

Koloniaal
verleden in het
middelbaar
geschiedenisond
erwijs 1995-2017

Merijn Ebskamp
S4235568



Inhoudsopgave

<i>Voorwoord</i>	2
<i>1. Inleiding</i>	
<i>1.1 Status Quaestiones</i>	3
<i>1.2 Probleemstelling</i>	5
<i>2. Theoretisch kader</i>	
<i>2.1 Korte geschiedenis van het schoolvak Geschiedenis</i>	6
<i>2.2 Commissie de Rooij en Historisch besef</i>	7
<i>3. Analyse</i>	
<i>3.1 Onderzoeksmethode</i>	8
<i>3.2 Eerste indruk</i>	10
<i>3.3 De ontwikkeling van begrippen in het geschiedenisonderwijs</i>	11
<i>3.4 Gebruik bronnen en afbeeldingen</i>	12
<i>3.5 Aandacht voor de thema's</i>	13
<i>4. Conclusie</i>	17
<i>Literatuurlijst</i>	
<i>Bijlage</i>	

Voorwoord

Deze scriptie is geschreven als eindproduct van de Bachelor Geschiedenis aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Het onderwerp voor deze scriptie is ontstaan uit twee persoonlijke interesses: Nederlands-Indië en het onderwijs. Ik ben blij en dankbaar dat ik dit heb mogen combineren tot een scriptie waar ik hopelijk in mijn carrière als geschiedenisdocent nog veel aan heb.

1. Inleiding

De laatste jaren wordt er in de media steeds meer geschreven over de ‘schaduwkanten’ van de Nederlandse geschiedenis.¹ Een aantal voorbeelden van een dergelijke schaduwkant zijn de slavernij, het koloniale verleden van Nederland en de Tweede Wereldoorlog. Deze onderwerpen, voornamelijk de slavernij, leiden geregeld tot sociale spanningen. Voorbeelden hiervan zijn de controverse rondom Zwarte Piet of de bedreigingen aan het adres van Sylvana Simons. Cultuurhistoricus Thomas von der Dunk verklaart deze botsingen door te stellen dat Nederlanders nauwelijks in staat zijn om de negatieve kanten van hun geschiedenis onder ogen te zien. Dit ‘wegkijken’ is vooral aanwezig bij de poging het Nederlandse koloniale gezag in Indonesië te herstellen na 1945, ofwel de politionele acties.² Omdat het geschiedenisonderwijs een belangrijke bijdrage levert aan de historische kennis van de Nederlander en ook bijdraagt aan de vorming van zowel een collectieve als individuele identiteit³ lijkt het van belang dat controversiële onderwerpen als bovenstaande daarin een rol spelen. Volgens sociologe Melissa Weinier gebeurt dat echter in ontoereikende mate. Er wordt in zekere mate weggekeken.⁴

Wetenschappelijk onderzoek naar het geschiedenisonderwijs, meer in het bijzonder onderzoek naar het onderwijs over controversiële onderwerpen als slavernij en het koloniale verleden, kan een verklaring voor het *wegkijken* bieden. Dit bachelor-werkstuk onderzoekt dan ook de representatie in schoolboeken van een van deze schaduwkanten, namelijk het Nederlandse koloniale verleden met betrekking tot Nederlands-Indië. Het onderzoek is gericht op twee geschiedenismethodes uit de periode 1995-2017, waarbij de ontwikkeling van de tijdvakken-canon van de Commissie-De Rooij en de venstercanon van de Commissie-Van Oostrom als meetmomenten dienen.⁵ Onderzocht zal worden of de invoering van de venstercanon en de tijdvakken geleid hebben tot een verandering in de representatie van het koloniale verleden in schoolmethoden.

1.1 *Status Quaestionis*

Het wetenschappelijke onderzoek naar geschiedenisonderwijs is een onderzoeksveld dat de afgelopen jaren explosief in omvang is toegenomen.⁶ De meest invloedrijke historicus op dit gebied is Maria Grever. Zij doet, in samenwerking met verschillende wetenschappers, onderzoek naar de relatie tussen onderwijs en identiteit. Grever stelt dat het creëren van een nationale identiteit en onderwijs hand in hand gaan, meer in het bijzonder in het geschiedenisonderwijs.⁷ In de studie *Nationale identiteit en meervoudig verleden* van Maria Grever en Kees Ribbens stellen beide auteurs een andere benadering van het

¹ Bas Blokker, ‘De slavernij in Nederlandse schoolboeken’, *NRC* (01-07-2015), Thomas von der Dunk, ‘We willen keerzijde Gouden eeuw niet zien’, *Volkskrant* (07-06-2016).

² Thomas von der Dunk, ‘We willen keerzijde Gouden eeuw niet zien’.

³ Bijvoorbeeld de *Imagined Community* van Benedict Anderson; geschiedenis als bindmiddel voor de natiestaat

⁴ Geciteerd door Orine van Namen, ‘Schoolboeken nog vol raciale en koloniale stereotype’, *profielen.hr.nl*. (geraadpleegd op 19-11-2017).

⁵ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, <https://www.entoen.nu/>.

⁶ Maria Repoussi en N. Tutiaux-Guillon, ‘New trends in history textbook research: issues and methodologies toward a school historiography’, *Journal of Educational Media, Memory and Society* (2010).

⁷ Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).

integratievraagstuk voor. Identiteit zou onlosmakelijk verbonden zijn met de perceptie van het verleden op persoonlijk en collectief niveau.⁸ Deze perceptie zou deels gevormd worden door het geschiedenisonderwijs.⁹ In een andere studie onderzoekt Grever in samenwerking met Clara van Boxtel hoe het geschiedenisonderwijs verbeterd kan worden. De oplossing wordt gevonden in erfgoedstudies, omdat historisch erfgoed het verleden tastbaar maakt voor de leerling. Het gebruik van erfgoedonderwijs komt volgens beide auteurs de ontwikkeling van *historisch besef* bij leerlingen ten goede.¹⁰

De term historisch besef is een term die veelvuldig voorkomt in de didactiek van geschiedenis.¹¹ De samenstelling van de Canon van Nederland in 2006 lijkt een poging om bij te dragen aan de vorming van een Nederlandse identiteit en historisch besef. De commissie van Oostrom krijgt echter behoorlijk wat kritiek over de invulling van de 50 ‘vensters’ in deze Canon. Zo hebben de historici Chris van der Heijden en Ewald van Vugt kritiek op de canon en pleitten in hun boeken voor een betere erkenning van de schaduwkanten van de Nederlandse geschiedenis.¹²

Hoewel er meer aandacht is voor identiteit, erfgoed en onderwijs zijn het de laatste jaren voornamelijk masterstudenten die in Nederland onderzoek doen naar controversiële onderwerpen binnen de geschiedenisles.¹³ Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van Sanne Kwakernaak naar de representatie van de schaduwkanten in de geschiedeniscanons. Zij analyseert de tijdvakkenanon en de venstercanon aan de hand van psychologische en sociologische theorieën over trauma en herinnering en komt tot de conclusie dat de eenentwintigste-eeuwse geschiedeniscanons geen recht doen aan de schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden.¹⁴ Kwakernaak laat echter de rol die de docent speelt bij het overbrengen van de lesstof (die slechts voor een deel bepaald wordt door de venstercanon) buiten beschouwing. Daarnaast richt ze zich volledig op een analyse van de twee canons waarbij ze geen oog heeft voor de uitwerking hiervan in de lesmethodes.

In tegenstelling tot Kwakernaak kijkt Dirkjan van den Berg wel naar de schoolboekmethodes. In zijn MA scriptie *De koloniale geschiedenis in schoolboeken* onderzoekt van den Berg hoe de koloniale geschiedenis van Nederland verteld wordt in

⁸ Ibidem, 18

⁹ Ibidem, 35-57

¹⁰ Maria Grever en Clara van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014).

¹¹ Arie Wilschut, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2016).

¹² Chris van der Heijden, *Zwarte Canon: Over de schaduwzijde van de geschiedenis* (Amsterdam 2013); Ewald van Vugt, *Roofstaat* (Amsterdam 2015).

¹³ Sanne Kwakernaak, Zwarte bladzijden door een roze bril. Schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden in de eenentwintigste-eeuwse geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs (MA scriptie Geschiedenis, Universiteit Utrecht 2014); Dirkjan van den Berg, De koloniale geschiedenis in schoolboeken. Een narratieve en deconstructieve analyse van de koloniale geschiedenis in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* tussen 1950 en 2012 (MA scriptie Geschiedenis, Radboud Universiteit 2013); Julian Bruinse, Onderwijs als monument. De Tweede Wereldoorlog in schoolmethoden uit het voortgezet onderwijs bij havo en vwo van 1945 tot 2016 (MA scriptie Geschiedenis, Radboud Universiteit 2017).

¹⁴ Maria Repoussi, ‘New trends in history textbook research’, GEI: Eckert. *Das Bulletin* 7 (2010)

¹⁵ Sanne Kwakernaak, Zwarte bladzijden door een roze bril. Schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden in de eenentwintigste-eeuwse geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs (MA scriptie Geschiedenis, Universiteit Utrecht 2014).

