

Sporen van een onderbelicht verleden

**De weerspiegeling van het postkoloniaal bewustzijn in de
Nederlandse lesmethodes voor de onderbouw van 2000 t/m 2010**

Warda Aztouti

Master cultuurgeschiedenis

Universiteit Utrecht

Dr. H. Henrichs

15 augustus 2012

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van mijn vierjarige ontwikkeling tot cultuurhistorica. Van alle facetten van de geesteswetenschappen waarmee ik kennis heb gemaakt tijdens mijn studie is mijn ervaring in het onderwijs mij nog het meest bijgebleven. Het zijn deze ervaringen die ik wil gebruiken om mijn eigen blik op de geschiedenis te verrijken. Ik wil bijdragen aan een open geschiedverhaal waarin iedereen zichzelf terug kan vinden. Door me in de discussie omtrent de historische canon en de erfenis van het koloniaal verleden te mengen hoop ik een steentje bij te dragen aan een nieuw en inclusief geschiedverhaal. Ik wil graag mijn dankbaarheid uiten aan degenen die mij hebben gesteund de afgelopen maanden. Allereerst mijn ouders zonder wie ik niet zo ver zou zijn gekomen. Daarnaast gaat mijn dank uit naar mijn docenten en scriptiebegeleider, voor het delen van hun wijsheden met mij. En ten slotte mijn vrienden, voor het bieden van de nodige ontspanning en hun geduld tijdens mijn minder vrolijke momenten.

Inhoudsopgave

Inleiding	p. 4
1. Kolonialisme, dekolonisatie en het postkoloniaal discours	p. 8
1.1 Periode van kolonialisme en dekolonisatie	p. 8
1.2 Een postkoloniaal debat?	p. 10
1.3 Nostalgie	p. 12
1.4 Deelconclusie	p. 14
2. De Canon & multiculturalisme	p. 15
2.1 Identiteit	p. 15
2.2 De Nederlandse canon	p. 17
2.3 Deelconclusie	p. 19
3. Ontwikkelingen binnen het onderwijs en de lesmethodes	p. 21
3.1 De lesmethodes	p. 22
4. De lesmethode-analyse	
4.1 Thema 1: Beeldvorming rond het koloniaal verleden	p. 25
4.2 Thema 2: Deel van de multiculturele samenleving?	p. 28
4.3 Thema 3: Gebruikte terminologie	p. 31
4.4 Deelconclusie	p. 33
Conclusie	p. 34
Literatuurlijst	p. 36
Bronnen	p. 38
Bijlage	p. 40

Inleiding

Net als in tal van andere Europese landen heeft in Nederland het koloniale verleden zijn sporen achtergelaten in de samenleving. Het thema dat centraal staat in dit onderzoek is het koloniaal verleden, beperkt tot de kolonie Nederlands-Indië, en de plek die dit koloniale verleden in het Nederlandse geschiedverhaal heeft gekregen. Het debat dat volgde op de dekolonisatie van Nederlands-Indië en de integratie van Indische immigranten is terug te zien in de wetenschap binnen de postkoloniale theorieën. Maar hoe zit dat binnen de rest van de Nederlandse samenleving? En op welke manier zien we dit debat dan terug?

Om dit geschiedverhaal te kunnen analyseren zullen een viertal lesmethodes worden onderzocht. De inhoudelijke invulling van deze lesmethodes wordt deels bepaald van bovenaf, door de wetenschappers die meewerken aan het opzetten van de methodes en door het dominante discours in de maatschappij. Een analyse van contemporaine lesmethodes kan daarom een vruchtbare methode zijn om een goed beeld te krijgen van de plek die het Indisch koloniaal verleden heeft in het huidige maatschappelijk debat.

Het is de vraag of in de Nederlandse maatschappij een bewustzijn is ontstaan van de (negatieve) rol die Nederland heeft gespeeld in Nederlands-Indië en van het feit dat we in Nederland in een postkoloniale samenleving leven. Om deze vraag te beantwoorden wordt er naast de lesmethode-analyse ook aandacht besteed aan de Nederlandse herinneringscultuur en de officiële canon.

Hoofdvraag

De vraag die centraal staat in dit onderzoek luidt: in hoeverre is de historische beeldvorming rond het koloniale verleden, inclusief de dekolonisatie van Nederlands-Indië in de 20ste eeuw, in de geschiedenismethodes van 2000 tot en met 2010 in de onderbouw van het middelbaar onderwijs, een weerspiegeling van het Nederlands maatschappelijk postkoloniaal bewustzijn? De keuze voor onderzoek naar de methodes uit dit specifieke tijdbestek hangt samen met een ander kader waarbinnen dit onderzoek past, namelijk dat van het contemporaine multicultureel debat betreffende de Nederlandse identiteit. Daarnaast wordt ook de historische canon, die in 2006 werd samengesteld door de commissie Van Oostrom, uitgebreid bestudeerd. Het is belangrijk op te merken dat het maatschappelijk postkoloniaal bewustzijn centraal staat, maar dat dit bewustzijn ook tegen de achtergrond van het wetenschappelijke postkoloniaal debat gezien moet worden.

Afgeleide deelvragen en opzet

Deze scriptie is opgedeeld in vier hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt er ingegaan op het specifieke onderwijsthema dat onderzocht gaat worden in deze scriptie, namelijk het koloniale verleden, inclusief de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Dit hoofdstuk is belangrijk om een volledig beeld te krijgen van de manier waarop de Nederlandse maatschappij met de dekolonisatie en de daarop volgende instroom van repatrianten omging. De vraag die centraal staat is: in hoeverre is er sprake van het ontstaan van een postkoloniaal bewustzijn na de dekolonisatie van Nederlands-Indië en hoe ziet dit bewustzijn er dan uit? In het tweede hoofdstuk staat de historische canon centraal. Waarom werd een canon nodig geacht? En welke rol is hierin weggelegd voor het koloniaal verleden? Daarnaast wordt het maatschappelijk en politiek debat rond de canon en het multiculturalisme verkend. De vraag die hier centraal staat is: Hoe heeft dit debat zijn weerklank gevonden in de discussie rond het geschiedenisonderwijs en de canon? In het derde hoofdstuk staat het geschiedenisonderwijs centraal en de veranderingen die het in de laatste dertig jaar heeft doorgemaakt. Er wordt ingegaan op de discussies die gepaard gingen met deze veranderingen. Het laatste hoofdstuk wordt gewijd aan de lesmethode-analyse.

De lesmethodes

De lesmethodes die worden onderzocht zijn allemaal voor de onderbouw van het middelbaar onderwijs. De keuze voor deze lesmethodes heeft een aantal redenen. Het doel is een viertal lesmethodes te onderzoeken die representatief zijn voor de geschiedenisboeken voor de basisvorming. Op basis van uitgever, doelgroep en niveau zijn de lesmethodes geselecteerd. De uitgevers zijn Malmberg, Thiememeulenhoff en Driestar Educatief. Twee van deze uitgevers zijn de grootste distributeurs van geschiedensismethodes van Nederland: Malmberg en Thiememeulenhoff. Daarnaast is er zowel voor openbare als confessionele methodes gekozen omdat hun verschillende invalshoeken – seculair en religieus – invloed kunnen hebben op de inhoud van de stof.

Voor onderzoek naar de methodes zal gebruik worden gemaakt van een schoolboekanalyse. Dit betekent dat meerdere lesmethodes horizontaal – allemaal afkomstig uit hetzelfde tijdbestek – onderzocht worden. Bij een horizontale analyse worden boeken uit dezelfde periode, in dit geval tussen 2000 en 2010 onderzocht om een beter beeld te krijgen van de maatschappelijke thema's die er spelen in deze tijd. Er wordt een categorieënraaster met gerichte vragen opgesteld dat dienst doet als conceptueel filter om een zo overzichtelijk mogelijk resultaat te krijgen. De inhoudelijke criteria waarop de boeken worden beoordeeld zijn afkomstig uit de

hiervoor besproken theoretische hoofdstukken.

Historiografie

Er is behoorlijk wat geschreven over de diverse thema's die aan bod komen in deze scriptie. De historische canon is onderwerp van discussie onder historici en wordt dikwijls in verband met theorieën over identiteit en collectieve herinnering besproken. Het multiculturele debat staat niet alleen bij historici onder de aandacht, maar ook in de media en de politiek. De aandacht voor multiculturalisme is ook in het onderwijs terug te vinden, bijvoorbeeld in het boek *Nationale identiteit en meervoudig verleden* van Maria Grever en Kees Ribbens.

Wat betreft het onderzoek naar historische beeldvorming rond het Indisch verleden is er een aanzienlijke hoeveelheid wetenschappelijke literatuur verschenen. Deze werken zijn vaak gericht op Indische culturele instellingen en musea. Voorbeelden zijn de boeken van Lizzie van Leeuwen, Ulbe Bosma en Gert Oostindie. Er zijn ook een aantal scripties waarin onderzoek wordt gedaan naar kolonialisme in lesmethodes zoals het werk van Lucia Hoogervorst en Leon de Bruin. Deze werken behandelen een groter tijdbestek, en bieden een minder diepe analyse van de context.

Theorie

In dit onderzoek ligt de nadruk op de cultuurhistorische invalshoek. De volgende cultuurhistorische theorieën vormen de leidraad: discours, herinnering, identiteit en historische beleving. Het postkoloniaal bewustzijn is een complex fenomeen dat samenhangt met een aantal belangrijke cultuurhistorische begrippen. Om een gebalanceerde en diepgaande analyse te kunnen geven is het belangrijk dat een aantal theoretische uitgangspunten aan bod komen en deze aan de hand van concrete voorbeelden worden uitgewerkt. Om het postkoloniaal bewustzijn in de maatschappij te kunnen duiden werden maatschappelijke discussies omtrent identiteit, herinnering en historische beleving geanalyseerd. In dit onderzoek zullen dan ook kritische vragen worden gesteld en kanttekeningen worden geplaatst bij deze discussies. De vraag die voortdurend terugkomt is: op welke manier verhouden identiteit, herinnering en historische beleving zich tot elkaar en welke verbanden kunnen er worden gelegd tussen deze begrippen en de verwerking van het postkoloniaal verleden? Het uitgangspunt is dat de verwerking van het koloniale verleden, en de nasleep daarvan in Nederland, veel invloed heeft op huidige maatschappelijke discussies. Om hier iets zinvol over te kunnen zeggen is een kritische analyse van het postkoloniaal bewustzijn – voor zover hier sprake van is – noodzakelijk.

Relevantie

In het huidige maatschappelijke en politieke debat over het onderwijs en multiculturalisme staan niet-westerse allochtonen – Indische migranten behoren volgens de indeling van het Centraal Bureau voor de Statistiek niet tot deze groep¹ – zoals Marokkanen en Turken centraal. Het risico om groepen als Indische migranten buiten deze discussie te laten omdat ze niet ‘opvallend’ zijn als immigrantengroep is groot. Hoewel deze Indische migranten en hun nakomelingen officieel niet behoren tot de groep niet-Westerse immigranten en daarom ook buiten de discussie rond multiculturalisme worden gehouden, maakt hun vestiging in Nederland en hun achtergrond wel degelijk deel uit van het “Nederlandse” geschiedverhaal. Bovendien lijkt het koloniale verleden na zestig jaar nog niet afgesloten. Dit geeft duidelijk weer dat de integratie van het koloniale verleden en de Indische migranten in het geschiedverhaal problematisch is. Als we er niet in slagen deze Indische migranten een volledige plek in ons geschiedverhaal te geven, hoe gaat dat dan lukken met de vele andere niet-westerse migranten? In het huidige onderzoek naar Indische minderheden staan vooral culturele instellingen centraal, maar hiermee wordt het onderzoeksveld teveel beperkt. Dit onderzoek kan een bijdrage leveren door een kritisch inzicht te geven in het verband – en de eventuele discrepanties – tussen het politiek, wetenschappelijk en maatschappelijk discours. De analyse van de lesmethodes zal waarschijnlijk niet zo diepgaand zijn als vergelijkbare methode-analyses uitgevoerd door experts op het gebied van onderwijs, maar kan desalniettemin waardevol zijn. In deze methode-analyse wordt er niet gestreefd naar het creëren van een nieuwe en verbeterde onderwijsmethode, maar het is wel een aanzet tot een kritisch debat ten aanzien van het geschiedenisonderwijs. Hopelijk zal dit leiden tot een breder gedefinieerde “Nederlandse” geschiedschrijving, waar elke Nederland zichzelf in kan herkennen.

