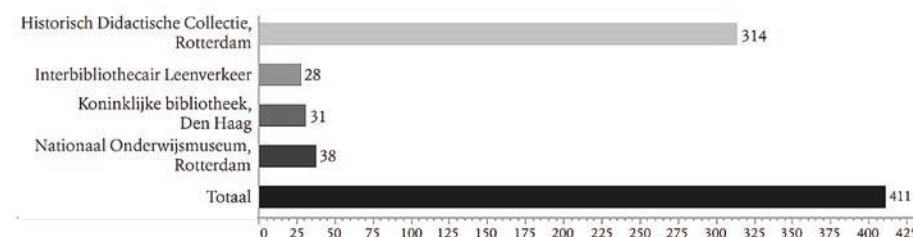
Door de periode te laten beëindigen in het jaar 2000 is een aantal belangrijke Nederlandse nieuwsgebeurtenissen niet betrokken in dit onderzoek, zoals de moorden op Pim Fortuyn en Theo van Gogh.¹⁹³ Daarnaast blijven twee belangrijke ontwikkelingen buiten beschouwing: de opkomst van internet, de digitalisering van foto's en de daarmee samenhangende ontsluiting van fotocollecties door online beeldbanken.

2.3.2 GEANALYSEERDE LESMETHODEN

Nederland beschikt niet over een lijst met alle gepubliceerde geschiedenis-schoolboeken. Dat compliceert het streven zo veel mogelijk lesmethoden die verschenen zijn tussen 1970 en 2000 te analyseren. Toch is getracht een zo compleet mogelijk overzicht samen te stellen, al zal het nooit het volledige aanbod van schoolboeken zijn, omdat verschillende collecties sinds afronding van dit deelonderzoek steeds meer schoolboeken in hun collecties hebben opgenomen.

De lijst is in een aantal fasen tot stand gekomen. Allereerst is gezocht in de metacatalogus Picarta waarmee bijna alle catalogi van Nederlandse bibliotheken zijn te doorzoeken.¹⁹⁴ Hiermee is een eerste overzicht verkregen van alle beschikbare boeken die op dat moment in een ontsloten collectie te raadplegen waren. Met combinaties van de zoektermen zoals 'geschiedenis', 'leermiddelen' en 'schoolboeken' zijn in eerste instantie 1.729 titels gevonden. Hieruit zijn vervolgens alleen de boeken geselecteerd die tussen 1970 en 2000 zijn verschenen, waarna 1.067 boeken over bleven. Deze lijst is verder doorgenomen, omdat ook niet-Nederlandse schoolboeken in de selectie voorkwamen, alsook digitale leermiddelen. Uiteindelijk bevatte de lijst 411 titels.¹⁹⁵ Daarvan bevinden zich 314 schoolboeken in de *Historisch Didactische Collectie* van het *Center for Historical Culture*, 38 in het Nationaal Onderwijsmuseum en 31 boeken bij de Koninklijke

TABEL 2.3. HET AANTAL GEANALYSEERDE SCHOOLBOEKEN PER COLLECTIE BEHERENDE INSTELLING.



¹⁹² Van Bostel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 7.

¹⁹³ Meer over de aandacht voor Pim Fortuyn in hedendaagse geschiedenis-schoolboeken in C. van Herwaarden, 'De tweede moord op Pim Fortuyn', *Kleio. Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland* 4 (2012) 48 - 52. Zie ook de uitzending van *Een Vandaag* van 1 mei 2012, 08:00 minuten.

¹⁹⁴ www.picarta.nl

¹⁹⁵ Deze lijst is in oktober 2007 vastgesteld en geldt daarom als opname van dat moment. Alle bestudeerde titels zijn opgenomen in bijlage 1.

¹⁸⁴ Ton Elias, *Van mammoet tot wet* ('s-Gravenhage 1963). N. L. Dodde, *Dag, mammoet! Verleden, bed en toekomst van het Nederlandse schoolstelsel* (Leuven 1993). J. A. A. Verlinden, *De mammoetwet. Nieuwe fase in de ontwikkeling van ons onderwijs* (Deventer 1968).

¹⁸⁵ Van Bostel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 9.

¹⁸⁶ Ibidem, 5.

¹⁸⁷ Ibidem, 9. A.H.J. Wilschut, 'History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries', *Journal of Curriculum Studies* 42 (2010) 709.

¹⁸⁸ L. G. Dalhuisen en C. W. Korevaar, *De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs* (Den Haag 1971). L. G. Dalhuisen, *Geschiedenis op school 2. Werkvormen en media*. Van Bostel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 8. Wilschut, 'History at the mercy of politicians and ideologies', 709.

¹⁸⁹ Van Bostel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 20.

¹⁹⁰ Ibidem, 9.

¹⁹¹ Martijn Kleppe, 'Photographs in Dutch History Textbooks: Quantity, Type and Educational Use', in Eva Matthes en Carsten Heinze (eds.), *Das Bild im Schulbuch* (Bad Heilbrunn 2010) 261 - 272.

Bibliotheek; de resterende 28 kwamen boeken naar Rotterdam via het Interbibliothecair leenverkeer.

2.3.3 ACHTERGRONDGEGEVENS: JAAR, NIVEAU, KLAS & SERIES

De gegevens die iets vertellen over de achtergrond van de geanalyseerde boeken geven slechts een indruk van het corpus; ze pretenderen niet dat de geanalyseerde boeken representatief zijn voor alle Nederlandse geschiedenisboeken uit de periode 1970 – 2000. Daarom tonen de tabellen vooral welke boeken meer en minder aanwezig zijn in de geanalyseerde verzameling schoolboeken.

Tabel 2.4 laat zien hoe de bestudeerde boeken verdeeld zijn over de drie decennia en toont aan dat die een evenredige hoeveelheid onderzoeksmateriaal opleveren. Veel van de geanalyseerde schoolboeken zijn bestemd voor meerdere onderwijsniveaus en klassen. Daarom zijn extra analyses uitgevoerd om te bekijken voor welk niveau en welke klas de boeken bestemd waren. Figuur 2.1 en tabel 2.5 laten zien dat de boeken redelijk gelijkmatig verdeeld zijn zowel wat leerjaar als schooltype betreft, zij het dat de lagere niveaus LBO/VBO/VMBO ondervetegenwoordigd zijn.

TABEL 2.4. HET AANTAL ONDERZOCHE SCHOOLBOEKEN PER DECENNIUM.

Periode	Aantal	
1970-1980	153	37%
1981-1990	127	31%
1991-2000	129	32%
Onbekend	2	1%

Series

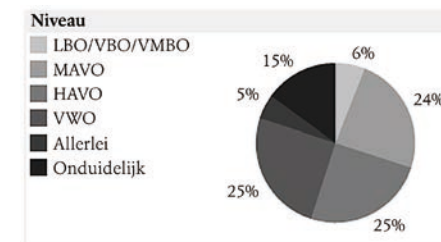
Schoolboeken verschijnen grotendeels in series, ook wel methoden genoemd, die bestemd zijn voor verschillende klassen en niveaus. Meestal wordt op scholen één serie gebruikt om de stof tussen de verschillende leerjaren goed op elkaar te laten aansluiten. In de set geanalyseerde schoolboeken zijn 94 titels aangetroffen, waarvan 89,9 procent behoort tot een serie (figuur 2.2).

Tabel 2.6 toont de tien series die de meeste delen bevatten. In totaal omvatten deze tien series 185 schoolboeken, die 45 procent uitmaken van alle bestudeerde schoolboeken. De series komen uit de gehele onderzoeksperiode en zijn gemaakt door zes uitgevers.

