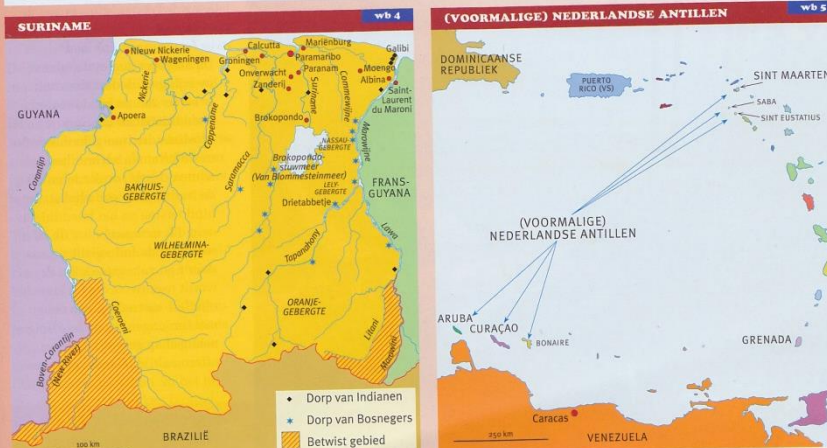
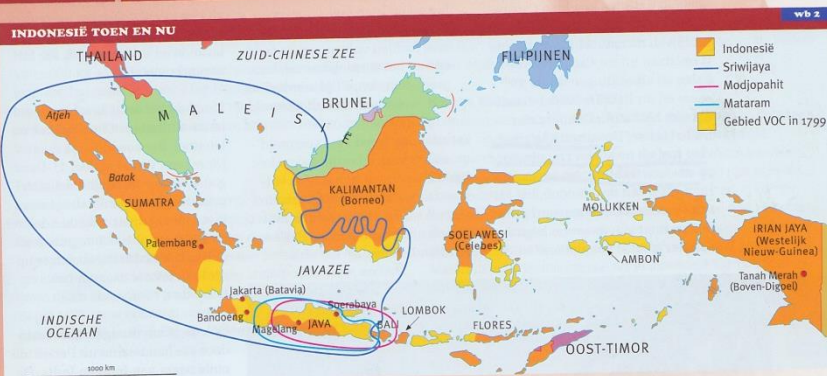


De koloniale geschiedenis in schoolboeken

Een narratieve en deconstructieve analyse van de koloniale geschiedenis in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* tussen 1950 en 2012

hoofdstuk

6 Nederland en zijn koloniën



Masterscriptie
Actuele geschiedenis
Radboud Universiteit Nijmegen

Dirkjan van den Berg
S4063910

Scriptiebegeleider: Dr. Geertje Mak

16-08-2013

Inhoudsopgave

Voorwoord	p. 3
Inleiding	p. 4
<i>Wat heb je eigenlijk aan geschiedenis?</i>	p. 4
<i>Korte geschiedenis van het geschiedenisonderwijs 1950 – heden</i>	p. 6
<i>Kritiek op het huidige geschiedenisonderwijs</i>	p. 8
<i>Probleemstelling</i>	p. 11
<i>Opbouw</i>	p. 12
1. Historiografisch kader	p. 13
1.1. <i>Onderzoek doen naar schoolboeken</i>	p. 13
1.2. <i>Geschiedenis­schoolboeken nader bekeken</i>	p. 14
1.3. <i>Onderzoek doen naar de koloniale geschiedenis in schoolboeken</i>	p. 16
2. Theoretisch kader	p. 21
2.1. <i>Verhalen analyseren en deconstrueren</i>	p. 21
2.2. <i>Kruispuntdenken</i>	p. 25
3. Onderzoeksmethode	p. 30
3.1. <i>Belang van methodologie</i>	p. 30
3.2. <i>Analysemethode</i>	p. 30
3.3. <i>Selectie van het bronmateriaal</i>	p. 33
3.4. <i>Werkwijze</i>	p. 34
4. Analyse	p. 36
4.1. <i>Een eerste blik op Wereld in Wording en Sprekend Verleden</i>	p. 36
4.2. <i>Vershil in aandacht en benadering</i>	p. 38
4.3. <i>Een sturende externe verteller</i>	p. 40
4.4. <i>Een herkenbare narratieve structuur?</i>	p. 43
4.5. <i>Koloniale geschiedenis door een Nederlandse bril</i>	p. 50
4.6. <i>Voortzetting van het koloniale discours</i>	p. 54
Conclusie en discussie	p. 58

Lijst van gebruikte schoolboeken	p. 63
Literatuurlijst	p. 64
Bijlagen	
1: Overzicht geselecteerd bronmateriaal	p. 69
2: Gehanteerd analysemodel (schematisch)	p. 72
3: Voorbeelden gemaakte aantekeningen in eerste fase narratieve analyse	p. 73
4: Voorbeelden gemaakte aantekeningen in eerste fase deconstructieve analyse	p. 75

De afbeelding op de voorkant is de eerste pagina van het hoofdstuk 'Nederland en zijn koloniën' uit de nieuwste editie van *Sprekend Verleden* (2012).

Voorwoord

Deze scriptie is het eindproduct van een proces van ruim een jaar. Het beginpunt van dit proces was de masterstage die ik in de eerste helft van 2012 liep bij het *Centrum voor Historische Cultuur* aan de Erasmus Universiteit van Rotterdam. Hier kwam ik in aanraking met schoolboekonderzoek. Als docent geschiedenis was ik hier direct in geïnteresseerd. Aan het eind van dit proces wil ik twee mensen in het bijzonder bedanken. Dr. Geertje Mak wil ik bedanken voor alle interessante gesprekken en begeleiding tijdens het ontstaan van deze scriptie. Het schrijven van deze scriptie naast een parttime baan in het onderwijs is niet gemakkelijk geweest en heeft het afgelopen jaar veel van mijn beschikbare tijd in weekenden, avond- en ochtenduren en vakanties ingenomen. Voor de ruimte die ik hier thuis voor gekregen heb, zelfs na de geboorte van onze zoon Boaz, ben ik Cariënne zeer dankbaar.

Inleiding

Wat heb je eigenlijk aan geschiedenis?

Drie dagen in de week werk ik in het middelbaar onderwijs. Ik geef het vak geschiedenis. ‘Wat heb je eigenlijk aan geschiedenis?’ is een vraag die leerlingen regelmatig stellen. Een logische vraag voor kinderen in de puberteit, een fase in hun leven waarin hun identiteit vorm krijgt, ze zich een mening gaan vormen en voor zichzelf gaan bepalen wat interessant en nuttig is.¹ Ook is het een vraag waarop geen simpel antwoord te geven is. Als je aan leerlingen zelf vraagt wat ze leren bij het schoolvak geschiedenis is het antwoord meestal iets in de trant van, ‘je leert hoe het vroeger was, hoe dingen toen zijn gegaan’. In de klassen waaraan ik lesgeef zitten leerlingen van verschillende etnische en culturele achtergronden. Daarvan is tussen de tien en twintig procent van een niet westerse afkomst. Het aantal jongens en meisjes is ongeveer gelijk verdeeld. Dit komt overeen met de gemiddelde cijfers van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland.² Diversiteit, tussen de seksen maar ook in etniciteit, cultuur, sociale klasse en religie, is iets waarmee leerlingen in de omgang met anderen, zoals blijkt uit de hierboven geschetste context, elke dag te maken hebben. Tijdens het lesgeven aan een dusdanig diverse leerlingpopulatie vraag ik me vaak af wat voor geschiedenis(onderwijs) ik de leerlingen eigenlijk aanbied. Leren ze een bepaalde geschiedenis, op welke manier leer ik leerlingen naar het verleden kijken (historisch bewustzijn, - besef, - denken en - redeneren) en waartoe leren ze eigenlijk geschiedenis?

Bron 1 – Leerlingen in het voortgezet onderwijs naar geslacht en herkomstgroepering, 2010/2011.

	Totaal	Geslacht		Herkomstgroepering ¹⁾			
		jongens	meisjes	autochtonen allochtonen			
				totaal	westerse allochtonen	niet-westerse allochtonen	
	x 1 000	%					
Totaal	939,6	50	50	78	22	6	15
Praktijkonderwijs	26,6	59	41	62	38	6	32
Algemeen leerjaar ²⁾	393,6	51	49	77	22	6	16
Vmbo	203,5	52	48	76	24	6	19
vmbo, exclusief lwoo	156,5	53	47	77	23	6	17
lwoo	47,0	52	48	70	30	6	25
theoretische en gemengde leerweg	101,6	50	50	79	21	6	15
basis- en kaderberoepsgerichte leerweg	102,0	55	45	72	28	6	22
Havo	151,1	49	51	82	18	7	12
Vwo	164,8	47	53	83	17	7	9

Bron: CBS.

¹⁾ Exclusief een klein aantal leerlingen van wie de herkomstgroepering onbekend is.

²⁾ Leerjaar 1 en 2, plus een kleine groep leerlingen in leerjaar 3 die nog geen keuze heeft gemaakt tussen havo en vwo.

¹ Jos van der Wal, Ineke de Mooij, Jacob de Wilde, *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding – een praktijkgericht boek* (Bussum 2001) 13-23, 40-49.

² Bron 1, zie: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/FC6D3388-0F9E-4129-8F2B53022BA3F774/0/2011f162pub.pdf>

Gedeeltelijk zijn historici, didactici en docenten het over antwoorden op deze vragen eens. Veelal worden er twee doelstellingen van geschiedenisonderwijs onderscheiden, welke in de afgelopen decennia afwisselend op de voorgrond hebben gestaan. Geschiedenisonderwijs zorgt voor (zelf)kennis (van historische feiten) en geeft daardoor gedeeltelijk antwoord op de vraag waar je vandaan komt en wie je bent én het zorgt voor perspectief en vaardigheden om hedendaagse sociale, economische, culturele en politieke zaken mede te verklaren.³ Arie Wilschut, werkend voor het instituut voor Geschiedenisdidactiek, verwoordt dit, in het inmiddels veelgebruikte handboek voor vakdocenten *Geschiedenisdidactiek*, door te stellen dat geschiedenis 'zin en betekenis heeft [zodat leerlingen] er wat mee kunnen in de wereld'⁴. Een uitermate vage uitspraak, want het blijft een oneindige discussie hoe dit bereikt dient te worden. Wat is het dat zin en betekenis geeft aan geschiedenis zodat leerlingen er vandaag de dag iets mee kunnen? Dit kan van alles zijn en is continu aan verandering onderhevig. Geschiedenisonderwijs wordt vormgegeven vanuit het heden. Het wordt bepaald door wat men vandaag de dag belangrijk vindt.⁵

Keith C. Barton en Linda S. Levstik, Amerikaanse wetenschappers wiens onderzoeksinteresse en -expertise ligt bij het (aan)leren van geschiedenis, vinden bijvoorbeeld dat het voorbereiden van leerlingen op leven in een pluralistische (multiculturele) democratie de doelstelling is van het huidige geschiedenisonderwijs. Verschillende manieren van omgang met het verleden (waarvan onderwijs er slechts één is) bepalen volgens hen voor een groot deel het verleden dat zichtbaar wordt en hoe wij dat verleden begrijpen en vervolgens toepassen in ons dagelijks leven. Het zou, aldus Barton en Levstik, de doelstelling van geschiedenisonderwijs moeten zijn om leerlingen dit inzicht te geven. Leerlingen leren zo verschillende perspectieven op het verleden te zien en leren deze mee te wegen in conclusies die ze trekken over een bepaald verleden of over hedendaagse situaties.⁶ Ook Maria Grever, hoogleraar Theorie en Methoden van de Maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam en directeur van het Centrum voor Historische Cultuur van de Erasmus School of History, Culture and Communication, waar onder andere onderzoek naar geschiedenisonderwijs wordt gedaan, benadrukt het belang van multiperspectiviteit, een volgens haar belangrijk onderdeel van historisch redeneren. Zij stelt dat door vanuit verschillende perspectieven naar een historische gebeurtenis te kijken leerlingen leren reflecteren op eigen uitgangspunten en leren in te zien dat er meerdere perspectieven naast elkaar kunnen bestaan

³ John Tosh, *The pursuit of history* (Londen 2010) 29-57.

⁴ Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 9.

⁵ Maria Grever, 'Wat doen we met de canon' In: Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 21-30.

⁶ Keith C. Barton en Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (London 2004) 1-24, 244-261.

zonder dat de een de ander uit hoeft te sluiten.⁷ In deze visies ligt het zwaartepunt van geschiedenisonderwijs bij het aanleren van perspectief en vaardigheden om historische en hedendaagse sociale, economische, culturele en politieke zaken te helpen verklaren. Dit is in mijn ogen een passende invulling voor het hedendaags geschiedenisonderwijs, dat aan een pluriforme leerlingenpopulatie moet worden aangeboden. Toch ligt de focus in het huidige geschiedenisonderwijs in Nederland anders. Hoe in het (huidige) geschiedenisonderwijs geschiedenis aan leerlingen wordt verteld en getoond verdient de aandacht en dat gebeurt in dit onderzoek. Voordat ik hierop verder ga geef ik een korte toelichting op de belangrijkste ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs in Nederland in de afgelopen decennia.

Korte geschiedenis van het geschiedenisonderwijs 1950 - heden

In de afgelopen zestig jaar is het geschiedenisonderwijs in Nederland ingrijpend veranderd. Tot eind jaren zestig lag de focus van het geschiedenisonderwijs vooral op de vaderlandse geschiedenis, waarbij het (aan)leren van historische feiten voorop stond. Het (geschiedenis)onderwijs stond in het teken van de vorming van goede staatsburgers die de geschiedenis van hun land en cultuur kenden. Het heden werd beschouwd als hoogtepunt en het verleden als voorgeschiedenis van hoe dit zo gekomen was. Deze zogenaamde 'Whig interpretation' beschouwde alleen dat verleden relevant wat gezien kon worden als voorgeschiedenis van het hoogtepunt in het heden, bijvoorbeeld de nationale staat.⁸ Deze visie op geschiedenisonderwijs raakte in de jaren na de Tweede Wereldoorlog in verval. De invoering van de Mammoetwet in 1968 betekende een grote verandering voor geschiedenis als schoolvak. Geschiedenis werd een keuzevak voor leerlingen ouder dan 14/15 jaar, kreeg minder uren en kreeg concurrentie van maatschappijleer, een nieuw vak dat leerlingen moest vormen tot kritische mensen die de maatschappij zelf vorm konden geven. Geschiedenis werd als schoolvak hier niet toe in staat geacht, het werd gezien als maatschappelijk irrelevant. De degradatie van het vak geschiedenis in deze periode zorgde ervoor dat didactici te rade gingen bij de vraag waartoe geschiedenisonderwijs nuttig was.⁹

De inhoud en didactiek van het schoolvak geschiedenis veranderden hierdoor in de jaren zeventig en tachtig. Inhoudelijk ontstond een meer divers beeld van de geschiedenis doordat verschillende onderwerpen, zoals de geschiedenis van arbeiders, vrouwen, 'gewone mensen' en zowel lokale als mondiale geschiedenis, naast de vaderlandse geschiedenis een plek in het curriculum kregen. Didactisch werd het vermogen van leerlingen om zelfstandig kennis over het verleden te

⁷ Maria Grever, 'De antropologische wending op microniveau. Cultureel pluralisme en gemeenschappelijke geschiedenis', in: Maria Grever, Ido de Haan, Dienne Hondius en Susan Legene, *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil* (Amsterdam 2011) 272-288.

⁸ Tosh, *Pursuit of history*, 191,210.

⁹ Arie Wilschut, *historisch besef als onderwijsdoel*, zie: www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef3.html.

verwerven steeds belangrijker. Er werd daarom in de klas steeds meer met historische bronnen gewerkt. De basis voor deze hernieuwde didactiek werd gelegd door de Doelstellingencommissie uit 1965 waarin geschiedenisleraren vanuit de Vereniging voor Geschiedenisleraren (VGN) de doelstellingen van het schoolvak geschiedenis opnieuw uiteen zetten. In 1993 werden de doelstellingen voor het Centraal Schriftelijk Eindexamen (CSE) geschiedenis vastgelegd. Belangrijkste doelstelling hierin werd aangeduid met de term 'bestaansverheldering': 'het verleden kritisch benaderen om tot zinvolle kennis te komen over wat het verleden betekent voor de wereld waarin leerlingen leven'¹⁰. Dit gebeurde aan de hand van zogenaamde structuurbegrippen als 'verandering en continuïteit', 'feit en mening', 'bron en interpretatie', 'standplaatsgebondenheid' en 'oorzaak en gevolg'. In de loop van de jaren negentig leidde deze vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs tot kritiek. De kritiek kwam voornamelijk voort uit het maatschappelijke en politieke debat rond de rol van Nederland in Europa en de vervaagde Nederlandse identiteit in de steeds verder ontwikkelende multiculturele samenleving. Dit debat zorgde voor een hernieuwde oriëntatie op het nationale verleden.

In 1997 besloot staatssecretaris van onderwijs Tineke Netelenbos een commissie in te stellen die moest onderzoeken hoe het zat met het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Deze commissie, de Commissie de Wit, kwam tot de conclusie dat de balans in het geschiedenisonderwijs te ver was doorgesloten. Er werd teveel aan vaardigheden en te weinig aan kennis (aan)leren gedaan. Deze balans moest worden hersteld door meer nadruk op het aanleren van feitenkennis te leggen. De vraag 'wie wij (Nederlanders) zijn en waar we vandaan komen' moest door elke leerling, autochtoon, maar zeker ook allochtoon, weer overtuigend kunnen worden beantwoord aan de hand van kennis van feiten van de Nederlandse geschiedenis. In het afgelopen decennium is, naar aanleiding van het onderzoek van de Commissie de Wit, het geschiedenisonderwijs ingrijpend veranderd. Twee ontwikkelingen stonden hierbij centraal. Sinds 2007 is wettelijk vastgelegd dat het vak geschiedenis op een chronologische wijze moet worden aangeleerd via tien tijdvakken, samengesteld in 2001 door de Commissie Historische en Maatschappelijke vorming, de Commissie de Rooij, die de adviezen van de Commissie de Wit moest omvormen tot een concreet plan. Binnen deze chronologie ligt de focus op abstracte oriëntatiekennis bestaande uit 49 kenmerkende aspecten binnen een chronologische, eurocentrische geschiedenis (een longitudinale leerstofafstemming van basisvorming tot eindexamen treedt vanaf 2015 definitief in werking). Dit zogenaamde referentiekader en historische vaardigheden die aan de hand ervan geleerd kunnen worden, dient tot het bevorderen van historisch besef. Het bevorderen van historisch besef is volgens de commissie de belangrijkste doelstelling van het geschiedenisonderwijs. Het gaat hierbij vooral om de samenhang tussen de interpretatie van het

¹⁰ Stephan Klein, Maria Grever en Carla van Boxtel, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid in geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland' *Tijdschrift voor geschiedenis* 124 (2011) 385.

verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst. Op deze wijze heeft historisch besef invloed op de manier waarop mensen zich vandaag de dag opstellen en zich competent gedragen op basis van historische kennis. Daarnaast is de in 2006 opgestelde nationale canon van Nederlandse geschiedenis en cultuur bestaande uit 50 vensters op de Nederlandse geschiedenis ('wat iedereen zou moeten weten van de geschiedenis en cultuur van Nederland'¹¹) in 2010 aan de kerndoelen van het voortgezet onderwijs toegevoegd, bedoeld ter illustratie van de tien tijdvakken binnen het vak geschiedenis. Deze ontwikkelingen hebben het geschiedenisonderwijs in Nederland (weer) een duidelijke nationalistische tint en opvoedkundige taak gegeven. Geschiedenisonderwijs dient in zekere zin weer een oud doel, het creëren van goede staatsburgers.¹²

Kritiek op het huidige geschiedenisonderwijs

Er is veel kritiek op deze recente ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs. Het geschiedenisonderwijs wordt 'ouderwets' en 'nationalistisch' genoemd en niet aansluitend aan ontwikkelingen in de historische wetenschap.¹³ De kern van deze kritiek draait om de vraag welke geschiedenis er wordt aangeboden en tot welk historisch besef dit leidt. De Commissie de Rooij meent dat historisch besef bevorderd wordt door het referentiekader van tien tijdvakken en historische vaardigheden die aan de hand daarvan geleerd kunnen worden. Wat wordt hier verstaan onder historisch besef? Volgens de Commissie de Rooij vormt het aanleren van een referentiekader de basis voor het interpreteren van het verleden, het begrijpen van het heden en het bieden van perspectief op de toekomst. De historische vaardigheden en benaderingswijzen zijn vervolgens van belang voor het vormen van historisch besef. Deze benaderingswijzen en vaardigheden 'betreffen enerzijds informatievaardigheden en onderzoeksvaardigheden (zoals het verzamelen, beoordelen en interpreteren van bronnen), anderzijds beeldvormende vaardigheden (zoals het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden)¹⁴. De beeldvormende vaardigheden zijn volgens de commissie het meest van belang bij het aanleren van historisch besef. Arie Wilschut vult dit aan door te stellen dat historisch denken en redeneren, wat leidt tot historisch besef, 'het competente handelen dat behoort bij de discipline geschiedenis (is): feiten controleren, respect

¹¹ Arie Wilschut, 'Canon of referentiekader? Over: 'wat iedereen zou moeten weten van onze geschiedenis.' In: Didactief (november 2005).

Chris van der Heijden, 'Discussie: De zwarte canon. Pleidooi voor een eerlijke geschiedschrijving' in: *De Groene Amsterdammer* (maart 2012) zie: <http://www.groene.nl/2012/10/discussie-de-zwarte-canon>.

¹² Wilschut, *historisch besef als onderwijsdoel*.

Klein, Grever en van Boxtel, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder', 384-387.

Maria Grever, Pieter de Bruijn en Carla van Boxtel, 'Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education', in: *Paedagogica Historica International Journal of the History of Education* (juli 2012) 4-6.

¹³ Zie daarvoor bijvoorbeeld de in deze inleiding aangehaalde artikelen van Maria Grever en Elsbeth Locher-Scholten.

