

Gebrekkige weergave van koloniale migratie in het Nederlandse geschiedenisonderwijs

Een onderzoek naar migratie uit de voormalig koloniën in de schoolboeken
in 1946-2016

Ellen Smeele

3922081

BA thesis Geschiedenis

Docent: Dr. P. Corduwener

Samenvatting

De thema's nationale identiteit en migratie spelen een belangrijke rol in de huidige samenleving. Enerzijds is er sprake van angst voor verval van de Nederlandse identiteit mede ingegeven door de veranderende samenleving onder invloed van migratie. Anderzijds is er een brede beweging gaande die vraagt om meer aandacht voor ons koloniale verleden en de gevolgen daarvan in onze huidige maatschappij. Uit verschillende reacties in het publieke debat lijkt de specifieke positie van migratie uit de voormalig koloniën gebrekkig aanwezig te zijn in het collectieve historische besef. De invulling van het geschiedenisonderwijs beïnvloedt in grote mate het collectieve geheugen en zo ook de nationale identiteit. Het is daarom interessant om te kijken wat er in het geschiedenisonderwijs over dit thema geschreven is. De onderzoeksvraag luidt: Op welke manier veranderde het Nederlandse middelbare geschiedenisonderwijs over migratie vanuit de voormalige koloniën in de periode 1946-2016?

De eerste deelvraag onderzoekt de rol van geschiedenisonderwijs in het tot stand komen van het collectieve geheugen en de nationale identiteit. Vervolgens wordt aan de hand van de tweede deelvraag: wat staat er in de geschiedenisboeken in de periode 1946-2016 over migratie uit de voormalige koloniën? onderzocht wat er specifiek in de schoolboeken staat. Voor het analyseren van de middelbare geschiedenisboeken wordt gebruik gemaakt van contextanalyse waarin gekeken wordt hoe er geschreven wordt over koloniale migratie, vanuit welk perspectief en of deze benadering kritisch is.

Wat blijkt is dat geschiedenisonderwijs in grote mate de nationale identiteit beïnvloedt maar naast de nationale identiteit bestaan ook individuele identiteiten bestaan op basis van afkomst en culturele klasse. In de schoolboeken zijn twee kantelpunten aan te wijzen, namelijk begin jaren tachtig en 2006. In de jaren tachtig wordt voor het eerst gesproken over koloniale migratie wat gezien kan worden als het begin van de trend van meer bron-kritisch geschiedenisonderwijs vanuit een breed perspectief. Dit stopt echter abrupt in 2006 waar in de boeken koloniale migratie nauwelijks wordt behandeld en een kritische blik en breed perspectief volledig ontbreekt. Er wordt een collectief geheugen gevormd op basis van een onkritisch en onvolledig historisch besef wat niet aansluit bij de persoonlijke identiteit van een grote groep Nederlanders en een verkeerd beeld geeft van het verleden.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inhoudsopgave	3
Inleiding	4
Koloniale migratie in de schoolboeken	6
Bronnen en methodologie	7
1. Nationale identiteit en geschiedenisonderwijs	10
1.1 Nationale identiteit en collectief geheugen	10
1.2 Geschiedenisonderwijs door de jaren heen	12
1.3 Kritiek op het blanke geschiedenisonderwijs	15
1.4 Conclusie	17
2. 1946-1968: Niet willen weten	19
2.1 Binnenlandse wederopbouw, onrust in de koloniën	19
2.2 Schoolboeken 1946 – 1968: Koloniale verleden afwezig.....	21
2.3 Conclusie	22
3. 1969 – 2005 : Aandacht voor koloniale migratie	24
3.1 Stilzwijgen van excessen	24
3.2 Schoolboeken 1969-2006: Aandacht voor de koloniale migratie	25
3.3 Conclusie	28
4. 2006 – 2016: Opkomst canon, afgang koloniale migratie	31
4.3 Schoolboeken 2006-2016: Nederlaag van de kritische blik	31
4.3 Conclusie	33
4. Conclusie	35
Bibliografie	38

Inleiding

Tijdens de campagneperiode voorafgaand aan de recente tweede kamer verkiezingen in Nederland kwamen de thema's identiteit en migratie regelmatig aan bod. In het Verkiezingsdebat in de Rode Hoed werd de kwestie over de Nederlandse identiteit zelfs ingeleid als "misschien wel het belangrijkste thema van deze verkiezingen". Geert Wilders sprak over 'Nederland weer van ons maken' en CDA-voorman Buma kwam met de opvallende suggestie om het zingen van het Wilhelmus verplicht in te voeren in het onderwijs. De toenemende interesse in en angst voor verlies van deze identiteit brengen de nodige spanningen met zich mee, zoals is terug te zien in de zwarte pietten-discussie. Een dieptepunt in dit debat was de 'Uitzwaaidag', georganiseerd voor presentatrice en politica Sylvana Simons. Het evenement, dat zou plaats vinden op 6 december, de dag dat Sinterklaas traditioneel het land verlaat, trok ruim 42.000 geïnteresseerden. Op de facebookpagina werd gesteld dat 'klaagneger' Sylvana 'terug moest naar haar eigen land'.¹ Een interessante opmerking, gezien het feit dat Simons de Nederlandse identiteit heeft en in 1971 geboren is in Suriname, tot 1975 onderdeel van het Koninkrijk der Nederlanden. Er lijkt onder de geïnteresseerden weinig besef te zijn van de gedeelde geschiedenis van Suriname en Nederland.

De aandacht voor de zwartepietten kwestie is te plaatsen binnen een bredere beweging die vraagt om meer aandacht voor ons koloniale verleden. Zo heeft het kabinet naar aanleiding van het opzienbarend proefschrift van Remy van Lempach over structureel excessief geweld van Nederlandse militairen een onafhankelijk vierjarig onderzoek ingesteld naar de dekolonisatie van Indonesië.² Een ander voorbeeld is de expositie 'Goede Hoop' in het Rijksmuseum over de relatie tussen Zuid-Afrika en Nederland en de aangekondigde expositie over slavernij.³ Directeur Taco Dibbits zegt

¹ Kim Bos, 'Donny Bonsink vind zijn 'uitzwaaidag' niet racistisch', de Volkskrant. (versie 14 maart). <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/05/25/ik-wist-zon-pagina-wordt-een-succes-1623336-a1043643> (25 mei 2016)

² Annemarie Kas 'Nieuw onderzoek naar dekolonisatie Indonesië' NRC. (versie 15 maart), <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/12/02/nieuw-onderzoek-naar-dekolonisatie-nederlands-indie-a1534753> (2 december 2016)

³ Aadriaan van Dis, 'Goede Hoop. Zuid-Afrika en Nederland vanaf 1600' Rijksmuseum (versie 2 april) <https://www.rijksmuseum.nl/nl/goede-hoop>

hierover het volgende: 'De collectie van het Rijksmuseum vertelt de geschiedenis van Nederland die verbonden is met vele landen. Op goede en minder goede manieren, het hoort erbij en moet allemaal worden getoond.' De herinnering aan deze zogeheten 'zwarte bladzijden' uit de Nederlandse geschiedenis krijgt in toenemende mate een prominente en omstreden rol in het publieke debat over de Nederlandse geschiedenis en nationale identiteit. Enerzijds is er angst voor verval van de Nederlandse identiteit waarin 'typisch Nederlandse' tradities als zwarte piet fel worden beschermd, anderzijds is er meer aandacht voor de plaats van het koloniale verleden in de vaderlandse geschiedenis.

Dat de aandacht voor het koloniale verleden sterk is gegroeid beaamt ook Remco Raben, bijzonder hoogleraar koloniale en postkoloniale geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam. Raben stelt in het artikel 'Postkoloniaal Nederland' dat er weliswaar meer aandacht wordt besteed aan het proces van de dekolonisatie maar vraagt zich af: wat gebeurde er met Nederland na het vertrek uit Indië, Nieuw-Guinea, Suriname? Raben merkt kritisch op dat door weinigen besproken is hoe de dekolonisatie de Nederlandse samenleving heeft beïnvloed. H.L. Wesseling, een van de enigen die dit wel heeft geprobeerd concludeerde dat de dekolonisatie de samenleving 'niet, en eigenlijk toch wel' beïnvloed heeft. Niet, omdat de verwachte rampspoed over Nederland uitbleef en eigenlijk toch wel omdat er zo'n 300.000 repatrianten en immigranten naar Nederland kwamen, waaronder ruim 10.000 Molukkers.⁴

De gebrekkige aandacht voor de migratie ten gevolge van de dekolonisatie bespreekt ook Gert Oostindie, hoogleraar Caraïbische geschiedenis aan de Universiteit Leiden. Oostindie: 'Ik had een Moluks, een Chinees-Indisch en een Afro-Surinaams vriendje in de klas, maar waarom zij daar waren? Ik vroeg het me nooit af en geen leraar legde het uit. Als ik nu op de lagere school zou zitten, zou dat wel worden uitgelegd. Eindelijk.'⁵ Oostindie beschrijft hier de gebrekkige positie van koloniale migratie in het geschiedenisonderwijs door de jaren heen en benadrukt juist het belang van een zorgvuldige weergave hiervan. Oostindie trekt daarbij een parallel tussen de rol van 'de oorlog' in het nationale besef van Nederland en de slavernij voor postkoloniale

⁴ Remco Raben, 'Postkoloniaal Nederland', *Internationale Spectator*, 7(2000)8, 359-363, aldaar 359.

⁵ Gert Oostindie, 'Slavernij, canon en trauma' (versie 2 april) https://www.leidenuniv.nl/nieuwsarchief2/content_docs/oratie_oostindie_website.pdf (2007)

migranten. Hierin is aldus hem ook een rol weggelegd voor het onderwijs in het beïnvloeden van dit historische besef. De rol van het geschiedenisonderwijs en de mate waarin dit het idee van een gedeeld verleden en een gedeelde identiteit beïnvloedt wordt beschreven door Kees Ribbens. Ribbens stelt dat juist in een diverse samenleving ook ruimte moet zijn voor een diverse geschiedenis.⁶

Koloniale migratie in de schoolboeken

Waar vroeger geen of weinig aandacht werd geschonken aan de geschiedenis van de koloniale tijd en de gevolgen hiervan, is dat nu wel zo. Tegelijk is er echter veel kritiek op de wijze waarop de negatieve aspecten van onze geschiedenis de afgelopen decennia zijn weergegeven. Er lijkt te weinig ruimte te zijn –geweest- voor de beschamende aspecten zoals de slavernij en het koloniale verleden. Hierdoor werd er een beeld gecreëerd van een vaderlandse geschiedenis op basis van een onvolledige en onkritische weergave van het verleden waarbij, zoals Gert Oostindie aankaart, geen besef bestond van de geschiedenis die voorafging aan zijn diverse vriendenkring. Oostindie stelt echter ook dat de positie van dit koloniale verleden in het onderwijs door de jaren heen is veranderd. De toegenomen interesse en erkenning van deze ‘zwarte bladzijden’ in het publieke debat doen verwachten dat dit terug te zien is in de schoolboeken. De onderzoeksvraag luidt daarom: Op welke manier veranderde het Nederlandse middelbare geschiedenisonderwijs over migratie vanuit de voormalige koloniën in de periode 1946-2016? Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende twee deelvragen: wat is de rol van geschiedenisonderwijs in het tot stand komen van het collectieve geheugen en de nationale identiteit? en: wat staat er in de geschiedenis­schoolboeken in de periode 1946-2016 over migratie uit de voormalige koloniën?