Verzuiling

Het Nederlandse onderwijs is lange tijd gekenmerkt door de verzuiling: elke levensbeschouwelijke richting beschikte over eigen scholen en vaak ook onderwijsmaterialen. Lijphart laat de verzuiling duren tot 1967, dus ongeveer tot de invoering van de Mammoetwet in 1968 die een tijdperk inluidde van grote

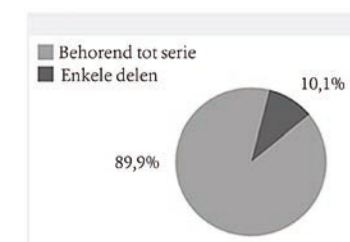
FIGUUR 2.1. DE VERDELING VAN DE GEANALYSEERDE SCHOOLBOEKEN PER ONDERWIJSNIVEAU.



TABEL 2.5. HET AANTAL GEANALYSEERDE SCHOOLBOEKEN PER KLAS.

Klassen	Aantal	
Klas 1	51	11,3%
Klas 2	65	14,4%
Klas 3	72	15,9%
Klas 4	63	13,9%
Klas 5	45	9,9%
Klas 6	26	5,8%
Klas allerlei	34	7,5%
Klas onduidelijk	96	21,2%

FIGUUR 2.2. DE VERDELING VAN DE GEANALYSEERDE SCHOOLBOEKEN OVER SERIES TEN OPZICHTE VAN ENKELE DELEN



TABEL 2.6. DE TIEN SERIES MET DE MEESTE DELEN

Titel	Uitgevers	Jaren van uitgave & aantal delen
Sporen	Wolters-Noordhoff	30
Achteraf bekeken	Malmberg	29
Sprekend verleden	Gottmer Educatief, Nijgh & Van Ditmar, Nijgh Versluys	29
McMo	Malmberg	17
Vragen aan de geschiedenis	Wolters-Noordhoff	15
Geschiedenis in onderwerpen	Meulenhoff-educatief	14
Kijk op de tijd	Malmberg	13
Wereld in wording	Novem, GB van Goors Zonen Uitgeversmaatschappij NV	13
Kleio	BV Uitgeverij NIB	13
Mensen en macht	Meulenhoff-educatief	12

veranderingen in het geschiedenisonderwijs.¹⁹⁶ In theorie zouden de bestudeerde schoolboeken buiten de periode van verzuiling vallen. Toch is het aannemelijk dat de schoolboeken die na deze periode zijn verschenen nog wel degelijk kenmerken van verzuiling vertonen, hoewel uit de colofons van de boeken niet blijkt of ze voor bijvoorbeeld het openbaar, katholiek of protestants onderwijs bedoeld waren.

Ongetwijfeld werden bepaalde series meer gebruikt op openbare scholen, net zoals andere series veel gebruikt zullen zijn op katholieke scholen. Omdat deze informatie ontbreekt, kan dit onderzoek geen uitspraak doen over welke boeken gebruikt werden op katholieke scholen, en onderzoeken of die andere foto's bevatten dan de boeken waarmee protestantse of openbare scholen werkten. De geïnterviewde redacteuren stellen daarentegen bijna allemaal dat hun boeken gebruikt werden op scholen van alle gezindten. Tevens verklaarden ze dat de achtergrond van de school geen invloed heeft gehad op hun keuzes voor beeldmateriaal: 'We selecteren op historische en didactische relevantie en niet anders', aldus een van hen.¹⁹⁷ Slechts één redacteur kon zich een geval herinneren van een afbeelding die niet geschikt bevonden werd, omdat protestantse scholen daar bezwaar tegen zouden kunnen hebben: de verkiezingsposter van de PSP uit 1971 waarop een naakte vrouw in een weiland werd afgebeeld. Meer over die poster en het gebruik ervan door Dolle Mina in Hoofdstuk 5.

2.4 SAMENSTELLERS ALS GATEKEEPERS

De samenstellers van schoolboeken zijn geïnterviewd om te bepalen hoe de productie van schoolboeken tot stand komt. Hierbij is vooral gevraagd naar hoe zij het beeldmateriaal selecteren: waarom is de foto gekozen? Wie bepaalt welke foto bij een bepaalde tekst komt? Waar komen de foto's vandaan? En welke rol speelt de uitgever in dit proces? Interviews met de samenstellers van schoolboeken geven antwoorden op deze vragen. Vervolgens biedt de theorie over gatekeeping een kader om deze manier van beeldselectie te analyseren.

2.4.1 SAMENSTELLERS GEÏNTERVIEWD

In totaal zijn twaalf mensen geïnterviewd. Negen van hen zijn betrokken geweest als redacteur en initiator van series lesboeken voor het vak geschiedenis. Drie personen werkten als beeldredacteur. Van de series die de meeste delen bevatten (zie tabel 2.6) zijn acht redacteuren geïnterviewd. Daarnaast is gekeken welke auteurs hebben meegewerkt aan meerdere schoolboeken(series), omdat te verwachten is dat zij ook meer ervaring hebben opgedaan met de productie ervan. Uit die analyse bleek dat een selecte groep redacteuren meewerkte aan vrij veel geschiedenisboeken, en dus belangrijke gesprekspartners waren voor dit onderzoek. Leo Dalhuisen heeft bijvoorbeeld meegewerkt aan 35 van de geanalyseerde schoolboeken en Hans Ulrich aan 34. Daarnaast is getracht auteurs te

¹⁹⁶ Van Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 5. Arend Lijphart, *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek* (Amsterdam 1968).

¹⁹⁷ *de Volkskrant* plaatste onlangs een ingezonden brief van een schoolboekenauteur die stelde dat bij het opstellen van teksten wel 'de werkelijkheid ten dienste staat van de (christelijke) commercie'. Sanne Terlouw, 'Geen onderscheid tussen feiten en religie op school', *de Volkskrant*, 20 september 2012, 29.

TABEL 2.7. DE GEÏNTERVIEWDE REDACTEUREN EN DE TITELS VAN DE BOEKEN WAAR ZIJ AAN HEBBEN MEEGEWERKT.

Naam	Titels boeken	
Leo Dalhuisen	Sprekend Verleden*, Toen voor straks	35
Hans Ulrich	Van Nederland tot Indonesië, Geschiedenis van gisteren, Nederland in de crisisjaren, Kijk op de tijd*, Nederland 1917-1939, Geschiedenis van gisteren, Gamma, Andere Tijden, VS 1787-1914, MeMo*, Nederland na 1945	34
Klaas Kalkwiek	Geschiedenis in thema en taak, Geschiedenis in onderwerpen*, De Nederlandse staatsinrichting, Historia	25**
Arie Wilschut	Sporen*	24
Frans Vercauteren	Mensen en Macht*	12
Anton van Hooff	Vragen aan de Geschiedenis*	10
Carla van Boxtel	MeMo*	10
Wieke Schrover	MeMo*, Over jagers, Egyptenaren en ambtenaren	10
Tom van der Geugten	Sprekend Verleden*, Sporen*	9
Totaal		159

* Boeken met een sterretje zijn boeken die ook staan in de top-10 series met de meeste delen.

** Klaas Kalkwiek heeft zelf meegewerkt aan geanalyseerde schoolboeken (20) evenals als zijn vader (5). Omdat tijdens het interview ook de werkwijze van zijn vader aan bod is gekomen, zijn deze boeken bij elkaar opgeteld.

benaderen die een coördinerende functie hadden binnen het auteursteam en die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van verschillende schoolboeken, bij voorkeur over een langere periode.