¹⁴ *Advies Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming*. Daaruit: Hoofdstuk 1 De samenhang in de programma's geschiedenis: algemene verantwoording en toelichting. (januari 2001) 4.

tonen voor feiten en deze niet verdonkeremanen als ze je niet aanstaan, je bewust zijn van het 'andere' van andere tijden en geneigd zijn zaken in de context daarvan te interpreteren, begrip tonen voor continuïteit naast verandering en daarnaar op zoek gaan, op zoek gaan naar causale verbanden en je bewust zijn van het interpretatieve karakter daarvan, interpretaties van elkaar kunnen onderscheiden, genuanceerd en gedistantieerd zijn in je oordeel'.¹⁵ Wilschut noemt dat het traditionele geschiedenisonderwijs van voor de jaren zestig, dat zich focuste op het aanleren van feiten, evenals het geschiedenisonderwijs van de jaren zeventig, tachtig, negentig, dat zich focuste op het aanleren van vaardigheden op willekeurig gekozen thema's, hierin tekort schoot. Beiden wisten inhoud en vaardigheden niet op een juiste wijze te combineren. Het huidige geschiedenisonderwijs doet dit volgens hem wel. Hoewel het aanleren van historisch denken en redeneren volgens hem los staat van de inhoud van geschiedenis, is de inhoud van geschiedenis niet irrelevant. 'Het ordenen van zaken in de tijd en de inkadering van gebeurtenissen en verschijnselen in historische contexten'¹⁶ is volgens Wilschut een voorwaarde om historisch denken en redeneren te kunnen leren. Het is onderdeel van het instrumentarium. Daarom is een algemeen referentiekader van groot belang. De tien tijdvakken vormen in deze een bruikbaar didactisch hulpmiddel voor het opbouwen van tijdsbesef wat een voorwaarde is voor het aanleren van historisch denken en redeneren, aldus Wilschut.¹⁷

Maria Grever zet hier een groot 'maar' bij. Zij noemt dat elk didactisch raamwerk, hoe neutraal deze ook lijkt, door de afbakening ervan al een deel van de inhoud bepaalt. Het huidige kader van tien tijdvakken is gekaderd in de ruimte West-Europa op basis van de christelijke jaartelling waarbij er voornamelijk aandacht is voor politieke, economische en militaire (mannelijke) geschiedenis.¹⁸ Dit laat weinig ruimte voor andere interpretaties van het verleden die er uiteraard zijn. Elke (sub)cultuur heeft een eigen perspectief op de geschiedenis en naast de politieke, economische en militaire aspecten bieden sociale en culturele aspecten een andere interpretatie op het verleden. Dit alles maakt geschiedenis pluriform. Daarnaast zijn er naast de wetenschappelijke (schoolse) manier van omgaan met het verleden ook andere dagelijkse, persoonlijke, niet schoolse manieren van omgang met het verleden die een grote invloed hebben op hoe wij het verleden kennen.¹⁹ Dat er meerdere interpretaties van het verleden zijn, dat het heden op verschillende manieren begrepen kan worden en dat er meerdere perspectieven op de toekomst mogelijk zijn wordt in het huidige referentiekader van tien tijdvakken niet meegenomen en zal daardoor ook

¹⁵ Wilschut, *historisch besef als onderwijsdoel*.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

Dick van Straaten, Rien Claasen, Frans Groot, Arno Raven en Arie Wilschut, *Historisch denken basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012) 7-9.

¹⁸ Maria Grever, 'Wat doen we met de canon', 21-30.

¹⁹ Frank van Vree, 'Een historische beweging. Televisie schrijft en herschrijft het verleden.' in: *Cultuur en Media* 2 (2009) 2,3.

weinig ter sprake komen in de praktijk van de geschiedenisles. De geschiedenisles zal zich aan de hand van de tien tijdvakken vooral richten op het aanleren van de kenmerkende aspecten van een enkelvoudige geschiedenis waarbij de ruimte voor het aanleren van historisch denken aan de hand van vaardigheden en benaderingswijzen een tweede plek krijgt.²⁰ Hoe belangrijk en nuttig een didactisch hulpmiddel als dit referentiekader ook is, het moet flexibel zijn, aldus Grever. Ze pleit er daarom voor dat de inhoud van het kader moet kunnen veranderen naargelang de behoeften van degenen die er invulling aan geven (docenten, didactici, historische wetenschap) en er mee bezig zijn (leerlingen en docenten). Het moet kunnen aansluiten bij een steeds veranderende leerlingenpopulatie en bij ontwikkelingen in de maatschappij en historische wetenschap. De huidige invulling, die volgens Grever niet aansluit bij de veranderde leerlingenpopulatie in de afgelopen decennia, geen rekening houdt met ontwikkelingen in de historische wetenschap en nog steeds niet aansluit bij de leefwereld en interesse van jongens én meisjes, slaat volgens haar de plank volledig mis.²¹

Ook Elsbeth Locher-Scholten, senior docentonderzoekster gespecialiseerd in de geschiedenis van (koloniaal) Indonesië in de negentiende en twintigste eeuw en werkend bij de afdeling Geschiedenis van de Internationale Betrekkingen aan de Universiteit Utrecht, had gelijksoortige kritiek op de manier waarop geschiedenis in het eindexamen van 2007 en 2008, met als thema de koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Indonesië, aan leerlingen werd aangeboden. Haar kritiek had met name betrekking op het 'Neerlandisch perspectief'²² in de stofomschrijving. Ze noemt de benadering van de koloniale geschiedenis in de stofomschrijving 'ouderwets' waarbij het slechts draait om de Nederlandse aanwezigheid in 'het decor Indonesië'. Dit doet geen recht aan de recente wetenschappelijke ontwikkelingen op het gebied van koloniale geschiedenis en doet geen recht aan de diversiteit van leerlingen, aldus Locher-Scholten. Het historisch bewustzijn wat gecreëerd wordt is immers uit de tijd, aangezien het slechts focust op 'een gesloten enclave van [...] min of meer blanke eilanden in een oceaan van een onbekende miljoenenbevolking'²³. Begrip voor de complexiteit van de situatie in Nederlands-Indië en de interculturele contacten die bestonden wordt zo niet bijgebracht. Een gemiste kans, zeker aangezien de stofomschrijving gebaseerd is op het domein: 'ontmoetingen tussen culturen' met als subdomein 'contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen'.²⁴

²⁰ Commissie de Rooij wil deze drie zaken 'in samenhang met elkaar' zien. Zie: *Advies Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming*. Daaruit: Hoofdstuk 1 De samenhang in de programma's geschiedenis: algemene verantwoording en toelichting. (januari 2001) 9.

De praktijk wijst uit dat de nadruk echter vooral op het aanleren van de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken ligt, omdat er simpelweg niet genoeg onderwijstijd is om dit ideaalplaatje te verwezenlijken.

²¹ Maria Grever, 'Wat doen we met de canon', 21-30.

²² Elsbeth Locher-Scholten, 'Hybride kolonialisme', *Leidschrift* 21-2 (september 2006) 7.

²³ Idem, 9.

²⁴ Idem, 8-9.

Probleemstelling

Mijn ervaringen in het geschiedenisonderwijs en bovenstaande kritiek, die ik deel, hebben mij geïnspireerd voor dit onderzoek. Onderzoek doen naar de vorm en inhoud van het geschiedenisonderwijs dat leerlingen aangeboden krijgen op school sluit goed aan bij mijn werk in het onderwijs en bij de studie Actuele Geschiedenis die ik volg. Het sluit aan bij Actuele Geschiedenis, omdat het raakt aan vragen als: Hoe is het verleden geconstrueerd? Met welk doel? Wie maakt er deel van uit en waarom? Wie bepaalt dat? Met andere woorden, wat wordt geacht historisch van belang te zijn en wat niet? Vragen die in de Master Actuele Geschiedenis onder andere centraal staan. Verder denk ik dat Maria Grever gelijk heeft door te stellen dat ‘docenten [...] veel centraler moeten komen te staan’²⁵ in discussies over de invulling van geschiedenisonderwijs. Deze scriptie biedt mij een mooie kans hieraan bij te dragen.

Omdat het door de omvang van de scriptie niet mogelijk is alle geschiedenis die leerlingen, op verschillende wijzen en via verschillende media, aangeboden krijgen te analyseren heb ik mijn onderzoek op verschillende manieren ingekaderd. Allereerst door het kiezen van één bron, schoolboeken. Schoolboeken zijn nog steeds de bron bij uitstek waaruit leerlingen informatie over het verleden tot zich krijgen tijdens het leren van geschiedenis op de middelbare school. Ze vormen de leidraad voor docenten in het geven van hun lessen en het samenstellen van de leerstof voor toetsing. Dit maakt geschiedenis­schoolboeken een goede bron voor het onderzoeken van de geschiedenis die leerlingen leren op school. Ook heb ik mijn onderzoek thematisch ingekaderd. Ik heb ervoor gekozen één thema in schoolboeken te analyseren, de koloniale geschiedenis van Nederland. Ik heb voor dit thema gekozen omdat het een thema is waarin diversiteit in cultuur, etniciteit, ras, sekse/ gender onderdeel van de stof zou kunnen en in mijn ogen moeten zijn. Het is een thema waarin het onderwerp ontmoeting tussen culturen een centrale plek inneemt zoals blijkt uit het domein waarop het centraal eindexamen 2007/2008 gebaseerd was. Diversiteit in sekse/ gender, cultuur, etniciteit en ontmoetingen tussen mensen (van diverse culturele achtergrond) zijn zaken waar de huidige leerlingenpopulatie dagelijks mee te maken heeft. De koloniale geschiedenis leent zich daarom uitstekend om te behandelen met een diverse leerlingenpopulatie. Ook heb ik qua selectie van het bronmateriaal en periodisering mijn onderzoek ingekaderd. Ik heb twee schoolboekmethoden geanalyseerd die de periode 1950 – 2013 bestrijken om inzicht te krijgen in de wijze waarop in de afgelopen zestig jaar de koloniale geschiedenis in schoolboeken is verteld.

Ik richt mij in dit onderzoek op de vraag hoe de koloniale geschiedenis van Nederland verteld wordt in Nederlandse geschiedenis­schoolboeken in het middelbaar onderwijs tussen 1950 en 2013. Dit analyseer ik aan de hand van een narratieve en deconstructieve analyse van de leerteksten en

²⁵ Grever, ‘Wat doen we met de canon’ (2005) 28.

parateksten in de geselecteerde geschiedenis­schoolboekmethoden. De nadruk ligt hierbij op de narratieve analyse. Naar aanleiding van deze analyses zoom ik in op de vraag hoe de koloniale geschiedenis in schoolboeken anders verteld zou kunnen worden en welke mogelijkheden dit biedt voor het hedendaagse geschiedenis­onderwijs. Hierbij richt ik me vooral op de manier waarop kruispuntdenken (gender, ras en klasse) en multiperspectiviteit een plek kunnen krijgen in de koloniale geschiedenis. Dit doe ik, omdat ik ervan overtuigd ben dat dit theorieën/ vaardigheden zijn die de koloniale geschiedenis interessant en leerzaam voor leerlingen kunnen maken. Het kan een onderwerp als de koloniale geschiedenis dichterbij brengen en leerlingen inzichten geven waarmee ze in hun dagelijks leven concreet iets kunnen.

Opbouw

Na het inleiden en uiteenzetten van de probleemstelling van dit onderzoek zal ik in de hoofdstukken één en twee aandacht besteden aan het historiografische en theoretische kader waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt. In hoofdstuk één (historiografisch kader) staat datgene wat onderzocht wordt centraal, geschiedenis­schoolboeken. Ook ga ik in dit hoofdstuk in op bestaande onderzoeken naar de koloniale geschiedenis van Nederland in schoolboeken. In hoofdstuk twee (theoretisch kader) staat de theoretische achtergrond van de narratieve en deconstructieve analyse die ik in dit onderzoek gebruik centraal. Ook de theorie achter kruispuntdenken komt in dit hoofdstuk aan de orde. In hoofdstuk drie wordt vanuit deze kaders de analyse­methode uiteengezet. Als onderdeel daarvan besteed ik aandacht aan de selectie van het bronmateriaal en de wijze waarop ik de analyses heb gemaakt en uitgewerkt. In hoofdstuk vier staan de resultaten van de analyses. Paragraaf een tot en met vijf focussen op de narratieve analyse en paragraaf zes gaat in op de resultaten van de deconstructieve analyse. Dit hoofdstuk vormt het centrale gedeelte van de scriptie. Na dit betoog sluit ik af met de conclusie waarin ik antwoord geef op de vraag hoe de koloniale geschiedenis van Nederland verteld wordt in de geanalyseerde methoden en laat ik mijn gedachten gaan over de mogelijkheden die multiperspectiviteit en kruispuntdenken bieden in het vertellen van het verhaal van de koloniale geschiedenis in geschiedenis­schoolboeken.

Hoofdstuk 1. Historiografisch kader

1.1. Onderzoek doen naar schoolboeken

Schoolboeken worden niet bewaard en dat is een probleem voor historici, aldus Marita Mathijssen in juni 2006 in het NRC handelsblad.²⁶ Bibliotheken en universiteiten hebben in het verleden geen volledige collecties schoolboeken verzameld en ook uitgeverijen hebben vaak geen archief met exemplaren van door hen uitgegeven schoolboeken. Toch is er hoop, aldus Jacques Dane in een reactie op het artikel van Mathijssen in het NRC handelsblad. Dane doelt hier op de uitgebreide verzameling oude schoolboeken die het Nationaal Onderwijsmuseum bezit.²⁷ Naast deze uitgebreide collectie is er in de afgelopen jaren aan de bibliotheek Erasmus Universiteit Rotterdam, in opdracht van het Centrum van Historische Cultuur (CHC) aan dezelfde universiteit, een historisch didactische collectie (waaronder voornamelijk geschiedenis-schoolboeken) samengesteld ter bevordering van onder andere schoolboekonderzoek.²⁸

Uit deze voorbeelden blijkt dat het onderzoek naar schoolboeken in Nederland relatief jong is en dat schoolboeken inderdaad ergens onderaan de boekenonderzoekpiramide bungelen, zoals Mathijssen in het eerder aangehaalde artikel stelt.²⁹ Dit maakt onderzoek naar schoolboeken niet gemakkelijk en hoewel het onderzoeksveld de afgelopen decennia (internationaal) groeiende is, is er voorsnog relatief weinig onderzoek naar gedaan.³⁰ Na de Tweede Wereldoorlog is schoolboekonderzoek wetenschappelijk op de agenda komen te staan. Dat de eerste aanzetten tot grootschalig schoolboekonderzoek in voormalig West-Duitsland ontstonden is geen toeval. Het schoolboek werd gezien als één van de middelen waarmee totalitaire regimes zoals Nazi-Duitsland jongeren hadden geïndoctrineerd. In 1951 werd in West-Duitsland het *Internationale Schulbuchinstitut* opgericht dat later bekend werd onder de naam het *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Primaire taak van dit instituut werd internationaal vergelijkend schoolboekonderzoek met als doel het verwijderen van 'foute' elementen uit schoolboeken. Dit gebeurde in samenwerking met UNESCO. Zo werd in 1949 het *Handbook for the Improvement of Textbooks and Teachingmaterials* uitgebracht.³¹ Het onderzoek dat na de Tweede Wereldoorlog naar schoolboeken werd gedaan draaide veelal om de vraag wat de inhoud van de schoolboeken is en hoe deze verbeterd zou kunnen worden. Enerzijds door internationaal vergelijkend onderzoek. Schoolboeken (geschiedenis) in verschillende nationale contexten zijn

²⁶ Marita Mathijssen, 'De onderklasse van schoolboeken' in: *NRC Handelsblad* (9 juni 2006).

²⁷ Jacques Dane en Hans van den Beld, 'Onderklasse van schoolboeken' in: *NRC Handelsblad* (2006).

²⁸ <http://www.eshcc.eur.nl/english/chc/resources/hdc/>.

²⁹ Mathijssen, 'De onderklasse van schoolboeken'.

³⁰ Stuart Foster, 'Dominant traditions in international textbook research and revision' in: *Education Inquiry* 2 (2011) 6.

Tina van der Vlies, *Present Past. The construction of National Narratives in Dutch History Textbooks* (2012) 2.

³¹ Jasper Rijpma, *Jan Pieterszoon Coen op school. Historisch besef en geschiedenisonderwijs in Nederland, 1857-2011*. Masterscriptie geschiedenis Universiteit van Amsterdam (Amsterdam 2012) 17-18.

vergeleken om zo tot een meer 'objectieve' inhoud te komen die in verschillende nationale contexten toepasbaar is. Anderzijds is er vanaf de jaren tachtig en negentig onderzoek gedaan naar specifieke aspecten in schoolboeken zoals de omgang in schoolboeken met zaken als gender, ras, etniciteit en klasse en onderzoek naar de relatie tussen ideologie, nationale identiteit en de inhoud van schoolboeken.³² Om deze zaken te kunnen onderzoeken is in de afgelopen decennia het onderzoek naar de inhoud van schoolboeken verdiept en verbreed. Enerzijds wordt er niet alleen meer naar de tekst van schoolboeken gekeken om de inhoud te onderzoeken. Ook de didactische/ pedagogische kant van schoolboeken (vragen die gesteld worden en vaardigheden die aangeleerd worden), de afbeeldingen, bijhorende digitale applicaties, bronnen en de paratekst evenals het onderwijscurriculum, leerplannen, eindtermen en kerndoelen worden meegenomen in het onderzoek. Daarnaast krijgen ook de productie en consumptie van schoolboeken steeds meer aandacht om de context waarin schoolboeken tot stand komen en waarin ze functioneren te analyseren.³³

1.2. Geschiedenischoolboeken nader bekeken

Geschiedenischoolboeken zijn de bron bij uitstek waaruit leerlingen informatie tot zich krijgen over het verleden tijdens het leren van geschiedenis op de middelbare school. De inhoud van geschiedenisboeken op de middelbare school is vaak van dusdanige diepgang, dat het overstijgend is aan de al bestaande kennis en ideeën van leerlingen over een bepaald verleden. De inhoud van schoolboeken zegt ook iets over opvattingen in onze huidige maatschappij. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat er een duidelijke wisselwerking bestaat tussen de inhoud van schoolboeken en de maatschappelijke (sociale, culturele) context waarin ze geschreven zijn. Ze zijn als het ware een spiegel van de maatschappij en daarin voorkomende ideeën.³⁴

Toch zijn de schoolboeken niet de enige factor die invloed heeft op dat wat leerlingen aan geschiedenis tot zich nemen. Het is immers kortzichtig te denken dat de geschiedenis die in schoolboeken staat ook op precies die wijze door leerlingen wordt opgenomen. Leerlingen hebben al een bepaald beeld bij het verleden voordat ze een geschiedenisboek inkijken en ze krijgen via andere media dan het schoolboek, in de klas en daarbuiten, informatie over het verleden tot zich. Zeker de afgelopen decennia is er buiten het onderwijs een groeiend aantal media (film, tv, internet

³² Foster, 'Dominant traditions', 7-14.

Jason Nicholls, 'Methods in school textbook research' in: *International journal of historical learning, teaching and research* 3 (2003) 1-2.

³³ Nicholls, 'Methods in school textbook research' 1-9.

Maria Repoussi en Nicole Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography' in: *Journal of Education Media, Memory and Society* 2 (2010) 154-156.

³⁴ Antoon de Baets, *De figuranten van de geschiedenis* (Berchem 1994) 195-209.

etc.) die een rol spelen in de historische kennis die leerlingen meekrijgen.³⁵ Antoon de Baets noemt in zijn onderzoek naar de invloed van geschiedenis­schoolboeken op de publieke opinie dat persoonlijke relaties een grote rol spelen bij de overdracht van kennis en vorming van ideeën. Mensen luisteren in eerste instantie naar mensen en niet naar boeken.³⁶ In het kader van onderwijs betekent dit dat de docent een centrale rol speelt. Hij of zij bepaalt welke gedeelten uit schoolboeken leerlingen bestuderen en hoe er met de daarin aanwezige informatie wordt omgesprongen. Welke stof behandelt hij of zij wel, welke niet. En, trekt de docent het geschiedenis­schoolboek wel eens in twijfel? Of beaamt hij slechts wat er in staat. Hoewel docenten dus van sterke invloed zijn op de impact van schoolboeken vormen schoolboeken voor docenten ook de leidraad in het geven van hun lessen en het samenstellen van de leerstof voor toetsing.

Hoewel er dus diverse variabelen zijn toe te voegen aan de invloed van geschiedenis­schoolboeken vormen ze nog steeds de meest directe bron voor het onderzoeken van de geschiedenis die leerlingen krijgen voorgeschoteld in het klaslokaal. Uit eigen ervaring weet ik dat voor leerlingen het in schoolboeken gepresenteerde verleden vaak de enige of meest dominante interpretatie op het verleden is die ze kennen. Met andere woorden, voor leerlingen is het gepresenteerde verleden in geschiedenis­schoolboeken ‘waar’. Dit maakt, met inachtneming van de beperkingen, geschiedenis­schoolboeken een goede bron voor het onderzoeken van de geschiedenis die leerlingen leren op school.

Wat geschiedenis­schoolboeken verder interessant maakt voor onderzoek is het gegeven dat ze geen objectieve beschrijving van het verleden bevatten, hoewel de geschiedenis in een schoolboek vaak wel zo gepresenteerd wordt. Stuart Foster noemt geschiedenis­schoolboeken daarom ‘krachtige culturele artefacten’. Ze staan vol met ideeën, waarden en kennis die een maatschappij wenst door te geven aan volgende generaties.³⁷ Diverse onderzoeken hebben aangetoond dat de historische informatie die leerlingen tot zich nemen invloed heeft op oordelen die ze vormen over maatschappelijke problemen en invloed heeft op hun sociale positionering in de samenleving.³⁸ Hoewel geschiedenis keer op keer herschreven wordt lijken geschiedenis­schoolboeken hier weinig gevoelig voor. Veel van de inhoud blijft decennialang hetzelfde. Volgens Dan Porat komt dit doordat geschiedenis­schoolboeken geen historische interpretatie van het verleden bevatten, maar vooral een instrument zijn van het overbrengen van een collectief, veelal nationaal, verleden. Geschiedenis­schoolboeken vertellen een verleden dat overeenkomt met de belangen en wensen van de huidige politieke en sociale situatie, in plaats van

³⁵ Vree, ‘Een historische beweging. Televisie schrijft en herschrijft het verleden.’ (2009).

Barton en Levstik, *Teaching History for the Common Good*, 1-24.

³⁶ De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*, 18.

³⁷ Foster, ‘Dominant traditions’, 5.