Nederlandse geschiedenis­schoolboeken in het middelbaar onderwijs tussen 1950 en 2013.¹⁵ Hij hanteert een narratieve analyse van de lesboeken. Hiermee wordt de rol van afbeeldingen, werkboeken en online opdrachten buiten beschouwing gelaten.¹⁶ Dit wordt wel deels meegenomen in het onderzoek van Julian Bruinse. In zijn MA scriptie *Onderwijs als monument* onderzoekt Bruinse de representatie van de Tweede Wereldoorlog in schoolboekmethoden van 1945 tot 2016.¹⁷ Bruinse analyseert de schoolboeken aan de hand van drie aspecten, respectievelijk de historische inhoud, het karakter van de tekst en de afbeeldingen. Hiermee lijkt Bruinse een bredere analyse toe te kunnen passen dan de narratieve analyse van Van den Berg. Maria Repoussi zou de aanpak van Bruinse een beperkte multimediale aanpak noemen.¹⁸ Beperkt omdat Bruinse zich alleen richt op het lesboek, en hierbij de verschillende online opdrachten en het werkboek buiten beschouwing laat.

1.2 Probleemstelling

Hoewel er veel onderzoek gedaan wordt naar schoolboekmethoden en daarnaast veel geschreven wordt over de canon en de wenselijkheid hiervan, mist er mijns inziens een studie die schoolmethodes in combinatie met de canon onderzoekt.¹⁹ Dit leidt tot de volgende vraag:

Zijn er wijzigingen te constateren in de representatie van de schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden in schoolmethoden van 1995 tot 2017, voor en na de invoering van de tijdvakken in 2006 en de canon in 2009?

De vraag naar de schaduwkanten van het verleden is relevant omdat het geschiedenis­onderwijs een belangrijke schakel is bij het vormen van een collectieve en individuele identiteit. De perceptie van het verleden wordt vormgegeven door het aanleren van historisch besef, waarmee het vak geschiedenis en de invulling van dit vak onmisbaar lijkt te zijn voor de huidige samenleving. De vraag naar de representatie van de schaduwkanten van ons verleden wordt hierdoor van belang, omdat de perceptie van het verleden daardoor beïnvloed wordt. De rol die de docent hierin speelt is die van een bemiddelaar of overbrenger van de stof. De docent zorgt voor een theoretische kader voor het ontwikkelen van historisch besef, en brengt accenten en diepte aan daar waar hij of zij dat nodig acht.

¹⁵ Dirkjan van den Berg, *De koloniale geschiedenis in schoolboeken. Een narratieve en deconstructieve analyse van de koloniale geschiedenis in Wereld in Wording en Sprekend Verleden* tussen 1950 en 2012 (MA scriptie Geschiedenis, Radboud Universiteit 2013).

¹⁶ Ibidem, 30-36

¹⁷ Julian Bruinse, *Onderwijs als monument. De Tweede Wereldoorlog in schoolmethoden uit het voortgezet onderwijs bij havo en vwo van 1945 tot 2016* (MA scriptie Geschiedenis, Radboud Universiteit 2017).

¹⁸ Repoussi, *New trends in history textbook research*.

¹⁹ Ari Wilschut, e.d., *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenis­onderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005).

2. Theoretisch kader

2.1 Korte geschiedenis van het schoolvak Geschiedenis

Het schoolvak geschiedenis is aan veel verandering onderhevig geweest in de afgelopen decennia. De gekozen afbakening in tijd van dit onderzoek hangt nauw samen met de ontwikkelingen van het vak geschiedenis. Tot de jaren zestig van de vorige eeuw was het vak voornamelijk gericht op de vaderlandse geschiedenis. Leerlingen dienden met algemene kennis en beschaving voorbereid te worden op hun maatschappelijke leven. Er was vooral aandacht voor de militaire en politieke geschiedenis waarbij het belang van parate feitenkennis benadrukt werd.²⁰ Geschiedenis is in deze periode voor velen niet meer dan een opsomming van namen, feitjes en jaartallen. Gedurende de jaren zestig komt hier verandering in. Onder begeleiding van de in 1958 opgerichte Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN) krijgen docenten in de jaren zestig meer aandacht voor de pedagogische, psychologische en didactische kant van hun vak.²¹ De zelfwerkzaamheid van leerlingen neemt enorm toe. Dit uit zich in de vorm van scripties, werkstukken en spreekbeurten. In 1968 wordt de Mammoetwet aangenomen waarmee geschiedenis een keuzevak wordt voor de bovenbouw. Het aantal leerlingen dat eindexamen doet in geschiedenis neemt tot de jaren negentig drastisch af.²² Slechts een derde van de leerlingen kiest voor geschiedenis, wat betekent dat meer dan de helft van de jongeren na het derde leerjaar geen geschiedenis meer volgt.

In de jaren tachtig proberen vakdidactici het vak nieuw leven in te blazen door in te zetten op een ander doel. Niet langer de parate feitenkennis maar ‘inzicht verkrijgen in de wereld van nu’ wordt als het ultieme doel bestempeld. Om tot dit inzicht te komen wordt er nog meer nadruk gelegd op het aanleren van vaardigheden.²³ Hiermee wordt geschiedenis niet langer gezien als een denk-vak, maar ook als een doe-vak. In 1993 wordt deze zogeheten ‘bestaansverheldering’ vastgelegd in de doelstellingen van het Centraal Schriftelijke Eindexamen (CSE). Het vak geschiedenis moet weer maatschappelijk relevant worden. Om dit te bereiken stelt staatssecretaris van onderwijs Tineke Netelenbos in 1997 commissie de Wit aan om onderzoek te doen naar het geschiedenisonderwijs. Er wordt geconcludeerd dat er geen juiste balans bestaat tussen feitenkennis en het aanleren van vaardigheden. In 2001 wordt de Commissie de Rooij door de minister van onderwijs in het leven geroepen met als taak de adviezen van commissie de Wit te concretiseren. Het resultaat: tien tijdvakken waarmee de geschiedenis chronologisch geordend is.²⁴ De tijdvakken bestaan uit 49 kenmerkende aspecten, die de basis gaan vormen voor het hedendaagse geschiedenisonderwijs. In 2006 worden de tien tijdvakken en het chronologisch aanleren van

²⁰ Kees Ribbens, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000* (Hilversum 2002) 58.

²¹ Ibidem, 60

²² Ibidem, 61

²³ Ibidem, 62

²⁴ Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, <https://www.entoen.nu/>.

geschiedenis per wet verplicht. Daarnaast werd in 2010 de canon van de Nederlandse geschiedenis aan de kerndoelen van het voortgezet onderwijs toegevoegd.

2.2 Commissie de Rooij en Historisch besef

Omstreeks 2000 stelde de minister van Onderwijs de Commissie historische en maatschappelijke vorming in, beter bekend als Commissie de Rooij. De commissie kreeg een tweeledige taak mee van het ministerie: *voorstellen te doen voor nieuwe kerndoelen en examenprogramma's voor geschiedenis in het basisonderwijs en de basisvorming, voor de leerwegen vmbo en de profielen van havo en vwo en daarnaast examenprogramma's te formuleren voor het combinatievak 'geschiedenis en maatschappijleer' voor de bovenbouw van het havo en het vwo.*²⁵ Het advies van de commissie is tot stand gekomen met behulp van verschillende collega's uit het onderwijs.

Zoals reeds aangegeven stonden bij het geschiedenisonderwijs twee benaderingen centraal: feitenkennis en het aanleren van vaardigheden. Deze benaderingen zijn volgens de commissie op zichzelf te beperkt om het geschiedenisonderwijs voldoende betekenis te geven. Feitenkennis is, zeker als de onderlinge samenhang tussen de feiten ontbreekt, weinig bestendig. Daarnaast heeft het bestuderen van historische bronnen, een van de vaardigheden, weinig nut wanneer er onvoldoende historische kennis is. Daarom formuleert de commissie, in lijn met didactische ontwikkelingen in Duitsland en Engeland, de ontwikkeling van historisch besef als de nieuwe belangrijkste doelstelling van het vak geschiedenis.²⁶ Historisch besef is een ruim en vaag begrip en is volgens vakdidacticus Arie Wilschut het best te definiëren als het competent handelen dat behoort bij de discipline geschiedenis. Hierbij zijn de volgende drie waarden van belang: realiteitsbewustzijn, historiciteitsbewustzijn en historisch waardebewustzijn, respectievelijk: respect voor feiten, het inzicht dat ontwikkelingen in de geschiedenis niet wetmatig zijn en dat mensen historische, tijdgebonden wezens zijn met veranderlijke waardepatronen.²⁷ Volgens Wilschut is het begrip historisch besef te vaag om als onderwijsdoel te dienen, in plaats daarvan pleit hij voor het gebruik van “historisch denken en redeneren”.

