

Welk verhaal telt?



De oorlogen in Nederlands-Indië / Indonesië 1942-1949
in het geschiedenisonderwijs

M. van Berkel

Welk verhaal telt?

De oorlogen in Nederlands-Indië / Indonesië 1942-1949
in het geschiedenisonderwijs

Onderzoeksrapport door drs. Marc van Berkel

Amsterdam - 2017

Colofon

© Nationaal Comité 4 en 5 mei
maart 2017

Tekst	drs. Marc van Berkel
Inhoudelijke begeleiding	dr. Ilse Raaijmakers, Renske Krimp MA
Eindredactie	drs. Marije Wilmink
Vormgeving	Patrick Lijdsman, 's-Hertogenbosch
Grafische productie	EMP Grafimedia, Vught
Omslagfoto's	Foto voorzijde: Hollandse Hoogte. Foto's achterzijde: collectie KITLV (links) Nationaal Archief/Collectie Spaarnestad/ Fotograaf onbekend (rechts)

Copyright van de teksten berust bij het Nationaal Comité 4 en 5 mei en bij de betreffende auteurs. Overname van (delen van) teksten is niet toegestaan. Op foto's en illustraties rust copyright. Het Nationaal Comité 4 en 5 mei heeft getracht rechthebbenden van het fotomateriaal op te sporen en hun toestemming te vragen voor publicatie. Wie desondanks meent rechten te kunnen doen gelden, dan wel klachten of bezwaren heeft in verband met auteursrecht, portretrecht, andere rechten, persoonsgegevens of privacy, wordt verzocht contact op te nemen met het Nationaal Comité 4 en 5 mei.

Copyright of the texts is held by the National Committee for 4 and 5 May and by the individual authors. Reproduction of (part of) the texts is not permitted. Photos and illustrations are protected by copyright. The National Committee for 4 and 5 May has attempted to trace the copyright owners of the photographic material and to acquire their consent for this publication. Who nevertheless believes to be entitled to rights, or wishes to raise complaints or objections with respect to copyright, image rights, any other rights, identification or privacy, is requested to apply to the National Committee for 4 and 5 May.

ISBN 9789077294192
www.4en5mei.nl/onderzoek

Inhoud

1	Inleiding	5
1.1	Over de onderzoeksmethode en de opbouw van dit rapport	7
2	Curriculumonderzoek PO en VO	11
2.1	Historisch overzicht geschiedenisonderwijs in Nederland	11
2.2	Primair onderwijs	13
2.3	Voortgezet onderwijs: vmbo	14
2.4	Voortgezet onderwijs: havo en vwo	16
3	Leermiddelenonderzoek VO	19
3.1	Kwantitatieve analyse leermiddelen VO	19
3.2	Kwalitatieve analyse leermiddelen VO	22
3.2.1	De Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië (1942-1945)	22
3.2.2	Dekolonisatie van Indonesië (1945-1949)	25
3.3	Hoofdstukindeling	29
3.4	Illustraties	33
3.5	Primaire bronnen	37
4	Conclusie en discussie	43
4.1	Waar zijn de publieke debatten en nieuwe academische inzichten?	43
4.2	Externalisatie en eurocentrisme	43
4.3	Waarom multiperspectiviteit van belang is	45
4.4	Concluderend	46
5	Samenvatting en aanbevelingen	49
	Bijlagen	
	Onderzoeksschema's en vragenlijst	53
	Referenties en leermiddelen	57
	Over de auteur	60



FOTO: MINISTERIE VAN BUITENLANDSE ZAKEN

1 Inleiding

In december 2016 maakte de Nederlandse regering bekend een grootschalig wetenschappelijk onderzoek te willen starten naar het gebruik van geweld door Nederlandse militairen in Indonesië tijdens de periode 1945-1949.¹ Aanleiding hiervoor waren de harde conclusies van de Zwitsers-Nederlandse historicus Rémy Limpach in zijn proefschrift *De brandende kampongs van generaal Spoor*.² Nederlandse militairen gebruikten structureel geweld in Indonesië, zo concludeerde Limpach, waarbij mishandeling, marteling en executies normale praktijken waren.³ Naar schatting ruim honderdduizend Indonesiërs en bijna vijfduizend Nederlandse militairen kwamen tussen 1945 en 1949 om het leven.⁴ Minister van Buitenlandse Zaken Koenders verklaarde in reactie op Limpachs onderzoek het belangrijk te vinden “dat we als land in de spiegel van onze eigen geschiedenis durven kijken, zeker als we zelf andere landen aanspreken”.⁵ En het was niet de eerste keer dat er van overheidswege een uitspraak werd gedaan over deze periode uit de Nederlandse geschiedenis. In 2005 zei Koenders’ voorganger Ben Bot al eens dat Nederland in de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog “aan de verkeerde kant van de geschiedenis [had] gestaan”.⁶

Voor het Nationaal Comité 4 en 5 mei vormden de verschijning van Limpachs studie en het daaropvolgende maatschappelijke debat aanleiding om een onderzoek te initiëren naar de manier waarop in het Nederlandse onderwijs de Tweede Wereldoorlog in voormalig Nederlands-Indië en de daaropvolgende dekolonisatie van Indonesië behandeld worden. Het onderwijs speelt immers een belangrijke rol als het gaat om het levend houden van de herinnering aan de Tweede Wereldoorlog en om de zingeving van herdenken en vieren – twee gebieden waarop het Comité als taak heeft richting te geven.⁷ Lessen en schoolboeken zijn voor veel leerlingen een vaak eerste en zwaarwegende bron om iets te leren over het verleden, en de manier waarop jongeren les krijgen over de Tweede Wereldoorlog en andere oorlogen kan behoorlijk bepalend zijn voor hun begrip en visie. Het Comité wil daarom inzicht in de mate en de manier waarop dit verleden in het Nederlandse onderwijs wordt gepresenteerd.

Eerder onderzoek toonde al aan dat in het onderwijs relatief weinig aandacht is voor de Japanse expansie in Azië en de dekolisatieoorlog in Indonesië. Dat is helemaal het geval als je het vergelijkt met de aandacht die er is voor de Europese dimensie van de Tweede Wereldoorlog.⁸

Vanuit de Indische gemeenschap klinkt ook regelmatig de klacht dat het Indische deel van het oorlogsverleden op Nederlandse scholen te weinig (of vanuit een te eenzijdig perspectief) aan bod komt.⁹ Maar hoe die weinige aandacht die er wél aan wordt besteed er verder uitziet? Daarover is eigenlijk maar weinig bekend. Dit

onderzoek stelt daarom de vraag centraal hoe de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatieoorlog in Indonesië (1942-1949) aan de orde komen in de verschillende curricula en leermiddelen. Aangezien de dekolonisatieoorlog direct volgde op de Tweede Wereldoorlog en het voor de betrokkenen in die tijd aanvoelde als één lange oorlog, wordt daarbij gekeken naar de behandeling van de gehele periode 1942-1949.

Waarom zijn de oorlogen in Nederlands-Indië en Indonesië tussen 1942 en 1949 van belang voor het Nederlandse onderwijs? Allereerst wonen in Nederland zo'n 400.000 Nederlanders met 'wortels' in Indonesië (waarbij alleen de 1e en 2e generatie zijn meegeteld).¹⁰ Een groot deel van de 1e generatie maakte (een deel van) de oorlog in Nederlands-Indië en de daaropvolgende dekolonisatieoorlog mee. Dat alleen al maakt dit verleden relevant.

Inmiddels zijn de mensen die direct of indirect betrokken waren bij deze periode in de geschiedenis ons aan het ontvallen. Dit brengt onherroepelijk een verandering van het beeld van de dekolonisatie van Indonesië met zich mee. Met de komst van nieuwe generaties ontstaan er alternatieve historische interpretaties van deze periode. De gangbare opvatting dat extreem geweld door Nederlandse militairen tijdens de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd uitzonderlijk was, is betwist geraakt. Het al genoemde proefschrift van Rémy Limpach en Gert Oostindies publicatie *Soldaat in Indonesië 1945-1950* zijn voorbeelden van dergelijke alternatieve duidingen.

Deze recente ontwikkelingen weerspiegelen de overgang van een 'communicatief geheugen' naar een 'cultureel geheugen', zoals de Duitse wetenschapper Jan Assmann het noemt. Het communicatieve geheugen wordt gedragen door de 'ooggetuigen' van bepaalde historische gebeurtenissen, die hun herinneringen aan het verleden doorgeven aan volgende generaties. Wanneer deze getuigen uitsterven, verdwijnt de verbinding tussen de getuigenissen en het evenement zelf. Op dat moment wordt een nieuwe vorm van collectieve herinnering gevormd: het 'cultureel geheugen'. Vanaf dan wordt alle kennis uit het verleden overgedragen via instituties, tradities, rituelen, monumenten en canonieke teksten. Een van die instituties is het onderwijs.¹¹ Het is derhalve van belang goed na te denken over het geschiedenisonderwijs en de rol die het zou moeten spelen bij een herinterpretatie van de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië in de periode 1942-1949.

Naar mijn mening is er in het VO nog steeds weinig aandacht voor het thema. Aan de reacties van studenten merk ik ook dat het thema niet of nauwelijks aan bod is gekomen. Zij zijn veelal verrast door de reikwijdte van onze koloniale geschiedenis en met veel onderwerpen binnen dit thema onbekend. De laatste jaren is er natuurlijk wel meer aandacht voor de periode 1946-1949 omdat we de beschikking krijgen over nieuwe bronnen die een ander licht op de zaak werpen. Het lijkt nog steeds onduidelijk hoe we deze periode moeten duiden, hoewel het werk van Limpach natuurlijk een nieuw licht op de zaak kan doen schijnen. Docent lerarenopleiding

1.1 Over de onderzoeksmethode en de opbouw van dit rapport

In opdracht van het Nationaal Comité 4 en 5 mei heb ik in het najaar van 2016 onderzoek gedaan naar de stand van zaken in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs met betrekking tot de behandeling van het thema 'de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië tussen 1942 en 1949'. In deze publicatie doe ik verslag daarvan.

Allereerst heb ik de huidige leerplannen en de positie van het genoemde thema daarbinnen in kaart gebracht; een overzicht daarvan vindt u in het volgende hoofdstuk. (Voor meer achtergrondbegrip over de inrichting en insteek van het Nederlandse geschiedenisonderwijs, open ik dat hoofdstuk overigens met een korte schets van de ontwikkeling van dat onderwijs door de jaren heen.)

Daarna heb ik een steekproefsgewijze leermiddelenanalyse gedaan, waarvan ik de resultaten in hoofdstuk 3 met u deel. Het betreft hier een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van een drietal representatieve lesmethodes voor de onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Voor de helderheid: deze casestudy pretendeert geen volledig overzicht te bieden van de behandeling van 'Nederlands-Indië / Indonesië 1942-1949' in de leermiddelen voor het schoolvak geschiedenis. Het betreft uitdrukkelijk een verkenning.

Uitgeverijen openbaren geen gebruikersgegevens of informatie over relatieve marktaandelen, dus de keuze voor de drie onderzochte lesmethodes werd gebaseerd op interviews met docenten waarin hun gevraagd werd aan te geven welke leermiddelen als representatief kunnen worden beschouwd voor het geschiedenisonderwijs in Nederland. De drie geselecteerde lesmethodes – *Geschiedeniswerkplaats* (Noordhoff Uitgevers), *Memo* (Uitgeverij Malmberg) en *Sprekend Verleden* (Walburg Pers) – verschenen tussen 2011 en 2016 en werden alle drie in 2016 gebruikt in onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

In navolging van de Duitse historicus en schoolboekdeskundige Falk Pingel heb ik bij de leermiddelenanalyse een *hermeneutische benadering* toegepast, waarbij alle onderdelen van de lesmethode¹² als bron worden beschouwd. Dat wil zeggen dat ik niet alleen de tekst van de handboeken heb geanalyseerd. Natuurlijk geeft de geschreven tekst in informatie- of handboeken de meeste informatie en het meeste inzicht in het leidende narratief dat op een gegeven moment in een samenleving wordt geaccepteerd als het officiële perspectief op het verleden.¹³ Maar naast de geschreven teksten spelen ook ondersteunende elementen zoals afbeeldingen, grafieken, bronnen en bijbehorende websites een belangrijke rol. Die heb ik in dit onderzoek dus ook meegenomen.¹⁴

In de *kwantitatieve analyse* van leermiddelen heb ik gekeken naar het aantal pagina's, illustraties en statistieken dat aan het thema wordt besteed, de frequentie van bepaalde begrippen, de gebruikte periodisering, de mate waarin relevante personen met naam en toenaam worden genoemd en de hoeveelheid en aard van primaire bronnen die worden gebruikt. Dergelijke analysemethodes geven over het

algemeen inzicht in grove verschillen tussen leermiddelen. Bovendien krijgt men hierdoor een betere kijk op de waarde die de auteurs aan bepaalde onderwerpen toekennen.

Door middel van een *kwalitatieve analyse*, ook wel *contextanalyse* genoemd, heb ik vervolgens het ‘waarom’ van onderdelen van de lesmethode onderzocht. Op welke wijze en waarom komen bepaalde historische gebeurtenissen, personages of processen voor in de narratieve teksten? Welk taalgebruik wordt gehanteerd? Spreekt uit de auteurstekst afstand of juist nabijheid ten aanzien van het thema? Hoe worden onderwerpen historisch, geografisch of didactisch gecontextualiseerd? En wat is de relatie tussen tekst en illustraties? Het gaat in dit deel van de analyse met name om de manier waarop gebeurtenissen worden weergegeven en vanuit welk perspectief ‘het verhaal’ wordt verteld. Ook heb ik gelet op de verhouding tussen het academische en publieke debat en de verwerking daarvan in de diverse leermiddelen (zie de gebruikte onderzoeksschema’s op p. 53).¹⁵

Omdat het beoogd curriculum (dat ik in hoofdstuk 2 bespreek) geen uitsluitsel geeft over de wijze waarop docenten daar uitvoering aan geven (het uitgevoerde leerplan) en met welk effect (het gerealiseerde curriculum), heb ik in dit onderzoek ook een aantal praktijkervaringen verwerkt. Zij kunnen dit verschil inzichtelijk maken. Ik hield daarvoor interviews met twee docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs, twee docenten aan lerarenopleidingen geschiedenis, twee schoolboek-auteurs en twee vertegenwoordigers van herinneringscentra. Ik vroeg hun welk beeld docenten of leerlingen hebben ten aanzien van het onderhavige thema, welke opvattingen een rol spelen in de behandeling ervan, welke materialen beschikbaar zijn, of en zo ja welke knelpunten zij ervaren in de omgang met dit thema en welke perspectieven in de regel worden gekozen om dit historisch onderwerp te duiden (zie de bijlage voor de gehanteerde vragenlijst). Relevante reacties zijn ter illustratie opgenomen in dit rapport. De interviews zijn ook van belang geweest voor het formuleren van aanbevelingen.