³⁸ R. de Keyser, ‘Schoolboekenhistoriografie, een verkenning’ in: J. Tollebeek e.a., *De lectuur van het verleden: opstellen over de geschiedenis van de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schryver* (Leuven 1998) 331-348.

dat ze leerlingen kritisch leren kijken naar (de constructie van) het verleden.³⁹ Vele onderzoekers pleiten daarom voor het drastisch herschrijven van geschiedenis­schoolboeken die meer gericht zullen zijn op het ontwikkelen van een dergelijk kritische houding. De Baets stelt bijvoorbeeld dat geschiedenis­onderwijs, dat kritisch hoort te zijn en dat aandacht heeft voor verschillende perspectieven, tegenover het collectieve geheugen zou moeten staan, dat een zeer selectieve vorm van historische kennis presenteert.⁴⁰ Het is echter de vraag of geschiedenis­onderwijs een dergelijke rol kan vervullen. Porat wijst op het gegeven dat vandaag de dag het verleden via een groeiend aantal media wordt gecommuniceerd en dat geschiedenis­schoolboeken daardoor de rol lijken te gaan vervullen van het doorgeven van een gedeeld en algemeen (nationaal) verleden. Dit algemene en objectief geachte verleden krijgt zo een onbetwistbare status die leerlingen voorbereid op een gezamenlijke toekomst. Veelzijdigheid, pluriformiteit en alternatieve verhalen horen hierin niet thuis. Toch pleit ook Porat ervoor om deze tendens te doorbreken, juist omdat het vak geschiedenis zich uitstekend leent voor het aanleren van ‘conceptuele tools’ die leerlingen de mogelijkheden bieden hun historisch denken te ontwikkelen. Geschiedenis­schoolboeken zouden hierop gericht moeten zijn.⁴¹ Onderzoek naar geschiedenis­onderwijs en daarbinnen naar geschiedenis­schoolboeken zal een interessant onderzoeksveld blijven in de komende decennia. Interessant, omdat het inzicht geeft in de manier waarop geschiedenis in verschillende (nationale) contexten wordt doorgegeven aan toekomstige generaties. Daarnaast biedt het ook stof tot nadenken over welke ‘vorm’ van geschiedenis het beste is om voor te schotelen aan leerlingen en welke rol schoolboeken hierin kunnen spelen.⁴²

1.3. Onderzoek naar de koloniale geschiedenis in schoolboeken

In dit onderzoek staat de koloniale geschiedenis van Nederland centraal, zoals deze verteld wordt in geschiedenis­schoolboeken. Het aantal bestaande onderzoeken naar de koloniale geschiedenis van Nederland in schoolboeken is niet groot, omdat het schoolboek­onderzoek in Nederland een relatief jong onderzoeksveld is. Dit is echter niet het eerste onderzoek waarin de koloniale geschiedenis (van Nederland) in schoolboeken wordt onderzocht. Er zijn in de afgelopen decennia verschillende Bachelor scripties, Master (Doctoraal) scripties en proefschriften geschreven waarin de verbeelding of voorstelling van (een gedeelte van) het koloniale verleden in schoolboeken een onderdeel van het onderzoek vormt. Een interessant voorbeeld, hoewel het niet om een Nederlands, maar Belgisch onderzoek gaat, is het boek ‘De figuranten van de geschiedenis’ van Antoon de Baets. De Baets laat

³⁹ Dan Porat, ‘A contemporary past: History textbooks as sites of national memory’, *International review of history education* 3 (2001) 36-39.

⁴⁰ de Baets, *De figuranten van de geschiedenis*, 195-209.

⁴¹ Porat, ‘A contemporary past’, 49-52.

⁴² Foster, ‘Dominant traditions’, 14-17.

in dit boek zien hoe in de naoorlogse geschiedenis­schoolboeken in België niet westerse culturen worden verbeeld. Eén hoofdstuk uit dit boek gaat over de koloniale geschiedenis in schoolboeken. Hierin bespreekt hij onder andere hoe ‘vele auteurs [...] het optreden van de blanke man op de niet-westerse scène [vergoelijken]’⁴³. Hij concludeert dat in de decennia na de Tweede Wereldoorlog de schoolboeken steeds genuanceerder worden over de koloniale (wan)daden van België waarbij de schoolboeken vanaf de jaren zestig steeds kritischer en negatiever staan tegenover de daden van België als kolonisator.⁴⁴ Een recente scriptie over de koloniale geschiedenis in Nederlandse schoolboeken van Jasper Rijpma focust specifiek op ‘de beeldvorming over Jan Pieterszoon Coen in de geschiedenis’⁴⁵ in de tweede helft van de 19^e en de 20^e eeuw. Rijpma verbindt dit met bredere maatschappelijke ontwikkelingen en gaat na of de maatschappelijke opinie invloed heeft op de beeldvorming van de koloniale geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Hierin volgt hij de Baets die in zijn onderzoek dezelfde relatie tussen maatschappij en geschiedenis­onderwijs onderzoekt. Rijpma concludeert dat de beeldvorming van Coen in schoolboeken primair bepaald wordt door de maatschappelijke opinie over het koloniale verleden in een bepaalde periode. De beeldvorming varieert in de 19^e en 20^e eeuw tussen twee uitersten, Coen als held en als schurk. De laatste decennia is er volgens Rijpma duidelijk een trend waar te nemen waarbij Coen op genuanceerde wijze behandeld wordt in schoolboeken.⁴⁶

Naast deze voorbeelden zijn er ook verschillende artikelen geschreven door historici waarin de koloniale geschiedenis van Nederland in schoolboeken centraal staat. Een leuk voorbeeld is het artikel ‘de VOC in ons bewustzijn’ van Maarten Prak, hoogleraar aan de Universiteit Utrecht. In dit artikel gaat Prak in op een uitspraak uit 2006 van voormalig premier Jan Peter Balkende waarin hij op een positieve manier de VOC mentaliteit aanhaalde. Hoewel Balkende direct verklaarde dat hij niet terug had willen verwijzen naar de ‘duistere tijden van slavernij en uitbuiting’ leidde zijn uitspraak tot felle kritiek en zelfs tot een demonstratie bij het slavernijmonument in Amsterdam. Prak plaatst de uitspraak van Balkende in het licht van de schoolboeken waaruit Balkende over de VOC leerde en schetst vervolgens een beeld van de wijze waarop de VOC in de gehele twintigste eeuw in schoolboeken naar voren komt. Hij concludeert dat de uitspraak van Balkende eerder uitzondering dan regel is in Nederland, aangezien in Nederlandse schoolboeken de gehele twintigste eeuw een opvallend genuanceerd beeld wordt geschetst van het Nederlandse optreden in de Indonesische

⁴³ De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*, 98.

⁴⁴ Idem, 110-112.

⁴⁵ Jasper Rijpma, *Jan Pieterszoon Coen op school. Historisch besef en geschiedenis­onderwijs in Nederland, 1857 – 2011*, Masterscriptie geschiedenis Universiteit van Amsterdam (2012)

⁴⁶ Idem, 139-146.

archipel. Religieus verzuilde geschiedenisboeken, waaruit Balkenende les kreeg, zijn volgens Prak het minst kritisch over de VOC geweest en dit verklaart volgens hem gedeeltelijk zijn uitspraak.⁴⁷

Opvallend is dat alle aangehaalde onderzoeken wijzen op het steeds genuanceerder worden van het beeld van de koloniale bezetter in schoolboeken in de laatste decennia van de twintigste eeuw. Desondanks worden nieuwe schoolmethodes en de inhoud van examenonderwerpen over koloniale geschiedenis stevig bekritiseerd, zoals blijkt uit de in de inleiding van deze scriptie aangehaalde kritiek van Elsbeth Locher-Scholten op het eindexamenonderwerp van 2007/2008. Haar kritiek richtte zich vooral op de inhoud van de examenstof die volgens haar niet aansloot bij recente wetenschappelijke ontwikkelingen op het gebied van de koloniale geschiedenis. Het is niet het doel van dit onderzoek te analyseren of de vertelde koloniale geschiedenis in schoolboeken juist is door de inhoud van schoolboeken te toetsen aan wetenschappelijke literatuur over het koloniale verleden. Verschillende schoolboekonderzoekers wijzen op het gevaar hiervan. Het zou immers kortzichtig zijn de wetenschappelijke literatuur over de koloniale geschiedenis onproblematisch te benaderen en als meetlat te gebruiken voor de koloniale geschiedenis in schoolboeken.⁴⁸ Het is in de context van dit onderzoek dan ook niet nodig een uitgebreid historiografisch overzicht te geven van de koloniale geschiedenis. Een aantal wetenschappelijke publicaties wil ik wel kort benoemen, omdat de thematiek die daarin naar voren komt in dit onderzoek een rol speelt. In het tweede deel van het volgende hoofdstuk wordt daarop verder ingegaan. Daarnaast blijkt uit deze publicaties dat inzichten uit de historische wetenschap met de tijd hun neerslag kunnen vinden in geschiedenis­schoolboeken.

In de examenkatern 'De Koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië' van Leo Dalhuizen⁴⁹, behorende bij de door Locher-Scholten bekritiseerde examenstof uit 2007/2008, is in elk hoofdstuk (een gedeelte van) de laatste paragraaf gericht op de sociaal-culturele contacten tussen Nederlanders/ Europeanen en Indonesiërs. Opvallend in deze paragrafen is de aandacht die besteed wordt aan de relaties tussen Europese mannen en Aziatische vrouwen, de komst van Europese vrouwen begin 20^e eeuw naar Nederlands-Indië en de gevolgen daarvan voor de verhouding tussen 'blank en bruin', zoals het in de katern omschreven wordt.⁵⁰ Ook wordt in de katern gebruik gemaakt van foto's, romans, brieven, tekeningen en schoolplaten uit de koloniale periode om leerlingen inzicht in de koloniale geschiedenis en de verhoudingen tussen kolonisator en gekoloniseerden te geven.⁵¹ In een schoolboek uit de jaren vijftig van de twintigste eeuw zal voor deze thema's en bronnen zeer waarschijnlijk geen aandacht geweest zijn. Wetenschappelijke publicaties van historici als Ann Laura Stoler, Elsbeth Locher-Scholten, Ester Captain, Maaike Meijer en Pamela Pattynama

⁴⁷ Maarten Prak, 'De VOC in ons bewustzijn', In: E. Jonker & L.J. Dorsman (Eds.), *De korte 20ste eeuw: Opstellen voor Maarten van Rossem* (Amsterdam 2008).

⁴⁸ Repoussi en Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research', 159.

⁴⁹ Leo Dalhuizen e.a., *De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië – Examenkatern havo* (NijghVerluis 2006).

⁵⁰ Idem, 14,34.

⁵¹ Idem, 19,34-35,39,40,42,47,60.

liggen ten grondslag aan deze nieuwe inzichten in de koloniale geschiedenis en het gebruik van nieuwe bronnen om deze te onderzoeken, al is het resultaat in de examenkatern in hun ogen waarschijnlijk een slap aftreksel van door hen verschaftte inzichten getuige de kritiek van Locher-Scholten op de stofomschrijving. In de jaren negentig, voordat de koloniale relatie tussen Nederland en Indonesië examenstof werd, stond dit thema bij onder andere de hiervoor genoemde historici op de agenda. Verschillende door hen gepubliceerde artikelen en boeken focussen op de opvattingen die ten grondslag lagen aan het beleid en gedrag van de Nederlandse koloniale elite in Nederlands-Indië, de koloniale visie op 'de ander' en de constructie van de Europese identiteit aan de hand daarvan en de rol die categorieën als gender, etniciteit en klasse speelden in de verhouding tussen kolonisator en gekoloniseerden. Pamela Pattynama, bijzonder hoogleraar koloniale en postkoloniale literatuur- en cultuurgeschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam, stelt bijvoorbeeld dat machtsstructuren tussen kolonisator en gekoloniseerden door de kolonisator grofweg gepresenteerd werden als één grote tegenstelling: wit/ Europees/ mannelijk/ superieur versus bruin/ inlander/ vrouwelijk/ minderwaardig. Het was voor de koloniale machthebber van groot belang deze categorieën helder en gescheiden te houden zodat men de koloniale samenleving zou blijven zien in de scherpe tegenstelling tussen 'wij' (kolonisator) en 'zij' (gekoloniseerden).⁵² Ook Ann Laura Stoler behandelt deze thematiek in haar artikel 'De fatsoenering van het imperiale rijk'. Europese vrouwen speelden volgens haar een centrale rol in het fatsoeneren van het imperiale rijk. Haar analyse illustreert de complexiteit die ten grondslag lag aan koloniale visies op de 'ander'. Concepten als ras, seksualiteit en gender kregen betekenis in verhouding tot elkaar, maar ook in relatie tot diverse groepen. Aan Europese vrouwen werd bijvoorbeeld een zekere invulling van etniciteit, seksualiteit en gender toegeschreven (wit, moreel zuiver, moederlijk, gezond) die werd afgezet tegen die van inlandse vrouwen (bruin, verdorven, duister, ongezond).⁵³ Aan de hand van een divers scala geschreven bronnen zoals huishoudelijke adviesliteratuur, kinderliteratuur en koloniale romans geschreven voor Nederlandse vrouwen die naar Nederlands-Indië gingen, onderzocht Elsbeth Locher-Scholten de relaties tussen Europese mannen en Indonesische vrouwen en de opvattingen van Europese vrouwen over Javaanse bedienden. Ook Locher-Scholten concludeert dat de verhoudingen tussen kolonisator en gekoloniseerden door de kolonisator werden beheerst langs grenzen van gender, ras en klasse. Hierdoor werd een sociale apartheid gecreëerd waarin verschillende duidelijk afgebakende groepen in een hiërarchische verdeling leefden. De bevolking van Nederlands-Indië was sinds 1854 juridisch verdeeld in drie categorieën: Europeanen, Vreemde Oosterlingen (Chinezen en Arabieren) en Inlanders (Indonesiërs). De werkelijkheid was volgens haar echter minder eenduidig.

⁵² P. Pattynama, 'Oorden en woorden. Over rassenvermenging, interetniciteit en een Indisch meisje', in: *Tijdschrift voor vrouwenstudies* 57 (1994) 30-45.

⁵³ A.L. Stoler, 'De fatsoenering van het imperiale rijk. Ras en seksuele moraal in twintigste-eeuwse koloniale culturen'. in: *De Gids* (1991) 418-447.

Elke groep kende interne verschillen en wie tot welke groep gerekend diende te worden was ook minder eenduidig als de driedeling deed vermoeden.⁵⁴ Maaïke Meijer onderzocht de constructie van 'witheid' en 'zwartheid' in koloniale romans van zowel Nederlandse als Indische auteurs. Witheid is volgens haar het effect van de constructie van de zwarte 'ander'. Wederom spelen categorieën als ras en etniciteit daarbij een grote rol.⁵⁵

⁵⁴ Elsbeth Locher-Scholten, 'So close and yet so far: The Ambivalence of Dutch Colonial Rhetoric on Javanse Servants in Indonesia, 1900-1942' In: *Woman and the Colonial State: Essays on Gender and Modernity in the Netherlands Indies 1900-1942* (1998) 85-93. & Elsbeth Locher-Scholten, 'Familie en liefde. Europese mannen en Indonesische vrouwen' in: Ester Captain (red.), *vertrouwd en vreemd, ontmoetingen tussen Nederland, Indië en Indonesië* (Hilversum 2000) 45-50. & Elsbeth Locher-Scholten, 'Interraciale ontmoetingen naar sekse in Nederlands-Indië. De onmacht van het getal' in: Ester Captain (red.), *vertrouwd en vreemd, ontmoetingen tussen Nederland, Indië en Indonesië* (Hilversum 2000).

⁵⁵ M.J.M. Meijer, *In tekst gevat: inleiding tot een kritiek van representatie* (Amsterdam 1996).

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

2.1. Verhalen analyseren en deconstrueren

Het lijkt in eerste instantie alsof in een geschiedenisboek alleen beschrijvingen van historische feiten en gebeurtenissen staan, een opsomming van dat wat allemaal gebeurd is in het verleden. Toch is de tekst in een geschiedenisboek meer dan dat. Het verleden is immers zo veelomvattend dat het onmogelijk is het in zijn geheel te omschrijven, zeker in een schoolboek voor middelbare scholieren waarin structuur en duidelijkheid van groot belang zijn om de geschiedenis 'leerbaar' te maken. Er moeten daarom keuzes gemaakt worden in het vormgeven van de geschiedenis in een schoolboek. Er wordt enerzijds veel weggelaten en anderzijds wordt dat wat verteld wordt met elkaar in samenhang gebracht, zodat het verhaal in zijn geheel logisch en begrijpelijk is en het in eerste instantie geen vragen oproept.

Een krachtige en veelgebruikte manier in schoolboeken om het verleden overzichtelijk en begrijpelijk te maken is het vormgeven van het verleden in een verhaal, een narratief. Iedereen lijkt intuïtief te weten wat verhalende teksten zijn. Ze zijn herkenbaar, omdat we er al van jongs af aan mee in aanraking komen via fictieve verhalen zoals sprookjes en andere voorleesverhalen. Ook worden in veel andere media, zoals televisieseries, films en stripboeken, narratieve structuren gebruikt waardoor we er ook op latere leeftijd mee in aanraking blijven komen. Dit is precies de reden waarom geschiedenis, weergegeven in een narratief, zo 'leerbaar' is. De (mentale) structuur van het verhaal is herkenbaar waardoor leerlingen de informatie die erin staat snel oppikken en kunnen onthouden.⁵⁶ Toch is het niet gemakkelijk een sluitende definitie te geven van wat een narratief is en welke soorten teksten ertoe behoren. In de context van dit onderzoek omschrijf ik een narratief als een tekst waarin een verhaal verteld wordt dat bestaat uit een reeks samenhangende gebeurtenissen die worden ondergaan en veroorzaakt door personages in een afgebakende ruimte en tijd. De personages die erin voorkomen kunnen zeer divers zijn. Enerzijds kunnen het menselijke individuen zijn, maar ook geconstrueerde entiteiten, die geen equivalent in de werkelijkheid hebben, maar geconstrueerd zijn om het verhaal verklaarbaar en begrijpelijk te maken, kunnen er een rol in spelen.⁵⁷ Denk bijvoorbeeld aan 'het Romeinse rijk' dat in zo goed als elk geschiedenisboek wordt voorgesteld als 'iets' dat opkwam, overheerste en ten onder ging in Europa, Noord Afrika en Klein Azië in de eerste eeuwen voor en na Christus.

Een narratief is dus een gereedschap waarmee een geschiedenis op een geordende en overzichtelijke wijze verteld kan worden.⁵⁸ Op deze manier bekeken is een verhalende tekst een

⁵⁶ Barton en Levstik, *Teaching History for the Common Good*, 129-147.

⁵⁷ Harry Jansen, *Triptiek van de tijd. Geschiedenis in drievoud* (Nijmegen 2010) 212-216.

⁵⁸ Bal, *Theorie van verhalen en vertellen*, 16-24. & Barton en Levstik, *Teaching History for the Common Good*, 129-147.

constructie. Het is geen reflectie van een verleden werkelijkheid en de informatie die erin staat kan dus ook niet beschouwd worden als vaststaand, objectief en 'waar'. De informatie is juist geconstrueerd en selectief. Het verhaal creëert in de tekst een logica die er in werkelijkheid nooit geweest is. De historische feiten in een geschiedenisboek reflecteren dus niet de werkelijkheid erachter, maar construeren juist een samenhangend beeld van de werkelijkheid. Op deze manier krijgen geschiedverhalen in schoolboeken historische betekenis. Deze historische betekenis is allerminst objectief of onschuldig. Sterker nog, dit is tegelijkertijd de kracht en beperking van het gebruik van narratieven in schoolboeken. Een narratief over een bepaald verleden is vaak erg simplistisch en heeft een teleologische structuur (de uitkomst van de geschiedenis is al bekend en het verhaal wordt daar naartoe geschreven). Een divers en pluriform verleden wordt zo gereduceerd tot een simpel en overzichtelijk narratief. Doordat de natuurlijke presentie van een narratief de constructie ervan verbloemt krijgt het een erg machtige en dominante status. Vertel leerlingen maar eens dat de informatie in hun geschiedenisboek niet het hele verhaal vertelt of niet klopt en biedt ze alternatieve verhalen aan over hetzelfde verleden. De vraag die leerlingen al snel zullen stellen is dan: 'Welke van de twee, drie of vier verhalen moeten we nu leren, welke is waar?'⁵⁹. Het selectieve karakter van in- en uitsluiting in geschiedenisboek heeft dus voor- en nadelen. Een narratieve weergave van het verleden komt nooit tegemoet aan de pluriformiteit van het verleden. Zonder simplificatie echter geen logisch en 'leerbaar' verhaal. Er lijkt geen directe oplossing voor deze vicieuze cirkel. Toch moet het wel worden erkend en moet de confrontatie ermee worden aangegaan.⁶⁰

Een dergelijke constructivistische manier van kijken naar teksten daagt immers uit om de verhalende elementen in geschiedenisboek te analyseren. Deze manier van kijken biedt zicht op de constructie van de tekst. Niet de historische feiten en hun waarheid, maar de constructie van hun betekenis komt centraal te staan.⁶¹ Er wordt tegen de vanzelfsprekendheid van de logica van het verhaal ingegaan. Het kleedt het verhaal als het ware uit en beschrijft en analyseert de verschillende kledingstukken waarmee het verhaal in de tekst is weergegeven en opgebouwd. Daarnaast werpt het een blik op de kledingstukken die nog in de kast hangen en niet zijn gebruikt, maar wel onderdeel van de garderobe, het beschreven verleden, zijn. Mieke Bal zet in haar boek *de theorie van verhalen en vertellen* een theorie uiteen waarmee verhalende teksten geanalyseerd

⁵⁹ Zelf heb ik dit in een les over de Vikingen ervaren (1^e klas middelbare school). Ik liet leerlingen verschillende schoolplaten uit diverse Europese landen zien over de Vikingen en stelde de vraag welk beeld van de Vikingen hierop te zien was. Hieruit bleek dat er verschillende beelden en verhalen waren over de Vikingen, afhankelijk van het land waar er over hen verteld wordt. Leerlingen eindigden deze les met de vraag wat ze nu moesten leren. Welke weergave van de Vikingen klopte? Wat was waar?

⁶⁰ Barton en Levstik, *Teaching History for the Common Good*, 129-147.

⁶¹ Berteke Waaldijk, 'van verhalen en bronnen. Feministische geschiedschrijving' In: Rosemarie Buikema en Anneke Smelik, *Vrouwenstudies in cultuurwetenschappen* (Muiderberg 1993) 39-42.

kunnen worden. Ze stelt daarin dat het 'onmogelijk (is) alle aspecten van een tekst te beschrijven'⁶². Bij het analyseren van teksten is het aan de onderzoeker om zelf elementen uit de door haar uiteengezette theorie toe te passen op de tekstgedeelten die hem of haar relevant lijken. Alvorens een dergelijke analyse gestart kan worden is het nodig vast te stellen dat een tekst verhalend is of in ieder geval verhalende elementen bevat. Hoewel geschiedenis­schoolboeken niet uitsluitend verhalend zijn, bevatten ze genoeg verhalende gedeelten om te onderzoeken. Bal noemt in deze context dat het aan de onderzoeker is om te bepalen of het onderzoeken van de narratieve kenmerken van een tekst de moeite waard is. De door haar uiteengezette theorie biedt een instrumentarium om mee aan de slag te gaan.⁶³

Het belangrijkste onderscheidt dat Bal maakt is dat er drie verschillende niveaus in een verhalende tekst aanwezig zijn. Het eerste niveau is de tekst zelf, een gestructureerd geheel van taaltekens. In deze tekst wordt een verhaal verteld, het tweede niveau. Een verhaal omschrijft Bal als een op een bepaalde wijze, vanuit een bepaald perspectief, gepresenteerde geschiedenis. Geschiedenis vormt het derde niveau. Dit is volgens Bal een serie logisch en chronologisch aan elkaar verbonden gebeurtenissen. Eenvoudig gezegd: A zegt (in de tekst) dat B ziet (het verhaal dat de inhoud van de tekst vormt) dat C doet (de geschiedenis die in het verhaal geproduceerd wordt).⁶⁴ Alle drie deze lagen kunnen worden beschreven en het apart beschrijven ervan zorgt voor inzicht in de narratologische structuren en – bewerkingen die de informatie over een bepaald verleden vormen tot een logisch en aannemelijk verhaal. Het biedt inzicht in hoe de beschreven geschiedenis is vormgegeven en verteld en hoe de tekst betekenis krijgt. Door dit te analyseren is het mogelijk afstand te nemen van de logica van de tekst en het logische onlogisch te maken en 'natuurlijkheden' in de tekst aan de kaak te stellen.⁶⁵

Naast de narratologie gebruik ik in dit onderzoek ook deconstructie in de analyse van de verhalende gedeelten in geschiedenis­schoolboeken. Ons denken structureren we door te categoriseren. Dit gebeurt zowel bewust als onbewust en altijd.⁶⁶ Doordat we categoriseren geven we betekenis aan taal waardoor we de wereld om ons heen kunnen begrijpen. In deze opvatting is de werkelijkheid zoals wij deze kennen talig. We kunnen immers niet anders dan via taal denken en spreken over het werkelijke. Woorden (begrippen en concepten) krijgen in taal betekenis, niet door wat ze zijn in de werkelijkheid, maar door verwijzingen naar andere woorden. Deze verwijzingen kunnen zowel impliciet als expliciet aanwezig zijn in een tekst. Ze kunnen verwijzen naar iets

⁶² Mieke Bal, *De theorie van verhalen en vertellen* (Muiderberg 1990) 23.