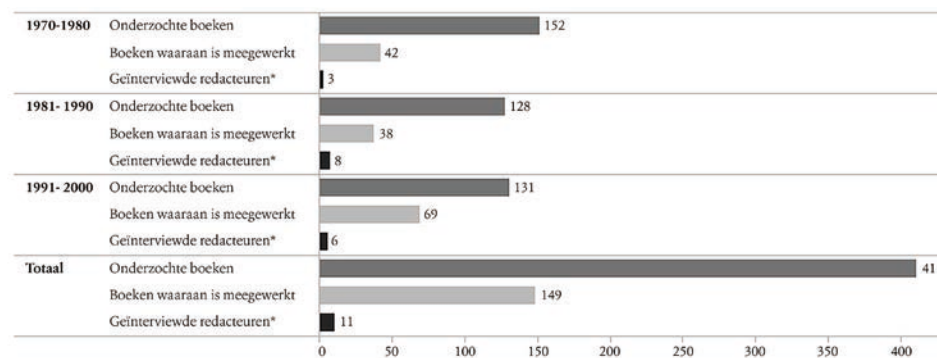
In totaal hebben de negen geïnterviewde redacteuren meegewerkt aan 159 geanalyseerde schoolboeken, die 36,2 procent uitmaken van alle boeken uit dit onderzoek. Tabel 2.8 laat zien dat van de geïnterviewden meer redacteuren hebben meegewerkt aan boeken uit de jaren tachtig en negentig dan uit de jaren zeventig.

Ook drie beeldredacteuren werden geïnterviewd. Esther Getrouw van B en U en Jos van Lavieren van LaVerbe werken als beeldresearcher bij gespecialiseerde bureaus en worden ingehuurd om de beeldredactie van schoolboeken voor hun rekening te nemen. Els Müller is in dienst bij uitgeverij Noordhoff. Het colofon van de leerboeken vermeldt zelden de naam van de beeldredacteur, maar deze drie beeldredacteuren gaven aan meegewerkt te hebben aan een groot aantal publicaties.

2.4.2 GATEKEEPING

De interviews bestonden uit semigestructureerde vragen waarbij de totstandkoming van schoolboeken centraal stond, uiteraard met de nadruk op de selectie van beeldmateriaal. Zo sluit het onderzoek aan bij de traditie van de *Content Influence Studies*¹⁹⁸; Perlmutter hanteerde dezelfde werkwijze voor een onderzoek naar het productieproces van schoolboeken in de Verenigde Staten.¹⁹⁹

TABEL 2.8. HET AANTAL GEÏNTERVIEWDE REDACTEUREN, AFGEZET TEGEN HET AANTAL GEANALYSEERDE SCHOOLBOEKEN PER PERIODE.



* Sommige redacteurs hebben boeken geschreven in meer dan één periode, zodat zij in meer dan één rij voorkomen. Daarom moeten de aantallen in de rij 'geïnterviewde redacteurs' niet bij elkaar worden opgeteld.

Meer specifiek is de methode gebruikt die voortvloeit uit de theorieën over *gatekeeping*.²⁰⁰ De communicatiewetenschap past de term *gatekeepers* toe op personen die bepalen welke berichten in het nieuws komen. In 1964 deed de Amerikaan David Manning White bijvoorbeeld onderzoek naar een redacteur van een krant die bepaalde welke van de vele tekstberichten die hij dagelijks via de telex ontving, gepubliceerd werden in de krant.²⁰¹ White noemde deze redacteur de *gatekeeper* of poortwachter, omdat hij degene was die besloot welk nieuws de lezer van de krant de volgende dag kon lezen. Deze *gatekeeper* is dus degene die uit het aanbod een keuze maakt voor de krant. Voor het onderzoek van White moest deze *gatekeeper* zijn keuzes motiveren. Na analyse van dit materiaal concludeerde de onderzoeker dat de publicatie van nieuws een hoogst subjectief proces is, gebaseerd op waardeoordelen van de *gatekeeper*.²⁰²

Veertien jaar na het onderzoek van White voerde de socioloog Walter Gieber een soortgelijk onderzoek uit onder zestien *gatekeepers* bij zestien verschillende kranten. Uit dit onderzoek bleek dat alle zestien het nieuws op ongeveer

dezelfde manier selecteerden. Blijkbaar was dit selectieproces dus helemaal niet zo subjectief, maar zat er juist een patroon in.²⁰³ Deze onderzoeken van White en Gieber zijn aanleiding geweest voor een hausse aan vervolgstudies en aanpassingen van het door hen vastgestelde model.²⁰⁴

Volgens Pamela Shoemaker spelen verschillende factoren een rol bij (nieuws)selectieprocessen. Allereerst is dit de persoonlijke visie en achtergrond, zoals geloofsovertuiging, sociale afkomst en opleiding. Dit komt overeen met de stelling van de historicus Edward Carr dat de achtergrond van de historicus onderzocht moet worden om diens verhaal te begrijpen, hetgeen voor de Nederlandse geschiedschrijving ook bepleit wordt door Rudolf Dekker.²⁰⁵ De redacteurs die voor het onderhavige onderzoek werden geïnterviewd hebben een korte enquête ingevuld, zodat van ieder van hen een profielschets kon worden gemaakt, zoals Herbert Gans dit ook deed na zijn onderzoek bij Amerikaanse nieuwsmedia.²⁰⁶ Hieruit blijkt dat de achtergrond van de redacteurs sterk overeen komt.²⁰⁷ Vrijwel allen studeerden na een vwo-opleiding geschiedenis, in de Randstad of Nijmegen, en waren tussen de dertig en veertig jaar oud toen ze hun eerste schoolboek samenstelden. Praktisch geen van allen is religieus en tijdens de periode dat ze schoolboeken maakten, stemden ze vrijwel allemaal op progressieve partijen met een duidelijke voorkeur voor de PvdA en Groen-Links (en haar voorgangers) en lazen voornamelijk *de Volkskrant*, *Trouw* en *NRC Handelsblad*. Geen van hen las *De Telegraaf*, ook destijds de grootste krant van Nederland. Dit profiel komt sterk overeen met dat van journalisten van wie ook is vastgesteld dat zij veelal politiek 'links' georiënteerd zijn.²⁰⁸ Hoewel het in dergelijke onderzoeken onduidelijk blijft in hoeverre deze achtergrond doorwerkt in de professionele keuzes die zij maken, geeft het wel aan dat in termen van Becker de 'werelden' en in de terminologie van Bourdieu, de 'velden' van journalisten en schoolboekredacteurs overeen komen.²⁰⁹

Naast persoonlijke voorkeuren van de redacteurs zijn de routines belangrijk. Wat is gebruikelijk, hoe worden keuzes aangeleerd, bijvoorbeeld tijdens de opleiding? Ten derde moet worden gekeken naar de organisatie waarin de *gatekeeper* werkt. Door wie wordt bepaald wie de *gatekeeper* is, neemt hij of zij de beslissingen alleen of in samenspraak met anderen en in hoeverre bepaalt de

203 Walter Gieber, 'News is what newspapermen make it', Dexter en White (eds.), *People, society, and mass communication*.

204 Een overzicht van de ontwikkelingen is te lezen in Pamela J. Shoemaker, *Gatekeeping* (Newbury Park 1991) en meer recent in Pamela J. Shoemaker en Timothy P. Vos, *Gatekeeping theory* (New York 2009).

