

# Zwarte bladzijden op wit papier

Een onderzoek naar narratieven omtrent de Nederlandse koloniale geschiedenis in geschiedenishandboeken voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs vanaf 1968 tot 2020

Daan König, S1083023

Scriptie ter afronding van de masteropleiding

Educatie in de mens- en maatschappijwetenschappen, specialisatie: Geschiedenis, Radboud  
Universiteit

1e lezer: Dr. M. Leenders  
2e lezer: Dr. M. Hülsken  
Datum: 15-6-2024  
Woordenaantal: 16.120

# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b> .....	<b>3</b>
<b>Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>Verkenningen in tekstboekonderzoek: Historische narratieven en multiperspectiviteit</b> .....	<b>5</b>
<b>Bronnen, methode en ontwerp</b> .....	<b>13</b>
<b>Hoofdstuk 1: Verschillen in narratief en didactiek. Narratieven in de Onderzoekperiode 1968-1993</b> .....	<b>16</b>
<i>Algemene en kwantitatieve informatie</i> .....	16
<i>Beschrijving van gebeurtenissen en processen</i> .....	18
<i>Bronnen en afbeeldingen</i> .....	21
<i>Conclusies en grote lijnen</i> .....	25
<b>Hoofdstuk 2: Wisselende kritiek, nuances en uitgebreidere narratieven. Narratieven in de onderzoekperiode 1993-2009</b> .....	<b>27</b>
<i>Algemene informatie</i> .....	27
<i>Beschrijving van gebeurtenissen en processen</i> .....	28
<i>Bronnen en afbeeldingen</i> .....	31
<i>Conclusies en grote lijnen</i> .....	35
<b>Hoofdstuk 3: Oriëntatiekennis en wereldgeschiedenis. Narratieven in de onderzoekperiode 2009-2020</b> ...	<b>37</b>
<i>Algemene informatie</i> .....	37
<i>Beschrijving van gebeurtenissen en processen</i> .....	38
<i>Bronnen en afbeeldingen</i> .....	41
<i>Conclusies en grote lijnen</i> .....	44
<b>Hoofdstuk 4: Conclusie</b> .....	<b>46</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>48</b>
<i>primaire literatuur</i> .....	48
<i>secundaire literatuur</i> .....	49
<i>Websites</i> .....	51
<i>figuren en afbeeldingen</i> .....	51
<b>Bijlagen</b> .....	<b>52</b>
<i>Bijlage 1. Analytisch instrument voor geschiedenis-handboek</i> .....	52
<i>Bijlage 2. Algemene informatie onderzochte methoden</i> .....	53
<i>Bijlage 3. Kwantitatieve informatie onderzochte methoden</i> .....	56

# Samenvatting

Er is een discussie gaande over de mate waarop Nederlandse koloniale geschiedenis terugkomt in schoolboeken. Daarom is het doel van deze masterscriptie om te onderzoeken hoe narratieven over de Nederlandse koloniale geschiedenis terugkomen in lesmethoden voor het vak geschiedenis uit de periode 1968-2020. Aan de hand van een voornamelijk kwalitatieve analyse van verschillende lesmethoden uit drie deelperioden zal uiteindelijk worden onderzocht of er grote lijnen te vinden zijn in de mate waarop narratieven omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis terugkomt in schoolboeken. Hierna is getracht verschillen en overeenkomsten in narratieven te verklaren. Uiteindelijk zal blijken dat ontwikkelingen binnen het geschiedenisonderwijs grote invloed hebben gehad op de narratieven en zal ook de rol van auteurs naar voren komen. Duidelijk is ook geworden dat er veranderingen nodig zijn binnen het Nederlandse geschiedenisonderwijs, als er meer ruimte moet komen voor Nederlandse koloniale geschiedenis.

# Inleiding

Het Nederlandse geschiedenisonderwijs is de afgelopen jaren veelvuldig in het nieuws geweest als het gaat om inclusie van gemarginaliseerde groepen en het vertellen van verhalen over kolonialisme en andere zwarte bladzijden in de Nederlandse geschiedenis. Zo posten The Black Archives in 2019 het initiatief ‘tien keer meer geschiedenis’.<sup>1</sup> The Black Archives is een archief en cultureel centrum dat zich inzet voor meer diversiteit en zwarte perspectieven in het onderwijs. Bij ‘tien keer meer geschiedenis’ worden de tien bestaande tijdvakken aangevuld met een wereldgerichte kijk op de geschiedenis in plaats van de in Nederland gebruikte eurocentrische visie. Deze roep om meer inclusie en geschiedenis over het Nederlands kolonialisme is ook terechtgekomen bij de makers van het geschiedenisexamen 2023 voor havo, aangezien er opvallend veel vragen in voorkwamen over het Nederlandse slavernijverleden en de Nederlandse dekolonisatie.<sup>2</sup> Dit in tegenstelling tot voorgaande examens, waar het slavernijverleden van Nederland niet aan bod komt in de opgaven.<sup>3</sup>

Hoewel het initiatief van The Black Archives een mooi initiatief is, zal het in de praktijk door veel docenten niet worden gebruikt. Het tekstboek is voor veel beginnende geschiedenisdocenten namelijk leidend tijdens het lesgeven, zo stelt historicus en docentenopleider Marc van Berkel.<sup>4</sup> Zolang er dus geen kentering plaatsvindt in de narratieven die worden verteld in de Nederlandse geschiedenismethodes, zal er niet op grote schaal verandering komen in hetgeen docenten hun leerlingen vertellen. Het narratief is in deze een verhaal dat een constructie van het verleden geeft. Hierbij maken de auteurs van een narratief keuzes in wat wel en niet wordt verteld over een bepaald onderwerp. Het is dus van belang dat de Nederlandse geschiedenismethodes onder de loep worden genomen op het gebied van inclusie, het bieden van verhalen over kolonialisme en het uitleggen van minder eurocentrische geschiedenis. Tegelijk blijkt uit onderzoek van het Historisch Nieuwsblad dat de meeste van de huidige geschiedenismethodes ‘deugen’ en dat er kwantitatief steeds meer aandacht komt voor deze onderwerpen.<sup>5</sup> Hoewel dit onderzoek dus concludeert dat er relatief veel aandacht is voor thema’s als koloniale geschiedenis, wordt in het onderzoek geen vergelijking gemaakt tussen het onderwijscurriculum van de afgelopen vijfenvijftig jaar en nu, maar wordt er slechts gekeken naar het jaar 2020.

Om een goed beeld te krijgen van hoe de narratieven omtrent de Nederlandse koloniale geschiedenis zich de afgelopen vijfenvijftig jaar hebben ontwikkeld zal in dit onderzoek worden

---

<sup>1</sup> M. Heilbron, *Staan slavernij en kolonialisme prominent in de schoolboeken? Nee, focus op inclusie en verder onderzoek nodig*, <https://www.theblackarchives.nl/blog/slavernij-en-kolonialisme-prominent-in-schoolboeken-nee-focus-op-inclusie-en-verder-onderzoek-nodig> (19-6-2020), Geraadpleegd op 13-2-2024.

<sup>2</sup> <https://www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-havo-4/2023/havo> & D. Krahmer, *Plots gaat het examen over kolonialisme*, <https://www.trouw.nl/opinie/plots-gaat-het-eindexamen-over-onze-koloniale-geschiedenis-in-plaats-van-hitler-duitsland~bd996bb1/>. Trouw (27-05-2023), Geraadpleegd op 14-2-2024.

<sup>3</sup> <https://www.examenblad.nl/2022/havo/vakken/maatschappijvakken/geschiedenis-havo>

<sup>4</sup> M., Van Berkel, *Plotlines of Victimhood: The Holocaust in German and Dutch History Textbooks, 1960-2010* (Rotterdam 2017), 4.

<sup>5</sup> B. Kromhout, *De meeste schoolboeken deugen*, <https://www.historischnieuwsblad.nl/de-meeste-schoolboeken-deugen/> (27-2-2020), Geraadpleegd op 13-2-2024.

onderzocht hoe de Nederlandse koloniale geschiedenis vanaf 1968 werd geportretteerd in Nederlandse geschiedensismethoden. Op die manier wordt inzicht verkregen in welke narratieven over de Nederlandse koloniale geschiedenis terug te vinden zijn en hoe deze zich in de afgelopen vijf decennia hebben ontwikkeld. Het onderzoek is dus een tekstboekonderzoek in combinatie met het onderzoek naar de narratieven in deze tekstboeken.

## Verkenningen in tekstboekonderzoek: Historische narratieven en multiperspectiviteit

Onderzoek naar geschiedenis-handboeken, ofwel tekstboekonderzoek kwam op in de jaren na de Eerste Wereldoorlog. De Volkerenbond zocht naar manieren om xenofobie en misleidende stereotypingen aan te pakken. Tijdens het Interbellum ontstonden daarom verschillende organisaties en bewegingen die richtlijnen gaven aan overheden omtrent de inhoud van geschiedenis-handboeken. Aan de inhoud van de schoolboeken veranderde echter weinig, omdat veel staten geen inmenging door non-gouvernementele organisaties dulde.<sup>6</sup> Dit hield in dat overheden na de eerste wereldoorlog grotendeels zeggenschap hadden over wat er in schoolboeken kwam te staan. Na de Tweede Wereldoorlog werd tekstboekonderzoek ook als een discipline binnen de geschiedenisdidactiek gezien en groeide het aantal studies.<sup>7</sup> In de jaren 50 werd tekstboekonderzoek al erkend door internationale organisatie als UNESCO en de Europese Raad als middel om te onderzoeken hoe tekstboeken invloed hadden op mechanismen als vooroordelen en stereotypering binnen educatiesystemen in conflictlanden.<sup>8</sup> Om dit onderzoek ook op internationale schaal plaats te laten vinden werd in 1951 het *Georg Eckert Institute* (GEI) voor internationaal tekstboekonderzoek opgericht. Dit instituut richtte zich in de tweede helft van de vorige eeuw voornamelijk op onderzoek naar narratieven in geschiedenis-handboeken van landen die in conflict waren.

De onderzoeken die het instituut ondersteunt zijn vooral gericht op hoe tekstboeken uit conflicterende landen kunnen worden herschreven om te agressief nationalisme tegen te gaan. Zo zijn er onderzoeken geweest naar tekstboeken in de Balkan vanaf de jaren 90 en is er in de periode 2002-2009 een vergelijkend tekstboekonderzoek geweest naar Israëlische en Palestijnse tekstboeken. Volgens historicus en geschiedenisdidacticus Stuart Foster, kan dit type tekstboekonderzoek worden geplaatst binnen de conciliatory tradition.<sup>9</sup> De conciliatory tradition onderzoekt de narratieven die gebruikt worden in schoolboeken in conflictlanden en probeert deze bloot te leggen en te herzien. Het

---

<sup>6</sup> F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs / Braunschweig 2010), 9-11.

<sup>7</sup> Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 30.

<sup>8</sup> J. Nicholls, 'Methods in School Textbook Research', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3:2 (2003) 11.

<sup>9</sup> S. Foster, 'Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision', *Education Inquiry* 2:1 (2001) 5-20, 7.

onderzoek heeft als doel om uiteindelijk via schoolboeken verzoening tussen deze landen te stimuleren.

Met het narratief wordt de manier bedoeld waarop historische context over een bepaald onderwerp uiteengezet wordt. In de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw ontstonden er verschillende methoden voor het analyseren van het narratief. Geschiedenis schrijven is namelijk niet slechts het doen van onderzoek en deze bevindingen publiceren, het is ook het opschrijven van deze bevindingen, zo stelt hoogleraar geesteswetenschappen aan de universiteit van Utrecht, Ann Rigley.<sup>10</sup> Een narratief kan worden onderverdeeld in een verhaal en een discourse, zo stelt geschiedfilosoof Alun Munslow.<sup>11</sup> Het verhaal vertelt welke gebeurtenissen er plaats vonden, waar deze plaatsvonden en wie daarbij aanwezig waren. Daarnaast bestaat het narratief ook uit een discourse. Dit legt uit hoe een schrijver tot een narratief komt en welke betekenis er aan een narratief wordt meegegeven.<sup>12</sup> Volgens geschiedfilosoof Hayden White is het narratief een selectie van historische feiten die door een historicus op een bepaalde manier worden gearrangeerd om tot een verhaal te komen.<sup>13</sup> De historicus maakt daarbij volgens White de keuze in wat hij in het door hem gevormde narratief opneemt en wat niet wordt verteld.<sup>14</sup>

Naast het onderzoeken van de conciliatory tradition heeft het GEI zich eind jaren 90 bezig gehouden met het gebruiksvriendelijk maken van het belangrijkste naslagwerk omtrent tekstboekonderzoek, het UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision.<sup>15</sup> Het standaard werk dat in 1999 werd geschreven door historicus en toenmalig directeur van het GEI, Falk Pingel, wordt gezien als een van de belangrijkste werken voor onderzoeken die volgens Foster binnen de critical tradition vallen.<sup>16</sup> De critical tradition is gericht op het kritisch inhoudelijk analyseren van narratieven in tekstboeken. Deze vorm van tekstboek onderzoek richt zich dus voornamelijk op de achtergrond en de totstandkoming van narratieven in tekstboeken. Met als doel meer duidelijkheid te scheppen over waar de informatie uit het tekstboek vandaan komt en hoe deze informatie wordt beïnvloed door socioculturele en ideologische krachten.<sup>17</sup> Binnen de critical tradition kan volgens Foster ook weer onderscheid worden gemaakt tussen twee soorten onderzoeken. Het eerste onderzoeksgebied is gebaseerd op hoe klasse, gender en ras worden geportretteerd. Terwijl het tweede onderzoeksgebied zich voornamelijk richt op ideologie, nationale identiteit en de inhoud van geschiedenishandboeken.<sup>18</sup> Hoe belangrijk het eerste onderzoeksgebied is werd in 1995 duidelijk toen socioloog en historicus James Loewen in zijn boek, *Lies my teacher told me: Everything your*

---

<sup>10</sup> A. Riggney, *History as text: Narrative Theory and History*, In: The SAGE Handbook of Historical Theory (London 2012).

<sup>11</sup> A. Munslow, *Narrative and History* (London 2007), 19-21.

<sup>12</sup> Munslow, *Narrative and History*, 20.

<sup>13</sup> H. White, *Metahistory; the Historical Imagination in Nineteenth Century Europe* (1973), 9-12.

<sup>14</sup> White, *Metahistory*, 91.

<sup>15</sup> Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 9-12.

<sup>16</sup> Foster, 'Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision', 7.

<sup>17</sup> Foster, 'Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision', 9.

<sup>18</sup> *Ibidem*, 10-13.

*American history textbook got wrong*, concludeerde dat Amerikaanse geschiedenis-handboeken op grote schaal onwaarheden bevatte en misleidende representaties gaven van onder andere Native-Americans en Afro-Amerikanen.<sup>19</sup> Hiermee werd het belang van het onderzoeken van schoolboeken nogmaals duidelijk gemaakt, omdat het liet zien dat het mogelijk is om historische onwaarheden in schoolboeken te verwerken.

Naast de onderzoeken in de eerste critical tradition stelt Foster dat het ook belangrijk is om nationale narratieven in schoolboeken te onderzoeken, omdat landen niet altijd de waarheid spreken en dominante narratieven worden geschetst die het nationale verleden rooskleuriger laten zien.<sup>20</sup> Met het bewust kiezen voor een bepaald narratief worden er ook keuzes gemaakt om delen van de geschiedenis weg te laten. Het onderzoek naar nationale narratieven in schoolboeken is de tweede critical tradition. Deze vorm van onderzoek is de laatste vijftig jaar gegroeid. Zo schreef Foster in 1999 over de behandeling van etnische groepen in geschiedenis-handboeken uit de Verenigde Staten.<sup>21</sup> Hij concludeerde daarbij dat auteurs altijd moeten schikken tussen het integreren van de pluriforme samenleving die de Verenigde Staten rijk is en het schetsen van een gezamenlijk verhaal zonder een al te eurocentrisch beeld vast te houden.<sup>22</sup> Naast studies die zich op de geschiedenis-handboeken van een land richten, zijn er de afgelopen jaren ook onderzoeken verschenen die de narratieven omtrent een onderwerp op internationale schaal vergelijken. Zoals het onderzoek van Foster en onderwijswetenschapper Keith Crawford, *What Shall We Tell the Children?* Met dit boek trachten de auteurs aan te tonen dat onderzoek naar schoolboeken bij kan dragen aan hoe waarden en ideeën van groepen kunnen veranderen door de jaren heen aan de hand van schoolboeken.<sup>23</sup>

Op het gebied van schoolboekonderzoek van Nederlandse lesmethoden zijn recent drie grote onderzoeken uitgevoerd. In 2017 verscheen het proefschrift van historicus Marc van Berkel waarin hij onderzocht hoe narratieven over de Holocaust in zowel Duitse als Nederlandse geschiedenis-handboeken worden geportretteerd.<sup>24</sup> Van Berkel concludeert dat Nederlandse geschiedenis-handboeken een 'nieuw begin' narratief gebruiken om het verhaal van Nederland na de Tweede Wereldoorlog vorm te geven.<sup>25</sup> Dit houdt ook in dat in Nederlandse schoolboeken de Holocaust vaak wordt 'uitbesteed' aan Duitsland, waardoor Nederlandse deelname aan de Holocaust wordt verwaarloosd.<sup>26</sup> Het tweede grootschalige onderzoek naar Nederlandse schoolboeken is dat van historica Tina Van der Vlies uit 2022 over hoe nationalistische narratieven terugkwamen in Engelse en

---

<sup>19</sup> J. Loewen, *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong* (New-York 1996) 75-137

<sup>20</sup> Foster, 'Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision', 11.

<sup>21</sup> S. Foster, 'The Struggle for American Identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks', *History of Education* 28:3 (1999) 251-278.

<sup>22</sup> Foster, 'The Struggle for American Identity', 277-278.

<sup>23</sup> Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*, 28.

<sup>24</sup> Idem.

<sup>25</sup> Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*, 252.

<sup>26</sup> Idem.

Nederlandse geschiedenis-handboeken.<sup>27</sup> Van der Vlies concludeert dat nationale narratieven door de tijd heen kunnen verschillen van elkaar, maar dat deze narratieven ook regelmatig terugkeren.<sup>28</sup> Het derde onderzoek naar Nederlandse geschiedenis-handboeken komt van historicus en vakdidacticus Mark Kropman en kijkt niet alleen naar narratieven omtrent nationale geschiedenis, maar betreft ook het concept van multiperspectiviteit bij zijn onderzoek.<sup>29</sup> Met de introductie van het onderzoek van Kropman komt ook de introductie van een nieuw kernbegrip kijken, namelijk multiperspectiviteit.