⁶³ Idem, 16-24.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem.

Geertje Mak, *Mannelijke vrouwen. Over grenzen van sekse in de negentiende eeuw* (Utrecht 1997) 20-23, 64-68.

⁶⁶ Anne Dijkman, *Opzij en aan de kant met haar. De constructie van norm en afwijking in Opzij tussen 1972 en 2002* (Nijmegen 2008) 13-16.

tegengesteld, zoals bij het woord 'zwart'. Zwart krijgt betekenis, omdat we het associëren met het tegenovergestelde, dat wat het niet is, namelijk 'wit'. Hoewel begrippenparen zo tegenover elkaar lijken te staan zijn ze in feite van elkaar afhankelijk. Ze kunnen niet zonder elkaar bestaan, ze hebben zonder elkaar geen betekenis. Daarnaast krijgen begrippen ook betekenis doordat we ze koppelen aan een netwerk van associaties. Het woord 'zwart' associëren we bijvoorbeeld met de nacht en donker, terwijl 'wit' wordt gekoppeld aan dag en licht. Filosoof Jacques Derrida, een van de grondleggers van het deconstructivisme, noemt dat dit soort oppositionele begrippenparen (wit-zwart, man-vrouw, cultuur-natuur, binnen-buiten enz.) en hun betekenis niet neutraal zijn. Er ligt volgens hem een ideologie aan ten grondslag die aan bepaalde betekenissen en dus bepaalde begrippen een voorkeur geeft. Deze ideologie verandert naar tijd en plaats en bepaalt voor een groot deel hoe wij, binnen een bepaalde culturele context, over dingen denken. We geven erin weer hoe we onszelf en anderen zien en hoe deze twee zich tot elkaar verhouden. De Franse filosoof en historicus Michel Foucault introduceerde hiervoor de term 'discours', in het Nederlands vertaalt met de term 'vertoog'. Een vertoog is een specifieke historische, sociale en institutionele structuur van uitspraken, termen, begrippen, categorieën en overtuigingen.⁶⁷ In vertogen worden waarheden, identiteiten en categorieën gecreëerd. In een bepaald vertoog zijn deze waarheden, identiteiten en categorieën logisch, vanzelfsprekend, normerend en legitimerend. Vertogen creëren zo de (talige) werkelijkheid waarin we leven en ze bepalen hoe we over zaken denken en hoe we erover praten.⁶⁸ Taal is dus normatief, het sluit voortdurend perspectieven in en uit. De norm wordt hierbij bepaald door het creëren van tegenstellingen met datgene wat ervan afwijkt, het andere. Het afwijkende, of de ander, is hierbij vaak onzichtbaar, maar impliciet aanwezig om de betekenis van de norm te bepalen.⁶⁹

Het constructivistische en postmoderne denken, waarbinnen het deconstructivisme zich heeft ontwikkeld, gaat ervan uit dat deze manier van denken in binaire opposities kan worden overstegen. Dit kan door in een tekst op zoek te gaan naar de tegenstellingen en deze te beschrijven. Het zijn immers in de tekst geconstrueerde tegenstellingen. Ook kan er gekeken worden naar dat wat is weggelaten in de tekst. Sommige tegenstellingen worden door de logica van de tekst ondergesneeuwd, maar zijn wel degelijk aanwezig. Door een tekst te deconstrueren is het mogelijk inzicht te krijgen in deze oppositionele begrippenparen en de betekenis die eraan vast zit. Universele, absolute en vaststaande begrippen die als natuurlijk en onveranderbaar worden gezien en gepresenteerd in een tekst worden door deconstructie geproblematiseerd en in historisch

⁶⁷ Joann W. Scott, 'Deconstructie van gelijkheid-versus-verschil. De bruikbaarheid van de poststructuralistische theorie voor het feminisme', in: Francisca de Haan, Mirjam de Baar en Tineke van Loosbroek e.a. (red.) *Het raadsel vrouwengeschiedenis. Tiende jaarboek voor vrouwengeschiedenis* (Nijmegen 1989) 98-99.

⁶⁸ Dijkman, *Opzij en aan de kant met haar*. 13-16.

⁶⁹ Rosemarie Buikema en Anneke Smelik (red.), *Vrouwenstudies in de cultuurwetenschappen* (Muiderberg 1993) 26-28.

perspectief geplaatst. Hierdoor wordt zichtbaar dat begrippen geconstrueerd zijn en daardoor betekenis geven aan een tekst en het verhaal wat daarin verteld wordt.⁷⁰ In de woorden van Rosemarie Buikema, professor kunst, cultuur en diversiteit aan de Universiteit Utrecht: 'De retoriek die de irrationaliteit van de rationaliteit moet bedekken; dat is het koren op de molen van de deconstructivist'⁷¹. Het analysemodel dat ik naar aanleiding van de narratologie van Bal en de theorie van deconstructie heb toegepast licht ik in het volgende hoofdstuk toe.

2.2. Kruispuntdenken

Zoals genoemd categoriseren wij mensen continu. Ik doe dat ook. Een nadere beschouwing van de inleiding van deze scriptie verhuult dat. Het is wellicht niet direct opgevallen, omdat het volstrekt normaal taalgebruik lijkt wat ik daar gehanteerd heb. Ik citeer: 'In de klassen waaraan ik lesgeef zitten leerlingen van verschillende etnische en culturele achtergronden. Daarvan is tussen de tien en twintig procent van een niet westerse afkomst. Het aantal jongens en meisjes is ongeveer gelijk verdeeld.' Ik heb de leerlingen die ik lesgeef gecategoriseerd naar sekse (man/vrouw) en etnische-/culturele achtergrond (westers en niet westers). Daarbij heb ik de begrippen cultuur en etniciteit gekoppeld aan een 'niet westerse achtergrond'. De 80% leerlingen die blijkbaar wel van 'westerse afkomst' (allochtoon of autochtoon) zijn vormen (impliciet) de norm en zijn een ongemarkeerde, vanzelfsprekende en daardoor vrijwel onzichtbare categorie geworden. Zijn zij ook 'etnisch'? De 20% 'niet westerse leerlingen' vormen de uitzondering en zijn duidelijk gemarkeerd. Het opmerkelijke is echter dat, hoewel iedereen die dit leest wellicht een beeld heeft bij 'westers en niet westers' en 'etnische (minderheids)groepen' het onduidelijk is welke leerlingen hiertoe precies behoren. Behoren leerlingen met een Japanse of Indonesische achtergrond bijvoorbeeld bij westerse of niet westerse allochtonen? En hoe zit dit met leerlingen uit Suriname?⁷²

Hoewel in eerste instantie de categorieën die we hanteren duidelijk omljnd lijken te zijn blijkt uit dit voorbeeld dat er vraagtekens gesteld kunnen worden bij de benaming, betekenis en omlijning van dergelijke categorieën. In de deconstructieve analyse van de geschiedenischoolboeken wil ik aandacht besteden aan een specifiek aspect hiervan, namelijk dat we onze identiteit vorm en betekenis geven door onszelf en anderen in te delen in categorieën. We definiëren onszelf vaak of worden door anderen gedefinieerd als behorend tot een bepaalde groep of categorie, bijvoorbeeld mannen of vrouwen, Nederlanders of buitenlanders, rijken of armen, autochtonen of allochtonen. Dergelijke identiteitsposities zijn echter niet zo absoluut en

⁷⁰ Joan Wallach Scott, 'Deconstructie van gelijkheid-versus-verschil, of de bruikbaarheid van de post-structuralistische theorie voor het feminisme' in: *Feminist studies* 14 (1988) 33-50.

⁷¹ Buikema en Smelik, *Vrouwenstudies in de cultuurwetenschappen*, 28.

⁷² Esther Captain en Halleh Ghorashi, 'Tot behoud van mijn identiteit.' Identiteitsvorming binnen de zmv-vrouwenbeweging', In: Maayke Botman, Nancy Jouwe en Gloria Wekker, *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland* (Amsterdam 2001) 162.

tegengesteld en wie ertoe behoren is niet zo duidelijk omljnd als het in eerste instantie lijkt. Tot welke groep je (in eerste instantie) behoort en gerekend wordt hangt bijvoorbeeld af van de context. In een zaal vol vrouwen zal ik mezelf in eerste instantie als man definiëren terwijl in een zaal vol mannen van diverse etnische en culturele afkomst ik mezelf zal definiëren aan de hand van mijn Nederlandse, westerse en/of blanke etnische en culturele identiteit. Iemands identiteit bestaat dus niet uitsluitend uit één categorie. Hoe onschuldig het in eerste instantie ook lijkt, het gebruik van categorieën en het op deze wijze kiezen (of toekennen) van identiteitsposities is niet onschuldig. Categorieën worden immers geassocieerd met bepaalde denkbeelden en betekenissen die eraan gekoppeld zijn. Gerrie ter Haar, godsdienstwetenschapper werkend aan de Erasmus Universiteit van Rotterdam, wijst er hierbij op dat 'we (...) ons veel meer bewust [moeten] zijn van de manier waarop we over de ander [en over onszelf] spreken (...)'⁷³. Geschiedisonderwijs zou hieraan een steentje kunnen bijdragen door aandacht te besteden aan kruispuntdenken en multiperspectiviteit. Dit begint bij het geschiedisonderwijs zelf en de schoolboeken waaruit leerlingen geschiedenis leren. In geschiedenischoolboeken worden namelijk impliciet en expliciet aan personages en groepen bepaalde identiteiten gegeven. Denk bijvoorbeeld aan het begrip 'burgers' in de context van de 19^e eeuw/ industriële revolutie. Dit begrip wordt, zonder nadere toelichting wie daartoe behoren, meerdere malen gebruikt. Pas op het moment dat vrouwen kiesrecht krijgen blijkt dat met burgers tot dan toe 'mannen die mogen stemmen' werd bedoeld.⁷⁴ Meestal lijkt dit heel vanzelfsprekend, maar onbewust worden door deze vanzelfsprekendheden bestaande categorieën (her)bevestigd, worden er betekenissen aan gekoppeld en worden ze niet geproblematiseerd. Verschillende onderzoeken laten zien dat geschiedenischoolboeken identiteit verlenend zijn. Kennis en het gebruik van categorieën is een belangrijk ingrediënt voor identiteitsvorming en geschiedenischoolboeken spelen hierin een grote rol.⁷⁵

Kruispuntdenken is geïntroduceerd door de Amerikaanse juriste Kimberly Crenshaw eind jaren tachtig. In de jaren negentig is het door diverse wetenschappers, voornamelijk vanuit de hoek van vrouwenstudies, verder ontwikkeld. Dat vooral binnen vrouwenstudies het kruispuntdenken zich kon ontwikkelen is geen toeval. Tot de tweede helft van de negentiende eeuw waren vrouwen zo goed als onzichtbaar in de geschreven geschiedenis. De studies die naar vrouwen werden gedaan bestonden grotendeels apart van de bestaande 'main stream' (mannelijke en blanke)

⁷³ Gloria Wekker en Helma Lutz, 'Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van gender/ en etniciteitsdenken in Nederland.', In: Maayke Botman, Nancy Jouwe en Gloria Wekker, *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland* (Amsterdam 2001) 28.

⁷⁴ Zie: Ronald den Haan e.a., *Feniks geschiedenis voor de onderbouw leesboek 2vmbo kgt* (2008) 47.

⁷⁵ Stuart Foster, 'Dominant traditions in international textbook research and revision' in: *Education Inquiry* 2 (2011) 6.

Tina van der Vlies, *Present Past. The construction of National Narratives in Dutch History Textbooks* (2012) 2.

Bruce VanSledright, 'Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education' in: *Review of Research in Education* 32 (2008) 109-113.

James v. Wertsch, 'Narrative Tools of History and Identity' in: *Culture Psychology* 3 (1997) 5-20.

geschiedschrijving. Volgens verschillende vrouwenhistorici was er meer nodig dan vrouwen een plek te geven in de bestaande geschiedschrijving. Het tot dan toe gangbare idee dat vrouwen en mannen, evenals 'blanken' en 'zwarten', van nature van elkaar verschilden moest worden aangepast. Vanuit deze kritiek ontstond onderzoek naar gender. Gender wordt hierbij opgevat als het maatschappelijke en symbolische systeem waarin betekenis wordt gegeven aan het biologische verschil tussen mannen en vrouwen. Het draait dus om de sociale en culturele (historische) constructie van verschillen tussen mannen en vrouwen. Toen onderzoek naar gender steeds meer verbreed en verdiept werd, werd er naast het kijken naar verschillen tussen mannen en vrouwen ook steeds meer aandacht geschonken aan de verschillen die binnen de categorieën man en vrouw bestonden. Het kijken naar verschillen tussen vrouwen (en mannen) kwam vooral voort uit de 'zwarte' feministische hoek. Zij zetten zich af tegen het idee dat alle vrouwen hetzelfde waren en eenzelfde ontwikkeling doormaakten. Er was volgens hen een groot verschil tussen 'zwarte vrouwen' en 'blanke vrouwen'. Zo kwam er aandacht voor etniciteit in combinatie met gender. Etniciteit geeft, net als gender, betekenis aan verschillen tussen groepen mensen, alleen dan op basis van een diversiteit van factoren zoals ras, religie, nationaliteit, cultuur of taal. Dit maakt etniciteit een onduidelijk en hybride concept, omdat in iedere context de betekenis ervan kan verschillen op basis van welke factoren eraan ten grondslag worden gelegd. Ook klasse, een categorie waarin groepen mensen op basis van hun economische positie en daaruit volgende levenskansen worden verdeeld, werd in combinatie met gender en etniciteit gebruikt in onderzoek.

Onderzoek naar gender, etniciteit, klasse en de wisselwerking tussen deze (en andere) categorieën van maatschappelijke betekenisgeving leidde in de jaren tachtig en negentig tot kruispuntdenken. Het idee achter kruispuntdenken is dat ieders identiteit gevormd is op assen van maatschappelijke betekenisgeving, zoals gender, etniciteit, klasse, nationaliteit, religie, leeftijd en seksualiteit. Mensen behoren dus niet tot uitsluitend één categorie, maar deze categorieën vormen gelijktijdig en in wisselwerking met elkaar wie we zijn en hoe we verschillen van elkaar of juist gemeenschappelijkheden delen. Plaatsing op kruispunten van deze verschillende categorieën zorgt ervoor dat we een maatschappelijke positie toegewezen krijgen of innemen. Afhankelijk van de context treden in een identiteitspositie van een individu bepaalde categorieën op de voorgrond en blijven anderen achterwege. Diverse individuen kunnen zo een groep vormen, omdat ze een gemeenschappelijke categorie bezetten. Tegelijkertijd houdt kruispuntdenken er rekening mee dat er binnen dergelijke groepen diversiteit bestaat, omdat alle individuen binnen die groep verschillen kunnen vertonen als andere categorieën ook worden meegenomen in het plaatje. Vrouwen kunnen bijvoorbeeld gemeenschappelijk hebben dat ze vrouw zijn, maar onderling verschillen naar etniciteit en klasse. Dit is een belangrijk aspect van kruispuntdenken. Kruispuntdenken overstijgt hiermee het idee dat er een vanzelfsprekende (impliciete) norm is binnen bepaalde categorieën. Het daagt juist

uit de kleuring van bepaalde normen zichtbaar te maken door deze te deconstrueren. Dit bleek ook uit het voorbeeld aan het begin van deze paragraaf over de leerlingenpopulatie waaraan ik lesgeef. Witheid is als categorie in dit voorbeeld impliciet aanwezig. Deze wordt echter bijna nooit als zodanig benoemd, omdat binnen de categorie etniciteit 'witheid' blijkbaar de norm is waar 'anderen' van afwijken.

Volgens kruispuntdenken wordt er in ons gebruik van categorieën ten onrechte als vanzelfsprekend vanuit gegaan dat categorieën gesloten en duidelijk afgebakend zijn. In werkelijkheid overlappen categorieën elkaar continu. Door gender, etniciteit en klasse als analytische categorieën te beschouwen wordt het mogelijk de constructie ervan te analyseren. De natuurlijkheid van bepaalde concepten (zoals 'man', 'vrouw', 'blank', 'zwart', 'arm' en 'rijk') en de normen die er impliciet in verwerkt zijn kunnen zo worden gehistoriseerd en geproblematiseerd.⁷⁶ Naast identiteitstheorie is kruispuntdenken ook een instrument om de sociale positionering van mensen in een (heden of verleden) maatschappij te analyseren. Gender, etniciteit en klasse zorgen er onder andere voor dat mannen en vrouwen in een bepaalde historische context sociale posities toegewezen krijgen. Deze sociale posities geven mannen en vrouwen uit diverse klassen en van diverse etniciteit verschillend toegang tot bepaalde rollen, identiteiten, materiële hulpbronnen en macht. Als analyse instrument zou kruispuntdenken een rol kunnen spelen in geschiedenisonderwijs. Het kan er voor zorgen dat leerlingen zich meer bewust worden van sociale positionering in verleden en heden en de gevolgen die deze positionering heeft voor verschillende individuen. Het maakt vaststaande denkbild en gedachten over bijvoorbeeld gender, etniciteit, klasse, nationaliteit, religie en seksualiteit bespreekbaar. Het geeft ook inzicht in de complexiteit en diversiteit van deze bestaande categorieën.⁷⁷ Door gender, etniciteit en klasse te gebruiken in een analyse van iemands sociale positie kan het idee, dat bijvoorbeeld alle vrouwen slachtoffer zijn en alle blanken superieur, overstege worden, omdat duidelijk wordt dat er teveel variatie is binnen deze groepen om een dergelijke indeling te gebruiken.⁷⁸ Dit is interessant voor leerlingen, omdat ze zelf ook een identiteit aan het ontwikkelen zijn die zich vormt vanuit dergelijke assen van maatschappelijke betekenisgeving. Door te analyseren hoe dit werkt (in het verleden) leren leerlingen reflecteren hoe dit bij henzelf en leeftijdsgenoten aanwezig is en krijgen ze daarmee meer oog voor de diversiteit van anderen en dat wat ze met hen gemeenschappelijk hebben.

⁷⁶ Joan Wallach Scott, *Gender and the politics of history* (New York 1988) 1-11, 28-50.

William H. Sewell Jr, 'Joan Wallach Scott - "Gender and the politics of history"' in: *History and theory: studies in the philosophy of history* 29 (1990) 71-82.

⁷⁷ Wekker en Lutz, 'Een hoogvlakte met koude winden.' 25-26 & 31-34.

Helma Lutz, 'Zonder blikken of blozen. Het standpunt van de (nieuw) realisten', in: *Tijdschrift voor genderstudies* 5 (2002) 7-11.

⁶⁵ Sonya O. Rose, *What is gender history?* (Cambridge 2010) 1-16, 36-55.

Wekker en Lutz, 'Een hoogvlakte met koude winden.' 36-37.

Hoe meer er duidelijk is over iemands sociale positionering (in heden en verleden), hoe meer je, je ook kan inleven in zijn of haar perspectief. Multiperspectiviteit is daarom in combinatie met kruispuntdenken een interessante manier van bezig zijn met geschiedenis. Door vanuit verschillende perspectieven naar een historische gebeurtenis te kijken leren leerlingen reflecteren op eigen uitgangspunten en leren ze dat er meerdere perspectieven naast elkaar kunnen bestaan zonder dat de een de ander uit hoeft te sluiten.⁷⁹ In de analyse van diverse schoolboekmethoden wil ik kijken hoe kruispuntdenken en multiperspectiviteit een rol kunnen krijgen in de koloniale geschiedenis die erin beschreven wordt. Daarnaast zal ik me binnen de deconstructieve analyse vooral focussen op een analyse van de wijze waarop de identiteit van de diverse personages in het verhaal is geconstrueerd. Hierbij focus ik me op gender, etniciteit en klasse. Met andere woorden, over wie gaat het als er bijvoorbeeld gesproken wordt over ‘Nederlanders’, ‘Europeanen’ of ‘Indonesiërs’ en wat zegt dit over de (impliciete) normen en het gebruik van begrippen/categorieën die via het verhaal van de koloniale geschiedenis worden doorgegeven aan de leerlingen die het verhaal lezen?

⁷⁹ Maria Grever, ‘De antropologische wending op microniveau. Cultureel pluralisme en gemeenschappelijke geschiedenis’, in: Maria Grever, Ido de Haan, Dienke Hondius en Susan Legene, *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil* (Amsterdam 2011) 272-288.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethode

3.1. Belang van methodologie

De methodiek rondom schoolboekonderzoek is nog niet ver gevorderd, omdat onderzoek naar schoolboeken in Nederland en internationaal een nog relatief jong onderzoeksveld is. Volgens Maria Repoussi en Nicole Tutiaux-Guillon komt dit ook doordat het onderzoeksveld aan vele disciplines verwant is en dus uit verschillende disciplines methodieken overneemt. Het is volgens hen van groot belang dat er algemene conceptuele raamwerken, methodieken en instrumenten worden ontwikkeld van waaruit schoolboekonderzoek zich verder kan ontwikkelen.⁸⁰ Het draait hierbij vooral om de vraag wat er geanalyseerd moet worden (wat is het onderzoeksobject?) in schoolboekonderzoek en hoe dit het beste gedaan kan worden (welke vragen worden er gesteld?).