De uitkomsten van dit onderzoek vormen de basis voor gerichte aanbevelingen. Het betreft hier zowel aanbevelingen ten behoeve van de educatieve sector (docenten, uitgeverijen, overheid, lerarenopleidingen), als voor andere partijen die belangstelling hebben voor de geschiedenis van de dekolonisatie van Indonesië (Indische belangengroepen, historici, Indische erfgoedinstellingen en musea). Deze aanbevelingen stellen hen in staat de behandeling van het thema ‘de oorlogen in Nederlands-Indië en Indonesië tussen 1942 en 1949’ breder te contextualiseren en meer in lijn te brengen met uitkomsten van wetenschappelijke en publieke debatten. Na bespreking van een aantal discussiepunten in hoofdstuk 4, vindt u de aanbevelingen in hoofdstuk 5.

Noten

- ¹ *Kabinetsreactie naar aanleiding van een studie van dr. Limpach over geweld in periode 1945-1949 in Nederlands-Indië*.
https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2016Z23003&did=2016D47038
(geraadpleegd 19-1-2017).
- ² Rémy Limpach, *De brandende kampongs van Generaal Spoor*, Uitgeverij Boom, 2016.
- ³ Anne-Lot Hoek, ‘Op de vlucht neergeschoten’, *NRC Handelsblad*, 15 augustus 2016.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2015/08/15/op-de-vlucht-neergeschoten-1523703-a699698> (geraadpleegd 19-1-2017).
- ⁴ De cijfers aan Indonesische zijde zijn gebaseerd op grove schattingen.
Zie: <http://www.niod.knaw.nl/nl/vraag-en-antwoord/japanse-bezetting-pacific-oorlog-en-indonesische-onafhankelijkheidsstrijd> (geraadpleegd 19-1-2017).
- ⁵ Natalie Righton, ‘Kabinet akkoord met groot onderzoek naar geweld Indië’, *de Volkskrant*, 2 december 2016.
<http://www.volkskrant.nl/binnenland/kabinet-akkoord-met-groot-onderzoek-naar-geweld-indie~a4426593/>
(geraadpleegd 19-1-2017).
- ⁶ Edo Sturm, ‘Ben Bot: over het verleden heen kijken’, *Trouw*, 19 augustus 2005.
<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1573847/2005/08/19/Ben-Bot-Over-het-verleden-heen-kijken.dhtml>
(geraadpleegd 19-1-2017).
- ⁷ Verhue, Van Kalmthout en Koenen, *Nationaal Vrijheidsonderzoek 2011* (2011).
- ⁸ *Oorlog en dekolonisatie* (SLO 2015); Koenen en Jorritsma, *Oorlog in de klas* (2014).
- ⁹ Zie o.a. de resultaten van een online enquête die de website Indisch 3.0 in 2013 liet uitvoeren:
<https://www.indisch3.nl/2013/08/14/nederlands-indie-als-bijzaak-bij-de-tweede-wereldoorlog/> (geraadpleegd 13-1-2017);
Tineke Bennema en Jeffry Pondaag, ‘Ook de zwarte bladzijden horen in de schoolboekjes’, *NRC Handelsblad*, 4 augustus 2014. <https://www.nrc.nl/nieuws/2014/08/04/ook-de-zwarte-bladzijden-horen-in-de-schoolboekjes-1406379-a1096027>
(geraadpleegd 13-1-2017).
- ¹⁰ Zie de website van de Rijksoverheid:
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/betrekkingen-met-nederland/inhoud/indonesie> (geraadpleegd 28-12-2016).
- ¹¹ Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*, 29-34.
- ¹² Onder een lesmethode worden in dit onderzoek alle leermiddelen verstaan die specifiek voor het onderwijs zijn ontwikkeld ter ondersteuning van een syllabus of een curriculum. Naast het informatie- of handboek gaat het hier om illustraties, bronnen, kaarten en opdrachten (die soms in aparte werkboeken zijn samengebundeld). De laatste jaren zijn de meeste lesmethodes bovendien gekoppeld aan een ondersteunende website.
- ¹³ Pingel, *Unesco guidebook on textbook research and textbook revision*, 68.
- ¹⁴ Ik vermeld deze aanpak expliciet omdat uit onderzoek blijkt dat veel docenten en leerlingen het informatie- of handboek het belangrijkste onderdeel van de lesmethode vinden (Grever, *Fear of Plurality*, 45-46).
- ¹⁵ Pingel, *Unesco guidebook on textbook research and textbook revision*, 66 en 70-71.



FOTO: WIKIMEDIA COMMONS

2 Curriculumonderzoek PO en VO

In dit hoofdstuk begin ik met het schetsen van een aantal ontwikkelingen binnen het Nederlandse geschiedenisonderwijs door de jaren heen. Een dergelijk overzicht laat zien dat het geschiedenisonderwijs voortdurend in ontwikkeling is, afhankelijk van de sociaal-maatschappelijke context waarbinnen het onderwijs gegeven wordt. Veranderende opvattingen over de functie van geschiedenisonderwijs zijn steevast van invloed op de inhoud en inrichting van dat onderwijs. Na deze introducerende paragraaf ga ik in op de positie van het thema ‘de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië’ in de curricula van het hedendaagse primair en voortgezet onderwijs.

2.1 Historisch overzicht geschiedenisonderwijs in Nederland

Tot aan de Tweede Wereldoorlog werd via het (geschiedenis)onderwijs in Nederland getracht om burgers tot maatschappelijke verantwoordelijkheid te bewegen, en om politieke en nationale cohesie te bewerkstelligen in een sterk verzuilde samenleving. Via het geschiedenisonderwijs werd vaderlandsliefde opgewekt, als onderdeel van de nationale opvoeding.¹⁶ Na de gruwelijkheden van de Tweede Wereldoorlog werd een dergelijke nationalistische benadering van het geschiedenisonderwijs als onhoudbaar ervaren. Historici en didactici kwamen tot nieuwe inzichten: ontwikkeling van het historisch besef moest centraal komen te staan. In plaats van leerlingen uitsluitend ‘feitelijke’ auteursteksten te laten lezen, werden ze gestimuleerd om zelf in aanraking te komen met het verleden door middel van het onderzoeken van historische bronnen. Het aanleren van historische vaardigheden werd vanaf dat moment belangrijker geacht dan kennisoverdracht.¹⁷ Tijdens de jaren 70 werden veel leermiddelen aangevuld met opdrachten- of werkboeken, waardoor leerlingen konden oefenen in de omgang met historische bronnen.

In de loop van de jaren 90 ontstonden in reactie op deze ontwikkelingen veel discussies over de kwaliteit en de inhoud van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De vermeende eenzijdige benadering van het vaardighedenonderwijs betekende volgens critici dat leerlingen te weinig parate kennis opdeden en een geen goed chronologisch overzicht van het verleden ontwikkelden. Het geschiedenisonderwijs diende zo aangepast te worden dat het leerlingen in staat zou stellen zich beter te oriënteren in de tijd. Hiertoe werden in 2001 tien tijdvakken met bijbehorende relevante karakteristieken ontwikkeld die in het onderwijs centraal kwamen te staan. De Volkskrant vatte deze ontwikkeling in februari 2001 samen in een artikel met als kop ‘Feiten weer basis lesstof geschiedenisonderwijs’.¹⁸ Hoewel het de bedoeling van de hervormers niet was om meer feitenkennis in het Nederlandse geschiedenisonderwijs te concentreren, was er veel publieke steun voor ‘meer feiten’.

Tegelijkertijd vond een andere ontwikkeling plaats: de roep om ‘meer nationale geschiedenis’. Die volgde op een lange periode van afnemende identificatie met

de natiestaat en het transparanter worden van nationale grenzen als gevolg van toenemende internationalisering, globalisering en Europese integratie. Door massale migratie, die de trend naar multi-etnische en multiculturele samenlevingen accentueerde, leek een westerse identiteitscrisis te ontstaan. Daardoor ontstond er behoefte aan een ‘sterkere Nederlandse culturele identiteit’ en de toevoeging van meer nationale geschiedenis in de curricula.¹⁹

Door het creëren van een nationale canon met ‘vaste namen en data’ en de al eerder genoemde tien historische tijdperken met ‘bijzondere kenmerken’ (kenmerkende aspecten) werd aan zowel de roep om feiten als aan de roep om ‘meer nationale focus’ gehoor gegeven. Het idee was dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan herhaaldelijk in contact zouden komen met het gehele kader van zogenoemde ‘oriëntatiekennis’. De canon van Nederland werd gepresenteerd op 3 juli 2007 in de Ridderzaal, het centrum van de Nederlandse parlementaire geschiedenis. De commissie kwam met de langverwachte lijst van vijftig personen en gebeurtenissen die “iedere Nederlander zou moeten kennen”. Opmerkelijk genoeg was deze canon vastgesteld zonder overleg met de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN) of de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).²⁰

Het afgelopen decennium is er veel kritiek gekomen op deze canonisering van feiten. Veel ‘experts’ (didactici en leerkrachten) zijn het er in principe over eens dat het geschiedenisonderwijs in plaats van ‘nationaal gekleurde’ feiten meer tegenstrijdige verhalen zou moeten aanbieden waarop jongeren kunnen reflecteren en via welke zij eigen visies op het verleden kunnen onderbouwen. Deze experts menen dat modern geschiedenisonderwijs leerlingen moet laten oefenen met reflecties op het nationale verleden, binnen de context van het Europese kosmopolitisme en met oog voor de waarden van cultureel pluralisme.²¹

Naast het verwerven van basiskennis over gebeurtenissen en processen in het verleden, richt het geschiedenisonderwijs zich tegenwoordig vooral op het aanleren van een onderzoekende benadering van het verleden via verschillende bronnen. Daartoe zijn de afgelopen jaren verschillende opdrachten en (gedigitaliseerde) bronnen toegevoegd aan het traditionele leerboek. In deze context hebben Jannet van Drie en Carla van Boxtel de term ‘historisch redeneren’ gemunt. Onder deze term scharen zij een aantal elementen die leerlingen in staat stellen om een beter ‘begrip van het verleden’ te verkrijgen, waaronder het stellen van historische vragen met behulp van bronnen, contextualisering, argumentatietechnieken met behulp van inhoudelijke concepten en het gebruik van meta-concepten. De meeste uitgeverijen in Nederland produceren momenteel leerboeken en onderzoeksopdrachten volgens deze strategie.²²

2.2 Primair onderwijs

De kerndoelen van het primair onderwijs zijn beschreven in het boekje *Kerndoelen Primair Onderwijs*.²³ Kerndoelen zijn globale beschrijvingen van belangrijke onderwijsinhouden die een omschrijving van het onderwijsaanbod in hoofdlijnen aanbieden. De kerndoelen “bevatten geen details en geen voorbeelden” en “geven aan wat in elk geval aan alle kinderen moet worden aangeboden” tijdens hun loopbaan in het basisonderwijs. Scholen hebben de vrijheid zelf specifieke keuzes te maken en eigen didactische invullingen te kiezen. De kerndoelen 52 en 53 hebben betrekking op gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen in de geschiedenis van Nederland en kennis en inzichten hierover. Kerndoel 52 schrijft voor dat leerlingen leren over ‘kenmerkende aspecten’ van de tien tijdvakken zoals beschreven in het ‘Advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming’ (commissie-De Rooy).²⁴ Deze kenmerkende aspecten worden niet geconcretiseerd, met één uitzondering: de Holocaust. Kerndoel 53 bepaalt dat leerlingen leren over de belangrijke gebeurtenissen en personen uit de Nederlandse geschiedenis, die ze moeten kunnen verbinden met wereldhistorische gebeurtenissen en personen.²⁵

In februari 2010 werd het wetsbesluit bekrachtigd waarin wordt aangegeven dat bij de formulering van kerndoel 52 de vensters van de canon van Nederland “als uitgangspunt” dienen “ter illustratie van de tijdvakken”. De dekolonisatie van Indonesië (behandeld in groepen 5 t/m 8) komt voor in het tijdvak *Tijd van Televisie en Computers*.²⁶ Het betreffende canonvenster is genaamd *Indonesië 1945-1949; een kolonie vecht zich vrij*.²⁷ De canononderwerpen kunnen in het onderwijs gebruikt worden om de tien tijdvakken – en de kenmerkende aspecten daarvan – uit te werken en te illustreren. In de ‘toelichting en verantwoording van de leerlijn’ wordt onderstreept dat de canon een “waardevol instrument is, waar scholen bij de inrichting van het onderwijsprogramma niet aan voorbij behoren te gaan”. Zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs dient de canon van Nederland als “uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken”, met inbegrip van het verschil dat er bestaat tussen het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs ligt de nadruk op de geschiedenis van Nederland, in het voortgezet onderwijs meer op internationale ontwikkelingen. De positie van de canon van Nederland zal derhalve in het basisonderwijs verschillen van die in het voortgezet onderwijs. De verschillen worden voornamelijk bepaald door keuzes die scholen, leerkrachten en ontwerpers van leermiddelen maken.²⁸ De school kan “eigen accenten aanbrengen” (tot op het niveau van de toetsing) en hoeft niet elk venster te behandelen.²⁹

Met betrekking tot de oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië worden de thema's als volgt verwoord:

- nationalistische bewegingen in koloniën, streven naar onafhankelijkheid
- dekolonisatie (o.a. Indonesië en Suriname); rijke en arme landen
- de bezetting door de Japanners versterkte het onafhankelijkheidsstreven van Indonesië
- Indonesië verklaarde zich in 1945 onafhankelijk
- Nederland erkende pas in 1949 de onafhankelijkheid van Indonesië
- in 2005 werd alsnog door de Nederlandse regering de datum 17 augustus 1945 erkend als de officiële begindatum van de onafhankelijkheid van Indonesië.³⁰

Het canonvenster *Indonesië 1945-1949; een kolonie vecht zich vrij* wordt aangevuld met talloze verwijzingen naar beeld- en geluidsmateriaal, musea en herdenkingsinstellingen, bronnenmateriaal, websites en regionale activiteiten over dit thema.³¹

2.3 Voortgezet onderwijs: vmbo

Het schoolvak geschiedenis is een verplicht vak in de onderbouw van vmbo. Het curriculum voor het hele onderwijs in de onderbouw (vmbo, havo, vwo) bestaat anno 2016 uit 58 ‘kerndoelen’, die zijn onderverdeeld in zeven leergebieden: Nederlands, Engels, Rekenen & Wiskunde, Mens & Natuur, Mens & Maatschappij, Kunst & Cultuur en Bewegen & Sport. De kerndoelen zijn leidend voor de inrichting van het onderwijs. Kerndoel 37 impliceert het aanleren van ‘historische basiskennis’, maar dat hoeft niet binnen de context van het traditionele schoolvak geschiedenis. Vaak wordt deze historische basiskennis verweven met geografische, economische of politiek-bestuurlijke thema's en/of vaardigheden binnen de context van zogenaamde ‘leergebieden’, zoals Mens & Maatschappij. Leerlingen leren daarbij vaak om relaties te leggen tussen de 20e-eeuwse gebeurtenissen en ontwikkelingen (zoals de wereldoorlogen) en de actualiteit. De vensters van de canon van Nederland worden in deze schooltypen eveneens gebruikt als uitgangspunt en ter illustratie van de tijdvakken.³²