Multiperspectiviteit kan op verschillende manieren terugkomen in een leertekst. Allereerst kan worden gekeken naar temporele multiperspectiviteit. Dit houdt in dat er in een tekst wordt gekeken naar perspectieven vanuit verschillende tijden. Deze kan worden onderverdeeld in drie temporele lagen.<sup>30</sup> De eerste is de laag waarbij historische actoren aan het woord komen die onderdeel zijn geweest van een historische gebeurtenis. De tweede laag is die tussen het verleden en het heden. In deze laag worden perspectieven weergegeven van mensen die niet tijdens de tijd van de historische gebeurtenis leefden, maar wel betrokken zijn geraakt bij de interpretatie van die gebeurtenis. Dit is vaak de laag waarin historici zich bevinden.<sup>31</sup> Hierbij zouden dus ook de historici passen die het boek en de verhalen hebben samengesteld. De laatste laag ligt in het heden en is de manier waarop geschiedenisdocenten en leerlingen naar het verleden kijken. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen weten dat ook de docenten een constructie van het verleden vertellen en er dus kritisch moet worden gekeken naar de manier waarop het verleden wordt vormgegeven.<sup>32</sup>

Vervolgens kan binnen deze temporele multiperspectiviteit worden gekeken naar de perspectieven van verschillende historische actoren, zoals bijvoorbeeld dader en slachtoffer of lokaal en internationaal.<sup>33</sup> Om ervoor te zorgen dat een leerling daadwerkelijk een historische gebeurtenis kan analyseren vanuit het oogpunt van een historische actor moet deze wel in staat zijn om presentisme te vermijden, historische empathie te kunnen tonen en om de geschiedenis te contextualiseren.<sup>34</sup> Als laatste kan multiperspectiviteit worden toegepast door gebruik te maken van perspectieven die een ander historiografische perspectief gebruiken zoals een economisch, politiek, cultureel of sociaal perspectief.<sup>35</sup>

---

<sup>27</sup> Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*. & T., Van der Vlies, *Echoing Events: The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920-2010* (Göttingen 2022).

<sup>28</sup> Van der Vlies, *Echoing Events*, 299-300.

<sup>29</sup> M. Kropman, *Shifting Lenses: Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education* (Amsterdam, 2021).

<sup>30</sup> B. Wansink, S. Akkerman, I. Zuiker, & T. Wubbels, 'Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality, theory & research', *Social Education* 46:4 (2018) 495-527, 496-499.

<sup>31</sup> *Ibidem*, 498.

<sup>32</sup> *Ibidem*, 499.

<sup>33</sup> Kropman, *Shifting Lenses*, 58.

<sup>34</sup> T. Huijgen, C., Van Boxtel, J., Van Drie, Narratives and multiperspectivity in Dutch secondary school history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12:1 (2020) 1-23.

<sup>35</sup> *Idem*.

Kropman gaat in zijn onderzoek voornamelijk in op de narratieven en multiperspectiviteit omtrent de Nederlandse opstand en concludeert dat auteurs een dominante versie van het nationale narratief laten zien en daarbij weinig tot geen ruimte bieden voor multiperspectiviteit.<sup>36</sup>

Kropman roept daarbij ook op tot onderzoek naar nationale narratieven en multiperspectiviteit bij andere onderwerpen binnen de Nederlandse geschiedenis.<sup>37</sup>

Uit de onderzoeken van Van Berkel, Van der Vlies en Kropman kan de conclusie worden gesteld dat nationale narratieven in geschiedenis-handboeken onderhevig zijn aan bewuste willekeur. Dit houdt in dat auteurs van geschiedenis-handboeken bepaalde keuzes maken, maar dat niet altijd duidelijk is waarom auteurs deze keuzes maken. Daarnaast blijkt dat er door auteurs hedendaagse geschiedensismethoden weinig ruimte wordt gecreëerd in schoolboeken om meerdere perspectieven op een onderwerp te belichten, terwijl dit juist zou kunnen zorgen voor meer begrip van geschiedenis en kan leiden tot historisch redeneren op hoger niveau.<sup>38</sup>

Wat auteurs wel of niet in hun boeken verwerken kan dus verschillen. Daarnaast laat de historiografie zien dat er de afgelopen dertig jaar steeds meer is gedaan aan tekstboekonderzoek binnen de critical tradition, maar blijft grootschalig onderzoek naar koloniale geschiedenis in Nederlandse geschiedenis-handboeken uit. Dit terwijl de roep om een meer inclusief narratief en meer multiperspectiviteit in geschiedenislessen steeds groter wordt.<sup>39</sup> Hierbij kan de rol van de docent groter worden en kan van hen worden gevraagd een meer inclusief narratief te bieden, maar blijven tekstboeken leidend voor de meeste geschiedenisdocenten.<sup>40</sup> Daarnaast stelt historicus en vakdidacticus, Stephan Klein, dat docenten zich vaak distantiëren van lastige onderwerpen zoals kolonialisme en slavernij en dat de narratieven in schoolboeken hen niet helpen bij het makkelijker maken om over deze onderwerpen te praten.<sup>41</sup> Dit zorgt er uiteindelijk voor dat deze onderwerpen minder aan bod komen in de geschiedenislessen. Om duidelijk te krijgen hoe deze narratieven over de Nederlandse koloniale periode in Nederlandse schoolboeken worden verwerkt zal in dit onderzoek worden getracht een antwoord te vinden op de volgende vraag:

*Hoe worden narratieven over de Nederlandse koloniale geschiedenis geconstrueerd in Nederlandse geschiedenis-handboeken voor de bovenbouw in de periode 1968-2020?*

---

<sup>36</sup> Kropman, *Shifting Lenses*, 72.

<sup>37</sup> Idem.

<sup>38</sup> Kropman, 73-74.

<sup>39</sup> M. Heilbron, *Staan slavernij en kolonialisme prominent in de schoolboeken? Nee, focus op inclusie en verder onderzoek nodig*, <https://www.theblackarchives.nl/blog/slavernij-en-kolonialisme-prominent-in-schoolboeken-nee-focus-op-inclusie-en-verder-onderzoek-nodig> (19-6-2020), Geraadpleegd op 14-2-2024.

<sup>40</sup> Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*, 4.

<sup>41</sup> S. Klein, 'Preparing to Teach a Slavery Past: History Teachers and Educators as Navigators of Historical Distance', *Theory and Research in Social Education* 45:1 (2017) 75-109, aldaar 98-101.

Deze vraag zal aan de hand van drie kleinere onderzoeksperioden met alle hun eigen deelvraag worden beantwoord.

1. Hoe worden narratieven omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis geconstrueerd in handboeken tussen de invoering van de Mammoetwet in 1968 en de herziening van het eindexamen in 1993?
2. Hoe worden narratieven omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis geconstrueerd in handboeken tussen de herziening van het eindexamen in 1993 en de invoering van de tien tijdvakken van De Rooy in de eindexamens van 2009?
3. Hoe worden narratieven omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis geconstrueerd in handboeken na de invoering van de tien tijdvakken van De Rooy in de eindexamens vanaf 2009?

Voor dit onderzoek is gekozen om enkel te onderzoeken hoe de koloniale periode in Nederlands-Indië (1816-1942) in Nederlandse schoolboeken is geportretteerd. Hiermee wordt dus de periode bedoeld waarin Nederlands-Indië fungeerde als kolonie en onderdeel van het Koninkrijk der Nederlanden. Dit onderzoek richt zich enkel op de kolonisatie van Nederlands-Indië en de daaropvolgende koloniale periode, omdat dit een substantieel onderdeel is van de Nederlandse geschiedenis dat vaak onderbelicht blijft ten opzichte van de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Hoewel het onderzoek zich dus voornamelijk richt op de koloniale periode, zal regelmatig ook worden gekeken naar hoe de dekolonisatie wordt geportretteerd, omdat dit grotere narratieve lijnen bloot zou kunnen leggen. Er is over de dekolonisatie van Nederlands-Indië al vaker onderzoek gedaan, terwijl de periode van kolonisatie tegenwoordig in mindere mate naar voren komt in het wetenschappelijk debat. Zo is er de afgelopen jaren een groot onderzoek op touw gezet naar de periode van de dekolonisatie in Indonesië, maar blijft onderzoek over de rest van de koloniale periode uit.<sup>42</sup> Dit geldt ook voor onderzoek naar narratieven in handboeken voor het geschiedenisonderwijs. Zo is er namelijk nog geen onderzoek gedaan naar de totstandkoming van narratieven omtrent de kolonisatie van Indonesië, terwijl dit voor de dekolonisatie van Nederlands-Indië wel het geval is.<sup>43</sup>

Kortom, hoewel de periode van de kolonisatie in huidige geschiedenismethoden wel aan bod komt, blijft het onderzoek hiernaar, ten opzichte van het onderzoek naar de dekolonisatie, achter.

De keuze voor de onderzoeksperiode 1968-2020 is te verantwoorden vanuit ontwikkelingen binnen het geschiedenisonderwijs. Volgens historicus en geschieddidacticus Arie Wilschut zat het Nederlandse geschiedenisonderwijs in de jaren 60 in een crisis die gevoed werd door de gedachte dat het schoolvak

---

<sup>42</sup> G. Oostindie, *Over de grens: Nederlands extreem geweld in de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog, 1945-1950* (Amsterdam 2022).

<sup>43</sup> Aerts, S., *Vervormd verleden* (Masterscriptie Geschiedenis, Radboud Universiteit, Nijmegen, 2022).

niet meer van deze tijd was.<sup>44</sup> Met de komst van de Wet op het Voortgezet Onderwijs uit 1968, beter bekend als Mammoetwet, werd het vak voor het nieuwe mavo, havo en vwo in de bovenbouw gereduceerd tot een keuzevak. Waar het schoolvak geschiedenis daarvoor nog kon rekenen op steun vanuit de politiek als een vak dat leerlingen ethisch, -politiek-staatsburgerlijk en nationalistisch vormde verdween deze na de Tweede Wereldoorlog.<sup>45</sup> Tevens kwam er met het vak maatschappijleer een nieuw vak binnen het Nederlandse onderwijssysteem dat de ethische en politiek-staatsburgerlijke doelen over zou kunnen nemen. Hoewel het geen examenvak werd, nam het wel uren van geschiedenis in de bovenbouw in.<sup>46</sup>

Het geschiedenisonderwijs moest dus op zoek naar een andere bestaansreden. Hierin werd het belang van het aanleren van historische kennis ondergeschikt aan het aanleren van historische vaardigheden. Het zoeken naar hoe het geschiedenisonderwijs ingevuld moest worden zorgde ervoor dat er in de periode 1968-1993 drie commissies werden aangesteld om duidelijk te krijgen hoe het vak moest worden ingevuld, maar ook hoe het uiteindelijk getoetst zou worden bij de landelijke centrale eindexamens. Uiteindelijk werden er verschillende voorstellen gedaan om het vak ingrijpend te veranderen op vakdidactisch niveau, maar ook op historische inhoud. Tot het advies van de Commissie Herziening Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting (HEG) in 1993 zou het eindexamenthema elk jaar verschillen, maar zou het wel over meerdere onderwerpen kunnen gaan en dus niet slechts over onderwerpen vanaf 1917 zoals dat voor 1993 wel vaak het geval was bij het eindexamen.

Ondanks de vele adviezen en commissies die in de periode 1968-1993 voorbijkwamen was er nog geen duidelijk beeld over hoe het Nederlandse geschiedenisonderwijs ingevuld diende te worden. Het was een lappendeken van onderwerpen, waarbij het grootste gedeelte van de geleerde onderwerpen uiteindelijk nooit aan bod zou komen in het eindexamen. In 1997 zou de Commissie Geschiedenisonderwijs worden ingesteld om te onderzoeken wat de Nederlandse samenleving verwachtte van het geschiedenisonderwijs. Duidelijk uit het onderzoek van deze commissie werd dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs jarenlang de verkeerde kant op was gegaan volgens de samenleving. Chronologie en feitenkennis waren in de periode 1968-1993 vervangen door historisch redeneren, terwijl juist deze chronologie en feitenkennis het vak voor veel mensen betekenisvol maakte, zo bleek uit onderzoek van de Commissie Geschiedenis onderwijs van 1997.<sup>47</sup> In navolging op het rapport van de commissie zou wederom een commissie worden aangesteld, de Commissie De Rooy. Het huidige geschiedenisonderwijs zou uiteindelijk worden ingevuld naar het

---

<sup>44</sup> A. 4, *Beelden van de tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam 2011), 18.

<sup>45</sup> Wilschut, *Beelden van de tijd*, 11-17.

<sup>46</sup> C. Van Boxtel en M. Grever, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', in: E. Erdmann en W. Hasberg (red.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (Wochenschau Verlag 2011) 87-88.

<sup>47</sup> Wilschut, 30-31.

rapport dat deze commissie zou uitbrengen. Zo is vanaf 2007 een eenduidig geschiedenisonderwijsbeleid ontstaan dat is gebaseerd op de ‘tien tijdvakken’. Dit heeft uiteindelijk ook invloed gehad op de thema’s van het examen en daarmee op het geschiedenishandboek. Daarnaast werden de examendomeinen A en B (Historisch besef en Oriëntatiekennis) door Centrale Examen Vaststelling Opgaven (CEVO) vanaf 2009 gebaseerd op deze tijdvakken, deze zijn tot op heden niet veranderd.<sup>48</sup> Belangrijk om te vermelden is dat wanneer er wordt gesproken over het examen dat dit school- en eindexamens betreft. Het kan dus zo zijn dat het thema ‘kolonisatie van Indonesië’ wel in het schoolexamen voorkomt, maar niet in het eindexamen.

Aan de hand van het bovenstaande kan de periode 1968-2020 in verschillende kleinere perioden worden onderverdeeld. Hieronder wordt de keuze voor elke periode verantwoord.

1. 1968-1993: Periode Mammoetwet-Commissie HEG. Deze periode is vormend geweest voor het huidige Nederlandse onderwijssysteem. Als eerst heeft de Mammoetwet gezorgd voor huidige indeling in verschillende onderwijstypen. De periode loopt tot 1993, omdat vanaf dat moment er een nieuwe vorm van examinering zou ontstaan, als gevolg van de commissie HEG.
2. 1993-2009: Periode Commissie HEG–Commissie De Rooy. Het examen geschiedenis zou in de periode 1993-2009 om de twee jaar veranderen als gevolg van het rapport van de commissie HEG. In deze examens werden verschillende thema’s behandeld, maar was vooraf niet duidelijk welke thema’s werden getoetst. Het was dus noodzakelijk voor auteurs/uitgevers om alle onderwerpen evenveel te bespreken.
3. 2009-2020: Vanaf 2009 bestaat het examen voor de bovenbouw uit de tien tijdvakken van de Commissie De Rooy en 2/3 aanvullende thema’s. Deze thema’s veranderden om de drie jaar, maar tot op heden is de stof voor domein A en B niet veranderd. 2020 wordt aangehouden als eindtijd van deze periode, omdat er na 2020 geen veranderingen meer zijn aangebracht in de onderzochte lesmethoden.

De keuze om specifiek te kijken naar de handboeken uit de bovenbouw van het geschiedenisonderwijs komt vanuit het feit dat vanaf de bovenbouw er naar het examen toe wordt gewerkt. Dit betekent dat auteurs/uitgevers worden gedwongen om over de thema’s te schrijven die vanuit de overheid worden bepaald. Bij boeken uit de onderbouw hebben auteurs/uitgevers meer vrijheden om te bepalen wat zij belangrijk achten en wat niet. De keuze om niet enkel te kijken naar de boeken uit een specifieke leerrichting kan worden verklaard vanuit het punt van beschikbaarheid en relevantie. Om een zo goed mogelijk beeld te schetsen van de narratieven omtrent de kolonisatie van Indonesië in Nederlandse

---

<sup>48</sup> CEVO, *syllabus geschiedenis havo/vwo 2009*, (Utrecht 2008). & CEVO, *syllabus geschiedenis vmbo-gl en tl 2009* (Utrecht 2007) en J. Bouwma, *Aanwijzing exameneenheden centraal examen geschiedenis en staatsinrichting vmbo 2006 en 2007*, (Den Haag 2005).

geschiedenishandboeken zal naar alle drie de leerrichtingen moeten worden gekeken. Hierbij is het wel noodzakelijk dat er uit elke periode minstens een lesmethode per leerrichting wordt onderzocht.

## Bronnen, methode en ontwerp

Voor de handboeken is dit onderzoek afhankelijk van de archieven van de Historisch Didactische Collectie van het Centrum voor Historische Cultuur (HDC) aan de Erasmus Universiteit van Rotterdam en het Onderwijsmuseum. Deze instellingen hebben niet de complete leerlijnen van alle ooit uitgebrachte geschiedenismethoden en dus zal er worden geselecteerd op basis van onderwerp, periode en leerrichting. De intentie van dit onderzoek is niet om een volledig en representatief beeld te schetsen van alle handboeken binnen de periode 1968-2020. Het onderzoek heeft als doel om een vergelijkend beeld te schetsen van narratieven omtrent de kolonisatie van Indonesië in Nederlandse schoolboeken. Vanwege de kwantiteit aan verschillende lesmethoden over de gehele periode is besloten om per onderzoeksperiode een selectie te maken van drie verschillende soorten lesmethoden. Bij de selectie van deze lesmethoden is allereerst gekeken naar onderwerp, periode en leerrichting (representativiteit). Daarnaast is rekening gehouden met de achtergrond van de auteur/uitgeverij. Zeker in de eerste onderzoeksperiode zijn er lesmethoden met een politiek/religieuze achtergrond. Hier moet in het onderzoek rekening mee worden gehouden om de narratieven op een juiste manier te kunnen interpreteren. Als laatste punt is er bij de selectie gekeken naar beschikbaarheid en dekking van de onderzoeksperiode. De geselecteerde bronnen beslaan de volledige onderzoeksperiode, maar zijn voornamelijk geselecteerd op beschikbaarheid. Normaal gesproken zou een lesmethode die in meerdere jaren binnen een periode is uitgegeven een goede keuze zijn als bron, maar vanwege de beperkte beschikbaarheid van bronnen (zeker in de eerste onderzoeksperiode) is dit helaas niet mogelijk. Wel is getracht zoveel mogelijk lesmethoden te selecteren binnen de onderzoeksperiode die zijn uitgegeven door dezelfde uitgever. De geselecteerde lesmethoden zijn terug te vinden in bijlage 2 en 3. In deze bijlagen staan ook de jaartallen waarin de methoden zijn uitgebracht. Deze jaartallen zullen naast de vermelding van de methode tussen haakjes worden gezet om het overzicht in het grote aantal bronnen te kunnen behouden. In de voetnoten zal dan ook eerst de volledige titel van de methoden worden gegeven, alvorens wordt overgegaan op de verkorte benaming met jaartal.