Zoals genoemd in hoofdstuk één is het aantal onderzoeksobjecten binnen het schoolboekonderzoek in de afgelopen decennia flink toegenomen wat het onderzoek interessanter en complexer heeft gemaakt. Ook dit is een reden voor het creëren van algemene conceptuele raamwerken, methodieken en instrumenten die aan de basis van schoolboekonderzoek kunnen komen te staan. Jason Nicholls en Antoon de Baets benoemen in deze context het belang van het goed voorbereiden van een onderzoek naar schoolboeken. Het creëren van een goed onderbouwd analysemodel is van groot belang. Zij noemen bijvoorbeeld dat het belangrijk is een representatieve proef van schoolboeken samen te stellen en daarnaast is het belangrijk een duidelijke keuze te maken tussen een kwalitatieve of kwantitatieve onderzoeksmethode (of een combinatie ervan), afhankelijk van de vraag die de onderzoeker stelt. Verder is het volgens hen van belang dat het analyse instrument zowel voortkomt uit het te analyseren materiaal als dat het eraan wordt opgelegd.⁸¹ Een schoolboek analyseren door het alleen te vergelijken met wetenschappelijke literatuur over hetzelfde inhoudelijke onderwerp is in die zin kortzichtig, beamen ook Repoussi en Tutiaux-Guillon, omdat het de wetenschappelijke literatuur onproblematisch benadert en als meetlat gebruikt.⁸² Conclusie is dat het voor schoolboekonderzoekers van groot belang is om een duidelijk onderbouwd analysemodel samen te stellen en de selectie van de te onderzoeken schoolboeken goed uiteen te zetten.

3.2. Analysemethode

Op basis van de uiteengezette theorie in hoofdstuk twee heb ik een analysemethode samengesteld waarmee ik de koloniale geschiedenis in schoolboeken ga onderzoeken. Allereerst is het belangrijk

⁸⁰ Repoussi en Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research', 156-158.

⁸¹ Nicholls, 'Methods in school textbook research', 1-16.

De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*, 212-226.

⁸² Repoussi en Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research', 159.

om vast te stellen wat ik precies onder koloniale geschiedenis versta. Zoals aan het begin van dit hoofdstuk benoemd, is het van belang het analysemodel gedeeltelijk te vormen aan de hand van het te analyseren materiaal. In schoolboeken is duidelijk zichtbaar dat vanaf ‘de ontdekkingsreizen’ eind 15^e eeuw, wanneer Europese landen beginnen met ‘het ontdekken van de wereld’ het verhaal van de koloniale geschiedenis begint. Vanaf dit moment komen Europeanen in contact met gebieden en mensen ‘overzee’ en veroveren ze deze gebieden die vervolgens als kolonies worden aangeduid. Het verhaal eindigt op het moment dat voormalige kolonies dekoloniseren en zelfstandig worden. Omdat ik me met Nederlandse schoolboeken bezig houd richt ik me op de geschiedenis van Nederland en de voormalig Nederlandse kolonies.⁸³

De basis van het analysemodel vormt de keuze van wat ik in de schoolboeken ga analyseren, het onderzoeksobject. Ik richt me op de leertekst en paratekst (tekstuele gegevens die zich rond de leertekst bevinden⁸⁴). Naast de paratekst vormen bronnen, afbeeldingen, kaarten, tabellen, schema’s en dergelijken een belangrijke aanvulling op de leertekst. Deze visuele ondersteuning van de leertekst geeft letterlijk een beeld bij het vertelde verhaal. In mijn analyse neem ik deze visuele gedeelten uit de methoden in eerste instantie niet mee. Alleen als ze een duidelijke aanvulling of toevoeging op de tekstuele gedeelten hebben zal ik ze als zodanig analyseren. Een derde element dat kan worden geanalyseerd zijn de opdrachten die horen bij de leerteksten en visuele gedeelten in de methoden. De opdrachten geven inzicht in de manier waarop de schoolboekauteurs de leerlingen met de te leren geschiedenis laten omgaan. De opdrachten zal ik, net als de visuele gedeelten uit de methoden, alleen meenemen in de analyse als dit een toevoeging of aanvulling is op wat uit de analyse de tekstuele gedeelten naar voren komt.

Het tweede deel van de analysemethode bestaat uit de vragen die ik stel aan het onderzoeksobject.⁸⁵ Hierbij maak ik, zoals uiteengezet in hoofdstuk twee, gebruik van zowel een narratieve als deconstructieve analyse. Op de narratieve analyse ligt de meeste nadruk. In de narratieve analyse ga ik uit van de drie niveaus die Bal in haar boek *De theorie van vertellen en verhalen* onderscheidt. De beschrijving van deze niveaus zorgt voor inzicht in de narratieve constructies die het verhaal over de koloniale geschiedenis logisch, aannemelijk en daardoor ‘waar’ maken. Het laat zien hoe deze drie niveaus, in samenspel met elkaar, functioneren. Het laat zien wat het verhaal doet (in de tekst) met de geschiedenis die het vertelt. Op tekstniveau richt ik me voornamelijk op wie er vertelt, wat er wordt verteld en hoe dat wordt verteld. Wie voert over het algemeen het woord in het verhaal? Wie worden er in de loop van het vertelde verhaal aan het woord gelaten? Wat wordt er door deze verschillende vertelinstanties verteld? Naast het narratief

⁸³ Dit is voortgekomen uit een pilotanalyse van de koloniale geschiedenis in drie schoolmethoden welke ik tijdens de oriëntatiefase van deze masterscriptie gemaakt heb.

⁸⁴ Zie: http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_04004.php

⁸⁵ Het analysemodel zoals ik gebruikt heb tijdens het maken van de analyses heb ik weergegeven in bijlage 2.

zijn er ook betogende, motiverende en beschrijvende stukken tekst te vinden. Welke rol spelen deze in de context van het narratief? En ten slotte, hoe verhouden de vertelinstanties en dat wat verteld wordt zich tot elkaar?

Op het niveau van het verhaal richt ik me op twee aspecten. De belangrijkste daarvan is het perspectief dat in het verhaal gebruikt wordt, de focalisatie. De focalisatie zorgt ervoor dat in de tekst een geschiedenis op een bepaalde manier gemanipuleerd wordt. Het is dus van belang te achterhalen vanuit welk perspectief (wie of wat) er naar de beschreven geschiedenis gekeken wordt. Dit kan samenvallen met de vraag 'wie vertelt er en wat wordt er verteld?' op tekstniveau, maar dit hoeft niet. Het is even belangrijk te achterhalen naar wie of wat er gekeken wordt en hoe dit in relatie staat met het perspectief waaruit gekeken wordt. Zowel in het focaliserend subject als het gefocaliseerd object kunnen variaties optreden. Er kunnen bijvoorbeeld inbreuken op de focalisatie zijn die in strijd zijn met de algemeen gehanteerde blikrichting. Andere variaties kunnen de focalisatie juist bevestigen en vanzelfsprekend maken. Naast focalisatie vormt de indeling van tijd en ruimte in het verhaal en de personages die daarin een rol spelen een centraal element in de analyse van het verhaalniveau. Hoe zijn de personages in het verhaal (in)gekleurd? Zijn er helden, schurken, helpers, tegenstanders, begunstigers en begunstigden te onderscheiden? Zijn er groepen personages te herkennen doordat ze met elkaar iets gemeen hebben? Waar streven deze personages/ subjecten naar (het object van streven van het verhaal)? De geschiedenis die door het verhaal gevormd wordt is het derde te analyseren niveau. Het is echter van belang dit niveau constant in samenhang met het verhaalniveau te blijven zien, omdat het verhaalniveau het geschiedenisniveau construeert. Belangrijkste vraag op dit niveau is welke serie gebeurtenissen uit het verhaal de geschiedenis vormen. Met andere woorden, wat wordt er verteld en wat niet? En, belangrijker nog, welk effect heeft dit op de vormgegeven geschiedenis in het verhaal?

In de deconstructieve analyse richt ik me op de wijze waarop de identiteiten van diverse personages in het verhaal zijn geconstrueerd. Zoals omschreven in hoofdstuk twee let ik hierbij vooral op de rol die gender, etniciteit en klasse hierin spelen. Ook wil ik nagaan welke (impliciete) normen en begrippen/categorieën via het verhaal van de koloniale geschiedenis worden doorgegeven aan de leerlingen die het verhaal lezen. Hierbij maak ik gebruik van drie achtereenvolgende stappen. De eerste stap bestaat uit het opsporen en clusteren van oppositionele begrippenparen die, zowel expliciet als impliciet, aanwezig zijn in de tekst en gekoppeld zijn aan de daarin aanwezige personages. Stap twee is het opzoeken van waarderingen (positief of negatief) die gegeven worden aan gevonden begrippen(paren) in de tekst. De derde en laatste stap is het

beschrijven van normen die worden gecreëerd door de wijze waarop de verschillende personages in het verhaal zijn ingekleurd.⁸⁶

3.3. Selectie van het bronmateriaal

Op basis van onderzoek in het archief van het Nationaal Onderwijsmuseum en de Historisch Didactische Collectie van de Erasmus Universiteit van Rotterdam, die beide een uitgebreide selectie schoolboeken bezitten, heb ik geschiedenisboekmethoden gekozen die ik in dit onderzoek analyseer.⁸⁷ Ik heb twee methoden geselecteerd die de periode 1950 – 2013 bestrijken: *Wereld in wording*, deze methode werd voor het eerst uitgegeven in 1954 en stopte in 1980, en *Sprekend Verleden*, voor het eerst uitgegeven in 1978 en vanaf 2010 in een geheel herziene 5^e druk uitgegeven. Ik heb deze methoden in de eerste plaats geselecteerd, omdat ze samen de gehele periode 1950 – 2013 bestrijken. Hoewel het moeilijk is precies na te gaan welke schoolboekmethoden in deze periode het meest gebruikt en verkocht zijn, omdat harde cijfers over marktaandeelen door fusies, overnames en faillissementen van uitgevers niet voorhanden zijn, heb ik (in de tweede plaats) op basis van de looptijd voor beide methoden gekozen. In vergelijking met andere schoolboekmethoden uit dezelfde periode blijkt immers dat zowel *Wereld in Wording* als *Sprekend Verleden* gezien kunnen worden als best- en longsellers. Het marktaandeel van beide methoden moet aanzienlijk geweest zijn, anders waren ze niet zo vaak herdrukt en hadden ze niet een dusdanig lange looptijd gehad. Een derde reden waarom ik voor *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* gekozen heb is dat beide methoden op het moment dat ze voor het eerst werden uitgegeven een vernieuwing brachten ten opzichte van bestaande geschiedismethoden. Hierover meer in hoofdstuk vier. Om een goed overzicht van de koloniale geschiedenis, beschreven in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* tussen 1950 en 2013, te krijgen heb ik ervoor gekozen om van beide methoden edities uit het begin en eind van de looptijd te analyseren. Dit, om zicht te krijgen op eventuele veranderingen die zijn aangebracht in de methode in de tijd dat deze herdrukt werd. In deze edities heb ik de gedeelten geanalyseerd waarin de koloniale geschiedenis aan bod komt. In bijlage 1 heb ik een overzicht weergegeven van de methoden die ik geselecteerd heb en de bladzijden daaruit waar de koloniale geschiedenis van Nederland aan bod komt.

Wereld in Wording werd voor het eerst uitgegeven in 1954. Toen deze eerste uitgave een succes bleek besloten de auteurs en uitgever deze eerste editie, die de 19^e en 20^e eeuw bevatte, aan te vullen met twee delen waarin een overzicht van de geschiedenis tot de 19^e eeuw wordt gegeven. Zo waren er in 1960 drie delen *Wereld in Wording*. Het ‘nieuwe’ derde deel dat in 1960 uitkwam was

⁸⁶ Dit stappenplan heb ik gebaseerd op het werk van Anne Dijkman, *Opzij en aan de kant met haar. De constructie van norm en afwijking in Opzij tussen 1972 en 2002* (Nijmegen 2008) 27-29.

⁸⁷ Dit onderzoek heb ik uitgevoerd tijdens een onderzoeksstage bij het *Centrum voor Historische Cultuur* aan de *Erasmus Universiteit van Rotterdam* in het kader van de Master Actuele Geschiedenis.

een geheel herziene versie van de eerste *Wereld in Wording* uit 1954. In het tweede en derde deel van deze edities van *Wereld in Wording* wordt over de koloniale geschiedenis van Nederland geschreven. Na de invoering van de Mammoetwet in 1968 veranderde de opzet van *Wereld in Wording*. Vanaf begin jaren zeventig werden een brugklasboek en methoden voor de 2^e en 3^e klas mavo en 2^e, 3^e en 4^e klas havo/vwo uitgegeven. In al deze edities wordt over de koloniale geschiedenis van Nederland geschreven.

Sprekend Verleden werd voor het eerst uitgegeven in 1978. Vanaf begin jaren tachtig verschenen er van *Sprekend Verleden* drie delen, die achtereenvolgens in klas één tot en met zes van de middelbare school gebruikt konden worden. Deel 2 en 3 waren daarbij verdeeld in verschillende delen (a, b, c etc. of I en II). In deel 2 en 3 van *Sprekend Verleden* wordt over de koloniale geschiedenis van Nederland geschreven. In de jaren negentig verandert *Sprekend Verleden* van opzet. *Sprekend Verleden* bestaat vanaf dan uit onderbouw (klas 1,2,3 - mavo, havo, vwo) en bovenbouw edities. Deze indeling is tot op heden gehandhaafd. In 2010 is *Sprekend Verleden* in een geheel herziene editie uitgegeven. Deze editie sluit aan bij de ontwikkelingen in het Nederlandse geschiedenisonderwijs van het afgelopen decennium. Over de koloniale geschiedenis van Nederland wordt voornamelijk in de editie voor klas 3 van *Sprekend Verleden* geschreven.

3.4. Werkwijze

De resultaten van de narratieve en deconstructie analyse die ik in hoofdstuk vier uiteen heb gezet zijn het resultaat van een proces van bestuderen, aantekeningen maken, schrijven, herschrijven, wegstrepen en aanvullen. Hierbij ben ik als volgt te werk gegaan. Allereerst heb ik een overzicht gemaakt van de gedeelten in de geanalyseerde methodes waarin de koloniale geschiedenis van Nederland aan bod komt (bijlage 1). Aan de hand van het analysemodel (bijlage 2) heb ik vervolgens het verhaal van de koloniale geschiedenis in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* verschillende keren bestudeerd. Allereerst heb ik me gefocust op de narratieve analyse. De geselecteerde gedeelten uit de geanalyseerde methodes heb ik voor deze analyse drie keer doorgenomen waarbij ik me telkens op een één van de niveaus (tekst, verhaal, geschiedenis) gericht heb. Tijdens het lezen heb ik aantekeningen gemaakt.⁸⁸ Vanuit deze aantekeningen ben ik vervolgens begonnen aan het uitwerken van het betoog in hoofdstuk vier. Hoewel ik *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* apart van elkaar geanalyseerd heb, heb ik de resultaten van beide analyses in hoofdstuk vier gezamenlijk beschreven. Dit heb ik gedaan, omdat de uitkomsten van de analyse in beiden methoden grote overeenkomsten vertoonden. Omdat de niveaus van Bal die ik heb geanalyseerd nauw met elkaar verbonden zijn, heb ik in het betoog de nadruk gelegd op het laten zien van de samenhang die

⁸⁸ Zie bijlage 3 voor voorbeelden hiervan.

bestaat tussen de tekst, het verhaal wat daarin verteld wordt en de geschiedenis die wordt gepresenteerd in beide methoden.

Aan de deconstructieve analyse heb ik in verhouding tot de narratieve analyse minder tijd besteed.⁸⁹ In eerste instantie was het de bedoeling de deconstructieve analyse uitgebreider te doen, maar door de tijd die ik beschikbaar had voor het maken van deze scriptie was dit niet mogelijk. Ik heb me daarom in de analyse alleen gefocust op een deconstructie van de personages die een hoofdrol spelen in het verhaal van de koloniale geschiedenis. Hierbij ben ik op dezelfde wijze te werk gegaan als bij de narratieve analyse, maar dan aan de hand van het analysemodel wat bij de deconstructieve analyse hoort (zie bijlage 2). De geselecteerde gedeelten uit de geanalyseerde methoden heb ik doorgenomen en daarbij heb ik aantekeningen gemaakt.⁹⁰ Vanuit deze aantekeningen ben ik begonnen aan het uitwerken van de bevindingen uit de analyse in hoofdstuk 4. De meeste resultaten van de deconstructieve analyse heb ik verwerkt in paragraaf zes van hoofdstuk vier, maar enkele inzichten komen ook in de paragrafen drie tot en met vijf terug. Dit, omdat ze dusdanig veel samenhang vertonen met de daar gepresenteerde resultaten van de narratieve analyse dat het onzinnig leek ze apart van elkaar te beschrijven.

⁸⁹ Ik heb in de laatste fase van dit onderzoek getwijfeld of ik de deconstructieve analyse moest laten vallen. Enkele resultaten uit deze analyse ondersteunen datgene wat in de narratieve analyse naar voren komt echter dusdanig dat ik deze toch (beperkt) heb meegenomen.

⁹⁰ Zie bijlage 4 voor voorbeelden hiervan.

Hoofdstuk 4. Analyse

4.1. Een eerste blik op *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden*

De methoden *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* zijn twee totaal verschillende methoden. Bij het openslaan van beide methoden wordt meteen duidelijk dat ze beide uit een andere tijd stammen. Ook tussen de verschillende edities van *Wereld in Wording* zitten verschillen. De eerste edities uit de jaren zestig bestaan bijvoorbeeld voornamelijk uit tekst, met her en der een afbeelding, terwijl de latere edities uit de jaren zeventig meer (gekleurde) afbeeldingen bevatten. De verschillen tussen de eerste en laatste edities van *Sprekend Verleden* zijn op het eerste gezicht minder groot. In *Sprekend Verleden* valt wel direct, in tegenstelling tot *Wereld in Wording*, het gebruik van kleuren, afbeeldingen en verschillende lettertypen op. Kleuren en lettertypen spelen een belangrijke rol in het onderscheiden van verschillende soorten teksten, titels en tussenkopjes. Qua grafische vormgeving is er een duidelijke ontwikkeling zichtbaar over de periode 1950-2013. Grote lappen tekst maken steeds meer plaats voor kortere stukken tekst afgewisseld met afbeeldingen, bronnen en andere gekaderde tekstblokken.

Beide methoden vertonen ook overeenkomsten. Beide brachten bijvoorbeeld iets vernieuwends toen ze werden uitgegeven. *Wereld in Wording* was vernieuwend, omdat het in tegenstelling tot andere geschiedenismethoden in de jaren vijftig niet als verzuild te typeren is, maar oecumenisch. De methode *Wereld in wording* is geschreven door negen Haagse geschiedenisleraren van verschillende levensovertuigingen (protestant en katholiek) en politieke voorkeur. De geschiedenis die in de methode verteld wordt is daardoor niet duidelijk gekleurd vanuit één zuil. Dit was in de jaren vijftig wel gebruikelijk wat blijkt uit bestudering van andere methoden uit deze periode.⁹¹ *Sprekend Verleden* bracht eind jaren zeventig ook een vernieuwing. Deze vernieuwing was vooral de manier waarop geschiedenis benaderd werd in de methode. In tegenstelling tot *Wereld in Wording*, waarin de geschiedenis wordt verteld en ervan uitgegaan wordt dat leerlingen deze uiteindelijk kennen, willen de auteurs van *Sprekend Verleden* laten zien 'hoe historici werken'⁹² en hoe geschiedenis tot stand komt.

Wereld in Wording is ontstaan toen negen Haagse geschiedenisleraren, die zichzelf *Novem* noemden, een overzicht van de geschiedenis wilden maken waarin alle te leren stof voor het eindexamen voorkwam. Dit hebben ze later uitgebreid tot een geschiedenismethode voor onder- en bovenbouw. Vooral de geschiedenis tot 1870 is als een feitelijk (neutraal) en beknopt overzicht van de geschiedenis weergegeven. Dit hebben de auteurs gedaan om ruimte te besparen voor de

⁹¹ Dit bleek uit een analyse die ik heb uitgevoerd tijdens een onderzoeksstage bij het *Centrum voor Historische Cultuur* aan de *Erasmus Universiteit van Rotterdam* in het kader van de Master Actuele Geschiedenis: Stage opdracht 4 - 'Analyse van de koloniale geschiedenis in schoolboeken tussen 1920 en 1970'.

⁹² L.G. Dalhuizen en P.D.M. Latour (red.), *Sprekend Verleden – een geschiedenis van de wereld 2a* (Bloemendaal 1982) 5.

geschiedenis na 1870 die ze van groter belang achtten. De auteurs erkennen dat dit 'een beperkte keuze uit een zeer omvangrijke stof (is) en tot simplificering van gebeurtenissen en samenhangen (leidt)'⁹³. Tegelijkertijd benoemen ze dat er een 'communis opinio' bestaat over de gebeurtenissen en feiten van de geschiedenis tot 1914. Dit resulteert volgens hen in 'een traditionele reeks feiten die in ieder schoolboek wordt aangetroffen'⁹⁴. Over de doelstelling van de methode is *Novem* heel duidelijk. Ze geeft in *Wereld in Wording* een overzicht van de geschiedenis met als doel te laten zien hoe de wereld geworden is zoals ze is. Het accent ligt daarbij vooral op de laatste decennia, de geschiedenis vanaf 1870, omdat deze periode het meest directe invloed heeft op de wereld zoals die is geworden. De titel staat symbool voor de doelstelling van de methode zoals tot uiting komt in de slotbeschouwing van het gedeelte *tussen toekomst en verleden*: 'Overzien we al het voorafgaande, dan kunnen we terecht spreken van een *wereld in wording*'⁹⁵. Daarnaast impliceert de titel ook dat dit 'worden' een proces is. Het proces van wording is een ontwikkeling naar een eindpunt wat in dit geval het heden is. De geschiedenis in *Wereld in Wording* heeft dus een finalistisch en eendimensionaal karakter. Het gepresenteerde verleden lijkt zo onbetwistbaar. Dat vanuit het heden de ontwikkeling doorgaat blijkt uit de laatste zin in de slotbeschouwing: 'Enerzijds (wacht ons) dus een toekomst met ongekende mogelijkheden, anderzijds wellicht ondergang (vanwege het gevaar van een nucleaire/ koude oorlog die dreigde in de jaren vijftig en zestig). De mensheid staat nu op een tweesprong, zoals nog nooit tevoren'⁹⁶. De leertekst in *Wereld in Wording* wordt ondersteund door leesteksten achterin de methode, waarnaar verwezen wordt in de leertekst. In de eerste edities ondersteunen en verdiepen subteksten, die in kleiner lettertype tussen de leertekst door zijn weergegeven, de informatie in de leertekst. In de latere edities wordt er van dit soort subteksten geen gebruik meer gemaakt. Ook staan er afbeeldingen tussen de leertekst die bedoeld zijn om de tekst 'te illustreren'⁹⁷ en zijn er, vooral in de edities uit de jaren zeventig, opdrachten opgenomen.