Ondanks het feit dat schoolboekenonderzoek een relatief jonge tak van sport is, hebben een aantal historici de afgelopen decennia onderzoek gedaan naar de representatie van het koloniale verleden in geschiedenis­schoolboeken. Hoogleraar Maarten Prak heeft onderzoek gedaan naar het beeld dat geschetst wordt van de VOC en

⁶ Kees Ribbens ‘De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording’ *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 117 (2004)4, 500–521 aldaar 518.

concludeert dat er op opvallend genuanceerde wijze gesproken wordt over de VOC.⁷ Marc van Brekel bespreekt in zijn rapport 'Welk verhaal telt' de representatie van het thema Indonesië in het Nederlandse geschiedenisonderwijs in de periode 1995 tot 2016. Van Brekel concludeert dat zowel publieke als academische discussies rondom het thema weinig weerslag vinden in de geanalyseerde leermiddelen, waarbij een verouderd en eenzijdig perspectief wordt geboden op dit onderbelichte thema.⁸ Verschillende historici hebben onderzoek gedaan naar het koloniale verleden in geschiedenischoolboeken, echter richt geen van deze onderzoeken zich op de weergave van migratie uit de voormalig koloniën.

Historicus Arie Wildschut beschrijft in zijn proefschrift 'Beelden van Tijd' de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs vanaf het ontstaan rond 1860. Hij bespreekt onder andere de opkomst van het nationalisme, de verzuiling en de invloed van de Eerste en Tweede Wereldoorlog. Na de Tweede Wereldoorlog verloor het nationalisme populariteit en kreeg het idee van de constructie van een historisch besef en bronnenonderzoek meer de overhand. Tussen 1960 en 1980 vonden ingrijpende veranderingen plaats en werd afgestapt van de chronologische vaderlandse geschiedenis. Sinds 1990 heeft het idee van een gedeelde nationale geschiedenis aan populariteit gewonnen wat duidelijk terug is te zien in de verschillende curricula die zijn ontwikkeld. Omdat het geschiedenisonderwijs na de Tweede Wereldoorlog ingrijpend veranderde is 1946 het beginpunt van het onderzoek.⁹ Het eindpunt is gesteld op 2016, zodat ook de meest recente ontwikkelingen mee worden genomen.

Bronnen en methodologie

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag heb ik gekozen om tekstboeken uit het middelbaar geschiedenisonderwijs te analyseren omdat met name in de tekstboeken in het hoger voortgezet onderwijs dieper op het thema wordt ingegaan. De schoolboeken die ik gebruikt heb maken deel uit van de Historisch Didactische Collectie (HDC) van de Erasmus Universiteit Rotterdam. De selectie van het bronnenmateriaal

⁷ Maarten Prak, 'De VOC in ons bewustzijn', In: E. Jonker & L.J. Dorsman (red.) De korte 20^e eeuw: Opstellen voor Maarten van Rossum (Amsterdam 2008).

⁸ Marc van Brekel, 'Welk verhaal telt' (versie 3 mei) 52
<http://www.4en5mei.nl/media/documenten/welkverhaaltelt.pdf> (maart 2017)

⁹ Arie Wildschut, *Beelden van Tijd* (Amsterdam 2011), 12

was enigszins een lastig proces. Allereerst is getracht methodes te selecteren die een representatief beeld schetsen van het geschiedenisonderwijs door de jaren heen, dit bleek echter lastig te achterhalen vanwege verschillende fusies, overnamen en faillissementen van uitgevers.¹⁰ Daarnaast gaven zowel Maarten Prak als Jochem Rijpma aan dankbaar gebruik gemaakt te hebben van de expertise van de medewerkers van de HDC.¹¹ Vanwege het vertrek van de voormalige beheerder is echter een groot deel van deze expertise verloren gegaan. Ten tweede is de collectie vanwege de renovatie van de Universiteit Bibliotheek in Rotterdam verhuisd, de collectie was daarom ten tijde van het onderzoek minder goed georganiseerd, wat het selecteren van het materiaal enigszins bemoeilijkte. Desondanks heb ik met behulp van de eerdere onderzoeken en het veelvuldig doorzoeken van de kasten en dozen toch een selectie kunnen maken.

Voor het analyseren van het bronnenmateriaal ga ik gebruik maken van *contextanalyse*. *Contextanalyse* gaat uit van vragen als: wat vertelt de tekst ons en wat is de boodschap? Op welke wijze en waarom komen bepaalde historische gebeurtenissen of processen voor in de narratieve teksten? Hoe wordt het onderwerp gecontextualiseerd? Het gaat hierbij met name om de manier waarop gebeurtenissen worden weergegeven en vanuit welk perspectief zij worden opgetekend. Hierbij is het ook van belang te kijken naar de verhoudingen en ontwikkelingen in zowel het academische als publieke debat en de wijze waarop dit terugkomt in de schoolboeken.¹²

Deze vorm van analyse komt ook terug in het *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, een door UNESCO ontwikkeld handboek voor schoolboekenonderzoek onder redactie van Falk Pingel. Pingel spreekt in het handboek specifiek over de wijze waarop een koloniaal verleden en de geschiedenis van migranten in geschiedenisboeken benaderd kunnen worden. Hierin wordt in de weergave van een geschiedenis een verschil gemaakt tussen eenzijdige of diverse perspectiviteit. Bij een eenzijdige weergave wordt slecht één perspectief belicht, bij diverse perspectiviteit komen daarentegen verschillende narratieven en perspectieven van een geschiedenis aan bod. Pingel stelt, evenals Van Brekel dat bij diverse perspectiviteit het onderwijs

¹⁰ Jochem Rijpma, Jan Pieterszoon Coen op School. Historisch besef en geschiedenisonderwijs in Nederland, 1857 -2011 (Scriptie Geschiedenis, Amsterdam 2012) 12.

¹¹ Prak en Jonker en Dorsman (red.) De VOC in ons bewustzijn; Rijpma, Jan Pieterszoon Coen op School.

¹² Van Brekel, 'Welk verhaal telt', 10.

meer aansluit bij de heterogene samenstelling van de hedendaagse samenleving.¹³ Dit onderscheid in didactische methode wil ik meenemen in de kwalitatieve analyse van de schoolboeken.

In het eerste hoofdstuk onderzoek ik de invloed van geschiedenisonderwijs op het vormen van een collectief geheugen en nationale identiteit. Daarbij ga ik specifiek kijken naar wat de literatuur zegt over de plaats van negatieve aspecten als de slavernij en het koloniale verleden in het geschiedenisonderwijs en het belang van de geschiedenis van migranten. Ten tweede volgt de historiografie van het onderwijs waarin ik afsluit met de weergave van het huidige debat over het koloniale verleden in het geschiedenisonderwijs. In de drie daaropvolgende hoofdstukken volgt de beschrijving van migratie uit de voormalig koloniën in de schoolboeken aan de hand van de periodes 1946-1968, 1969-2006 en 2007-2016. Afsluitend volgt de conclusie.

¹³ Falk Pingel, *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2010) 38; Van Brekel, 'Welk verhaal telt' 9.

1. Nationale identiteit en geschiedenisonderwijs

De invulling van het geschiedenisonderwijs houdt wetenschappers en politici al geruime tijd bezig. In 2006 werd door de commissie-Van Oostrom de 'Canon van Nederland' uitgebracht. Door de commissie werd toen gesteld dat de canon niets te maken heeft met burgerschapsvorming of invulling van een nationale identiteit maar puur bezien moet worden als pedagogisch instrument. Dit is echter onjuist stellen Maria Grever en Kees Ribbens in 'Nationale Identiteit en Meervoudig Verleden'. Zij stellen dat collectieve herinneringen de bouwstenen vormen van een collectieve identiteit.¹⁴ Dit komt onder andere omdat het geschiedenisonderwijs in grote mate invloed heeft op het beeld dat wij gezamenlijk creëren over het verleden. Om die reden kent de invulling van het geschiedenisonderwijs naast een didactische en wetenschappelijke ook een politieke dimensie. In dit hoofdstuk wordt allereerst verder ingegaan op de concepten nationale identiteit en collectief geheugen. Ten tweede volgt een historiografische beschrijving van het geschiedenisonderwijs. Ten derde wordt de kritiek op de weergave van de negatieve aspecten zoals slavernij en kolonialisme in het overwegende blanke geschiedenisonderwijs besproken waarna afsluitend een conclusie volgt waarin het antwoord op de eerste deelvraag wordt geformuleerd.

1.1 Nationale identiteit en collectief geheugen

Verschillende academici schrijven over het begrip nationale identiteit. Habermas beschrijft het belang van het aspect van 'natie' waarbij nationalisme een vorm van collectief bewustzijn is dat bijdraagt aan een gedeelde identiteit, Grever beschouwt de natie als "een zich historisch continuerende collectiviteit".¹⁵ Chris Baker hanteert de definitie dat nationale identiteit een vorm van denkbeeldige identificatie met de natiestaat is, uitgedrukt door middel van symbolen en discoursen. Door middel van

¹⁴ Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale Identiteit en Meervoudig Verleden*, (Amsterdam 2007) 83.

¹⁵ Jurgen Habermas, 'Citizenship and National Identity: Some reflections on the future of Europe', *Praxis International* 12(1993)1, 3; Grever en Ribbens, *Nationale Identiteit en Meervoudig Verleden*, 25

culturele representatie wordt zo continue een nationale identiteit gereproduceerd.¹⁶ Ook David Miller omschrijft nationale identiteit als iets wat aan continue verandering onderhevig is en ook continue kan worden bijgeschaafd om te kunnen voldoen aan nieuwe eisen.¹⁷ Door middel van het cultiveren van bepaalde mythes en verhalen wordt er op deze wijze een nationale identiteit gecreëerd.

Het gegeven dat nationale identiteit geen autonoom vastomlijnd concept is maar vorm krijgt door middel van bepaalde mythes en verhalen maakt dat het ook geconstrueerd kan worden. Het is namelijk niet zo dat mensen een identiteit vormen op basis van algemeen kenbare feiten, het is altijd een subjectieve reconstructie van het verleden dat het idee geeft van de geschiedenis. Welke verhalen en discoursen als leidend gezien worden beïnvloedt zo sterk de nationale identiteit. Chris Lorentz wijst in *De constructie van het verleden* ook op dit aspect en stipt daarbij ook de historische component in de totstandkoming van deze identiteit aan.¹⁸ Natiestaten hebben in het verleden op grote schaal controle uitgeoefend op de specifieke symbolen en discoursen die leidden tot het tot stand komen van een nationale identiteit, met als doel de sociale cohesie te bevorderen.¹⁹

De totstandkoming van deze nationale identiteit wordt dus beïnvloed door de reconstructie van een gedeelde geschiedenis, door middel van symbolen en discoursen. Dit wordt ook wel een collectieve herinnering genoemd. Halbwachs omschrijft deze collectieve herinnering als een selectieve recollectie van gebeurtenissen uit het verleden waarvan wordt geacht dat zij belangrijk zijn voor leden van een specifieke groep. Deze herinneringen zijn vooral sociale constructies, ook wel herinneringscultuur genoemd.²⁰ De natiestaat is een van de invloedrijkste herinneringsculturen aldus Grever en staat vaak op gespannen voet staat met andere herinneringsculturen. Zoals die van migranten of etnische minderheden bijvoorbeeld.²¹

¹⁶ Chris Baker, *Cultural Studies, Theory and Practice*, (2000) 387

¹⁷ David Miller, *Citizenship and National Identity*, (2000) 448

¹⁸ Maria Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving' *Tijdschrift voor geschiedenis* 2 (2006), 160-177 aldaar 168.