Voor de ontwikkeling van historisch besef bij leerlingen zijn twee zaken nodig: een oriënterend kenniskader en vaardigheden in het kader van historisch denken en redeneren. Het oriënterend kenniskader wordt in het huidige onderwijs gevormd door de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten zoals gevormd door de Commissie de Rooij. Hoewel de didactische motivatie voor deze indeling op veel steun kan rekenen, is er inhoudelijk behoorlijk wat kritiek. Maria Grever stelt dat de Commissie de Rooij niet afdoende rekening heeft gehouden met de sterke verandering die reeds optreedt in de leerlingpopulatie. Hierdoor verandert het collectieve verleden. Als gevolg van de sterk veranderende en globaliserende samenleving zal het geschiedenisonderwijs aangepast moeten worden.²⁸ Ondanks de kritiek werd het advies in 2006 wettelijk verplicht voor alle scholen door de tien tijdvakken en de 49 kenmerkende

²⁵ *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (2001).

²⁶ Arie Wilschut, *Historisch besef als onderwijsdoel* (Amsterdam 2002) 5-6.

²⁷ Arie Wilschut, *Zinvol, leerbaar en haalbaar* (2004) 34.

²⁸ Maria Grever, 'Wat doen we met de canon?' in: Arie Wilschut e.d., *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004) 24-26.

aspecten te verwerken in de Centraal Schriftelijke Examens. Naast de tien tijdvakken is de Canon van Nederland, ontwikkeld door Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (van Oostrom), aan de kerndoelen van het voortgezet onderwijs toegevoegd. De canon bestaat uit 50 vensters die een chronologische samenvatting geven van de geschiedenis van Nederland. De keuze om een nationale canon aan het geschiedenisonderwijs toe te voegen kon ook rekenen op de nodige kritiek. Het idee van een nationale canon is volgens Wijnand Mijnhardt gedateerd. Het berust op een achttiende-eeuws burgerschapsideaal dat niet meer opgaat in de huidige multiculturele samenleving. De nationale geschiedenis moet niet meer het eindpunt van het geschiedenisonderwijs zijn, maar hoogstens het begin, aldus Mijnhardt.²⁹

Naast de ontwikkeling van regionale canons kwam, in reactie op de Canon van Nederland, Chris van der Heijden in 2012 met een voorstel voor het opstellen van een zogeheten Zwarte Canon, over de schaduwzijden van de geschiedenis. Volgens van der Heijden zijn in de Canon van Nederland bijna alleen vensters te vinden die positieve ontwikkelingen en gebeurtenissen beschrijven, zaken waarop “wij” trots kunnen zijn. In navolging van Huizinga zegt van der Heijden dat wanneer een cultuur zich rekenschap geeft van haar verleden ook de duistere onderdelen daarvan deel moeten uitmaken. Als voorbeelden van vensters die in zo’n zwarte canon te vinden zouden moeten zijn noemt van der Heijden onder meer het Cultuurstelsel, de koelies en de politionele acties.³⁰ In het volgende hoofdstuk zal ik bekijken op welke wijze enkele van die “zwarte bladzijden” in geschiedenismethodes voor de bovenbouw van het VO aan de orde komen.

3. Analyse

3.1 Onderzoeksmethode

Bij het onderzoek naar schoolboeken zijn een aantal verschillende benaderingen te onderscheiden. Allereerst het internationaal vergelijkende onderzoek, waarbij verschillende landen de inhoud van hun schoolboeken op elkaar afstemmen met als doel foute nationalistische elementen uit de schoolboeken te halen.³¹ Daarnaast bestaat de kritische traditie, die schoolboeken bestudeert op inhoud, perspectief en discours. Als derde wordt de didactische analyse genoemd, gericht op de gebruikte didactiek in het schoolboek.³² Binnen deze traditie zijn verschillende onderzoeksmethodes ontwikkeld voor het onderzoek naar schoolboeken. Deze zijn onder te verdelen in kwalitatief en kwantitatief onderzoek. In mijn onderzoek zal ik gebruik maken van beide methodes, waarbij de focus zal liggen op de kwalitatieve analyse. De kwantitatieve gegevens, zoals hoeveel pagina’s over het onderwerp gaan, staan weergegeven in de bijlage. Voor het kwalitatieve onderzoek heb ik zelf een analysemodel opgesteld waarmee ik de representatie van de koloniale geschiedenis van

²⁹ Wijnand W. Mijnhardt, ‘De zinloosheid van een nationale canon’, in: Arie Wilschut e.d., *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2004) 18.

³⁰ Chris van der Heijden, ‘De zwarte canon’ in: *Groene Amsterdammer* (8 maart 2012)

³¹ Repoussi, *New trends in history textbook research*

³² J. Nicholls, ‘Methods in school textbook research’, *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research* 3:2 (2003)

Nederland met betrekking tot Nederlands-Indië in schoolboeken ga onderzoeken.³³

De schaduwkanten van de koloniale geschiedenis vind je onder andere in de koloniale geschiedenis van Nederlands-Indië. Het is allereerst belangrijk om aan te geven wat ik tijdens dit onderzoek precies onder koloniale geschiedenis versta. In de schoolboeken begint de leertekst over Nederlands-Indië vrijwel altijd met het ontstaan van de VOC in 1602. De koloniale geschiedenis stopt vrijwel geheel met de dekolonisatie na de Tweede Wereldoorlog en volledig na het afstaan van Nieuw-Guinea in 1962. De tussenliggende periode wordt gevuld met een meer of minder gedetailleerde, chronologische geschiedenis van Nederlands-Indië.

Een schoolboek bestaat uit verschillende elementen. Dit onderzoek is gericht op de leertekst en paratekst³⁴, bronnen, afbeeldingen, kaarten, tabellen en schema's in het handboek van de geschiedenismethode MeMo. Ik laat bij het onderzoek opdrachten (werkboek) en online extra inhoud achterwege, omdat onderzoek hiernaar in de tijdsperiode waarbinnen dit onderzoek verricht wordt niet mogelijk is. De keuze voor de methode MeMo is tweeledig, allereerst omdat het een methode is die in gebruik is gedurende de afgebakende tijd van dit onderzoek, 1995-2017. Daarnaast is het een methode waar ik zelf als leerling en als docent mee gewerkt heb. Een goede derde legitimatie zou de spreiding van de methode zijn. Deze cijfers zijn echter niet te achterhalen in de tijdsperiode waarbinnen dit onderzoek verricht wordt. Daarnaast wordt de methode Geschiedeniswerkplaats gebruikt ter inkadering van en vergelijking met Memo. Omdat ik niet genoeg edities van Geschiedeniswerkplaats in heb kunnen zien, zal de methode in de uiteindelijke inhoudelijke analyse niet meegenomen worden.

Het lesboek wordt geanalyseerd op basis van de inhoud van de tekst en de afbeeldingen. Bij de tekst wordt het begrip- en taalgebruik en eventuele veranderingen in het gebruik van begrippen onderzocht. Onder de begrippen versta ik allereerst de dikgedrukte woorden uit de leertekst, waarmee de auteurs het belang van een begrip, actor of gebeurtenis aangeven. Daarbij komen de algemene begrippen voor die periode, denk hierbij aan het cultuurstelsel, dualistisch bestuur, politionele acties en dergelijke. Dit resulteert in een schematisch overzicht van de gebruikte begrippen per methode en een analyse van de ontwikkelingen in het begrip- en taalgebruik.³⁵ De afbeeldingen worden in deze analyse meegenomen. Meer specifiek zal er gekeken worden of de afbeeldingen gebruikt worden ter illustratie van de tekst of als individuele bronnen moeten worden gezien.

Daarnaast wordt er gekeken naar de verhouding van aandacht voor de evaluatie van de volgende vijf thema's: het cultuurstelsel, de ethische politiek, het koloniaal bestuur, nationalisme en koloniaal geweld. De keuze voor deze thema's hangt nauw samen met de onderzoeksvraag van deze scriptie. Naast het gegeven dat de thema's samen een groot percentage van de totale leertekst vormen, zijn het controversiële thema's met een veranderlijk perspectief en invulling door de jaren heen. De verwachting is dan ook dat juist binnen deze thema's de representatie van schaduwkanten onderzocht kan worden. De mate van aandacht wordt gemeten in de hoeveelheid tekst over de verschillende thema's in relatie

³³ Zie bijlage 2 voor schematisch analysemodel die ik gebruik heb bij het analyseren van de methoden

³⁴ Tekstuele gegevens die geen onderdeel zijn van de leertekst, bijvoorbeeld tekst bij afbeeldingen

³⁵ Zie bijlage 3 voor schematisch overzicht van de gebruikte begrippen

tot de totale tekst over Nederlands-Indië. Daarnaast wordt gekeken naar de focalisatie van en de wijze van schrijven over de thema's. Dit resulteert in een overzicht van de kwantitatieve gegevens, met daarbij een analyse en vergelijking van de methodes per thema.

Bronselectie

Het onderzoek is gebaseerd op lesboeken van de methode Memo en Geschiedeniswerkplaats tussen 1995 en 2017. De lesboeken zijn geselecteerd op niveau en jaarlaag, namelijk Havo en Vwo bovenbouw. Hier is voor gekozen omdat verwacht wordt dat een Havo/Vwo bovenbouw lesboek inhoudelijk meer bevat dan een vmbo of onderbouw boek. Waardoor de representatie van het verleden beter onderzocht kan worden.