¹ Centraal Bureau voor de statistiek, 'Begrippen', <http://www.cbs.nl/nl-nl/menu/methoden/begrippen/default.htm?conceptid=1013> (27 mei 2012)

1. Kolonialisme, dekolonisatie en het postkoloniaal discours

In dit eerste hoofdstuk wordt de het koloniale verleden, inclusief de dekolonisatie, van Nederlands-Indië kort behandeld om een achtergrond te bieden voor de bespreking van de postkoloniale nasleep in de Nederlandse samenleving. Het begint met een korte beschrijving van de periode van kolonisatie en dekolonisatie en daarop volgt een analyse van het postkoloniale debat. Het doel is de volgende vraag te beantwoorden: In hoeverre is er in Nederland een breed maatschappelijk postkoloniaal bewustzijn ontstaan na de dekolonisatie van Nederlands-Indië?

Voor deze vraag kan worden beantwoord is een bespreking van het begrip postkolonialisme nodig. Het is een lastige term en de juiste definitie wordt bediscussieerd door historici en theoretici. De definitie die hier wordt gebruikt is afkomstig uit één van de meest toonaangevende werken over postkoloniale theorieën, *The Empire Writes Back* van Bill Ashcroft, Gareth Griffiths en Helen Tiffin: ‘the term post-colonial’ is used “to cover all the culture affected by the imperial process from the moment of colonization to the present day”² Lizzie van Leeuwen geeft een meer beperkte maar erg bruikbare definitie die van toepassing is op het intellectueel postkoloniaal debat: ‘een kritische en systematische benadering van de politieke, historische en culturele consequenties van het Nederlandse kolonialisme als zodanig voor het machtsspel in de huidige samenleving [...]’. Daarnaast ziet van Leeuwen de Indische cultuur als een postkoloniaal verschijnsel dat het resultaat vormde van een verdringing van het eigen traumatische verleden.³

1.1 Periode van kolonialisme en dekolonisatie

Hoewel er al vanaf het einde van de 16^{de} eeuw over een Nederlandse aanwezigheid van handelaren gesproken kan worden, is het pas vanaf 1800 dat de Indonesische archipel als Nederlands-Indië werd betiteld en als exploitatiekolonie werd gebruikt. De invoering van het cultuurstelsel vanaf ongeveer 1830 maakte Indië tot een lucratieve kolonie voor de Nederlandse schatkist.⁴ De roman *Max Havelaar* van Multatuli uit 1860 bracht het cultuurstelsel onder de aandacht van een breed publiek in Nederland en dit leidde tot een felle discussies tussen voor- en tegenstanders van dit systeem. In 1863 leidde de komst van een liberale minister van Koloniën tot de

² Ashcroft, B., Griffiths, G. en Tiffin, H., *The Empire Writes Back* (2e editie: London 2002) 2.

³ L. van Leeuwen, *Ons Indisch erfgoed* (Amsterdam 2008) 10.

⁴ J.A.A. Van Doorn, *Indische lessen – Nederland en de koloniale ervaring*, (Amsterdam 1995).

geleidelijke afschaffing van het cultuurstelsel.⁵ Rond deze tijd is ook een toestroom van Nederlandse ondernemers waarneembaar, dankzij verbeteringen in tropische geneeskunde. Zij vestigden zich in Nederlands-Indië om particulier te ondernemen en te delen in de vele rijkdommen.

De afschaffing van het cultuurstelsel en een liberalisering van de markt leidde echter niet tot een verbetering van de situatie voor de lokale bevolking. Negatieve reacties van Nederlanders die de slechte omstandigheden en het misbruik van de lokale bevolking aan het licht wilden brengen werden stilgehouden. Uit deze onvrede over de omstandigheden voor de inheemse bevolking kwam het idee voort dat Nederland wat goed te maken had. Het idee dat Nederland een schuld had in te lossen aan de kolonie vond uiting in het nieuwe beleid genaamd ethische politiek. De term ethische politiek werd door Piet Brooshooft – een journalist die zich in Nederlands-Indië inzette tegen de exploitatie van de kolonie – in 1901 geïntroduceerd in een artikel in de krant *De Locomotief*.⁶ Dit ethische beleid kreeg ook veel kritiek te verduren doordat niet het gewenste effect werd bereikt. Ironisch genoeg leidde de ethische politiek tot een sterker zelfbewustzijn dat de basis vormde voor een Indonesisch nationalisme. Dit betekende het begin van het einde. ‘De catastrofale beëindiging der koloniale verhouding waartegen zolang was gewaarschuwd, kondigde zich in 1945 aan.’⁷

In tegenstelling tot de negatieve voorspellingen van een aantal doemdenkers volgde op het verlies van Indië als kolonie een economisch opwaartse tijd voor Nederland. De mentale en morele nasleep van het verlies van de kolonie was echter niet zo positief. Het geloof in de ethische taak die Nederland had om het Indische volk op te voeden en te begeleiden bleef voortbestaan. Jacques Van Doorn stelde in zijn werk *Indische Lessen: Nederland en de koloniale ervaring* dat Indië veel meer was voor Nederland dan een bron van welvaart en een ethische taakopdracht. Nederland koloniseerde niet alleen Indië, maar andersom mobiliseerde Indië Nederland zelf ook.⁸

Deze mobilisatie van het Nederlandse volk was duidelijk zichtbaar tijdens de

5 L. van der Hogervorst, Over de historische beeldvorming van het Nederlands koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs in de periode 1945 – 2000. Laatst geraadpleegd: <http://www.scribd.com/doc/2902728/scriptie-L-Hogervorst> (6-december 2011), 21.

6 A. Vickers, *A History of Modern Indonesia* (Cambridge 2005) 17.

7 J.A.A. van Doorn, *Indische lessen – Nederland en de koloniale ervaring*, (Amsterdam 1995) 25.

8 Doorn, *Indische lessen*, 44.

dekolonisatie Nederlands-Indië. Nederlanders hielpen massaal mee om hun troepen (dit was een groep van ongeveer 150.000 Nederlandse militairen) in Indië te voorzien van allerlei benodigdheden. Bij de terugkomst van de troepen werd door de Nederlandse regering veel energie gestoken in de reïntegratie van de veteranen. Hierop volgde een diepe stilte over de gebeurtenissen in Nederlands-Indië. Tot 1969 werd er publiekelijk gezwegen over de oorlogsmisdaden die de troepen hadden gepleegd tussen 1945 en 1949.⁹ Naast de grote groep militairen die terugkeerde waren er ook ongeveer 300.000 repatrianten die naar Nederland emigreerden. Hoewel een groot deel van deze mensen nooit voet op Nederlandse bodem hadden gezet, werden deze migranten ‘repatrianten’ genoemd. Met deze term werden degenen die recht hadden op overtocht en opvang in Nederland aangeduid – een recht dat door de Rijksgroepsregeling Gerepatrieerden werd toegekend.¹⁰

De term migrant was wellicht meer van toepassing geweest wanneer we kijken naar de nasleep van de emigratie. Heimwee en nostalgie bleef de repatrianten parten spelen en doormigratie was een wens die in de jaren '50 bij zeker een kwart van de repatrianten leefde. Zij voelden zich immigrant in Nederland.¹¹ Diepe onvrede over het verlies van Nederlands-Indië en het gevoel dat hun lijden onder de Japanse bezetting werd onderkend maakte de desillusie van het leven in Nederland des te groter.

1.2 Een Postkoloniaal debat?

In de jaren '70 vond er een grote culturele omslag plaats die leidde tot de afrekening met het koloniale verleden.¹² Er waren kritische geluiden te horen betreffende de politionele acties ten gevolge van een interview met een ex-militair in de televisiedocumentaire *Achter het nieuws* van de VARA. Waarom was er nooit gesproken over de politionele acties? En wat was daar precies allemaal gebeurd? Deze vragen leidden in Den Haag tot een onderzoek naar het geweld tijdens de politionele acties. Dit resulteerde echter niet tot een diepgaand maatschappelijk postkoloniaal debat. Hoewel er wel een rapport uitkwam over de gebeurtenissen genaamd *De Excessennota* resulteerde dit niet in een parlementaire enquête waar wel om werd gevraagd.¹³ Hiermee leek de zaak voorlopig afgesloten.

In andere Europese landen als Frankrijk en Engeland zie je rond deze tijd het

9 U. Bosma, *Terug uit de koloniën* (Amsterdam 2009)21.

10 Bosma, *Terug uit de koloniën*, 19.

11 *Ibidem*, 20.

12 *Ibidem*, 26.

13 F. Glissenaar, *Indië verloren, rampspoed geboren* (Hilversum 2003) 86.

publieke postkoloniale debat opblazen – bijvoorbeeld in Frankrijk ten gevolge van de pro-FNL demonstratie van Algerijnse immigranten op 17 oktober 1961 die werd neergeslagen. Hoe komt het dat dit niet in Nederland gebeurt? Ulbe Bosma wijst een aantal redenen aan voor dit grote verschil. Ten eerste bestond er geen werkelijk besef van het feit dat men nu in een postkoloniale samenleving leefde. De meeste koloniale immigranten waren afkomstig uit Nederlands-Indië en waren relatief onzichtbaar doordat velen van hen blank waren.

Deze groep bestond uit circa 100.000 *totoks* (Nederlandse immigranten en hun nakomelingen) en circa 175.000 Indo-Europeanen, ook wel *Indo's* genoemd. De laatstgenoemde groep bestaat uit nakomelingen uit relaties tussen (Indo-)Europeanen en inlanders die door de (Indo-)Europese ouder wettelijk werden erkend. Daarnaast woonden 20.000 à 30.000 niet-Nederlandse Europeanen in Nederlands-Indië.¹⁴

Daarnaast had een groot deel van de repatrianten al een Nederlands staatsburgerschap, iets wat in Frankrijk en Engeland niet het geval was. De aard van de breuk tussen Nederland en zijn ex-kolonie speelde ook een grote rol. Er was sprake van een totale breuk waardoor inwoners van het voormalige Nederlands-Indië ook geen speciale rechten meer behielden. Deze politieke breuk was funest voor de intellectuele uitwisseling tussen de Indonesiërs en Nederlanders.¹⁵ In Indonesië leidde het verdwijnen van de Nederlandse taal tot een verzwakking van de culturele band tussen Nederland en de ex-kolonie. Hiernaast namen Indonesische academici minimaal deel aan de wereldwijde debatten die over het postkolonialisme ontstonden.¹⁶

Lizzie van Leeuwen spreekt in haar werk *Ons Indisch Erfgoed* over een sluimerend maatschappelijk postkoloniaal discours. Gevolg hiervan was het ontstaan van een Indische cultuur in Nederland, als een collectieve vorm van omgang en onderhandeling met de koloniale erfenis van Nederlands-Indië. Deze Indische cultuur is een postkoloniaal verschijnsel dat het resultaat vormde van een verdringing van het eigen traumatische verleden.¹⁷ Hiermee doelt zij op de culturele uitingen – zoals literatuur, *indorock* en de Indische eetcultuur – die een uiting vormen van een

14 Oostindie, G., *Postcolonial Netherlands. Sixty-five years of forgetting, commemorating, silencing* (Amsterdam 2011) 26.