¹⁹ Grever en Ribbens, 24

²⁰ Rudolf de Cillia, Martin Reisgl en Ruth Wodak, 'The Discursive Construction of National Identities', *Discourse & Society*, 10 (2016) 2, 149-173.

²¹ Grever en Ribbens, 27

Een nationale identiteit is geen allesomvattende identiteit maar bestaat naast andere identiteiten, gevormd door bijvoorbeeld familie, woonplaats of beroep.²² Een nationale identiteit is in feite de identiteit die je deelt met andere Nederlanders, naast vele andere identiteiten gedeeld met andere groepen. Pingel, Ribbens en Grever kaarten aan dat in een diverse samenleving de verhalen en discoursen die tot een gedeelde nationale identiteit leiden aan moeten sluiten bij de andere identiteiten van de bevolking. Is dit niet het geval dan kan het ertoe leiden dat een groep mensen zich niet meer herkent in de nationale identiteit, wat de sociale cohesie niet ten goede komt. Een nationale identiteit kan daarom niet volledig van bovenaf geconstrueerd worden. Mede hierdoor is het van belang dat de verhalen en mythes die leiden tot deze identiteit divers zijn en aansluiten bij de meervoudige identiteiten en de perceptie van het verleden van de gehele samenleving.²³

In de constructie van deze collectieve herinnering is onderwijs een belangrijk onderdeel, schrijft Bourdieu in 'Rethinking the State'. Bourdieu stelt dat onderwijs in grote mate invloed heeft op het geheugen en op deze wijze een basis vormt voor een nationaal besef.²⁴ Welke verhalen onderdeel worden van de collectieve herinnering heeft dus in grote mate te maken met wat wordt onderwezen in het geschiedenisonderwijs. Onderwijs en schoolboeken zijn voor veel leerlingen een vaak eerste en zwaarwegende bron om iets te leren over het verleden, stelt ook Van Brekel. Wat zij leren en vanuit welk perspectief kan behoorlijk bepalend zijn voor hun begrip en visie.²⁵ Het is daarom dat geschiedenisonderwijs niet uitsluitend een academische en vakdidactische aangelegenheid is. Ook vanuit politiek oogpunt zijn de belangen die ermee gemoeid zijn groot. Het geschiedenisonderwijs kan gezien worden als een krachtig middel om het collectieve geheugen en de nationale identiteit te beïnvloeden.

1.2 Geschiedenisonderwijs door de jaren heen

Het vak geschiedenis werd in Nederland in 1857 een officieel onderdeel van het onderwijs met de invoering van de schoolwet. Dit eerste vroege geschiedenisonderwijs

²² Ibedem, 25

²³ Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 44

²⁴ De Cillia, Reisgl en Wodak, 'The Discursive Construction of National Identities', 149-173.

²⁵ Brekel, p. 7

had ethische, politiek-staatsburgerlijke en nationalistische doelen en werd overgebracht aan de hand van heldenverhalen over de vaderlandse geschiedenis.²⁶ Aan het eind van de negentiende eeuw werd het Nederlandse onderwijs steeds meer gekleurd door religie, wat in een sterk verzuild onderwijssysteem resulteerde. De verschillen tussen de verschillende zuilen waren groot.²⁷ In het begin van de twintigste eeuw bepleitte aantal academici dat het 'primaat van de politieke geschiedenis doorbroken moest worden' zodat er meer ruimte kwam voor sociale en economische geschiedenis en het leven van gewone mensen. Daarbij was het van belang dat studenten leerden kritisch te denken. Door de verzuiling van het systeem was het echter lastig om dit soort veranderingen teweeg te brengen en veranderde er weinig. Het geschiedenisonderwijs tot eind jaren zestig had dus met name ethische, politiek-staatsburgerlijke en nationalistische doeleinden. Hoewel onder invloed van de verschrikkingen van de Eerste Wereldoorlog de nationalistische en politieke lading van het onderwijs enigszins werd afgezwakt werd het onderwijs pas in het eind van de jaren zestig echt vernieuwd.²⁸

In de jaren zestig en zeventig verslakte onder invloed van de modernisering de aandacht voor het geschiedenisonderwijs. Het idee dat de moderne samenleving te verklaren was vanuit het verleden vond men achterhaald en met de opkomst van de sociale wetenschappen verdween het geschiedenisonderwijs naar de achtergrond. Vanwege deze teruglopende interesse werd het geschiedenisonderwijs hervormd. De kritiek luidde dat het geschiedenisonderwijs te nationalistisch zou zijn en te veel zou afhangen van de levensbeschouwing van de school. Dit resulteerde in 1968 in de Mammoetwet. Hierdoor werd het onderwijs minder verzuild en werd minder nadruk gelegd op een chronologische vaderlandse geschiedenis. Naast een aantal praktische gevolgen veranderde het geschiedenisonderwijs inhoudelijk ingrijpend. Deze veranderingen hadden tot gevolg dat de lesboeken voor geschiedenisonderwijs werden herzien. Er kwam meer nadruk te liggen op vaardigheden zoals interpretatie van bronnen in plaats van feitelijke kennis wat resulteerde in onderwijs aan de hand van thema's en canons. Zelfstandig bronnenonderzoek, een kritische benadering en zinvolle kennis van het verleden in relatie tot het heden werden belangrijker geacht dan parate

²⁶ A. Wilschut, *Beelden van Tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. (Assen 2011), 10-15

²⁷ Wilschut, *Beelden van Tijd*, 14

²⁸ Wilschut, 16-22

feitelijke kennis.²⁹ De titel van het artikel ‘Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder’ van Klein, Grever en Van Boxtel over deze periode vat de destijds heersende tijdsgeest pakkend samen.³⁰

In de loop van de jaren tachtig en negentig vervaagden onder invloed van Europeanisering, migratie en multiculturalisme steeds meer de contouren van de klassieke natiestaat. Dit resulteerde in een verlangen naar de eerdere idealen van een nationale identiteit gebaseerd op een chronologische vaderlandse geschiedenis.³¹ Critici waren van mening dat juist door objectieve feitenkennis leerlingen zich kunnen wapenen tegen abjecte ideologieën en de snelle veranderingen in de maatschappij. Zo riep historicus Hans Blom in 1985 in een kritisch artikel in het NRC de politiek op om in actie te komen. Blom stelde dat het onderwijs en speelbal van historici en didactici was geworden en vanwege het grote culturele, maatschappelijke en politieke belang was het de taak van de politiek om in te grijpen.³² Na aanhoudende kritiek wordt in 1997 de commissie-De Wit ingesteld met de taak te onderzoeken wat de maatschappij verwacht van het geschiedenisonderwijs. Uit het onderzoek bleek dat er te veel nadruk was gelegd op vaardigheden en er juist behoefte was aan het leren van parate feitenkennis.

De commissie-De Rooy kreeg vervolgens de taak om deze bevindingen verder uit te werken tot een nieuw curriculum.³³ Dit resulteerde in 2001 in tien tijdvakken waarin 49 aspecten chronologisch aan bod kwamen. Het doel hiervan was het creëren van een historisch besef waarin gezocht werd naar een nieuwe balans tussen vaardigheden en kennis. Leerlingen werden geacht te kunnen verklaren, beeldvormen en oordelen waarbij het idee van historisch besef als oriënterende functie in de tijd naar voren

²⁹ Ibidem, 24.

³⁰ Stephan Klein, Maria Grever en Carla van Boxtel, ‘Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid in geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland’, *Tijdschrift voor geschiedenis*, 124 (2011), 385.

³¹ Linda Symcox en Arie Wilschut, ‘Introduction’, in: L. Symcox en A. Wilschut (ed.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (Charlotte 2009) 1-3.

³² Hans Blom, ‘Geschiedenis gaat hele samenleving aan’, *NRC Handelsblad*, (versie 4 juni) <http://resolver.kb.nl/resolve?urn=KBNRC01:000030130:mpeg21:a0062> (03-12-1985)

³³ A. Wilschut, ‘Historisch besef als onderwijsdoel’ (2002) <http://home.casema.nl/wilschut/>.

komt.³⁴ Zo kwam een hernieuwde vaderlandse geschiedenis tot stand, zij het als een “veelkleurig mozaïek van subjectieve herinneringen”.³⁵ In 2006 werd dit curriculum aangevuld met de bevindingen van de commissie-Van Oostrom die een canon opstelde van ‘wat iedereen zou moeten weten van de geschiedenis en cultuur van Nederland’.³⁶ Deze canon geeft in vijftig ‘ramen’ een samenvatting van de Nederlandse geschiedenis en wordt sinds 2009 in het onderwijs aangeboden als leidraad voor de invulling van de geschiedenislessen. Sinds 2010 is de canon aan de kerndoelen van het geschiedenisonderwijs toegevoegd. Door deze ontwikkelingen is het geschiedenisonderwijs tegenwoordig een chronologische vertelling op basis van vastgestelde feiten geworden en heeft het weer een meer nationalistisch en opvoedkundig karakter gekregen.

1.3 Kritiek op het blanke geschiedenisonderwijs

De afgelopen decennia is het geschiedenisonderwijs veelvuldig bekritiseerd en zoals beschreven aan voortdurende verandering onderhevig geweest. De recente ontwikkelingen en de invoering van de canon kon van verschillende kanten op kritiek rekenen. Zo is historicus Chris van der Heijden van mening dat de schaduwzijde van onze geschiedenis onvoldoende belicht en publiceerde als reactie op de canon een ‘zwarte’ canon met daarin de schaduwzijde van de Nederlandse geschiedenis. Van der Heijden vindt het belangrijk dat er in het geschiedenisonderwijs ruimte is voor zowel hoogte- als dieptepunten, trots en schaamte. Ook deze zwarte canon kon op de nodige kritieken rekenen maar critici in onder andere *Trouw* en *De Volkskrant* stelden wel dat Van der Heijden terecht een punt maakt als hij aankaart dat de huidige canon te weinig oog heeft voor de schaduwzijde van ons verleden.³⁷

³⁴ Pieter de Rooy ea. ‘Samenvatting rapport Verleden, heden, toekomst’ (Enschede 2006) 3.

³⁵ Pim den Boer, ‘Geschiedenisonderwijs op school en de universiteit’, 97.

³⁶ Arie Wilschut, ‘Canon of referentiekader? Over: ‘wat iedereen zou moeten weten van onze geschiedenis.’ *Didactief* (november 2005).