Om de narratieven omtrent de kolonisatie van Indonesië in de verschillende handboeken te onderzoeken zal gebruik worden gemaakt van een analyse schema. Dit schema is opgesteld aan de hand van het werk van educatiewetenschapper Jason Nicholls dat een uiteenzetting geeft van de verschillende manieren waarop tekstboekonderzoek kan plaatsvinden.<sup>49</sup> Volgens Nicholls geeft Pingel in het UNESCO handboek voor tekstboekonderzoek een overzichtelijk methodologisch geraamte om tekstboekonderzoek aan op te hangen. Wat Pingel echter in mindere mate doet is het meegeven van

---

<sup>49</sup> Nicholls, 'Methods in School Textbook Research', 15.

richtlijnen aan toekomstige tekstboekonderzoekers. Hiervoor, zo stelt Nicholls, kan de onderzoeker beter gebruik maken van de methode van historicus Robert Stradling.<sup>50</sup> Stradlings boek uit 2001 is in samenwerking met de Europese Raad tot stand gekomen en biedt een Europees overkoepelende gids voor geschiedenisdocenten.<sup>51</sup> Stradlings methode is weliswaar minder gedetailleerd uiteengezet dan die van Pingel, maar biedt wel een beter handvat voor beginnende onderzoekers op het gebied van tekstboekonderzoek.<sup>52</sup> Nicholls raadt dan ook aan om aspecten van beide methoden te combineren om tot een meer compleet geraamte voor tekstboekonderzoek te komen.

Om tot een analyse te komen is dan ook gekozen om de methoden van Nicholls en Pingel te combineren en daarbij ook te kijken naar het analyse schema dat Van Berkel heeft gebruikt in zijn onderzoek, het veertigtal vragen dat Stradling gebruikt voor het analyseren van een tekst.<sup>53</sup> Daarnaast is er tijdens het analyseren ook rekening gehouden met de mate van multiperspectiviteit, zoals Kropman dat in zijn onderzoek heeft gedaan.<sup>54</sup> Het analytisch instrument bestaat uit algemene informatie, kwalitatieve inhoudsanalyse en een kwantitatieve inhoudsanalyse.<sup>55</sup> De algemene informatie zorgt voor ervoor dat belangrijke informatie als auteurs, uitgever, jaar en plaats van uitgifte duidelijk worden omschreven. De inhoudelijke analyse, zo stelt Van Berkel, is bedoeld om een diepgaande analyse van het handboek te krijgen. Dit is van belang om narratieve structuren binnen een tekst te vinden. Daarnaast kan een inhoudelijke analyse van de narratieve structuur van een tekst ook zorgen voor meer duidelijkheid omtrent het doel van de auteur bij het schrijven van een tekst. Naast de kwalitatieve analyse wordt de inhoud ook kwantitatief geanalyseerd. Hoewel deze vorm van analyse niks zegt over het narratief, maakt het wel duidelijk hoeveel ruimte in het handboek wordt geboden aan het thema van kolonisatie.

In bijlage 1 is het analytisch instrument, zoals deze is gebruikt voor de analyse van alle handboeken, te vinden.

Het onderzoek zal worden opgedeeld in drie betogende hoofdstukken die elk antwoord geven op een van de drie deelvragen. Deze hoofdstukken zullen op chronologische volgorde worden verwerkt. Hoofdstuk een zal gaan over de onderzoeksperiode Mammoetwet-Commissie HEG (1968-1993). Vervolgens zal in hoofdstuk twee worden gekeken naar de narratieven in de onderzoeksperiode Commissie HEG-Tijdvakken De Rooy (1993-2009). Als laatste zullen in hoofdstuk drie de resultaten uit de onderzoeksperiode 2009-2020 worden geanalyseerd. Deze analyserende hoofdstukken (hoofdstuk een, twee en drie) zullen dezelfde opbouw aanhangen. Deze opbouw is als volgt: Als eerst zal de onderzoeksperiode worden ingeleid. Vervolgens zal worden overgegaan op de analyse van de

---

<sup>50</sup> Nicholls, 17.

<sup>51</sup> R. Stradling, *Teaching 20th-century European History* (Strasbourg 2001), 258-263.

<sup>52</sup> Idem.

<sup>53</sup> Van Berkel, *Plotlines of Victimhood*, 258-260. & Stradling, *Teaching 20th-century European History*, 258-263.

<sup>54</sup> Kropman, *Shifting Lenses*, 55-74.

<sup>55</sup> Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 67-79.

lesmethoden. Deze analyse bestaat uit twee delen. Als eerst zullen auteurs, uitgeverijen en kwantitatieve informatie worden geanalyseerd. Vervolgens zal er een inhoudsanalyse plaatsvinden. Hierbij zal worden gekeken naar narratieven, gebruikte bronnen door auteurs en tekstbronnen en afbeeldingen. Aan het eind van het hoofdstuk zal in grote lijnen worden weergegeven hoe de methode van elkaar verschillen en welke overeenkomsten zij laten zien. Hierdoor zal uiteindelijk een algemeen beeld gevormd kunnen worden over hoe narratieven omtrent kolonialisme in deze onderzoeksperiode zijn geconstrueerd.

In hoofdstuk vier zal de conclusie aan bod komen die bestaat uit een korte samenvatting van het onderzoek, een synthese en als laatste de implicaties voor het wetenschappelijke onderzoeksveld. Als afsluiting zal in dit onderzoek een discussie/reflectie worden gemaakt op het uitgevoerde onderzoek en de daarmee samenhangende implicaties voor de wetenschappelijke en educatieve praktijk.

# Hoofdstuk 1: *Verschillen in narratief en didactiek.*

## Narratieven in de Onderzoekperiode 1968-1993

Door de Mammoetwet van 1968 werd het Nederlandse onderwijs opgedeeld in verschillende leerrichtingen of niveaus. Dit zorgde ervoor dat er vanaf 1968 een volledig nieuw curriculum gevormd moest worden met bijpassende lesmethoden per leerrichting. Met instelling van de Mammoetwet in 1968 zou ook het eindexamen verplicht worden voor alle scholen, wat zou betekenen dat er meer uniformiteit zou komen in het onderwijs en dus ook in de schoolboeken. Voor geschiedenis zouden de eindexamenthema's per leerrichting in de bovenbouw hetzelfde worden en deze thema's zouden elk jaar kunnen verschillen. Dit betekende voor de auteurs en uitgeverijen dat er veel thema's besproken dienden te worden in de methoden, omdat leerlingen voorbereid moesten zijn op verschillende eindexamenthema's. Wat precies in de eindexamens zou worden getoetst bleef natuurlijk geheim. Wel was duidelijk dat het enkel contemporaine geschiedenis, na 1917, zou gaan.

### Algemene en kwantitatieve informatie

*Fasen en Facetten* (1968) is een van de eerste methoden die vanaf 1968 rekening houdt met de Mammoetwet.<sup>56</sup> De uitgever heeft echter nog geen onderscheid gemaakt in de nieuwe havo en vwo leerrichtingen en dus alleen gesteld dat dit boek is bedoeld voor de bovenbouw van de voormalige hbs (hogereburgerschool). Het boek is de enige onderzochte methode in deze periode waar enkel gepromoveerde historici aan hebben gewerkt. De uitgeverij van *Fasen en Facetten* (1968), Meulenhoff, heeft ervoor gekozen om per hoofdstuk een historicus met een specialisatie op het onderwerp in te zetten. Voor het hoofdstuk over kolonialisme is dat Theo Van Tijn, historicus in de sociale en economische geschiedenis aan de Universiteit van Utrecht. Ook *Mensen en Machten* (1970, 1975 en 1985) is geschreven door een gepromoveerde historicus, namelijk F.E.M. Vercauteren, maar over deze auteur is vrijwel niets te vinden, dit geldt ook voor zijn medeauteur A. Adang.<sup>57</sup> De rest van de onderzochte methoden uit deze periode zijn voornamelijk geschreven door historici die niet zijn gepromoveerd of auteurs die amateur historici zijn. Het is bij deze periode lastig te onderzoeken wie de auteurs van de tekstboeken precies waren en wat ze naast het schrijven van lesmethoden nog meer deden. Over de uitgevers kan niet veel worden gevonden, omdat buiten de achtergrond van deze uitgeverijen om er niet veel bekend is. Hiervoor zou grondig onderzoek gedaan moeten worden naar Nederlandse schoolboekuitgeverijen, iets waarvoor in dit onderzoek geen plek is.

De hoeveelheid tekst die wordt besteed aan kolonialisme in de handboeken verschilt in de periode Mammoetwet-HEG (1968-1993) niet veel van elkaar (zie tabel 3.1). Afgezien van de

---

<sup>56</sup> T. Van Tijn, *Fasen en Facetten* (Amsterdam, 1968).

<sup>57</sup> A. Adang en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten* (Amsterdam, 1970) & A. Adang en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten* (Amsterdam, 1975) & A. Adang en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten* (Amsterdam, 1985).

onderzochte examenkatern in deze periode, *Geschiedeniswerkplaats* (1989), die volledig gericht is op het thema kolonialisme, en *Mensen en Machten* voor het mavo (1975) wordt er in de reguliere havo/vwo boeken relatief weinig gesproken over kolonialisme en nog minder over het Nederlandse aandeel daarin.<sup>58</sup> Het verschil tussen de lesmethoden voor het mavo en voor havo/vwo is aanzienlijk. Wat hiervoor precies de reden is wordt pas duidelijk wanneer wordt gekeken naar het aantal thema's dat in de boeken wordt besproken. Niet alleen bevat *Mensen en machten* voor het mavo veel minder pagina's over kolonialisme dan de methoden voor havo/vwo, het aantal thema's dat per boek wordt besproken verschilt ook aanzienlijk. Zo worden bij mavo slechts tien thema's getoetst, terwijl dit bij havo/vwo tweëndertig thema's zijn.<sup>59</sup> Dit verschil in thema's is te verklaren door te kijken naar de examenthema's voor elke leerrichting. Het thema 'Indonesië' of iets wat met de Nederlandse kolonisatie van gebieden te maken heeft kwam op de centrale eindexamens voor havo/vwo in de periode 1968-1993 slechts drie keer terug, respectievelijk in 1976, 1988 en 1989.<sup>60</sup> Voor mavo zijn de examenthema's niet terug te vinden met betrekking tot deze periode, maar verondersteld kan worden dat het eindexamenthema vaker betrekking heeft gehad op Nederlands kolonialisme dan bij havo/vwo, omdat er minder thema's werden behandeld dan op havo/vwo.

Naast de reguliere lesmethoden bevinden zich onder de onderzochte lesmethoden ook nog twee speciale varianten die goed passen bij het geschiedenisonderwijs in de periode 1968-1993. Volgens Wilschut was deze periode namelijk onderhevig aan tal van veranderingen op didactisch vlak en werden verschillende manieren van geschiedenisonderwijs uitgetoetst.<sup>61</sup> Zo zijn er naast reguliere lesmethoden die wij vandaag de dag gebruiken, ook methoden uitgegeven die vooral vanuit primaire bronnen de geschiedenisstof probeerde over te brengen op leerlingen. In *Spoorzoekers* (1971) en *Gamma* (1988) wordt gebruik gemaakt van deze manier van didactiek.<sup>62</sup> In deze boeken wordt minimale historische context verschaft, maar leggen de auteurs deze taak bij de docent neer, terwijl zij de verantwoordelijkheid voor de primaire bronnen in het boek op zich nemen.<sup>63</sup> Het grootste gedeelte van het aantal pagina's in het boek wordt dan ook gebruikt voor bronnen (tekstbronnen en afbeeldingen).

---

<sup>58</sup> J. Beetsma, A.A.J. Harderwijk & A.C.M. Peek, *Geschiedeniswerkplaats* (Groningen, 1989).

<sup>59</sup> Adang, *Mensen en machten 1975*, 3-4., Adang, *Mensen en machten 1970*, 3-5.

<sup>60</sup> <https://histoforum.net/examen/oudeexamenonderwerpen.htm> (geraadpleegd op 20-05-2024).

<sup>61</sup> Wilschut, *Beelden van de tijd*, 18-28.

<sup>62</sup> G. Van Schravendijk-Berlage, *Spoorzoekers* (Haarlem, 1971) en K. Van Dijk & E. Oudenhoven, *Gamma* ('s-Hertogenbosch, 1988).

<sup>63</sup> Van Schravendijk-Berlage, *Spoorzoekers 1971*, 3-7 en Oudenhoven, *Gamma 1988*, 4-5.

## Beschrijving van gebeurtenissen en processen

In deze paragraaf zal er worden gekeken naar hoe kolonisatie wordt geportretteerd en of er meerdere kanten van de koloniale geschiedenis worden belicht. Door deze gebeurtenissen en processen op een rij te zetten en binnen de onderzochte methoden met elkaar te vergelijken kan er meer inzicht ontstaan en kunnen verschillen in methoden worden gevonden zodat er uiteindelijk kan worden geconcludeerd welke kant het narratief in lesmethoden rond de Nederlandse kolonisatie op gaat in de onderzoeksperiode 1968-1993.

Het narratief omtrent de kolonisatie wordt door de auteurs van de lesmethoden in deze onderzoeksperiode in verschillende perioden begonnen. De auteurs van *Fasen en Facetten* (1968) en *Mensen en Machten* (1970 en 1975) kiezen de oprichting van de VOC in 1602 als het begin van het kolonisatie narratief. De keuze om hier het narratief te laten beginnen is logische vanuit een historisch oogpunt, omdat Nederland met de oprichting van de VOC daadwerkelijke invloed zou verkrijgen in de handel in Azië. Aan de andere kant kiezen niet alle methoden voor deze tijdsafbakening. In *Mensen en Machten* (1970 en 1985) wordt er ondanks het beginnen van het narratief in 1602, ook teruggegrepen op de culturele geschiedenis van Indonesië voor de Nederlandse kolonisatie. In het geval van *Geschiedeniswerkplaats* (1989) heeft de tijdsafbakening te maken met het feit dat, volgens de stofomschrijving voor het eindexamen van 1989, er geen geschiedenis van voor 1917 besproken hoeft te worden.<sup>64</sup> Toch ontkomen de auteurs er niet aan om een korte samenvatting te geven over hoe de ethische politiek tot stand kwam in 1901.

De auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* (1989) schrijven voornamelijk positief over de ethische politiek. Zij zien het als een verbetering van het Nederlandse beleid in Indonesië ten opzichte van de ‘*minder fraaie kanten van het Nederlandse bestuur*’.<sup>65</sup> Zoals de herendiensten die een overblijfsel waren uit de tijd van het cultuurstelsel, en de contractkoelies. Over deze koelies wordt door de auteurs niet veel uit de boeken gedaan, behalve dat zij gestraft konden worden bij contractbreuk. De periode voor 1917 wordt in andere methoden uitgebreider behandeld. Ook geven de auteurs in die methoden veel meer kritiek op het Nederlandse koloniale beleid. In *Fasen en Facetten* (1968) en *Mensen en Machten* (1970, 1975 en 1985) is er veel meer aandacht voor de VOC in Indonesië, en de totstandkoming, uitvoering van het cultuurstelsel, en het vervangen van dit systeem door de particuliere cultuurmaatschappijen. De periode van de VOC kan door de auteurs van *Mensen en Machten* (1970 en 1985) rekenen op stevige kritiek. ‘*Met niets ontziende hardheid hebben Jan Pieterszoon Coen en zijn opvolgers ten koste van vele slachtoffers en de welvaart van Indonesië, tot 1798 deze opdracht uitgevoerd*’.<sup>66</sup> Met deze passage beschrijven de auteurs het dwangmatige handelsbeleid van de VOC. Over het cultuurstelsel schrijven de auteurs ook niets positiefs, maar weten

---

<sup>64</sup> Beetsma, *Geschiedeniswerkplaats 1989*, 6-7.

<sup>65</sup> *ibidem* 58.

<sup>66</sup> Adang, *Mensen en Machten 1970*, 456-457 & Adang, *Mensen en Machten 1985*, 322.

zij de vinger meermaals op de zere plek te leggen door te stellen dat de Javaanse bevolking werd uitgebuit onder het cultuurstelsel en het systeem zorgde voor hongersnoden.<sup>67</sup>

Ook in *Fasen en Facetten* (1968) legt de auteur de schuld van grootschalige misoogsten en hongersnoden bij het Nederlandse koloniale beleid. Interessant is dat de auteur het volgende schrijft over de manier waarop sommige mensen in Nederland aankeken tegen het cultuurstelsel: ‘Onmiddellijk rees verzet en daar mag hier wel eens op gewezen worden. Het lid van de raad van Indië, Merkus, betoogde dat de arbeid van de Javaan gevorderd werd. Van den Bosch stemde dit toe; hij achtte het echter niet alleen geoorloofd maar zelfs gewenst omdat hij aan de verplichte arbeid grote opvoedende waarde voor de inlander toekende’.<sup>68</sup> In dit citaat wordt duidelijk dat de auteur wilde laten zien dat er in Nederland al tijdens de periode van het cultuurstelsel kritiek op dit systeem kwam vanuit de Nederlandse politieke klasse. Vooral de woorden ‘en daar mag hier wel eens op gewezen worden’ lijken te impliceren dat de auteur vindt dat het niet vaak genoeg gaat over binnenlandse kritiek op het cultuurstelsel. Hoewel *Mensen en Machten* (1970) twee jaar later uit werd uitgebracht, wordt er ook in deze methode aandacht besteed aan kritiek op het koloniale beleid. De auteurs halen Multatuli en diens publicatie, *Max Havelaar*, aan als degene die als eerste openlijk kritiek uitte op het cultuurstelsel vanuit het belang van de Indonesiër. Volgens de auteurs kwam er ook kritiek vanuit liberale hoek, maar was dit vooral uit eigenbelang.<sup>69</sup> Op de passage met betrekking tot het cultuurstelsel na wordt er in *Fasen en Facetten* (1968) vrij objectief gesproken over de koloniale periode.

*Mensen en Machten* (1970 en 1980) schrijft over eigenlijk alle onderdelen met betrekking tot de geschiedenis van Nederland en Indonesië hetzelfde, behalve over de paragraaf die gaat over de dekolonisatieoorlog. In de editie van *Mensen en Machten* (1985) wordt er uitgebreider gesproken over de dekolonisatie en wordt ook het begrip ‘*politioenele acties*’ niet meer gebruikt, terwijl dat in 1970 (1970) nog wel het geval is. Ook wordt er gesproken over de excessennota van 1968 in de methode van 1985, terwijl dit in 1970 nog niet het geval is. Dit voorbeeld laat goed zien dat de methoden constant aan verandering onderhevig zijn doordat er nieuwe informatie boven water komt (excessennota) of dat taal en historische begrippen veranderen (politioenele acties). Ook zijn historische gebeurtenissen vaak aanleiding om het narratief in lesmethoden te veranderen. Dit wordt duidelijk doordat in de *Mensen en Machten* van 1985 er wel gesproken wordt over de Nederlandse koloniale aanwezigheid in Latijns-Amerika, Suriname en de Nederlandse Antillen in tegenstelling tot de *Mensen en machten* uit 1970.<sup>70</sup> Het feit dat de Westelijke Nederlandse kolonies terugkomen in het narratief omtrent Nederlandse kolonisatie is vernieuwend, want hoewel het niet wordt meegenomen in het eindexamenprogramma van dat jaar hebben de auteurs zelf besloten om het wel op te nemen in het

---

<sup>67</sup> Ibidem, 457-458 & 323-324.