15 Bosma, *Terug uit de koloniën*, 30.

16 *Ibidem*, 31.

17 Leeuwen, *Ons Indisch erfgoed*, 10.

Indisch oriëntalisme. Deze culturele uitingen worden gekenmerkt door stereotypering. Hiermee worden sociale, culturele en raciale verschillen binnen de Indische gemeenschap genegeerd. De nostalgie en het verlangen naar *tempo doeloe* – de goede oude tijd – van de hoge en middenklasse van de Indische gemeenschap droeg nog verder bij aan deze tendens.

Maar is de Indische cultuur waar Van Leeuwen over spreekt werkelijk het gevolg van een traumatisch koloniaal verleden? Het benadrukken van de exotische kenmerken van de cultuur van migranten is tenslotte niet iets wat uniek is voor de Indische cultuur. Ook ten opzichte van andere groepen migranten, zoals de gastarbeiders uit Marokko en Turkije heeft hetzelfde fenomeen zich voorgedaan. Muntthee en couscous zijn bijvoorbeeld niet meer weg te denken uit de schappen van supermarkten en van de menukaarten van restaurants. Nederlandse schrijvers van Marokkaanse en Iraanse afkomst als Abdelkader Benadli, Kader Abdollah en Hafid Bouazza hebben met hun literatuur over ontworteling en migratie een eigen plaats veroverd binnen de Nederlandse literaire wereld. Kortom, wat maakt de Indische cultuur waar Van Leeuwen over spreekt zo postkoloniaal en zo anders dan andere migrantenculturen in Nederland? Leeuwen beargumenteert dat deze postkoloniale Indische cultuur – die nog maar weinig verband hield met de werkelijke Indo-Nederlandse cultuur – vooral gebruikt en aangemoedigd werd door de Nederlandse samenleving. De Indische cultuur droeg voor een groot deel bij aan het herstel van de zelfperceptie van Nederland als een tolerante en flexibele samenleving – een beeld dat was verstoord door de negatieve reacties op de komst van de gastarbeiders in de jaren '80.¹⁸ Hiermee werd wederom het beeld van de probleemloze dekolonisatie en integratie van de immigranten uit het voormalige Nederlands-Indië in de samenleving bevestigd en werd een postkoloniaal debat uit de weg gegaan.

1.3 Nostalgie

Terugkomend op de hiervoor besproken nostalgie is er een grote rol weggelegd voor collectieve herinnering en *identity politics* in de postkoloniale ontwikkelingen. Collectieve herinnering speelde op twee gebieden een grote rol. Het samenvallen van de grote migratiestroom uit het voormalige Nederlands-Indië met de naoorlogse heropbouw van Nederland in de jaren '50 en '60 leidde tot een gecompliceerde situatie. De onvrede bij een deel van de Indische migranten kwam voort uit het gevoel geen erkenning te krijgen voor de moeilijkheden die zij hadden doorstaan onder de Japanse bezetting. Voor deze mensen waren de herinneringen aan het leven in de 'jappenkampen' of het verlies van familieleden hierin nog levend. Maar in Nederland

¹⁸ Ibidem, 277.

was er een andere herinnering die nog erg levend was, die van de oorlog tegen de Duitsers en de vele slachtoffers die nooit terugkeerden uit de kampen. In de dominante herinneringscultuur is deze nadruk op de Joodse slachtoffers nog duidelijk terug te zien. Dit toont de grote aanwezigheid van de Holocaust in de collectieve herinnering, en maakt volgens Gert Oostindie duidelijk waarom de Joodse geschiedenis meer van nationaal belang wordt geacht dan het koloniale verleden.¹⁹

Oostindie verwijst hiernaast naar de verschillen binnen de postkoloniale beeldvorming. Het slavernij verleden wordt bijvoorbeeld standaard geïdentificeerd met de kolonies in het Westen. Hiermee wordt voorbijgegaan aan de slavenhandel die plaats heeft gevonden in de Oostelijke kolonie. Tijdens de jaren '90 kwam er aandacht en erkenning voor de oorlogsslachtoffers uit het voormalige Nederlands-Indië. Dit leidde tot een aantal symbolische gebaren zoals het KNIL-monument te Enschede in 1990 en het Indisch monument te Den Haag in 1988.²⁰ Hoewel het koloniale verleden deel uitmaakt van de nationale herinneringscultuur is het beeld van dit verleden wel statisch en enigszins beperkt. Waarom is er zo een groot verschil in onze herinnering van de koloniale periode in het Westen en het Oosten? Dit hangt voor een groot deel samen met de aard van collectieve herinneringen. Aleida Assmann behandelt in haar artikel de discussie omtrent collectieve herinnering.²¹ Ze stelt dat individuele herinneringen altijd in een sociale en culturele context betekenis krijgen.²² Een verschuiving van deze context kan leiden tot het veranderen van persoonlijke herinneringen en misschien zelfs leiden tot vergeten. In hoeverre deze herinneringen van Indische migranten aan de koloniale periode werkelijk zijn veranderd of vervaagd is de vraag. Ten tijde van de kolonisatie was een erkenning van het Nederlandse aandeel in de slavenhandel belangrijk voor de immigranten. De repatrianten uit Nederlands-Indië – die voor een groot deel terug verlangden naar het geromantiseerde vaderland – waren daarentegen gebaat bij een positief beeld van de koloniale periode. Deze herdenkingscultuur toont hoe het collectief geheugen vorm krijgt in een sociale en politieke context.

19 Oostindie, *Postcolonial Netherlands*, 157.

20 Stichting herdenking 15 augustus

<http://www.indieherdenking.nl/cms/publish/content/showpage.asp?themeid=4> (22 juni 2012)

21 A. Assmann, 'Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past' in: Karin Tilmans e.a., *Performing the past: memory, history, and identity in modern Europe* (Amsterdam 2010) 35-50.

22 Assmann, 'Re-framing memory', 37.

Deelconclusie

Om terug te komen op de vraag waarmee dit hoofdstuk begon: in hoeverre is er in Nederland een breed maatschappelijk postkoloniaal bewustzijn ontstaan na de dekolonisatie van Nederlands-Indië? De periode van dekolonisatie en de daarop volgende toestroom van Indische migranten heeft geleid tot de nodige discussies. Opvallend is het feit dat deze discussie opklaarde op bepaalde momenten maar voor de rest weinig gevolgen had. De drang van de Nederlandse maatschappij naar een spoedige assimilatie van de immigranten maakte een postkoloniaal besef minder urgent. Dit betekent echter niet dat er geen zelfkritiek is geweest en er geen besef bestaat van de misdaden begaan tijdens de kolonisatie en dekolonisatie. In de herdenkingen en de vele monumenten is dit besef duidelijk terug te zien, al is het wel in zekere mate ingekaderd. De Indische cultuur waar Van Leeuwen over spreekt is geen totale vervanging van het postkoloniaal debat, maar maakt deel uit van de beeldvorming rond de immigranten uit Nederlands-Indië. Deze enigszins oppervlakkige uitingen van de Indische cultuur hebben een belangrijke rol vervuld in het versoepelen van het integratieproces.

Er kan dus wel degelijk van een postkoloniaal bewustzijn worden gesproken, al is het postkoloniale debat geen strijdtoneel geweest van een intellectueel, politiek en maatschappelijk discussie over de eigen samenleving zoals in andere Europese landen. Het postkoloniaal bewustzijn nam vorm in twee verschillende gebieden: de politiek en de herinneringscultuur die vooral binnen Indische instituten leefde. Tussen deze twee gebieden zit het geheel van de Nederlandse maatschappij, waar het koloniaal verleden niet erg speelt. Er zit hier ook een gat tussen de sociale herinnering, die terug te vinden is in de vele Indische instituten en evenementen en de collectieve herinnering waarin de herinnering aan het koloniaal verleden een beperkte rol heeft gekregen op herdenkingsdagen.

2. De Canon & multiculturalisme

De thema's die in het vorige hoofdstuk aan bod zijn gekomen – herinnering, collectief verleden, identiteit en postkolonialisme – spelen een belangrijke rol in maatschappelijke discussies over het onderwijs. De term die centraal staat in het maatschappelijke debat en deze cultuurhistorische termen is identiteit. Het idee dat er een 'Nederlandse' identiteit bestaat, of zou moeten bestaan is de basis geweest voor de roep om een officieel geschiedverhaal. De roep om een Nederlandse historische canon werd door de politiek beantwoord door de aanstelling van de commissie Van Oostrom in 2005. Dit resulteerde in een rapport en officiële canon die in 2010 werd opgenomen in de kerndoelen van de onderbouw van het middelbaar onderwijs. Bij het samenstellen van een historische canon komen veel dingen kijken. Het idee dat het simpelweg een codificatie van een aantal wetenschappelijk vastgelegde historische gebeurtenissen betreft is een illusie. Binnen de wetenschap zijn er verschillende opvattingen over de geschiedenis en welke betekenis er aan bepaalde gebeurtenissen moet worden toegekend. Daarnaast moet het ook een herkenbaar verhaal vormen voor de samenleving.²³ Wat voor rol is er weggelegd voor het koloniaal en postkoloniaal verleden in deze canon?

In de discussie rond de Nederlandse canon staat een bredere discussie over identiteit centraal. Bestaat er werkelijk zoiets als 'de Nederlandse identiteit' en zo ja, wie bepaalt dan hoe deze identiteit eruitziet? Het doel van dit onderzoek is niet om een antwoord op deze vraag te vinden, maar wel om de rol van het postkoloniaal bewustzijn – en de potentiële rol van het koloniale verleden – in deze discussie te duiden. In dit hoofdstuk wordt een begin gemaakt door de discussie rond de canon – en het hieraan verbonden debat over de multiculturele samenleving – te analyseren. Hierbij zullen een aantal artikelen uit de bundel *Controverses rond de canon*, samengesteld door onder andere Ed Jonker en Kees Ribbens aan bod komen. In deze artikelen staan theorieën over identiteit en multiculturalisme centraal en worden er kritische noten geplaatst bij de keuze voor een Nederlandse canon in het onderwijs.

2.1 Identiteit

De recente discussie over multiculturalisme en identiteit heeft behoorlijke invloed gehad op politieke keuzes betreffende de invulling van het Nederlands geschiedenisonderwijs. Identiteit is een problematisch begrip dat gedefinieerd kan worden als een gegeven maar ook als een keuze. Door een identiteit te formuleren is men in principe essentialistisch bezig. Het is vooral dat wat identiteit te bieden heeft dat van belang is in deze scriptie. Psycholoog Erik H. Erikson legt dit op de volgende

²³ Oostindie, *Postcolonial Netherlands*, 159.

manier uit: '[The] sense of identity provides the ability to experience one's self as something that has continuity and sameness, and to act accordingly.'²⁴ Deze functie van identiteit vormt de basis voor de argumenten voor een historische canon. Ulbe Bosma ziet identiteit voor postkoloniale migranten als verbonden met de emancipatiestrijd die zij sinds de koloniale tijd voerden. De *identity politics* die bepalend waren voor de meeste migrantenorganisaties waren een voortzetting van de ontwikkeling in de ex-kolonie waar verschillende groepen binnen een complexe samenleving op zoek waren naar een eigen identiteit.²⁵ In Nederland uitte dit zich in een versnippering van migrantenorganisaties met ieder hun eigen specifieke identiteit.