³⁷ *Trouw* ‘Zwarte canon geeft ook niet het antwoord op de vraag ‘Wie zijn wij’, *Trouw* (versie 16 april) <https://www.trouw.nl/home/zwarte-canon-geeft-ook-niet-het-antwoord-op-de-vraag-wie-zijn-wij-~a8ea30e7/> (19 maart 2012); Rutger Bregman, ‘Zwarte canon- over de schaduwzijde van de geschiedenis’, *de Volkskrant* (versie 17

De kritiek op de canon komt ook naar voren in een interview in 2016 op Radio 1 tussen de Ton van der Schans, voorzitter van de Vereniging van Geschiedenisleraren (VGN) en bestuurslid van de Jonge Historici, Pim den Dekker. Dekker opent met het feit dat er te weinig in de boeken staat over deze negatieve aspecten en voegt toe dat in deze tijd van globalisering het geschiedenisonderwijs mee moet veranderen. Van der Schans stelt echter dat het zeer begrijpelijk is dat vanuit dit eurocentrische, blanke perspectief verteld wordt omdat je begint bij je eigen identiteit en nationaliteit en dit nou eenmaal aansluit. Als wordt aangekaart dat het perspectief van de blanke man van gemiddelde leeftijd niet aansluit bij dat van Surinaamse en Antilliaanse kinderen geeft Van der Schans schoorvoetend toe dat dit inderdaad eigenlijk niet kan.³⁸

Ook academici onderstrepen dat een poging om een nationaal verhaal te schetsen in het huidige onderwijs resulteert in een eenzijdig beeld. Hoogleraar Carla van Boxtel is van mening dat *het* verhaal van Nederland niet onderwezen kan worden, omdat het simpelweg niet bestaat en er slechts in beperkte mate sprake is van een gedeelde geschiedenis.³⁹ Het belang van een geschiedenis waarin ruimte is voor geschiedenissen van een diverse samenleving komt ook terug in het artikel 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording' van Kees Ribbens. Ribbens stelt dat het vormgeven van een collectieve identiteit door middel van onderwijs als bijdrage aan een gemeenschappelijke toekomst op voet van gelijkwaardigheid bij uitstek vraagt om een herbezinning op het historische verhaal dat zo sterk verbonden is met de natiestaat.⁴⁰ Juist het multiculturele karakter van de samenleving maakt dat leerlingen verschillende associaties en verhalen hebben over het verleden die niet aansluiten bij het eenzijdige, overwegend blanke perspectief wat zij in de klas voorgeschoteld krijgen.⁴¹

april) <http://www.volkskrant.nl/recensies/zwarte-canon-over-de-schaduwzijde-van-de-geschiedenis~a3858897/> (20 april 2013)

³⁸ Nieuws BV, 'Is onder geschiedenisonderwijs te blank?' NPO 1, (versie 26 mei) <https://www.nporadio1.nl/de-nieuws-bv/onderwerpen/371471-is-ons-geschiedenisonderwijs-te-blank>

³⁹ Carla van Boxtel, 'Geschiedenis, erfgoed en didactiek', (2009) 10.

⁴⁰ Kees Ribbens, 'De vaderlandse canon voorbij?', 52.

⁴¹ Van Boxtel, 'Geschiedenis, erfgoed en didactiek', 18.

1.4 Conclusie

De invulling van het geschiedenisonderwijs is van grote invloed op het collectieve geheugen van de samenleving en is daardoor een krachtig middel in het vormen van een nationale identiteit. Het is echter zo dat een nationale identiteit geen allesomvattende identiteit is en altijd bestaat naast andere identiteiten op basis van onder meer familie, sociale achtergrond en culturele groep. Op deze manier is de identiteit van een individu dus een product van verschillende identiteiten die naast elkaar staan. Het is daarom zo dat een nationale identiteit nooit volledig van bovenaf gecreëerd kan worden door middel van bijvoorbeeld onderwijs maar ook moet aansluiten bij de persoonlijke verhalen en identiteiten van de bevolking.

Bij de invulling van het eerste geschiedenisonderwijs was men al bewust van de grote invloed die dit heeft op de nationale identiteit. Het geschiedenisonderwijs sinds 1850 heeft dan ook een sterk nationalistisch karakter. Dit veranderde pas in het eind van de jaren zestig waarbij meer nadruk kwam te liggen op een bron-kritische benadering en veelzijdig perspectief. Sinds 2001 is het idee van een nationale identiteit op basis van een collectief geheugen weer populair wat resulteerde in de tien tijdvakken en de canon van de vaderlandse geschiedenis.

Bij de uitwerking hiervan in de vorm van de tien tijdvakken van de commissie-De Rooy en de canon van de commissie-Van Oostrom is volgens critici echter vanuit een eenzijdig perspectief weinig ruimte geboden aan de schaduwzijde zoals de slavernij en de koloniale geschiedenis. Op deze wijze wordt een te positief en onkritisch beeld van het verleden weergegeven wat niet overeenkomt met het academisch discours over de slavernij en het koloniale verleden. Ten tweede wordt zo een nationale geschiedenis aangeleerd die niet aansluit bij de individuele belevingswereld gebaseerd op persoonlijke ervaringen en verhalen. Juist in een diverse samenleving is het van belang dat er ruimte is voor een diverse geschiedenis.

In het licht van de hierboven beschreven ontwikkelingen is het daarom interessant om te onderzoeken wat er nu precies in de geschiedenisboeken staat over de geschiedenis van migranten. Aan de hand van deze ontwikkelingen zou men een verandering in de omgang met aspecten zoals de dekolonisatie verwachten. Met name sinds de jaren zestig en zeventig zou er meer ruimte moeten zijn voor diverse perspectieven en ondanks een licht nationalistisch sentiment in de jaren negentig zou er toch sprake moeten zijn van een kritische weergave van ons verleden. Anderzijds blijkt

uit het grote aantal artikelen van Raben, Oostindie, Grever, Ribbens, Van Brekel en Van der Heijden dat dit nog lang niet het geval is. In de volgende hoofdstukken zal de beschrijving van migratie uit de voormalig koloniën Indonesië en Suriname in de geschiedenis­schoolboeken onderzocht worden.

2. 1946-1968: Niet willen weten

Het geschiedenisonderwijs in de periode na de Tweede Wereldoorlog kende een nationalistisch en chronologisch geschiedschrijving wat pas veranderde na de invoering van de Mammoetwet in 1968. Op basis van de literatuur van onder meer Oostindie, Raben, Rijpma en Wilschut en eerder onderzoek naar de dekolonisatie van Indonesië in de schoolboeken van Hartman is de verwachting dat er weinig tot nauwelijks iets geschreven staat over koloniale migratie. Om in deze paragraaf een beeld te schetsen van het geschiedenisonderwijs in deze periode heb ik ervoor gekozen de beschrijving en het perspectief van de dekolonisatie ook mee te nemen. In dit hoofdstuk volgt allereerst een beschrijving van de koloniale geschiedenis in deze periode gevolgd door een korte analyse van een viertal methoden en afsluitend de conclusie.

2.1 Binnenlandse wederopbouw, onrust in de koloniën

De bevrijding van Nederland op 5 mei betekende voor Nederland een nieuwe fase, de wederopbouw begon en na de donkere oorlogsjaren was er weer zicht op toekomst en herstel. In Indonesië lag dat echter anders. Toen de Japanners capituleerden in augustus 1945 ontstond in Indonesië een machtsvacuüm waar nationalistes dankbaar gebruik van maakten. Op 17 augustus 1945 riep Soekarno, de leider van de Nationalistische Partij de Republiek Indonesië uit. Met enige vertraging drong dit nieuws in Nederland door maar men besloot in te grijpen.⁴² De Nederlandse troepen wisten bij aankomst de rust enigszins te bewaren maar ondanks gemaakte afspraken nam de onrust toe. Ook vervolgonderhandelingen liepen stuk en de situatie verslechterde met als dieptepunt het tot tweemaal toe militair ingrijpen door het Koninklijk Nederlands-Indische Leger (KNIL). Bij deze politionele acties kwamen vele duizenden Indonesische soldaten en burgers om het leven, aan Nederlandse zijde was de schade aanzienlijk lager.⁴³ Deze acties konden internationaal gezien op grote kritiek rekenen. Onder druk van verscheidene VN-Veiligheidsraad resoluties, tijdelijke stopzetting van Marshallhulp en

⁴² Ad van Liempt, *Nederland valt aan; op weg naar oorlog met Indonesië 1947* (Amsterdam 2012), 11.

⁴³ Herman Burgers, *De garoeda en de ooievaar* (Leiden 2011) 554.

dreiging tot uitsluiting van de NAVO ging Nederland in mei 1949 uiteindelijk over tot vredesonderhandelingen. Op 27 december 1949 werd de onafhankelijkheidsverklaring getekend en behoorde de Republiek Indonesië niet langer tot het Koninkrijk der Nederlanden.⁴⁴

Suriname ontpopte zich tijdens de oorlog tot een belangrijke bron voor bauxiet en slaagde erin Nederlands kapitaal aan te trekken, mede vanwege de verslechterde situatie in het oosten. De koloniale economie was hier echter slecht op ingesteld, waardoor verbetering van de economische situatie uitbleef. Mede vanwege het dekolonisatieproces dat na de oorlog op gang kwam werd Suriname in 1954 autonoom onder het Statuut voor het Koninkrijk der Nederlanden.⁴⁵ Nederland was terughoudend in het overdragen van de verantwoordelijkheid maar onder dreiging van bemoeienis van de VN gaf zij toe. In de daarop volgende jaren ontstonden in Suriname geleidelijk aan politieke partijen waarvan een aantal op onafhankelijkheid aanstuurden. Dit bleek echter impopulair en leidde tot weinig concrete actie.⁴⁶

Het duurde het tot in het einde van de jaren zestig voordat er in Nederland vragen werden gesteld over het ingrijpen in Indonesië. Jacques van Doorn en Wim Hendrix stellen in het boek *Ontsporing van geweld – Het Nederlands-Indonesisch conflict* dat dit kwam door de destijds aanwezige moraal onder de Nederlandse bevolking. Het overheersende beeld was dat de Nederlandse soldaten goed werk hadden verricht in de kolonie en in hun poging de orde te bewaren militair optreden gerechtvaardigd was. Deze moraal werd deels gevoed door de leger-cesuur en de drang naar optimisme over de wederopbouw, anderzijds was er vanuit de academische wereld en de media ook weinig aandacht voor de kwestie.⁴⁷

⁴⁴ Stef Scagliola, *Last Van De Oorlog - De Nederlandse oorlogsmisdaden in Indonesië en hun verwerking* (Rotterdam 2002), 27.

⁴⁵ Hans Budding, *De geschiedenis van Suriname*, (Amsterdam 2012), pp. 262- 265.

⁴⁶ Budding, *De geschiedenis van Suriname*, 288-296

⁴⁷ Johannes van Doorn en Willem Hendrix, *Ontsporing van geweld - Het Nederlands-Indonesisch conflict* (Rotterdam 1970), 68.

2.2 Schoolboeken 1946 – 1968: Koloniale verleden afwezig

In de eerste jaren na de oorlog woedde in Indonesië nog een felle strijd wat uiteindelijk tot de onafhankelijkheid leidde in 1949. In de periode die volgde werd weinig aandacht aan het thema besteed evenals aan de situatie in Suriname. Het eerste boek dat aan bod komt is het boek *Geschiedenis der Volkeren deel 3* uit 1948. In de paragrafen over de thema's Indonesië en de West-Indische koloniën wordt met geen woord gerept over migratie of enige vorm van dekolonisatie. Over de dekolonisatie wordt slechts geschreven dat de Japanners de Inheemsen stelselmatig tegen de Westerlingen hebben opgehitst waardoor zij onafhankelijk wilden zijn.⁴⁸ In het geschiedenisboek *Zestig Leesstukken: Vaderlandse geschiedenis* uit 1949 komen zowel de dekolonisatie als koloniale migratie in zijn geheel niet aan bod. In het *Leerboek der Algemene Geschiedenis* uit 1956 wordt een paragraaf gewijd aan de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog voor de kolonies. Hierin wordt voornamelijk verschillende Franse en Britse dekolonisatieprocessen beschreven. Slechts de laatste zin van de paragraaf en tevens de laatste zin van het boek gaat over Indonesië:

“In Nederlands-Indië, waar de Engelsen de Japanners moesten ontwapenen en wegvoeren, is dit zo traag gegaan, dat de Indonesiërs, vooral op Java en Sumatra, de kans kregen zich te wapenen en in opstand te komen tegen het Nederlands gezag.”⁴⁹

Dit laat wederom het beeld zien van een situatie die uit de hand is gelopen buiten Nederlandse schuld om. Het was vanwege de trage Engelsen dat het tot een opstand kwam, evenals eerder het beeld werd geschetst dat het door ophitsing van de Japanners kwam in het boek uit 1949.