3.2 Eerste indruk

Op het eerste oog verschillen beide methodes behoorlijk van elkaar. Het formaat, de gekozen lay-out en de opbouw van Memo en Geschiedeniswerkplaats zijn vanzelfsprekend anders. Er zit ook veel verschil tussen de edities van de methodes. Bij edities van Memo voor 2010 is er bijvoorbeeld een apart werkboek met daarin de opdrachten bij elk hoofdstuk. Dit wordt na 2010 samengevoegd tot één boek, waarin de opdrachten tussen de leertekst staan. Ook bij de opbouw van de tekst zie je een verandering van grote lappen tekst met hier en daar een afbeelding of bron,³⁶ naar steeds kleinere stukken leertekst die regelmatig onderbroken worden door een bron of afbeelding.³⁷ Dit verschil is bij Geschiedeniswerkplaats nog veel groter. De examenkaternen uit 1989 en 2000 bestaan voornamelijk uit leerteksten, terwijl in de latere edities (2006,2012) de leerteksten gepaard gaan met afbeeldingen, bronnen en kleurgebruik. Inhoudelijk is er een grote verandering te constateren bij beide methoden. De edities uitgegeven voor de invoering van de tien tijdvakken behandelen weliswaar allemaal vrijwel de gehele westerse wereldgeschiedenis, maar leggen andere accenten. In het handboek van Memo uit 1995 wordt bijvoorbeeld slechts de dekolonisatie van Indonesië behandeld,³⁸ terwijl het handboek vier jaar later een compleet hoofdstuk besteedt aan Nederlands-Indië.³⁹ De edities uitgegeven na 2007 hebben grotendeels dezelfde inhoud, evenredig aan de tien tijdvakken van de Commissie van Rooij.

Er zijn echter ook een aantal overeenkomsten tussen de methodes. Naast de verplichte gelijkgeschakelijking van de verschillende methodes door de tien tijdvakken, zijn beide methodes eurocentrisch van aard. De wereldgeschiedenis wordt bekeken door een Europese bril, met voornamelijk aandacht voor wat er in Europa gebeurde. Zowel Memo als Geschiedeniswerkplaats hanteren een chronologisch narratief, waarbij afbeeldingen en bronnen voornamelijk ter illustratie van het narratief gebruikt worden.⁴⁰

³⁶ Dick Berents e.a., *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw* (Den Bosch 1995).

³⁷ Pia Fruytier e.a., *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Den Bosch 2011), Pieter de Bruijn e.a., *Memo geschiedenis. Bovenbouw vwo* (Den Bosch 2016).

³⁸ Dick Berents, e.a., *Memo* (1995) 276-287.

³⁹ Colinda Backx, e.a., *Memo geschiedenis voor de tweede fase. Basisboek havo* (Den Bosch 1999) 138-162; Colinda Backx, e.a., *Memo geschiedenis voor de tweede fase. Basisboek vwo* (Den Bosch 1999) 190-214.

⁴⁰ Voorbeelden hiervan in bijlage 4

3.3 De ontwikkeling van begrippen in het geschiedenisonderwijs

Ik heb het gebruik van begrippen en het taalgebruik van beide methodes geanalyseerd. Voor deze analyse heb ik allereerst gekeken naar welke begrippen in de basisboeken van de methodes aan bod komen.⁴¹ Daarnaast heb ik gekeken naar twee examenkaternen over Nederlands-Indië.⁴² In een examenkatern wordt dieper ingegaan op een bepaald thema. In 2001 en 2007 was, voor zowel Havo als Vwo, Nederlands-Indië onderwerp van het centraal schriftelijke examen. Vervolgens heb ik de begrippen per methode schematisch proberen weer te geven en de ontwikkeling van het gebruik van begrippen geanalyseerd.

3.3.1 Memo

Bij Memo is een duidelijke verandering te zien in welke begrippen gebruikt worden. In de periode voor 2006 worden er aanmerkelijk meer begrippen gebruikt voor de representatie van de Nederlands-Indische geschiedenis dan daarna.⁴³ Naast dit verschil in aandacht⁴⁴ voor het onderwerp, zijn er een aantal begrippen die in elke editie gebruikt worden. Hieronder vallen onder andere de sleutelbegrippen dekolonisatie en nationalisme.⁴⁵ De begrippen die stelselmatig gebruikt worden in de methodes over Nederlands Indië zijn het cultuurstelsel, de Partai National Indonesia en Soekarno. Daarnaast worden het koloniale bestuur en de politionele acties in alle methodes behandeld. De begrippen die hierbij gebruikt worden veranderen echter wel. Zo spreekt men in uitgaven voor 2006 van een dualistisch bestuursstelsel waarin het Inheemse bestuur naast het Binnenlandse bestuur opereert.⁴⁶ In de edities verschenen na 2006 wordt het echter een Indirect bestuur genoemd.⁴⁷ De politionele acties is het interessantste begrip omdat het bij uitstek een historisch begrip is dat in de maatschappij tot veel weerstand leidt.⁴⁸ De maatschappelijke waardering voor het begrip is in de afgelopen decennia enorm afgenomen. In de oudere methodes worden beide politionele acties neergezet als succesvol militair ingrijpen, zoals bijvoorbeeld in het handboek voor VWO uit 1999:

*Door het veroveren van belangrijke industrie- en plantagegebieden hoopte men de export weer op gang te brengen en zo de Nederlandse schatkist aan te vullen. Die actie was succesvol. [...] Ofschoon alle militaire doelen bereikt werden, had de actie (tweede politionele actie) Nederlands positie internationaal verzwakt.*⁴⁹

⁴¹ Bijlage 3.

⁴² Martien van Gastel e.a., *Memo geschiedenis voor het examen. Basiskatern havo/vwo* (Den Bosch 2000); Wilbert Ebskamp, e.a. *Memo geschiedenis voor het examen. De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië* (Den Bosch 2006).

⁴³ Bijlage 3.

⁴⁴ Zie 3.5: aandacht voor de thema's.

⁴⁵ Arie Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*.

⁴⁶ Bijvoorbeeld: Colinda Backx e.a., *Memo. Geschiedenis voor de tweede fase* (2003).

⁴⁷ Pia Fruytier e.a., *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Den Bosch 2011), Pieter de Bruijn e.a., *Memo geschiedenis. Bovenbouw vwo* (Den Bosch 2016), Pieter de Bruijn e.a., *Memo geschiedenis. Bovenbouw havo* (Den Bosch 2016).

⁴⁸ Bijvoorbeeld: Patrick Meershoek, 'Gaafde doofpot van de politionele acties in Indonesië eindelijk open?', *Het Parool* (29-1-2017).

⁴⁹ Colinda Backx, *Memo vwo (1999)* 8.

In dit samengevoegd citaat worden de Politionele acties beschreven. In dit handboek en in de edities daarvoor wordt nog uitsluitend over politionele acties gesproken, het woord oorlog wordt niet genoemd. De eerste voorzichtige verandering van de invulling van het begrip is in 2003. In het handboek voor de Tweede Fase van Memo wordt het begrip Politionele acties als een ‘regelrechte oorlog’ aangeduidt. Het begrip wordt echter wel nog gehanteerd en het blijft bij die kleine kritische noot. Pas in de uitgave van 2011 is een grote omslag waarneembaar waarbij wordt afgeweken van het begrip Politionele acties. Het militaire ingrijpen van Nederland in Nederlands-Indië wordt slechts summier genoemd binnen het internationale verhaal over dekolonisatie: “Zo erkende Nederland de onafhankelijkheid van Indonesië pas in 1949, na twee oorlogen”.⁵⁰ In de meest recente editie van memo worden de dekolonisatieoorlogen uitgebreider behandeld, waarbij er met een kritische blik naar het begrip Politionele acties gekeken wordt:

Zij [Nederlandse regering] noemde de twee militaire operaties ‘politionele acties’, maar in werkelijkheid waren het twee gruwelijke dekolonisatieoorlogen, waarbij zo’n 5.000 Nederlandse militairen omkwamen en niet minder dan 160.000 Indonesiërs”.⁵¹

De dekolonisatieoorlogen worden verder uitgediept in het dossier: Historisch denken: Politionele acties of kolonisatieoorlog?⁵² De leerlingen doen aan de hand van getuigenverslagen, brieven, foto’s en krantenberichten onderzoek naar de beeldvorming rond de politionele acties.