In de bovenbouw van het vmbo is geschiedenis in alle sectoren een keuzevak dat door een deel van de leerlingen gekozen wordt. In vmbo/bb en kb (basisberoepsgerichte leerweg en kaderberoepsgerichte leerweg) deed in 2015 ongeveer 1% van het aantal leerlingen examen in het vak geschiedenis (604 van de 50.938 leerlingen), in vmbo/gt (gemengd/theoretische leerweg) is dat ongeveer 36% (21.588 van de 59.531 leerlingen).³³ In de Syllabus Geschiedenis vmbo voor het Centraal Examen 2018 (preliminair vastgesteld in juni 2015), is ‘De koloniale relatie Indonesië-Nederland’ een van de mogelijke schoolexamenthema's. Het schoolexamen moet in ieder geval bestaan uit twee (bb) of drie (kb en gtl) exameneenheden, waarbij scholen ook nog de keuze hebben uit ‘De industriële samenleving in Nederland’, ‘sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland’, ‘cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945’, ‘de Koude Oorlog’ en ‘het conflict tussen Israël en de Arabische wereld’. Alleen

bij het vmbo/gt wordt het thema ‘Indonesië als voorbeeld van dekolonisatie (1942-1949)’ vanaf 2018 geëxamineerd tijdens het verplichte landelijk Centraal Schriftelijk Examen.³⁴

- In de nieuwe syllabus voor het geschiedenisexamen vmbo/gt vanaf 2018 is een aantal onderwerpen met betrekking tot het thema verwijderd (in vergelijking met het examen van 2016). Grofweg kan men concluderen dat vanaf 2018 de Bersiap-periode, de Linggadjati- en Renville-akkoorden, de aard van de onafhankelijkheidsstrijd en de aanwezigheid van Nederlandse dienstplichtige militairen zijn geschrapt uit de examenstof (zie tabel 1). De Japanse bezetting is niet verdwenen uit het examenprogramma, maar nu gerangschikt bij het tijdvak *De Tweede Wereldoorlog (1939-1945)*:
- kenmerkende gebeurtenissen en ontwikkelingen in Indonesië herkennen en in het juiste tijdsgewricht plaatsen en toepassen
 - 1942: Japanse bezetting van de Nederlandse kolonie Indonesië / kampen / dwangarbeid / Indonesisch nationalisme³⁵

VMBO-examen 2018	2016
• Soekarno roept de onafhankelijke Republiek Indonesië uit (17 augustus 1945) • ‘politieele acties’ (1947 en 1948) • druk van de Verenigde Naties en de Verenigde Staten • soevereiniteitsoverdracht (1949)³⁶	• Japanse bezetting tot de onafhankelijkheid van Indonesië (1942-1949) • Japanse bezetting/ houding Japan en nationalisten ten opzichte van elkaar en van Nederland (ers) tijdens Tweede Wereldoorlog • uitroepen van Indonesische onafhankelijkheid na afloop van Tweede Wereldoorlog • herstel Nederlands gezag in Indonesië • verschillen in toekomstvisie van de Nederlandse regering (Verenigde Staten van Indonesië als federale staat in een unie met Nederland) en van de Indonesische nationalisten (Republiek Indonesië als onafhankelijke eenheidsstaat) • het Indonesisch-Nederlands conflict 1945-1949 • nationalistische beweging en vrijheidsstrijd • ‘politieele acties’ • aanwezigheid Nederlandse dienstplichtige militairen • rol van de VN en de VS • soevereiniteitsoverdracht³⁷

Tabel 1. Vergelijking thema Indonesië in de VMBO geschiedenisexamens VMBO/GT 2016 en 2018

Het centraal examen vmbo bestaat vanaf 2018 uit de staatsinrichting van Nederland, het historisch overzicht vanaf 1900 en twee thema's bij het historisch overzicht vanaf 1900 (alleen vmbo/gt):

- het communisme in de Sovjetunie (1917-1941)
- Indonesië als voorbeeld van dekolonisatie (1942-1949)³⁸

2.4 Voortgezet onderwijs: havo en vwo

In de onderbouw van havo en vwo is geschiedenis een verplicht vak. Ook hier bestaat het curriculum uit 58 kerndoelen; deze kunnen ook in havo en vwo aangeboden worden in een leergebied zoals Mens & Maatschappij. In de bovenbouw van havo en vwo is geschiedenis een verplicht vak in twee profielen (Economie & Maatschappij en Cultuur & Maatschappij) en een keuzevak in de overige twee profielen. In 2015 deden 36.041 van de 58.400 leerlingen havo-examen in geschiedenis (61%), en 18.589 van de 38.734 vwo-leerlingen (48%).³⁹

Het examenprogramma geschiedenis voor havo en vwo bestaat uit vijf domeinen. Met ingang van 2015 bestaat het Centraal Schriftelijk Eindexamen voor havo en vwo uit de domeinen A (Historisch Besef) en B (Oriëntatiekennis). Dit domein B is onderverdeeld in tien tijdvakken met (in totaal 49) ‘kenmerkende aspecten’ die door de commissie-De Rooy zijn voorgesteld als de voornaamste gebeurtenissen, personen of ontwikkelingen in het onderhavige tijdsgewricht. De kenmerkende aspecten die betrekking kunnen hebben op de oorlogen in Indonesië zijn:

- (44) vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme
- (45) de dekolonisatie die een eind maakte aan de westerse hegemonie in de wereld

Voor domein B bestuderen leerlingen een algemeen chronologisch overzicht aan de hand van kenmerkende aspecten, alsmede een aantal vooraf vastgestelde thema's ('historische contexten'). Voor havo gaat het om drie historische contexten (*De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden 1515-1648, Duitsland 1871-1945, Koude Oorlog 1945-1991*) en voor vwo om vier (idem plus *Verlichtingsideeën en de democratische revoluties 1650-1848*).⁴⁰ De oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië 1942-1949 komen in deze historische contexten niet expliciet voor.

Noten

16 Wilschut, *Beelden van de tijd*, 12-17.

17 Van Boxtel en Grever, 'Between disenchantment and high expectations', 87-91.

18 *De Volkskrant*, 8 februari 2001: <http://www.volkskrant.nl/archief/-feiten-weer-basis-lessstof-geschiedenis-a589978/> (geraadpleegd 13-12-2016); Dalhuisen, 'Terugblik op een halve eeuw vakdidactiek', 12-13.

19 Grever, Pelzer en Haydn, 'High school students' views on history', 3.

20 'Geschiedenis in een moderne jas. Voor wie erudiet wil zijn is het vak Winkler Prins beter'. Interview met Piet de Rooy, *het Onderwijsblad* (2001), afl. 5. <http://www.aob.nl/default.aspx?id=272&article=162&q=&m> (geraadpleegd 13-12-2016). Zie ook: Van Oostrom, *entoen.nu, Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon*. Zie: <http://www.entoen.nu/over> (geraadpleegd 13-12-2016).

21 Mijnhardt, 'De zinloosheid van een nationale canon', 11-20.

22 Van Drie en Van Boxtel, 'Historical reasoning', 87-110.

23 <http://tule.slo.nl/Inleiding/kerndoelenboekje.pdf> (geraadpleegd 16-9-2016).

24 De tien tijdvakken zijn: *Jagers en Boeren; Grieken en Romeinen; Monniken en Ridders; Steden en Staten; Ontdekkers en Hervormers; Regenten en Vorsten; Pruiken en Revoluties; Burgers en Stoommachines; Wereldoorlogen en Televisie en Computer*. <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/C-L52-Toelichting.html> (geraadpleegd 16-9-2016).

25 <http://tule.slo.nl/Inleiding/kerndoelenboekje.pdf>, 57 (geraadpleegd 6-1-2017).

26 <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/F-L5253.html> (geraadpleegd 16-9-2016).

27 <http://www.entoen.nu/indonesie> (geraadpleegd 10-1-2017).

28 <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/C-L52-Toelichting.html> (geraadpleegd 16-9-2016).

29 <http://www.entoen.nu/faq/po-docent#verplicht> (geraadpleegd 16-11-2016).

30 <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/F-L5253.html> (geraadpleegd 16-9-2016).

31 <http://www.entoen.nu/indonesie> (geraadpleegd 16-9-2016).

32 <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs> (geraadpleegd 13-1-2017).

33 *Verslag van de examencampagne 2015 voortgezet onderwijs* (CITO 2015), 5; *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (SLO 2016), 23.

34 https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2018-geschiedenis-vmbo/2018/vmbo-tl/f=/geschiedenis_vmbo_ver-sie2_2018_preliminair.pdf, 19 en 31 (geraadpleegd 16-9-2016), *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (SLO 2016), 17; *Oorlog en dekolonisatie* (SLO 2015), 12.

35 https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2018-geschiedenis-vmbo/2018/vmbo-tl/f=/geschiedenis_vmbo_ver-sie2_2018_preliminair.pdf, 40 (geraadpleegd 16-12-2016).

36 https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2018-geschiedenis-vmbo/2018/vmbo-tl/f=/geschiedenis_vmbo_ver-sie2_2018_preliminair.pdf, 42 (geraadpleegd 16-12-2016).

37 https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2016-geschiedenis-vmbo/2016/vmbo-tl/f=/geschiedenis_vmbo_def_ver-sie_2016.pdf, 37 (geraadpleegd 16-12-2016).

38 *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (SLO 2016), 17.

39 *Verslag van de examencampagne 2015 voortgezet onderwijs* (CITO 2015), 9.

40 <https://www.examenblad.nl/> (geraadpleegd 16-12-2016).



FOTO: BEELDBANK WO2 - NATIONAAL OORLOGS- EN VERZETSMUSEUM OVERLOON/LIBERTY PARK

3 Leermiddelenonderzoek VO

Onderzoek naar inhoud en didactiek van leermiddelen is een relatief nieuwe (sub)discipline van het academisch bedrijf. Het analyseren van schoolboeken en curricula betekent deels het bestuderen van de ideeën van overheids- en onderwijsinstellingen over wat men in een samenleving al dan niet wil behouden voor de komende generaties. Met name het geschiedenisonderwijs kan worden gekarakteriseerd als een demonstratie van het historisch bewustzijn van een samenleving.

Het belang van schoolboeken ligt bij hun brede publiek; vooral na de Tweede Wereldoorlog kreeg bijna elke jongere in de westerse wereld te maken met deze geïnstitutionaliseerde instrumenten voor de ontmoeting tussen het verleden en het heden. Niettemin is in deze tijd de concurrentie met andere methodes van overdracht van historische kennis en voor aanleren van vaardigheden enorm toegenomen. Veel docenten werken steeds vaker met films, *graphic novels* of internetbronnen, en leerlingen putten voor hun informatievoorziening en inzichten in toenemende mate uit extracurriculaire bronnen zoals het internet, diverse media of de sociale omgeving. Schoolboeken dragen maar voor een deel bij aan de ontwikkeling van het historisch bewustzijn van jongeren. Andere bronnen spelen daarin een steeds grotere rol. Met andere woorden: schoolboeken zijn hun status als belangrijkste medium in het onderwijs aan het kwijtraken. In een wereld waar nieuws en actuele zaken op elk moment beschikbaar zijn, worden schoolboeken in toenemende mate als achterhaald en anachronistisch beschouwd.⁴¹

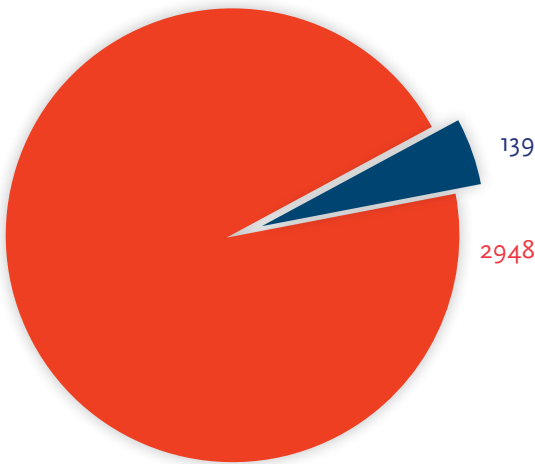
3.1 Kwantitatieve analyse leermiddelen VO

De commissie-De Rooy heeft voor een concentrische ordening van het geschiedenisonderwijs gekozen, zodat leerlingen in hun schoolloopbaan meerdere malen de hele geschiedenis doorlopen. Door middel van het tijdvakkenkader wordt een zekere hoeveelheid algemene historische kennis ('oriëntatiekennis') behandeld, waardoor leerlingen een steeds betere oriëntatie op het verleden zouden kunnen ontwikkelen. Deze oriëntatiekennis wordt in verschillende onderwijsfasen terugkerend en in toenemende mate verdiepend behandeld, in samenhang met een aantal historische vaardigheden en benaderingswijzen (zoals het verzamelen, beoordelen en interpreteren van bronnen, het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden en standplaatsgebondenheid). Het voordeel hiervan is dat docenten ervaren dat leerlingen een basis aan historische kennis bezitten en dat leerlingen zaken herkennen die zij in een vorige onderwijsfase hebben geleerd.⁴²

Als we kijken naar de fysieke aandacht die de hier geanalyseerde leermiddelen besteden aan het thema Nederlands-Indië/Indonesië (uitgedrukt in het aantal pagina's), dan blijkt dat aan de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië (tussen 1595 en 2016) 139 pagina's zijn gewijd (4,7% van het totaal van 2948 pagina's). Het gaat hier om de informatie- en werkboeken van de methodes *Geschiedenis-*

werkplaats (2vmbo en 3vmbo), *Memo* (3vmbo, 4vmbo en 4/5/6vwo) en *Sprekend Verleden* (3havo/vwo en 4/5havo). Dit is de aandacht die wordt besteed aan de gehele koloniale geschiedenis in Indonesië, inclusief de periode vóór 1942. In de totale lesstof is het – in de hier onderzochte leermiddelen – dus een onderwerp dat betrekkelijk weinig aandacht krijgt (zie figuur 1). Ter vergelijking: aan het thema Tweede Wereldoorlog/Holocaust worden in dezelfde leermiddelen 235 pagina’s besteed (8% van het totaal). Dat is bijna twee keer zo veel pagina’s als voor het thema Nederlands-Indië/Indonesië.