In de methode *Memoriael 2 Gedenkwaardigheden uit de geschiedenis van de mensheid* uit 1967 is wederom geen aandacht besteed aan koloniale migratie maar wordt wel uitgebreider geschreven over het thema dekolonisatie. Het boek beschrijft de motieven voor het behoudende optreden van de overheid tegenover de nationalistes in Indonesië licht kritisch als “ouderwets nationalisme of een paternalistisch vertrouwen in de ‘White Man’s Burden’”. Er wordt echter nog steeds een beeld gecreëerd van een

⁴⁸ D. Langedijk, *Geschiedenis der volkeren. Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis*, (Groningen 1948).

⁴⁹ Aug. C.J. Commissaris. *Leerboek der Algemene Geschiedenis*, (Den Bosch 1956).

noodgedwongen onafhankelijkheidsverklaring vanwege teleurstellende buitenlandse bemoeienis.

“Voor velen was de houding van onze Amerikaanse bondgenoot een diepe teleurstelling. (...) tenslotte, de bitterste pil voor de nationale trots, in de prijsgeving van Nieuw-Guinea.”⁵⁰

In de methode *Geschiedenis in Thema en Taak Deel 3B havo-vwo* uit 1968 wordt eveneens niets gezegd over koloniale migratie. In de paragraaf over dekolonisatie besteedt het boek aandacht aan de bespreking van dekolonisatieprocessen van voormalige Britse, Spaanse en Franse koloniën.⁵¹ De paragraaf besluit slechts met een korte opsomming waarin terloops wordt genoemd dat uit Nederlands Oost-Indië Indonesië is ontstaan. Koloniale migratie komt niet aan bod.⁵²

2.3 Conclusie

De schoolboeken uit dit tijdvak schrijven allen niet over koloniale migratie en zijn zeer summier in de beschrijving van het dekolonisatieproces in zijn geheel. Dit gebeurt overwegend vanuit een eenzijdig Nederlands perspectief, waarin slechts in de late jaren zestig sprake is van enige nuance ten opzichte van de Nederlandse vasthoudendheid. Binnen het thema dekolonisatie wordt overwegend geschreven over de dekolonisatie van niet-Nederlandse kolonies, de ruimte voor het dekolonisatieproces van Indonesië is nog zeer beperkt en niet in alle methodes aanwezig. Suriname komt in allen boeken in zijn geheel niet aan bod.

Dit is geen geheel onverwachte bevinding op basis van de bestudeerde literatuur. Remco Raben stelde al dat de gevolgen van de dekolonisatie op weinig aandacht kon rekenen en ook Gert Oostindie schreef dat in het onderwijs niet werd uitgebreid over koloniale migratie. Daarnaast woedde in de vroege jaren net na de oorlog de onafhankelijkheidsstrijd in Indonesië nog hevig en is het onmogelijk te verwachten dat daarvan al iets in de boeken uit de jaren veertig en vijftig is terug te zien. De dekolonisatie van Suriname speelde in zijn geheel nog niet. Het overwegend

⁵⁰ W.J.N. Boonekamp, F.A. Kraat en W.H. Mannesse, *Memoriael 2 Gedenkwaardigheden uit de geschiedenis van de mensheid* (Groningen 1967) 464- 466.

⁵¹ W. van der Kalkwiek, *Geschiedenis in Thema en Taak* (Amsterdam 1968) 109.

⁵² W. van der Kalkwiek, *Geschiedenis in Thema en Taak*, 110.

nationalistische sentiment wat de boeken in deze periode kenmerkte aldus Wildschut is terug te zien in de eenzijdige beschrijving van het dekolonisatieproces. Het beeld dat wordt gecreëerd is dat Indonesië buiten Nederlandse schuld om door Britse traagheid dan wel Japanse ophitsing onafhankelijk wilde worden. Dat Nederland zich uiteindelijk terug heeft getrokken was wederom slechts vanwege teleurstellende buitenlandse bemoeienis. Er valt Nederland dus niets te verwijten noch is er kritiek op het Nederlandse handelen. Slecht in een boek uit 1967 wordt enigszins genuanceerder gesproken over paternalistische vasthoudendheid.

In alle boeken wordt niet gesproken over migratie, terwijl er toch ruim driehonderdduizend migranten en repatrianten na de onafhankelijkheid van Indonesië naar Nederland kwamen. De geschiedenis van deze burgers komt dus in het onderwijs niet aan bod. Zelfs in de boeken in de jaren zestig wordt hier niet over geschreven, terwijl zij op dat moment toch al geruime tijd in Nederland woonden. In het onderwijs in de periode 1946-1968 was dus geen ruimte voor dit aspect van de geschiedenis. Als men de boeken moest geloven waste Nederland haar handen in onschuld betreft de koloniale kwestie en waren er geen koloniale migranten in Nederland aanwezig.

3. 1969 – 2005 : Aandacht voor koloniale migratie

Waar uit het vorige hoofdstuk bleek dat koloniale migratie niet aan bod komt breekt in 1968 een nieuwe tijd aan. Met de invoering van de Mammoetwet, de roerige jaren zestig en de commotie rondom het koloniale verleden lijkt de onwetendheid van de jaren na de oorlog verleden tijd. Openheid over het koloniale verleden gaat echter gepaard met een terugkerend verlangen naar een vaderlandse geschiedenis aan het eind van dit tijdvak. In dit hoofdstuk volgt een korte beschrijving van deze ontwikkelingen waarna de lesboeken uit deze periode worden geanalyseerd waarna afgesloten wordt met de conclusie.

3.1 Stilzwijgen van excessen

De stilte rondom de dekolonisatie werd aan het eind van de jaren zestig doorbroken. Als eerste kwam een aflevering van *Achter het Nieuws* in januari 1969 waarin Indië-veteraan Joop Hueting vertelt over excessieve geweldplegingen van Nederlandse militairen. De boodschap van Hueting was zeer confronterend voor het Nederlandse publiek dat plotsklaps wakker werd geschud en zich bewust werd van het koloniale verleden. Vanwege de hausse aan aandacht werd de regering om verantwoording gevraagd wat resulteerde in de Excessennota. Hierin werd echter gesteld dat er geen sprake was van excessief geweld en de zaak werd beschouwd als afgehandeld.⁵³ In 1987 wordt de kwestie nieuw leven ingeblazen door gelekte conceptteksten van historicus Loe de Jong. De Jong schreef dat Nederlandse militairen oorlogsmisdaden zouden hebben gepleegd tijdens de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog.⁵⁴ Wederom reageert het publiek geschokt waarna De Jong de tekst herziet. Zelfs in de late jaren tachtig bestond er weerstand tegen het erkennen van de misdaden die zijn gepleegd tijdens de dekolonisatie.

Ondertussen ontstond in Nederland steun voor verzelfstandiging van Suriname en na een geleidelijk proces werd op 25 november 1975 de onafhankelijkheid uitgeroepen. In Suriname reageerde men echter niet onverminderd positief en in de

⁵³ Scagliola, *Last van de Oorlog*, 109.

⁵⁴ Scagliola, 224.

jaren voorafgaand aan de onafhankelijk weken grote groepen Surinamers uit naar Nederland. Na de onafhankelijkheid was het voor Surinamers nog vijf jaar mogelijk om zich vrij in Nederland te kunnen vestigen, dit zorgde voor een laatste piek in de migrantenstroom rond het einde van 1980.⁵⁵

In de jaren negentig ontstond er enerzijds meer bewustzijn van de negatieve aspecten van het koloniale verleden, anderzijds ontstond onder invloed van integratie en toenemende migratie een verharding in het debat over migranten. Indonesië vierde in 1995 haar vijftigjarig bestaan wat leidde tot een Nederlands staatsbezoek en ook erkenning voor de officiële onafhankelijkheidsdatum. Over het militaire ingrijpen in Indonesië werden kritische vragen gesteld en eerdere verklaringen zoals de Excessennota waren niet meer afdoende.⁵⁶ Zo publiceerde Stef Scagliola het boek *Last van de Oorlog* waarin zij wederom stelt dat er sprake was van oorlogsmisdaden. Ook kwam er steeds meer aandacht voor trans-Atlantische slavenhandel en de rol van de voormalig koloniën hierin. De hernieuwde interesse in de erkenning van het slavernijverleden hing echter sterk samen met de integratieproblematiek. In het debat rondom de het oprichten van een slavernijmonument werd bijvoorbeeld gesproken over de 'morele schuld' van het slavernijverleden waarin zelfs zo ver werd gegaan dat *De Volkskrant* kopte: 'Macho-gedrag vader stamt uit slavernij'.⁵⁷

De fase van ontkenning het-niet-willen-weten van de koloniale geschiedenis ging langzaam voorbij, maar integratieproblematiek en de opkomst van de multiculturele samenleving bracht ook een hernieuwde interesse in een vaderlandse geschiedenis met zich mee.

3.2 Schoolboeken 1969-2006: Aandacht voor de koloniale migratie

Vanaf 1969 was er enerzijds sprake van vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs waardoor meer aandacht kwam voor een bron-kritische benadering en afstand genomen werd van de chronologische nationalistische geschiedschrijving. Anderzijds

⁵⁵ Charlotte Laarman, *Oude onbekenden. Het politieke en publieke debat over postkoloniale migranten, 1954- 2005*, (Hilversum 2013),158-194.

⁵⁶ Marjolein Hartman, *Geschiedschrijving in de Nederlandse schoolboeken. De weergave van de dekolonisatie van Indonesië in het Nederlandse geschiedenisonderwijs tussen 1945-2013*, (Scriptie Geschiedenis, Utrecht 2013) 64.

⁵⁷ Laarman, *Oude bekenden*. 213

was er in de Nederlandse samenleving nog steeds weinig interesse voor de ‘zwarte bladzijden’ van het koloniale verleden. Dit komt duidelijk naar voren uit de analyse van de schoolboeken uit de jaren zeventig. In zowel *Wereld in Wording* uit 1972, *Mensen en Machten* uit 1974 als *Geschiedenis in Onderwerpen* uit 1979 staat niets geschreven over migratie uit de voormalig koloniën.⁵⁸ In alle drie de boeken wordt weliswaar aandacht besteed aan de dekolonisatie van Indonesië maar de migratie die daarop volgde blijft achterwege. De vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs zijn echter wel merkbaar, er is meer ruimte voor afbeeldingen en in plaats van een chronologische weergave wordt de geschiedenis thematisch behandeld.