3.4 Gebruik bronnen en afbeeldingen

Over het algemeen verandert het gebruik van bronnen en afbeeldingen minimaal. Afbeeldingen worden vooral gebruikt ter illustratie van de leertekst,⁵³ ze hebben als doel een begrip duidelijker te maken, niet het geven van nieuwe informatie. Dit geldt in zekere mate ook voor bronnen. Fragmenten uit dagboeken of brieven worden gebruikt om bijvoorbeeld de positie van de Koelies te verduidelijken. Beide methodes gebruiken hetzelfde schema om het koloniale bestuur uit te leggen.⁵⁴ Het ordenen, structureren en opsplitsen van de leertekst door het gebruik van afbeeldingen, bronnen en tabellen is iets wat beide methodes veelvuldig toepassen. Er is echter wel een verschil te bemerken bij het gebruik, en in het bijzonder de hoeveelheid aan bronnen. In recentere edities zijn bij elk hoofdstuk dossiers met bronnen toegevoegd waarbij bepaalde onderwerpen dieper worden uitgelicht.⁵⁵ Hierin wordt, zoals in het voorbeeld over de politionele acties, een gebeurtenis nader onderzocht, wat resulteert in nieuwe inzichten en informatie over het thema. In het geval van de Politionele acties is dit een ander beeld over het begrip.

⁵⁰ Pia Fruytier, *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (2011).

⁵¹ Pieter de Bruijn, *Memo vwo* (2016) 350.

⁵² Ibidem, 354-355.

⁵³ Colinda Backx, *Memo havo* (1999)

⁵⁴ Schema bestuur in bijlage 5

⁵⁵ Pieter de Bruijn, *Memo havo* (2016)

3.5 Aandacht voor de thema's

Naast het gebruik van begrippen heb ik de schoolboeken geanalyseerd op aandacht voor 5 specifieke thema's. Deze thema's zijn: het cultuurstelsel, het koloniale bestuur, ethische politiek, (Indonesisch) nationalisme en koloniaal geweld. Ik heb allereerst de spreiding van de thema's onderzocht door te kijken hoeveel procent van de pagina's over de Koloniale geschiedenis, over een specifiek thema gaan. Dit resulteert in twee cirkeldiagrammen. Daarnaast heb ik gekeken naar het narratief waarbinnen het thema geplaatst en besproken wordt.

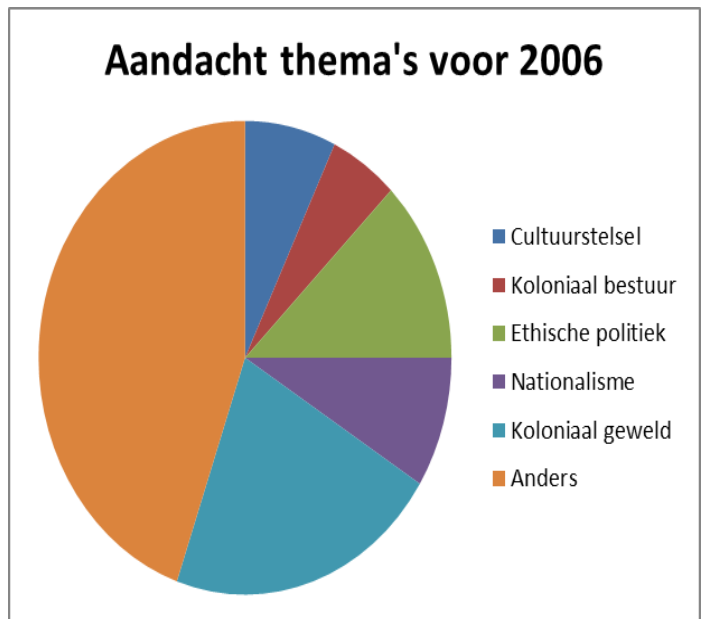


Diagram 1⁵⁶

3.5.1 Het cultuurstelsel

Uit grafiek 1 en grafiek 2 blijkt dat de aandacht voor de evaluatie van het cultuurstelsel een klein beetje toeneemt na 2006. Het thema gaat van 7,2% naar 8,5% van het totaal aantal pagina's over Nederlands-Indië. Behalve deze kleine stijging in mate van aandacht, is het narratief over het cultuurstelsel ook aan verandering onderhevig. In de edities van Memo uit 1995, 1999 en 2003 wordt de Javaanse kolonie als een verliesgewest gepresenteerd. De invoering van het cultuurstelsel zou daar verandering in brengen:

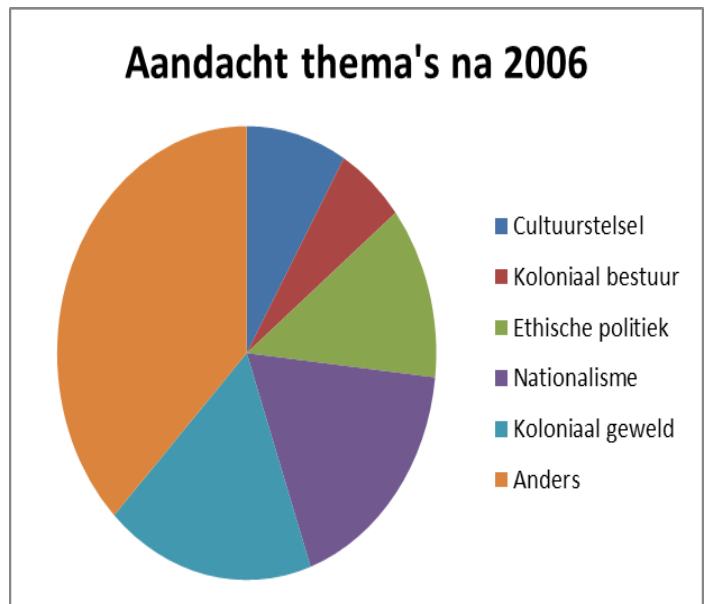


Diagram 2⁵⁷

*“In 1819 was Nederland optimistisch over de opbrengsten uit de kolonie, maar al gauw kostte de kolonie het moederland alleen maar geld. In 1830 werd het roer omgegooid en voerden de Nederlanders op Java het **cultuurstelsel** in. (...)”⁵⁸*

“Ondanks deze druk [herendiensten] ontstonden er voor de bevolking toch nieuwe banen en nam de welvaart in sommige gebieden toe. Maar voor Nederland was het CS een echte goudmijn.”⁵⁹

⁵⁶ Bijlage 1

⁵⁷ Bijlage 1

⁵⁸ Colinda Backx, *Memo vwo* (1999) 199.

⁵⁹ Ibidem, 199.

Bovenstaande citaten uit het handboek voor vwo uit 1999 geven de trend in het narratief over het cultuurstelsel voor 2006 goed weer. De kolonie gaat van verliesgewest via het cultuurstelsel naar een wingewest. Het einde van het cultuurstelsel wordt verklaard door de veranderende bevolkingssamenstelling en kritiek van liberale politici op het systeem. De druk van het cultuurstelsel op de inheemse bevolking wordt in toenemende mate een belangrijk onderdeel van het narratief.

Dit narratief verandert na 2006. De koloniale geschiedenis wordt niet langer als een individueel hoofdstuk behandeld, maar komt vanuit een internationale blik op de wereldgeschiedenis verspreid aan bod. De geschiedenis wordt hierbij niet langer verteld vanuit een Nederlands oogpunt, maar vanuit het grotere Europese geschiedverhaal. Hoewel procentueel gezien de mate van aandacht voor het cultuurstelsel toeneemt, neemt de hoeveelheid lesstof over het geheel, en dus ook over het cultuurstelsel, af. Het cultuurstelsel wordt niet langer als apart begrip behandeld, maar is onderdeel geworden van het grotere narratief van economische uitbuiting van kolonies door het moederland. Onderstaand citaat uit het Havo handboek uit 2011 geeft deze verandering van perspectief goed weer.

*“Een tweede gevolg voor de inheemse bevolking van de koloniën was dat zij intensief werd ingeschakeld bij de economische activiteiten van het moederland. Een voorbeeld daarvan is de invoering van het cultuurstelsel in Nederlands-Indië in 1830.”*⁶⁰

Over de gevolgen van het cultuurstelsel verandert de toon van het narratief ook. Bij de edities uit 1999 en daarvoor wordt vooral aandacht besteed aan de opbrengsten van het cultuurstelsel voor Nederland en de Indonesische adel. De gevolgen en de druk van het cultuurstelsel voor de bevolking worden slechts summier besproken. In de uitgave na 1999 verandert dit. Zo wordt in het handboek voor Havo uit 2011 het cultuurstelsel aangeduid als economische uitbuiting en over de gevolgen wordt geschreven: *“Hongersnoden waren het gevolg, terwijl met de winsten in Nederland spoorwegen werden aangelegd.”*⁶¹

Ook over het einde van het cultuurstelsel verschillen de edities enigszins van elkaar. De veranderende samenstelling van de bevolking en de toenemende invloed van de liberale politici in Nederland worden stevast als begin van het einde voor het cultuurstelsel genoemd. Er wordt echter pas recent iets gezegd over de opvolger van het cultuurstelsel. Voor 2016 was dat niet terug te vinden in de schoolboeken. Het cultuurstelsel eindigde met de invoering van de Agrarische- en Suikerwet, en daarmee was het einde verhaal. In 2016 wordt daar echter het volgende aan toegevoegd: *“Het cultuurstelsel werd rond 1870 vervangen door een andere vorm van exploitatie, die de bevolking wel enige verlichting bracht. Maar de Europese vraag naar koloniale producten bleef stijgen, onder invloed van de industrialisatie”*.⁶²

3.5.2 Het koloniale bestuur

De mate van aandacht voor het koloniale bestuur blijft nagenoeg gelijk. Tot 2006 spreekt men van een dualistisch bestuursstelsel, waarbij een inheems bestuur naast het Binnenlandse Bestuur opereerde. Deze begrippen worden vervangen door het meer overkoepelende begrip

Pia Fruytier, *Memo havo* (2011) 221.