Historicus Kees Ribbens ziet de onzekerheid over de Nederlandse collectieve identiteit als het gevolg van een mix van factoren waaronder de Europese eenwording, globalisering, individualisering, angst voor de Islam en koloniaal schuldbesef.²⁶ 'Wat daaruit voortvloeit, is niet een streven naar het opnemen van allochtone interpretaties, maar juist een nadrukkelijk presenteren van de autochtone versie van geschiedenis.'²⁷ De vorming van een officiële Nederlandse canon voor het basisonderwijs en de onderbouw van het onderwijs is een belangrijk voorbeeld hiervan. Hoewel thema's als het koloniale verleden en de multiculturele samenleving wel worden behandeld, maken deze geschiedverhalen maar een klein deel uit van de gehele canon. Bovendien worden zij als aparte thema's behandeld, wat de bewering van Ribbens bevestigt. Er is hier geen sprake van een Nederlandse geschiedenis waar de ervaringen van "allochtonen" – Westers of niet-Westers – een integraal deel uitmaken van of vervlochten zijn in het verhaal over Nederland. Nee, het zijn aparte verhalen die apart verteld worden.

Er moet hier wel onderscheid worden gemaakt tussen verschillende groepen migranten. De samenstelling van een inclusieve canon waarin allochtone groepen zich ook kunnen herkennen is lastig. Dit geldt in mindere mate voor postkoloniale migranten en hun nakomelingen. Hier is er wel degelijk sprake van een gedeeld verleden, dat ingezet kan worden om deze groepen erbij te betrekken maar ook om een genuanceerder en zelfkritisch beeld te geven van het eigen verleden.

De historische erfenis van postkoloniale migranten is op meerdere manieren gecanoniseerd in de Nederlandse cultuur – in monumenten, boeken, organisaties en

24 H. Erikson, *Identity: Youth and Crisis* (New York 1968) 42.

25 Bosma, *Terug uit de koloniën*, 12.

26 K. Ribbens, 'Ruimte voor multiculturaliteit' in: Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006)80-105, 84.

27 Ribbens, 'Ruimte voor multiculturaliteit', 85.

zelf straatnamen. Bosma vreest dat deze canonisatie het nageslacht geen macht zal geven, omdat het verleden waar naar wordt verwezen is ontstaan in een politieke en sociale context die niet meer zal worden begrepen.²⁸ Een voorbeeld is de grootste *Pasar Malam* van Nederland (letterlijk vertaald als avondmarkt) die jaarlijks wordt georganiseerd in Den Haag.²⁹ Dit evenement brengt Oost en West bij elkaar en is voor de liefhebbers van de Indische cultuur – al hebben de meeste bezoekers de Indische afkomst. Het evenement begint echter sterk aan populariteit te verliezen omdat zijn vaste bezoekerskring steeds verder uitdunt. Bosma verwijst naar de *identity politics* waaronder deze canonisering heeft plaatsgevonden en waarbij het slachtofferschap in plaats van de emancipatiestrijd centraal staat. Hoe de inhoud van deze koloniale en postkoloniale geschiedenis er moet uitzien valt dus ook nog te bediscussiëren, gezien de nakomelingen van de repatrianten uit Nederlands-Indië wellicht een ander beeld hebben van hun verleden.

Volgens Ribbens worden historische ervaringen van nieuwkomers zowel binnen de canon als de gehele historische cultuur in de periferie gedrongen. Dit kan leiden tot het ontstaan van een onduidelijk Nederlandse identiteit en onbegrip binnen de samenleving. Dit is echter een extreem standpunt dat enigszins genuanceerd kan worden. Ribbens spreekt ook over gedeelde herinneringen die vooral terug te vinden zijn in fenomenen die betrekking hebben op het koloniale en postkoloniale verleden.³⁰ Het is volgens hem dan ook cruciaal om een open debat te houden over identiteit en multiculturalisme, omdat een gedeelde herinnering niet kan bestaan wanneer één groep zich deze herinneringen toe-eigent en ze monopoliseert.³¹

2.2 De Nederlandse canon

Dit debat loopt door in de discussie rond de Nederlandse canon die in het artikel van Ed Jonker uitgebreid wordt besproken.³² In 2005 werd de commissie van Oostrom aangesteld om een canon samen te stellen. Dit komt omdat er een tekort aan aandacht was voor de canon als uiting van onze culturele identiteit.³³ ‘Het begrip

²⁸ Bosma, *Terug uit de Koloniën*, 100.

²⁹ Tong Tong fair, <http://tongtongfair.nl/> (22 juni 2012).

³⁰ Bosma, *Terug uit de Koloniën*, 90.

³¹ *Ibidem*, 97.

³² E. Jonker, ‘Sotto Voce, Identiteit, burgerschap en de nationale canon’ :in Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ed., *Controverses rond de canon* (Assen 2006).

³³ F. van Oostrom en H. Stings, *Entoen.nu: De canon van Nederland Deel A* (Amsterdam 2007) 14.

canon wordt door de commissie gedefinieerd als die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we via het onderwijs [aan] nieuwe generaties willen meegeven.³⁴ Deze canon bevat vijftig vensters die een blik geven op de Nederlandse geschiedenis en veertien hoofdlijnen om het geheel overzichtelijk te maken.³⁵ De canon wordt in het geschiedenisonderwijs gebruikt als illustratie bij de tien tijdvakken.

De creatie van een Nederlandse canon kan zowel voor- als nadelen hebben. Een vaststaande canon kan als weergave van stabiele Nederlandse normen positief zijn. Jonker ziet bijvoorbeeld een verabsolutering van Nederlandse normen als belangrijk voor de betrouwbaarheid van de rechtsstaat, en als acceptabel in inburgeringprogramma's. Maar in het onderwijs ziet Jonker dit anders. 'Daar kan en mag niet zonder meer toegegeven worden aan de emotioneel begrijpelijke behoefte aan vastigheid. Die vindt vooral uitdrukking in de roep om een culturele en historische canon, die het gevaar in zich draagt van een gemakzuchtige en zelfgenoegzame verstening van 'onze' collectieve culturele identiteit.'

De behoefte aan een vaststaande canon hangt nauw samen met onzekerheid over de Nederlandse identiteit en de huidige problematiek in onze multiculturele samenleving. Beleidmakers en historici zijn zich bewust van dit gevaar, en willen daarom geen vaststaande canon creëren. Maar hoe moet zo een canon er dan uitzien? Een canon is bedoeld om enig houvast te geven en de democratische beginselen van de samenleving te versterken. Maar de canon moet ook een gemeenschappelijke gespreksbasis opleveren. Of het mogelijk is om een canon te scheppen die open en tolerant is en standhoudt in de huidige snel veranderende samenleving, is de vraag.

De commissie Van Oostrom geeft zelf aan dat er geen direct verband is tussen de canon en de bevordering van een nationale identiteit.³⁶ Er zijn ook alternatieven voor deze canon en de huidige vorm en inhoud van de canon is niet onveranderlijk. Daarbij wordt er beargumenteerd dat de canon een reflectie is van het collectief geheugen, maar niet van de 'Nederlandse identiteit'. Maar de begrippen collectief geheugen en identiteit vallen niet zomaar te scheiden. Het collectief geheugen komt voort uit dezelfde sociale context waarin de identiteit wordt bepaald en in stand gehouden. De aanleiding voor deze canon is duidelijk voortgekomen uit een streven

34 W den Boer, *Geschiedenis op school: zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs*, Amsterdam, Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (1998) 41.

35 J. van Benthem, 'Burgerschap en de historische canon' (versie 2009) http://www.cultureelburgerschap.nl/burgerschap%20en%20de%20historische%20canon_2.pdf (4 december 2012).

36 F. van Oostrom en H. Stings, *Entoen.nu*, 23.

om een collectieve identiteit te formuleren, wat betekent dat de interpretatie van de canon in dit licht niet ondenkbaar is. Al valt te betwijfelen dat er werkelijk zoiets als een nationale identiteit bestaat.

Jonker ziet echter wel een manier om te voorkomen dat er een ethnocentrische historische canon gebaseerd op uitsluiting wordt gecreëerd. Hij noemt een aantal methodische en inhoudelijke vuistregels. Historische voorstellingen moeten gebaseerd zijn op het principe van gelijkheid en wederzijdse erkenning van culturele verschillen. Het opnemen van negatieve ervaringen uit het eigen verleden is een hulpmiddel waarmee er naar een besef van verlies, trauma, rouw en vergeving kan worden geleid.³⁷ De gedeelde herinneringen waar Ribbens over schrijft, vooral afkomstig uit het koloniale en postkoloniale verleden, zouden voorbeelden van zulke negatieve ervaringen kunnen vormen.

Maar is er binnen de canon ook ruimte voor het postkoloniaal debat? Eén van de vele kritiekpunten die geuit is op de canon is het feit dat er een eendimensionaal beeld wordt weergegeven van het verleden, verteld vanuit het oogpunt van Nederlandse historische figuren.³⁸ Ondanks de aandacht die er wordt gegeven aan het koloniaal verleden, wordt er in dit geval ook alleen vanuit een Nederlands oogpunt verteld. Kortom, hoewel negatieve herinneringen over het Nederlandse verleden wel zijn opgenomen in de canon zoals Jonker aanraadt zal dit niet meteen betekenen dat iedereen zich deel voelt van dit verleden. We kunnen ons dus afvragen in hoeverre het koloniaal verleden dat in de canon wordt besproken werkelijk een gedeeld collectief verleden is.

Het is wel belangrijk in het achterhoofd te houden dat de mate waarin het koloniale verleden aandacht krijgt in de canon relatief groot is in vergelijking met vroeger. Gert Oostindie ziet deze opname van het koloniaal verleden in de canon op zichzelf al als een teken van de verruiming van onze Eurocentrische blik op de wereld en geschiedenis.³⁹ Hier zou een postkoloniaal bewustzijn aan ten grondslag kunnen liggen.

Deelconclusie

Zowel voor- als tegenstanders van de canon zijn zich bewust de vele risico's die er verbonden zijn aan de samenstelling van een Nederlandse canon. Het is belangrijk de af en toe irrationele motivatie voor een vaststaande identiteit en geschiedenisbeeld te scheiden van het beoogde effect van een historische canon. Om tot een open canon te

37 Jonker, 'Sotto Voce', 12.

38 J. van Benthem, 'Burgerschap en de historische canon', 9.

39 Oostindie, *Postcolonial Netherlands*, 160.

komen is een zekere mate van zelfkritiek van groot belang. Hier kan het koloniale verleden – en de postkoloniale sporen hiervan in de Nederlandse maatschappij – een grote rol spelen. De omgang met mensen van verschillende afkomst en uit verschillende culturen kan vergemakkelijkt worden wanneer er een volledig beeld bestaat van de manieren waarop de Nederlandse maatschappij in het verleden met migratie is omgegaan. Hiermee wordt er voorkomen dat alleen de positieve kanten van de geschiedenis worden belicht en wordt de canon van en voor ons allen – precies zoals hij hoort te zijn.

3. Ontwikkelingen binnen het onderwijs en de lesmethodes

Het Nederlandse onderwijs heeft de afgelopen eeuw grote veranderingen ondergaan. Deze veranderingen gingen met veel discussie gepaard en hebben hun weerslag gehad op de aard van het geschiedenisonderwijs. In dit kortere hoofdstuk staan deze ontwikkelingen en discussies die zich hebben voorgedaan in het Nederlands middelbaar onderwijs van 1945 tot 2010, en de invloed die dit heeft gehad op de aard en de inhoud geschiedenisonderwijs, centraal. Daarnaast wordt de rol van schoolboeken in het geschiedenisonderwijs besproken en de manieren waarop een analyse van schoolboeken ons informatie kan verschaffen over maatschappelijke tendensen en discoursen.