In het boek *De wereld sinds 1870 Een historisch overzicht* uit 1984 wordt aandacht besteed aan zowel koloniale migratie uit Indonesië en Suriname. Hierin wordt gesteld dat als gevolg van Indonesische wanpraktijken ‘de repatriërenden talrijk waren, die in Nederland een nieuwe bestaan moesten zoeken.’ De Surinaamse migratie wordt besproken in de context van hoge werkloosheid en arbeidsonrust waardoor een grote groep Surinamers zich genoodzaakt zag te emigreren.⁵⁹ Deze eenzijdige bespreking gaat voorbij aan de koloniale geschiedenis en legt de oorzaak voor de migratie bij de Indonesiërs en Surinamers. In *Merlijn* uit 1985 wordt eveneens gesproken over de ‘steeds grotere vormen van emigratie’ uit Suriname. Hierbij wordt als oorzaak ook de slechte economie gegeven waarbij wel wordt opgemerkt dat die nog zwaar getekend was door het koloniale verleden.⁶⁰ In een paragraaf over ‘Nederland en zijn vreemdelingen’ wordt de komst van vreemdelingen sinds de Tweede Wereldoorlog besproken. Indische Nederlanders, Molukkers en Surinamers staan bovenaan. Er wordt geschreven dat het zwaar was in Nederland -‘Surinaamse kinderen werden op school gepest en uitgelachen’- en er weinig interesse was vanuit de Nederlandse bevolking. Deze beschrijving werpt een blik op de kwestie vanuit het oogpunt van de migranten en plaatst de positie van de koloniale migranten in een breder perspectief.⁶¹ Koloniale migratie wordt in beide methodes in de jaren tachtig besproken, zij het vanuit een overwegend eenzijdig perspectief. Ondanks de gebrekkige beschrijving is er een

⁵⁸ Novem, Pseudoniem van een groep geschiedenisleraren. *Wereld in Wording*. Van 1919 Tot Heden. (Den Haag 1972); Adang, A., en F.E.M Vercauteren. *Mensen*. (Amsterdam 1974); A.C. De Beer en W.F Kalkwiek. *Geschiedenis in Onderwerpen : Aspect Van Wereldoriëntatie*. (Amsterdam 1979).

⁵⁹ P.A, Das en J.W Oerlemans. *De Wereld Sinds 1870*. (Groningen 1984) 202-204.

⁶⁰ D.J. van Hennik, D.E.H. De Boer, en J. De Jong. *Merlijn* (Leiden 1985) 190-198.

⁶¹ Hennik, De Boer en De Jong. *Merlijn*, 203- 204

verschuiving zichtbaar naar meer nuance en context over de oorzaken van de koloniale migratie.

Deze trend zet door en waar in de jaren tachtig pas voor het eerst werd gesproken over koloniale migratie, neemt de aandacht voor dit thema in de jaren negentig geleidelijk aan toe. Zo wordt in *Sprekend Verleden Deel 3* uit 1991 in het hoofdstuk 'Van Nederlands-Indië tot Indonesië' gevraagd waarom het van belang is Indonesië te bestuderen. Naast het feit dat Indonesië een Aziatische economische grootmacht is wordt het koloniale verleden aangestipt als belangrijke reden, waarin wordt besproken dat er 'in Nederland veel mensen van Indonesische afkomst wonen.'⁶² In het stuk over Suriname wordt na opsomming van de gedeelde geschiedenis gesteld dat ruim een derde van de Surinamers in Nederland woont en daar gezien worden als een probleem:

"Dit bleek uit een KRO-Brandpunt-enquête in 1981. Op de vraag wat men de grootste problemen vond, was dit de uitkomst: 1 de werkloosheid, 2 de Surinamers, 3 de files op de weg."

Het hoofdstuk heeft het doel te laten zien dat 'het' beeld van de Surinamers niet bestaat vanwege de diverse samenstelling van de bevolking, waarvan de oorzaken terug te vinden zijn in de Surinaamse geschiedenis.⁶³ Vervolgens wordt gesproken over de redenen van de massale uittocht waarin de verwaarlozing van de economie 'net zoals de Nederlanders is de koloniale tijd hadden gedaan' als hoofdoorzaak wordt aangewezen.⁶⁴ Koloniale migratie komt in dit boek uitgebreid aan bod waarin de sporen van de koloniale overheersing worden aangestipt als oorzaken voor de migratie. Daarnaast wordt er vanuit een breed perspectief geschreven waarbij ook aandacht is voor de lastige positie waarin de migranten terecht kwamen.

In het boek *Memo Geschiedenis voor de Tweede fase* uit 1999 wordt de koloniale migratie uit Indonesië in het hoofdstuk 'Van Nederlands-Indië tot Indonesië: Opkomst en ondergang van een kolonie' uitgebreid besproken. De auteurs stellen dat het van

⁶² Leo Dalhuizen ea, *Sprekend Verleden: Een Geschiedenis Van De Wereld*. (Rijswijk 1991) 47.

⁶³ Dalhuizen ea. *Sprekend Verleden*, 162-163.

⁶⁴ Dalhuizen, 172-173.

belang is om deze geschiedenis te kennen omdat vanwege de koloniale overheersing en de onafhankelijkheidsoorlog duizenden mensen naar Nederland kwamen:

“Nederlands koloniaal verleden bleek niet zo makkelijk te vergeten. Over dat verleden gaat het in deze module.”

Het hoofdstuk sluit af met een bronnenopdracht waarbij leerlingen zelf aan de slag gaan met het thema ‘Repatrianten uit Nederlands-Indië’. Doel van de opdracht is om vanuit verschillende perspectieven een beeld te schetsen van de komst van de migranten en hoe hier in Nederland op gereageerd werd.⁶⁵ Er wordt op zeer uitgebreide wijze vanuit verschillende perspectieven een beeld geschetst waarin veel aandacht is voor de koloniale migratie, de geschiedenis die daaraan vooraf ging met duidelijke kritiek op het Nederlandse handelen. Ook het gebruik van de verschillende bronnen en de onderzoekende wijze waarop leerlingen het thema zelfstandig moeten onderzoeken lijkt op de praktische uitvoering van de ideeën over onderwijsvernieuwing uit de late jaren zestig. Des te opvallender is het dat in het gehele boek geen aandacht wordt besteed aan de koloniale migratie uit Suriname. Alleen in een hoofdstuk over de islamisering en multiculturalisme is een tabel te vinden waarin de afkomst van de niet-Nederlandse bevolking wordt getoond. Hierin staat dat er bijna 250.000 Surinamers in Nederland wonen, bijna 25% van de niet-Nederlandse migranten.⁶⁶

De uitgebreide behandeling van het thema Indonesië is ook aanwezig in de herziende versie van *Memo Geschiedenis voor de tweede fase* uit 2003 waarin eveneens niks wordt beschreven over Suriname.⁶⁷

3.3 Conclusie

In de schoolboeken in de periode 1969 – 2006 is een langzame verandering zichtbaar. In de jaren zeventig komt koloniale migratie in zijn geheel niet aan bod, in de jaren tachtig wordt dit thema behandeld, zij het vanuit een eenzijdig perspectief. Pas in de jaren

⁶⁵ Carla van Boxtel *Memo voor de tweede fase*, (Den Bosch, 1999) 191 - 210

⁶⁶ Van Boxtel, *Memo*, 310

⁶⁷ Marjolijn Kropman, *Memo Geschiedenis voor de tweede fase* (Den Bosch, 2003) 273, 150-161

negentig wordt uitgebreider aandacht besteed aan koloniale migratie waarbij deze wordt benaderd vanuit een breed perspectief. Hierbij wordt ook de Nederlandse rol en de koloniale overheersing aangedragen als –onderliggende- oorzaak voor de koloniale migratie. Door het gebruik van bronnen worden leerlingen in de methode *Memo* uit 1999 uitgedaagd zelf een beeld te vormen over de achtergrond van de Indonesische Nederlanders waarbij op zeer kritische wijze de rol van Nederland in de koloniale oorlog wordt weergegeven. Dit is evenzo in de geanalyseerde methode uit 2003. De ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs vanaf 1968 lijken met de bron-kritische veelzijdige houding in het begin van eenentwintigste eeuw tot bloei te zijn gekomen.

Ook het publieke discours in deze periode lijkt grotendeels overeen te komen met de geschiedenisboeken. In de late jaren zestig werd terughoudend en geschokt gereageerd op de onthulling van Joop Hueting in *Achter het Nieuws* en ondanks een kortstondige storm aan publiciteit verdween dit vrij snel uit het nieuws. De Nederlandse samenleving leek nog niet klaar voor een confrontatie met deze geschiedenis en sloot in feite nog even haar ogen. Dit is terug te zien in de beschrijving van het koloniale verleden in de boeken in de jaren zeventig. Dat ook de commotie rond de gelekte publicatie van Loe de Jong in 1987 leidde tot een soortgelijke reactie is enigszins terug te zien in de schoolboeken. In de jaren tachtig was pas een voorzichtig begin gemaakt met het behandelen van het thema, de beschuldigingen van De Jong aan het adres van de militairen kwam daarin te vroeg. Het thema migratie krijgt in het publieke debat in de jaren negentig vaak een negatieve connotatie, dit debat was echter nog redelijk jong. In de schoolboeken wordt uitgebreid aandacht besteed aan de koloniale migratie waarin de ontwikkelingen van de voorgaande jaren tot uiting zijn gekomen.

Pas vanaf de jaren tachtig wordt in de schoolboeken gesproken over koloniale migratie, dat betekent dus dat voor die tijd, om met Gert Oostindie te spreken, leerlingen op school niets leerden over waarom er grote groepen Nederlanders van Indonesische en Surinaamse komaf waren. Er werd een geschiedenis aangeleerd waarbij dit aspect simpelweg werd overgeslagen en waarbij de koloniale kwestie vanuit een Nederlands perspectief wordt aangeleerd zonder kritische blik. Het duurt tot in de jaren negentig voordat leerlingen een veelzijdig, kritisch beeld vormen van, afhankelijk van de methode, Surinaamse of Indonesische Nederlanders. Daarbij wordt er ook geen recht gedaan aan het de geschiedenis van de honderdduizenden Indonesische en Surinaamse migranten. De persoonlijke identiteit van deze groep gebaseerd op afkomst zoals

beschreven door Grever wordt in dat geval niet erkend door de collectieve herinneringscultuur zoals die wordt onderwezen.

4. 2006 – 2016: Opkomst canon, afgang koloniale migratie

Na de uitgebreide weergave van de koloniale migratie in het eind van de jaren negentig en het begin van de eenentwintigste eeuw komt hier abrupt een einde aan met de invoering van de tien tijdvakken en de canon. Deze canon, opgesteld door de commissie Van Oostrom bestond uit een chronologische weergave van ‘wat iedereen moest weten van de Nederlandse geschiedenis.’ Dit kwam voort uit het waarden en normen debat dat speelde aan het begin van de eenentwintigste eeuw waarin een nationale identiteit op basis van een collectief geheugen populair werd. In dit hoofdstuk volgt de analyse van de schoolboeken in deze periode die zal uitmonden in de conclusie.