⁶¹ Ibidem, 221.

⁶² Pieter de Bruijn, *Memo vwo* (2016) 244-45.

Indirect bestuur. Het narratief waarbinnen het koloniale bestuur geplaatst wordt blijft tot 2006 hetzelfde. Er wordt, na de leertekst over het cultuurstelsel, tekstueel uitleg gegeven over het koloniale bestuur. Dit wordt ondersteund door een bron waarin het dualistische systeem schematisch staat weergegeven.⁶³ Het inheemse bestuur was gebaseerd op strenge onderlinge gezagsverhoudingen. Hoewel het Nederlandse bestuur het Inheemse bestuur moest controleren op machtsmisbruik, gebeurde dit in de praktijk slechts zelden. Het narratief veranderd na 2006. Niet langer wordt het koloniale bestuur van Nederland als hoofdonderwerp genomen, maar valt het onder de gevolgen van het moderne imperialisme. Er wordt niet meer gesproken over een dualistisch bestuur, maar over een indirect bestuur:

*“Een eerste gevolg was dat de mensen in de koloniën te maken kregen met Europese politieke machthebbers. Hoe dat gebeurde, hing af van wie de kolonisator was. Groot-Brittannië werkte met een indirect bestuur. (..) Deze manier van besturen was relatief goedkoop en werd daarom ook in Nederlands-Indië ingevoerd.”*⁶⁴

3.5.3 Ethische politiek

Evenals de aandacht voor het koloniale bestuur, blijft de aandacht voor de ethische politiek ook vrijwel gelijk. Wederom is er sprake van een verandering in het narratief over de ethische politiek. Voor 2006 wordt de ethische politiek als volgt gebracht:

*“Dit nieuwe koloniale beleid wordt ook wel de ethische koers genoemd. Het betekende een ingrijpende verandering en uitbreiding van zowel het Europese als het Indische bestuur. Armoede, honger en ziekte moesten bestreden worden en westers onderwijs aan de bevolking was een absolute noodzaak. De leuze in die tijd was: irrigatie, migratie, educatie.”*⁶⁵

Als reden voor het ontstaan van de ethische politiek wordt wederom de invloed van liberale politici genoemd. Daarnaast speelden figuren als Max Havelaar en van Deventer (ereschuld) een belangrijke rol bij het vormen van de ethische politiek. In het narratief voor 2006 wordt de ethische politiek bestempeld als voortkomend uit goede wil en dadendrang, maar wordt weinig aandacht besteed aan concrete veranderingen voor de positie van de inheemse bevolking.

De verandering naar een internationaal perspectief zorgt er voor dat het narratief waarbinnen de ethische politiek valt groter wordt. Binnen het internationale verhaal over de oorzaken van het antikolonialisme en nationalisme, worden de verbetering van onderwijs in Indonesië aan de ethische politiek toegeschreven.

“Daarin [ethische politiek] vormde het (lager)onderwijs aan lokale bevolking een belangrijk speerpunt. Ook dat droeg bij aan de nationalistische gevoelens (..).”

Voor een deel wordt het nationalisme dus gevoed door de ethische politiek. Dit zien we ook terugkomen bij het narratief over het Indonesisch Nationalisme. Het einde van de ethische politiek wordt voor 2006 toegeschreven aan de wereldcrisis in de jaren dertig, waarna de

⁶³ Zie bijlage 5 voor het gebruikte schema

⁶⁴ Pia Fruytier, *Memo vwo* (2011) 221.

⁶⁵ Colinda Backx, *Memo* (2003) 198.

(dure) ethische projecten stopgezet of teruggedraaid werden. In de edities na 2006 wordt het einde van de ethische politiek niet behandeld.

3.5.4 Indonesisch Nationalisme

De aandacht voor het Indonesische nationalisme neemt na 2006 flink toe. Dit valt te verklaren door de verandering van een Nederlands narratief naar een internationaal narratief. Voor 2006 wordt er over het Indonesisch Nationalisme geschreven als deels een gevolg van de verbeterde educatie door de ethische politiek. Het narratief gaat van een gematigde vorm, gerepresenteerd door het Boedi Oetomo (schone streven), via een religieus/regionale vorm van nationalisme (Sarekat Islam), naar de uiteindelijke ‘nieuwe nationalist’ (PNI, Soekarno). De reactie van Nederland op het Indonesische nationalisten had een averechts effect.

*“Het optreden van de Nederlanders had een averechts effect. Ze probeerden de invloed van de moslims te beperken, door bijvoorbeeld het onderwijs uit hun handen te houden en het aanzien van geestelijke leiders te ondermijnen. Ze verboden allerlei nationalistische verenigingen, zodat de Indonesiërs zich alleen ondergronds konden organiseren. Het resultaat was dat de tegenstanders van het Nederlandse bewind juist gingen samenwerken”.*⁶⁶

De aandacht voor het ontstaan van nationalisme in de koloniën neemt na 2006 sterk toe. Het gaat niet langer om het Indonesische nationalisme, maar om het Aziatische nationalisme. De leus: Azië voor de Aziaten dekt de lading goed.⁶⁷ Het ontstaan van het nationalisme wordt slechts gedeeltelijk toegeschreven aan de verbetering van het (westerse) onderwijs. Het is eerder het voorbeeld van Japan dat Rusland verslaat en charismatische leiders zoals Soekarno die het nationalistische vuur doen ontvlammen in de kolonies.

3.5.5 Koloniaal geweld

De toenemende aandacht voor het nationalisme lijkt ten koste te gaan van de aandacht voor het koloniaal geweld. Voor 2006 is dit nog verreweg het grootste thema van de koloniale geschiedenis. Dit valt deels te verklaren door het gegeven dat koloniaal geweld een vrij breed thema is. Alle koloniale oorlogen vallen hieronder, maar ook het misbruik van Koelies in Deli en het geweld van de nationalistische pemoeda's worden meegenomen. Het koloniale geweld wordt chronologisch in de lesboeken behandeld. Voor 2006 is er meer aandacht voor de vroegere koloniale oorlogen, zoals de Javaoorlog of de Atjehoorlog. Ook ‘de koelies van Deli’ wordt veelvuldig genoemd en besproken. Hierin wordt de poenale sanctie, waardoor planters de ‘koelies’ zelf straffen mogen opleggen, vanaf 2001 een vast terugkerende term.⁶⁸

*“Die mogelijkheid heette de **poenale sanctie**. In de praktijk leidde de poenale sanctie tot allerlei wrede geweldsontsporingen tegenover de koelies.”*⁶⁹

⁶⁶ Dick Berents, *Memo* (1995) 283.

⁶⁷ Pia Fruytier, *Memo vwo* (2011) 295.

⁶⁸ Martien van Gastel, *Memo voor het examen* (2000) 24.

⁶⁹ Colinda Backx, *Memo* (2003) 197.

Er is ongeveer evenredige aandacht voor het geweld tegen Nederlanders. Het geweld van de interneringskampen tijdens de Japanse bezetting wordt bijvoorbeeld altijd genoemd, maar ook het geweld tijdens de Bersiap-periode is een veelbesproken onderwerp. Na 2006 lijkt het voornamelijk te gaan over de politionele acties, hoewel de Bersiap-periode summier genoemd wordt in enkele edities, ontbreekt echter informatie over de Javaoorlog, Atjehoorlog en de misstanden van Deli.

4. Conclusie

De onderzoeksvraag van deze scriptie luidt: Zijn er wijzigingen te constateren in de representatie van de schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden in geschiedenismethoden van 1995 tot 2017, voor en na de invoering van de tijdvakken in 2006 en de canon in 2009?

Om tot een antwoord op deze vraag te komen is er allereerst een kort overzicht van de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs geschetst. Het geschiedenisonderwijs was aanvankelijk meer gericht op het verwerven van parate kennis en het kunnen reproduceren van feitelijke ontwikkelingen, in een latere fase werd steeds meer de nadruk gelegd op het aanleren en ontwikkelen van historische vaardigheden. Met de invoering van de tijdvakkenstructuur en bijbehorende 49 kenmerkende aspecten door de commissie de Rooij werd het ontwikkelen van historisch besef, door Wilschut kort gedefinieerd als historisch denken en redeneren, het einddoel van het geschiedenisonderwijs. Daarvoor zijn een zekere mate van feitenkennis en beheersing van historische vaardigheden voorwaardelijk. De tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten die de leerlingen moet helpen bij het structureren van de geschiedenis en het creëren van historisch besef, werden in 2006 verplicht gesteld voor het middelbare onderwijs. Drie jaar later werd hier de Canon van Nederland aan toegevoegd. Op beide canons is de nodige kritiek geleverd. Van belang voor dit onderzoek is met name de inhoudelijke kritiek op de canons, omdat deze geen recht zouden doen aan de schaduwkanten van de Nederlandse geschiedenis.