Leerlingen lopen niet heel erg warm voor de geschiedenis van Indonesië; het Midden-Oosten leeft veel meer. Toch denk ik dat het een belangrijk thema is voor de geschiedenislessen. Het is een goed voorbeeld van kolonisatie en dekolonisatie, en van internationale verhoudingen. Het past goed binnen de Nederlandse en de niet-westerse geschiedenis, en sluit aan bij de kenmerkende aspecten. Docent VO



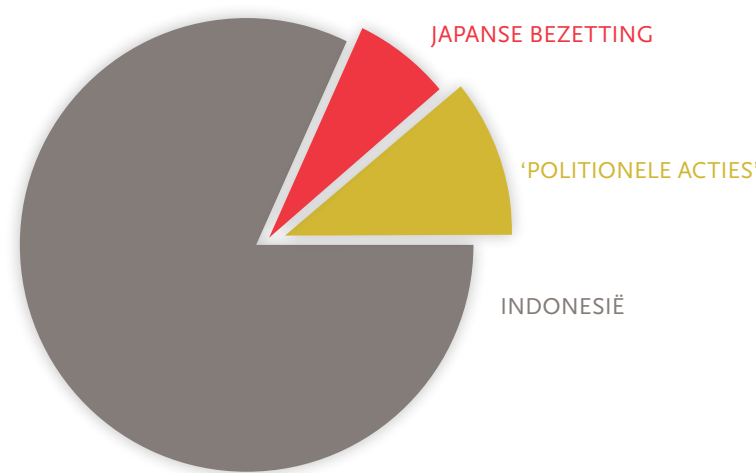
Figuur 1. Aantal pagina’s gewijd aan het thema Nederlands-Indië/Indonesië in de onderzochte lesmethodes VO (blauw) ten opzichte van het totaal aantal pagina’s (rood)

In tabel 2 is de fysieke aandacht voor het thema Nederlands-Indië/Indonesië uitgesplitst per lesmethode en leergang. Daaruit blijkt dat met name in de lesmethodes voor 3vmbo en 3havo/vwo relatief veel aandacht wordt besteed aan dit thema. Gezien het longitudinale en concentrische curriculum is dat niet verwonderlijk; in de bovenbouw van havo (leerjaren 4 en 5) en vwo (leerjaren 4, 5 en 6) wordt de hele chronologie van de geschiedenis opnieuw (maar dan verdiepend) aangeboden. De meeste bovenbouwmethodes beginnen daarom met de prehistorie en eindigen met de periode na 1945. Dat laat weinig ruimte voor de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië. In de tweede kolom zien we dat het thema Indonesië gemiddeld 4,7% beslaat van het totale aantal pagina’s van de onderzochte leermiddelen. In de onderbouwmethodes komt het thema prominenter aan de orde: 9,4%.

LESMETHODE	AANTAL PAGINA'S INFORMATIE- EN WERKBOEK	AANTAL PAGINA'S GEWIJD AAN 'INDONESIË'	AANTAL PAGINA'S GEWIJD AAN 'JAPANESE BEZETTING'	AANTAL PAGINA'S GEWIJD AAN 'POLITIONELE ACTIES' EN ONAFHANKELIJKHEID
Geschiedeniswerkplaats 2vmbo	292	0,75 (0,02%)	0,25 (0,01%)	0,5 (0,02%)
Geschiedeniswerkplaats 3vmbo	354	50 (14,1%)	2,5 (0,7%)	3 (0,8%)
Memo 3vmbo	316	50 (16%)	7 (2,2%)	7 (2,2%)
Sprekend verleden 3h/v	456	30,5 (6,6%)	1,5 (0,3%)	7,5 (1,6%)
Memo 4vmbo	306	4 (1,3%)	0,4 (0,13%)	0,2 (0,06%)
Memo 4/5/6vwo	696	3 (0,4%)	1 (0,14%)	0
Sprekend verleden 4/5havo	528	1 (0,2%)	0	0,2 (0,03%)
Totaal	2948	139,25 (4,7%)	12,65 (0,4%)	18,9 (0,6%)

Tabel 2. Aantallen pagina’s gewijd aan de thema’s *Indonesië* (1595-heden), de *Japanse bezetting* (1942-1945) en de *‘politionele acties’* en onafhankelijkheid (1945-1949) in onderzochte lesmethodes VO

Dit onderwerp beslaat in de meeste gevallen de geschiedenis van de Nederlandse aanwezigheid in de archipel, te beginnen met de VOC. Zoals ook blijkt uit figuur 2, heeft het merendeel van deze geschiedenis in de leermiddelen betrekking op de periode vanaf 1595 (vertrek van Jan Huygen van Linschoten) tot aan de soevereiniteits-overdracht in 1949. De periode vanaf de Japanse bezetting in 1942 tot aan de onafhankelijkheid van Indonesië in 1949 wordt in de onderzochte leermiddelen slechts in beperkte mate weergegeven; in de meeste leermiddelen gaat dus meer aandacht uit naar de periode vanaf de zestiende eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog.



Figuur 2. Onderlinge verhouding van de drie thema's in de onderzochte lesmethodes VO uitgedrukt in aantal pagina's

3.2

3.2.1

Kwalitatieve analyse leermiddelen VO
De Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië (1942-1945)

De Japanse bezetting van Nederlands-Indië/Indonesië neemt in de onderzochte leermiddelen een marginale positie in. Twee aspecten van de Japanse bezetting worden met name vermeld in de boeken. Ten eerste wordt het grimmige karakter van de Japanse aanwezigheid benadrukt: “De Japanners sloten Nederlandse burgers en mensen van Europees-Indonesische afkomst op in gevangenkampen en traden erg wreed op”,⁴³ en “de Japanners waren bruter en meedogenlozer dan de Nederlanders”⁴⁴ of:

Maar ook de Japanners hadden concentratiekampen. De gevangenen in deze 'Jap-penkampen' hebben enorm geleden. Nadat de Japanners Indonesië hadden veroverd, zetten ze de Nederlandse burgers als 'vijandelijke buitenlanders' gevangen. Er wa-ren aparte kampen voor mannen, vrouwen en kinderen. Contacten met familieleden in andere kampen was onmogelijk. Doordat er te weinig eten was, verzwakten de mensen en werden ze ziek. Medicijnen waren er niet of nauwelijks. Wrede Japanse bewakers mishandelden de gevangenen. Uiteindelijk stierven ongeveer vijftienduizend Nederlanders in de kampen, een op de acht gevangenen.⁴⁵

Over Japanners wordt in de leermiddelen in algemene en collectieve termen ge-sproken; wie de individuele 'daders' waren wordt niet bekend. Slechts hier en daar wordt op expliciete wijze – zoals in het voorbeeld hierboven – aandacht besteed aan de slachtoffers van Japanse internering. In *Memo* herinnert de Nederlander Henk Tebbenhof zich de Indonesiërs die huizen van Nederlanders begonnen te plunderen of Japanse soldaten in Soerabaja: “als we hen tegenkwamen moesten we buigen uit eerbied voor de Japanse keizer. Als je het niet deed werd je in el-kaar geslagen.”⁴⁶ De Indonesische slachtoffers van de Japanse bezetting komen nauwelijks aan bod in de leermiddelen. Alleen *Geschiedeniswerkplaats* (3/4vmbo) vermeldt dat “naar schatting twee miljoen Indonesiërs stierven door honger en uitputting als gevolg van dwangarbeid”.⁴⁷ Het lot van de zogenoemde 'troostmeis-jes' wordt alleen in *Memo* (3vmbo) genoemd⁴⁸ en de dwangarbeiders van de Bir-ma-spoorweg komen in twee lesmethodes voor.⁴⁹

In het onderwijs ligt de nadruk van de Japanse bezetting op de internering van Ne-derlanders in kampen; een groot deel van de Indo-Europeanen bracht de oorlog door buiten de kampen. Dat komt voor een deel omdat er veel bronnen bewaard zijn geble-ven van kampbewoners. Het Indonesisch perspectief ontbreekt helemaal. In museum Bronbeek zie je dat wel, bijvoorbeeld dat Indonesiërs in toenemende mate ontevreden raakten over de bezetting... Het lijkt alsof de onafhankelijkheid ineens gebeurt. Tij-dens de Bersiap gebeuren er veel tegenstrijdige zaken, zoals Japanners die gevangenen moeten beschermen en nationalist die Nederlanders executeren. Educatief medewerker Indisch Herinneringscentrum

Het tweede aspect van de Japanse bezetting dat in de lesmethodes relatief promi-nent aanwezig is, is het causale verband tussen de Japanse bezetting van Neder-lands-Indië en het Indonesisch nationalisme. Aan de ene kant stellen de leermidde-len dat de behoefte aan zelfbestuur alsmede het zelfvertrouwen van de Indonesiërs toenam als gevolg van de ethische politiek. Door beter onderwijs in het begin van de twintigste eeuw – en door ontluikend Aziatisch zelfbewustzijn in de loop van

de jaren dertig – groeide het nationalisme. Weliswaar laten de leermiddelen zien dat het Indonesische nationalisme al vóór de Tweede Wereldoorlog bestond, maar ze impliceren ook dat dit verlangen onder invloed van de Japanse bezetting vanaf 1942 accelereerde en uiteindelijk culmineerde in de onafhankelijkheidsverklaring van augustus 1945, waarna de Nederlanders het gezag probeerden te herstellen door militair ingrijpen. De impliciete boodschap is dat we de onafhankelijkheid van Indonesië aan de Japanners te danken hebben, alsof het Indonesisch nationalisme niet al lang voor die tijd bestond.

De meeste auteurs stellen dat de nationalist pas meer zeggenschap kregen toen duidelijk werd dat de Japanners de oorlog leken te verliezen: “tot 1944 wilden de Japanners niets weten van de nationalistische ideeën van de Indonesiërs. Toen ze de oorlog leken te verliezen, besloten ze samen te werken in ruil voor steun.”⁵⁰ De meeste lesmethodes hebben aandacht voor het groeiend zelfbewustzijn onder Aziaten in het algemeen als een mogelijke oorzaak voor de intensivering van het streven naar onafhankelijkheid. Dit wordt echter regelmatig tamelijk eenzijdig en soms vanuit een morele of zelfs negatieve connotatie toegelicht. Zoals een van de lesmethodes stelt: “Nationalisten als Soekarno waren zelfs bereid om in de oorlog samen te werken met de Japanners”⁵¹ en pemoeda’s waren “jonge Indonesische nationalisten die hun militaire opleiding hadden gekregen van de Japanners”.⁵² Diezelfde methode schrijft in een van haar schoolboeken over pemoeda’s:

*Op 15 augustus 1945 moest Japan zich echter overgeven. Twee dagen later riepen Soekarno en Hatta de Republiek Indonesië uit. Zelf durfden ze dit nog niet aan, maar jonge nationalisten, de pemoeda's, hadden hen onder druk gezet om dit te doen. Nederland erkende de Republiek Indonesië niet.*⁵³

Hiermee lijkt het Nederlandse perspectief in de lesmethodes te overheersen en wordt het oude vijandbeeld ten aanzien van Japan en/of de Indonesische nationalisten impliciet in stand gehouden. Omdat Japan een bondgenoot was geweest van Duitsland, was Nederland in de jaren na de Tweede Wereldoorlog zeer negatief over de samenwerking van de nationalisten met Japan: dit werd gezien als verraad omdat Japan een bondgenoot was geweest van Duitsland.⁵⁴ Dat aan de andere kant de Japanners de Indonesiërs dwongen tot levering van grote voedselvoorraden, militaire diensten en dwangarbeid, en dat er ook onder de Indonesische bevolking een grondige afkeer bestond jegens de Japanners, komt in de leermiddelen nauwelijks voor. Het enthousiasme van veel Indonesiërs bekoelde toen Japan een nieuwe bezetter bleek te zijn, die zich overgaf aan plundering en onderdrukking. Een uitzondering betreft de lesmethode *Geschiedeniswerkplaats*: “De Indonesiërs schoten niets op met de Japanse bezetting. Integendeel. Hun land moest op grote

schaal rijst, rubber en olie aan het Japanse leger leveren”.⁵⁵

Het resultaat is dat er in de leermiddelen⁷¹ een tamelijk eenzijdig beeld ontstaat van de relatie tussen het Indonesisch streven naar onafhankelijkheid en de Japanse bezetting, waardoor dieperliggende oorzaken van het antikolonialisme (zoals economische en sociale uitbuiting of de groeiende behoefte aan nationale autonomie) over het algemeen weinig aandacht krijgen. In de auteurstekst van *Sprekend Verleden* (4/5havo) bijvoorbeeld wordt in een hoofdstuk over ‘kolonisatie en dekolonisatie’ geschreven over oorzaken en gevolgen van westerse overheersing in Afrika, Azië, het Midden-Oosten en Zuid-Amerika, waarbij de (de)kolonisatie van Indonesië in slechts zeven regels aan bod komt. Wel worden in het activiteitenboek ooggetuigen aan het woord gelaten over de “balans van koloniaal beleid”; uit verschillende bronnen kunnen leerlingen opmaken welk koloniale beleid Nederland heeft gevoerd in Indonesië en welke gevolgen dit had voor de Indonesische bevolking. Over de ‘politieke acties’ of de onafhankelijkheidsstrijd wordt geen informatie geboden.⁵⁶

3.2.2 Dekolonisatie van Indonesië (1945-1949)

Het algemene beeld van de dekolonisatie van Indonesië verloopt in de onderzochte leermiddelen min of meer volgens de volgende chronologische lijnen: na de nederlaag van Japan in augustus 1945 riepen Soekarno en Hatta de Republiek Indonesië uit. Nederland wilde de band met Indonesië niet opgeven en stuurde tot tweemaal toe militairen. Deze ‘politieke acties’ waren volgens de meeste lesmethodes in militaire zin succesvol, maar vanwege internationale protesten moest Nederland in 1949 toch de soevereiniteit overdragen aan de regering van Indonesië. Soms wordt het Indonesisch nationalisme in de lesmethodes tamelijk vereenvoudigd weergegeven:

*Veel Indonesiërs waren begin twintigste eeuw vertrouwd met de aanwezigheid van blanke heersers... in de jaren voor de Tweede Wereldoorlog groeide bij de Indonesiërs verzet tegen Nederlandse overheersing... De Nederlandse regering was tegen dit streven naar onafhankelijkheid en zette een aantal nationalisten gevangen.*⁵⁷

Een aantal aspecten van de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd blijft achterwege in de leermiddelen. Ten eerste wordt over de Bersiap-periode slechts in één lesmethode geschreven, waarbij het gewelddadige karakter in ieder geval genoemd wordt: “In deze Bersiap-periode ... werden honderdduizend mensen vermoord. Meer dan drieduizend Nederlanders kwamen om”.⁵⁸

Ten tweede zijn Soekarno en Hatta de meest genoemde personen in de onderzochte leermiddelen met betrekking tot de dekolonisatie van Indonesië (zie tabel 3).

Geen van de lesmethodes echter biedt achtergrondinformatie over de persoon van Hatta; leerlingen hebben derhalve geen idee wie hij of andere Indonesische leiders waren. In enkele leermiddelen wordt ten aanzien van Soekarno meer context geboden: hij was hoog opgeleid en mocht – van haar vader – niet omgaan met een Nederlands meisje.⁵⁹ Op de webondersteuning van *Sprekend Verleden* staat een verwijzing naar een uitzending van *Andere Tijden* waar gerefereerd wordt aan beeldvorming over Soekarno (“Nederlanders beschouwden hem als collaborateur, Indonesiërs als nationale held”).⁶⁰ De voornaamste protagonisten van Indonesische zijde, die dynamische en wisselende posities innamen in de sociale context van de samenleving, worden op deze manier beperkt besproken. Hun beweegredenen en drijfveren voor de strijd komen niet aan de orde. Daardoor blijft het Indonesische perspectief op de onafhankelijkheidsstrijd onderbelicht.