4.3 Schoolboeken 2006-2016: Nederlaag van de kritische blik

Sinds 2006 was het geschiedenisonderwijs aanzienlijk hernieuwd. De bron-kritische benadering aan de hand van thema’s werd ingeruild voor een chronologische geschiedenis aan de hand van de tien tijdvakken en de canon. Dit is duidelijk terug te zien in *Bronnen* uit 2007, het boek is ingedeeld aan de hand van de tijdvakken en chronologisch opgebouwd. Koloniale migratie komt kort aan bod, in een hoofdstuk over Indonesië wordt geschreven dat ‘mensen die de oorlog in Nederlands-Indië overleefden meestal terugkeerden’.⁶⁸ In een paragraaf over de multiculturele samenleving wordt gesteld dat na de onafhankelijkheid in 1975 veel Surinamers naar Nederland kwamen.

“Ze denken dat het in Nederland beter met ze zal gaan dan in Suriname.”⁶⁹

Deze gebrekkige beschrijving over de oorzaken van de koloniale migratie is ook te zien in *Feniks Overzicht van de Geschiedenis* uit 2007. Hierin wordt beschreven naast een groep Molukkers ook in 1962 door moeilijkheden rondom de overdracht van Nieuw-Guinea honderdduizenden Indische Nederlanders noodgedwongen naar Nederland kwamen.⁷⁰ In een hoofdstuk over de multiculturele samenleving wordt dit nogmaals aangestipt waarin ook wordt gesteld dat er ook ‘Surinamers arriveerden, die geen vertrouwen hadden in de toekomst van de onafhankelijk geworden Nederlandse kolonie

⁶⁸ Joop van den Berg, *Bronnen De rode draad door de geschiedenis* (Houten, 2007), 60.

⁶⁹ Van den Berg, *Bronnen*, 71.

⁷⁰ Jos Venner en Maria van Haperen (ed.), *Feniks, Geschiedenis voor de tweede fase* (Utrecht/ Zutphen 2007), 257.

Suriname'.⁷¹ Eenzelfde haast identieke beschrijving over koloniale migratie komt terug in *Indigo* uit 2008 in het hoofdstuk 'Medelanders uit andere streken'. Dit hoofdstuk begint met de zin: 'Mensen zijn altijd op zoek naar een beter bestaan' en moet antwoord geven op de vraag: waarom migreerden mensen van en naar Nederland?⁷² Alle drie deze boeken geven een eenzijdig beeld van de koloniale migratie waarin niks wordt gezegd over de Nederlandse rol in de aanleiding voor het vertrek. Gebrek aan vertrouwen in een onafhankelijk Suriname wordt als oorzaak voor emigratie gegeven, waarin niks wordt gezegd over de Nederlandse rol in de kwakkelende Surinaamse economie.

Ook in *Columbus* uit 2010 wordt in het hoofdstuk 'Groter, sterker, rijker, machtiger' de dekolonisatie van Indonesië en Suriname besproken. Hierin wordt niks gezegd over koloniale migratie, over de onafhankelijkheid van Indonesië staat slechts het volgende beschreven:

*"De communistische PKI pleegde [na de Eerste Wereldoorlog, e.s.] aanslagen en de PNI weigerde nog langer samen te werken met Nederlanders. Uiteindelijk zou deze omslag in 1949 leiden tot de onafhankelijkheid van Indonesië."*⁷³

Later volgen twee specifieke verdiepingsopdrachten, een over de Japanse bezetting van Nederlands-Indië en de tweede over de Surinaamse onafhankelijkheid. Hierin wordt aandacht besteed aan het koloniale verleden waarin ook kort de migratie die dit ten gevolge had wordt genoemd.⁷⁴ In deze gehele methode ontbreekt dus het aspect van Indonesische migranten en wordt de dekolonisatie vanuit een zeer eenzijdig en onkritisch perspectief beschreven.

Het boek *Geschiedeniswerkplaats* uit 2014 is het eerste boek in dit tijdvak dat een kritisch perspectief geeft op de oorzaken van de koloniale migratie. Opvallend is dat het thema koloniale migratie in dit boek vanuit een kritisch en veelzijdig perspectief wordt beschreven, dit in tegenstelling tot de andere boeken in deze periode. In het boek *Geschiedeniswerkplaats* wordt in het hoofdstuk 'Veelkleurig Nederland' de lastige positie van zowel Indonesische Nederlanders, Molukkers en Surinamers.⁷⁵

⁷¹ Venner en Van Haperen, *Feniks*, 270.

⁷² Saskia de Boer en Dennis Buma ea, *Indigo*, (Groningen 2008), 94.

⁷³ Joop van den Berg ea, *Columbus* (Houten 2010), 37.

⁷⁴ Van den berg, *Columbus*, 67, 90.

⁷⁵ Tom van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats* (Groningen 2014), 135.

Het laatste boek dat in dit onderzoek aan bod komt is *Sprekend Verleden* uit 2016. Hierin wordt niet gesproken over koloniale migratie maar is wel opvallend hoe de kort en eenzijdig de dekolonisatie van Indonesië wordt besproken. In het boek wordt beschreven dat Nederland met geweld de de onafhankelijkheidsverklaring van Soekarno in 1945 probeerde te verhinderen maar zich in 1949 moest terug trekken.⁷⁶ In een volgende paragraaf wordt iets meer uitgeweid over de kwestie waarin Indonesië wordt vergeleken met Vietnam. Hierin wordt als grootste verschillen aangemerkt dat de Indonesiërs geen communisten waren maar juist werden gesteund door de VS en dat Nederland, in tegenstelling tot Frankrijk, geen nederlaag leed maar onder druk werd gezet door de VS en de VN om 'overwinningen bij de 'politieke acties' niet uit te buiten'.⁷⁷ Er wordt in dit boek uit 2016 wordt met geen woord gerept over de wandaden van Nederlandse militairen en de langdurige onafhankelijkheidsoorlog. Er is slechts sprake van een eenzijdige, onkritische weergave van de dekolonisatie waarbij volledig voorbij wordt gegaan aan de langdurige effecten die dit heeft op zowel de Nederlandse als de Indonesische samenleving.

4.3 Conclusie

In de schoolboeken in de periode vanaf 2006 is duidelijk de hernieuwing van het onderwijs te zien. De boeken uit 2007 zijn al ingericht volgens de richtlijn van de tijdvakken en behandelen de geschiedenis in chronologische volgorde. Het is zeer opvallend dat vijf van de zes boeken in deze periode nauwelijks in wordt gegaan op koloniale migratie uit zowel Indonesië en Suriname. De hoofdstukken die deze boeken besteden aan het koloniale verleden en de dekolonisatie gaan voornamelijk over Indonesië. In de bespreking van de dekolonisatie wordt in zijn geheel voorbij gegaan aan de bloedige onafhankelijkheidsoorlog en wordt een beeld gecreëerd dat Nederland vanwege buitenlandse druk en absoluut niet vanwege een nederlaag, uiteindelijk Indonesië af moest staan. Wat daarnaast opviel is dat de koloniale migranten werden besproken in een hoofdstuk over de multiculturele samenleving. Hierin werden de migranten slechts gepresenteerd als zijnde op zoek naar een beter bestaan. Slechts in Geschiedeniswerkplaats wordt een kritisch perspectief geboden op de koloniale

⁷⁶ Conny Bastiaans en Cees Bol, *Sprekend Verleden* (Zutphen 2016) 226.

⁷⁷ Bastiaans en Bol, *Sprekend Verleden*, 259.

migratie en wordt het thema, weliswaar wederom in het hoofdstuk 'Veelkleurig Nederland', ook toegelicht vanuit het perspectief van de migranten.

Het is verbazingwekkend dat het geschiedenisonderwijs in deze periode bijna geheel is gekleurd door de voorschriften van de canon. De inhoud van de boeken in deze periode over koloniale migratie zijn haast identiek en bieden overwegend een eenzijdig beeld. Hiermee wordt in feite geprobeerd *het* verhaal van Nederland te onderwijzen terwijl dit volgens Van Boxtel helemaal niet bestaat en er is slechts in beperkte mate sprake van een gedeelde geschiedenis. Daarom is het juist van belang dat bij het vormgeven van een collectieve identiteit door middel van onderwijs ruimte is voor een brede geschiedenis en niet slechts van een beperkte groep. In de boeken in de periode 2006-2016 wordt een geschiedenis opgetekend die daarin lijkt op wat Pim Dekker beschrijft als dat van de eurocentrische, blanke man. In het interview geeft VGN-voorzitter Van der Schans uiteindelijk schoorvoetend toe dat dit inderdaad niet aansluit bij het perspectief van Surinaamse of Antilliaanse kinderen.

4. Conclusie

De grote interesse in het publieke debat voor het thema identiteit en migratie waren duidelijk terug te zien in zowel de recente Tweede Kamer verkiezingen als de zwartepieten discussie. Enerzijds is er sprake van angst voor verval van de Nederlandse identiteit mede ingegeven door de veranderende samenleving onder invloed van migratie. Anderzijds is er een brede beweging gaande die vraagt om meer aandacht voor ons koloniale verleden en de gevolgen daarvan in onze huidige maatschappij. Wat opvallend is in deze discussie is dat het lijkt alsof er weinig besef is voor de samenhang tussen migratie en het koloniale verleden.

Uit de reacties in de zwartepietendiscussie en de persoonlijke ervaring van hoogleraar Gert Oostindie lijkt en het dat de aanwezigheid van Nederlanders met Indonesische of Surinaamse achtergrond niet wordt gekoppeld aan de koloniale geschiedenis die hieraan vooraf ging. In het Uitzwaai-evenement dat werd aangemaakt voor Sylvana Simons werd immers gesteld dat zij 'terug moest naar haar eigen land', een toonbeeld van weinig besef van de rol die Nederland heeft gespeeld in de Surinaamse geschiedenis. Ook Oostindie kaartte het gebrekkige besef van de migratie die samenhangt met het koloniale verleden aan. Daarin stelt hij dat juist het geschiedenisonderwijs in grote mate van invloed kan zijn op het beeld dat leerlingen vormen over het verleden. In deze scriptie is daarom onderzocht op welke manier het Nederlandse middelbare geschiedenisonderwijs veranderde over migratie uit de voormalige koloniën in de periode 1946-2016.

Aan de hand van de deelvraag: wat is de rol van geschiedenisonderwijs in het tot stand komen van het collectieve geheugen en de nationale identiteit? is onderzocht dat de invulling van het geschiedenisonderwijs grote invloed heeft op het collectieve geheugen en de nationale identiteit. Dit brengt grote politieke interesse met zich mee en het geschiedenisonderwijs heeft dan ook lange tijd een sterk nationalistisch karakter gekend. Het is echter zo dat een nationale identiteit altijd bestaat naast andere identiteiten van een individu. Deze worden gecreëerd op basis van onder meer afkomst en culturele groep. Daarom is de mate waarin een overheid een nationale identiteit kan creëren door middel van geschiedenisonderwijs beperkt. Het is immers zo dat deze aangeleerde identiteit ook aan moet sluiten bij de individuele identiteiten van de burgers.