205 Edward H. Carr, *What is history?* (New York 1961) 23 - 24. Rudolf Dekker, *Meer verleden dan toekomst. Geschiedenis van verdwijnend Nederland*, 7.

206 Herbert J. Gans, *Deciding what's news. A study of CBS evening news, NBC nightly news, Newsweek, and Time*. Dergelijke omschrijvingen bestaan ook van Nederlandse journalisten zie bijvoorbeeld Mark Deuze, *Journalists in the Netherlands. An analysis of the people, the issues and the (inter-) national environment* (Amsterdam 2002). Liesbeth Hermans, Maurice Vergeer en Alexander Pleijter, *Nederlandse journalisten in 2010* (Utrecht 2011). Frans Kempen en Jan Wieten, *Journalisten en persconcentratie. Rapport van de Werkgroep gevolgen van persconcentratie voor journalisten* (Amsterdam 1976).

207 Voor alle resultaten, zie bijlage 2.

208 Mark Deuze, *Wat is journalistiek?* (Amsterdam 2004) 149.

209 Howard S. Becker, *Art worlds* (Berkeley 1982). Pierre Bourdieu, *The rules of art. Genesis and structure of the literary field* (Stanford 1996). Pierre Bourdieu en Randal Johnson, *The field of cultural production. Essays on art and literature* (New York 1993). Meer over de terminologie van Bourdieu in relatie tot journalistieke producties in Rodney D. Benson en Erik Neveu, *Bourdieu and the journalistic field* (Cambridge 2005); D. Hesmondhalgh, 'Bourdieu, the media and cultural production', *Media, Culture & Society*, 28 (2006) 211-231.

198 Pamela J. Shoemaker en Stephen D. Reese, *Mediating the message. Theories of influence on mass media content* (New York 2009). Herbert J. Gans, *Deciding what's news. A study of CBS evening news, NBC nightly news, Newsweek, and Time* (New York 1979). Catherine A. Lutz en Jane L. Collins, *Reading "National Geographic"* (Chicago 1993). Gaye Tuchman, *Making news. A study in the construction of reality* (New York 1978). Lucy Küng, *Inside the BBC and CNN. Managing media organisations* (Londen 2000).

199 D.D. Perlmutter, 'Manufacturing visions of society and history in textbooks', *Journal of Communication*, 47 (1997) 68 - 81.

200 K. Lewin, 'Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research', *Human relations. Studies towards the integration of the social sciences*, 1 (1947) 143-153.

201 David M. White, 'The "Gatekeeper". A case-study in the selection of News', Lewis Anthony Dexter en David Manning White (eds.), *People, society, and mass communication* (Londen 1964).

202 Ibidem.

organisatie de selectiecriteria door de (financiële) kaders of het format van het eindproduct?

Een derde factor is de 'extra-mediale invloed', zoals die van bijvoorbeeld de concurrentie; maar ook partijen die invloed willen uitoefenen zoals politici. De laatste factor duidt wellicht op de meest abstracte invloed, die van het sociale systeem waarin de *gatekeeper* opereert. Welke waarden en normen zijn dominant in de maatschappij en wat is het vigerende politieke systeem?²¹⁰

Het begrip *gatekeeping* zoals Shoemaker dat beschrijft, is gericht op journalistieke producten zoals kranten, tijdschriften en televisieprogramma's; het is niet ontwikkeld om keuzes voor beeldmateriaal in educatieve uitgaven te achterhalen. Het selecteren van foto's door een (beeld)redacteur bij een educatieve uitgeverij vertoont echter wel overeenkomsten met het selecteren van nieuws voor een krant. Daarom kunnen elementen uit de gatekeepertheorie nuttig zijn om meer inzicht te krijgen in wie bepaalt welke foto's in een methode worden opgenomen en hoe dat gebeurt. Bovendien is onderzoek naar *gatekeepers* van (nieuws)foto's schaars.²¹¹ Dat een geleende methode beperkingen meebrengt, ligt voor de hand. Een daarvan is dat het onderzoek van Shoemaker zich op recent gemaakte keuzes richt, terwijl de geïnterviewde redacteurs in het onderhavige onderzoek in hun geheugen moesten graven om te kunnen reproduceren wat de afwegingen waren voor keuzes die ze lang geleden – soms wel dertig jaar – maakten.²¹²

Rekening houdend met de verschillen tussen nieuwsproductie en het samenstellen van geschiedenismethoden is getracht de factoren die een rol spelen bij het selectieproces van nieuws te vertalen naar het selecteren van fotomateriaal voor schoolboeken. De persoonlijke achtergrond en visie van de redacteurs kan immers van invloed zijn op de keuze voor beeldmateriaal, evenals de routines, omdat redacteurs zijn geïnterviewd die aan meerdere boeken hebben meegewerkt. Daarnaast kan ook de organisatie waar de redacteur werkt, invloed hebben op de keuzes, zoals het beschikbare budget of het vastgestelde format van boeken. De schoolboekenuitgever heeft te maken met concurrentie, maar ook met de politiek en overheidsinstellingen van waaruit kritiek kan komen op de inhoud van schoolboeken. Al deze zaken zou Shoemaker extra-mediale factoren noemen. De laatste en meest abstracte invloeden betreffen het sociale systeem: in welke politieke en maatschappelijke context komen lesmethoden tot stand? Het model van Shoemaker diende als inspiratiebron en stramien om de vraagesprekken te structureren. Elk interview is volledig uitgeschreven en geanalyseerd.

210 Shoemaker, *Gatekeeping theory*, 97 – 107.

211 Zeker in Nederland is weinig onderzoek gedaan naar fotografische *gatekeepers*. Een uitzondering is Tineke Luijendijk, *Een rustpunt voor het oog. Een studie naar de selectie van foto's bij acht Nederlandse dagbladen* (Amsterdam 1983).

212 Meer over persoonlijke herinneringen en vooral de rol van vergeten in D. Draaisma, *Vergeetboek* (Groningen 2010). W. Frijhoff, *Herinneren als kunst van vergeten. Hoe wij al dan niet bewust onze geschiedenis selecteren* (2010). Paul E. Werkman, *Uitgesproken geschiedenis. Oral history in geschiedenis en journalistiek* (Zwolle 2001).

2.5 DE SAMENSTELLERS OVER HET BEELD

Uit de gesprekken met de samenstellers van schoolboeken blijkt dat het maken van de inhoud van schoolboeken en het zoeken van illustraties bestaat uit enkele stappen: allereerst wordt een auteursteam gevormd, vervolgens worden teksten geschreven en afbeeldingen gezocht, waarvan de uitgever de copyrights regelt.

2.5.1 AUTEURSTEAM VORMEN

Een schoolboek of lesmethode wordt zelden door één auteur geschreven. Frans Vercauteren, auteur van *Mensen en Macht* uit de jaren zeventig, schreef deze serie samen met een collega, en Tom van der Geugten en Arie Wilschut werkten samen met collega Karin Loggen aan de serie *Sporen*. Auteursteams samenstellen gebeurde vrijwel altijd via het informele circuit, wat aantoont hoe – in termen van *gatekeeping* – routines een rol kunnen spelen.