Het onderzoek naar geschiedenismethoden biedt een goede kans om de representatie van schaduwkanten of zwarte bladzijden uit de Nederlandse geschiedenis te onderzoeken. In dit onderzoek heb ik gebruikgemaakt van twee geschiedenismethoden, namelijk Memo en Geschiedeniswerkplaats, waarbij de laatste voornamelijk diende als referentiekader en vergelijkingsmateriaal. De methoden zijn geanalyseerd op mate van aandacht voor de schaduwkanten van het koloniale verleden van Nederlands-Indië. Bij het ontwikkelen van het analysemodel heb ik de nadruk gelegd op thema's waarvan ik verwacht dat die de schaduwkanten het duidelijkst laten zien. De thema's zijn respectievelijk het cultuurstelsel, het koloniaal bestuur, de etische politiek, nationalisme en koloniaal geweld. De analyse is tweeledig: kwantitatieve en kwalitatieve gegevens zijn geanalyseerd. De kwantitatieve analyse resulteert in een schematisch overzicht van de gebruikte begrippen⁷⁰ en diagrammen waarin de spreiding van de aandacht voor de thema's is weergegeven. De schriftelijke analyse van het bronnenonderzoek bevat de kwalitatieve analyse.

⁷⁰ Bijlage 2

Uit de analyse kan men opmaken dat er wel degelijk een verandering in de representatie van het koloniale verleden van Nederlands-Indië na de invoering van de tien tijdvakken in 2006 is te constateren. Dit werd meteen duidelijk bij de kwantitatieve analyse van de begrippen, waarbij het verschil in begripsgebruik tussen edities van voor en na 2006 duidelijk zichtbaar werd. Dit verschil zit voornamelijk in de hoeveelheid begrippen die gebruikt worden. In edities voor 2006 worden aanzienlijk meer begrippen gebruikt voor het koloniale verleden dan in edities na 2006. Hoewel deze verandering niet in de lijn lag met mijn eigen verwachting, namelijk dat de aandacht voor het koloniale verleden zou toenemen, is het een verandering waar men niet omheen kan. De verandering in het gebruik van begrippen hangt nauw samen met de ontwikkeling van een nationaal- naar een internationaal perspectief. Zoals uit de analyse in hoofdstuk drie duidelijk wordt ontstaat er rond 2006 een verandering van perspectief: de koloniale geschiedenis in de lesboeken wordt niet langer verteld vanuit een Nederlands standpunt, maar eerder in lijn met de grote internationale ontwikkelingen. Dit veranderende perspectief brengt voor de representatie van het koloniale verleden in schoolboeken een grote verandering met zich mee. Hoewel er inhoudelijk in de lesmethoden na 2006 minder uitgebreid op de koloniale geschiedenis ingegaan kan worden, wordt de toon waarop geschreven wordt over het koloniale verleden steeds kritischer. Daarnaast neemt de aandacht voor verschillende misstanden, zoals de politionele acties, toe. Niet langer de vraag wat iets voor gevolgen had voor Nederland staat centraal, maar er wordt met een steeds breder perspectief (d.w.z. verschillende perspectieven) naar het koloniale verleden gekeken.

De veranderingen in 2006 komen niet uit het niets. In datzelfde jaar worden de tien tijdvakken van de Commissie de Rooij verplicht gesteld, waardoor vrijwel alle methodes dezelfde (verplichte) opbouw krijgen. Met historisch besef als nieuwe belangrijkste onderwijsdoel is de verandering naar een meer internationaal perspectief ook deels te verklaren. Historisch besef, of historisch denken en redeneren, vereist immers multiperspectief denken van leerlingen. Daarom is het bredere perspectief van de lesmethodes onmisbaar bij het ontwikkelen van historisch besef. Daarnaast hebben de invoering van de tien tijdvakken en de 49 kenmerkende aspecten de uitgevers gedwongen tot een breder perspectief. De aspecten gaan niet louter over Nederland, maar geven veelal brede internationale ontwikkelingen weer. Voorbeelden hiervan zijn de kenmerkende aspecten 44 en 45, respectievelijk: vormen van verzet tegen West-Europees imperialisme en de dekolonisatie die een einde maakte aan de westerse hegemonie in de wereld. Om beide aspecten in lesmethoden tot hun recht te laten komen moet men een strikt Nederlandse benadering loslaten en is een breder internationale benadering noodzakelijk. Het is van daaruit logisch dat na 2006 het Nederlandse koloniale verleden wordt ingebed in het internationale narratief.

De verandering naar een breder perspectief en een kritischere toon brengt echter ook een groot nadeel met zich mee. Uit de kwantitatieve gegevens over de bronnen blijkt dat de hoeveelheid pagina's besteedt aan Nederlands-Indië na 2006 afneemt. Hierdoor wordt er dan weliswaar met een steeds kritischere blik naar het koloniale verleden gekeken, maar neemt het aantal pagina's lesstof over het onderwerp af. Het kritischer kijken naar het koloniale verleden is een trend van de laatste jaren. Dit wordt vooral duidelijk bij het begrip politionele acties. Bij dit begrip zie je de veranderingen die hierboven beschreven staan in de praktijk terug. Er wordt weliswaar een stuk minder over geschreven, maar de toon wordt telkens

kritischer.

Concluderend kan dus gesteld worden dat de representatie van het koloniale verleden in schoolboeken verandert door de invoering van de tijdvakken in 2006. Het kan met enige zekerheid vastgesteld worden dat door de tien tijdvakken de specifiek Nederlandse koloniale geschiedenis uit de schoolboeken verdwenen is. Hierdoor werd de weg geopend voor een internationaal narratief over koloniën en dekolonisatie, waarbij kritisch naar Nederlands-Indië gekeken wordt. Dit betekent echter geenszins dat het geschiedenisonderwijs over de schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden met betrekking tot Nederlands-Indië ontoereikend is. Het handboek is, zoals eerder in dit onderzoek al vastgesteld, slechts een deel van het geschiedenisonderwijs. De rol van de docent mag dan, hoewel die voor dit onderzoek niet onderzocht is, ook niet ongenoemd blijven. De resultaten van dit onderzoek kunnen als opstap fungeren naar een groter onderzoek waarbij de rol van de docent, de interpretatie van de leerling en het gebruik van opdrachten met betrekking tot schaduwkanten van het verleden onderzocht kunnen worden.

Literatuurlijst

Literatuur

Baets, A. de, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Hilversum, 1994).

Beening, A., *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken 1750-2000* (Amsterdam, 2001).

Beening, A., “‘Wat zegt ge van zulke helden?’” De overwintering op Nova Zembla in 19de-eeuwse schoolboeken’, in: *Spiegel Historiael* 31:10 (2010)

Berg, D. van den, De koloniale geschiedenis in schoolboeken. Een narratieve en deconstructieve analyse van de koloniale geschiedenis in *Wereld in Wording en Sprekend Verleden* tussen 1950 en 2012 (MA scriptie Geschiedenis, Radboud Universiteit 2013)

Boekholt, P.Th.F.M. en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* (Assen, 1987).

Bijl, P., ‘Colonial memory and forgetting in the Netherlands and Indonesia’, *Journal of Genocide Research* 14:3-4 (2012)

Bruinse, J., *Onderwijs als monument. De Tweede Wereldoorlog in schoolmethoden uit het voortgezet onderwijs bij havo en vwo van 1945 tot 2016*. (Nijmegen, MA, 2017)

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, <https://www.entoen.nu/>

Dalhuisen, L., ‘Terugblik op een halve eeuw vakdidaktiek’, *Kleio* 7 (2008)

Grever, M., en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007)

Grever, M., en C. van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum, 2014).

Heijden, C. van der, *Zwarte canon: Over de schaduwzijde van de geschiedenis* (Amsterdam 2013)*

Kwakernaak, S., *Zwarte bladzijden door een roze bril. Schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden in de eenentwintigste-eeuwse geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs* (MA scriptie Geschiedenis, Universiteit van Utrecht 2014)

Meershoek, P., ‘Gaaf de doofpot van de politioele acties in Indonesië eindelijk open?’, *Het Parool* (29-1-2017)

Nicholls, J., ‘Methods in school textbook research’, *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research* 3:2 (2003)

Oostindie, G., *Postkoloniaaf Nederland: Vijfenzestig jaar vergeten, herdenken, verdringen* (Amsterdam 2010).

Oostrom, Frits van, *Entoen.nu: de canon van nederland: rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon* (Amsterdam, 2008).

Oostindie, G., *Slavernij, canon en trauma*, oratie uitgesproken op 19 oktober 2007 aan de Universiteit Leiden,
(https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/12645/oratie_oostindie.pdf?sequence=1)

Repoussi, M. en N. Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research: issues and methodologies toward a school historiography', *Journal of educational Media, Memory and Society* (2010)

Ribbens, K., *Een eigentijds verleden* (Hilversum 2002)

Wilschut, A., D. van Straaten, en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek handboek voor de vakdocent* (Bussum, 2008).