LESMETHODE	MEEST GENOEMDE PERSONEN
Geschiedeniswerkplaats 2vmbo	Soekarno (1x)
Geschiedeniswerkplaats 3vmbo	Soekarno (15x), Hatta (1x)
Memo 3vmbo	Soekarno (14x), Hatta (3x), Van Mook (2x)
Sprekend Verleden 3h/v	Soekarno (6x), Hatta (2x), Sjahrir (1x), Van Mook (1x)
Memo 4vmbo	Soekarno (8x), Hatta (2x)
Memo 4/5/6vwo	Soekarno (8x), Hatta (1x)
Sprekend Verleden 4/5havo	Soekarno (2x), Hatta (1x)

Tabel 3. Genoemde personen in onderzochte lesmethodes VO

Het Indonesisch perspectief, vooral het perspectief van onderaf, zou meer mogen worden meegenomen in de behandeling van een dergelijk thema. Natuurlijk zou ik daarbij meer aandacht willen voor thema's als de Bersiap-periode, de guerrilla-oorlog op Zuid-Celebes in 1946, de repatriëring en de kwestie Nieuw-Guinea. Docent VO

Het valt op dat er nauwelijks Nederlandse actoren in de leermiddelen voorkomen. In de auteurs teksten wordt slechts in geringe mate gerept over excessen of geweld van Nederlandse zijde, en evenmin opgemerkt wie daar verantwoordelijk voor zou zijn geweest. Meestal wordt in dit verband gesproken in algemene termen als ‘Nederland’, ‘de Nederlanders’ of ‘de Nederlandse regering’. Belangrijke Nederlandse protagonisten als legercommandant Simon Spoor en de minister-presidenten Wim Schermerhorn of Louis Beel komen niet voor in de hier geanalyseerde leermiddelen. De hoogste Nederlandse gezagsdrager in Nederlands-Indië, Huib van Mook, wordt slechts genoemd in twee lesmethodes, maar zonder toelichting over zijn functie of handelwijze. De eerdergenoemde beeldvormingsopdracht over Soekarno (in *Sprekend Verleden*) zou bijvoorbeeld ook over Van Mook of Spoor kunnen gaan, waardoor de Nederlandse betrokkenheid bij het conflict tastbaarder wordt. Welke politici het besluit namen om militair in te grijpen wordt niet duidelijk, met één uitzondering. Drees wordt in *Sprekend Verleden* (3havo/vwo) genoemd als “leider van de PvdA en minister-president in de regering die het besluit tot de ‘politie acties’ nam”. Dezelfde methode voert nog een andere Nederlander op: Poncke Princen (“deed als dienstplichtige mee aan de ‘politie acties’, deserterde en sloot zich aan bij het republikeinse Indonesische leger. Bleef na afloop in Indonesië wonen. Werd mensenrechtenactivist”).⁶¹ In *Geschiedeniswerkplaats* (3/4vmbo) wordt gesproken over de ‘regeringspartij KVP’.⁶²

Een begrip dat in alle leermiddelen wordt gebruikt is de term ‘politie acties’. Hiermee worden in de regel de twee militaire interventies van Nederlandse soldaten in Indonesië in 1947 en 1948 aangeduid. De term is lange tijd gebruikt om het ‘interne karakter’ van het conflict weer te geven: Nederland ging orde op zaken stellen in eigen huis. Ook werd deze term lange tijd in leermiddelen gebruikt zonder toelichting, waardoor het veel grotere en langduriger conflict tussen Indonesië en Nederland werd gereduceerd tot een kortlopende en beperkte ‘oorlog’ met als inzet volledige onafhankelijkheid van de Republiek. Tegenwoordig wordt deze term beter toegelicht. In de onderzochte leermiddelen worden de ‘politie acties’ in bijna alle gevallen vetgedrukt, cursief, tussen aanhalingstekens of becommentarieerd weergegeven, zodat leerlingen het controversiële karakter van deze term kunnen overdenken. Een voorbeeld:

Nederland noemde die militaire operatie een **politie actie**. Dat klinkt minder ernstig, maar het geweld was er niet minder om. Aan beide kanten vielen duizenden doden. Het Nederlandse leger kon de Indonesische opstand niet onderdrukken en gaf de strijd op.⁶³

De lesmethodes verschillen van mening over de vraag waarom de Nederlandse regering met militair ingrijpen begon. Soms wordt beweerd dat de ‘politieele acties’ plaatsvonden vanwege de “behoefte aan herstel van gezag” en als reactie op de “inzet van meer soldaten door de leiders van de Republiek”. In dezelfde lesmethode staat:

*De nationalisten wilden volledige onafhankelijkheid. De Nederlandse regering en de meeste Nederlanders meenden dat Indonesië nog niet toe was aan onafhankelijkheid... De Nederlandse regering wilde ook niet met Soekarno onderhandelen. Nederland zag in hem een verrader, die met de Japanners samengewerkt had.*⁶⁴

Een ander leermiddel geeft de volgende verklaring:

*De benaming van de militaire acties kwam tot stand vanuit de eigen achtergrond. De Nederlanders zagen de acties in de jaren 1947-1948 als een ‘politieactie’: ingrijpen was nodig omdat Indonesiërs de regels overtraden. De Indonesiërs zagen het Nederlandse ingrijpen als buitenlandse militaire agressie in hun land, dat in 1945 al onafhankelijk was verklaard.*⁶⁵

Soms worden de ‘politieele acties’ besproken in termen van ‘militaire successen’ (bijvoorbeeld: “en werd een militair succes voor de Nederlandse militairen”⁶⁶ of “Nederland boekte militaire overwinningen bij de “politieele acties””).⁶⁷ Een andere benadering wordt geboden in *Geschiedeniswerkplaats* (3/4vmb):

*De politieele actie leek een overdonderend succes, maar al snel bleek dat de veroverde gebieden niet te controleren waren. Voortdurend waren er Indonesische verrassingsaanvallen en aanslagen. Om hieraan een einde te maken, begon Nederland in december 1948 een tweede politieele actie.*⁶⁸

Wanneer lesmethodes voor het vak geschiedenis een ‘zwarte bladzijde’ van het nationale verleden moeten beschrijven, is het volgens onderzoek goed om enige historische afstand te nemen.⁶⁹ De hier onderzochte leermiddelen zijn daar over het algemeen goed in geslaagd: de Nederlandse militaire interventie in Indonesië in 1947 en 1948 wordt in de regel in een breder perspectief van dekolonisatie geplaatst en niet zozeer in de context van een heldhaftige en nationale hersteloperatie. Desondanks gaan niet alle auteursteksten expliciet in op de politieke of

morele verantwoordelijkheid voor het militaire geweld dat door Nederlanders is uitgeoefend in Indonesië.

Een van de manieren om het vraagstuk van collectieve verantwoordelijkheid voor het geweld tijdens de dekolonisatie van Indonesië te vermijden, is het gebruik van evasieve teksten of distantiërende technieken. In sommige leermiddelen gebeurt dit door te benadrukken dat de verantwoordelijkheid voor het stopzetten van de ‘politieele acties’ bij de internationale politiek lag. Ondanks het feit dat volgens de meeste lesmethodes Nederland militaire overwinningen boekte tijdens de ‘politieele acties’, werd men onder druk gezet door de Verenigde Naties en de Verenigde Staten om “dit niet uit te buiten”.⁷⁰ Dat de tweede ‘politieele actie’ (bewust) plaatsvond tijdens het kerstreces van de Verenigde Naties, blijft onvermeld in de leermiddelen.⁷¹ Hiermee krijgen leerlingen het narratieve beeld opgedrongen van Nederland als klein land en speelbal van de Koude Oorlogspolitiek, dat in die tijd naar eer en geweten voor de goede zaak meende te strijden. Er is hierdoor in de leermiddelen niet al te veel oog voor de Nederlandse verantwoordelijkheid in deze kwestie.

3.3 Hoofdstukindeling

In drie van de geanalyseerde leermiddelen is het thema ‘Indonesië’ (inclusief de dekolonisatie) ondergebracht in een zelfstandig hoofdstuk (zie tabel 4). Het voordeel daarvan is dat er een continuïteit zichtbaar wordt in de koloniale relatie tussen Nederland en Indonesië. In andere lesmethodes is er daarentegen sprake van enige versnippering: de Japanse bezetting is gerangschikt in een hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog, de dekolonisatie bij wereldgeschiedenis, en migratie onder hoofdstukken over Nederland na de Tweede Wereldoorlog. Het gevaar van clustering van het thema ‘Nederland en Indonesië’ kan zijn dat leerlingen de dekolonisatie van Indonesië óf niet in verband brengen met een globale benadering van ontwikkelingen in het kader van kolonisatie en dekolonisatie, óf niet koppelen aan het feit dat Nederland lange tijd een koloniale machthebber is geweest met overzeese gebiedsdelen in verschillende werelddelen.

Wat mij wel altijd heeft verbaasd en gestoord is dat een thema als de dekolonisatie van Brits-Indië in een aantal methodes onevenredig veel aandacht kreeg in vergelijking met de dekolonisatie van Nederlands-Indië en daar los van leek te staan. Docent VO

Opvallend is dat sommige leermiddelen (met name de bovenbouwmethodes) uitgebreid aandacht besteden aan kolonisatie en dekolonisatie van Groot-Brittannië, Frankrijk en België in India, het Midden-Oosten, Afrika en Azië, en soms maar heel weinig aandacht hebben voor de dekolonisatieoorlog in Indonesië.⁷² De trend

lijkt dan ook te zijn dat de oorlogen in Indonesië gerangschikt worden onder algemene dekolonisatieprocessen na de Tweede Wereldoorlog. Het unieke karakter van de dekolonisatie van Indonesië en haar belangrijke positie in de Nederlandse geschiedenis dreigt daarmee te worden gerelativeerd.

LESMETHODE	ZELFSTANDIG HOOFDSTUK	WOII	EINDE VAN KOLONIALISME	NEDERLAND EN MULTICULTURELE SAMENLEVING
GWP 2vmbo		H4 (WOII), §4.4 (Oorlog buiten Europa)	H5 (Na de oorlog), §5.3 (Einde van de wereldrijken)	H6 (Televisie en Computer), §6.4 (Veelkleurig Nederland)
GWP 3vmbo	H3 (Nederland en Indonesië), met name §3.3 (Indonesisch nationalisme) en §3.4 (Japanse bezetting en dekolonisatie) en §3.5 (De koloniale erfenis)			
Memo 3vmbo	H1 (Nederland en Indonesië), §4 (Op weg naar onafhankelijkheid) en §6 (Het Indonesisch- Nederlands conflict 1945-1948)			
SV 3h/v	H6 (Nederland en zijn koloniën), §1 (Indonesië)		H5 (Kolonisatie en dekolonisatie) (verschillende beeldbronnen over Europees imperialisme (maar geen auteurstekst over Indonesië))	H4 (Nederland verzuild en verzorgd), §5 (De komst van migranten)
Memo 4vmbo		H5 (WOII 1939-1945), §5 (Indonesië wordt onafhankelijk)		
Memo 4/5/6vwo		H12 (WOII 1939-1945), §4 (Nationalisme in de koloniën)	H13 (De Wereld na 1945), §4 (Noord en Zuid)	
SV 4/5havo			H13 (De opkomst van Azië), §3 (Opkomend Azië na WOII)	

Tabel 4. Categorisering van het thema ‘de oorlogen in Nederlands-Indië en Indonesië 1942-1949’ (en nasleep) in onderzochte lesmethodes VO

Geïnspireerd door de Duitse historicus Jürgen Kocka menen veel docenten dat het een belangrijke taak van het geschiedenisonderwijs is om hedendaagse verschijnselen in hun historische context te begrijpen en inzicht te krijgen in de ontwikkeling van samenlevingen door die vanuit het verleden te bestuderen.⁷³ Dat zou in dit verband pleiten voor het positioneren van de dekolonisatie van Indonesië in een bredere transnationale context van kolonisatie en dekolonisatie, of in een langere lijn van continuïteit en discontinuïteit ten aanzien van de Nederlands-Indonesische verhoudingen. De onderzochte leermiddelen doen dat mondigesmaat (zie tabel 4), in ieder geval besteden ze geen aandacht aan de nasleep van de dekolonisatie. Slechts één lesmethode verwijst uitgebreid naar de koloniale erfenis door een samenhang te beschrijven tussen de migratie van Indische Nederlanders en Molukkers (inclusief de treinkapingen), Nieuw-Guinea en de moeizame erkenning van het door Nederlandse militairen aangedane oorlogsleed. De onderstaande afbeelding van de Nederlandse ambassadeur en de weduwen van Rawagede is daar getuige van.



Afbeelding 1. “De Nederlandse ambassadeur en de ‘weduwen van Rawagede’. Bij de weduwen staat hun Nederlandse advocaat (2011).”⁷⁴
FOTO: AFP PHOTO/ROMEO GACAD



Afbeelding 2. “Japanse soldaten leren Indonesische jongetjes hoe ze moeten salueren.”⁷⁵

FOTO: COLLECTIE KITLV/RVD



Afbeelding 3. “Soekarno aan het werk voor de Japanners.”⁷⁶

FOTO: NATIONAAL ARCHIEF/COLLECTIE SPAARNESTAD

FOTOGRAAF ONBEKEND

3.4 Illustraties

Sommige illustraties (zie afbeeldingen 2 t/m 4, afkomstig uit *Memo 3* vmb en *Memo vwo* bovenbouw) lijken het causale verband te benadrukken tussen de Japanse bezetting van Indonesië enerzijds en het antikolonialisme en de onafhankelijkheidsstrijd anderzijds. Afbeelding 2 bijvoorbeeld lijkt te suggereren dat Indonesische kinderen werden gehersenspoeld door Japanse soldaten. Afbeelding 3 toont Soekarno gekleed in het kostuum van een *romoesja*. Romoesja's waren Indonesische dwangarbeiders die voor de Japanners moesten werken. Hier wordt gesuggereerd dat Soekarno een rol speelde in dergelijke ronselpraktijken (wellicht omdat hij hoopte door een toegeeflijke houding tegenover de Japanners de onafhankelijkheid van Indonesië te kunnen bewerkstelligen). Op afbeelding 4 wordt getoond hoe jonge Indonesische nationalisten in 1942 voor het Japanse militaire bestuur in Batavia paradeerden, waarbij Soekarno aanwezig was. Op een andere afbeelding wordt een Indonesische delegatie getoond tijdens een bezoek aan een Japans oorlogsschip. In het midden van de foto zitten, naast een Japanse marineofficier, Soekarno en Mohammed Hatta. Het onderschrift bij de foto luidt: “Soekarno en Hatta bezoeken Japan”.⁷⁷ Dergelijke suggesties zijn niet per definitie onwaar, maar roepen een beperkt en eenzijdig beeld op van dit oorlogsverleden, zonder enige of degelijke contextualisering. Bovendien lijken deze afbeeldingen oververtegenwoordigd in lesmethodes waarbij weinig tot geen aandacht is voor de negatieve kanten van de Japanse aanwezigheid voor de lokale bevolking van de archipel of voor de schaduwzijden van de Nederlandse koloniale macht.