Sprekend Verleden is vanaf de eerste uitgave van de eerste edities bedoeld als een complete methode voor geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Elke dag kom je in aanraking met geschiedenis en dus is het belangrijk geschiedenis te bestuderen, aldus de auteurs van *Sprekend Verleden*. In *Sprekend Verleden* willen de auteurs laten zien 'hoe historici werken'⁹⁸. Dit blijkt uit de inleiding van de eerste edities van de methode, getiteld: 'Aan de leerlingen die dit boek gaan gebruiken'. Leerlingen maken kennis met de wijze waarop historici werken en doen zelf historisch onderzoek aan de hand van oefeningen, zogenaamde eenheden. Naast de eenheden bevat *Sprekend Verleden* ook vele illustratieve teksten, die dieper ingaan op een bepaald onderdeel van de

⁹³ Novem, *Wereld in Wording* (de Haag 1954) inleiding.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Novem, *Wereld in Wording deel 3 – tussen toekomst en verleden* (de Haag 1964) 74.

⁹⁶ Idem, 75.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Dalhuizen en Latour, *Sprekend Verleden – een geschiedenis van de wereld 2a*, 5.

beschreven geschiedenis, en illustraties die letterlijk bedoeld zijn ter illustratie van de beschreven geschiedenis. In de laatste editie van *Sprekend Verleden* hebben de eenheden en illustratieve teksten plaatsgemaakt voor rubrieken waarin leerlingen kennis maken met verschillende aspecten van historisch besef en meer informatie krijgen over bepaalde aspecten uit de beschreven geschiedenis. De eenheden, illustratieve teksten, rubrieken en illustraties staan in nauw verband met het historisch overzicht, het verhaal van de geschiedenis in *Sprekend Verleden*.⁹⁹ De auteurs maken heel expliciet dat dit 'een verhaal over het verleden (is), niet het verhaal'¹⁰⁰. Ze erkennen daarmee het constructieve karakter van het historische overzicht dat ze geven in de methode. Het historisch overzicht in *Sprekend Verleden* wordt desondanks ingeleid als 'de resultaten van het onderzoek van historici'¹⁰¹, wat impliceert dat, ondanks het constructieve karakter ervan, wat de auteurs in een feitelijk verslag hebben weergegeven toch de algemeen aanvaarde versie van de geschiedenis is. De auteurs vestigen in het historisch overzicht de aandacht op 'dat deel van het verleden dat ons nog steeds wat te zeggen heeft [...] hoe het verleden het heden voortdurend beïnvloedt'¹⁰². De titel *Sprekend Verleden* is in deze typerend. Het verleden dat 'spreekt' naar het heden is van belang en staat centraal. Uit de inleidingen van de hoofdstukken over de koloniale geschiedenis van Nederland blijkt dit aandachtspunt ook. De hoofdstukken beginnen namelijk met de vraag waarom het van belang is de geschiedenis van Indonesië, Suriname en de Antillen te bestuderen. Het antwoord op deze vraag is duidelijk. Er hebben lange tijd, en nog steeds, veel contacten tussen Nederland en deze voormalige kolonies bestaan, dus is het belangrijk dit verleden te leren kennen.¹⁰³ Interessant is dat in *Sprekend Verleden* schoolboeken meerdere malen als historische bron worden gebruikt. Door leerlingen fragmenten uit verschillende schoolboeken te laten vergelijken laten de auteurs aan leerlingen zien dat geschiedenis op verschillende manieren geschreven kan worden. Aan de hand van een vergelijking tussen een Nederlands (toevallig *Wereld in Wording*) en Indonesisch schoolboek wordt bijvoorbeeld aan leerlingen gevraagd om, '(uitgaande) van de gegevens die je tot nu toe hebt leren kennen'¹⁰⁴, te bepalen welke informatie over de VOC en Coen in beide (Nederlandse en Indonesische) geschiedverhalen terug te vinden zou moeten zijn. Leerlingen maken op deze manier kennis met het begrip standplaatsgebondenheid en de invloed daarvan op geschiedschrijving.

4.2. Verschil in aandacht en benadering

In de inleiding van *Sprekend Verleden* wordt door de auteurs vermeld dat 'de inhoud van de meeste (schoolboeken) nogal verschilt. Het ene boek is uitgebreider dan het andere en de ene schrijver vindt

⁹⁹ Dalhuizen en Latour, *Sprekend Verleden – een geschiedenis van de wereld 2a*, 5-6.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Idem, 5.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ L.G. Dalhuizen en H.J.M. van der Geest (red.), *Sprekend Verleden deel 3 – basis* (den Haag 1986) 155, 170, 184.

¹⁰⁴ Dalhuizen en Latour, *Sprekend Verleden – een geschiedenis van de wereld 2a* (Bloemendaal 1982) 90-91.

bepaalde dingen belangrijker dan een andere schrijver.¹⁰⁵ Uit de analyse van de koloniale geschiedenis van Nederland in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* blijkt dat dit klopt. In de verschillende edities van *Sprekend Verleden* is uitgebreider aandacht voor de koloniale geschiedenis dan in *Wereld in Wording*. Opvallend hierbij is dat in de latere edities van *Wereld in Wording* er nog minder aandacht is voor de koloniale geschiedenis dan in de eerste edities. Naast een verschil in de hoeveelheid aandacht (uitgedrukt in aantallen bladzijden, paragrafen en hoofdstukken) verschillen *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* van elkaar in de benadering van de koloniale geschiedenis. In *Wereld in Wording* wordt de koloniale geschiedenis als onderdeel van een grotere, algemene of Nederlandse geschiedenis beschreven. Dit is duidelijk zichtbaar aan de plek die de geschiedenis krijgt in de methode. De beschrijving van de koloniale geschiedenis is verspreid over diverse hoofdstukken en komt meestal pas aan het einde van een hoofdstuk aan bod.¹⁰⁶ De koloniale geschiedenis van Nederland wordt soms in een aparte paragraaf behandeld, maar over het algemeen is de koloniale geschiedenis in *Wereld in Wording* een bijzaak. Hierbij valt op dat er voornamelijk aandacht is voor Nederlands-Indië. Voor de andere kolonies van Nederland, Suriname en de Antillen, is nog minder aandacht. Komen ze wel aan bod, dan pas na de in verhouding uitgebreide beschrijving van Nederlands-Indië.¹⁰⁷ Opvallend is wel dat als de diverse gedeelten, die over de koloniale geschiedenis van Nederland gaan, achter elkaar gezet worden, ze als één verhaal gelezen kunnen worden. Ze vormen zo als het ware een verhaal binnen het grotere verhaal. Dit wordt duidelijk door de impliciete en expliciete verwijzingen naar vorige gedeelten over de koloniale geschiedenis in verschillende paragrafen.¹⁰⁸

Hoewel in *Sprekend Verleden* de koloniale geschiedenis van Nederland ook wordt beschreven als onderdeel van de geschiedenis van Nederland, worden er in *Sprekend Verleden* ook aparte hoofdstukken gewijd aan de geschiedenis van Nederlands-Indië, Suriname en de Antillen. In deze hoofdstukken is ook summiere aandacht voor de geschiedenis van deze gebieden buiten het koloniale tijdperk, buiten de periode dat Nederland er aanwezig was. Toch ligt in deze hoofdstukken de nadruk op de koloniale geschiedenis. In *Sprekend Verleden* is dus duidelijk meer aandacht voor koloniale geschiedenis en wordt koloniale geschiedenis niet alleen binnen, maar ook als een op zichzelf staande geschiedenis buiten het kader van de Nederlandse geschiedenis beschreven.¹⁰⁹ In *Sprekend Verleden* zijn de hoofdstukken en paragrafen over Nederlands-Indië ook het meest

¹⁰⁵ Dalhuizen en Latour, *Sprekend Verleden – een geschiedenis van de wereld 2a*, 90-91.

¹⁰⁶ Novem, *Wereld in Wording deel 3* (de Haag 1964) 205.

¹⁰⁷ Novem, *Wereld in Wording deel 3* (de Haag 1964) 222-224.

¹⁰⁸ Novem, *Wereld in Wording deel 3* (de Haag 1964) 129.

¹⁰⁹ Dalhuizen en Latour, *Sprekend Verleden – een geschiedenis van de wereld 2a* (Bloemendaal 1982) & Dalhuizen en van der Geest (red.), *Sprekend Verleden deel 3 – basis* (den Haag 1986) & Leo Dalhuizen e.a., *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3* (Zutphen 2012).

uitgebreid, ondanks dat er qua hoofdstukken evenredig aandacht is voor alle kolonies die Nederland gehad heeft.

4.3. Een sturende externe verteller

Het verhaal van de koloniale geschiedenis van Nederland vertoont in beide methoden grote overeenkomsten. In de eerste plaats met betrekking tot wie het verhaal vertelt. Uiteraard zijn het de auteurs die de tekst geschreven hebben, dus lijken zij logischerwijs de vertellers van het verhaal. Het is echter zinvol om volgens de narratologie van Bal te kijken naar de vertelinstantie, degene die in de tekst het woord voert. Dit, omdat 'de identiteit van de vertelinstantie, de mate waarin en de wijze waarop die identiteit in de tekst wordt aangeduid, en de keuzen die daarmee samenhangen [...] de tekst zijn specifieke gezicht (geven).'¹¹⁰ Volgens Bal sluit de vertelinstantie ook direct aan bij de focalisatie in de tekst (zie §5 in dit hoofdstuk). Het vertellend en focaliserend subject hoeven echter niet dezelfde te zijn. Wel bepalen ze beide waarnaar gekeken wordt, waarover verteld wordt en de manier waarop dat gebeurt.¹¹¹

In beide methoden is het een externe verteller die het woord voert. De externe woordvoerder komt zelf niet als personage voor in de tekst. Daarom is er weinig over de verteller bekend. Toch verklapt de tekst in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* (een deel van) de identiteit van de verteller op het moment dat er over Nederland verteld wordt. In beide methoden wordt Nederland beschreven als 'ons land'¹¹². Blijkbaar wordt het verhaal dus verteld door 'een Nederlander'. Daarnaast blijkt uit het gebruik van het woord 'ons' dat het verhaal dat verteld wordt bedoeld is voor 'Nederlandse lezers'. Het verhaal in zowel *Wereld in Wording* als *Sprekend Verleden* is dus een verhaal vanuit Nederlands perspectief. Dit lijkt logisch, aangezien we te maken hebben met Nederlandse schoolboeken, maar het heeft grote invloed op het verhaal dat leerlingen voorgeschoteld krijgen. Het bepaalt immers keuzes over wat wel en niet verteld wordt over het koloniale verleden. De 'Nederlandse' externe vertelinstantie is niet de enige die in het verhaal aan het woord komt. Soms wordt het woord afgestaan aan een verteller op het tweede niveau. Even voert dan iemand anders dan de 'Nederlander' het woord. Dit kan een verteller zijn die onderdeel is van de geschiedenis die verteld wordt, zoals Nederlanders en Indonesiërs die in de koloniale periode leefden. Vooral in *Sprekend Verleden* wordt het woord regelmatig afgestaan aan deze vertellers van het tweede niveau.¹¹³ Dit gebeurt in *Wereld in Wording* zelden. Opvallend is dat zowel in *Sprekend Verleden* als *Wereld in Wording* vertellers van het tweede niveau vooral buiten de leertekst/ het historisch overzicht optreden. Ze functioneren daardoor buiten het narratief. In *Sprekend Verleden*

¹¹⁰ Bal, *Theorie van vertellen en verhalen*, 27.

¹¹¹ Mak, *Mannelijke vrouwen*, 67.

¹¹² Novem, *Wereld in Wording deel 3* (de Haag 1964) 199 & Dalhuizen e.a., *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 159.

¹¹³ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 161-163.

worden vooral in de eenheden en illustratieve teksten tweede niveau vertellers aan het woord gelaten. Hier functioneren ze vooral als voorbeeld of als verdieping op datgene wat in het verhaal door de externe verteller genoemd is. In het hoofdstuk over Suriname wordt er bijvoorbeeld verteld hoe blanken met slaven op de plantages omgingen en hoe zij over hen dachten. Deze paragraaf eindigt met de zin: 'Hoe de slaven over slavernij dachten, is het onderwerp van de eenheid op de volgende bladzijden'¹¹⁴. In deze eenheid komen echter geen slaven aan het woord, maar moeten leerlingen aan de hand van bronnen erachter komen hoe slaven over slavernij dachten. De bronnen zijn echter voornamelijk geschreven door voormalig gouverneurs van Suriname en Nederlanders die in de 18^e eeuw in Suriname woonden. Slaven zelf komen dus niet aan het woord.¹¹⁵ Ook binnen het historische overzicht blijft de externe 'Nederlandse' verteller het verhaal aansturen als er een tweede niveau verteller aan het woord wordt gelaten. In de paragraaf 'De Nederlandse staat neemt het bewind over' wordt bijvoorbeeld verteld dat in 1800 de Nederlandse staat het bezit van de VOC in Indonesië overnam. Rond 1900 had de Nederlandse staat haar macht dusdanig uitgebreid dat de grenzen van het huidige Indonesië waren bereikt. Vervolgens vertelt de externe verteller: 'Het is echter goed hierbij de woorden van de Indonesische historicus-journalist Mochtar Lubis in gedachten te houden.'¹¹⁶ Vervolgens wordt deze Indonesische historicus geciteerd om te vertellen dat de uitbreiding van de koloniale macht niet betekende dat Nederland over een groot deel van het archipel ook invloed uitoefende. Grote delen van 'de archipel kwamen nauwelijks in aanraking met het Nederlandse koloniale beheer'¹¹⁷, aldus de Indonesische historicus. De externe verteller had dit net zo goed zelf kunnen zeggen, aangezien hij stuurt wat de Indonesische historicus inbrengt.¹¹⁸ De externe verteller leent de woorden van de Indonesische historicus om zijn eigen punt te maken en blijft daardoor sturend in dat wat verteld wordt.

Niet alles wat de verteller in een verhaal vertelt is narratief. In beide methoden bestaat het verhaal dat verteld wordt naast narratieve fragmenten, waarin gebeurtenissen plaatsvinden, uit beschrijvende en betogende zinnen en fragmenten die het narratief regelmatig onderbreken. Het is belangrijk deze van elkaar te onderscheiden om inzicht te krijgen in het narratief dat verteld wordt.¹¹⁹ Dit is zeker zo in geschiedenisboekjes, omdat de nadruk in geschiedenisboekjes vaak ligt op de uitleg van gebeurtenissen en niet op de gebeurtenissen zelf. De gebeurtenissen zelf worden niet ter discussie gesteld, ze vormen de geschiedenis die verteld wordt en worden dus opgevat als gebeurd, feitelijk en waar. De betogende en beschrijvende fragmenten zijn niet noodzakelijk voor het volgen van het narratief, maar wel voor begrijpen ervan. Ze verklaren,

¹¹⁴ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 175.

¹¹⁵ Idem, 176-178.

¹¹⁶ Leo Dalhuizen en H.J.M. van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – boek II* (Den Haag 1987) 265.

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ In de nieuwste editie van *Sprekend Verleden* (Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 158) gebeurt dit ook.

¹¹⁹ Bal, *Theorie van vertellen en verhalen*, 51.

motiveren, lichten toe, geven achtergrondinformatie en waarderen wat er in het narratief gebeurt. Op deze manier kleuren ze het narratief. Lees ter illustratie de volgende passage:

*'Het belangrijkste handelsgebied voor de Nederlanders werd de Indische archipel. Deze was in de middeleeuwen reeds belangrijk als tussenstation op de weg van Oost (China) naar West (Voor-Indië). Sterke invloed ging uit van de hoger beschaafde hindoes, die er zich sinds de vierde eeuw gevestigd hadden. Sindsdien spreekt men van de Hindoe-Javaanse cultuur. Imposante bouwwerken (b.v. de Boroeboedoer, het grote Boeddha-monument) en beeldhouwwerk herinneren aan die cultuur. [...] Vanuit Malakka verspreidde zich op het einde der middeleeuwen de islam over Indonesië. De eerste Europeanen waren de Portugezen, die in de 16^e eeuw er handelsmogelijkheden zochten en het christendom brachten.'*¹²⁰

Dit fragment uit *Wereld in Wording* staat in een hoofdstuk waarin het gaat over de vergroting van de invloed van Europese landen buiten Europa in de 17^e eeuw (tijd). De gebeurtenis (in het koloniale narratief van Nederland) die hier plaatsvindt is dat het Indische archipel (ruimte) het belangrijkste handelsgebied werd voor de Nederlanders (personage). Dit staat in de eerste zin. Na deze zin wordt de tijd als het ware stilgezet en neemt de verteller de lezer mee terug in de tijd en vertelt over het Indische archipel, de mensen die daar wonen, de eerste Europeanen die daar kwamen en de verspreiding/ introductie van verschillende religies. De verteller geeft zo enige achtergrondinformatie bij de ruimte, het Indische archipel, waar de Nederlanders in de 17^e eeuw hun invloed vergroten.

*'Omstreeks 1900 kwam in Nederland het idee op dat ons land een 'Eereschuld' aan Nederlands-Indië had. Daarmee bedoelde men dat de Nederlanders niet alleen maar grondstoffen en produkten uit de kolonie moesten halen, maar er ook iets moesten brengen. De ereschuldgedachte bracht de Nederlandse regering tot het invoeren van de 'ethische politiek'. Tal van maatregelen werden getroffen om het welzijn van het Indonesische volk te verbeteren.'*¹²¹

In dit fragment uit *Sprekend Verleden* vinden verschillende gebeurtenissen plaats. De eerste is het ontstaan van een idee, de ereschuld. Dit leidde ertoe dat de Nederlandse regering (personage) een nieuwe 'ethische' politiek invoerde (gebeurtenis twee). Hierdoor verbeterde het welzijn (gebeurtenis

¹²⁰ Novem, *Wereld in Wording – deel 2* (Den Haag 1961) 154-155.

¹²¹ Dalhuizen en van der Geest (red.), *Sprekend Verleden deel 3 – basis* (den Haag 1986) 160. Dit fragment staat op de laatste zin na ook letterlijk in: Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 159.

drie) van het Indonesische volk (personage). Deze gebeurtenissen spelen zowel in Nederland (ruimte) als Nederlandse-Indië (ruimte) rond 1900 (tijd). Naast deze narratieve elementen bevat het fragment een beschrijvende zin: 'Daarmee [...] brengen'. In deze zin wordt nader toegelicht wat de ereschuld precies inhield. Door de beschrijving in deze zin wordt een koppeling gemaakt tussen de manier waarop de Nederlandse regering voor omstreeks 1900 omging met Nederlands-Indië als kolonie (het halen van grondstoffen en producten) en hoe de invoering van ethische politiek hier verandering in bracht (dat Nederland er ook iets moest brengen/ iets teruggeven aan het Indonesische volk). Daarmee verduidelijkt het de verschillende gebeurtenissen die zich afspelen in dit gedeelte van het narratief.

4.4. Een herkenbare narratieve structuur?

Het verhaal dat door de vertellers in beide methoden verteld wordt is door hen op een bepaalde manier geordend. Daarbij zijn keuzes gemaakt. Dit maakt, vanuit een oneindige reeks gebeurtenissen die onderdeel van de koloniale geschiedenis van Nederland zijn, een leerbaar en logisch verhaal. De lezers worden door de verteller op een bepaalde wijze meegenomen in het verhaal en leren zo een geschiedenis kennen. De verteller manipuleert de geschiedenis en bepaalt wat wel en niet zichtbaar is voor de lezer.¹²² Uit de analyse van de narratieven in *Sprekend Verleden* en *Wereld in Wording* blijkt dat in beide methoden de verhalen over de koloniale geschiedenis qua vorm en inhoud grote overeenkomsten vertonen. Dit betreft vooral de 'communis opinio [...] een traditionele reeks feiten die in ieder schoolboek wordt aangetroffen'¹²³ zoals de auteurs van *Wereld in Wording* het noemen. In zowel *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* is het verhaal van de koloniale geschiedenis van Nederland op dezelfde wijze geordend. Dit houdt in dat dezelfde gebeurtenissen worden beschreven, dat deze gebeurtenissen worden ondergaan door dezelfde (soort) personages en dat de indeling van ruimte en tijd op dezelfde manier wordt vormgegeven. In de ene methode wordt over bepaalde gebeurtenissen welleswaar meer verteld dan in de andere methode en her en der wordt in de ene methode iets verteld wat in de andere methode niet of nauwelijks aan bod komt, maar beide methoden volgen dezelfde narratieve structuur in het vertellen van de koloniale geschiedenis van Nederland.

Exemplarisch hiervoor is de beschrijving van de koloniale geschiedenis van Nederland in *Sprekend Verleden deel 3 – basis* uit 1986 in de hoofdstukken genaamd: 'Van Nederlands-Indië tot Indonesië', 'Suriname' en 'De Nederlandse Antillen'¹²⁴. Een bewerkte versie van deze hoofdstukken is ook in de nieuwste editie van *Sprekend Verleden* uit 2012 terug te vinden in het hoofdstuk

¹²² BaI, *Theorie van vertellen en verhalen*, 60.

¹²³ Novem, *Wereld in Wording* (de Haag 1954) inleiding.

¹²⁴ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis* (den Haag 1986) 155-190.

‘Nederland en zijn koloniën’¹²⁵. In deze hoofdstukken worden de koloniale geschiedenissen van Nederlands-Indië, Suriname en de Antillen verteld. De verhalen in deze hoofdstukken beschrijven dezelfde gebeurtenissen als de verhalen in *Wereld in Wording*. Samengevat hebben al deze narratieven de volgende structuur. In de verhalen spelen, naast andere personages die meer en minder belangrijke bijrollen hebben¹²⁶, twee hoofdpersonen een rol. De kolonisator (Nederland) en de gekoloniseerden (Nederlands-Indië, Suriname en de Antillen). Deze personages worden in de verschillende verhalen op verschillende manieren aangeduid, maar zijn uiteindelijk terug te herleiden onder de noemers kolonisator en gekoloniseerde. Zo speelt in de geschiedenis van Nederlands-Indië in eerste instantie de VOC een hoofdrol als kolonisator. Eind 18^e eeuw gaat de VOC echter failliet en worden alle bezittingen van de VOC overgenomen door de Republiek (Nederland) die daarmee de rol van de VOC als kolonisator overneemt.¹²⁷ De hoofdpersonen ondergaan (gezamenlijk) een reeks gebeurtenissen in het streven naar hun doel in het verhaal. Zoals de titel van het hoofdstuk ‘Nederland en zijn koloniën’ uit de nieuwste editie van *Sprekend Verleden* duidelijk laat blijken, wordt het verhaal verteld vanuit Nederlands perspectief. Dit komt onder andere tot uiting in de keuze van het beginpunt van het verhaal. Het verhaal begint op het moment dat Nederland in navolging van andere Europese landen respectievelijk Nederlands-Indië, Suriname of de Antillen ontdekt. In *Sprekend Verleden* wordt voordat het verhaal begint een beschrijving gegeven van de ruimte (Nederlands-Indië, Suriname of de Antillen) waar de Nederlanders terecht gaan komen. In *Wereld in Wording* doet de verteller dit niet. Hier komen Nederlands-Indië, Suriname en de Antillen pas ter sprake op het moment dat Nederlanders (en andere Europeanen) het ontdekken waardoor het lijkt alsof ze daarvoor niet bestonden. In de beschrijvingen in *Sprekend Verleden* worden de mensen en natuur van ‘het decor’ waar Nederland naar toe ging in een adem met elkaar beschreven. Dit blijkt onder andere uit de titel van een de paragrafen waarin deze beschrijvingen staan: ‘De natuur en de mensen’. De overige beschrijvende paragrafen aan het begin van de hoofdstukken zijn getiteld: ‘De oorspronkelijke bewoners’, ‘De godsdiensten van Indonesië’ en ‘De manier waarop mensen samenleven’.¹²⁸ Wat verder opvalt, is dat er wordt verteld over ‘het oude Indonesië’¹²⁹ en ‘de oorspronkelijke bewoners’¹³⁰ van Suriname. ‘Oud’ en ‘oorspronkelijk’ slaan hier op de periode voordat Nederlanders er aankwamen. Zo ontstaat een beeld van een soort stilstaande, ahistorische ‘voortijd’, een tijd waarin de bewoners van de voormalige kolonies dicht bij de natuur leefden en

¹²⁵ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3* (Zutphen 2012) 156-164.