Wilschut, A. (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005).

Wit, R. J. de, *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs* (Zoetermeer, 1998).

Bronnen

Backx, C., en andere, *Memo. Geschiedenis voor de tweede fase* (Den Bosch 2003)

Backx, C., en andere, *Memo. Geschiedenis voor de tweede fase havo* (Den Bosch 1999)

Backx, C., en andere, *Memo. Geschiedenis voor de tweede fase vwo* (Den Bosch 1999)

Berents, D., en andere, *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw* (Den Bosch 1995)

Bruijn, P. de, en andere, *Memo geschiedenis voor de bovenbouw havo* (Den Bosch 2016)

Bruijn, P. de, en andere, *Memo geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Den Bosch 2016)

Fruytier, P., en andere, *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw havo* (Den Bosch 2011)

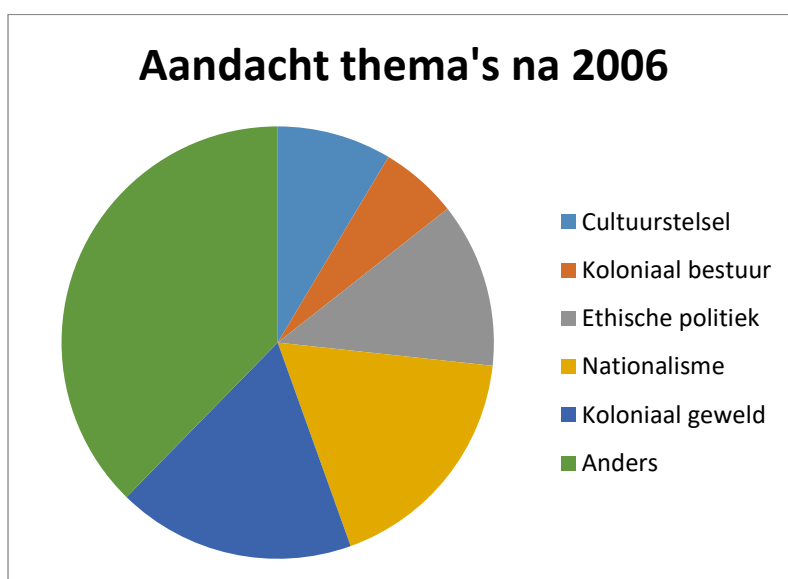
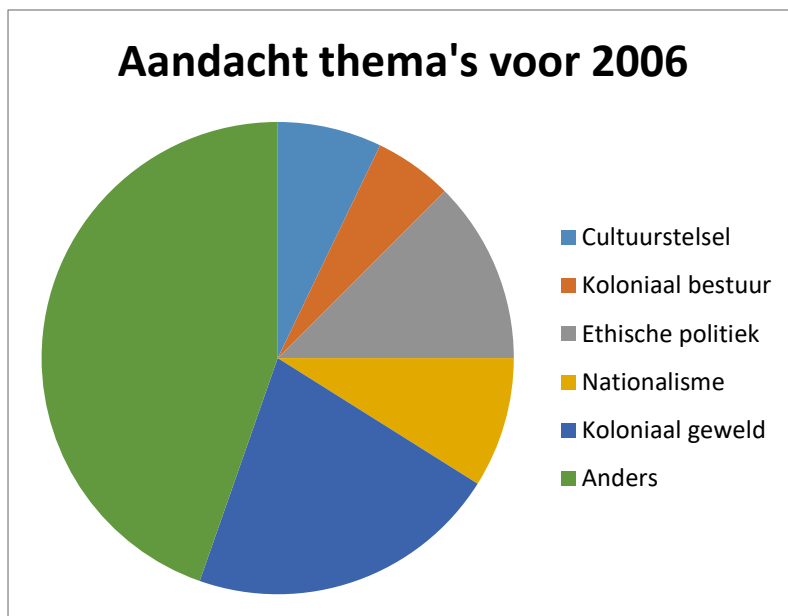
Fruytier, P., en andere, *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo* (Den Bosch 2011)

Gastel, M. van, en andere, *Memo geschiedenis voor het examen. Basiskatern havo/vwo* (Den Bosch 2000)

Ebskamp, W., en andere, *Memo geschiedenis voor het examen. De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands Indië* (Den Bosch 2006)

Bijlage

Bijlage 1: pagina's over Nederlands Indië per thema



Memo 1995: 283-86

- Cultuurstelsel: n.v.t.
- Koloniaal bestuur: n.v.t.
- Ethische politiek: n.v.t.
- Nationalisme: 1
- Koloniaal geweld: 2

Memo havo 1999: 140-159

- Cultuurstelsel: 1
- Koloniaal bestuur: 1
- Ethische politiek: 2
- Nationalisme: 3
- Koloniaal geweld: 5

Memo vwo 1999: 192-213

- Cultuurstelsel: 1
- Koloniaal bestuur: 1
- Ethische politiek: 2
- Nationalisme: 2
- Koloniaal geweld: 6

Examenkatern 01-02: 6/tm 46

- Cultuurstelsel: 3
- Koloniaal bestuur: 2
- Ethische politiek: 7
- Nationalisme: 2
- Koloniaal geweld: 6

Memo 2003: 188-212

- Cultuurstelsel: 3
- Koloniaal bestuur: 2
- Ethische politiek: 3
- Nationalisme: 2
- Koloniaal geweld: 6

Examenkatern 07-08: 6 t/m 47

- Cultuurstelsel: 4
- Koloniaal bestuur: 2
- Ethische politiek: 4
- Nationalisme: 4
- Koloniaal geweld: 5

Memo 2011: 294-300, 218, 221, 222

- Cultuurstelsel: 0,25(2^e alinea)
- Koloniaal bestuur: 0,25 (1^e alinea)

- Ethische politiek: 1
- Nationalisme: 2,25
- Koloniaal geweld: 3

Memo Havo 2016: 164, 165, 233-37, 255, 257, 259

- Cultuurstelsel:1
- Koloniaal bestuur: 1
- Ethische politiek: 1
- Nationalisme: 3
- Koloniaal geweld:2

Memo Vwo 2016: 244-47, 327-31, 350, 354

- Cultuurstelsel: 1
- Koloniaal bestuur: 1
- Ethische politiek: 3
- Nationalisme: 3
- Koloniaal geweld: 3

Bijlage 2: Schematisch analysemodel

Titel:

Aantal pagina's (totaal en onderzoeksobject)

Inhoud van de tekst

- Begrippen
 - Welke begrippen worden er gebruikt?
 - Dikgedrukt/geaccentueerd
 - Algemene begrippen
- Afbeeldingen
 - Ter illustratie of nieuwe lesstof
 - Illustratie van/lesstof over?

Verhouding aandacht specifieke thema's

- Cultuurstelsel
- Ethische politiek
- Koloniaal bestuur
- Koloniaal geweld
- Nationalisme

Narratieve analyse van de tekst

- Tekstniveau
 - Wie vertelt er
 - Wat wordt er verteld
 - Relatie tussen bovenstaande punten
- Verhaalniveau
 - Tijd en ruimte (van wanneer tot ../ waar)
 - Focalisatie: vanuit welk perspectief wordt de geschiedenis bekeken
- Geschiedenisniveau
 - Lacunes in de teksten ten opzichte van de geschiedenis? Welk effect heeft dit op het verhaal.

Bijlage 3: begripgebruik per jaar

	1995	VWO 1999	HAVO 1999	VWO 2003	VWO 2011	HAVO 2016	VWO 2016
Begrippen:							
Adat							
Akkoord van Linggadjadi							
Associatiegedachte							
Atjehoorlog							
Azië voor de Aziaten							
Bersiap-periode							
Boedi Oetomo							
Boven-Digoel							
Binnenlands bestuur							
Colijn							
Commissie van Goede Diensten							
Cultuurprocenten							
Cultuurstelsel							
Dekolonisatie							
Dekolonisatieoorlog							
Dipanegara							
Dualistisch bestuur							
Educatie							
Ethische politiek							
GAPI							
Herendienst							
Indo-Europeanen							
Indonesisch Nationalisme							
ISDV							
Indirect bestuur							
Inheems bestuur							
Javaoorlog							
KNIL							
Koelieordonnantie							
Koninklijke Pakketvaart							
Maatschappij							
Lombok							
Merdeka							
Modern Imperialisme							
Non-Coöperatief							
Onthoudingspolitiek							
Pemoeda's							
Petitie-Soetardjo							
PKI							
Plantloon							
PNI							
Poenale sanctie							
Politionele acties							
Regent							
Republiek Indonesia							
Romoesha's							

Rondetafelconferentie
Sarekat Islam
Soekarno
Soevereiniteitsoverdracht
Taman-Siswascholen
Teuko Oemar
VOC
Volksraad
Voogdijgedachte
Zelfbeschikkingsrecht

Bijlage 4: voorbeeld gebruik afbeeldingen in methode



Bijlage 5: schema bestuur