Aan het einde van de jaren '80 kwam er een grote verandering in het geschiedenisonderwijs. Het Centraal Schriftelijk eindexamen dat voorheen voor een aantal vakken verplicht was, werd nu ook voor geschiedenis en staatsinrichting ingevoerd. Dit veroorzaakte een discussie over de kwaliteit van het eindexamen. Kritiek op de vorm en inhoud van het eindexamen leidde tot de instelling van de Werkgroep Herziening Eindexamens Geschiedenis en staatsinrichting (HEG) in 1984. Deze werkgroep had als taak het herzien en opnieuw opzetten van de schoolonderzoeken en CSE's. Na veel twisten en uitstel kwam in 1987 uiteindelijk het advies van de HEG uit. 'De HEG adviseerde om af te stappen van de nadruk op contemporaine geschiedenis in het eindexamenprogramma, om een betere spreiding te waarborgen van Nederlandse, Europese en mondiale geschiedenis enerzijds en van de bestuurlijk-politieke, sociaal-economische en culturele geschiedenis anderzijds.'⁴⁰

Hiernaast kwam er meer aandacht voor vakspecifieke vaardigheden. Deze vaardigheden werden uiteindelijk ook opgenomen in de eindexamens. Het vergaren van historische kennis met behulp van bronnenmateriaal en het onderscheiden van verschillende interpretaties, oorzaken, gevolgen en aanleidingen kwamen als vaardigheden centraal te staan in het geschiedenisonderwijs.⁴¹ Voor het formuleren van de eindtermen heeft de werkgroep een aantal uitgangspunten gehanteerd. De eindtermen moesten leiden tot begrijpelijke en aantrekkelijke leerstof die wetenschappelijk verantwoord is en een goede aansluiting heeft bij het wo en hbo. Daarnaast wordt ervan uitgegaan dat leerlingen in de basisvorming al kennis hebben opgedaan over alle tijdvakken en zich vaardigheden hebben eigen gemaakt.

Daarnaast was er veel kritiek op het geschiedenisonderwijs omdat leerlingen te weinig kennis zouden hebben van de nationale geschiedenis. In 1997 werd de commissie de Wit aangesteld om te onderzoeken wat de maatschappij verwachtte van

⁴⁰ W. den Boer, *Geschiedenis op school*, 33.

⁴¹ *Ibidem*, 33.

het onderwijs. Uit dit onderzoek bleek dat er te weinig aandacht was voor het aanleren van feitenkennis. Hierop volgend werd de commissie De Rooy aangesteld om nieuwe doelen en eindtermen te formuleren waarin meer aandacht was voor feitenkennis. Dit resulteerde in de indeling van de geschiedenis in 10 tijdvakken met ieder hun eigen kenmerken. Maar dit was nog niet genoeg, er moest ook een dergelijke indeling voor de nationale geschiedenis komen. In 2005 werd er een canoncommissie ingesteld omdat er een tekort aan aandacht was voor de canon als uiting van onze culturele identiteit.⁴² De werkdefinitie die de Raad hanteerde voor het begrip canon was: ‘die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we via het onderwijs [aan] nieuwe generaties willen meegeven’.⁴³ Deze canon werd in 2006 afgerond en in 2010 officieel verplicht gesteld voor leerlingen tussen de acht en veertien jaar door minister Plasterk van Onderwijs.

Met het verplicht stellen van de canon in 2010 werd ook kennis van de koloniale geschiedenis van Nederland verplicht. Deze geschiedenis wordt wat betreft Nederlands-Indië op de canonsite ingevuld aan de hand van twee thema's: de Verenigde Oost-Indische Compagnie (VOC) en Indonesië.⁴⁴ Hierin wordt ook de erfenis van de koloniale periode behandeld en de politieke erkenning in 2005 van de begane fouten tijdens de koloniale oorlogen. Hoewel deze vensters verplicht worden gesteld, voor de onderbouw van het middelbaar onderwijs, zijn ze niet opgenomen in alle lesmethodes. Het gebruik van de site is bovendien op vrijwillige basis voor docenten.

In de vele discussies en ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs is een duidelijke tendens te zien. Maatschappelijke debatten omtrent identiteit, het verleden en de verhouding van Nederland tot de rest van de wereld hebben veel invloed op de vorm en inhoud van het onderwijs. Hierbij is de verhouding tussen feitenkennis en vaardigheden een terugkerend discussiepunt. Maar wat is de rol van geschiedenismethodes binnen dit onderwijs en wat voor informatie kunnen deze schoolboeken ons verschaffen over het maatschappelijk bewustzijn?

42 F. van Oostrom en H. Stings, *Entoen.nu*, 14.

43 Ibidem, 41.

44 Zie de vensters op de canon punt 8 en 13 <http://entoen.nu/indonesie> (23 juni 2012)

3.1 De lesmethodes

Ten eerste is het belangrijk te benadrukken dat schoolboeken in het onderwijs een belangrijke leidraad hebben gevormd en dikwijls de enige door wetenschap ondersteunde informatie verschaffen voor vele leerlingen. Daarnaast is het belangrijk dat er een besef is van de mate waarin de inhoud van de geschiedenisboeken traditioneel is en van boek tot boek wordt overgeleverd.⁴⁵

Het doel van dit onderzoek is dat de lesmethodes kritisch worden geanalyseerd. Er zijn verschillende manieren van schoolboekanalyse die ieder met een ander doel worden uitgevoerd. De methode die hier wordt toegepast is de inhoudelijke lesmethode-analyse. Dit houdt in dat er een chronologisch horizontale dwarsdoorsnede wordt gemaakt door een aantal lesmethodes uit dezelfde periode te onderzoeken. Het doel is de geest van de tijd en het geschiedbeeld dat er bestaat van het koloniale en postkoloniale verleden van Nederland te reconstrueren.⁴⁶ De reden dat er niet gekozen is voor een verticale dwarsdoorsnede (dus een onderzoek naar schoolboeken door een langere periode van tijd) hangt samen met de praktische beperkingen van dit onderzoek. Voor een uitgebreider onderzoek zou er meer tijd, ruimte en expertise nodig zijn. Dit onderzoek is van cultuurhistorische aard, dus is een uitgebreid primair bronnenonderzoek naar de lesmethodes niet zo van belang als wanneer het een vakdidactisch onderzoek zou zijn. De inhoudelijke analyse zal waar nodig verrijkt worden door middel van het gebruik van de beschrijvend-analyserende en interpreterende methode. Voor de analyse zijn een aantal vragen geformuleerd naar aanleiding van de volgende thema's: context, diepgang en totaliteit. Dus wordt de koloniale periode, maar ook de na-koloniale gebeurtenissen en ontwikkelingen in de Nederlandse samenleving behandeld? In hoeverre worden gebeurtenissen genuanceerd en in een bredere context geplaatst? En ten slotte, worden ook complexere onderwerpen aangekaart in plaats van een versimpeld of zelfs stereotype beeld te geven van het verleden?

De lesmethodes die worden onderzocht zijn allemaal voor de onderbouw van het middelbaar onderwijs. De keuze voor de volgende lesmethodes heeft een aantal redenen. Het doel is een viertal lesmethodes te onderzoeken die representatief zijn voor de geschiedenisboeken van de basisvorming. Op basis van uitgever, doelgroep

45 P.F.M. Fontaine, 'Het schoolboek als geschiedschrijving', in: N. Bakker, P.F.M. Fontaine en J.G. Toebes, *Historisch-Didactische Cahiers 3* (Groningen 1980) 8-29, 9.

46 Chr. Klessmann, 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses' in: N. Bakker, P.F.M. Fontaine en J.G. Toebes, *Historisch-Didactische Cahiers 3* (Groningen 1980) 30-34, 32.

en niveau zijn de lesmethodes geselecteerd. *MeMo* is, uitgebracht in 1998 en aangepast tot een tweede editie in 2003, een methode voor het openbaar onderwijs die op vmbo/havo en vwo wordt gebruikt. *Feniks* is ook een methode voor het openbaar onderwijs uit 2008 voor het vwo en wordt uitgegeven door Thiememeulenhoff. De lesmethode *Sprekend verleden* is voor het vmbo en is ook van uitgeverij Thiememeulenhoff. De laatste methode is genaamd *Bronwijzer* en is van en voor het confessioneel (christelijk reformatorisch) onderwijs. Het is voor zowel vmbo als havo en is in 2011 opnieuw uitgegeven als aangepaste editie. Binnen het confessioneel onderwijs zijn er een tal van specifieke wensen die niet aansluiten bij de bestaande methodes. Daarom zijn er ook weinig confessionele lesmethodes te vinden en maken deze scholen meestal gebruik van door henzelf opgezette methodes.

4. Lesmethode-analyse

Om een diepgaande inhoudelijke analyse te kunnen uitvoeren zijn een aantal kritisch geformuleerde vragen nodig. Deze vragen zijn gebaseerd op een aantal criteria afgeleid uit de voorgaande hoofdstukken. Hierin staan de volgende drie thema's centraal: context, diepgang en totaliteit. Aan de hand van de antwoorden op deze vragen wordt beargumenteerd in hoeverre de lesmethodes, het beeld dat in de eerste twee hoofdstukken is geschetst van het postkoloniaal debat bevestigd. De methodes worden in de lopende tekst door elkaar behandeld. Voor een overzicht van de analyse, ingedeeld naar lesmethode is de matrix in de bijlage te vinden.

4.1 Thema 1: beeldvorming rond het koloniaal verleden.

De lesmethodes besteden allemaal aandacht aan het koloniaal verleden, beginnend bij de oprichting van de Verenigde Oost-Indische Compagnie in de zeventiende eeuw tot aan de immigratiegolf van de jaren '50 en '60 ten gevolge van de dekolonisatie. Er zijn echter wel verschillen in de mate van diepgang en het beeld dat er wordt geschetst van bepaalde gebeurtenissen, ontwikkelingen en groepen. De vraag die hier centraal staat is: Welk beeld geven de lesmethodes van het koloniale verleden? Is er in de lesmethodes bijvoorbeeld sprake van stereotypering, versimpeling of onvolledigheid?

Hoewel objectiviteit en neutraliteit duidelijk de leidraad vormen voor de inhoud van de lesmethodes, wordt toch in de behandeling van bepaalde gebeurtenissen een beperkt beeld gegeven van het verleden. Een voorbeeld hiervan is terug te vinden in de methode *Feniks*, waarin de invoering van het onderwijs voor de inheemse bevolking van Nederlands-Indië aan het begin van de 20^{ste} eeuw wordt besproken. 'Er kwamen scholen voor Indische leerlingen. Zo konden de Indiërs leren om beter voor zichzelf te zorgen en kwam er misschien vanzelf een einde aan de armoede.'⁴⁷ Er wordt een enkel motief – maar ook voorspeld gevolg – genoemd. Hierdoor worden andere religieuze en ideologische motieven niet belicht die juist tijdens het begin van de 20ste eeuw een belangrijke rol speelden.

Deze versimpeling van de geschiedenis is in een andere lesmethode ook terug te vinden. Hier betreft het de nasleep van de dekolonisatie van Nederlands-Indië en de complexe verbanden binnen de koloniale samenleving. Ten gevolge van deze dekolonisatie emigreren ongeveer 300.000 Indonesiërs om verschillende redenen. In *MeMo* wordt deze gebeurtenis op de volgende manier omschreven: 'Van de Indonesiërs die met de Nederlanders een nauwe band hadden gehad, vertrokken

⁴⁷ 'Indië een Nederlandse kolonie' in: E. Smit(ed.) e.a., *Feniks geschiedenis voor de onderbouw vmbo-kgt* (Utrecht 2008) 52-53, 53.

velen naar Nederland.⁴⁸ Dit is echter een extreem eenzijdig beeld van deze gebeurtenis. Hiermee wordt voorbijgegaan aan de grote groep Indische migranten die van gemengde afkomst waren, en de Christelijke Molukkers die geen toekomst zagen onder het nieuwe Islamitische Indonesische regime. In andere lesmethodes wordt wel een genuanceerder beeld geschapen. Een voorbeeld is te vinden in *Feniks*: 'Sommige handelden met de Nederlanders, werkten voor een Nederlandse baas of waren met een Nederlander getrouwd. Weer anderen hadden zowel Nederlandse als Indonesische voorouders.'⁴⁹ Nog een voorbeeld staat in *Sprekend Verleden*: 'Daarom kwamen 180.000 Indo's 'Indische Nederlanders', uit Indonesië naar Nederland. Indo's zijn mensen van gemengde Nederlandse en Indonesische afkomst.'⁵⁰ In deze methodes wordt de erfenis van het koloniaal verleden expliciet beschreven.