Afbeelding 4. “Jonge Indonesische nationalisten paraderen in 1942 voor het Japanse militaire bestuur in Batavia, de hoofdstad van Nederlands-Indië. Soekarno staat in het witte pak op het bordes.”⁷⁸
FOTO: COLLECTIE KITLV

Een inventarisatie van de meest gebruikte illustraties in de onderzochte leermiddelen levert het volgende overzicht op:

ONDERWERP VAN ILLUSTRATIE	AANTAL
Onafhankelijkheid/Soekarno	8
Relatie Japan/nationalisten	7
Nederlandse ooggetuigen 'politieele acties'	6
Japanse bezetting en 'Jappenkampen'	4
'Aziatisch zelfbewustzijn' ⁷⁹	4

Tabel 5. Onderwerp van meest voorkomende illustraties in onderzochte lesmethodes VO

Ook hier ontbreekt het Indonesisch perspectief: foto's of afbeeldingen van 'gewone' Indonesiërs komen niet voor in de leermiddelen. In plaats daarvan worden zij óf als militaire gevangenen van Nederlandse soldaten (1945-1949) getoond, óf als nationalist (met name Soekarno). En als we de afbeeldingen in de leermiddelen mogen geloven, zijn in eerste instantie de Nederlanders de slachtoffers van de

Japanse bezetting en de dekolonisatiestrijd; afbeeldingen van Indonesische slachtoffers zijn er niet of nauwelijks. Foto's van anti-Nederlandse leuzen en demonstraties worden getoond als voorbeeld van Indonesisch nationalisme. Onder de foto van afbeelding 5 bijvoorbeeld staat het onderschrift: “De anti-Nederlandse sfeer kon niet duidelijker: Van Mook, wat doe je hier?”⁸⁰



Afbeelding 5.
FOTO: NATIONAAL ARCHIEF/COLLECTIE SPAARNESTAD/FOTOGRAAF ONBEKEND

Het militaire ingrijpen door de Nederlanders na 1945 wordt in het algemeen afgebeeld door het tonen van foto's van “gearresteerde nationalist”, door “mariniers gevangengenomen vrijheidsstrijders” of een “Nederlandse soldaat met naast hem een gesneuvelde kameraad”. De keerzijde van het conflict wordt één keer geïllustreerd, door middel van onderstaande afbeelding van geëxecuteerde Indonesiërs die wordt getoond in samenhang met de getuigenis over Nederlands oorlogsgeweld door oud-militair Joop Hueting (hij deed dat in het VARA-televisieprogramma *Achter het Nieuws*, op 17 januari 1969):



Afbeelding 6. “Door Nederlandse militairen geëxecuteerde Indonesiërs (omstreeks 1947).⁸¹
Deze foto lijkt het verhaal van Hueting te bevestigen.”
FOTO: ANP – VINCENT JANNINK

3.5 Primaire bronnen

Met behulp van primaire bronnen in het geschiedenisonderwijs kunnen leerlingen in staat worden gesteld om verschillende perspectieven op belangrijke historische processen en gebeurtenissen te ervaren. Bronnen zijn daarmee een belangrijke aanvulling op de auteurstekst in de lesmethodes, waarin in bijna alle gevallen één enkele interpretatie van het verleden wordt geboden die leerlingen als ‘feitelijk’ ervaren.

LESMETHODE	AANTAL PRIMAIRE BRONNEN GEWIJD	AANTAL PRIMAIRE BRONNEN GEWIJD
	AAN DE JAPANESE BEZETTING	AAN DE ‘POLITIONELE ACTIES’ EN ONAFHANKELIJKHEIDSTRIJD
Geschiedeniswerkplaats 2vmbo	0	1
Geschiedeniswerkplaats 3vmbo	0	1 ⁸²
Memo 3vmbo	6	5
Sprekend Verleden 3h/v	7	0
Memo 4vmbo	4	0
Memo 4/5/6vwo	2	0
Sprekend Verleden 4/5havo	0	0
Totaal	19	7

Tabel 6. Aantallen primaire bronnen gewijd aan de Japanse bezetting en de ‘politionele acties’ in onderzochte lesmethodes VO

Door het bestuderen en analyseren van verschillende visies leren jongeren om kritisch te lezen en te debatteren. Dergelijke oefeningen zijn bedoeld om meningsvorming te stimuleren en bieden soms tegenstrijdige perspectieven op het verleden. Het merendeel van de onderzochte leermiddelen heeft ten aanzien van het thema ‘de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië’ meerdere primaire bronnen opgenomen (zie tabel 6). Ook hier blijven de bovenbouwmethodes achter vanwege het concentrische karakter van het curriculum, maar bieden de overige leermiddelen via meerdere bronnen verscheidene en meervoudige perspectieven op de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd. Zo wordt in *Memo* (WB 4vmbo) een Nederlandse militair aangehaald die in een kranteninterview vele jaren later vertelt over zijn ervaringen in Indonesië in 1948: “het grootste deel van het volk was tegen ons”, “mij is niet duidelijk waarom wij na vijf jaar slachtofferschap Indonesië hetzelfde hebben aangedaan” [verwijzend naar de bezetting van Nederland door Duitsland tijdens de Tweede Wereldoorlog], en “geen enkel kabinet heeft ons ooit excuses gemaakt voor de leugens waarmee zij ons op koloniale veroveringsoorlog hebben gestuurd”.⁸³ Dezelfde lesmethode verwijst als enige naar een bron over Nederlandse dienstweigeraars die niet wilden

doden of de eisen van de Indonesische nationalisten terecht vonden. “Zij werden door de Nederlandse overheid als deserteurs bestempeld en konden een jaren-lange gevangenisstraf tegemoet zien. Een deel van hen besloot onder te duiken”, aldus de toelichting bij deze bron.⁸⁴

Het Indonesische perspectief op het conflict wordt in de primaire bronnen getoond via uitspraken van generaal Nasoetion, die in de televisiedocumentaire *Indonesia Merdeka* (uitgezonden in 1976 door de VPRO)⁸⁵ werd geïnterviewd over Nederlandse terreurdaden.⁸⁶ De Indonesische nationalist Roeslan Abdulgani blikte in de jaren zeventig terug op het ontstaan van de nationalistische beweging in Nederlands-Indië en de rol van het onderwijs hierbij. In het getoonde citaat vertelt hij over de geschiedenislessen in zijn jeugd, waarbij de leerlingen het Wilhelmus moesten zingen en leerden over de strijd tegen de Spanjaarden. Deze voorbeelden inspireerden hem om tegen de Nederlanders in opstand te komen: “Zo is ons nationalisme, ons streven naar onafhankelijkheid, aangewakkerd”.⁸⁷

LESMETHODE	TOESPRAKEN SOEKARNO/ PROCLAMATIE	OOGGETUIGEN JAPANESE BEZETTING	NEDERLANDSE OOGGETUIGEN 'POLITIONELE ACTIES' /LINGGADJATI	INDONESISCHE OOGGETUIGEN 'POLITIONELE ACTIES'	NASLEEP VAN DEKOLONISATIE (MIGRANTEN, MOLUK- KERS, RAWAGEDE)
GWP 2vmbo		1			
GWP 3vmbo			1		2
Memo 3vmbo	2	2	3		
SV 3h/v			2	4	
Memo 4vmbo	1		1	1	
Memo 4/5/6vwo	1			1	
SV 4/5havo					
Totaal	4	3	7	6	2

Tabel 7. Aard van primaire bronnen over het thema ‘dekolonisatie van Indonesië (en nasleep)’ in onderzochte lesmethodes VO

Het probleem van dergelijke bronnen en getuigenissen – veelal opgenomen in bijgeleverde werkboeken met opdrachten – is dat ze in de meeste gevallen geen verband hebben met de tekst in het les- of informatieboek. Anders gezegd: de transfer van historische kennis verloopt in eerste instantie via de auteurstekst. Hierdoor bieden dergelijke bronfragmenten geïsoleerde informatie met behulp waarvan leerlingen weliswaar belangrijke vaardigheden trainen, maar die geen transnationale of meervoudige perspectieven oplevert. Dit kan leiden tot oppervlakkige oordeelsvorming en kennis bij scholieren. Dit is overigens een algemeen probleem in veel leermiddelen: in het geschiedenisonderwijs staat nog steeds de in veel gevallen monocausale auteurstekst centraal, die leerlingen als ‘vaststaand’ beschouwen. Werken met bronnen in het geschiedenisonderwijs impliceert meestal oefeningen in vaardigheden, en niet de overdracht van kennis over een bepaald onderwerp.

Zelf zie ik meer in een vergelijkende aanpak binnen wereldgeschiedenis, waarbinnen je een begrip als kolonisatie of modern imperialisme centraal stelt en een vergelijking met bijvoorbeeld Brits-Indië en Nederlands-Indië maakt. Wat leer je over kolonisatie of modern imperialisme door de vergelijking? Ook kun je tegelijkertijd meer inzetten op uitwisseling tussen culturen en verhoudingen tussen bevolkingsgroepen. Dit past mijns inziens meer in onze tijd en onze samenleving. Docent lerarenopleiding

Noten

⁴¹ Hühne, *Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, 15-16.

⁴² *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (SLO 2016), 11-12.

⁴³ *Memo* 4vmbo HB, 101.

⁴⁴ *Geschiedeniswerkplaats* 3/4vmbo IB, 70.

⁴⁵ *Geschiedeniswerkplaats* 2vmbo HB, 63.

⁴⁶ *Memo* 3vmbo HB, 22.

⁴⁷ *Geschiedeniswerkplaats* 3/4vmbo IB, 70.

⁴⁸ *Memo* 3vmbo HB, 25.

⁴⁹ *Memo* 3vmbo HB, 25; *Geschiedeniswerkplaats* 3vmbo IB, 69-70.

⁵⁰ *Memo* 4vmbo HB, 101.

⁵¹ *Memo* vwo, 295-298.

⁵² *Memo* 3vmbo HB, 35.

⁵³ *Memo* 3vmbo HB, 25.

⁵⁴ *Memo* 3vmbo HB, 25 en 29.

⁵⁵ *Geschiedeniswerkplaats* 3/4vmbo IB, 70.

⁵⁶ *Sprekend Verleden* AB H4/5, 169-171.

⁵⁷ *Memo* 4vmbo HB, 100-103.

⁵⁸ *Geschiedeniswerkplaats* 3/4vmbo IB, 70.

⁵⁹ *Geschiedeniswerkplaats* 3/4vmbo IB, 68.

⁶⁰ <http://www.npogeschiedenis.nl/andere-tijden/afleveringen/2000-2001/100-jaar-Soekarno.html> (geraadpleegd 13-12-2016).

⁶¹ *Sprekend Verleden* LB H/V 3, 187.

⁶² *Geschiedeniswerkplaats* 3/4vmbo IB, 70-72.

⁶³ *Geschiedeniswerkplaats* 2vmbo HB, 76.

⁶⁴ *Memo* 4vmbo HB, 102.

⁶⁵ Voorbeelden van diagnostische toetsvragen (KKW) – Antwoorden

(<http://www.sprekendverleden.com/index.php/docent/kies-een-boek-onderbouw/3-havo-vwo>) (geraadpleegd 30-9-2016).

⁶⁶ *Memo* 4vmbo HB, 103.

⁶⁷ *Sprekend Verleden* HB H4/5, 259.

⁶⁸ *Geschiedeniswerkplaats* 3/4vmbo IB, 72.

⁶⁹ Grever, *Teaching the war*, 8-9.

⁷⁰ *Sprekend Verleden* HB H4/5, 259.

⁷¹ Van Liempt, *Na de bevrijding*, 334.

⁷² Bijvoorbeeld *Sprekend Verleden* HB H4/5, 218-269 en *Memo* vwo, 294-299 en 320-339.

⁷³ Kocka, 'Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft', 24-30.

⁷⁴ *Geschiedeniswerkplaats* 3vmbo IB, 75.

⁷⁵ *Memo* 3vmbo HB, 32. De bijbehorende vraag luidt: "Leg uit met welk doel Japan de Indonesische jeugd tot goede soldaten opleidde" (*Memo* 3vmbo WB, 30).

⁷⁶ *Memo* 3vmbo HB, 32

⁷⁷ *Memo* 3vmbo HB, 33. Deze afbeelding is niet opgenomen in dit rapport, omdat de rechthebbenden niet konden worden achterhaald.

⁷⁸ *Memo* vwo, 295.

⁷⁹ Bijvoorbeeld propagandamateriaal van Japanners of Indonesische nationalisten.

⁸⁰ *Memo* vwo, 295.

⁸¹ *Geschiedeniswerkplaats* 3/4vmbo IB, 71.

⁸² In deze lesmethode worden eveneens twee primaire bronnen weergegeven ten aanzien van de migratie van Indische Nederlanders in de jaren vijftig en de Molukse treinkapingen in de jaren zeventig (*Geschiedeniswerkplaats* 3vmbo WB, 73-74).

⁸³ *Memo* WB 4vmbo, 146.

⁸⁴ *Memo* WB 4vmbo, 101.

⁸⁵ http://www.vpro.nl/buitenland/speel-WO_VPRO_043507-vpro-roelof-kiers-1-december-1976-121-min-indonesia-merdeka-deel-1-.html (geraadpleegd 19-1-2017).

⁸⁶ *Sprekend Verleden* LB H/V 3, 182-183.

⁸⁷ *Memo* vwo, 299.



FOTO: BEELDBANK WO2 - NIOD

4 Conclusie en discussie

4.1 Waar zijn de publieke debatten en nieuwe academische inzichten?

Kijkend naar de hier geanalyseerde Nederlandse leermiddelen is opvallend dat deze geen of nauwelijks aandacht besteden aan publieke discussies in relatie tot de Tweede Wereldoorlog in voormalig Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië. En dat terwijl er talrijke naoorlogse debatten waren: de affaire-Hueting culminerend in de excessennota (1969), het bezoek van de Japanse keizer Hirohito aan Nederland (1971), de polemiek tussen de publicisten Jeroen Brouwers en Rudy Kousbroek (jaren 80), de publicatie van de Indië-delen van Loe de Jongs *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog* (1987), de komst van Poncke Princen (1994), de Rawagede-rechtszaak (2011), et cetera. Dergelijke naoorlogse debatten zouden leerlingen een mogelijkheid bieden om heden en verleden met elkaar in verband te brengen; dat niet doen is een gemiste kans.