<sup>68</sup> Van Tijn, *Fasen en Facetten 1968*, 302.

<sup>69</sup> Adang, *Mensen en Machten 1970*, 458.

<sup>70</sup> Adang, *Mensen en Machten 1985*, 334-339.

narratief. Dat dit onderwerp in 1985 wordt besproken heeft te maken met ‘*de wisselingen en veranderingen in Zuid- en Midden-Amerika*’, zo blijkt uit het voorwoord dat door de auteurs bij elke nieuwe editie werd geschreven.<sup>71</sup>

Een duidelijk verschil tussen de methoden van *Mensen en Machten* (1970, 1975 en 1985), *Fasen en Facetten* (1968) en *Geschiedeniswerkplaats* (1989) is dat de *Mensen en Machten* en *Fasen en Facetten* veel aandacht besteden aan de Nederlandse kolonisatie tot 1901 en *Geschiedeniswerkplaats* juist meer aandacht besteed aan het koloniale beleid van 1901 tot 1942. De auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* (1989) blijven bij de beschrijving van het koloniaal beleid tussen 1919 en 1942 vrij objectief en laten de geschiedenis vanuit een Nederlands perspectief naar voren komen in hun narratief. Toch is er naast deze feitelijke beschrijving van gebeurtenissen ook ruimte voor sociale geschiedenis. De positie van de Indo-Europeaan wordt namelijk breed uitgemeten in de leertekst. Deze groep wordt afgeschilderd als de groep die tussen wal en schip viel in de periode 1901-1942, omdat zij niet tot de inheemse klasse behoorde, maar ook niet tot de groep Nederlanders. Het feit dat de auteurs ruimte maken voor het benoemen van deze groep is belangrijk, omdat deze groep mensen de grootste groep was binnen de repatrianten na de onafhankelijkheidsoorlog.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Ibidem, 8-9.

<sup>72</sup> G.R. Jones, *Tussen Onderdanen, Rijksgenoten en Nederlanders: Nederlandse politici over burgers uit Oost en West en Nederland, 1945-2005* (Amsterdam, 2007), 337-338.

## Bronnen en afbeeldingen

Wat bij de bronnenanalyse van de lesmethoden eigenlijk direct opvalt is hoe weinig auteurs daadwerkelijk gebruik maken van een literatuurlijst of aangeven waar zij hun informatie vandaan hebben. Slechts twee van de onderzochte methoden bieden daadwerkelijk een literatuurlijst met secundaire literatuur aan. Als eerste *Spoorzoekers* (19171). De auteur van deze methode kiest er niet alleen voor om een volledige bronnenlijst mee te geven aan de leerlingen, maar beschrijft de bronnen ook en past bronkritiek toe. Zo verwijst de auteur naar een documentaire uit 1970 over historie en samenleving van Nederlands-Indië en Indonesië en beschrijft zij deze als volgt: ‘*Een boeiend beeld, waarin vooral de schaduwzijden van de koloniale verhoudingen de aandacht krijgen*’.<sup>73</sup> De tweede methode die een daadwerkelijke literatuurlijst overlegt is *Geschiedeniswerkplaats* (1989). Hoewel de auteurs van deze methode de literatuur niet kort beschrijven en toetsen aan bronnenkritiek, kan middels deze bronnenlijst wel worden nagekeken waar de auteurs hun informatie vandaan halen. De bronnen die door de auteurs zijn gebruikt bij het schrijven van de methode zijn tevens actueel en relevant voor die tijd. Zo halen de auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* (1989) onder andere informatie uit *Katholieken en de Indonesische revolutie* van Jan Bank uit 1983 en *De geschiedenis van Indonesië* van Mochtar Lubis uit 1979. Deze boeken richten zich in tegenstelling tot veel van de oudere literatuur omtrent Nederlands-Indië en Indonesië niet op de eurocentrische benadering, maar voornamelijk op de geschiedenis van de gekoloniseerde gebieden.<sup>74</sup> Interessant is dat de auteurs dus bronnen gebruiken die vanuit een andere invalshoek naar de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië kijken. Hiermee vergroten de auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* (1989) de mate van multiperspectiviteit in het narratief.

Primaire tekstbronnen en afbeeldingen zijn misschien wel de belangrijkste manier om leerlingen in aanraking te laten komen met geschiedenis in schoolboeken, omdat je hiermee de geschiedenis vaak tastbaarder kan maken dan met een verhaal. De auteurs van een lesmethode maken bewuste keuzes voor tekstbronnen en afbeeldingen, omdat deze het narratief dat zij vormen in de leestekst namelijk kunnen versterken. Opvallend aan de onderzoeksperiode Mammoetwet-HEG (1968-1993) zijn de in relatief grote getalen aanwezige primaire tekstbronnen in de lesmethoden (zie tabel 3.1). Dit heeft voornamelijk te maken met het feit dat in de jaren 70 en 80 vrijwel geen aparte werkboeken werden gemaakt, zo bevatten *Spoorzoekers* (1971) en *Mensen en machten* (1970, 1975 en 1985) zowel leesteksten als opgaven, terwijl bij *Geschiedeniswerkplaats* (1989) een apart opdrachtenboek te verkrijgen is waarin de primaire bronnen zijn verwerkt. De trend van aparte werkboeken zet zich door in de andere onderzoeksperioden en is tot op de dag van vandaag gebruikelijk bij uitgeverijen van schoolboeken. Door te kijken naar wat voor een primaire bronnen en

---

<sup>73</sup> Van Schravendijk-Berlage, *Spoorzoekers 1971*, 7.

<sup>74</sup> J. Bosmans, *Katholieken en de Indonesische Revolutie. BMGN - Low Countries Historical Review* (1985), 100(2), 324–326.

afbeeldingen de auteurs in hun methode verwerken, kan er meer worden gezegd over het narratief dat wordt geconstrueerd in de methode.

Als eerste zal worden gekeken naar de primaire tekstbronnen die zijn gebruikt in de *Spoorzoekers* (1971) en *Gamma* (1988), omdat deze veruit de meeste primaire tekstbronnen bevatten. Hoewel de auteurs van beide methoden vrijwel geen historische context geven over de primaire bronnen waarop zij hun methode bouwen, laten de bronnen wel goed doorschemeren hoe de auteurs naar de Nederlandse kolonisatie van Indonesië kijken. De auteur kiest er in *Spoorzoekers* (1971) voor om voornamelijk primaire bronnen te gebruiken die de nalatigheid van Nederland richting haar kolonie laten zien. Zo haalt zij stukken door Gouverneur-Generaal de Jonge over de slechte economische situatie in Nederlands-Indië en een artikel van oud-voorzitter van de Volksraad, Meyer Ranneft, waarin hij de benarde situatie van Indonesiërs schetst voor 1937.<sup>75</sup> Naast Nederlanders die schrijven over hoe Nederland niet voldoende investeert in de kolonie, wordt door de auteur ook een Indonesische bron aangehaald die een duidelijke afkeur laten zien richting het Nederlandse koloniale beleid. Zo wordt een artikel van Raden Adjeng Kartini ingezet om de onvrede van de Indonesische bevolking over het koloniale beleid met betrekking tot onderwijs duidelijk te maken.<sup>76</sup> Interessant is dat dit een primaire bron is die is geschreven door een belangrijke Indonesische feminist die opkwam voor onderwijs voor meisjes ten tijde van het begin van de ethische politiek in 1901.

Bovenstaande bronnen bieden de leerlingen multiperspectiviteit op meerdere niveaus, doordat hiermee niet alleen Indocentrische geschiedenis wordt gegeven, maar ook sociale- en vrouwengeschiedenis. Ook *Gamma* (1988) komt in de methode met bronnen die aansturen op multiperspectiviteit doordat er bronnen worden aangehaald die voor en tegen het opkomend nationalisme zijn in de periode 1900-1940. Zo krijgen de leerlingen een bron waarin de voorzitter van de Sarekat Islam, een Islamitisch/nationalistische beweging, zelfbestuur eist voor Indië.<sup>77</sup> Ook wordt er een bron aangehaald waarin de ‘exorbitante rechten’ uiteen worden gezet.<sup>78</sup> Deze exorbitante rechten gaf de Gouverneur-Generaal de mogelijkheid om ‘*personen die gevaarlijk waren voor de openbare orde*’, te interneren of verbannen.<sup>79</sup>

Op het gebied van afbeeldingen is nog weinig te vinden in de onderzochte methoden, omdat in de deze periode het gebruik van afbeeldingen nog nauwelijks voorkwam (zie tabel 3.1, 3.2 en 3.3). Het valt wel op dat de afbeeldingen die zijn gekozen vaak kritisch zijn. Voornamelijk in de *Mensen en Machten* (1970, 1975 en 1985) weten de auteurs treffende spotprenten te vinden die kritiek vanuit Nederland op de Nederlandse kolonisatie laten zien. Zo worden spotprenten ingezet in *Mensen en machten* van 1970 en 1985 om het narratief omtrent de Atjehoorlog kracht bij te zetten. Doordat in beide methoden de oorlog in Atjeh wordt bekritiseerd met spotprenten wordt duidelijk dat de auteurs

---

<sup>75</sup> Van Schravendijk-Berlage, *Spoorzoekers 1971*, 22-44.

<sup>76</sup> Ibidem, 34-36.

<sup>77</sup> Oudenhoven, *Gamma 1988*, 102-105.

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> Ibidem, 105.

kritisch kijken naar de Nederlandse kolonisatie van Indonesië. Deze kritische blik wordt nog duidelijker als er wordt gekeken naar het bijschrift van de spotprent (figuur 1) met betrekking tot de Atjehoorlog in *Mensen en Machten* (1975).<sup>80</sup> Het bijschrift van de prent heeft betrekking op het monument dat in 1935 voor Van Heutz in Amsterdam werd geplaatst. De zin: ‘*Gelukkig waren niet alle Nederlanders het met Van Heutz eens*’ laat zien dat de auteurs zeer kritisch zijn op het Nederlandse koloniale beleid ten tijde van de Atjehoorlog.

---

<sup>80</sup> Adang, *Mensen en Machten* 1975, 56.



Figuur 1, Chris Lebeau, *De vrede stichter die men huldigt*, 1930.

*Bijscript: De wrede bezetting van Atjeh werd door generaal Van Heutz pacificatie (vrede stichten) genoemd. In Nederland werd Van Heutz als een held gehuldigd en kreeg in Amsterdam in 1935 zelfs een monument. Gelukkig waren niet alle Nederlanders het met Van Heutz eens.*

## Conclusies en grote lijnen

Wat duidelijk is geworden uit de analyse van de lesmethoden uit de periode 1968-1993 is dat er in deze periode methoden zijn uitgebracht met een verschillende didactiek. Deze verschillen in didactiek betekenen echter niet direct een verschil in narratief, maar dienen wel anders te worden bekeken. Om de narratieven in grote lijnen uit de bronnenboeken te halen is gekeken naar welke bronnen worden aangehaald. De methode *Spoorzoekers* (1971) laat een duidelijk negatief narratief zien met betrekking tot de kolonisatie van Indonesië door Nederland. Dit doet de auteur door bronnen te gebruiken die kritisch kijken naar de kolonisatie. Ook de methode *Mensen en Machten* (1970, 1975 en 1985)) laat in zijn narratief een duidelijk negatief beeld zien over de kolonisatie door Nederland. De methode richt zich ook niet enkel op Indonesië zoals de andere methoden wel doen, maar betreft de volledige geschiedenis van de Nederlandse overzeese kolonisatie. Door zichtbaar stevige kritiek te uiten op het Nederlandse koloniale beleid steken de auteurs van *Spoorzoekers* en *Mensen en Machten* hun mening niet onder stoelen of banken.

Waar dieper moet worden gegraven om het narratief te vinden is bij de methoden *Fasen en Facetten* (1968), *Gamma* (1988) en *Geschiedeniswerkplaats* (1989).

Bij *Fasen en Facetten* (1968) werd al duidelijk dat de auteur vrij objectief schrijft over de koloniale geschiedenis en dat er op een enkele uitspraak met betrekking tot het cultuurstelsel niet veel te vinden is over het standpunt van de auteur. Bij *Gamma* (1988) is het vooral interessant om te zien dat de auteurs de keuze hebben gemaakt om niet te veel historische context te geven, maar een groot scala aan bronnen te gebruiken die de geschiedenis vanuit meerdere perspectieven laten zien. Het gebruik van verschillende bronnen bij het schrijven van het narratief is ook terug te zien in *Geschiedeniswerkplaats* (1989). Ondanks dat de auteurs de koloniale periode voor 1901 vrijwel volledig langszij laten gaan, gebruiken zij wel bronnen die de geschiedenis vanuit meerdere kanten bekijken bij het construeren van hun narratief. Het feit dat het cultuurstelsel en de contractkoelies slechts kort aandacht krijgen in het narratief is voornamelijk te wijden aan het door de overheid opgelegde examencurriculum en niet zozeer aan de auteurs.

Duidelijk is geworden dat de narratieven in de verschillende schoolboeken niet op dezelfde lijn liggen en dat er een wezenlijk verschil is in hoe narratieven tot stand komen. Zo zijn sommige methoden erg kritisch op het koloniale beleid, terwijl andere een meer objectieve kijk geven op de koloniale geschiedenis van Nederland. De hand van de auteurs is hierin natuurlijk erg belangrijk geweest, maar het is lastig om achter de beweegredenen van de auteurs te komen. Ook is duidelijk geworden dat er aan de lesmethoden uit deze onderzoeksperiode een grote mate van multiperspectiviteit kan worden gehangen. Zo wordt er gekeken naar het perspectief van de dader (Nederland) en van het slachtoffer (Indonesië) en wordt de geschiedenis omschreven vanuit meerdere temporele lagen. Daarnaast wordt uit de analyse duidelijk dat, naarmate de onderzoeksperiode 1993-2009 nadert, auteurs minder invloed krijgen in welke onderwerpen zij bespreken in hun narratief, omdat de examencurricula steeds verder worden dichtgetimmerd.



## Hoofdstuk 2: *Wisselende kritiek, nuances en uitgebreidere narratieven*. Narratieven in de onderzoeksperiode 1993-2009

Naar aanleiding van de adviezen van de Commissie HEG werd in 1993 besloten om het eindexamenonderwerp om de twee jaar te veranderen. Dit was een verandering ten opzichte van de periode 1968-1993, omdat in deze periode examenonderwerpen voor de havo/vwo leerrichtingen per jaar konden verschillen. Dat de eindexamenonderwerpen vanaf 1993 om de twee jaar zouden worden bepaald zou meer ruimte moeten bieden voor uitgeverijen om de diepte in te gaan op de onderwerpen. Echter besloot de overheid ook om niet langer enkel contemporaine geschiedenis als examenonderwerp te kiezen, maar kon ook geschiedenis van voor 1917 aan bod komen in het examen. Dit betekende dat uitgeverijen het curriculum in hun lesmethoden zouden moeten aanpassen ten opzichte van de periode 1968-1993. In de periode HEG-De Rooy zou in respectievelijk 2001/2002 en 2007/2008 het examenonderwerp in de eindexamens havo/vwo, de relatie tussen Nederland en Indonesië zijn. Voor het eindexamen van het mavo/vmbo-tl zou dit tot op heden een examenonderwerp blijven.<sup>81</sup> Het curriculum voor het eindexamen zou uiteindelijk in 2009 weer worden aangepast, omdat in dat jaar de tien tijdvakken van de Commissie De Rooy werden geïmplementeerd in het eindexamen. Hoe de narratieven omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis in de periode Commissie HEG-Commissie De Rooy werden geconstrueerd zal in dit hoofdstuk worden gekeken naar de algemene informatie met betrekking tot de lesmethoden, het narratief en de daarbij behorende bronnen en afbeeldingen.

### Algemene informatie

Ondanks dat het aanbod aan verschillende thema's binnen het eindexamencurriculum werd vergroot zorgde dit uiteindelijk niet voor een toename in het aantal bladzijden. Sterker nog, als de gemiddelde van het aantal bladzijden uit de onderzochte methoden uit de periode Mammoetwet-HEG (1968-1993) worden vergeleken met het aantal bladzijden uit de periode HEG-De Rooy (1993-2009), is er een afname van bijna 16% te zien in het aantal bladzijden (zie tabel 3.1 en 3.2).<sup>82</sup> Dit betekent dat, hoewel er meer stof moet worden behandeld, er minder bladzijden voor gebruikt worden. Wanneer echter het aantal bladzijden dat aan kolonisatie wordt besteed in de twee onderzoeksperioden zijn geen duidelijke verschillen te zien.

Net als in de eerste onderzoeksperiode zijn de lesmethoden vaak geschreven door historici. Echter is het zo dat deze historici niet gepromoveerd zijn op het moment van schrijven. Enkel de

---

<sup>81</sup> Het mavo zou in 1999 worden opgenomen in de vmbo-tl leerroute.

<sup>82</sup> Door het percentage verschil tussen het aantal bladzijden van onderzoeksperiode 1 (excl. Examenkatern) met bladzijden van onderzoeksperiode 2 (excl. Examenkatern) te berekenen kom je uit op een percentage van 15,9%

auteur van *Memo* uit 2001 en 2008, Carla van Boxtel, was gepromoveerd op het moment van schrijven.<sup>83</sup> Van Boxtel is dan wel historicus, toch is zij niet gepromoveerd in geschiedenis, enkel in didactische wetenschappen. Van Boxtel is hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam en houdt zich onder andere bezig met multiperspectiviteit. Het is dan ook niet verassend dat er in *Memo* uit 2001 gebruik wordt gemaakt van meerdere perspectieven op de Nederlandse kolonisatie van Indonesië. In *Memo* uit 2004 is eenzelfde tendens te zien. Een van de auteurs van deze methode is namelijk Marc Kropman.<sup>84</sup> Kropman zou in 2021 promoveren met een proefschrift over multiperspectiviteit in Nederlandse geschiedensismethoden. De laatste historicus die meeschreef aan een van de onderzochte methoden en in een later stadium zou promoveren is historicus en vakdidacticus, Dick van Straaten, hij was coauteur van *Geschiedeniswerkplaats* uit 2006.<sup>85</sup> In de totstandkoming van de andere methoden in deze periode zijn geen gepromoveerde onderzoekers betrokken. Deze methoden worden vaak geschreven door historici die in het onderwijs zijn gaan werken.