Ondanks de heldere beschrijving van deze erfenis in *Sprekend verleden* wordt er toch een stereotiep beeld neergezet van het inheemse volk. 'De bevolking van Atjeh (noordelijk deel van Sumatra) bood fel verzet tegen de Nederlanders. Pas na een lange en zware strijd lukte het Nederland het verzet te onderdrukken. In onze tijd verzetten de Atjehers zich opnieuw. Nu tegen het gezag van de Indonesische regering.'⁵¹ Hier wordt een verband gelegd tussen twee afzonderlijke gebeurtenissen in de geschiedenis, waardoor er wordt geïnsinueerd dat het verzet van de Atjehers inherent is aan het volkskarakter. Hiermee wordt niet alleen het risico genomen een stereotype beeld neer te zetten van de bevolking van Atjeh, maar ook wordt er zelfkritiek uit de weg gegaan wanneer het aankomt op de bloedige machtsstrijd in Atjeh. In *MeMo* wordt er juist uitgesproken ingegaan tegen een stereotiep beeld van de Indonesiërs. 'De Nederlanders hadden het over de bevolking van Indië, maar die bestaat niet. Nederlands-Indië bestond uit meer dan drieduizend eilanden. Die werden bewoond door tientallen volkeren met evenzoveel talen.'⁵²

De term 'ethische politiek' wordt in geen van de methodes genoemd, wat tot een beperkt beeld leidt van deze periode en de relatie tussen de kolonie en het

48 'Koloniën worden zelfstandig' in: E. Beukers (ed.) e.a., *MeMo geschiedenis voor de onderbouw vmbo-t/havo* ('s-Hertogenbosch 2010) 93-94.

49 'Verhuizen naar Nederland' in: E. Smit (ed.) e.a., *Feniks geschiedenis voor de onderbouw vmbo-kgt* (Utrecht 2008) 112-113, 112.

50 'Migratie zo oud als geschiedenis' in: H. Buskop (ed.) e.a., *Sprekend verleden vmbo-bk(gt) 2* (Baarn 2005) 106-107, 106.

51 'Indonesië, kolonie van Nederland' in: H. Buskop (ed.) e.a., *Sprekend verleden vmbo-bk(gt) 2* (Baarn 2005) 46-47, 47.

52 'Geschiedenis in de praktijk' in: C. van Boxtel, (ed.) e.a., *Memo geschiedenis voor de onderbouw havo/vwo 2* ('s-Hertogenbosch 2004) 118-119, 118.

moederland. In *Feniks* wordt deze omslag in de publieke opinie van de Nederlandse samenleving als volgt omschreven: 'Pas na 1900 zag de Nederlandse regering in dat ze Indië niet alleen mochten gebruiken om geld te verdienen.'⁵³ Hiermee wordt een belangrijke en gecompliceerde ideologische omslag in het maatschappelijk denken als een ongecompliceerde verandering gepresenteerd. Daarnaast wordt er ook een kritische evaluatie van de gebeurtenissen in de kolonie en de Nederlandse samenleving uit de weg gegaan.

Een aantal van de besproken lesmethodes geven een beperkt beeld van het koloniaal verleden. Dit is het gevolg van een versimpeling van de lesstof. Factoren zoals het niveau van de lesstof en het aantal woorden dat aan dit thema besteed kan worden zijn hierin niet beslissend. Niet in alle lesmethodes wordt er uitgeweid over de samenstelling van de groep postkoloniale migranten wat kan leiden tot een eenzijdig beeld van het koloniaal verleden. Daarnaast worden ontwikkelingen binnen het koloniaal regime erg simpel gepresenteerd waardoor een kritische houding en nuance ontbreken. Er zijn echter ook uitzonderingen. In een aantal methodes zoals *Feniks* en *Memo* worden juist stereotypen tegengesproken.

53 Smit, 'Indië een Nederlandse kolonie', 53.

4.2 Thema 2: Deel van de multiculturele samenleving?

In de lesmethodes wordt de migratiegolf uit Nederlands-Indië in de jaren '50 en '60 behandeld binnen het hoofdstuk over de multiculturele samenleving. De lesmethodes verschillen van elkaar in de manier waarop de rol van deze groep migranten in de multiculturele samenleving wordt omschreven. In een aantal lesmethodes wordt het stukje informatie over postkoloniale migranten los geplaatst van andere migrantenstromen en het begrip multiculturalisme. In andere methodes wordt het als onderdeel van dit thema opgenomen en worden er onderlinge verbanden gelegd. Welke aanpak die de lesmethode kiest zegt veel over de visie van deze lesmethode op de multiculturele samenleving, het verloop van de integratie van de Indische migranten en zelfs de koloniale periode zelf. De vraag die hier centraal staat is: in hoeverre wordt er in de lesmethodes een verband gelegd tussen de postkoloniale nasleep en de huidige multiculturele samenleving?

In de methode *Feniks* wordt de multiculturele samenleving behandeld aan de hand van de gastarbeiders. '[...] veel gastarbeiders laten na een tijdje hun gezin naar Nederland komen. Ze blijven hier wonen. Op deze manier wordt Nederland een multiculturele samenleving.'⁵⁴ Hier worden postkoloniale migranten totaal buiten beschouwing gelaten. Dit wordt uitgelegd door de gastarbeiders te omschrijven als mensen met een andere cultuur, terwijl de Indische migranten wel bekend waren met de Nederlandse cultuur. Het feit dat de Indische migranten afkomstig zijn uit een samenleving die gekenmerkt wordt door een mix van de Nederlandse en inheemse culturen – iets wat tot een hybride cultuurvorm heeft geleid – betekent niet dat er geen belangrijke verschillen met de Nederlandse cultuur waren. In *Memo* wordt ook benoemd dat de Indische migranten kennis hebben van de Nederlandse taal en cultuur hebben, maar wordt deze groep wel bij het ontstaan van de multiculturele samenleving betrokken. 'Een samenleving waarin mensen met heel verschillende culturen en godsdiensten samenwonen, noemen we een multiculturele samenleving. De eerste groep kwam uit het voormalige Nederlands-Indië.'⁵⁵

In de methode *Bronwijzer* wordt er nog een extra onderscheid gemaakt binnen de Indische samenleving. De aparte situatie van de Molukse immigranten wordt behandeld in verband met de integratieproblematiek die het onderwerp van discussie zijn binnen de maatschappij en politiek de afgelopen 20 jaar. 'De Nederlandse overheid vond het daarom niet echt belangrijk dat deze nieuwkomers

⁵⁴ Smit, 'Verhuizen naar Nederland', 112.

⁵⁵ 'Een multiculturele samenleving' in: E. Beukers (ed.) e.a., *MeMo geschiedenis voor de onderbouw vmbo-t/havo* ('s-Hertogenbosch 2010) 100- 101, 101.

[de gastarbeiders] de Nederlandse taal en cultuur zouden leren. [...] Toch deed de politiek lange tijd alsof er helemaal geen integratieproblemen waren. Dat veranderde eind jaren negentig.⁵⁶ De aandacht voor de problematiek ten gevolge van immigratie, en de bespreking van de Molukkers in deze context, is uniek voor de behandelde lesmethodes en toont een genuanceerd beeld. Hierbij moet wel de kanttekening worden geplaatst dat ook in deze lesmethode aandacht ontbreekt voor eventuele problematiek in het integratieproces van andere Indische immigranten.

In de lesmethode *Sprekend Verleden* wordt zelfs expliciet het integratieproces van de immigranten uit de ex-kolonie extreem versimpeld. 'Toch werden ze snel opgenomen in de Nederlandse samenleving. Dit kwam doordat ze thuis waren in twee culturen.'⁵⁷ De vraag die direct opkomt is wat wordt hier bedoeld met 'snel opgenomen'? De situatie wordt uiterst simpel voorgesteld zonder enige aandacht voor verschillen binnen deze groep migranten, en zonder aandacht voor politieke maatregelen die werden getroffen en maatschappelijke discussies die speelden.

Een ander verband dat met het heden gelegd kan worden is zichtbaar in de gebruikte bronnen in de lesmethodes. Dikwijls staan er meer afbeeldingen op de pagina dan werkelijke tekst. Ook hieruit kan een en ander geconcludeerd worden. Een voorbeeld is de lesmethode *Bronwijzer* waarin een aantal afbeeldingen het onderwerp van dit hoofdstuk illustreren. Op één van de twee bladzijden staan een aantal afbeeldingen over de kolonisatie van Nederlands-Indië. Deze bladzijde wordt gedomineerd door het thema handel. Er is een afbeelding van een handelsproduct, het logo van de VOC en een aandeel.⁵⁸ Op de andere bladzijde staat de WIC centraal en zien we zowel afbeeldingen betreffende de handel, maar ook een afbeelding van een slavernij monument.⁵⁹ Dit is een logisch gevolg van het feit dat er in de tekst uitgebreid aandacht wordt besteed aan respectievelijk de handel van de VOC in kruiden en de handel van de WIC in slaven. Toch is het belangrijk een zo evenwichtig mogelijk beeld te geven van deze periode uit de geschiedenis. Dit evenwicht wordt verstoord door het feit dat er een foto van een monument uit het heden wordt afgebeeld, terwijl er geen foto wordt getoond van een monument voor de herdenking van Nederlands-Indië. Daarnaast wordt de slavenij en kleinschaligere slavenhandel

56 'Naar een multiculturele, postchristelijke samenleving' in: A. van der Elst (ed.) e.a., *Bronwijzer geschiedenis voor de onderbouw havo/vwo deel 3* (Ridderkerk 2011) 89-91, 91.

57 'Migratie zo oud als geschiedenis' in: H. Buskop (ed.) e.a., *Sprekend verleden vmbo-bk(gt) 2* (Baarn 2005) 106-107, 106.

58 'Handel en verantwoordelijkheid' in: J.C. van Driel (ed.) e.a., *Bronwijzer geschiedenis voor de onderbouw vmbo-bb 2* (Ridderkerk 2008) 14-15, 14.

59 J.C. van Driel, 'Handel en verantwoordelijkheid', 15.

die ook in Nederlands-Indië plaatsvond niet behandeld. Hierdoor is er een risico dat er een positief beeld wordt overgebracht op de leerling van de koloniale periode in het oosten en een negatief beeld van de koloniale periode in het westen. De aanpak van deze lesmethode is een bevestiging van de beperkte herinneringscultuur omtrent slavernij die in hoofdstuk één geschetst werd.

De verbanden die er tussen de multiculturele samenleving en het koloniaal verleden worden gelegd zijn erg zwak. In het merendeel van de onderzochte lesmethodes wordt de na-koloniale immigratie uit Nederlands-Indië als een apart fenomeen behandeld dat in vergelijking met de immigratie van gastarbeiders erg positief wordt neergezet. In de gevallen waarin negatieve gevolgen van de immigratie wel worden behandeld heeft dit alleen betrekking op het Molukse deel van de immigranten. Tenslotte moet ook geconcludeerd worden dat er totaal geen aandacht is voor politieke en maatschappelijke discussies zoals *de Excessennota*, de blijvende nostalgie van immigranten, de doormigratie naar landen als de VS en Australië en de onvrede over herstelbetalingen.

4.3 Thema 3: Gebruikte terminologie

In dit hoofdstuk staat het taalgebruik binnen de lesmethodes centraal. Door de terminologie kritisch te analyseren kan een duidelijker beeld geschetst worden van de objectiviteit/neutraliteit van de lesmethodes en daaruit kan ook weer afgeleid worden hoe er tegen bepaalde thema's wordt aangekeken. Worden er bijvoorbeeld normatieve woorden gebruikt om een groep of gebeurtenis te omschrijven? Of wordt door een zinconstructie op de opbouw van een alinea verbanden gelegd die vragen oproepen. In deze paragraaf worden enkel een aantal opvallende voorbeelden genoemd, omdat een totale taalkundige analyse niet haalbaar is in dit tijdbestek en aantal woorden.