Net zomin als debatten een plek kregen, hebben de resultaten van academisch onderzoek veel weerslag gevonden in de leermiddelen. In 2002 verscheen bijvoorbeeld het proefschrift van Stef Scagliola, *Last van de oorlog: de Nederlandse oorlogsmisdaden en hun verwerking*. Die publicatie gaf een aanzet voor een nieuwe discussie over de dekolonisatieoorlog, maar heeft geen ingang gevonden in het geschiedenisonderwijs. Dat is jammer, menen diverse wetenschappers. Zij stellen dat de kwaliteit van leermiddelen toeneemt wanneer deze in overeenstemming zijn met resultaten van recent historisch onderzoek en monocausale of nationalistische interpretaties vermeden worden.⁸⁸ Natuurlijk zit er altijd enige vertraging (en vereenvoudiging) in de reproductie van historische informatie in schoolboeken voor het vak geschiedenis ten opzichte van actuele inzichten in de wetenschap. Maar ondanks alle technologische vernieuwingen is de integratie van uitkomsten van academisch onderzoek nog onvoldoende gerealiseerd in de meeste leermiddelen.⁸⁹

4.2 Externalisatie en eurocentrisme

Naast een verouderd perspectief blijven de Nederlandse lesmethodes die hier zijn onderzocht in het algemeen vooral een eenzijdig perspectief bieden op de Indonesische dekolonisatie. Een uitzondering vormt *Geschiedeniswerkplaats* (3vmb0), dat een belangrijke aanzet geeft tot weergave van meerdere – zowel Indonesische als Nederlandse – perspectieven. In de regel echter ontbreekt de Indonesische visie op de complexe reeks van gebeurtenissen die samen het dekoloniseringsproces vormen, en neigen de leermiddelen naar ‘externalisatie’ van de dekolonisatie, waarbij Nederlandse betrokkenheid wordt geminimaliseerd. Nederlandse actoren ontbreken in het verhaal en de vraag wie verantwoordelijkheid was voor het gebruik van militair geweld wordt niet gesteld. Zo is het opvallend dat ook in *Geschiedenis-*

werkplaats enkel verwezen wordt naar Rawagede en geen andere voorbeelden van militaire interventies of excessen worden gegeven. In geen van de leermiddelen vinden we verwijzingen naar de gebeurtenissen op Zuid-Celebes onder leiding van Westerling of naar de ‘Bondowoso-affaire’ waarbij duizenden Indonesiërs werden geëxecuteerd of omkwamen.

Met leerlingen bekijk ik fragmenten uit de film Oeroeg, vooral om een voorbeeld van het Nederlands perspectief op het thema te belichten. Het boek en de film geven ook inzicht (mogelijk inleving) in de opbouwende spanning tussen de Europese bovenlaag en de Indonesiërs, dus in het bredere kader van kolonisatie. Daar zet ik wel altijd de Indonesische film Merah Putih tegenover, om een voorbeeld van het Indonesische perspectief te tonen. Interessant vind ik ook het inzetten van historische romans m.b.t. dit thema, naast Hella Haasses Oeroeg bijvoorbeeld ook haar boek Sleuteloog, het werk van Pramoedya Ananta Toer en meer recent Asta's ogen van Eveline Stoel.

Docent lerarenopleiding

De westerse en eurocentrische benadering van de Indonesisch-Nederlandse verhoudingen is in een aantal opzichten problematisch. Allereerst wordt het Indonesisch nationalisme voorgesteld als een indirect gevolg van de ethische politiek, alsof het de Nederlandse investeringen in het onderwijs waren die een nationaal zelfbewustzijn aanwakkerden. Dat gold wellicht voor een kleine nieuwe elite in Indonesië, maar een dergelijke interpretatie gaat voorbij aan de decennialange onderdrukking en uitbuiting als oorzaken voor de onvrede. Bovendien wordt het ‘Indonesisch nationalisme’ als een gesloten front voorgesteld, zonder oog voor onderlinge verschillen of het revolutionaire en chaotische karakter van de onafhankelijkheidsstrijd. Dit geldt eveneens voor Nederlandse reacties op de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd en de Nederlandse militaire ingrepen: ook die waren heel gemengd.

Ik zoek nieuwe invalshoeken, bewust, om het thema in een ander perspectief te plaatsen. Bijvoorbeeld juist het verhaal van een ‘gewone’ Nederlandse soldaat, of een ‘gewone’ Indonesiër. Daar weet ik eigenlijk niks van. Docent VO

4.3 Waarom multiperspectiviteit van belang is

Lange tijd heeft het (geschiedenis)onderwijs een belangrijke rol gespeeld in de identificatie van jonge mensen met de natiestaat of andere ‘shared communities’. In een multiculturele samenleving en een geglobaliseerde maatschappij kan een dergelijke overdracht van gemeenschappelijke visies op een ‘gedeeld verleden’ problematisch worden. Het onderwijs biedt dan te eenduidige en monocausale antwoorden op complexe vraagstukken, zonder voldoende aandacht te besteden aan de (weerbarstige) meervoudige historische realiteit.⁹⁰

Het lijkt daarom zinvoller om in het reguliere onderwijs verschillende narratieven en perspectieven te bieden (multiperspectiviteit). Zo voorkom je dat veel jongeren het zicht op de complexiteit en culturele diversiteit van een samenleving in heden en verleden verliezen en zich daardoor minder met de maatschappij verbonden voelen. Wanneer het onderwijs erin slaagt om een brug te slaan tussen nationale, transnationale en internationale perspectieven, zullen meer sociale groepen zich een bepaalde geschiedenis kunnen toe-eigenen. Dit pleit voor meer aandacht voor de ontwikkeling van de geschiedenis van Nederland in relatie tot die van Suriname, Turkije, Marokko én Indonesië. Daardoor kunnen leerlingen inzicht krijgen in overkoepelende transnationale ontwikkelingen en de samenhangen tussen gelijktijdige historische gebeurtenissen.⁹¹

Een ander belangrijk punt van aandacht is dat het in het belang van democratische samenlevingen is om kritisch te zijn over de manier waarop het onderwijs omgaat met omstreden thema's in het nationale verleden.⁹² In Nederland roept de omgang met historische onderwerpen als het slavernijverleden, de Jodenvervolgung tijdens de Tweede Wereldoorlog en de kolonisatie en dekolonisatie van Indonesië nog steeds heftige reacties op. In het geval van de dekolonisatie van Indonesië lijkt het wellicht alsof met het verstrijken van de tijd de gevoelige kanten van deze geschiedenis minder aanwezig zijn, maar wordt dit verleden toch door velen nog altijd ervaren als een ‘zwarte bladzijde’ in de Nederlandse geschiedenis. ‘Omstreden’ geschiedenis bevat vele lagen, zoals bijvoorbeeld de problematische grenzen tussen daders en slachtoffers laten zien. Dat maakt het vaak moeilijk om dergelijke thema's in het onderwijs te behandelen. Het is in dit opzicht ook van belang te stellen dat docenten veel thema's moeten behandelen in beperkte tijd; dat maakt het extra moeilijk om volledig te zijn. Dit geldt ook voor schoolboekauteurs: de beschikbare ruimte in leermiddelen is schaars.

Desondanks geldt: wanneer er ruimte komt voor multiperspectiviteit, is het mogelijk om nieuwe manieren te vinden om de historische werkelijkheid weer te geven. Met betrekking tot het thema ‘de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië’ zou dit kunnen betekenen dat er meer aandacht ontstaat voor zaken als het gebruik van excessief geweld door Nederlandse militairen, de onderlinge rivaliteit tussen Indonesiërs, gewelddaden van Indonesische zijde en de complexe rol en verantwoordelijkheid van het Nederlandse opperbevel

en de Nederlandse politici. Het concept van ‘historische distantie’ is hierbij cruciaal: er dient met enige afstand gekeken te worden naar het verleden.⁹³

4.4 Concluderend

De in dit onderzoek geconstateerde afwezigheid van multiperspectiviteit en van historische contextualisering helpt niet bij de verwerking van een donkere bladzijde in de Nederlandse geschiedenis. Het gevaar is dat docenten blijvende moeite zullen ondervinden om ‘de oorlogen in Nederlands-Indië en Indonesië’ op een betekenisvolle wijze te onderwijzen. Veel docenten zullen zich ook nauwelijks bewust zijn van de veelzijdigheid van deze geschiedenis, wat mede te wijten is aan de minimale aandacht in docentenopleidingen. Dit pleit voor een aantal nascholingsactiviteiten voor docenten en docentenopleiders (samen wellicht met auteurs van leermiddelen, onderzoekers en vertegenwoordigers van herdenkingsinstellingen). Ook pleit het voor nieuw les- en bronnenmateriaal over de dekolonisatiegeschiedenis van Indonesië. Daarnaast zou het – zeker gelet op de actuele discussies en publicaties rondom het thema – niet misstaan wanneer de oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië tussen 1942 en 1949 expliciet aan bod zouden komen in de examenstof van de historische context *Koude Oorlog 1945-1991* op havo en vwo (zie de aanbevelingen op p. 50).

Een tweede afsluitende opmerking is dat wanneer leerboeken historische kennis weergeven als ‘objectieve feiten’, ze zich meer als dogmatische instrumenten van kennisoverdracht presenteren dan als instrumenten voor de ontwikkeling van democratisch burgerschap. Als gevolg daarvan kan een van de meest waardevolle activa van het moderne onderwijs worden ondermijnd: kritisch denken.

Om dat ten aanzien van het thema Tweede Wereldoorlog in Azië en dekolonisatie van Indonesië te voorkomen dienen leerteksten meervoudige visies te beschrijven en dienen leermiddelen een variëteit aan (primaire) bronnen voor te leggen die verschillende kanten van de dekolonisatie van Indonesië belichten. Op die manier kunnen jongeren een eigen mening vormen over (de omgang met) het verleden, nadenken over de functies van geschiedenisonderwijs en een kritische oriëntatie op sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen ontplooien.

Noten

⁸⁸ Riley, ‘Historical empathy and the Holocaust’; Stradling, *Teaching 20th-century European history*.

⁸⁹ Zie ook Van Berkel, ‘Holocaust Representations in Dutch History Textbooks 1960-2010’ in *Studi sulla formazione* (Anno XVIII, 2-2015); Bourdillon, *History and socialstudies*, 21-34.

⁹⁰ Grever, ‘The gender of patrimonial pride’, 289-293.

⁹¹ Ribbens, ‘A narrative that encompasses our history: historical culture and history teaching’, 68.

⁹² Bauman, *Modernity and the holocaust*, 85-86 en 91.

⁹³ Grever, *Teaching the war*, 5-9.



FOTO: ANP PHOTO/EPA/BIMO SATRIO

5 Samenvatting en aanbevelingen

Recente publicaties over de dekolonisatie van Nederlands-Indië/Indonesië, waaronder het proefschrift *De brandende kampons van generaal Spoor* van Rémy Limpach, hebben nogmaals het belang van een zorgvuldige, multidimensionale geschiedschrijving over Nederlands-Indië/Indonesië in de jaren 1942-1949 benadrukt. Niet alleen in kranten en in academische publicaties, maar ook in lesmethodes voor het vak geschiedenis. Die laatste spelen immers een belangrijke rol in de ontwikkeling van het historisch en maatschappelijk bewustzijn van jongeren, en vragen dus om verhalen die de nieuwe generatie met open blik laten reflecteren op het nationale verleden.

Dit onderzoek beoogt in kaart te brengen hoe het thema ‘de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië 1942-1949’ behandeld wordt in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs anno 2016. Daartoe zijn naast de curricula drie leermiddelen voor het vak geschiedenis geanalyseerd die in 2016-2017 veelvuldig werden gebruikt in onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs: *Geschiedeniswerkplaats*, *Memo* en *Sprekend Verleden*. Ook zijn vertegenwoordigers van onderwijsinstellingen en herinneringscentra geïnterviewd.

In het curriculum van het primair onderwijs en de onderbouw van het vo komt het thema ‘de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië 1942-1949’ in de regel voor bij de behandeling van het tijdvak *Tijd van Televisie en Computers* en het canonvenster *Indonesië 1945-1949; een kolonie vecht zich vrij*. Op havo en vwo kan het voorkomen als examenonderdeel van de ‘historische context’ Koude Oorlog 1945-1991. In de bovenbouw van het vmbo is *Indonesië als voorbeeld van dekolonisatie (1942-1949)* een van de examenthema’s. Scholen hebben echter relatief veel vrijheid om het beoogde curriculum te realiseren.

In de leermiddelen, zo maakt dit onderzoek duidelijk, wordt betrekkelijk weinig aandacht besteed aan de Japanse bezetting van Nederlands-Indië. De Japanners worden beschreven vanuit een collectief vijandbeeld, net zoals de Indonesische ‘nationalisten’. De lesmethodes schetsen een impliciet en soms expliciet verband tussen de Japanse bezetting van de archipel en het streven naar autonomie van de Indonesiërs, soms via visuele representaties. Er wordt in de passages over de dekolonisatiestrijd weinig aandacht besteed aan de lange termijnachtergronden van het verlangen naar zelfbestuur en de rol die de Nederlandse kolonisatie daarin speelt. Enkele nationalistische Indonesische leiders worden genoemd, maar nauwelijks gecontextualiseerd. Het omstreden karakter van de ‘politieele acties’ krijgt ruime aandacht, maar vermeende oorlogsmisdaden of excessief geweld door Nederlandse militairen komen in de hoofdtteksten niet aan bod, net zo min als de politieke en militaire besluitvormingsprocessen die ten grondslag lagen aan de ‘politieele acties’. Individuele Nederlandse protagonisten (politici, militaire bevelhebbers of soldaten) komen alleen een enkele keer voor in bronnenopdrachten.

Het onderzoek legt ook bloot dat het Indonesisch perspectief op de onafhankelijkheidsstrijd en andere gebeurtenissen tussen 1942 en 1949 ontbreekt. De gebeurtenissen in de voormalige kolonie worden nog altijd grotendeels vanuit een Nederlands of westers perspectief weergegeven. Daarnaast ontbreekt in verschillende lesmethoden de samenhang met algemene wereldwijde processen van kolonisatie en dekolonisatie; dat thema wordt enigszins versnipperd aangeboden. Voor meervoudige visies op het thema is maar weinig aandacht, net als voor resultaten van recent historisch onderzoek. Opvallend afwezig zijn referenties aan de publieke debatten met betrekking tot de dekolonisatie van Indonesië (zoals de affaires rondom Westerling, de Excessennota, Poncke Princen of Rawagede). Ook wordt nauwelijks gerefereerd aan de nawerkingen van de koloniale relatie tussen Nederland en Indonesië, zoals de migratie van 'Indische Nederlanders', de kwestie Nieuw-Guinea of de Molukse kwestie.

Aanbevelingen

Het verkennende onderzoek zoals hierboven beschreven legt een aantal hiaten bloot in de behandeling van het thema 'de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië' in lesmethodes voor het vak geschiedenis. Hieronder volgen een aantal aanbevelingen om daar verandering in te brengen.