## Beschrijving van gebeurtenissen en processen

Door de verschillende narratieven die door de auteurs zijn geschetst in de periode HEG-De Rooy zal uiteindelijk meer inzicht ontstaan in welke kant het narratief in deze periode op gaat in Nederlandse lesmethoden.

Bijna alle onderzochte lesmethoden in deze periode laten hun narratief beginnen in de periode van de opkomst van de VOC. Het feit dat er in geen enkele methode wordt gesproken over de geschiedenis van Indonesië voor de komst van Europeanen is opvallend te noemen, omdat dit in de periode Mammoetwet-HEG (1968-1993) wel regelmatig gebeurde. Zo werd de geschiedenis van Indonesië voor de kolonisatie in *Mensen en Machten* (1970 en 1985) en *Geschiedeniswerkplaats* (1989) wel opgenomen in het narratief. Dat dit in de jaren negentig niet meer gebeurde kan worden verklaard vanuit het feit dat er in Nederland vanaf de jaren negentig meer aandacht kwam voor nationale geschiedenis.<sup>86</sup> Deze groeiende aandacht voor nationale geschiedenis zou uiteindelijk zorgen voor de komst van de tien tijdvakken van Van Rooy en de (niet verplichte) invoering van een nationaal canon.

De indeling van de geschiedenis van relatie tussen Nederland en Indonesië verschilt in de methoden aanzienlijk. Zo laten de auteurs van *Memo* (1995) het narratief beginnen in 1870, terwijl het narratief in *Memo* (2008) begint bij de kolonisatie van Indonesië onder Willem I in 1816 en in *Memo* (2004) al met Cornelisz de Houtman in 1595. De meest gebruikte indeling in de overige onderzochte

---

<sup>83</sup> C. van Boxtel & W. Schrover, *Memo, Geschiedenis voor het middelbaar beroepsonderwijs* 's-Hertogenbosch 2001) & C. van Boxtel & W. Schrover, *Memo, Geschiedenis voor de tweede fase* ('s-Hertogenbosch 2008).

<sup>84</sup> M. Kropman & I. Van Manen, *Memo, Geschiedenis voor de tweede fase* ('s-Hertogenbosch 2004).

<sup>85</sup> M. Van Riessen, D. Van Straten & I.D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats*. Van 'eerste scheepvaart' tot 'laatste bastion'; De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië (Groningen 2006).

<sup>86</sup> Wilschut, *Beelden van de tijd*, 29-35.

methoden bestaat uit vijf historische perioden: De periode van de VOC (1602-1798), de periode van het cultuurstelsel (1830-1870), de periode van het imperialisme (1870-1901), de periode van de ethische politiek (1901-1920), de periode van het opkomend nationalisme (1920-1942).<sup>87</sup> In tegenstelling tot de analyse van de onderzoeksperiode Mammoetwet-HEG (1968-1993) zal in dit hoofdstuk per periode worden gekeken naar de narratieven die worden geschetst door auteurs. Hierbij zal voornamelijk worden gekeken naar narratieve keuzes die afwijken van het algemene narratief. Hiermee wordt het narratief bedoeld dat in alle onderzochte methoden terugkomt.

De periode van de VOC (1602-1798) wordt in de methoden *Memo* (1999, 2001 en 2004) en *Geschiedeniswerkplaats* (2000) vooral omschreven in de politieke en economische context. Hier wordt door de auteurs voornamelijk benoemd dat de handel door de VOC in Indonesië erg rendabel was en dat het de VOC lukte om handelsposten op te zetten over de gehele Indonesische archipel. Hoewel de auteurs dus in eerste instantie voornamelijk historische feiten geven en de kolonisatie van Indonesië door de VOC zonder enige vorm van kritiek in hun narratief terug laten komen, weten zowel *Memo* als *Geschiedeniswerkplaats* dit positieve beeld te nuanceren door binnen hun narratief ook de zwarte kanten van deze kolonisatie te laten zien. Het verhaal van Jan Pieterszoon Coen zijn expeditie op de Bandaeilanden wordt door beide methoden groot uitgemeten. De auteurs van *Memo* (1999 en 2001) noemen de massamoord op de Bandanezen een ‘uitroeiing’ en ‘een slachtpartij’.<sup>88</sup> In *Geschiedeniswerkplaats* (2006) gaan de auteurs nog dieper in op het verhaal omtrent Coen op de Bandaeilanden door de ‘slachting’ uitgebreid te beschrijven. De auteurs noemen de gebeurtenis ‘een zwarte bladzijde uit de Nederlandse geschiedenis’.<sup>89</sup>

De periode van het cultuurstelsel (1830-1870) wordt in de onderzochte methoden vooral gekenmerkt door het feit dat er veel nuance wordt aangebracht in het narratief. Deze nuancering van het cultuurstelsel wordt gedaan door negatieve kanten terug te laten komen, om deze vervolgens te nuanceren met positieve kanten van het cultuurstelsel. Zo worden in *Memo* (2004) eerst negatieve kanten van het cultuurstelsel voor de Indonesische bevolking belicht, zoals hongersnoden en uitbuiting.<sup>90</sup> Vervolgens worden deze genuanceerd door te stellen dat er ook goede kanten zaten aan het cultuurstelsel, zoals het feit dat in sommige gebieden de economie groeide.<sup>91</sup> Ook *Geschiedeniswerkplaats* (2000) doet aan deze trend mee. Zo stellen de auteurs in 2000 dat het cultuurstelsel ‘niet alleen kommer en kwel bracht’.<sup>92</sup> *Memo* (2008) doet vrijwel precies hetzelfde door te stellen dat in de periode van het cultuurstelsel ‘Niet alles kommer en kwel was’.<sup>93</sup>

---

<sup>87</sup> Deze indeling wordt in de *Memo* (2001) gebruikt als hoofdstukindeling.

<sup>88</sup> I. Van Manen en W. Miedema, *Memo, Geschiedenis voor de tweede fase* ('s-Hertogenbosch 1999), 141 en Van Boxtel, *Memo 2001*, 8.

<sup>89</sup> Van Riessen, *Geschiedeniswerkplaats 2006*, 9.

<sup>90</sup> Idem.

<sup>91</sup> Van Manen, *Memo 1999*, 144-145.

<sup>92</sup> M. Van Riessen, C.J. Houwman & I.D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats examenkatern vwo, Nederland en Indonesië; vier eeuwen contact en beïnvloeding* (Groningen 2000), 27.

<sup>93</sup> Van Boxtel, *Memo 2008*, 225.

De trend van het nuanceren gaat door in de narratieven omtrent de periode van het modern imperialisme (1970-1901). Echter wordt deze nuancering omgedraaid. Zo worden eerst de positieve invloeden van het modern imperialisme voor Nederland geschetst om vervolgens de negatieve kanten aan Indonesische zijde te laten zien. In *Memo* (1999) wordt bijvoorbeeld aandacht besteed aan ‘het wonder van Deli’, dat laat zien hoe rijk tabaksondernemers werden van de plantages op Sumatra, alvorens de auteurs schrijven over de behandeling van koelies. De auteurs schrijven het volgende: ‘*Op veel plantages werden Chinese en Indonesische koelies als vee behandeld en waren zware lichamelijke straffen en vrijheidsberoving heel gewoon*’.<sup>94</sup> Vervolgens beschrijven de auteurs deze periode als ‘*één van de zwartste bladzijden uit Nederlands koloniale geschiedenis*’.<sup>95</sup> Ook de auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* (2006) laat de onmenselijke behandeling van koelies door Nederlandse plantagemedewerkers terugkomen in hun narratief door te spreken van ‘*wurgcontracten*’ en een uitgebreide beschrijving van ‘*poenale sancties*’.<sup>96</sup> Naast de kritiek op de uitbuiting van koelies, geven de auteurs ook kritiek op de koloniale oorlogen kenmerkend zijn voor de periode 1870-1901. Zo schrijven de auteurs over de Atjehoorlog dat het een oorlog was die aan Nederlandse kant ‘*met grote gruwelijkheden gepaard ging*’.<sup>97</sup>

De periode van ethische politiek (1901-1920) wordt door *Memo* (1999 en 2004) en *Geschiedeniswerkplaats* (2000 en 2006) gekoppeld aan de groeiende kritiek vanuit Nederland op de uitbuiting van de kolonie. Zo wordt *Max Havelaar* van Multatuli door de auteurs aangehaald als een oorzaak, maar leggen de methoden de aanleiding bij *Een Ereschuld* van Van Deventer uit 1899.<sup>98</sup> Terwijl de auteurs van *Memo* (1999 en 2004) en *Geschiedeniswerkplaats* (2006) eenzelfde positieve blik werpen op de ethische politiek als *Geschiedeniswerkplaats* (1989) uit de onderzoeksperiode Mammoetwet-HEG (1968-1993), kijken de auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* (2000) hier iets kritischer naar. Zij stellen dat, hoewel sommige aspecten van de ethische politieke positieve uitwerkingen had voor een deel van de inwoners van Nederlands-Indië, dit niet voor iedereen gold. Vooral op het gebied onderwijsaspect van de ethische politiek zijn de auteurs kritisch. Zo schrijven zij: ‘*Een paarhonderd Indonesiërs hadden in Nederland een opleiding gevolgd. Dat was niet te verwaarlozen, maar het was toch wel erg weinig voor een land van zeventig miljoen inwoners*’.<sup>99</sup> Dit laat zien dat de auteurs in hun narratief wel over willen brengen dat het Nederlandse koloniale beleid vanaf 1901 welgemeend was, maar dat het geen zoden aan de dijk zette voor iedereen in de kolonie.

De periode van het opkomend nationalisme (1920-1942) wordt in alle onderzochte methoden besproken. Alle onderzochte methoden geven de ethische politiek als oorzaak voor dit groeiende

---

<sup>94</sup> Van Manen, *Memo 1999*, 144-146.

<sup>95</sup> Idem.

<sup>96</sup> Van Riessen, *Geschiedeniswerkplaats 2006*, 42-43. Poenale sancties waren straffen die de planter mocht uitvoeren op de koelies.

<sup>97</sup> Ibidem, 38-39.

<sup>98</sup> In deze aanklacht richting de Nederlandse overheid stelde Van Deventer het koloniale beleid aan de kaak. Dit was uiteindelijk een van de redenen voor de Nederlandse overheid om de ethische politiek vorm te geven.

<sup>99</sup> Van Riessen, *Geschiedeniswerkplaats 2000*, 59.

nationalisme, maar er is wel een duidelijk verschil in narratief te zien. *Memo* (2001 en 2008) en *Geschiedeniswerkplaats* (2000) geven de ethische politiek als enige oorzaak en geven enkel voorbeelden van Indonesische nationalisme door te stellen dat de leiders van nationalistische bewegingen alleen hoogopgeleide Indonesiërs waren die hun opleiding aan Nederlandse of Europese scholen hadden genoten. *Memo* (1999 en 2004) en *Geschiedeniswerkplaats* (2000 en 2006) koppelen echter ook islamitische organisaties als de *Sarekat Islam* aan dit groeiende nationalisme.<sup>100</sup> Dit laat zien dat de auteurs van deze methoden meerdere perspectieven meenemen in hun narratief.

## Bronnen en afbeeldingen

Welke bronnen de auteurs gebruiken om tot hun narratief te komen is lastig te achterhalen. Net als in de onderzoeksperiode Mammoetwet-HEG maken niet alle methoden gebruik van een bronnenlijst en dus is het lastig te controleren waar de auteurs hun informatie vandaan halen. Van alle onderzochte methoden is de enige methode die een bronnenlijst overlegt de methode *Geschiedeniswerkplaats* uit 2000.<sup>101</sup> De examenkatern uit 2000 bevat een uitgebreide literatuurlijst die voor het jaar 2000 redelijk ‘up to date’ is. Boeken als *Geschiedenis van Indonesië* van F. Van Baardewijk uit 1998 en *Het rijk van Insulinde* Van den Doel uit 1996 worden aangehaald. Daarnaast geven de auteurs de lezer ook inzicht in de veranderingen van het historiografisch debat. Dit doen zij door verschillende visies van Nederlandse historici tegen elkaar af te zetten. Een voorbeeld hiervan is de paragraaf ‘*Nederlands Imperialisme?*’.<sup>102</sup> In deze paragraaf laten de auteurs zien dat er een historiografisch debat is gevoerd in Nederland met de vraag of Nederlands modern imperialisme te vergelijken is met het imperialisme van andere Europese landen. Door deze vorm van didactiek wordt multiperspectiviteit in de tweede temporele laag aangesproken bij leerlingen.

Dat multiperspectiviteit wordt aangesproken wanneer tekstbronnen in de lesmethode worden verwerkt werd duidelijk in de periode Mammoetwet-HEG (1968-1993). In de onderzoeksperiode HEG-De Rooy (1993-2009) valt het echter op dat er nauwelijks gebruik wordt gemaakt van tekstbronnen in de onderzochte handboeken. Alleen in *Geschiedeniswerkplaats* (2006) zijn daadwerkelijk tekstbronnen terug te vinden die multiperspectiviteit laten zien. *Geschiedeniswerkplaats* lijkt hierdoor een didactische verandering mee te hebben gemaakt ten opzichte van zijn voorganger uit 2000. Leerlingen moeten in de leestekst zelf primaire bronnen interpreteren die zijn geschreven door onder andere Multatuli, Van Heutsz, een Nederlandse soldaat tijdens de Atjeh-oorlog en een Indonesische nationalist die schrijft over Soekarno zorgen ervoor dat leerlingen te maken krijgen met meerdere perspectieven met betrekking tot verschillende perioden uit Nederlandse koloniale geschiedenis in Indonesië. Deze multiperspectiviteit op de eerste temporele laag mist in de

---

<sup>100</sup> De Sarekat Islam was een islamitische volksvereniging die in de jaren 20 van de vorige eeuw uitgroeide tot de grootste Indonesische nationalistische organisatie.

<sup>101</sup> Van Riessen, *Geschiedeniswerkplaats 2000*.

<sup>102</sup> *Ibidem*, 46-47.

*Geschiedeniswerkplaats* uit 2000, waar de enige bronnen die worden aangehaald, secundaire bronnen zijn die al voor de leerlingen zijn geïnterpreteerd door de auteurs.

Waar methoden in de periode 1968-1993 uitblonden in het aantal tekstbronnen, zijn afbeeldingen in de periode 1993-2009 in grote getalen aanwezig om het narratief te ondersteunen. Volgens Martijn Kleppe, historicus en onderzoeker op het gebied van foto's in schoolboeken, maken auteurs vaak gebruik van foto's die ze al kenden uit eerdere methoden of bekende boeken.<sup>103</sup> Dit verklaart waarom veel van de onderzochte methoden dezelfde afbeeldingen gebruiken. Omdat het niet mogelijk is om alle afbeeldingen in de onderzochte methode te bespreken zullen hier enkel afbeeldingen worden besproken die daadwerkelijk een narratieve keuze van een auteur laten zien. Dit kunnen ook afbeeldingen zijn in een bepaalde categorie die veelvuldig voorkomt in een methode. Een voorbeeld hiervan zijn de afbeeldingen die in *Memo* (1995 & 1999) voorkomen.<sup>104</sup> In deze methoden worden in verhouding minder afbeeldingen per pagina gebruikt dan in de andere methoden die zijn onderzocht in deze methode (zie tabel 3.2). Voor het grootste gedeelte worden in deze methoden afbeeldingen gebruikt die de verhoudingen laten zien tussen Nederlanders en Indonesiërs. Zo zijn er in beide methoden afbeeldingen te zien die de Nederlandse koloniale overheersing bevestigen en die laten zien dat deze overheersing onderdrukking van de plaatselijke bevolking met zich meebracht. Zo worden in *Memo* (1995) afbeeldingen gebruikt die dwangarbeid door koelies laten zien, of van een Nederlander die wordt rondgedragen op een draagstoel.<sup>105</sup> Terwijl *Memo* (1999) een afbeelding laat zien van een Nederlandse ambtenaar die landrente komt ophalen.<sup>106</sup> Op deze afbeelding is een duidelijk koloniale hiërarchie te zien tussen Nederlanders en Indonesiërs, doordat de Nederlander op een stoel zit met de landarbeiders op de grond om hem heen. Naast deze afbeeldingen zijn er in *Memo* (1995 & 1999) eigenlijk geen afbeeldingen die een andere kant van de Nederlandse koloniale geschiedenis laten zien. Ondanks het grote aantal afbeeldingen laat *Memo* (2001) geen ander beeld zien dan zijn voorgangers, behalve op het gebied van afbeeldingen omtrent de ethische politiek. De auteurs laten afbeeldingen zien van zogenaamde *desaschooltjes* en zetten daarmee het narratief dat Nederland enkel in Indonesië was om te overheersen in een ander daglicht.<sup>107</sup> Toch wordt in deze periode de boventoon gevoerd door afbeeldingen die betrekking hebben op het Nederlandse koloniale beleid vanuit een Nederlands oogpunt. De grote verandering in wat voor een soort afbeeldingen in de methoden voorkomen vindt plaats in 2004 en 2006 wanneer *Memo* (2004) en *Geschiedeniswerkplaats* (2006) breken met afbeeldingen die zich voornamelijk bekommeren om Nederlandse koloniale geschiedenis op economische of politiek gebied. In *Memo* (2004) laten de auteurs een foto zien van

---

<sup>103</sup> M. Kleppe, *Canonieke icoonfoto's. De rol van (pers)foto's in de Nederlandse geschiedschrijving* (Rotterdam 2013), 65-73.

<sup>104</sup> Heij, *Memo* & I. Van Manen en W. Miedema, *Memo, Geschiedenis voor de tweede fase* ('s-Hertogenbosch 1999).

<sup>105</sup> Heij, *Memo 1999*, 282-283.

<sup>106</sup> Van Manen, *Memo 1999*, 143.

<sup>107</sup> Van Boxtel, *Memo 2001*, 22-24.

een gezin dat is ontstaan vanuit de mengcultuur tussen een Indonesische vrouw en een Nederlandse man.<sup>108</sup> Dit is de eerste keer dat een dergelijke foto wordt opgenomen in een van de onderzochte methoden. De foto laat niet alleen aspecten van de Indonesische cultuur of Nederlandse cultuur zien, maar geeft een voorbeeld van de mengcultuur die is ontstaan door jarenlange vermenging van deze twee culturen. Het feit dat het onder de aandacht brengen van culturele geschiedenis door middel van een afbeelding is dan ook niet toevallig als duidelijk wordt dat Marc Kropman coauteur is van deze methode.<sup>109</sup> In *Geschiedeniswerkplaats* (2006) vindt eveneens een doorbraak plaats. In geen enkele andere methode die tot nu toe is onderzocht zijn afbeeldingen terug te vinden die zo duidelijk de zwarte kanten en wandaden van het Nederlands kolonialisme laten zien als in deze methode. Op figuur 2, dat als afbeelding in deze methode staat, is een dorp in Atjeh te zien nadat KNIL soldaten dit dorp hadden veroverd. Duidelijk aan de lijken op de afbeelding en het bijschrift bij de afbeelding is dat het hier gaat om een gruwelijke massamoord aan Nederlandse kant. Door deze afbeelding bij het narratief te voegen maken de auteurs de gruwelijkheden aan Nederlandse kant niet alleen tekstueel duidelijk, maar versterken zij dit middels de afbeelding.