Vercauteren schreef de serie samen met een collega die op dezelfde school werkte. Van der Geugten, Wilschut en Loggen kenden elkaar via een lerarenopleiding waaraan ze alle drie als docent verbonden waren en Hans Ulrich vertelde dat hij vaak mensen benaderde die hij al kende: 'In het begin gaat dat van: vriendjes onder elkaar'.²¹³ Maar niet alleen 'vriendjes' werden ingezet bij de schrijversteams, ook familieleden waren actief. De echtgenote van Leo Dalhuisen maakte vaak het register van *Sprekend Verleden*, terwijl zijn zoon video's bekeek, op zoek naar geschikt beeldmateriaal. Ten slotte maakte Klaas Kalkwiek als achttienjarige tekeningen voor het boek *Geschiedenis in Thema en Taak* waaraan zijn vader meewerkte.

Vaak vormden de initiatiefnemers die het didactisch concept ontwikkelden, de kern van het schrijversteam. Hierbij speelde de onderwijsachtergrond van de initiatiefnemers meestal een rol. Van der Geugten, Wilschut en Loggen vertelden bijvoorbeeld dat ze als leraar vaak zelf materiaal maakten uit onvrede over het bestaande lesmateriaal: 'Dat was het beruchte knip-en plakwerk, zondags op de zolderkamer'.²¹⁴ Het didactische concept geeft enerzijds aan *wat* er in het boek komt: welke onderwerpen? Anderzijds bepaalt het concept *hoe* het boek eruit komt te zien: het type opdrachten maar ook de verhouding tekst-beeld. Dergelijke concepten kunnen vrij abstract zijn, maar ook uitgewerkt tot op paragraaf- en zelfs paginaniveau; voor dat laatste bestaan tegenwoordig richtlijnen voor het aantal foto's per twee pagina's.

2.5.2 TEKSTEN SCHRIJVEN EN AFBEELDINGEN ZOEKEN

Wanneer het concept gereed was, werden de teksten geschreven en beeldmateriaal gezocht. Voor dit onderzoek is vooral het zoeken naar afbeeldingen relevant, en de rol van de auteur/redacteur hierbij. Zonder uitzondering gaven de redacteurs aan dat de schrijver van de tekst ook diegene is die als eerste zoekt naar geschikte afbeeldingen, omdat hij of zij de tekst het best kent en weet hoe de onderwerpen verbeeld zouden moeten worden. Daarnaast hebben uitgevers

213 Interview Hans Ulrich. Jansen, 'Een kijkje in de keuken', *Kleio. Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland* 6 (1991) 20 - 23

214 Ibidem, 20.

ook een economische reden voor deze werkwijze, die is gewoon de goedkoopste. Wanneer een uitgever een beeldredacteur in dienst heeft, kost dit aanzienlijk meer; de auteurs worden betaald worden uit de royalty's.

In termen van *gatekeeping* raakt deze opmerking het niveau van de organisatie en illustreert niet alleen het businessmodel van uitgeverijen, maar ook het werk van de redacteurs. Zij moeten geschikt beeldmateriaal vinden, maar hebben daar niet onbeperkt de tijd voor met als gevolg dat redacteurs dan ook zelden de deur uit gaan om beeldmateriaal te zoeken in bibliotheken of archieven. Carla van Boxtel was daar zeer uitgesproken over:

“Kijk, als je deel 1 maakt (...) en het jaar erop moet deel 2 af zijn, en je wilt eerder zijn dan de concurrent, dan moet je op een gegeven moment, (...) elke twee maanden bijna zo'n boek produceren. Zeg dan maar eens: goh, ik ga vandaag eens naar het archief om eens wat beeldmateriaal voor paragraaf 3 uit te zoeken.”²¹⁵

Hoewel tegenwoordig praktisch elke redacteur de zoektocht begint op internet, haalden de geïnterviewde redacteurs in het pre-internettijdperk hun inspiratie uit grofweg drie soorten bonnen. Allereerst keken ze in boeken of knipselmappen die ze meestal zelf in hun bezit hadden. In enkele gevallen werden boeken speciaal aangeschaft, maar meestal waren het boeken die thuis of op het werk al in de boekenkast stonden. Hans Ulrich sprak over 'hele stapels knipsels' die hij zelf in de klas gebruikte, Tom van der Geugten bladerde vaak door boeken die hij speciaal voor dit doel kocht en ook Arie Wilschut bladerde door 'oude plaatboeken'. Ook boeken waaraan auteurs eerder hun bijdrage leverden, dienden als bron. Van der Geugten begon hier zelfs mee: 'Wat goed is, dat neem ik over.'²¹⁶ Deze opmerking laat zien dat 'routines' een belangrijke rol spelen bij het selectieproces. Vervolgens stuurden de makers stapels boeken naar de uitgever, voorzien van 'bladwijzers' om aan te geven op welke pagina de gewenste afbeelding stond. De uitgeverij verzorgde daarna de afhandeling van de copyrights.

De laatste bron is wellicht de meest praktische: de eigen collectie foto's van zowel redacteurs als uitgevers. Hans Ulrich sprak over zijn ladenkast vol dia's van reizen naar Griekenland of Rome die geschikt waren als illustratie, en ook Klaas Kalkwiek vertelde over foto's die hij zelf maakte om sommige onderwerpen te illustreren. Ten slotte vermeldde Carla van Boxtel dat ze ook wel eens foto's gebruikte van een opvangkamp voor Belgische vluchtelingen dat zich vlakbij haar woonplaats bevond.²¹⁷ Dit laat wederom zien hoe belangrijk de persoonlijke achtergrond van redacteurs kan zijn bij het selectieproces van beeldmateriaal. Ook uitgevers legden een archief aan. Wolters heeft het zogenoemde duplicatenarchief dat is ontstaan uit de tijd dat archieven dia's opstuurden van mogelijk geschikt materiaal. Aanvragers mochten dit maar een beperkte tijd houden en moesten het dan weer terug sturen. Bij Wolters was het destijds de regel dat deze

gereproduceerd werden, zodat er altijd een exemplaar in huis was voor toekomstig gebruik. Volgens Carla van Boxtel speelt het organisatieniveau ook mee op een andere manier, omdat de uitgever in sommige gevallen voorschreef dat 50 procent van de afbeeldingen die bijvoorbeeld in de mavo/havo-editie waren opgenomen, ook gebruikt moesten worden in de havo/vwo-editie, om kosten te besparen. Daardoor nam de reproductiefrequentie natuurlijk toe.

Tot slot speelt het verkoopargument een rol. Tom van der Geugten stelt bijvoorbeeld dat een beeldredacteur vaak tegen zijn auteurs zegt: 'Als een schoolboek open valt, dan moet het er altijd aantrekkelijk uit zien.'²¹⁸ Arie Wilschut beaamde dit evenals Els Müller, beeldredacteur bij Noordhoff, die het nog scherper formuleert:

'De keuze voor beeldmateriaal hangt helemaal af van de manier waarop het boek in de markt wordt gezet. Op dit moment hebben leraren weinig tijd en vragen een testexemplaar aan. Ze bladeren er doorheen en willen dan zaken herkennen. Kortom, wat doen wij? Wij plaatsen iconen, zodat de leraren in ieder geval de beelden herkennen.'²¹⁹

Deze opmerking van Müller komt overeen met resultaten van Amerikaanse onderzoeken naar de keuze voor schoolboeken waarin geconcludeerd wordt dat de '*flip-value*' (de doorblader-waarde) één van de belangrijkste factoren is.²²⁰

Hoewel andere auteurs aangeven nooit verplicht te zijn door de uitgever om een bepaalde foto te plaatsen, zeggen ook zij dat sommige foto's in het boek moeten staan. Dalhuisen ziet de schoolboeken als het collectief geheugen waarin sommige onderwerpen en afbeeldingen niet mogen ontbreken. Hoewel originaliteit ook een criterium moet zijn, stelt Carla van Boxtel:

'Het moet deels herkenbaar zijn, maar deels anders. Bij geschiedenis is het ook zo dat er plaatjes zijn waar je toch op uitkomt, omdat we het belangrijk vinden dat leerlingen dat beeld kennen, omdat het veel gebruikt wordt.'²²¹

2.6 ZOEKEN IN VERSCHILLENDE GEHEUGENS

Zoeken impliceert dat er iets te vinden is, dus dat er over de geschiedenis beelden voorhanden zijn. Nu zijn niet alle foto's op dezelfde plaats opgeslagen. Om in kaart te brengen uit welke typen 'geheugens' samenstellers putten – waartoe ook boeken en archieven te rekenen zijn zoals besproken in Hoofdstuk 1 –, is het zinvol ook de rol van het collectief geheugen hierbij te betrekken.