Het eerste voorbeeld betreft een zin uit een alinea in *Feniks* waarin de rol van Japan in de decennia voorafgaand aan de dekolonisatie van Nederlands-Indië wordt behandeld. 'Japan en China hebben ruzie om een stuk land. Deze ruzie wordt een oorlog. Japan is daarin heel wreed en wint de oorlog.'⁶⁰ In plaats van de oorlog tussen Japan en China te beschrijven wordt het woord wreed gebruikt om de situatie te verduidelijken. Het woord wreed is echter een normatief woord dat de objectiviteit van de lesmethode in gevaar brengt. In de rest van het hoofdstuk wordt bij de beschrijving van de vele oorlogen die Nederland heeft gevoerd tegen de inheemse bevolking van Nederlands-Indië geen normatieve woorden gebruikt. Een criticus zou zich hierbij kunnen afvragen of het doel van het lesboek was om de acties van de Japanners te bekritisieren terwijl er over de Nederlandse acties geen kritisch woord wordt geuit. Dit is een extreem voorbeeld van normatief taalgebruik. Een ander voorbeeld uit dezelfde lesmethode betreft een formulering waar vraagtekens bij gezet kunnen worden. Dit betreft een alinea waarin het ontstaan van een nationalistisch besef onder de bevolking in Nederlands-Indië wordt behandeld. Er wordt gesteld dat deze personen zichzelf nationalistes noemen.⁶¹ Hoewel nationalisme een term is die deze opstandelingen gebruikt hebben om zichzelf te omschrijven is het in eerste instantie een term die uit het westen afkomstig is. De term wordt op deze manier onkritisch gebruikt en niet volledig in de context geplaatst.

In de lesmethode *Bronwijzer* is niet het gebrek aan context het probleem, maar eerder het gebruik van een term die gevoelig kan liggen. Bij de beschrijving van het koloniale tijdperk wordt de WIC naast de VOC behandeld. Bij de beschrijving van de slavenhandel wordt het volgende gesteld: 'Daar [in Amerika] werden de

60 Het einde van Nederlands-Indië' in: E. Smit (ed.) e.a., *Feniks geschiedenis voor de onderbouw vmbo-kgt* (Utrecht 2008) 92-93, 92.

61 E. Smit, Het einde van Nederlands-Indië', 93.

'negerslaven' verkocht aan Nederlanders die er een plantage hebben.'⁶² Hoewel de term 'negerslaven' wel binnen deze context past is het de vraag of het gebruik van deze term verstandig en noodzakelijk is. Het woord 'neger' is al een erg beladen term die in 2005 nog in de aandacht stond in een discussie over de term 'negerzoenen'. Er bestaan verschillende visies over het gebruik van de term en de negatieve waarde die eraan zou kleven. Maar in deze lesmethode is het gebruik van de term 'negerslaven' vooral overbodig gezien in de betreffende alinea al duidelijk wordt uitgelegd dat de slaven waarin werd gehandeld uit Afrika kwamen. Hoewel dit voorbeeld niet over Nederlands-Indië gaat wordt het toch in deze paragraaf behandeld omdat het een opvallend voorbeeld is van een gebrek aan postkoloniaal bewustzijn in deze lesmethode.

Het laatste voorbeeld dat hier genoemd wordt komt uit *MeMo*. Hier wordt het kolonialisme behandeld aan de hand van Nederlands-Indië. ' Een goed voorbeeld is de gang van zaken in het gebied dat nu Indonesië heet.' Op deze aanpak, waarbij Nederlands-Indië puur als voorbeeld wordt gebruikt, kan zowel worden bekritiseerd als aangemoedigd. Aan de ene kant is maakt het deel uit van de Nederlandse geschiedenis en is het ook belangrijk voor leerlingen om dit besef te hebben. Door het op deze manier te formuleren wordt er een zekere afstand gecreëerd tot het koloniale verleden en wordt het gelijkgesteld met koloniale verhalen die niks met het Nederlandse verleden te maken hebben. Een positief punt is het feit dat het in de context wordt geplaatst door andere koloniale verhalen te behandelen. Er wordt hierdoor een minder eenzijdig beeld gegeven.

Het taalgebruik in de lesmethodes is over het algemeen neutraal en objectief. Er zijn echter een aantal opvallende gevallen waarin terminologie of zinsbouw een eenzijdig beeld geven en soms zelfs de grens van het objectieve overschrijden. Deze gevallen zijn uitzonderingen, waardoor het lastig is hier steekhoudende conclusies, aan te verbinden. Maar deze gevallen roepen wel vragen op over de mate van postkoloniaal bewustzijn en zelfkritiek aanwezig bij de makers van deze lesmethodes.

62 'Handel en verantwoordelijkheid' in: J.C. van Driel (ed.) e.a., *Bronwijzer geschiedenis voor de onderbouw vmbo-bb 2* (Ridderkerk 2008) 14-15, 15.

Deelconclusie

De besproken lesmethodes komen allemaal voor een groot deel met elkaar overeen wat betreft de dekking van de stof. De behandeling van het koloniaal verleden reikt van de zestiende eeuw met de handelsreizen van de Verenigde Oost-Indische Compagnie tot de twintigste eeuw wanneer 300.000 repatrianten in Nederland arriveren. De lesmethodes voldoen voor het grootste deel aan hetgeen wat verwacht wordt van lesmethodes wat betreft neutraliteit, volledigheid en taalgebruik. Er zijn echter wel belangrijke verschillen in de diepgang die wordt geboden en de context die wordt gegeven. Het feit dat de negatieve gevolgen van de postkoloniale migratie voor de Nederlandse samenleving niet worden besproken is opvallend. Op één lesmethode na, worden gebeurtenissen als de Molukse treinkaping ten gevolge van de onvrede over de niet nagekomen beloftes van Nederland niet behandeld. Belangrijker nog, de Nederlandse reacties op de confrontaties met de oorlogsmisdaden begaan tijdens de politionele acties worden in geen van de methodes aangekaart. Wat vertelt dit ons over het postkoloniaal bewustzijn in het Nederlands geschiedenisonderwijs? Deze periode van onze geschiedenis heeft een plek gekregen in de lesmethodes, maar dit geldt niet voor de zelfkritiek die met deze geschiedenis gepaard zou moeten gaan. Ook de connectie met de huidige multiculturele samenleving is beperkt. Het feit dat de lesmethodes de multiculturele samenleving bespreken geeft weer dat er aandacht is voor de contemporaine problematiek binnen de maatschappij. Hierin wordt de immigratie uit het voormalige Nederlands-Indië echter vaak afzonderlijk van deze multiculturele samenleving en problematiek besproken. Dit sluit aan bij de bewering dat er een bewustzijn ontbreekt van het feit dat we in een postkoloniale samenleving leven.

Conclusie

De verwerking van het koloniale verleden neemt in elke land zijn eigen unieke vorm aan. Dit geldt ook voor Nederland. Het terugblikken op deze verwerking – en de gevolgen die het heeft gehad op de Nederlandse samenleving – kan leiden tot kritische vragen en nieuwe ideeën voor de toekomst. Daarom is het belangrijk in deze conclusie hetgeen hiervoor besproken samen te vatten voordat een antwoord kan worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

De dekolonisatie van Nederlands-Indië en immigratie van ongeveer 300.000 repatrianten liet zijn sporen na in de Nederlandse samenleving. De Nederlandse politiek en samenleving had als doel de geruisloze integratie van deze groep immigranten. Hierdoor was er geen oog voor de onvrede onder deze groep mensen. Daarnaast duurde het een tijdje – bijna twee decennia – voordat de samenleving klaar was om naar het eigen verleden te kijken en het eventuele aandeel van Nederland in de gepleegde oorlogsmisdaden onder het koloniale regime. Deze tijdelijke onrust eind jaren '70 was echter van korte duur en liet geen breed maatschappelijk postkoloniaal bewustzijn in de samenleving achter. Er werd een plekje gegeven aan dit koloniaal trauma, in de herinneringsmonumenten en de Indische instituten en organisaties. Hiermee werd dit deel van het verleden een plek toebedeeld in de periferie van het nationale geschiedverhaal.

Het is dit nationale geschiedverhaal dat zo centraal staat in de recente politieke en maatschappelijke discussies. Het geschiedenisonderwijs heeft hierin een instrumentale rol toebedeeld gekregen. Als speelbal van de samenleving en de politiek is geschiedenisonderwijs verrijkt met een officiële canon die vanaf het heden voor elke leerling in de onderbouw van het middelbaar onderwijs verplicht zal zijn. Voorstanders en tegenstanders van deze canon zijn het over één ding eens: zonder een zekere mate van zelfkritiek zal deze canon uitlopen op een ethnocentrisch verhaal dat geen ruimte laat voor de 'nieuwkomer' en 'allochtoon' in de samenleving. Hier is een rol weggelegd voor het koloniaal verleden, wat zowel een verhaal van de Nederlander is als een verhaal van de postkoloniale migrant. Maar welk aandeel heeft het koloniale verleden in de al bestaande lesboeken?

Het koloniaal verleden wordt in de lesboeken uitgebreid behandeld. Er zijn veel voorbeelden – zoals besproken in het voorgaande hoofdstuk – van een goede genuanceerde behandeling van het koloniale verleden. Maar er zijn ook voorbeelden waarbij de lesmethodes – door een aantal tekortkomingen en een gebrek aan diepgang – tekortschieten. Connecties tussen de ideeën binnen de Nederlandse samenleving en de uitwerking die dit had op het koloniaal beleid worden sporadisch aangekaart. Daarnaast lijkt er nog de minste aandacht te zijn voor de erfenis van het

koloniale verleden. De Nederlandse samenleving wordt wel als multicultureel betiteld – en in één geval ook als postchristelijk – maar niet als postkoloniaal. Het bestaande beeld van de probleemloze integratie van de migranten uit het voorgaande Nederlands-Indië wordt hiermee bevestigd.

Nu terug naar de vraag waar dit onderzoek mee begon: in hoeverre is de historische beeldvorming rond het koloniale verleden, inclusief de dekolonisatie van Nederlands-Indië in de 20ste eeuw, in de geschiedenismethodes van 2000 tot en met 2010 in de onderbouw van het middelbaar onderwijs, een weerspiegeling van het Nederlands maatschappelijk postkoloniaal bewustzijn? De lesmethodes – die onderling weinig van elkaar verschillen – tonen weinig postkoloniaal bewustzijn. Hiermee reflecteren ze het maatschappelijke discours waarin er slecht in de periferie plek is voor een postkoloniaal bewustzijn. De confrontatie met het koloniale en postkoloniale verleden heeft zowel binnen de samenleving als binnen de onderzochte lesmethodes niet geleid tot een zelfkritische houding. Het Nederlandse geschiedverhaal laat hiermee een onvolledig beeld zien van de componenten die invloed hebben in het ontstaan van de huidige Nederlandse samenleving.

Met dit onderzoek is getracht een kritische blik te geven op onze omgang met het verleden en de rol van het geschiedenisonderwijs hierbinnen. Dit is echter slechts een aanzet tot een kritische manier van kijken naar het beeld dat er bestaat in de Nederlandse samenleving van het Nederlandse verleden. Met de recente aankondiging van een nieuw onderzoek naar de politionele acties keert het koloniaal verleden terug in het volle daglicht.⁶³ De reden van dit nieuwe onderzoek is het feit dat de discussie over de oorlog in Nederlands-Indië blijft terugkeren en er geen einde in zicht is. Deze hernieuwde aandacht zou ook voor het beeld van het koloniale verleden in het geschiedenisonderwijs op zijn plek zijn.