---

<sup>108</sup> Kropman, *Memo 2004*, 143.

<sup>109</sup> Eerder in dit onderzoek is duidelijk gemaakt dat Kropman een voorstander is van multiperspectiviteit in lesmethoden.



Figuur 2: Maker onbekend, *Een dorp in Atjeh na verovering door het KNIL, 1904.*

*Bijschrift: Een dorp in Atjeh na verovering door het KNIL. 1904. Aan Indonesische kant kwamen 313 mannen, 189 vrouwen en 59 kinderen om. Aan Nederlandse kant sneuvelde twee soldaten.*

## Conclusies en grote lijnen

Uit de analyse van de methoden uit de periode HEG-De Rooy (1993-2009) blijkt dat er significante veranderingen hebben plaatsgevonden in hoe het narratief omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis is geconstrueerd. Met uitwerkingen van de nieuwe vaste eindexamenonderwerpen en de uitbreiding van het curriculum naar thema's voor 1917 ontstond er voor de auteurs en uitgeverijen een kans om meer koloniale geschiedenis te behandelen dan in de periode Mammoetwet-Heg (1968-1993). Hoewel er meer thema's behandeld moesten worden nam het gemiddeld aantal bladzijden af, echter gold dit niet voor het aantal bladzijden dat werd gebruikt voor het narratief omtrent Nederlands kolonialisme. Een verklaring hiervoor kan zijn dat nationale geschiedenis in de periode HEG-De Rooy (1993-2009) belangrijker werd bevonden dan in de voorgaande onderzoeksperiode.

Drie van de zeven onderzochte lesmethoden zijn geschreven door historici die niet gepromoveerd waren op het moment van schrijven, maar later wel zouden promoveren.<sup>110</sup> Het is duidelijk terug te zien dat er in deze methoden een grote mate van multiperspectiviteit terug te vinden is. Deze multiperspectiviteit is niet alleen terug te vinden in het narratief, maar ook in de primaire bronnen en afbeeldingen die worden gebruikt om dit narratief te ondersteunen. De aandacht voor zowel Nederlandse als Indonesische visies op de koloniale geschiedenis kan voor een breder begrip zorgen bij leerlingen.

Het narratief omtrent Nederlands kolonialisme is in de periode HEG-De Rooy (1993-1968) gevarieerd en wordt door enkele methoden ook genuanceerd. Hoewel het narratief in de methoden verschilt zijn er duidelijk overeenkomsten te vinden. Zo wordt er in de lesmethoden voornamelijk aandacht besteed aan politiek en economische geschiedenis omtrent het koloniale beleid, maar wordt er ook aandacht besteed aan de donkere kanten van dit koloniale beleid. Vooral in *Memo* (2004) en *Geschiedeniswerkplaats* (2006) worden deze zwarte bladzijden van de Nederlandse geschiedenis sterk in het narratief opgenomen en ondersteund door bronnen en afbeeldingen. Ook wordt er in de onderzochte methoden steeds meer ruimte geboden voor culturele en sociale geschiedenis. Wel is het opvallend dat er in deze periode geen geschiedenis van Indonesië voor de kolonisatie wordt opgenomen in het narratief.

Duidelijk is geworden dat de kritische toon die in een aantal methoden naar voren komt niet representatief is voor alle onderzochte methoden in de periode HEG-De Rooy (1993-2009). Wel kan worden gesteld dat de meeste onderzochte methoden kritisch kijken naar de Nederlandse koloniale geschiedenis. Sommige van de onderzochte methoden zoals *Memo* (1995 en 2001) en *Geschiedeniswerkplaats* (2001) houden een meer objectief narratief aan, terwijl er in andere methoden zeer kritische noten te vinden zijn, zoals in *Memo* (2004) en *Geschiedeniswerkplaats* (2006). Niet geheel verassend is dat deze methoden ook het meeste multiperspectiviteit bieden in hun narratief.

---

<sup>110</sup> Van Boxtel, *Memo 2001*, Kropman, *Memo 2004* & Van Riessen, *Geschiedeniswerkplaats 2006*.

Beide methoden zijn de laatste versies voor de invoering van de tien tijdvakken van De Rooy en geven een goed beeld van hoe geschiedenismethododen omgingen met het Nederlandse koloniale verleden voor deze ingrijpende verandering binnen het curriculum plaatsvond.

## Hoofdstuk 3: *Oriëntatiekennis en wereldgeschiedenis.* Narratieven in de onderzoeksperiode 2009-2020

Met de invoering van de tien tijdvakken in het eindexamen geschiedenis kwam er definitief een einde aan het thematische geschiedenisonderwijs en werd er een begin gemaakt met een ‘*chronologisch referentiekader*’, oftewel ‘*oriëntatiekennis*’.<sup>111</sup> Deze oriëntatiekennis is de kennis waarmee een leerling zich ‘*kan oriënteren in een chronologische ontwikkeling van eeuwen*’.<sup>112</sup> Het probleem met deze ‘*oriëntatiekennis*’ is, volgens de werkgroep Referentiekader Tijd, dat er te veel nadruk op het in de tijd plaatsen van deze kennis is komen te liggen en dat andere functies zoals burgerschapsvorming en relevantie voor leerlingen, minder tot hun recht zijn gekomen.<sup>113</sup> Deze oriëntatiekennis werd aangevuld met examenthema’s voor het havo en vwo, maar sinds de invoering van het tijdvakexamen in 2009 is bij deze leerrichtingen Nederlands koloniale geschiedenis geen onderwerp meer geweest. Dit betekent dat Nederlandse koloniale geschiedenis in de bovenbouw van het havo en vwo is komen te vervallen tot ‘*oriëntatiekennis*’, terwijl in de vmbo-t leerrichting de koloniale geschiedenis wel is opgenomen in het eindexamen.

Hierom zal in dit hoofdstuk de nadruk komen te liggen op de vraag wat voor narratieven over Nederlandse koloniale geschiedenis overblijven als dit thema in het grootste gedeelte van de bovenbouw in het Nederlandse onderwijs wordt weggezet als slechts ‘*oriëntatiekennis*’.

### Algemene informatie

Dat de Nederlandse koloniale geschiedenis in de lesmethoden voor havo en vwo uit de periode van De Rooy (2009-2020) is geplaatst onder oriëntatiekennis wordt al snel duidelijk als het totaal aantal bladzijden wordt afgezet tegen het aantal bladzijden dat gaat over Nederlandse koloniale geschiedenis (Zie tabel 3.2 & 3.3). Alleen in de examenkatern van *Feniks* (2001) voor het vmbo wordt op grote schaal aandacht besteed aan de Nederlandse koloniale geschiedenis. Naast de daling in het aantal bladzijden dat wordt besteed aan Nederlandse koloniale geschiedenis, blijkt uit analyse van de hoofdstukken dat deze koloniale geschiedenis niet meer als thema terug te vinden is in lesmethoden, maar dat deze wordt ingepast binnen de tien tijdvakken van De Rooy. Zo wordt geschiedenis van de VOC in de methoden vooral geplaatst in tijdvak 6 (de tijd van regenten en vorsten) en het modern imperialisme in tijdvak 8 (de tijd van burgers en stoommachine). Opvallend is dat de tijd van het opkomend nationalisme en de ethische politiek, als deze al worden genoemd, vaak onder tijdvak 10

---

<sup>111</sup> Werkgroep Referentiekader Tijd, *Ontwikkelingen in de tijd; Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader*, <https://www.slo.nl/publish/pages/18734/ontwikkelingen-in-de-tijd.pdf> (1-5-2022), Geraadpleegd op 8-6-2024, 7.

<sup>112</sup> P. De Rooij, *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001), 21.

<sup>113</sup> Idem, 6-8.

(de tijd van televisie en computers) worden geschaard, omdat dit wordt gekoppeld aan de dekolonisatie.

Van alle onderzochte methoden in de onderzoeksperiode De Rooy-heden (2009-2020) is alleen de methode *Memo* (2011/2016) geschreven door een gepromoveerd historicus, namelijk Stephan Klein.<sup>114</sup> De overige methoden zijn geschreven door historici die voor het grootste gedeelte werkzaam zijn in het onderwijs of daar nauw bij betrokken zijn, zoals educatiespecialist bij het NIOD, Maria van Haperen die coauteur is van *Feniks* (2012/2018).<sup>115</sup> Het ontbreken van gepromoveerde historici in de auteurslijsten van de onderzochte lesmethoden in deze onderzoeksperiode hoeft geen invloed te hebben op het narratief in de methoden, maar is wel opvallend.

Afgelopen jaren hebben de drie grote schoolboekuitgeverijen, Malmberg, Thiememeulenhoff en Noordhoff een steeds groter marktaandeel verkregen doordat zij kleinere uitgeverijen uit de markt drukken en scholen aan zich binden met licenties die voor langere tijd vastliggen.<sup>116</sup> Dit heeft ervoor gezorgd dat veel scholen gebonden zijn aan het afnemen van boeken bij een van deze grote uitgeverijen. Op zichzelf zou dat geen groot probleem zijn, omdat de methoden van deze uitgeverijen qua inhoud op elkaar lijken. Dit komt doordat de chronologie volgens de tien tijdvakken wordt aangehouden, echter maken auteurs wel narratieve keuzes die van elkaar verschillen. In de inleiding van dit onderzoek werd al duidelijk dat lesmethoden een groot onderdeel zijn van de geschiedenislessen, wat betekent dat de drie grote uitgeverijen op veel scholen de macht hebben om deels te bepalen wat voor een narratief over Nederlands kolonialisme leerlingen te zien krijgen. Natuurlijk zijn docenten hierin ook belangrijk, maar om te onderzoeken hoe Nederlands Kolonialisme terugkomt in de lessen zou een apart onderzoek moeten worden uitgevoerd.

## Beschrijving van gebeurtenissen en processen

Zoals eerder vermeld is met de komst van de tien tijdvakken de indeling van de geschiedenis in lesmethoden veranderd. Net als in hoofdstuk twee zal worden gekeken naar hoe de narratieven omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis vorm worden gegeven aan de hand van gebeurtenissen en processen op chronologische volgorde. De onderzochte methoden in de periode 2009-2020 houden over het algemeen dezelfde indeling aan die in de onderzoeksperiode HEG-De Rooy (1993-2009) ook werd aangehouden, maar verspreid dit narratief wel over meerder hoofdstukken (tijdvakken).

*Sprekend Verleden* (2016/2018) neemt echter een andere indeling aan als het gaat om koloniale geschiedenis, omdat de auteurs van deze methode hun narratief niet laten beginnen met de

---

<sup>114</sup> E., Beukers & S., Klein, *Memo, Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* ('s-Hertogenbosch 2011) & E., Beukers & S., Klein, *Memo, Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* ('s-Hertogenbosch 2016).

<sup>115</sup> J. Venner e.a., *Feniks, overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Amersfoort, 2012) & J. Venner e.a., *Feniks, overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Amersfoort, 2018).

<sup>116</sup> T. Witte, 'Docenten gekneveld door papierverslindend verkoopsysteem van grote uitgeverijen', *Trouw* (15-5-2022) & R., Rump, *Dominantie in de Nederlandse schoolboekenmarkt*, <https://eduschrift.nl/dominantie-in-de-nederlandse-schoolboekenmarkt/> (21-5-2019), Geraadpleegd op 8-6-2024.

opkomst van Europese ontdekkingsreizigers of de oprichting van de VOC, maar leggen de nadruk op mondiale geschiedenis.<sup>117</sup> Dit houdt in het geval van *Sprekend Verleden* in dat de auteurs het narratief laten beginnen met ‘oude culturen in Amerika, Azië en Afrika’ voor de kolonisatie door Europese mogendheden.<sup>118</sup> De keuze van *Sprekend Verleden* om te schrijven over de geschiedenis van bijvoorbeeld de Inca’s, Japanse Shoguns of Afrikaanse koninkrijken laat zien dat de auteurs in de methode meer beschrijven dan vanuit de eindexameneisen wordt verwacht. Het biedt docenten en leerlingen de kans om vanuit andere perspectieven te kijken naar de geschiedenis. Hiernaast weten de auteurs de eurocentrische visie van Europa als belangrijkste mogendheid te doorbreken door te stellen dat andere volken buiten Europa in verschillende perioden veel verder gevorderd waren dan Europa op dat moment. Ook sluit dit narratief goed aan bij de wens om een meer mondiale geschiedenis naar voren te laten komen.<sup>119</sup> Dat er in *Sprekend Verleden* (2016/2018) wel tijd is voor de behandeling van mondiale geschiedenis en multiperspectiviteit kan worden verklaard vanuit het feit dat deze methode niet vasthoudt aan de hoofdstukindeling middels de tien tijdvakken van De Rooy, maar aan een meer thematische hoofdstukindeling.

De andere methoden laten hun narratief omtrent koloniale geschiedenis wel beginnen met de eerste Europese ontdekkingsreizen en benoemen voor het eerst Nederlands kolonialisme wanneer de VOC aan bod komt. Wat duidelijk wordt bij de analyse van de narratieven omtrent de VOC in *Memo* (2011/2016), *Geschiedeniswerkplaats* (2018) en *Fenix* (2012/2018) is dat hierin, naast de economische en politieke geschiedenis, vooral de nadruk wordt gelegd op Coen en de situatie op de Bandaeilanden. Zo beschrijven de auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* (2018) dat ‘bijna alle 15.000 inwoners in 1621 door een VOC-leger werden vermoord, uitgehongerd of als slaven werden weggevoerd’.<sup>120</sup> In *Feniks* (2012/2018) wordt een fragment uit *Gouden handel* van historicus Wim Wennekers aangehaald die de situatie rondom Coen op de Bandaeilanden beschrijft.<sup>121</sup> Ook in *Feniks* (2011) voor de theoretische leerweg worden door de auteurs naast de economische en politieke geschiedenis, de donkere kanten van de VOC belicht door in te gaan op de door de VOC aangestuurde *Hongitochten* die extreem geweld met zich meebrachten op de Molukken.<sup>122</sup> *Geschiedeniswerkplaats* (2018) maakt in een andere paragraaf omtrent slavernij ook ruimte voor de Nederlandse rol in de handel in tot slaaf gemaakte en benoemt hierbij ook de rol van de VOC in deze handel in het Indische oceaangebied.<sup>123</sup> Dat er aandacht is voor dit onderwerp in deze methode is bijzonder, omdat het een onderwerp betreft dat niet eerder werd opgenomen in de narratieven van de onderzochte methoden. Daarnaast betoogde

---

<sup>117</sup> C. Bastiaans, e.a., *Sprekend verleden, Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Zutphen 2016).

<sup>118</sup> Bastiaans, *Sprekend verleden 2018*, 248.

<sup>119</sup> C. Van Boxtel, (2019). ‘Bij de tijd blijven. Geschiedenisonderwijs in beweging’, *Kleio*, 60:1 (2019) 6-10.

<sup>120</sup> T. Van der Geugten & R. Raap, *Geschiedeniswerkplaats, Geschiedenis Tweede fase vwo, historisch overzicht* (Groningen 2018), 71.

<sup>121</sup> Venner, *Feniks 2018*, 163.

<sup>122</sup> H. Hoek & L. Coffeng, *Feniks. Geschiedenis 3/4 vmbo-kgt. De koloniale relatie tussen Indonesië en Nederland* (Amersfoort 2011), 10. Hongitochten waren speciale strafexpedities die op de Molukken in de naam van de VOC werden uitgevoerd om een monopolie te verkrijgen op kruidnagel.

<sup>123</sup> Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats 2018*, 91.

schrijver, Reggie Baay in een artikel in de *Correspondent* uit 2017 nog dat er meer aandacht in het onderwijs aan moest worden besteed.<sup>124</sup>

Waar de meeste methoden kritisch schrijven over de periode van de VOC, blijkt dat de periode van het cultuurstelsel (1830-1870) door veel methoden niet wordt benoemd. Alleen *Feniks* (2011) schenkt in een aparte alinea aandacht aan het cultuurstelsel waarin de negatieve kanten tegen de positieve kanten voor de Indonesische bevolking worden afgezet.<sup>125</sup> De trend van nuancering is typerend voor het narratief dat *Feniks* (2011) in de eerste twee hoofdstukken van de methode schetst, omdat het 'goede' kanten van kolonialisme afweegt tegen de 'slechte' kanten.<sup>126</sup> Verder wordt het cultuurstelsel ook in *Memo* (2011/2016) behandeld, maar de auteurs stellen dat dit systeem een gevolg is van het modern imperialisme. Dat de auteurs het cultuurstelsel koppelen is bedenkelijk, omdat de meest gangbare periode voor dit beleid wordt gezien als 1830-1870, terwijl het modern imperialisme vaak pas na 1870 wordt geperiodiseerd. Ondanks de bedenkelijke plaatsing in de tijd geven de auteurs wel duidelijk kritiek op het Nederlandse koloniale beleid door te stellen dat door het cultuurstelsel hongersnoden ontstonden, terwijl met de winsten in Nederlands spoorwegen werden aangelegd.<sup>127</sup>

Het narratief omtrent de periode van het modern imperialisme (1870-1901) wordt door de vrijwel alle onderzochte methoden, behalve *Feniks* (2011), uitgelegd als een verschijnsel dat veel groter was dan alleen het Nederlands kolonialisme. Hierbij wordt in de narratieven voornamelijk gekeken naar de modern imperiale geschiedenis van landen als Groot-Brittannië, Frankrijk en België, terwijl de Nederlandse variant wordt beperkt tot het benoemen van koloniale oorlogen die door de Nederlanders in Indonesië werden gevoerd. Hierdoor gaan de auteurs voorbij aan de uitbuiting van koelies op plantages en de gevolgen van de koloniale oorlogen voor de Indonesische bevolking. Alleen *Feniks* (2011) besteedt in de leertekst veel aandacht aan de periode van het Nederlands modern imperialisme door in de leertekst een aparte alinea te wijden aan 'koelies' en in te gaan op de gevolgen van de koloniale oorlogen. Wel moet worden vermeld dat *Memo* (2011-2016), een volledige paragraaf besteedt aan de geschiedenis van, oud premier, Hendrikus Colijn als KNIL militair. Hierover zal in de paragraaf bronnen en afbeeldingen in dit hoofdstuk verder worden uitgeweid

In tegenstelling tot de methoden uit de onderzoeksperiode HEG-De Rooy (1993-2009), waar de ethische politiek en het opkomende nationalisme Nederlands-Indië nog een eigen plaats in het narratief hadden, worden in de onderzoeksperiode De Rooy-heden (2009-2020) de ethische politiek en het opkomend nationalisme gekoppeld aan het narratief omtrent de dekolonisatie. Dit betekent niet alleen dat er minder aandacht is voor deze onderwerpen in de lesmethoden, maar dat de auteurs

---

<sup>124</sup> R. Baay, *Over deze Nederlandse slavernijgeschiedenis hebben we het nooit gehad*, <https://decorrespondent.nl/7479/over-deze-nederlandse-slavernijgeschiedenis-hebben-we-het-nooit/91614dcd-528b-0ad8-0c70-0339c84a1e66> (19-10-2017), Geraadpleegd op 9-6-2024.