2.6.1 INDIVIDUEEL GEHEUGEN EERST

Hoe zochten redacteurs naar beeldmateriaal? Lieten ze zich verrassen of zochten ze gericht? Uit de gesprekken komen drie zoekmethoden naar voren,

215 Interview Carla van Boxtel.

216 Interview Tom van der Geugten.

217 Interview Carla van Boxtel. Uit eerder onderzoek bleek ook dat makers van geschiedenisboeken vaak privématerialen gebruiken. De maker van de *Kroniek van de Twintigste eeuw* had bijvoorbeeld een poster van een opera in het boek opgenomen, omdat hij zelf gefigureerd had in de betreffende voorstelling, zie Martijn Kleppe, Tot Icoon Verheven. Een onderzoek naar de verheffing van maatschappelijke gebeurtenissen tot fotografische iconen van de recente Nederlandse geschiedenis (Erasmus Universiteit 2003) 61.

218 Interview Tom van der Geugten.

219 Interview Els Müller.

220 Perlmutter, 'Manufacturing visions', 77. R. Farr en M.A. Tulley, 'Do Adoption Committees Perpetuate Mediocre Textbooks?' *Phi Delta Kappan*, 66 (1985) 470. Voor een voorbeeld van de Nederlandse situatie: Sanne Terlouw, 'Geen onderscheid', 29.

221 Interview Carla van Boxtel.

die variëren van een poging een specifieke foto te achterhalen tot bladeren in de hoop dat zich een verrassing aandient. Zo maakten sommige auteurs terwijl ze de tekst schreven al aantekeningen over mogelijk geschikt beeldmateriaal. Anton van Hooff zei bijvoorbeeld:

‘Meestal maak je bij een tekst al een aantekening van “dat plaatje”, waarvan ik weet dat ik (...) het ergens heb (...) Dat je denkt: ik moet nou zoiets hebben. Dat moet er wel zijn, even zoeken.’²²²

Ook beeldredacteur Esther Getrouw haalt deze werkwijze aan, mede vanwege haar ervaring:

‘Omdat je al jarenlang geschiedenisboeken maakt, heb je op een gegeven moment iets op je netvlies van: wij hebben toen toch zoiets gehad met dat of dat? Was dat niet leuk?’²²³

Bij deze zoekstrategie wordt zeer bewust gezocht naar die ene afbeelding die al eens eerder gebruikt of gezien is. In bibliotheek- en informatiewetenschappen wordt een dergelijke zoekstrategie ook wel *known-item search* of *target search* genoemd.²²⁴

Bij de tweede zoekstrategie heeft de redacteur een aantal ideeën van elementen die op een foto zouden moeten staan, zonder dat hij een concrete foto voor ogen heeft. Daarom zoekt hij niet gericht naar een specifieke afbeelding, maar naar een waarop een aantal elementen voorkomen. Dan begint hij of zij vaak met boeken over het onderwerp door te bladeren, zoekend naar foto's waarop die elementen staan. Deze vorm van zoeken staat in bibliotheek- en informatiewetenschappen ook wel bekend als *instance of category search*.²²⁵

De derde zoekstrategie is treffend samengevat door beeldredacteur Jos van Lavieren: het zoeken door middel van *serendipiteit*. Hierbij wordt een foto gevonden, terwijl eigenlijk gezocht werd naar iets anders:

‘Je hebt wel het gevoel wat voor richting je op gaat. En je weet ongeveer bij welke kast je moet zoeken, maar je hebt natuurlijk beperkt de tijd. Je kan niet het hele

archief van Cas Oorthuys door en daarna dat van Carel Blazer om te kijken of je een plaatje tegenkomt. Maar wat je ook doet, is op basis van zien opnieuw formuleren. (...), associëren. Je kunt het van tevoren bedenken, maar het wordt het beste op het moment dat je je laat leiden door het zien (...) En soms vind je beelden die je van tevoren echt niet had kunnen bedenken, maar die passen precies.’²²⁶

Dit type zoekproces staat binnen de bibliotheek- en informatiewetenschap beter bekend als *search by association*.²²⁷

2.6.2 COLLECTIEF GEHEUGEN

Wat zoekstrategieën betreft volstaat het aan Shoemaker ontleende model om het selectieproces van beelden voor lesmethoden te onderzoeken niet meer. De theorie over *gatekeeping* gaat er immers van uit dat er een groot aanbod is aan nieuws en nieuwsfoto's, waaruit journalisten een selectie maken. Historici die schoolboeken samenstellen moeten zelf op zoek naar beeldmateriaal. Bij deze zoektocht raadplegen ze het *individuele geheugen* dat grotendeels gevormd wordt door het *collectief geheugen* dat alles te maken heeft met het sociale systeem waarvan Shoemaker stelt dat het de basis vormt voor alle andere niveaus, omdat het de cultuur, maatschappij en ideologie omvat.²²⁸ Het is daarom nodig voor dit gedeelte van het onderzoek opnieuw te rade te gaan bij de *memory studies*.²²⁹

In het vorige hoofdstuk bleken vooral de termen *Memory* en *History* relevant te zijn, omdat schoolboeken deel uitmaken van de formele geschiedschrijving en daarom in dit onderzoek onder het concept *History* geschaard worden. Ook kunnen we concluderen dat redacteurs – ongeacht welke zoekstrategie ze gebruiken – altijd het eigen geheugen raadplegen, voordat ze hun zoektocht naar afbeeldingen beginnen. Vervolgens zoeken zij in bestaande bronnen die in termen van Assmann tot het cultureel geheugen behoren.²³⁰ Bij deze zoektocht wordt een van de drie zoekstrategieën, bewust dan wel onbewust, toegepast: de *known-item search*, *instance search* of *search by association*. Ten tijde van de productie van de lesmethoden die onderwerp zijn van dit onderzoek waren dat vooral boeken en knipselarchieven, omdat internet zijn intrede nog niet had gedaan. De afbeelding kwam uiteindelijk via een reproductieproces in de lesmethode terecht en ging in de hier toegepaste terminologie deel uitmaken van *national history*. Gezamenlijk vormen deze drie elementen – individueel geheugen (samenstellers), cultureel geheugen (boeken en knipsels) en national history (het lesboek als eindproduct) in dit onderzoek het visuele collectief geheugen.