¹²⁶ Bijvoorbeeld andere Europese landen, zoals Engeland, Spanje en Portugal, die in het begin van het verhaal concurreren met Nederland/ VOC/ WIC om kolonies te verkrijgen. Ook de Verenigde Staten, Japan, de Verenigde Naties en Brits-Indië/ India komen in de verhalen voor als personages en functioneren als tegenstanders, begunstigers of helpers van een van de hoofdpersonen.

¹²⁷ Novem, *Wereld in Wording – deel 2* (Den Haag 1961) 205.

¹²⁸ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis* (den Haag 1986) 156-158, 171-173, 184.

¹²⁹ Idem, 156.

¹³⁰ Idem, 172.

niets zich daar lijkt te ontwikkelen. Deze tijd eindigt op het moment dat Nederlanders hun toekomstige koloniën ontdekken en het verhaal begint. Zodra de Nederlanders voet aan land zetten vind er beweging en ontwikkeling plaats waardoor het verhaal een narratief wordt. Dat de focus in dit narratief bij Nederland ligt en dat het narratief pas echt begint als Nederlanders haar toekomstige kolonies ontdekken, blijkt ook uit de manier waarop de beschrijvende paragrafen worden ingeleid. Ter illustratie enkele voorbeelden: ‘Welk beeld hadden de Nederlanders vroeger van de natuur in Indonesië?’, ‘In de eeuwen vóór de komst van de Europeanen is er niet een groot rijk geweest waarvan heel Indonesië deel uitmaakte’, ‘Vóór de komst van de Europeanen leefden er in het Beneden- en Bovenland van Suriname Indiaanse volken’.¹³¹ Telkens wordt de ruimte waar het verhaal gaat plaatsvinden geïntroduceerd vanuit een Europees/ Nederlands perspectief. Hoe was het ‘daar’ voordat ‘wij’ aankwamen en deze gebieden koloniseerden?

Het verhaal begint dus als de Nederlanders deze gebieden koloniseren. Dit doen ze ten behoeve van de handel. Langzaamaan oefent Nederland in deze gebieden steeds meer macht uit en worden de gebieden steeds meer uitgebuit ten behoeve van de Nederlandse schatkist. Dit werkt in Indonesië goed aangezien ‘een derde van de staatsinkomsten rechtstreeks uit Indonesië’¹³² kwam rond 1860. Suriname en de Antillen zijn iets minder winstgevend. Tot dit punt in het verhaal is het subject van de geschiedenis de kolonisator/ Nederland. Dit personage is bezig het doel, winst maken uit de handel met de kolonie, te verwezenlijken. De verteller volgt Nederland, de kolonisator die onderweg naar dit doel verschillende obstakels moet overwinnen, zoals concurreren met andere Europese kolonistoren en het controleren van lokale vorsten en de lokale bevolking. De kolonies zijn vooral het decor waar dit verhaal zich afspeelt en de gekoloniseerden vooral object van de geschiedenis. Ze worden gebruikt door Nederland om winst te maken. ‘Alleen met slaven halen op de Afrikaanse kust was geld te verdienen’¹³³ voor de WIC. De WIC (subject) haalde dus slaven (object) om geld te verdienen. Ook de vorsten en boeren in Indonesië komen in het eerste gedeelte van het narratief alleen voor als gevolg van een actie van de kolonisator. ‘En grepen zij (de VOC) in, dan werd al dan niet na het voeren van een oorlog een onwillige heerser vervangen door iemand die wel naar de VOC wilde luisteren’¹³⁴. ‘[De Indonesische boer] moest nu [...] ook werken om aan de verplichtingen te kunnen voldoen die door de VOC waren gesteld’¹³⁵. Lokale vorsten en boeren zijn in deze passages geen actief personage, maar ondergaan gevolgen van de acties van de kolonisator en worden gebruikt om winst te maken.

¹³¹ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 156, 172.

¹³² Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 159.

¹³³ Novem, *Wereld in Wording 2 havo-vwo* (Den Haag 1972) 48.

¹³⁴ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 159.

¹³⁵ Ibidem.

In de 19^e en begin 20^e eeuw neemt het verhaal een wending. De houding van Nederland richting de kolonies verandert en de gekoloniseerden nemen als personage een steeds actievere houding aan. In Indonesië komen verschillende malen gekoloniseerden in verzet.¹³⁶ De slavernij wordt afgeschaft in Suriname en de Antillen, in Nederlands-Indië maakt het Cultuurstelsel plaats voor de Ethische politiek en steeds meer krijgen de bewoners van de kolonies eigen zeggenschap. In *Wereld in Wording* wordt dit typerend 'het ontwaken van (de kolonies)'¹³⁷ genoemd. Voor deze wending in het verhaal waren de gekoloniseerden blijkbaar 'in slaap', stonden ze op non-actief. Dat de gekoloniseerden actief worden komt door de houding van de kolonisator die verandert. Het is in die zin nog steeds een gevolg van de actie van de kolonisator. Naast de actieve rol van de gekoloniseerden ontstaat er een nieuw doel waar naar gestreefd wordt: zelfbestuur en onafhankelijkheid. Dit doel wordt echter maar gedeeltelijk door de kolonisator, het subject van de geschiedenis tot dan toe, nagestreefd. Het subject van de geschiedenis verschuift op dit moment in het verhaal. Dit geldt vooral voor de koloniale geschiedenis van Nederlands-Indië waar deze omslag het meest duidelijk is waar te nemen. Niet langer is het de kolonisator, maar zijn de gekoloniseerden het subject van de geschiedenis die een doel nastreven. De gekoloniseerden komen als subject steeds meer op de voorgrond van het verhaal terwijl de kolonisator, Nederland, steeds meer naar de achtergrond verdwijnt. Hierbij valt op dat er meer over de gekoloniseerden bekend wordt. In *Sprekend Verleden* wordt bijvoorbeeld vermeld dat westers geschoolde Indonesiërs zich 'ergerden' aan de houding van de Nederlanders.¹³⁸ Dit is de eerste keer in het narratief dat je als lezer informatie krijgt over de gevoelens van de gekoloniseerden. Indonesische nationalistes verenigen zich en gaan een front vormen tegenover de koloniale bezetter. In Suriname worden gevluchte slaven, marrons genoemd, steeds actiever en dwingen zelfs de blanke kolonisten tot het streven naar vrede met hen.¹³⁹ Nederland, de kolonisator, raakt in dit deel van het verhaal steeds meer intern verdeeld. In het eerste gedeelte van het verhaal streefde de kolonisator één doel na, in het tweede gedeelte zijn er Nederlanders die het koloniale beleid willen vasthouden en 'Nederlanders die voor onafhankelijkheid van Indonesië waren'¹⁴⁰. Na de Tweede Wereldoorlog krijgen de verschillende kolonies langzaamaan zelfbestuur en worden Nederlands-Indië en Suriname onafhankelijk waarmee dit doel wordt bereikt. Ook de periode na de onafhankelijkheid en de toename van zelfbestuur in de voormalige kolonies wordt beschreven. Hierbij wordt vooral ingezoomd op de problemen en vooruitzichten die na de Tweede Wereldoorlog in de voormalige kolonies zijn ontstaan en de nieuwe verhouding tussen Nederland en de voormalige kolonies.

¹³⁶ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 163.

¹³⁷ Novem, *Wereld in Wording deel 3*, 160 & Novem, *Wereld in Wording 3 havo-vwo* (Den Haag 1973) 62.

¹³⁸ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 163.

¹³⁹ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 168-169.

¹⁴⁰ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 165.

De narratieve structuur waarmee de verschillende koloniale geschiedenissen zijn vormgegeven is erg herkenbaar. Het is een verhaal waarin thema's als winst maken, handelen, verovering, uitbuiting, verzet en zelfontplooiing een centrale rol spelen. Het is opvallend dat meer dan vijftig jaar ontwikkeling op het gebied van koloniale geschiedschrijving geen doorwerking lijken te hebben gevonden op het verhaal van de koloniale geschiedenis in schoolboeken. Slechts in de kantlijnen van het verhaal, in beschrijvingen van bepaalde facetten en gebeurtenissen in de koloniale geschiedenis, verschillen de verhalen in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* en is de input uit ontwikkelingen in de historische wetenschap te herkennen. Zo is er in *Sprekend Verleden* in tegenstelling tot *Wereld in Wording* aandacht voor relaties tussen blank en bruin, hoe slaven over slavernij dachten, de mening van Nederlanders en Indonesiërs over de politieke acties en het opmaken van de balans van het koloniale beleid dat Nederland voerde.¹⁴¹ Deze andere manier van kijken naar het koloniale verleden wijkt af van het standaard politieke, economische en her en der militaire en sociale verhaal, dat ook in de nieuwste editie van *Sprekend Verleden* nog steeds de basis van het verhaal van de koloniale geschiedenis van Nederland vormt. De basisstructuur van het verhaal is in beide methoden dus hetzelfde. James Wertsch, een Amerikaanse professor antropologie aan de Washington University, verklaart deze onveranderlijkheid van narratieven door schematisch narratieve sjablonen en specifieke narratieven van elkaar te onderscheiden. Volgens Wertsch zijn specifieke narratieven verhalen waarin personages in een specifieke setting (van ruimte en tijd) een verloop van gebeurtenissen ondergaan die met elkaar in verband zijn gebracht tot een logisch en aannemelijk verhaal. Deze specifieke narratieven kunnen qua inhoud van elkaar verschillen zoals de diverse narratieven over de koloniale geschiedenis van Nederland in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* (over Nederlands-Indië, Suriname en de Antillen). Schematisch narratieve sjablonen zijn volgens Wertsch de bouwstenen waarop dergelijke specifieke narratieven gevormd worden. Ze bevatten abstracte elementen die de basis van de vorm en inhoud van specifieke narratieven bepalen. Hoewel specifieke narratieven inhoudelijk van elkaar kunnen verschillen blijven ze daardoor in de kern hetzelfde verhaal vertellen.¹⁴²

Dit is ook het geval met de verschillende geanalyseerde koloniale narratieven in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden*. In de kern vertellen al deze narratieven hetzelfde verhaal. Het is een verhaal van verovering en uitbuiting wat leidt tot verzet, zelfontplooiing en onafhankelijkheid. Een logisch verhaal met een duidelijk plot. Met een andere invulling van personages, ruimte, tijd en gebeurtenissen zou dit narratieve sjabloon vele fictieve en non-fictieve verhalen kunnen

¹⁴¹Zie: Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 161-162, 165-167, 176-178. & Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – boek II*, 270-273 & Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 167, 182-185.

¹⁴²James v. Wertsch, 'Narrative Tools of History and Identity' in: *Culture Psychology 3* (1997) 5-20.

James v. Wertsch, 'Specific Narratives and Schematic Narrative Templates', in: Peter Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (London 2004) 49-62.

James v. Wertsch, 'National Narratives and the conservative nature of collective memory' in: *Neohelicon 34* (2007) 2, 23-33.

ondersteunen. Een verhaal van Nederlanders (bijvoorbeeld verzetsstrijders) in de Tweede Wereldoorlog zou ermee verteld kunnen worden, maar ook het sprookje Assepoester volgt in de kern dezelfde narratieve structuur. Het herkenbare in de structuur van het narratief zorgt ervoor dat het verhaal dat verteld wordt gemakkelijk te lezen en te begrijpen is. Het maakt de vertelde koloniale geschiedenis tot een logisch verhaal.

Maar is het narratief wel zo logisch als het lijkt? Bekijken we het narratieve sjabloon en geven we deze een andere invulling dan die van de koloniale geschiedenis van Nederland in *Sprekend Verleden* en *Wereld in Wording*, dan blijkt dat het koloniale narratief minder logisch is dan in eerste instantie gedacht. Neem bijvoorbeeld aan dat het sjabloon ingevuld wordt met twee willekeurige hoofdrolspelers in een willekeurige context. Als lezer zal je geneigd zijn het ene personage te zien als held en het andere als schurk. De held is het personage dat onderdrukt en uitgebuit wordt door de schurk. De held weet zich echter te ontplooiën, komt in verzet en vecht zich uiteindelijk vrij. Hierbij wordt de held wellicht geholpen en moet hij/zij bepaalde tegenstanders verslaan en andere obstakels overkomen. Aannemelijk is dat het verhaal vanuit het perspectief van de held verteld wordt. De held wordt gevolgd door de lezer, waardoor de lezer zich met hem of haar kan identificeren. De held is in deze invulling van het narratieve sjabloon ook het subject van de geschiedenis. Hij of zij streeft immers naar onafhankelijkheid en zelfontplooiing wat het object is, het doel van de geschiedenis.

De koloniale geschiedenis van Nederland in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* volgt bovenstaande invulling van het narratieve sjabloon echter niet. Het verhaal doet in eerste instantie juist het tegenovergestelde. Het volgt niet het onderdrukte en uitgebuite personage, maar volgt de koloniale bezetter, Nederland. Deze koloniale bezetter streeft ernaar zoveel mogelijk winst te maken door handel met de kolonie. Het narratieve sjabloon van een held die obstakels overwint om zijn doel te bereiken wordt zo wel gebruikt, maar het is de koloniale bezetter die in het eerste gedeelte van het narratief deze held is. Pas in het tweede gedeelte van het verhaal komen de gekoloniseerden als subject op de voorgrond en streven zij hun onafhankelijkheid/ zelfbestuur na. Tot die tijd zijn de gekoloniseerden als subject nagenoeg onzichtbaar. Ze functioneren eerder als object en onderdeel van het decor van de geschiedenis. Gek genoeg blijft de kolonisator aan het begin van het tweede gedeelte van het narratief ook een actieve rol spelen in het nastreven van het nieuwe doel. Er ontstaat zo tussen het eerste en tweede gedeelte van het verhaal een 'tussenqueeste'. In deze tussenqueeste wordt afgeweken van het narratieve sjabloon van de held die naar een doel streeft. Dit sjabloon maakt plaats voor een ander herkenbaar sjabloon waarin emancipatie centraal staat. De kolonisator is in dit gedeelte van het verhaal de ontwikkelaar die streeft naar het 'verheffen' van de gekoloniseerden. Dit komt het meest tot uiting in het verhaal van Nederlands-Indië tijdens de invoering van de Ethische politiek. Zoals genoemd raakt Nederland op dit moment intern verdeeld en

zijn er Nederlanders die het koloniale beleid willen vasthouden en ‘Nederlanders die voor onafhankelijkheid van Indonesië waren’¹⁴³. Ook in de andere kolonies helpt Nederland mee zelfbestuur en onafhankelijkheid te realiseren.¹⁴⁴ Vervolgens komen de gekoloniseerden als subject op de voorgrond en streven zij hun onafhankelijkheid/ zelfbestuur na. Het narratieve sjabloon van een held die obstakels overwint om zijn doel te bereiken wordt zo weer toegepast, alleen nu met een ander subject in de hoofdrol, de gekoloniseerden, die streven naar bevrijding en onafhankelijkheid. In *Wereld in Wording* legt de verteller een duidelijke link tussen deze twee queestes: ‘De ethische politiek en het opkomend nationalisme hielden duidelijk verband. De heersende groep, die een “intelligentsia” in het leven roept, moet erop voorbereid zijn, dat vroeg of laat in die “intelligentsia” de vraag ontstaat, waarom zij niet zelve kan heersen. [...] Men verheft of men verheft niet, maar wie verheffen wil, moet bereid zijn afstand te doen, vroeg of laat, van zijn bijzondere voorrechten.’¹⁴⁵

Wat gebeurt hier? Het streven van de kolonisator in het eerste gedeelte van het narratief verdwijnt als sneeuw voor de zon. En dat, terwijl er Nederlanders waren die streefden naar het behoud van de kolonies, net zo goed als dat er Nederlanders geweest zijn die in het eerste gedeelte van het narratief tegen de uitbuiting van de gekoloniseerden waren. Alleen Multatuli’s Max Havelaar en het alom bekende ‘Indië verloren, rampspoed geboren’¹⁴⁶ doen aan hen herinneren in beide methoden. In het tweede deel van het narratief, als de onafhankelijkheid/ het zelfbestuur door de gekoloniseerden wordt nagestreefd, lijkt het vervolgens volstrekt logisch dat dit gebeurt. In het narratief vindt zo een draai van 180 graden plaats wat betreft het subject en object van de geschiedenis, zonder dat dit op het eerste gezicht opvalt. De gepresenteerde geschiedenis lijkt logisch op elkaar aan te sluiten. De hiervoor genoemde tussenqueeste van de kolonisator met als doel de gekoloniseerden ‘te verheffen’, zoals de verteller in *Wereld in Wording* het noemt, heeft hierin een belangrijke brugfunctie. De kolonisator verandert in dit gedeelte van het verhaal van doel. Niet langer streeft de kolonisator naar winst maken uit handel met de kolonie, maar streeft de kolonisator naar het ontwikkelen van de gekoloniseerden. Uit de gepresenteerde geschiedenis blijkt dat dit nodig was alvorens de gekoloniseerden actief ten tonele konden verschijnen om hun doel, onafhankelijkheid, te verwezenlijken. Zonder deze tussenqueeste zouden kolonisator en gekoloniseerden in het tweede deel van het narratief lijnrecht tegenover elkaar komen te staan. Immers, beide zouden dan naar iets tegengestelds streven, de kolonisator naar winst maken uit de kolonie, de gekoloniseerden naar onafhankelijkheid. Door de tussenqueeste krijgt de kolonisator de rol van helper en begunstiger (‘verheffer’ van de gekoloniseerden) toegeschreven. Hoewel de kolonisator en gekoloniseerden in het tweede gedeelte van het verhaal ook een enkele keer worden

¹⁴³ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 165.

¹⁴⁴ Novem, *Wereld in Wording deel 3 – tussen toekomst en verleden*, 68.

¹⁴⁵ Novem, *Wereld in Wording deel 3*, 329.

¹⁴⁶ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 162.

neergezet als elkaars tegenstanders, wordt op de rol van de kolonisator als helper/ begunstiger van de gekoloniseerden de meeste nadruk gelegd. Zo wordt het streven van de kolonisator uit het eerste gedeelte van het narratief volledig weggemoffeld. De tussenqueeste zorgt er zo voor dat de wisseling van subject en object van de geschiedenis en de verschillende invulling van het narratieve sjabloon in het eerste en tweede gedeelte van het narratief worden verbloemd.

De spanning die eind 19^e en begin 20^e eeuw in de verschillende kolonies moet zijn ontstaan tussen kolonisator en gekoloniseerden ten tijde van deze grote veranderingen wordt echter volledig achterwege gelaten. De frictie die in dit gedeelte van het narratief aanwezig zou moeten zijn wordt door de logica van het verhaal (het gebruik van de tussenqueeste) omzeild en weggenomen. Slechts in de kantlijn is deze spanning voelbaar. In *Sprekend Verleden* bijvoorbeeld in verschillende eenheden en rubrieken waar over de relaties tussen blank en bruin wordt verteld en waar leerlingen de balans van het koloniale beleid dat Nederland voerde moeten opmaken¹⁴⁷. Wat overblijft, is een op het eerste gezicht logische geschiedenis die weinig vragen oproept. De andere kant van de geschiedenis, die slechts in de kantlijn van *Sprekend Verleden* getoond wordt en niet past binnen de logica van dit verhaal, blijft zo grotendeels onzichtbaar. In het eerste gedeelte van het verhaal worden de wandaden van de kolonisator niet aan de kaak gesteld. Het leven van de gekoloniseerden tijdens het koloniale bewind wordt nauwelijks ter sprake gebracht. In het tweede gedeelte van het verhaal wordt de vraag vermeden hoe kolonisator en gekoloniseerden reageerden op het moment dat fundamentele zaken in hun onderlinge verhouding veranderden. Door de constructie van het narratief worden veel vragen ontweken met een op het eerste gezicht feitelijke geschiedenis en logisch verhaal daarover als resultaat. De gepresenteerde loop van de geschiedenis wordt zo aannemelijk gemaakt en daardoor lijkt het verhaal erover waar.

4.5. Koloniale geschiedenis door een Nederlandse bril

Hoe kan het dat je als lezer hier zo gemakkelijk in mee wordt genomen? In de vorige twee paragrafen is verschillende keren het woord perspectief gebruikt. Ook is aan bod gekomen dat de verteller afwisselend de kolonisator en de gekoloniseerden volgt in het verhaal. Perspectief en 'het volgen van' personages hebben beide te maken met focalisatie. Op bladzijde 32 is al genoemd dat het vertellend subject samen met het focaliserend subject (de blik waaruit de geschiedenis bekeken wordt) bepalen waarnaar gekeken wordt, waarover verteld wordt en de manier waarop dat gebeurt.¹⁴⁸ Focalisatie speelt op het verhaalniveau een belangrijke rol. Het kleurt het verhaal en neemt de lezer mee in een bepaalde visie op de geschiedenis die verteld wordt. Focalisatie is de

¹⁴⁷Zie: Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 161-162, 165-167,176-178. & Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – boek II*, 270-273 & Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 167,182-185.

¹⁴⁸ Mak, *Mannelijke vrouwen*, 67.

relatie tussen de instantie die ziet en datgene wat gezien wordt in het verhaal.¹⁴⁹ Deze relatie heeft grote invloed op de manier waarop de koloniale geschiedenis van Nederland in beide methoden verteld wordt. Daarom is het van belang om afzonderlijk stil te staan bij de rol die focalisatie speelt in het verhaal van de koloniale geschiedenis van Nederland, ondanks dat het erg verweven is met datgene wat in de afgelopen paragrafen voorbij is gekomen.