<sup>125</sup> Hoek, *Feniks 2018*, 16-17.

<sup>126</sup> Idem, 22-23.

<sup>127</sup> Beukers, *Memo 2016*, 244., Heij, *Memo 1999*, 282-283 & Van Boxtel, *Memo*, 22-24.

impliceren dat deze onderwerpen ook direct verband met elkaar houden. In een artikel van Van Berkel over hoe de dekolonisatieoorlogen in lesmethoden worden geportretteerd, stelt hij dat het koppelen van deze narratieven te kort door de bocht is.<sup>128</sup> Van Berkel geeft aan dat hiermee voorbij wordt gegaan aan ‘*decennialange onderdrukking en uitbuiting als oorzaken voor de onvrede*’.<sup>129</sup> Alleen in *Memo* (2011/2016) wordt er enigszins een nuance aangebracht in de koppeling door te stellen dat het groeiende nationalisme ook ontstond uit de jarenlange economische uitbuiting van Indonesië.<sup>130</sup>

## Bronnen en afbeeldingen

In geen van de onderzochte methoden is een literatuurlijst of bronnenlijst te vinden met daarop de bronnen vermeld die zijn gebruikt bij het schrijven van de methode. Ook in deze onderzoeksperiode is het dus lastig om te achterhalen waar de auteurs hun informatie vandaan hebben gehaald. In *Feniks* (2012/2018) en *Geschiedeniswerkplaats* (2018) worden wel een aantal keer boeken aangehaald die gebruikt zouden kunnen zijn bij het vormen van het narratief, maar dit kan niet direct hard worden gemaakt. In *Geschiedeniswerkplaats* wordt bijvoorbeeld het boek *Roofstaat* van schrijver Ewald Vanvugt aangehaald. In dit boek worden de schaduwkanten van de Nederlandse geschiedenis belicht, iets wat de auteurs van *Geschiedeniswerkplaats* ook meerdere keren doen. Ook de auteurs van *Memo* (2011/2016) halen secundaire literatuur als *Gouden handel* en *De eeuw van mijn vader*, van Wim Wennekers en Geert Mak aan, maar verdere vermeldingen van literatuur omtrent Nederlands kolonialisme blijven uit.

Tekstbronnen die het narratief omtrent Nederlands kolonialisme ondersteunen zijn in de onderzoeksperiode De Rooy-heden (2009-2020) erg schaars. Er zijn in *Feniks* (2012/2018) wel veel tekstbronnen die het narratief omtrent het modern imperialisme van andere landen versterken, maar omtrent Nederlands kolonialisme wordt alleen een bron over Coen op de Bandaeilanden aangehaald. *Sprekend Verleden* (2016/2018) claimt zelf een voorloper te zijn in het behandelen van koloniale geschiedenis, maar verwerkt in de methode geen enkele tekstuele bron.<sup>131</sup> Ook *Geschiedeniswerkplaats* (2018) dat in de 2006 nog koploper was in het verwerken van tekstuele bronnen ter ondersteuning van het narratief, weet in 2018 geen enkele tekstbron te gebruiken.

De enige methode die wel op grote schaal tekstuele bronnen gebruikt om het narratief omtrent Nederlands kolonialisme te ondersteunen is *Memo* (2011/2016). Zoals eerder in dit hoofdstuk vermeld wijden de auteurs van deze methode een volledige paragraaf aan oud premier Colijn zijn dienst in het KNIL. De paragraaf probeert historisch denken bij leerlingen aan te wakkeren door leerlingen aan de hand van primaire bronnen en historische context omtrent Colijn een oordeel te laten vellen over het

---

<sup>128</sup> M. Van Berkel, *Welk verhaal telt? De oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië 1942-1949 in het Nederlandse geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 2017), 45-46.

<sup>129</sup> Berkel, *Welk verhaal telt?*, 46.

<sup>130</sup> Beukers, *Memo 2016*, 326-328.

<sup>131</sup> <https://www.sprekendverleden.com/1107>, Geraadpleegd op 10-06-2024.

‘gedrag’ van Colijn tijdens de koloniale oorlogen op Lombok.<sup>132</sup> De auteurs geven de leerlingen hiervoor meerdere dagboekfragmenten van Colijn waarin hij toegeeft de andere kant op te hebben gekeken, terwijl zijn manschappen op brute wijze onschuldige burgers executeerde. Leerlingen leren hier niet alleen de donkeren kanten van de Nederlandse koloniale geschiedenis, maar ze worden ook verwacht deze in de historische context te kunnen plaatsen. *Memo* (2011/2016) probeert hiermee dus het historisch besef van leerlingen te vergroten door de geschiedenis van meerdere kanten te laten zien.

Op het gebied van afbeeldingen blinkt de onderzoeksperiode De Rooy-heden (2009-2020) ook niet uit ten opzichte van de eerdere onderzoeksperiodes. Hoewel er redelijk wat afbeeldingen te vinden zijn in de onderzochte methoden, zijn dit vaak afbeeldingen die het narratief niet zozeer versterken, maar eerder ondersteunen. Dit kan worden verklaard vanuit het al eerder aangehaalde onderzoek van Kleppe, waarin werd gesteld dat veel van de afbeeldingen in schoolboeken in latere versies worden hergebruikt.<sup>133</sup> Dit is zeker het geval in *Memo* (2011/2016) waar exact dezelfde afbeelding van een Nederlandse landrenteamtenaar wordt gebruikt als in de *Memo* methoden uit 1999 en 2001.<sup>134</sup> De foto zou door Kleppe kunnen worden bestempeld als een canonieke icoonfoto, omdat hij over een langere periode in verschillende methoden terugkomt. Ook in de andere methoden worden voornamelijk foto’s en afbeeldingen gebruikt die de kolonisatie vanuit Nederlands perspectief laten zien, zoals een foto waar een Nederlandse regent wordt vergezeld door een Javaanse edelman, die onder meer in *Memo* (2003) en *Sprekend Verleden* (2018) terugkomt.<sup>135</sup>

De enige onderzochte methode uit de periode De Rooy-heden (2009-2020) die een afbeelding opneemt die de kritiek op het Nederlands kolonialisme in het narratief ondersteunt is Feniks (2011). De auteurs gebruiken een spotprent van Albert Hahn (figuur 3) die kritiek laat zien op het Nederlandse beleid in Indonesië.<sup>136</sup> In de tekst verwijzen de auteurs al naar de honderdduizenden doden die door koloniale oorlogen aan Indonesische kant zijn gevallen en versterken dit narratief door de spotprent naast de tekst in te passen. Het laat niet alleen zien dat de schrijvers kritisch kijken naar deze koloniale oorlogen, maar het brengt ook een vorm van multiperspectiviteit, omdat deze bron kritiek vanuit de sociaaldemocratische kant van de samenleving anno 1905 op het koloniale beleid laat zien. Ondanks dat deze multiperspectiviteit wel vanuit een Nederlandse bron komt laat het zien dat niet iedereen in Nederland rond 1905 het eens was met het koloniale beleid dat werd gevoerd.

---

<sup>132</sup> Beukers, *Memo 2016*, 222-223.

<sup>133</sup> Kleppe, *Canonieke icoonfoto's*, 65-73.

<sup>134</sup> Beukers, *Memo 2016*, 344.,

<sup>135</sup> Kropman, *Memo 2004*, 142 & Bastiaans, *Sprekend Verleden 2018*, 265.

<sup>136</sup> Hoek, *Feniks 2011*, 24.

# HET VOLK

ONS DOEL IN INDIE.



De heer De Waal Malefijt (in de Tweede Kamer): „De sociaaldemokraten uitgezonderd, is er groote eenstemmigheid ten opzichte van het doel voor Indië en van de middelen waarmee dit moet worden bereikt.”

Figuur 3: Albert Hahn, *Ons doel in Indië*, 1905.

*Bijscrift: De heer De Waal Malefijt (in de Tweede Kamer): „De sociaaldemokraten uitgezonderd, is er groote eenstemmigheid ten opzichte van het doel voor Indië en van de middelen waarmee dit moet worden bereikt.*

## Conclusies en grote lijnen

Uit de analyse van de onderzochte lesmethoden uit de periode De Rooy-Heden (2009-2020) blijkt dat de instelling van de tien tijdvakken van De Rooy een gigantische verandering is geweest voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Vanaf 2009 werden deze tien tijdvakken ook onderdeel van het eindexamen geschiedenis en daarmee volledig geïmplementeerd in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Uitgeverijen en auteurs konden hierdoor bijna niet om de indeling heen en hebben in de meeste gevallen hun narratief omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis om deze chronologische indeling heen moeten bouwen. Daarnaast werd binnen het geschiedenisonderwijs met de instelling van de tien tijdvakken voornamelijk de nadruk gelegd op het aanleren van oriëntatiekennis wat ervoor heeft gezorgd dat er minder aandacht kwam voor functies als burgerschapsvorming of relevantie voor leerlingen.

In dit hoofdstuk is nagegaan wat deze veranderingen voor invloed hebben gehad op de narratieven in geschiedenislesmethoden omtrent Nederlands kolonialisme. Als eerste is het belangrijk om te vermelden dat in de bovenbouw havo/vwo het Nederlands kolonialisme is gereduceerd tot oriëntatiekennis. Dit staat in contrast met het vmbo-t, waar koloniale geschiedenis nog wel een onderdeel van het eindexamen is. Hierdoor is er een discrepantie ontstaan tussen de verschillende onderwijsniveaus wat betreft de behandeling van dit belangrijke historische onderwerp.

Daarnaast blijkt uit de analyse van de methoden dat wanneer de Nederlandse koloniale geschiedenis wordt opgenomen in het narratief, dat het dan wordt ingepast binnen de overkoepelende Europese of mondiale geschiedenis. Dit zorgt ervoor dat er in methoden als *Memo* (2011-2016), *Geschiedeniswerkplaats* (2018), *Feniks* (2012/2018) en *Sprekend Verleden* (2016/2018) weinig tot geen aandacht is voor thema's als het cultuurstelsel en de uitbuiting van koelies.

Toch moet worden gesteld dat methoden af en toe ook de tijd nemen om dieper in te gaan op verschillende narratieven omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis. Zo weet *Feniks* (2011) ruimte te creëren om de Nederlandse koloniale geschiedenis te nuanceren en meerdere perspectieven hierop terug te laten komen in het narratief. Ook *Geschiedeniswerkplaats* (2018) en *Sprekend verleden* (2016/2018) laten regelmatig zien dat er rekening wordt gehouden met de donkere kanten van de koloniale geschiedenis van Nederland en betrekken hier zowel de geschiedenis van Indonesië, als de geschiedenis van de Nederlandse Antillen en Suriname bij.

Wat in de periode De Rooy-heden (2009-2020) ook opvalt is het gebrek in de meeste methoden aan tekstuele bronnen en literatuurverwijzingen. Hoewel *Memo* (2011/2016) wel een paragraaf gebruikt om leerlingen meer historisch besef bij te brengen met het gebruik van bronnen, blijkt dit in de andere methoden vrijwel niet te gebeuren. Daarnaast ondersteunen afbeeldingen in de methoden uit deze periode vaak het narratief zonder het te versterken, met uitzondering van *Feniks* (2011) die wel kritische afbeeldingen opnemen in het narratief.

Samenvattend laten de onderzoeksresultaten zien dat de huidige indeling en aanpak in de behandeling van Nederlandse koloniale geschiedenis in het onderwijs beperkingen heeft, met name in het havo en vwo. Er is een duidelijke behoefte aan een hernieuwde benadering die niet alleen de chronologische feiten presenteert, maar ook aandacht besteedt aan de bredere context, multiperspectiviteit en de relevantie van deze geschiedenis voor hedendaagse leerlingen.

## Hoofdstuk 4: Conclusie

Dit onderzoek is uitgevoerd om een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvraag: *Hoe worden narratieven over de Nederlandse koloniale geschiedenis geconstrueerd in Nederlandse geschiedenishandboeken voor de bovenbouw in de periode 1968-2020?*

Om tot een antwoord op deze hoofdvraag te komen zijn er in dit onderzoek lesmethoden uit drie perioden onderzocht en is getracht via een voornamelijk kwalitatieve analyse in grote lijnen te beschrijven hoe per deelperiode het narratief omtrent de Nederlandse koloniale geschiedenis is geconstrueerd in deze methoden en wat de strekking is van dit narratief.

De lesmethoden in de onderzoeksperiode Mammoetwet-HEG (1968-1993) variëren sterk in didactische aanpak en de mate van kritiek op het Nederlandse koloniale beleid. Waar de ene methode in het narratief nog stevige kritiek levert op het Nederlandse koloniale beleid, beschrijven andere methodes dit thema middels een meer objectief narratief. De hand van de auteur was hierin erg belangrijk, omdat in deze periode relatief veel vrijheid bestond om verschillende perspectieven en thema's in het narratief op te nemen.

In de onderzoeksperiode HEG-De Rooy (1993-2009) wordt met de komst van nieuwe vaste eindexamenonderwerpen en een grotere nadruk op nationale geschiedenis de basis gelegd voor een uitgebreider, maar ook meer genuanceerd narratief omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis. Hoewel ook in deze periode het narratief tussen verschillende methoden erg wisselt tussen een kritische benadering en een meer objectieve benadering, leggen de meeste methoden wel de nadruk op de donkere kanten van de Nederlandse koloniale geschiedenis. Richting het einde van deze onderzoeksperiode komt ook steeds meer de nadruk te liggen op multiperspectiviteit binnen de methodes. Zeker in de laatste edities voor de curriculumverandering door de tien tijdvakken van De Rooy is er relatief veel ruimte voor multiperspectiviteit en kritiek op het Nederlandse koloniale verleden.

De instelling van de tien tijdvakken in het eindexamen hebben de vrijheid voor auteurs en uitgeverijen in de onderzoeksperiode De Rooy-heden (2009-2020) enorm beperkt. De nadruk in de methoden is komen te liggen op oriëntatiekennis, wat heeft geresulteerd in een beperkte aandacht voor Nederlandse koloniale geschiedenis in de bovenbouw van de havo en vwo leerrichtingen. De narratieven omtrent Nederlandse koloniale geschiedenis zijn in deze onderzoeksperiode vaak ingebed in een bredere Europese of mondiale context, waardoor specifieke thema's uit deze koloniale geschiedenis in mindere mate aan bod komen. Bij een enkele methode wordt getracht historisch besef bij leerlingen te vergroten door multiperspectiviteit aan te brengen, maar dit is eerder een uitzondering dan de regel.

Concluderend kan gesteld worden dat een duidelijke verschuiving zichtbaar is in de onderzochte lesmethoden van variërende en vaak kritische perspectieven naar een meer gestandaardiseerde en oppervlakkige benadering. Deze grote verandering vindt voornamelijk plaats na de invoering van de tien tijdvakken van De Rooy in het eindexamen van 2009. Hoewel niet kan worden gesteld dat deze verschuiving geldt voor alle onderzochte methoden in de periode na 2009, is het opvallend dat deze verandering de mate waarop Nederlandse koloniale geschiedenis terugkomt in lesmethoden heeft doen afnemen. Hierbij moet een belangrijk verschil tussen de havo/vwo en de vmbo-t leerrichtingen worden benoemd. Uit de analyse is namelijk gebleken dat de vmbo-t methoden altijd meer stil hebben gestaan bij de Nederlandse koloniale geschiedenis dan de havo/vwo methoden.

Hoewel binnen de onderzoeksperiode 1968-2020 (Mammoetwet-heden) significante veranderingen binnen het geschiedenisonderwijs ervoor hebben gezorgd dat narratieven zijn veranderd, moet ook worden geconcludeerd dat de hand van de auteur een belangrijke factor is in het construeren van een narratief.

Wat dit onderzoek uitwijst is dat er een duidelijke behoefte is aan een hernieuwde benadering op het Nederlandse geschiedenisonderwijs als er meer aandacht moet komen voor Nederlandse koloniale geschiedenis. Ook is deze vernieuwing nodig als het geschiedenisonderwijs daadwerkelijk wil bereiken wat het wenst te bereiken, namelijk het aanleren van historische redeneren bij leerlingen. Voor dit historisch redeneren is namelijk een narratief nodig dat meerdere perspectieven belicht aan de hand van een bredere historische context, relevante geschiedenis voor leerlingen en een groter en meer divers scala aan tekstuele en visuele bronnen. Hiermee zal niet alleen het Nederlands geschiedenisonderwijs worden geholpen, maar zullen leerlingen bovenal leren wat geschiedenis inhoudt en zal de oriëntatiekennis die hen wordt aangeleerd niet enkel meer worden gebruikt om vragen te beantwoorden, maar ook om de wereld om hen heen daadwerkelijk te begrijpen.