Dit proces wordt gevisualiseerd in figuur 2.3 dat is geïnspireerd op het

222 Interview Anton van Hooff.

223 Interview Esther Getrouw.

224 J. H. Lee, A. Renear, L. C. Smith, 'Known-item Search: Variations on a Concept', *69th Annual Meeting of the American Society for Information Science and Technology (ASIST)* (Austin 2006). D. Ellis, 'A behavioral approach to information retrieval system design', *Journal of Documentation*, 45 (1989) 171 - 212. A. Broder, 'A taxonomy of web searchers', *SIGIR Forum*, 36 (2002) 3-10. P. J. McKenzie, 'A model of information practices in account of everyday-life information seeking', *Journal of Documentation*, 59 (2003) 19-40. A. W. M. Smeulders e.a., 'Content-Based Image Retrieval at the End of the Early Years', *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 22 (2000). E. M. Voorhees, *Overview of TREC 2005*, 2005, (2005). Uit onderzoek naar de zoekstrategie van gebruikers van audiovisuele archieven blijkt dat deze *known-item* strategie verreweg het meest wordt toegepast onder makers van televisieprogramma's, omdat zij vaak precies weten welk fragment zij willen (her)gebruiken, zie Bouke Huurnink, Search in audiovisual broadcast archives (Universiteit van Amsterdam, 2010). B. Huurnink e.a., 'Search Behavior of Media Professionals at an Audiovisual Archive: A Transaction Log Analysis', *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61 (2010) 1180-1197. Ook consumenten die zoeken naar online video's gebruiken deze zoekstrategie, zie M. Kemman, M. Kleppe en H. Beunders, 'Who are the users of a video search system? Classifying a heterogeneous group with a profile matrix', *International Workshop on Image Analysis for Multimedia Interactive Services* (Dublin 2012).

225 E. M. Voorhees, *Overview of TREC 2005* (Gaithersburg 2005). Arnold W. M. Smeulders, *Content-Based Image Retrieval at the End of the Early Years*.

226 Interview Jos van Lavieren.

227 Arnold W. M. Smeulders, *Content-Based Image Retrieval at the End of the Early Years*.

228 Maurice Halbwachs, *The collective memory* (New York 1980). Shoemaker, *Gatekeeping theory*.

229 Indirect wordt hierop gewezen door J. A. Edy, 'Journalistic uses of collective memory', *Journal of Communication*, 49 (1999) 71-85. Barbie Zelizer, 'Journalism's Memory Work', in Astrid Erll, Ansgar Nünning en Sara B. Young (eds.), *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook* (Berlin 2008) 379-387. Binnen de *memory studies* is een juist zelfde soort oproep om methoden uit de communicatiewetenschappen toe te passen, zie W. Kansteiner, 'Finding Meaning in Memory. A Methodological Critique of Collective Memory Studies', *History and Theory*, 41 (2002) 194 - 195.

230 Aleida Assmann, 'Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past', Karin Tilmans, Frank van Vree en Jay Winter (eds.), *Performing the Past. History, Memory, Identity* (Amsterdam 2010) 43 - 44.

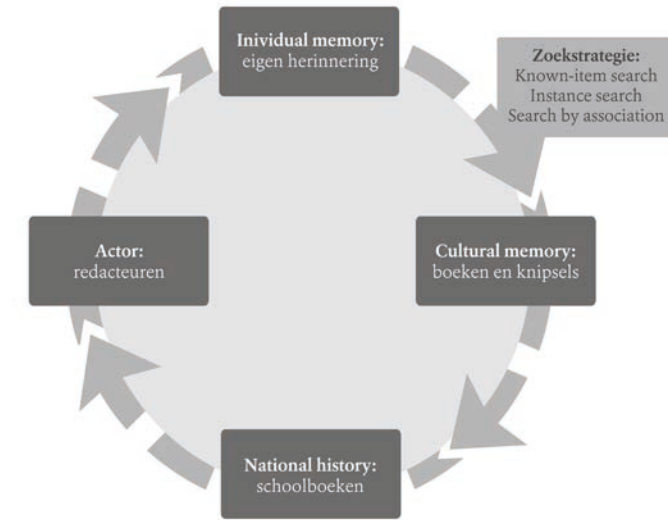
schema waarmee José van Dijck de term '*mediated memory*' introduceert en dat de rol van mediaproducten in het herinneringsproces benadrukt.²³¹ Het aangepaste schema laat zien dat het zoeken naar afbeeldingen voor schoolboeken een onderdeel is van een circulair proces. Alle lagen zijn met elkaar verbonden, met als resultaat dat beelden van generatie op generatie worden doorgegeven. Het geheugen van redacteurs wordt immers gevormd door alle producten van het cultureel geheugen, die zij tijdens hun leven gezien hebben, inclusief de boeken die zij als kind gebruikten voor hun geschiedenislessen. De wereld van de redacteur bepaalt dus welke beelden hij of zij zich herinnert. Dit sluit aan bij de uitspraak van Marc Ferro waarmee dit hoofdstuk begon:

'Het beeld dat wij hebben van andere volken is verbonden met de geschiedenis die ons is verteld toen we nog kind waren. Daardoor worden we getekend voor ons leven.'²³²

Een onderzoek naar foto's die voorkomen in zowel de boeken die samenstellers van geschiedsmethoden zelf als kind onder ogen hebben gehad als de foto's in de boeken waarvoor zij het beeldmateriaal selecteerden, zou interessante resultaten kunnen opleveren, maar is waarschijnlijk niet uitvoerbaar.²³³ Voor dit onderzoek is het echter wel relevant om te visualiseren hoe afbeeldingen worden doorgegeven aan volgende generaties. In Hoofdstuk 6 over het selectieproces van afbeeldingen voor de Canon van Nederland zullen we dit circulaire karakter nogmaals tegenkomen.

In *memory studies* komt de nadruk steeds meer te liggen op de processen van herinnering en de interactie tussen de verschillende geheugentypen, in plaats van de ogenschijnlijk gesloten benadering van Assmann.²³⁴ Figuur 2.3 laat dit ook zien, omdat de redacteurs niet alleen *producenten* zijn, maar ook *consumenten*, zoals de actoren ook wel genoemd worden binnen de 'herinneringscultuur'.²³⁵ Daarom zijn de in Hoofdstuk 1 omschreven dimensies van Erll ook in dit schema terug te zien: de mentale dimensie (de eigen herinnering onder *individual memory*, de materiële dimensie (de schoolboeken onder *national history* en de *cultural memory* producten zoals boeken en knipsels) en tot slot de sociale dimensie (de actoren).²³⁶

Drie belangrijke kanttekeningen moeten gemaakt worden bij het schema in figuur 2.3. De pijlen zijn weergegeven als stippellijnen, omdat geschiedschrijving – ook de visuele – een dynamisch proces is. Altijd zullen nieuwe inzichten



FIGUUR 2.3. HET CIRCULAIRE KARAKTER VAN HET SELECTIEPROCES VAN FOTO'S VOOR GESCHIEDSMETHODEN.

ontstaan, waardoor onderwerpen anders in beeld zullen worden gebracht. Daarnaast zullen redacteurs kennismaken met 'nieuwe' publicaties die zij ook zullen raadplegen om foto's te zoeken voor een volgend leerboek. Daardoor kunnen 'nieuwe' afbeeldingen hun entree maken, die op hun beurt een icoonstatus kunnen bereiken, voor zover ze die nog niet hebben.