1. Schenk aandacht aan het Indonesisch perspectief

Geef het Indonesisch perspectief (of nog beter: de verschillende Indonesische perspectieven) een plek in de educatieve geschiedschrijving over de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië, en besteed daarbij expliciet aandacht aan de identiteit en de verscheidenheid van het Indonesisch nationalisme en aan Indonesische slachtoffers van onderdrukking en militair geweld.

Concrete acties:

- stel bronnen beschikbaar over individuele getuigenissen van Indonesiërs met betrekking tot de geschiedenis van de Japanse bezetting en de dekolonisatie;
- organiseer tentoonstellingen en/of educatieve projecten voor leerlingen in relevante musea, herdenkings- en herinneringsinstellingen in Nederland waarbij meervoudige perspectieven worden getoond op de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië.

2. Plaats de dekolonisatie van Indonesië in een bredere context

Plaats het Indonesische onafhankelijkheidsstreven in een historische context én in een groter transnationaal verband, en doe zo meer recht aan de historische processen die zich hebben afgespeeld.

Concrete acties:

- ontwerp les- en bronnenmateriaal waarbij processen van kolonisatie en dekolonisatie in verschillende delen van de wereld met elkaar vergeleken worden;
- bespreek langetermijnoorzaken van het Indonesisch nationalisme;
- verwerk naoorlogse gebeurtenissen als Nieuw-Guinea en de Molukse kwestie in het lesmateriaal;
- verwerk naoorlogse debatten over de dekolonisatie van Indonesië in het lesmateriaal en maak inzichtelijk welke discussies en beeldvorming ten aanzien van de 'politieke acties' de revue hebben gepasseerd;
- besteed (meer) aandacht aan de Bersiap-periode, de politieke besluitvorming in Den Haag over de dekolonisatie, de gemengde maar brede steun in Nederland voor de uitzending van de Nederlandse militairen naar Indonesië, de positie van Nederlandse dienstweigeraars en de beperkte informatievoorziening in Nederlandse media.

3. Wees helder over het aandeel dat de Nederlandse overheid en militairen hadden in het oorlogsgeweld

Besteed expliciete aandacht aan de politieke en persoonlijke verantwoordelijkheden en betrokkenheid van de Nederlandse regering, Nederlandse politici en ambtenaren en Nederlandse militairen bij de dekolonisatieoorlog in Indonesië en maak duidelijk welke politieke en/of militaire besluitvormingsprocessen zich precies hebben afgespeeld.

Concrete acties:

- bied leerlingen met behulp van leermiddelen beter inzicht in de hoofdrolspelers aan Nederlandse zijde en in het politieke besluitvormingsproces ten aanzien van de dekolonisatieoorlog. Relateer deze besluitvormingsprocessen ook aan actuele politieke gebeurtenissen in de wereld;
- stel (bronnen over) individuele getuigenissen van Nederlandse militairen beschikbaar en zet die in om leerlingen te laten oefenen met morele dilemma's.

4. Gebruik uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek

Verwerk resultaten van (nieuw) academisch onderzoek in het onderwijs, om zo te zorgen voor een actuele en meer volledige weergave van de dekolonisatie van Indonesië.

Concrete acties:

- besteed meer aandacht aan de recente discussie met betrekking tot het ‘structurele geweld’ door Nederlandse militairen, bijvoorbeeld door Nederlands-Indië/Indonesië nadrukkelijk te koppelen aan het examenthema of de historische context *Koude Oorlog 1945-1991*;
- stel aan de hand van recent wetenschappelijk onderzoek nieuw les- en bronnenmateriaal over de Nederlandse militaire aanwezigheid in Indonesië tussen 1946-1949 beschikbaar.

5. Maak werk van nascholing en professionalisering

Investeer (in samenwerking met wetenschappelijke onderzoekers en vertegenwoordigers van herinneringscentra) in de nascholing en professionalisering van docenten, docentenopleiders en leermiddelenauteurs.

Concrete acties:

- organiseer een landelijke conferentie over het thema ‘Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Indonesië’ voor docenten, docentenopleiders en leermiddelenauteurs;
- bespreek op een dergelijke conferentie en via andere beschikbare kanalen de resultaten van (nieuw) academisch onderzoek en de mogelijke gevolgen daarvan voor het onderwijs.

Bijlagen
Onderzoeksschema’s en vragenlijst

Leermiddelen

Titel
Auteurs
Uitgeverij
Plaats en jaar van uitgave
Doelgroep
Type leermiddel: aantal pagina’s, docentenhandleiding, opdrachtenboek, webondersteuning etc.
Commentaar van de auteurs: gebruik, inhoud, ontwerp, didactiek, doelen, etc.
Waardenoverdracht?
Biografische informatie over de auteurs
Conclusie

Historische personen, gebeurtenissen en processen

Meest genoemde personen
Aantal pagina’s over Indonesië
Aantal illustraties over Indonesië
Gebruik van ooggetuigenverslagen?
Gebruik van academische inzichten of debatten?
Conclusie

Temporeel en geografisch spectrum, contextualisering en verklaring

Welke periodisering is gebruikt? (jaartallen en hoofdstukindeling, historische context etc.)
In welke mate wordt multiperspectiviteit gebruikt?
Wie is eigenaar van de gebeurtenis?
Nederlandse geschiedenis of wereldgeschiedenis?
Transnationaal perspectief?
Nationale reflectie of schuldbewustzijn?
Welk verhaal wordt verteld (daders, slachtoffers, welke groepen krijgen geen aandacht)?
Worden individuele daders of slachtoffers genoemd?
Wordt heden met verleden in verband gebracht?
Wie is verantwoordelijk voor conflicten, excessen etc.?
Worden acties en conflicten (historisch) verklaard?
Worden naoorlogse debatten vermeld en ingebed in het narratief?
Conclusie

Didactiek

Aard van de illustraties
Aantallen en aard van primaire bronnen
Balans tussen bronnen en illustraties en het narratief?
Gebruik van ooggetuigenverslagen?
Gebruik van academische inzichten of debatten?
In welke mate kunnen leerlingen eigen meningen vormen of onderzoek doen?
Zijn tegengestelde bronnen aanwezig?
Nodigen narratief, bronnen en illustraties uit tot inleving en empathie?
Conclusie

Taalanalyse

Welke woorden, namen en terminologie worden gebruikt?
Welke connotatie is er: positief/negatief, normatief/waardevrij?
Worden stereotyperingen gebruikt?
Conclusie

Vragenlijst docenten, schoolboekauteurs en educatieve medewerkers herinneringscentra

- Welke thema's/gebeurtenissen/personen met betrekking tot de dekolonisatie van Nederlands-Indië/Indonesië (1942-1949) zouden wat u betreft aan bod moeten komen in docentenopleidingen/schoolboeken/onderbouw en bovenbouw vmbo en h/v?
- Welke ervaringen hebt u opgedaan met dit thema in het onderwijs?
- Welke onderwijsbronnen vindt u relevant met betrekking tot dit thema? Denk aan films, literatuur, websites, etc.
- Ziet u een ontwikkeling optreden in de loop van de jaren in de manier waarop dit thema aan bod is gekomen in het onderwijs?
- Waar zou u dit thema het beste kunnen onderbrengen? Bij Nederlandse geschiedenis of beter bij dekolonisatie of niet-westerse geschiedenis?
- Zijn er invalshoeken die u bewust kiest om dit thema in een ander perspectief te plaatsen?
- In hoeverre leent dit thema zich voor meervoudige perspectieven?
- Zou u behoefte hebben aan bronnenmateriaal van de Indonesische kant? Op welke gebieden?
- Hebt u voldoende kennis over het thema? In welke opzichten houdt u recente ontwikkelingen op dit gebied bij?

Referenties en leermiddelen

Referenties

- Assmann, Jan, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (München 2013 [1992]).
- Bauman, Zygmunt, *Modernity and the Holocaust* (New York 2000).
- Berkel, Marc van, 'Holocaust Representations in Dutch History Textbooks 1960-2010' in *Studi sulla formazione* (Anno XVIII, 2-2015).
- Bourdillon, Hillary, *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*. Report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 september 1990 (Amsterdam 1992).
- Boxtel, Carla van en Maria Grever, 'Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands', in: Elisabeth Erdmann en Wolfgang Hasberg (red.), *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education* (2e druk; Schwalbach 2011) 83-116.
- Dalhuisen, Leo, 'Terugblik op een halve eeuw vakdidactiek', *Kleio* 49 (2008), afl. 7, 10-13.
- Drie, Jannet van en Carla van Boxtel, 'Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past', *Educational Psychology Review* 20 (2008), afl. 2, 87-110.
- *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse* 2016 (SLO 2016).
- 'Geschiedenis in een moderne jas. Voor wie erudiet wil zijn is het vak Winkler Prins beter'. Interview met Piet de Rooy, *het Onderwijsblad* (2001), afl. 5.
- Geugten, Tom van der, 'Twee kanten van een verhaal. De dekolonisatie van Indonesië in Nederlandse en Indonesische schoolboeken', *Kleio* 36 (1995), afl. 8, 13-17.
- Geugten, Tom van der, 'Schaamte. Het Nederlandse beeld van een koloniaal verleden', *Fibula* 41 (2000), afl. 4, 4-7.
- Grever, Maria, 'The gender of patrimonial pride. Changes in historical culture and the revitalization of national canons in the West', in: Saskia Wieringa (red.), *Traveling heritages. Collecting, preserving and sharing women's history* (Amsterdam 2008) 285-302.
- Grever, Maria, 'Fear of plurality. Historical culture and historiographical canonization in Western Europe', in: Angelika Eppe en Angelika Schaser (red.), *Gendering historiography; beyond national canons* (Frankfurt/New York 2009) 45-62.
- Grever, Maria, Ben Peltzer en Terry Haydn, 'High school students' views on history', *Journal of Curriculum Studies* 43 (2011) 207-229.

- Grever, Maria, 'Teaching the war. Reflections on popular uses of difficult heritage.' Paper for the international research conference *Teaching and learning difficult histories: global concepts and contexts*, New York, 24-26 juni 2015.
- Hartman, Marjolein, *Geschiedschrijving in Nederlandse schoolboeken. De weergave van de dekolonisatie van Indonesië in het Nederlandse geschiedenisonderwijs tussen 1945-2013* (masterscriptie Universiteit Utrecht 2013).
- Höhne, Thomas, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens und Methodentheorie des Schulbuches* (Frankfurt/M 2003).
- Kocka, Jürgen, 'Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft', in: Willi Oelmüller (red.), *Wozu noch Geschichte?* (München 1977) 11-33.
- Koenen, Bart en Lisa Jorritsma, *Oorlog in de klas. Aandacht voor de Tweede Wereldoorlog in het primair en voortgezet onderwijs* (Amsterdam 2014).
- Liempt, Ad van, *Na de bevrijding. De loodzware jaren 1945-1950* (Amsterdam 2014).
- Limpach, Rémy, *De brandende kampongs van generaal Spoor* (Amsterdam 2016).
- Mijnhardt, Wijnand W., 'De zinloosheid van een nationale canon', in: Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 11-20.
- *Verslag van de examencampagne 2015 voortgezet onderwijs* (CITO 2015).
- *Oorlog en dekolonisatie. Heroriëntatie op de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie van Nederlands-Indië* (SLO 2015).
- Oostindie, Gert, *Soldaat in Indonesië, 1945-1950. Getuigenissen van een oorlog aan de verkeerde kant van de geschiedenis* (Amsterdam 2015).
- Oostrom, Frits van, *entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Deel A* (Den Haag 2006).
- Pingel, Falk, *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (Hannover 2009 [1999]).
- Ribbens, Kees, 'A narrative that encompasses our history: historical culture and history teaching', in: Maria Grever en Siep Stuurman (red.), *Beyond the canon. History for the twenty-first century* (New York 2007) 63-76.
- Riley, Karen L., 'Historical empathy and the Holocaust: theory into practice', *International Journal of Social Education* 13 (1998) 139-166.

- Scagliola, Stef, *Last van de oorlog. De Nederlandse oorlogsmisdaden en hun verwerking* (Amsterdam 2002).
- Stradling, Robert, *Teaching 20th-century European history* (Straatsburg 2001).
- Verhue, Pieter, Rogier van Kalmthout en Bart Koenen, *Nationaal Vrijheids-onderzoek 2011* (Amsterdam 2011).
- Wilschut, Arie, *Beelden van tijd. De ontwikkeling van geschiedenisonderwijs en geschiedenisdidactiek* (Assen 2011).

Leermiddelen

- *Geschiedeniswerkplaats* 2vmbo – kgt (informatie- en werkboek) Noordhoff Uitgevers (Groningen/Houten 2013).
- *Geschiedeniswerkplaats* 3vmbo – kgt (informatie- en werkboek) Noordhoff Uitgevers (Groningen/Houten 2015).
- *Memo* (Geschiedenis voor de Bovenbouw, Hand- en Werkboek 3vmbo - kgt) Malmberg ('s-Hertogenbosch 2012, handboek 3e druk, 4e oplage, werkboek 3e druk, 6e oplage).
- *Memo* (Geschiedenis voor de Bovenbouw, Hand- en Werkboek vmbo - kgt 4) Malmberg ('s-Hertogenbosch 2012, handboek 3e druk, 4e oplage, werkboek 3e druk, 3e oplage).
- *Memo* (Geschiedenis voor de Bovenbouw, Leer/Opdrachtenboek havo en vwo) Malmberg ('s-Hertogenbosch 2011, 4e druk, 4e oplage).
- *Sprekend Verleden* (Geschiedenis Onderbouw, Leer- en Werkboek 3) Walburg Pers (Zutphen 2012, 5e druk, 3e oplage).
- *Sprekend Verleden* (Geschiedenis Bovenbouw, Hand- en Activiteitenboek havo4/5) Walburg Pers (Zutphen 2016, 6e druk, 1e oplage).

Over de auteur

Drs. Marc van Berkel is als historicus verbonden aan het Instituut voor Leraar en School van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij hoopt binnenkort te promoveren (Erasmus Universiteit Rotterdam) op een onderzoek naar Holocaustrepresentaties en bijbehorende slachtofferperspectieven in Duitse en Nederlandse lesmethodes verschenen tussen 1960 en 2010. Daarnaast is hij lid van de Nederlandse delegatie bij de International Holocaust Remembrance Alliance.

Het beeld over de dekolonisatieoorlog in Indonesië staat in Nederland al lange tijd ter discussie. Na nieuwe onthullingen over extreem geweld aan Nederlandse zijde zag het kabinet-Rutte II zich eind 2016 genoodzaakt nieuw onderzoek naar deze periode aan te kondigen. Hoe wordt dit pijnlijke verleden in de Nederlandse schoolboeken verteld? Wat leren de scholieren erover? Daarover was weinig bekend.

In dit rapport beschrijft Marc van Berkel hoe de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië (1942-1945) en de dekolonisatie van Indonesië (1945-1949) in het Nederlandse geschiedenisonderwijs anno 2016 worden behandeld. Hij komt tot de conclusie dat er weinig aandacht is voor deze oorlogen en dat ze erg eenzijdig worden behandeld. Van Berkel doet aanbevelingen hoe het anders kan.