# Bibliografie

## primaire literatuur

- Adang, A. & Vercauteren, F.E.M., *Mensen en Machten* (Amsterdam 1970).
- Adang, A. & Vercauteren, F.E.M., *Mensen en Machten* (Amsterdam 1975).
- Adang, A. & Vercauteren, F.E.M., *Mensen en Machten* (Amsterdam 1985).
- Bastiaans, C., Buskop, H. & Dalhuisen, L., Et al., *Sprekend verleden, Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Zutphen 2016).
- Bastiaans, C., Buskop, H. & Chau, T., Et al., *Sprekend verleden, Geschiedenis voor de bovenbouw havo* (Zutphen 2018).
- Beetsma, J. & A.A.J. Harderwijk & A.C.M. Peek, *Geschiedeniswerkplaats* (Groningen 1989).
- Beukers, E. & Klein, S., *Memo, Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* ('s-Hertogenbosch 2011).
- Beukers, E. & Klein, S., *Memo, Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* ('s-Hertogenbosch 2016).
- Heij, J. & Ulrich, H., *Memo, Geschiedenis voor de bovenbouw* ('s-Hertogenbosch 1995).
- Hoek, H. & Coffeng, L., Feniks. *Geschiedenis 3/4 vmbo-KGT, De koloniale relatie tussen Indonesië en Nederland* (Amersfoort 2011).
- Kropman, M. & Van Manen, I., *Memo, Geschiedenis voor de tweede fase* ('s-Hertogenbosch 2004)
- Van Boxtel, C. & Schrover, W., *Memo, Geschiedenis voor het middelbaar beroepsonderwijs* ('s-Hertogenbosch 2001).
- Van Boxtel, C. & Schrover, W., *Memo, Geschiedenis voor de tweede fase* ('s-Hertogenbosch 2008).
- Van der Geugten, T. & Raap, R., *Geschiedeniswerkplaats, Geschiedenis Tweede fase vwo, historisch overzicht* (Groningen 2018)
- Van Dijk, K. & Oudenhoven, E., *Gamma* ('s-Hertogenbosch 1988).
- Van Manen, I. & Miedema, W., *Memo, Geschiedenis voor de tweede fase* ('s-Hertogenbosch 1999).
- Van Riessen, M., Houwman, C.J. & Verkuil, I.D., *Geschiedeniswerkplaats examenkatern vwo, Nederland en Indonesië; vier eeuwen contact en beïnvloeding* (Groningen 2000).
- Van Riessen, M., Van Straten, D. & Verkuil, I.D., *Geschiedeniswerkplaats examenkatern havo. Van 'eerste scheepvaart' tot 'laatste bastion'; De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië* (Groningen 2006).

- Van Schravendijk-Berlage, G., *Spoorzoekers* (Haarlem 1971)
- Van Tijn, T., *Fasen en Facetten* (Amsterdam 1968).
- Venner, J., Van der Heijden, C. & Van Haperen, M., *Feniks, overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Amersfoort 2012).
- Venner, J., Van der Heijden, C. & Van Haperen, M., *Feniks, overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Amersfoort 2018).

## secundaire literatuur

- Bouwma, J., *Aanwijzing exameneenheden centraal examen geschiedenis en staatsinrichting vmbo 2006 en 2007*, (Den Haag 2005).
- De Rooij, P., *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001).
- Foster, S., 'The Struggle for American Identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks', *History of Education* 28:3 (1999) 251-278.
- Foster, S., 'Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision', *Education Inquiry* 2:1 (2001) 5-20 ,7.
- Huijgen, T., C. Van Boxtel, Van Drie, J., 'Narratives and multiperspectivity in Dutch secondary school history textbooks.' *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12:1 (2020) 1–23.
- Jones, G.R., *Tussen Onderdanen, Rijksgenoten en Nederlanders: Nederlandse politici over burgers uit Oost en West en Nederland, 1945-2005* (Amsterdam, 2007).
- Klein, S., 'Preparing to Teach a Slavery Past: History Teachers and Educators as Navigators of Historical Distance', *Theory and Research in Social Education* 45:1 (2017) 75-109, aldaar 98-101.
- Kleppe, M., *Canonieke icoonfoto's. De rol van (pers)foto's in de Nederlandse geschiedschrijving* (Rotterdam 2013).
- Kropman, M., *Shifting Lenses: Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education* (Amsterdam 2021).
- Loewen, J., *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong* (New-York 1996).
- Munslow, A., *Narrative and History* (London 2007).
- Nicholls, J., 'Methods in School Textbook Research', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3:2 (2003).
- Oostindie, G., *Over de grens: Nederlands extreem geweld in de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog, 1945-1950* (Amsterdam 2022).

- Pingel, F., *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs / Braunschweig 2010).
- Riggney, A., *History as text: Narrative Theory and History*, In: The SAGE Handbook of Historical Theory (London 2012).
- Stradling, R., *Teaching 20th-century European History* (Strasbourg 2001).
- Van Berkel, M., *Plotlines of Victimhood: The Holocaust in German and Dutch History Textbooks, 1960-2010* (Rotterdam 2017).
- Van Berkel, M., *Welk verhaal telt? De oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië 1942-1949 in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Onderzoeksrapport voor Nationaal Comité 4&5 mei* (Amsterdam 2017).
- Van Boxtel, C. en Grever, M., 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, 1968-2008', in: E. Erdmann en W. Hasberg (red.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (Wochenschau Verlag 2011) 87-88.
- Van Boxtel, C. (2019). 'Bij de tijd blijven. Geschiedenisonderwijs in beweging', *Kleio*, 60:1 (2019) 6-10.
- Van der Vlies, T., *Echoing Events: The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920-2010*, (Göttingen 2022).
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. & Wubbels, T., 'Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality, theory & research', *Social Education* 46:4 (2018) 495-527,
- White, H., *Metahistory; the Historical Imagination in Nineteenth Century Europe* (1973).
- Witte, T., 'Docenten gekneveld door papierverslindend verkoopsysteem van grote uitgeverijen', *Trouw* (15-5-2022).
- Wilschut, A., *Beelden van tijd. De rol van historisch bewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Amsterdam 2011).

## Websites

- Baay, R., *Over deze Nederlandse slavernijgeschiedenis hebben we het nooit gehad*, <https://decorrespondent.nl/7479/over-deze-nederlandse-slavernijgeschiedenis-hebben-we-het-nooit/91614dcd-528b-0ad8-0c70-0339c84a1e66> (19-10-2017), Geraadpleegd op 9-6-2024.
- Heilbron, M., *Staan slavernij en kolonialisme prominent in de schoolboeken? Nee, focus op inclusie en verder onderzoek nodig*, <https://www.theblackarchives.nl/blog/slavernij-en-kolonialisme-prominent-in-schoolboeken-nee-focus-op-inclusie-en-verder-onderzoek-nodig> (19-6-2020), Geraadpleegd op 13-2-2024.
- Histoforum redactie, <https://histoforum.net/examen/oudeexamenonderwerpen.htm>, geraadpleegd op 20-05-2024.
- Krahmer, D., *Plots gaat het examen over kolonialisme*, <https://www.trouw.nl/opinie/plots-gaat-het-eindexamen-over-onze-koloniale-geschiedenis-in-plaats-van-hitler-duitsland~bd996bb1/> Trouw (27-05-2023), Geraadpleegd op 14-2-2024.
- Kromhout, B., *De meeste schoolboeken deugen*, <https://www.historischnieuwsblad.nl/de-meeste-schoolboeken-deugen/> (27-2-2020), Geraadpleegd op 13-2-2024.
- Rump, R., *Dominantie in de Nederlandse schoolboekenmarkt*, <https://eduschrift.nl/dominantie-in-de-nederlandse-schoolboekenmarkt/> (21-5-2019), Geraadpleegd op 8-6-2024.
- Sprekend verleden redactie, <https://www.sprekendverleden.com/1107>, Geraadpleegd op 10-06-2024.
- Werkgroep Referentiekader Tijd, *Ontwikkelingen in de tijd; Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader*, <https://www.slo.nl/publish/pages/18734/ontwikkelingen-in-de-tijd.pdf> (1-5-2022), Geraadpleegd op 8-6-2024.

## figuren en afbeeldingen

- Hahn, A., *Ons doel in Indië*, 26-11-1905, Het Volk. <https://geheugen.delpher.nl/nl/geheugen/view?coll=ngvn&identificer=IISG01%3AADV10708482> (Geraadpleegd op 10-6-2024).
- Lebeau, C., *De vredestichter die men huldigt*, 1930. Universiteit Leiden, [https://digitalcollections.universiteitleiden.nl/view/item/852108?solr\\_nav%5Bid%5D=54c2bc9cd8cc4beb9dd2&solr\\_nav%5Bpage%5D=0&solr\\_nav%5Boffset%5D=3](https://digitalcollections.universiteitleiden.nl/view/item/852108?solr_nav%5Bid%5D=54c2bc9cd8cc4beb9dd2&solr_nav%5Bpage%5D=0&solr_nav%5Boffset%5D=3) (Geraadpleegd op 22-5-2024).
- Maker onbekend, *Een dorp in Atjeh na verovering door het KNIL*, 1904. Verkregen vanuit Geschiedeniswerkplaats 2006.

# Bijlagen

## Bijlage 1. Analytisch instrument voor geschiedenishandboek

### 1. Algemene informatie

Titel	
Auteurs	
Uitgever	
Jaar en plaats van uitgifte van eerste uitgifte	
Editie en jaar van dit boek	
Doelgroep	
Opmerkingen van auteurs/uitgeverij	
Biografische informatie auteurs	

### 2. Inhoud

Over de kolonisatie van welk gebied gaat het narratief?	
Welke historische periodes met betrekking tot kolonisatie worden benoemd? (Wanneer laat auteur het narratief beginnen en eindigen)	
Hoe wordt de inhoud geordend? (Chronologisch, thematisch)	
Wordt er enkel naar kolonisatie door Nederland gekeken?	
Wordt de inhoud opgedeeld in verschillende soorten geschiedenis? (Politiek, cultureel, economisch, sociaal)	
Welke gebeurtenissen en ontwikkelingen krijgen hun plaats in het narratief?	
Wordt er in de narratief een verklaring gegeven voor de gebeurtenissen?	
Welke historische actoren komen terug in het narratief?	
Is er sprake van multiperspectiviteit? Welke perspectieven komen terug in het narratief?	
Wordt besproken hoe de kolonisatie werd gezien in het thuisland?	
Hoe worden illustraties, foto's, etc. gebruikt om het narratief kracht bij te zetten?	
Wordt de gebeurtenis in het narratief vergeleken met vergelijkbare gebeurtenissen?	
Is het narratief bevooroordeeld of partijdig? (Nationalistisch, racistisch, stereotyperend of ideologisch)	
Worden er groepen gemarginaliseerd in het narratief?	
Wordt er in het narratief gebruik gemaakt van recente ontwikkelingen op het gebied van de geschiedwetenschap?	
Welke historische actoren komen terug in het narratief?	

Wiens verhaal wordt verteld in het narratief?	
Welke begrippen komen terug in het narratief?	
Worden statistieken gebruikt om het narratief kracht bij te zetten?	

### 3. Kwantitatieve aspecten

Aantal bladzijden in methode	
Aantal bladzijden in methode besteed aan kolonisatie in het algemeen	
Aantal bladzijden in methode besteed aan kolonisatie van Indonesië	
Aantal afbeeldingen met betrekking tot gebeurtenissen omtrent kolonisatie	

## Bijlage 2. Algemene informatie onderzochte methoden

Tabel 2.1 Onderzoekperiode 1: 1968-1992

<i>Lesmethode</i>	<i>Titel</i>	<i>Uitgeverij</i>	<i>Jaar van uitgave</i>	<i>Auteur</i>
<i>MeMa70H</i>	Mensen en machten	Meulenhoff Educatief Amsterdam	1970	A. Adang & Dr. F.E.M. Vercauteren
<i>MeMa75M</i>	Mensen en machten	Meulenhoff Educatief Amsterdam	1975	A. Adang & Dr. F.E.M. Vercauteren
<i>MeMa85HV</i>	Mensen en machten	Meulenhoff Educatief Amsterdam	1985	A. Adang & Dr. F.E.M. Vercauteren
<i>FaFa68BB</i>	Fasen en Facetten voor de bovenbouw	Meulenhoff Educatief Amsterdam	1968	Dr. Theo van Tijn
<i>Ga88V</i>	Gamma	Malmberg	1988	K. van Dijk & drs. E. Oudenhoven
<i>GesWer89HV*</i>	Geschiedeniswerkplaats Examenboek havo/vwo, Nederland en Nederlands Indië 1918-1949	Wolters-Noordhoff	1989	J. Beetsma, drs. A.A.J. Harderwijk & drs. A.C.M. Peek
<i>SP71HV*</i>	Spoorzoekers, Nederlands-Indië onder voogdij, van Indische archipel tot Indonesië	Gottmer Haarlem	1971	Drs. G. Van Schravendijk-Berlage

Tabel 2.2 Onderzoekperiode 2: 1993-2008

<i>Lesmethode</i>	<i>Titel</i>	<i>Uitgeverij</i>	<i>Jaar van uitgave</i>	<i>Auteur</i>
<i>Me95HV</i>	Memo, Geschiedenis voor de bovenbouw	Malmberg	1995	Hans Ulrich & Joop Heij
<i>Me99V</i>	Memo, Geschiedenis voor de tweede fase	Malmberg	1999	Idzard van Manen &

<i>Me01GT</i>	Memo, Geschiedenis voor het middelbaar beroepsonderwijs	Malmberg	2001	Wietske Miedema Dr. Carla van Boxtel & Wieke Schrover
<i>Me04H</i>	Memo, Geschiedenis voor de tweede fase	Malmberg	2004	Dr. Marc Kropman & Idzard van Manen
<i>Me08V</i>	Memo, Geschiedenis voor de tweede fase	Malmberg	2008	Carla van Boxtel & Wieke Schrover
<i>GesWer00V*</i>	Geschiedeniswerkplaats, examenkatern vwo, Nederland en Indonesië; vier eeuwen contact en beïnvloeding	Wolters-Noordhoff	2000	Marcel van Riessen, C.J. Houwman en I.D. Verkuil
<i>GesWer06H*</i>	Van 'eerste scheepvaart' tot 'laatste bastion'; De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië.	Wolters-Noordhoff	2006	Marcel van Riessen, Dick van Straten en I.D. Verkuil

Tabel 2.3 Onderzoekperiode 3: 2009-2020

<i>Lesmethode</i>	<i>Titel</i>	<i>Uitgeverij</i>	<i>Jaar van uitgave</i>	<i>Auteur</i>
<i>SV16V**</i>	Sprekend verleden, Geschiedenis bovenbouw vwo	WalburgPers Educatief	2016	Conny Bastiaans, Harald Buskop Leo Dalhuisen, Roen van der Geest, Hans Hess, Peter Lindhoud, Frans Versteegh, Menno Visser, Cees de Waal.
<i>SV18H**</i>	Sprekend verleden, Geschiedenis bovenbouw havo	WalburgPers Educatief	2018	Conny Bastiaans, Harald Buskop, Tjon Chau, Leo Dalhuisen en Cees de Waal
<i>FE11KGT*</i>	Feniks. Geschiedenis 3/4 vmbo-KGT, De koloniale relatie tussen Indonesië en Nederland	Thiememeulenhoff	2011	Henk Hoek en Liesbeth Coffeng
<i>FE12V**</i>	Feniks, overzicht van de geschiedenis.	Thiememeulenhoff	2012	Jos Venner, Cor van der

	Geschiedenis voor de bovenbouw vwo			Heijden, Maria van Haperen.
<i>FE18V**</i>	Feniks, overzicht van de geschiedenis.	Thiememeulenhoff	2018	Jos Venner, Cor van der Heijden, Maria van Haperen.
	Geschiedenis voor de bovenbouw vwo			Heijden, Maria van Haperen.
<i>GesWer18</i>	Geschiedeniswerkplaats, Geschiedenis Tweede fase vwo, historisch overzicht	Noordhoff	2018	Tom van der Geugten en René Raap
<i>Me11V</i>	Memo, Geschiedenis voor de bovenbouw vwo	Malmberg	2011	Eelco Beukers en Stephan Klein
<i>Me16V</i>	Memo, Geschiedenis voor de bovenbouw vwo	Malmberg	2016	Eelco Beukers en Stephan Klein

\*Het betreft bij deze methoden een zogenaamde examenkatern waarin slechts een examenthema wordt behandeld.

\*\*Het betreft bij deze methoden een methode waar ondanks een nieuwe editie, geen veranderingen in aan zijn gebracht en waar de hoofdstukken over kolonialisme hetzelfde zijn als in de voorgaande editie.

## Bijlage 3. Kwantitatieve informatie onderzochte methoden

Tabel 3.1 Onderzoekperiode 1: 1968-1993

<i>Lesmethode</i>	<i>Totaal aantal bladzijden</i>	<i>Aantal bladzijden besteed aan (de)kolonisatie</i>	<i>Aantal bladzijden besteed aan kolonisatie door Nederland</i>	<i>Aantal afbeeldingen</i>	<i>Aantal tekstbronnen</i>
<i>MeMa70H</i>	540	17 (3%)	17 (3%)	8	6
<i>MeMa75M</i>	145	34 (23%)	13 (9%)	18	2
<i>MeMa85HV</i>	629	22 (4%)	14 (2%)	15	3
<i>FaFa68BB</i>	435	19 (4%)	6 (1%)	0	0
<i>Ga88V</i>	207	20 (9%)	20 (9%)	11	27
<i>GesWer89HV*</i>	84	84 (100%)	(33%)	11	0
<i>SP71HV</i>	46	46 (100%)	46 (100%)	17	24

Tabel 3.2 Onderzoekperiode 2: 1993-2009

<i>Lesmethode</i>	<i>Totaal aantal bladzijden</i>	<i>Aantal bladzijden besteed aan (de)kolonisatie</i>	<i>Aantal bladzijden besteed aan kolonisatie door Nederland</i>	<i>Aantal afbeeldingen</i>	<i>Aantal tekstbronnen</i>
<i>Me95HV</i>	400	22 (6%)	8 (2%)	13	0
<i>Me99V</i>	372	21 (6%)	20 (6%)	10	0
<i>Me01KGT</i>	245	26 (11%)	26 (11%)	43	0
<i>Me04H</i>	273	25 (9%)	25 (9%)	29	2
<i>Me08V</i>	372	6 (2%)	1 (-)	9	0
<i>GesWer00V*</i>	96	96 (100%)	96 (100%)	69	0
<i>GesWer06H*</i>	94	94 (100%)	94 (100%)	54	8

Tabel 3.3 Onderzoekperiode 3: 2009-2020

<i>Lesmethode</i>	<i>Totaal aantal bladzijden</i>	<i>Aantal bladzijden besteed aan (de)kolonisatie</i>	<i>Aantal bladzijden besteed aan kolonisatie door Nederland</i>	<i>Aantal afbeeldingen</i>	<i>Aantal tekstbronnen</i>
<i>SV16V**</i>	352	32 (9%)	0,5	15	0
<i>SV18H**</i>	306	32 (10%)	0,5	15	0
<i>FE11KGT*</i>	42	42 (100%)	42 (100%)	24	6
<i>FE12V**</i>	354	19 (5%)	6 (2%)	10	1
<i>FE18V**</i>	354	19 (5%)	6 (2%)	10	1
<i>GesWer18</i>	177	16 (9%)	7 (4%)	9	0
<i>Me11V**</i>	384	10 (3%)	4 (1%)	8	6
<i>Me16V**</i>	384	10 (3%)	4 (1%)	8	6

\*Het betreft bij deze methoden een zogenaamde examenkatern waarin slechts een thema wordt behandeld. In deze gevallen wordt dus 100% van het boek besteed aan kolonisatie door kolonisatie of kolonisatie door Nederland

\*\*Het betreft bij deze methoden een methode waar ondanks een nieuwe editie, geen veranderingen in aan zijn gebracht en waar de hoofdstukken over kolonialisme hetzelfde zijn als in de voorgaande editie.