63 Mogelijk nieuw onderzoek geweld Nederlands-Indië (19 juni 2012)
<http://www.nu.nl/binnenland/2838654/mogelijk-nieuw-onderzoek-geweld-nederlands-indie.html> (23

Literatuurlijst:

Asmann, A., 'Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past' in: Karin Tilmans e.a., *Performing the past: memory, history, and identity in modern Europe* (Amsterdam 2010) 35-50.

Benthem, J. van., 'Burgerschap en de historische canon' (versie 2009)
http://www.cultureelburgerschap.nl/burgerschap%20en%20de%20historische%20canon_2.pdf (4 december 2012).

Boer, W. den., *Geschiedenis op school: zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs*, Amsterdam, Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen, 1998.

Bosma, U., *Terug uit de koloniën* (Amsterdam 2009).

Boxtel, C. van., *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam 2009).

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon Oostrom, 'De canon van Nederland rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon Deel A' (versie oktober 2006), http://entoen.nu/doc/Canonrapport_A.pdf (4 december 2012).

Doorn, J.A.A. van., *Indische lessen – Nederland en de koloniale ervaring*, (Amsterdam 1995).

Fontaine, P.F.M., 'Het schoolboek als geschiedschrijving', in: N. Bakker, P.F.M. Fontaine en J.G. Toebes, *Historisch-Didactische Cahiers 3* (Groningen 1980) 8-29.

Klessmann, Chr., 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses' in: N. Bakker, P.F.M. Fontaine en J.G. Toebes, *Historisch-Didactische Cahiers 3* (Groningen 1980) 30-34.

Glissenaar, F., *Indië verloren, rampspoed geboren* (Hilversum 2003).

Hogervorst, L. van der., *Over de historische beeldvorming van het Nederlands koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs in de periode 1945 – 2000* (Scriptie Maatschappijgeschiedenis, Rotterdam 2004) 21.

Jonker, E., 'Sotto Voce, Identiteit, burgerschap en de nationale canon: in Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006).

Leeuwen, L. van., *Ons Indisch erfgoed* (Amsterdam 2008).

Oostindie, G., 'Slavernij, canon en trauma: debatten en dilemma's in: Tijdschrift voor geschiedenis 121 (1).

Oostindie, G., 'Historische gebaren; Indische geschiedenis, postkoloniaal trauma en identiteitspolitiek in: Academische boekengids 50 (2005) 7-9.

Oostindie, G., 'Kossmans Kwal'; Identiteit, migratie en koloniale geschiedenis in: Academische boekengids 68 (2008) 15-20.

Oostindie, G., *Postkolonial Netherlands. Sixty-five years of forgetting, commemorating, silencing* (Amsterdam 2011).

Raben, R., 'Onvergefelijk Indië', *Indisch Anders* 1 (2006) 17.

Ribbens, K., 'Ruimte voor multiculturaliteit': in Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman ed., *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 80-105.

Vickers, A., *A History of Modern Indonesia* (Cambridge 2005).

Bronnen:

'De verovering van Azië' in: C. van Boxtel (ed) e.a., *Memo geschiedenis voor de onderbouw havo/vwo 2* ('s- Hertogenbosch 2004) 108-109.

'Geschiedenis in de praktijk' in: C. van Boxtel (ed) e.a., *Memo geschiedenis voor de onderbouw havo/vwo 2* ('s- Hertogenbosch 2004) 118-119.

Koloniën worden zelfstandig' in: E. Beukers (ed) e.a., *MeMo geschiedenis voor de onderbouw vmbo-t/havo* ('s-Hertogenbosch 2010) 93-94.

'Een multiculturele samenleving' in: E. Beukers (ed) e.a., *MeMo geschiedenis voor de onderbouw vmbo-t/havo* ('s-Hertogenbosch 2010) 100- 101.

'Indië een Nederlandse kolonie' in: E. Smit (ed) e.a., *Feniks geschiedenis voor de onderbouw vmbo-kgt* (Utrecht 2008) 52-53.

'Het einde van Nederlands-Indië' in: E. Smit (ed) e.a., *Feniks geschiedenis voor de onderbouw vmbo-kgt* (Utrecht 2008) 92-93.

'Verhuizen naar Nederland' in: E. Smit (ed) e.a., *Feniks geschiedenis voor de onderbouw vmbo-kgt* (Utrecht 2008) 112-113.

'Onafhankelijk Zuid-oost Azie' in: A. van der Elst (ed) e.a., *Bronwijzer geschiedenis voor de onderbouw havo/vwo deel 3* (Ridderkerk 2011) 68-70.

'Naar een multiculturele, postchristelijke samenleving' in: A. van der Elst (ed) e.a., *Bronwijzer geschiedenis voor de onderbouw havo/vwo deel 3* (Ridderkerk 2011) 89-91.

'Handel en verantwoordelijkheid' in: J.C. van Driel (ed) e.a., *Bronwijzer geschiedenis voor de onderbouw vmbo-bb 2* (Ridderkerk 2008) 14-15.

'Indonesië, kolonie van Nederland' in: H. Buskop (ed) e.a., *Sprekend verleden vmbo-bk(gt) 2* (Baarn 2005) 46-47.

'Daardoor begon de dekolonisatie' in: H. Buskop (ed) e.a., *Sprekend verleden vmbo-bk(gt) 2* (Baarn 2005) 50-51.

'Indonesië vecht zich vrij' in: H. Buskop (ed) e.a., *Sprekend verleden vmbo-bk(gt) 2* (Baarn 2005) 56-57.

'Migratie zo oud als geschiedenis' in: H. Buskop (ed) e.a., *Sprekend verleden vmbok(gt) 2* (Baarn 2005) 106-107.

Bijlage

Matrix analyse lesmethodes

Methode:	Vraag:	Vraag:	Vraag:
	<p>1. Welk beeld geven de lesmethodes van de geschiedenis? Is er bijvoorbeeld sprake van stereotypering, versimpeling of onvolledigheid?</p>	<p>2. Wordt er in de lesmethodes een verband gelegd tussen de postkoloniale nasleep en de huidige multiculturele samenleving?</p>	<p>3. Wat voor opvallende terminologie wordt er gebruikt? Worden er bijvoorbeeld normatieve woorden gebruikt om een groep of gebeurtenis te omschrijven?</p>
<p>MeMo tl/havo 2</p>	<p>– Onvolledigheid: er is geen aandacht voor de verschillende motieven van na-koloniale migranten om naar Nederland te komen. (HB bron 18)</p> <p>– Onvolledigheid: 'Van Indonesiërs die met Nederland een nauwe band hadden vertrokken er veel naar Nederland.' (blz 93)</p>	<p>– Ja, 'Een samenleving waarin mensen met heel verschillende culturen en godsdiensten samenwonen, noemen we een multiculturele samenleving. De eerste groep kwam uit het voormalig Nederlands-Indië.' (blz 101)</p>	<p>– Geen opvallende termen en formuleringen.</p>
<p>MeMo havo/vwo 2</p>	<p>– Nuancering: 'De Nederlanders hadden het over de bevolking van Indië, maar die bestaat niet.' (blz 118)</p> <p>– Nuancering: '[...] moet je weten dat er in in Nederlands-Indië drie groepen leefden: de 'gewone' bevolking, die vaak inlanders worden genoemd; Indo-Europeanen of Indische Nederlanders, mensen van gemengde afkomst en</p>	<p>– Nee, dit gebeurde niet in de onderzochte hoofdstukken. Daarnaast kwam het thema multiculturalisme niet in het behandelde lesboek voor. Dus niet van toepassing.</p>	<p>– Nee, er worden geen normatieve termen gebruikt. Maar de volgende formulering is wel opvallend: 'Een goed voorbeeld is de gang van zaken in het gebied dat nu Indonesië heet.'(blz. 109) Hier wordt de koloniale geschiedenis van Nederland afgedaan als slecht een voorbeeld.</p>

	Europeanen.' (blz 118)		
Feniks vmbo-kgt 2	<p>– Simplistisch: 'Pas na 1900 ziet de Nederlandse regering in dat ze Indië niet alleen mag gebruiken om geld te verdienen. Zo komen er scholen voor Indische kinderen.' (blz 53)</p> <p>– Volledigheid:; 'Sommige handelden met de Nederlanders, werkten voor een Nederlandse baas of waren met een Nederlander getrouwd. Weer anderen hadden zowel Nederlandse als Indonesische voorouders.' (blz 112)</p>	<p>– Nee, '[...] veel gastarbeiders laten na een tijdje hun gezin naar Nederland komen. Ze blijven hier wonen. Op deze manier wordt Nederland een multiculturele samenleving.' (blz 112)</p>	<p>– Ja, 'Japan en China hebben ruzie om een stuk land. Deze ruzie wordt een oorlog. Japan is daarin heel wreed en wint de oorlog.' (blz 92)</p> <p>– Onvolledige uitleg van termen: 'Zij noemen zichzelf nationalisten' (blz 93)</p>
Sprekend verleden vmbo bk 2	<p>– Stereotypering: De bevolking van Atjeh (noordelijk deel van Sumatra) bood fel verzet tegen de Nederlanders. Pas na een lange en zware strijd lukte het Nederland het verzet te onderdrukken. In onze tijd verzetten de Atjehers zich opnieuw. Nu tegen het gezag van de Indonesische regering.' (blz 47)</p>	<p>– Ja, 'Toch werden ze snel opgenomen in de Nederlandse samenleving. Dit kwam doordat ze thuis waren in twee culturen.' (blz 106) Maar de integratieproblematiek of negatieve gevolgen voor de multiculturele samenleving komen hier niet aan bod.</p>	<p>– Geen opvallende termen en formuleringen.</p>
Bronwijzer havo/vwo 3	<p>– Volledigheid: 'Juist door de oorlogsschade leefde in Nederland sterk de gedachte: 'Indië verloren, ramspoed geboren'. Nederland wilde daarom graag zijn kolonie behouden, maar de</p>	<p>– Ja, 'De Nederlandse overheid vond het daarom niet echt belangrijk dat deze nieuwkomers [de Molukkers en gastarbeiders] de Nederlandse taal en cultuur zouden leren. [...] Toch</p>	<p>– Geen opvallende termen en formuleringen.</p>

	Nederlandse militairen werden meteen fel aangevallen door de soldaten van de Republiek Indonesië.' (blz 68)	deed de politiek lange tijd alsof er helemaal geen integratieproblemen waren. Dat veranderde eind jaren negentig.' (blz 91)	
Bronwijzer vmbo-bb 2	– Versimpeling: 'Er werd veel onderhandeld met de sultans van Indië, maar soms werd er geweld gebruikt.' (blz 15)	– Nee, op bladzijde 15 worden de bronnen over Nederlands-Indië alleen gewijd aan de VOC, terwijl juist bronnen over de kolonies in het Westen een monument aan de slavernij tonen.	– Ja, 'Daar werden de neger-slaven verkocht aan Nederlanders die er een plantage hebben.' (blz 15) Hier wordt een erg geladen term gebruikt.
Conclusies	– Een aantal van de besproken lesmethodes geven een beperkt beeld van het koloniaal verleden. Dit is het gevolg van een versimpeling van de lesstof. Daarnaast wordt er in andere lesmethodes juist stereotypen tegengesproken.	– De verbanden die er tussen de multiculturele samenleving en het koloniaal verleden worden gelegd zijn erg zwak. Tenslotte moet ook geconcludeerd worden dat er totaal geen aandacht is voor politieke en maatschappelijke discussies ten gevolge van de dekolonisatie.	– Het taalgebruik in de lesmethodes is over het algemeen neutraal en objectief. Er zijn echter een aantal opvallende gevallen waarin terminologie of zinsbouw een eenzijdig beeld geven en soms zelfs de grens van het objectieve overschrijden.