Daarnaast wil het schema niet de indruk wekken dat de verschillende typen geheugen een gesloten karakter hebben. Het tegendeel is het geval. Door de vormgeving als cirkel wordt getracht te benadrukken dat elk type de andere beïnvloedt en dat ze in elkaar overlopen. Van Dijck waarschuwt dan ook terecht dat:

'memory is not mediated by media, but media and memory transform each other. (...) A revised concept of memory's mediation thus needs to avoid the pitfalls of fallacious binary and hierarchical structures'²³⁷

Ten slotte zal niet altijd elk van de vier genoemde elementen een rol spelen bij beeldredacteurs van andersoortige producten zoals algemene boeken of bijvoorbeeld tentoonstellingen. Het schema in figuur 2.3 geeft aan hoe dit proces in zijn werk gaat bij de productie van schoolboeken waarvan is vastgesteld dat redacteurs hun zoektocht altijd beginnen met *iets* dat in hun herinnering bestaat, en dus altijd uitgaan van individueel geheugen, daartoe producten uit het cultureel geheugen gebruiken om een schoolboek te maken. Maar bij de keuze voor afbeeldingen van andersoortige boeken hoeven niet alle elementen een rol te spelen. Het kan dan net zo goed voorkomen dat redacteurs juist zoeken naar foto's die niemand kent en daarom raadplegen ze het individueel

231 José van Dijck, *Mediated memories in the digital age* (Stanford 2007) 22, 50.

232 Marc Ferro, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld*, 8.

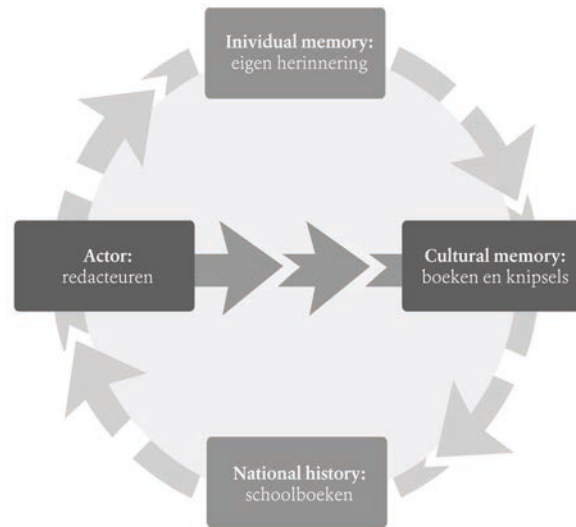
233 Receptie-onderzoek vindt zeer weinig plaats binnen de geschiedwetenschap, hoewel het belang daartoe wel benadrukt wordt, zie Wolf Kansteiner, *Finding Meaning in Memory. A Methodological Critique of Collective Memory Studies*, 194. A. Confino, 'Collective Memory and Cultural History. Problems of Method', *The American Historical Review*, 102 (1997) 1392. Susan Hogervorst, *Onwrikbare herinnering. Herinneringsculturen van Ravensbrück in Europa, 1945-2010* (Hilversum 2010) 24.

234 Van Dijck stelt bijvoorbeeld dat *cultural memory* een constant onderhandelingsproces is tussen privé- en publieke herinneringen. Hogervorst formuleert het nog scherper door te stellen dat het bij Assmann 'onduidelijk blijft op welke manier individuele en collectieve herinneringen zich toch elkaar verhouden'. Van Dijck, *Mediated memories*, 12 - 14. Susan Hogervorst, *Onwrikbare herinnering*, 22.

235 Ibidem, 24 - 29.

236 Erll e.a., *Cultural memory studies* (Berlin; New York 2008) 3 - 7.

237 Van Dijck, *Mediated memories*, 21.



▲ FIGUUR 2.4. DE VARIANT VAN EEN ZOEKSTRATEGIE WAARBIJ HET INDIVIDUEEL GEHEUGEN BEWUST NIET WORDT GERAADPLEEGD.

geheugen bewust niet, maar beginnen de zoektocht naar onbekende foto's door bijvoorbeeld het bladeren in archieven of te *browse*n door online databases. Figuur 2.4 geeft dit proces weer.

Daarnaast beïnvloeden deze producten die het cultureel geheugen vertegenwoordigen natuurlijk ook rechtstreeks het individueel geheugen van redacteurs, maar dit hoeft niet per se te verlopen via *national history* producten zoals schoolboeken. Figuur 2.5 illustreert dit proces.

Het staat echter onomstotelijk vast dat altijd een *cultural memory* product wordt geraadpleegd, omdat een afbeelding ergens vandaan moet komen. Zeker in het geval van schoolboeken gebruiken redacteurs bijna altijd een boek, omdat de uitgever moet weten waar de foto vandaan komt, om het copyright te kunnen regelen. Een mogelijke uitzondering vormen de privéfotocollecties die redacteurs raadplegen en die beschouwd kunnen worden als product van het individueel geheugen.

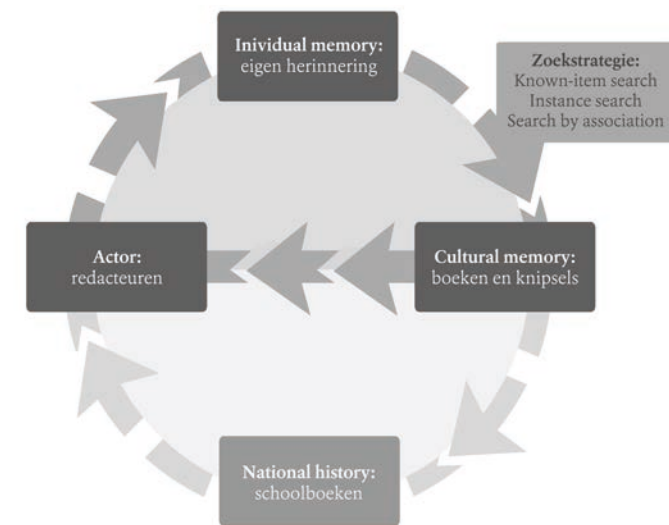
2.7 CONCLUSIE

Dit hoofdstuk geeft een indruk van de manier waarop schoolboeken voor het vak geschiedenis tot stand komen, en vooral van hoe de redacteurs hiervoor beeldmateriaal selecteren. De onderzoeksperiode loopt van 1970 tot het jaar 2000, waarin een keur aan geschiedenisboeken op de markt kwam. Daarvan is het merendeel betrokken in dit onderzoek.

De notie 'collectief geheugen' biedt de mogelijkheid een structuur aan te brengen in het selectiepatroon van de samenstellers van de schoolboeken. Zo raadplegen zij opvallend vaak het persoonlijk geheugen (*individual memory*), waarin uiteraard het cultureel geheugen (*cultural memory*) een grote rol speelt

en gaan ze eveneens te rade bij de officiële geschiedschrijving in Nederland (*national history*). Daarbij passen ze drie zoekstrategieën toe: de *known-item search*, *search by association* en de *instance* of *category search*. De icoonfoto's die onderwerp zijn van dit onderzoek komen voor in leerboeken geschiedenis en vertegenwoordigen daarmee een vorm van *national history*. De interviews met samenstellers van deze boeken maken duidelijk hoe de beeldselectie tot stand komt, en tonen aan dat het individueel geheugen daarin prominent aanwezig is.

Het volgende hoofdstuk bespreekt welke foto's het vaakst voorkomen in de geanalyseerde schoolboeken en hoe dat is vastgesteld. Daartoe zijn een kleine vierduizend foto's in kaart gebracht.



▲ FIGUUR 2.5. DE VARIANT VAN DE ZOEKSTRATEGIE WAARBIJ 'NATIONAL HISTORY' PRODUCTEN NIET WORDEN GERAADPLEEGD.