Vervolgens is aan de hand van de tweede deelvraag: wat staat er in de geschiedenisboeken in de periode 1946-2016 over migratie uit de voormalige koloniën? onderzocht wat er specifiek in de schoolboeken staat. Hieruit kwam naar voren dat de beschrijving van de koloniale migratie in de schoolboeken twee kantelpunten kent. Het eerste kantelpunt is te zien in het begin van de jaren tachtig wanneer de koloniale migratie als eerste wordt besproken. In de jaren die daaraan vooraf gingen werd in de boeken niet gesproken over koloniale migratie, echter was er wel een toenemende interesse in het koloniale verleden te zien. Mede door de ontwikkelingen in het publieke debat als de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs in 1968 hebben er toe geleid dat in de schoolboeken vanaf 1981 voor het eerst wordt gesproken over koloniale migratie, zij het vanuit een overwegend eenzijdig perspectief. Deze ontwikkeling zet zich door in de jaren negentig en het begin van de eenentwintigste eeuw. De schoolboeken bespreken de koloniale migratie steeds uitgebreider vanuit een kritisch en veelzijdig perspectief. De methode *Nemo* uit 1999 is hier een lichtend voorbeeld van.

Onder invloed van Europese integratie en globalisering keert in de jaren negentig echter het verlangen naar een nationale identiteit op basis van een vaderlandse geschiedenis terug. Dit leidt ertoe dat het geschiedenisonderwijs wordt herzien en in 2006 praktisch wordt ingevuld door tien tijdvakken en een canon met alles wat men moet weten van de Nederlandse geschiedenis. Ondanks toenemende interesse en aandacht voor het koloniale verleden in het publieke en academische debat leidt dit onherroepelijk tot het tweede kantelpunt in 2007. In de onderzochte boeken in de periode vanaf 2007 tot 2016 wordt in vijf van de zes boeken nauwelijks ingegaan op de koloniale migratie. Als dat gebeurd is het vanuit een eenzijdig Nederlands perspectief waarin het beeld wordt gecreëerd dat de migranten voornamelijk kwamen in de hoop op een beter leven. Er wordt totaal voorbij gegaan aan de koloniale geschiedenis die hieraan voorafging en er is geen sprake van een kritische blik op de Nederlandse rol hierin.

Het is ongelooflijk en verbazingwekkend dat in de geschiedenisboeken in de eenentwintigste eeuw op deze wijze over koloniale migratie wordt gesproken. De invulling van het geschiedenisonderwijs lijkt geheel te zijn gegijzeld door nationalistische sentimenten in de politiek. De ontwikkelingen in het publieke en academische debat over de zwarte bladzijde en het belang van een veelzijdige geschiedenis is in zijn geheel niet terug te zien. Er is alleen aandacht voor een

overwegend positief vaderlands verhaal waarbij in feite *het* verhaal van Nederland wordt onderwezen. Er wordt geprobeerd om een nationale identiteit te creëren op basis van een onkritisch en onvolledig historisch besef. Hierbij wordt voorbij gegaan aan de koloniale geschiedenis die nog steeds onlosmakelijk met Nederland is verbonden.

Dit leidt er ten eerste toe dat een grote groep Nederlanders die persoonlijke herinneringen en associaties hebben aan dit koloniale verleden zich niet kan herkennen in het beeld wat zij op school voorgeschoteld krijgen. Ten tweede wordt een collectief geheugen gecreëerd op een onvolledig en onkritisch historisch besef. Het beeld van het verleden wordt in sterke mate gebruikt om het heden te verklaren, door een onvolledige en onjuiste vorming van dit verleden kan het in het ergste geval zelfs zo zijn dat men aspecten uit de hedendaagse maatschappij niet kan plaatsen. Ik durf zelfs voorzichtig te stellen dat wanneer men niet bewust is van de reden van de aanwezigheid van de Indonesische en Surinaamse Nederlanders men deze migranten als een bedreiging voor de Nederlandse identiteit zou kunnen zien. Op basis van de geschiedenis kan echter juist geconcludeerd worden dat zij al honderden jaren bij Nederland horen.

Dit doet mij denken aan een recent artikel dat ik las over Babi Panggang waarin kok Joris Vermeer in de serie *De Aardappeleters* op zoek gaat naar de oorsprong van geadopteerde gerechten. Na vele omzwervingen bleek dat Babi Panggang alleen in Nederland gegeten wordt en dus 'typisch Nederlands' is.⁷⁸ Wellicht is het een idee voor CDA-voorman Buma om dit gerecht verplicht in te stellen in de schoolkantines, zodat na het zingen van het Wilhelmus ook dit genoten kan worden van dit uniek stukje 'typisch Nederlandse' eetcultuur.

⁷⁸ Joris Vermeer, 'De Aardappeleters' NPO 1. Geraadpleegd op: www.npo.nl; Maassen, M (2017).

Bibliografie

Boeken

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

Blom, H. 'Geschiedenis gaat de hele samenleving aan', *NRC Handelsblad* (versie 4 juni)
<http://resolver.kb.nl/resolve?urn=KBNRC01:000030130:mpeg21:a0062> (03-12-1985)

Boer, P. Den, *Geschiedenisonderwijs op school en de universiteit* (Amsterdam 1998).

Budding, H. *De geschiedenis van Suriname*, (Amsterdam 2012).

Burgers, H. *De garoeda en de ooievaar* (Leiden 2011).

Doorn J. van en Hendrix, W, *Ontsporing van geweld - Het Nederlands-Indonesisch conflict* (Rotterdam 1970), 68.

Grever, M. en Ribbens, C.H. *Nationale Identiteit en Meervoudig Verleden*, (Amsterdam 2007).

Laarman, C. *Oude onbekenden. Het politieke en publieke debat over postkoloniale migranten, 1954- 2005*, (Hilversum 2013).

Liempt, A. Van, *Nederland valt aan; op weg naar oorlog met Indonesië 1947* (Amsterdam 2012).

Miller, D. *Citizenship and National Identity*, (2000).

Pingel, F. *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2010).

Prak, M. 'De VOC in ons bewustzijn', In: E. Jonker & L.J. Dorsman (red.) *De korte 20^e eeuw: Opstellen voor Maarten van Rossum* (Amsterdam 2008).

Scagliola, s. *Last Van De Oorlog - De Nederlandse oorlogsmisdaden in Indonesië en hun verwerking* (Rotterdam 2002).

Symcox L. en Arie Wilschut, 'Introduction', in: L. Symcox en A. Wilschut (ed.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (Charlotte 2009)

Wilschut, A. *Beelden van Tijd : De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam 2011).

Wilschut, A. '*Historisch besef als onderwijsdoel*' (Amsterdam 2002)

Artikelen

Bos, K. 'Donny Bonsink vind zijn 'uitzwaaidag' niet racistisch', de Volkskrant. (versie 14 maart). <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/05/25/ik-wist-zon-pagina-wordt-een-succes-1623336-a1043643> (25 mei 2016)

Boxtel, C. Van, 'Geschiedenis, erfgoed en didactiek', (2009).

Bregman, R. 'Zwarte canon- over de schaduwzijde van de geschiedenis', de Volkskrant, (versie 17 april) <http://www.volkskrant.nl/recensies/zwarte-canon-over-de-schaduwzijde-van-de-geschiedenis~a3858897/> (20 april 2013)

Brekel, M. Van, van 'Welk verhaal telt' (versie 3 mei) .
<http://www.4en5mei.nl/media/documenten/welkverhaaltelt.pdf> (maart 2017)

Dis, A. van 'Goede Hoop. Zuid-Afrika en Nederland vanaf 1600' Rijksmuseum (versie 2 april) <https://www.rijksmuseum.nl/nl/goede-hoop>

Habermas, J. 'Citizenship and National Identity: Some reflections on the future of Europe', *Praxis International* 12(1993)1.

Hartman, M. *Geschiedschrijving in de Nederlandse schoolboeken. De weergave van de dekolonisatie van Indonesië in het Nederlandse geschiedenisonderwijs tussen 1945-2013*, (Scriptie Geschiedenis, Utrecht 2013).

Grever, M. 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving' *Tijdschrift voor geschiedenis* 2 (2006), 160-177.

Klein, S., Maria Grever en Carla van Boxtel, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid in geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland' *Tijdschrift voor geschiedenis* 124 (2011) 385.

Oostindie, G.J. 'Slavernij, canon en trauma' (versie 2 april)
https://www.leidenuniv.nl/nieuwsarchief2/content_docs/oratie_oostindie_website.pdf
(2007).

Raben, R. 'Postkoloniaaal Nederland' , Internationale Spectator 7 R. (2000) 8, 359-363.

Rooy, P. De, ea. 'Samenvatting rapport Verleden, heden, toekomst' (Enschede 2006) 3.

Ribbens C.H. 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording' *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 117 (2004)4, 500–521.

Rijpma, J. Jan Pieterszoon Coen op School. Historisch besef en geschiedenisonderwijs in Nederland, 1857 -2011 (Scriptie Geschiedenis, Amsterdam 2012).

Trouw ' Zwarte canon geeft ook niet het antwoord op de vraag 'Wie zijn wij', (versie 16 april) <https://www.trouw.nl/home/zwarte-canon-geeft-ook-niet-het-antwoord-op-de-vraag-wie-zijn-wij-~a8ea30e7/> (19 maart 2012);

Wilschut, A. 'Canon of referentiekader? Over: 'wat iedereen zou moeten weten van onze geschiedenis.' *Didactief* (november 2005).

Schoolboeken

Adang, A., en F.E.M Vercauteren. *Mensen*. (Amsterdam,1974).

Bastiaans, C en C. Bol, *Sprekend Verleden* (Zutphen 2016)

Beer A.C. en W.F Kalkwiek. *Geschiedenis in Onderwerpen : Aspect Van Wereldoriëntatie*. (Amsterdam 1979).

Berg, J. van den, *Bronnen De rode draad door de geschiedenis* (Houten, 2007).

Berg, J. van den, ea, *Columbus* (Houten 2010).

Boer, S. De. en D. Buma ea, *Indigo*, (Groningen 2008).

Boonekamp, W.J.N, F.A. Kraat en W.H. Mannesse, *Memoriael 2 Gedenkwaardigheden uit de geschiedenis van de mensheid* (Groningen 1967).

Boxtel, C. Van, *Memo voor de tweede fase* (Den Bosch 1999).

Commissaris, C.J. Leerboek der Algemene Geschiedenis, (Den Bosch 1956).

Geugten, T. Van der, *Geschiedeniswerkplaats* (Groningen 2014).

Dalhuisen L, ea, *Sprekend Verleden: Een Geschiedenis Van De Wereld*. (Rijswijk 1991).

Das, P.A, en J.W Oerlemans. *De Wereld Sinds 1870*. (Groningen 1984).

Hennik, D.J. van, D.E.H. De Boer, en J. De Jong. *Merlijn* (Leiden 1985).

Kalkwiek, W. van der, *Geschiedenis in Thema en Taak* (Amsterdam 1968).

Kropman, M. *Memo Geschiedenis voor de tweede fase* (Den bosch, 2003).

Langedijk, D. *Geschiedenis der volkeren. Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis* (Groningen 1948).

Novem, Pseud. Van Een Groep Geschiedenisleraren. *Wereld in Wording*. Vol. 4 Havo/vwo, Van 1919 Tot Heden. (Den Haag 1972).

Venner J, en M. van Haperen (ed.), *Feniks, Geschiedenis voor de tweede fase* (Utrecht/ Zutphen 2007).

Overig

Vermeer, J. De Aardappeleters (2017) tv serie NPO 1. Geraadpleegd op: www.npo.nl;

Nieuws BV, 'Is onder geschiedenisonderwijs te blank?' NPO 1, (versie 26 mei) <https://www.nporadio1.nl/de-nieuws-bv/onderwerpen/371471-is-ons-geschiedenisonderwijs-te-blank>