In zowel *Sprekend Verleden* als *Wereld in Wording* is er sprake van externe focalisatie. Het verhaal wordt in beide methoden niet verteld door de ogen van (een van) de personages die in het verhaal een rol spelen, maar door een instantie buiten het verhaal.¹⁵⁰ Toch wordt het verhaal vanuit een bepaald punt gezien. Het is de vraag vanuit welke positie dit is en of, en zo ja, met welk personage uit het verhaal deze positie samenvalt.¹⁵¹ Het verhaal wordt in beide methoden verteld door een Nederlandse externe vertelinstantie. Het gehele verhaal blijft deze ‘Nederlander’ de verteller die stuurt wat er ter sprake komt en wat niet. Ook op het moment dat het subject en object van de geschiedenis 180 graden draaien, en de gekoloniseerden centraal komen te staan, blijft het verhaal door deze Nederlandse externe verteller verteld worden. Deze verteller is het gehele verhaal ook de focalisator. Door zijn of haar ogen maken de lezers kennis met de gepresenteerde geschiedenis. Dat betekent dat het verhaal impliciet vanuit de positie van Nederland verteld wordt. Hoewel de externe focalisatie de lezer het gevoel geeft dat hij een objectieve beschrijving van de geschiedenis leest, aangezien het verhaal niet expliciet vanuit het standpunt van een van de personages verteld wordt, is dit dus niet het geval.

Het focaliserend subject heeft grote invloed op het verhaal. Als lezer leer je de gepresenteerde geschiedenis vanuit het perspectief van de kolonisator kennen. In het eerste gedeelte van het verhaal is dit personage ook het gefocaliseerd object, dat waar naar gekeken wordt. De ‘Nederlandse’ verteller volgt de handelingen van de kolonisator (Nederland). Vanaf het begin van het narratief draait het om wat deze kolonisator allemaal doet in *zijn* koloniën. De titel ‘Nederland en zijn koloniën’ in de nieuwste editie van *Sprekend Verleden* (2012) is in deze veelzeggend. Slechts sporadisch is er in het eerste deel van het narratief oog voor wat de gekoloniseerden meemaakten en dit wordt vooral omschreven als gevolg van het handelen van de kolonisator. De wandaden van de kolonisator, het uitbuiten van de gekoloniseerden, is nauwelijks in beeld. Daar waar het wel in beeld is, worden er nauwelijks oordelen uitgesproken. Uiteraard waren er ‘ernstige tekortkomingen’¹⁵² aan het koloniale beleid, maar toch ook veel positieve kanten voor zowel de kolonisator als de gekoloniseerden. Deze worden het sterkst benadrukt in beide methoden. Zelfs in

¹⁴⁹ Bal, *Theorie van vertellen en verhalen*, 118.

¹⁵⁰ In beide methodes gebeurt dit soms wel, maar niet in het verhaal over de koloniale geschiedenis van Nederland. Zie bijvoorbeeld Novem, *Wereld in Wording 2 havo-vwo* (Den Haag 1972) 163-164. Hier wordt de Europese samenleving gefocaliseerd door de ogen van Japanse gezanten.

¹⁵¹ Mak, *Mannelijke vrouwen*, 66.

¹⁵² Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – boek II*, 270-273.

de nieuwste editie van *Sprekend Verleden* worden de politionele acties in Indonesië in het historisch overzicht niet beoordeeld. De politionele acties worden wel een oorlog genoemd, maar een waarmee Nederland probeerde 'zijn gezag te herstellen'¹⁵³. Met andere woorden, Nederland probeerde iets terug te krijgen wat blijkbaar van Nederland was. Er wordt wel verwezen naar een rubriek aan het einde van het hoofdstuk waarin de politionele acties nader worden toegelicht. Opvallend is dat in deze rubriek de Indonesiërs 'tegenstanders' worden genoemd van de Nederlanders en niet andersom.¹⁵⁴ Ook hieruit blijkt de focalisatie in het verhaal. Opvallend is ook dat in een editie van *Sprekend Verleden* uit de jaren tachtig wordt genoemd dat 'in de praktijk [...] de ethische politiek weinig verandering voor de Indonesiërs op economisch en politiek gebied (bracht). Ook in het onderwijs waren de resultaten mager'¹⁵⁵. Hier is aandacht voor de ervaring van de Ethische politiek vanuit Indonesische kant. In de nieuwste editie van *Spreken Verleden* is deze passage echter niet meer aanwezig, waardoor alleen nog het beeld van de kolonisator die, via de ethische politiek, probeert haar Indonesische onderdanen 'te verheffen' overblijft.

Slechts een enkele keer wordt, in *Sprekend Verleden*, het gedrag van de koloniale bezetter gewaardeerd. Het optreden van generaal Van Heutz ten tijde van de Atjeh-oorlog wordt 'zeer wreed'¹⁵⁶ genoemd. In *Wereld in Wording* daarentegen wordt het optreden van Van Heutz geroemd. Hij bracht de Atjeh-oorlog 'tot een goed einde'¹⁵⁷ en zijn optreden wordt omschreven als 'beleidvol'¹⁵⁸. Over de slavenhandel en omgang met slaven wordt in *Sprekend Verleden* ook een opvallend genuanceerd beeld gegeven. Hoewel sommige blanken 'wreed tegen de slaven'¹⁵⁹ waren, 'waren er ook meesters die hun slaven goed behandelden'¹⁶⁰. In *Wereld in Wording* wordt de slavenhandel zelfs 'bijzonder winstgevend' genoemd. Verder wordt het slaventransport als volgt beschreven:

*'De gevangenen werden in kudden naar de kust gevoerd en, na eveneens als slachtvee gebrandmerkt te zijn, twee aan twee geboeid en in partijtjes van vijftig aan een zware ketting vastgelegd. Zó dicht werden zij in het ruim van het schip opeengepakt, dat weldra in het slavenverblijf een ontzettende vervuiling en stank ontstonden. Dikwijls stierf onderweg een aantal de verstikkingsdood. Maar... de winsten waren zó enorm, dat men dit gedeeltelijk "bederf" der "koopwaar" rustig kon dragen.'*¹⁶¹

¹⁵³ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 163.

¹⁵⁴ Idem, 182-183.

¹⁵⁵ Dalhuizen en van der Geest, *Sprekend Verleden deel 3 – basis*, 160.

¹⁵⁶ Idem, 163.

¹⁵⁷ Novem, *Wereld in Wording deel 3*, 222.

¹⁵⁸ Novem, *Wereld in Wording 2 havo-vwo*, 160.

¹⁵⁹ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 168.

¹⁶⁰ Ibidem.

¹⁶¹ Novem, *Wereld in Wording deel 2*, 116-117.

Het beeld dat na deze passage van slaven blijft hangen is dat ze waren als dieren, slachtvee, koopwaar dat bederven kon, maar toch grote winst bracht. Hoewel de passage ook cynisch opgevat kan worden, wat misschien ook de bedoeling is geweest, is het maar de vraag of de leerlingen aan wie deze tekst gericht is dit ook zo opvatten.

Hoe anders zou het verhaal van de koloniale geschiedenis zijn als het vanuit een ander perspectief, impliciet vanuit de positie van de gekoloniseerden bijvoorbeeld, werd verteld. Wat zou er met het verhaal gebeuren als er vanaf het begin van het verhaal niet gekeken werd naar de kolonisator, maar naar de gekoloniseerden? Stel, het verhaal zou beginnen met een paragraaf over ‘de mensen uit Europa’ en deze paragraaf openende met de zin: ‘Welk beeld hadden de Indonesiërs van de blanke veroveraars die ons land in de 16^e eeuw ongevraagd binnenvielen?’¹⁶² Wat voor verhaal zou hieruit voortkomen? Hoe zou de aankomst van de eerste Nederlanders in de latere koloniën worden beschreven? Stel dat de politionele acties werden omschreven als ‘Nederland die opnieuw ons land (Indonesië) probeerde te veroveren’¹⁶³. Hoe zou er over de VOC en personen als Jan Pieterszoon Coen en Generaal Van Heutz worden gesproken? Of zouden zij nauwelijks ter sprake komen, maar zou er uitgebreid aandacht zijn voor personen als de ‘vrijheidsstrijder’ Teukoe Oemar, Anton de Kom en Tula, een slaaf die in Curaçao in opstand kwam met als doel de slavernij te beëindigen? Uit de eenheid in *Sprekend Verleden*, waarin een Nederlands en Indonesisch schoolboek worden vergeleken, blijkt dat in een Indonesisch schoolboek veel meer aandacht is voor de gevolgen voor de lokale bevolking van de Molukken, van de ‘wrede wijze’ waarop de Nederlanders/VOC hun monopolistisch systeem invoeren. De inwoners van de Molukken worden ‘slachtoffers’ genoemd. De VOC impliciet dus de dader. Dit beeld van de VOC in het Indonesische schoolboek blijkt uit de volgende passage: ‘Deze handelswijze van de VOC vernietigde de welvaart van de Molukse archipel. Hun grond werd onvruchtbaar, de bevolking werd uitgedund. O.a. Banda en Ambon verloren bijna al hun inwoners’¹⁶⁴. De nadruk ligt duidelijk niet bij de handel en welvaart die de VOC Nederland bracht, maar op de vernietiging die de VOC bracht in Indonesië en de gevolgen voor de mensen die daar woonden.¹⁶⁵ Een andere blik op dezelfde geschiedenis.

De focalisatie in *Sprekend Verleden* en *Wereld in Wording* zorgt ervoor dat je als lezer bovenstaande visie op de koloniale geschiedenis niet leert kennen. Omdat je als lezer het verhaal leest vanuit Nederlands perspectief en in het eerste gedeelte van het verhaal volgt wat de kolonisator doet is er nagenoeg geen aandacht voor de gevolgen van de acties van de kolonisator.

¹⁶² Vergelijk deze zin met de eerste zin uit het hoofdstuk ‘Nederland en zijn koloniën in de nieuwste editie van *Sprekend Verleden* (2012): ‘Welk beeld hadden de Nederlanders vroeger van [...] Indonesië?’

¹⁶³ Vergelijk deze zin met de op de vorige bladzijde geciteerde zin uit *Sprekend Verleden* (2012) waarin staat dat tijdens de politionele acties Nederland ‘zijn gezag (probeerde) te herstellen’

¹⁶⁴ Dalhuizen, *Sprekend Verleden – een geschiedenis van de wereld deel 2a*, 91.

¹⁶⁵ Idem, 90-91.

Deze worden nauwelijks ter sprake gebracht. De invloed van de focalisatie op het verhaal blijkt ook uit het tweede gedeelte van het narratief waarin het subject en object van de geschiedenis veranderen. Met het naar voren treden van de gekoloniseerden in het verhaal verandert ook het gefocaliseerd object. De gekoloniseerden worden het gefocaliseerd object in het tweede gedeelte van het verhaal. Echter, ze blijven gefocaliseerd worden vanuit Nederlands perspectief. De blik richt zich daarom in het tweede gedeelte van het verhaal vooral op de zich steeds verder emanciperende inwoners van de koloniën die uiteindelijk onafhankelijk worden. De kolonisator wordt hierbij voorgesteld als helper/ begunstiger die er mede voor zorgt dat de gekoloniseerden zich zo kunnen ontwikkelen. Zoals genoemd worden kolonisator en gekoloniseerden slechts een enkele keer als elkaars tegenstander beschreven. Ook hier geldt dat dit gedeelte van het narratief er anders uit zou zien als het anders gefocaliseerd zou worden. Zou dit gedeelte van het narratief gefocaliseerd zijn vanuit het perspectief van de gekoloniseerden dan zou de kolonisator zeer waarschijnlijk als bemoeial, vijand, uitbuitter en onderdrukker worden omschreven en niet als helper. Zou het gefocaliseerd object in dit gedeelte van het verhaal de kolonisator blijven dan zou de nadruk komen te liggen op het afstaan/ verlies van de kolonies, ook een negatief verhaal voor de kolonisator. Door het gefocaliseerd object mee te laten veranderen met de verandering van subject en object van de geschiedenis, maar tegelijkertijd het focaliserend subject te behouden blijft de logica van narratief behouden.

4.6. Voortzetting van het koloniale discours

In de vorige paragraaf is gebleken dat door de focalisatie een eenzijdig verhaal van de koloniale geschiedenis wordt verteld in beide methoden. Ook heeft de focalisatie invloed op het beeld wat de lezer krijgt van de personages die de hoofdrollen spelen in het verhaal. In de vorige paragrafen heb ik gebruik gemaakt van de begrippen kolonisator en gekoloniseerden om de belangrijkste personages in het verhaal van de koloniale geschiedenis aan te duiden. Dit heb ik gedaan om de analyse van de narratieve structuur in het verhaal begrijpelijk te maken. Daarnaast kunnen de gebruikte benamingen onder deze twee noemers worden samengevat. In *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* worden de personages echter niet als kolonisator en gekoloniseerden beschreven.

In de verschillende narratieven wordt de kolonisator het meest aangeduid met de term Nederland(ers) of hieraan gekoppelde termen zoals de VOC/WIC, de 'Nederlandse regering'¹⁶⁶ en 'Staten-Generaal van de Republiek'¹⁶⁷. Doordat zowel in *Sprekend Verleden* als *Wereld in Wording* Nederland 'ons land' genoemd wordt lijkt het alsof de verteller wil dat de lezer zich met dit personage identificeert. Tegenover dit personage staan de gekoloniseerden, die in het eerste

¹⁶⁶ Novem, *Wereld in Wording 2 havo-vwo*, 160.

¹⁶⁷ Dalhuizen, *Sprekend Verleden Deel 3 – basis*, 173.

gedeelte van het verhaal voornamelijk worden aangeduid als ‘inheemsen’ of ‘de inheemse bevolking’.¹⁶⁸ De inheemse bevolking is de bevolking die behoort tot een bepaald gebied, in dit geval de kolonie. De gekoloniseerden worden door het gebruik van dit begrip gekoppeld aan de kolonie. Impliciet krijgen zij hierdoor dezelfde status als de kolonie, het bezit van de kolonisator. In het tweede gedeelte van het narratief, waarin de gekoloniseerden een steeds actievare rol krijgen worden ze opstandelingen, vrijheidsstrijders en nationalisten genoemd.

Aan de personages kolonisator en gekoloniseerden worden in het verhaal een scala aan eigenschappen toegeschreven. Dit gebeurt doordat het personage op een bepaalde manier wordt omschreven, bijvoorbeeld de kolonisator als handelaar of ontdekkingsreiziger en de gekoloniseerden als boeren of nationalisten. Er worden in de loop van het verhaal echter ook bepaalde begrippen gekoppeld aan de personages. Soms zijn de eigenschappen die aan de personages worden toegeschreven oppositieel aan elkaar, waardoor de tegenstelling tussen de kolonisator en gekoloniseerden wordt versterkt. De kolonisator is bijvoorbeeld de ontwikkelaar, de gekoloniseerden degenen die een ontwikkeling doormaken/ worden ontwikkeld. Een impliciete, hieraan gekoppelde tegenstelling is die tussen de kolonisator als modern, rationeel en ontwikkeld personage tegenover de gekoloniseerden die in ‘een primitieve staat van ontwikkeling’¹⁶⁹ en dicht bij de ‘natuurlijke omgeving’¹⁷⁰ leefden. De westerse staat van ontwikkeling fungeert hierbij als de norm waarnaar de gekoloniseerden toegroeien. Deze Westerse staat van ontwikkeling wordt omschreven met de begrippen vrijheid, gelijkheid en democratie, ‘westerse denkbeelden’¹⁷¹ die gekoppeld worden aan de staat van ontwikkeling waarin Nederland verkeerd. Dat deze denkbeelden in schril contrast staan met de manier waarop de kolonisator op hetzelfde moment handelde in de koloniën wordt echter niet geproblematiseerd door de verteller.¹⁷²

Een andere impliciete tegenstelling tussen kolonisator en gekoloniseerden, die in de tekst wordt gecreëerd, is dat de kolonisator wordt voorgesteld als georganiseerd en de gekoloniseerden als ongeorganiseerd. Dit blijkt uit begrippen die aan beide personages worden gekoppeld. Nederland wordt bijvoorbeeld voorgesteld als militair en als een (georganiseerd) leger, terwijl de gekoloniseerden vrijheidsstrijders en opstandelingen worden genoemd, een minder georganiseerde omschrijving van gewapende strijdkrachten. Deze tegenstelling wordt versterkt door afbeeldingen waarop Nederlandse soldaten in uniform en strak in het gelid staan tegenover opstandelingen die in diverse kledij worden getoond.¹⁷³ Nederland wordt daarnaast omschreven als een staat een regering/ overheid. Over de gekoloniseerden is alleen bekend dat ze vorsten en stamhoofden

¹⁶⁸ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 159. & Novem, *Wereld in Wording 2 havo-vwo*, 160.

¹⁶⁹ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 159.

¹⁷⁰ Idem, 156.

¹⁷¹ Idem, 161.

¹⁷² Ibidem.

¹⁷³ Idem, 160.

hadden met zeggenschap over een boerenbevolking. Verder wordt er over hun staatsvorm en de omvang en naam van het gebied dat ze beheersten niets vermeld. Zo ontstaat het beeld dat Nederland door het stichten van koloniën niet iemands land binnenviel. Daar waar Nederlanders kolonies stichtten waren toevallig mensen aanwezig die ‘bereid (waren) met (Nederland) mee te werken’¹⁷⁴.

De koloniale samenleving, voor zover hierop wordt ingegaan in de methodes, wordt gepresenteerd als bestaande uit gescheiden groepen. In de leerteksten van *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* lijkt het meestal om twee groepen te gaan, de kolonisator en de gekoloniseerden die voornamelijk van elkaar verschillen in huidskleur/ etniciteit (blank en bruin, gekleurd/ of zwart) en macht (meester en slaaf, planter en koelie etc.). In *Sprekend Verleden* wordt meer inzicht in de verhoudingen tussen kolonisator en gekoloniseerden gegeven. Hier wordt bijvoorbeeld in de rubriek ‘blank en bruin’ duidelijk gemaakt aan leerlingen dat er in de koloniale periode drie groepen mensen leefden in Indonesië: Nederlanders, Indo’s (van gemengde Nederlands-Indonesische afkomst) en inlanders. Deze groepen hadden verschillende rechten en bevonden zich op verschillende sociale niveaus.¹⁷⁵ Etniciteit vormt hier de categorie waarmee verschillen tussen groepen zichtbaar worden. Ditzelfde gebeurt als er over de koloniale samenleving in Suriname verteld wordt. De verteller vertelt hier dat er drie lagen (groepen) mensen in de samenleving waren. Blanken, de bovenste laag, vrije gekleurden en vrijgelatenen (ex-slaven), de middelste laag, en slaven, de onderste laag. Van alle drie deze lagen wordt ook uiteengezet welk soort werk ze hadden. Naast etniciteit wordt de categorie klasse gebruikt om de verschillende groepen te onderscheiden. Daarnaast wordt binnen de groep ‘slaven’ onderscheidt gemaakt tussen de ervaringen van slaven en slavinnen.¹⁷⁶ Ook wordt er benoemd dat er in de koloniale samenleving nauwelijks blanke vrouwen waren. Als er over blanken gesproken wordt gaat het dus blijkbaar voornamelijk over mannen.¹⁷⁷ Er wordt uitgelegd dat door de afwezigheid van Europese/ blanke vrouwen ‘veel blanke mannen [...] een slavin als huishoudster en vriendin (namen)’¹⁷⁸. Het gebruik van het woord ‘namen’ is in bovenstaand citaat veelzeggend. Blijkbaar konden blanke mannen zomaar een vrouw ‘nemen’ die hen pleziede. De macht van de blanke, Nederlandse koloniale bezetter over de gekoloniseerden blijkt hieruit. Opvallend is overigens dat in een kader in de buurt van dit citaat een romantisch verhaal van de Schotse soldaat John, die verliefd werd op de slavin Joanna, wordt verteld.¹⁷⁹ Gezamenlijk geeft dit een beeld waarin de verhoudingen tussen blanke mannen en slavinnen als een prettige ervaring voor beide kanten wordt

¹⁷⁴ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 160.

¹⁷⁵ Dalhuizen, *Sprekend Verleden Deel 3 – basis*, 161.

¹⁷⁶ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 169.

¹⁷⁷ Dalhuizen, *Sprekend Verleden Deel 3 – basis*, 161. & Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 169.

¹⁷⁸ Dalhuizen, *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3*, 168.

¹⁷⁹ Idem, 167.

voorgesteld. Dat slavinnen verkracht werden en dat ze met uit de relaties voortgekomen kinderen werden achtergelaten door de blanke mannen wordt buiten beschouwing gelaten.

De scheidslijnen tussen de verschillende groepen in de koloniale samenleving die in het verhaal voorkomen lijken in het verhaal vastomlijnd en gesloten te zijn. Uit het verhaal blijkt dat je in de koloniale periode bij een bepaalde groep behoorde en het lijkt ook logisch dat dit zo geweest is. Het is opvallend hoeveel overeenkomst er is tussen de wijze waarop de verschillende groepen in het verhaal worden omschreven en de manier waarop in de koloniale periode zelf gesproken werd over deze groepen. In plaats van het koloniale discours te problematiseren wordt deze in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* grotendeels herhaald en doorgegeven aan de lezers. Nog steeds worden de gekoloniseerden neergezet als 'de ander'. Deze 'ander' wijkt af van de norm, van 'ons'. Dit is ook een gevolg van de focalisatie in het verhaal. De Europese/ Nederlandse identiteit waarin begrippen als vrijheid, gelijkheid en democratie centrale elementen zijn, worden aan de hand van de beschreven koloniale geschiedenis en de beschrijving van 'de ander' als norm bevestigd. De machtsstructuren die in de koloniale periode op helder gescheiden tegenstellingen berustte als blank, Europees, man en superieur versus gekleurd, inheems, vrouw/slavin en minderwaardig worden in de beide methoden herhaald en niet van commentaar voorzien. De sociale apartheid en hiërarchische verdeling waarnaar gestreefd werd door de kolonisator in de koloniale periode, wordt als werkelijkheid omschreven en niet als constructie waarnaar de koloniale machthebber streefde. De scherpe tegenstelling tussen 'wij' (ons) en 'zij' blijft daardoor een gegeven wat onveranderlijk, logisch en daardoor waar lijkt te zijn. Hoewel diverse historici in de afgelopen decennia hebben aangetoond dat de koloniale werkelijkheid minder eenduidig is geweest, worden leerlingen via de geanalyseerde methodes hier niet mee in aanraking gebracht.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Zie hoofdstuk 1.3.

Conclusie en discussie

Hoewel geschiedenis continu herschreven wordt zijn geschiedenis­schoolboeken hier weinig gevoelig voor. Veel van de inhoud blijft decennialang hetzelfde. De auteurs van *Wereld in Wording* wezen in 1954 al op ‘een traditionele reeks feiten die in ieder schoolboek wordt aangetroffen’¹⁸¹. Uit de analyse van *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* blijkt dat geschiedenis­schoolboeken tussen 1950 en 2012 een verandering hebben doorgemaakt. Grote lappen tekst hebben plaatsgemaakt voor kortere stukken tekst, diversiteit aan kleuren en gekaderde teksten en bronnen die de hoofdtekst ondersteunen. Ook de benadering van geschiedenis is in *Sprekend Verleden* anders dan in *Wereld in Wording*. De kern van het verhaal van de koloniale geschiedenis van Nederland is in zestig jaar echter nauwelijks veranderd. Slechts in de kantlijn van *Sprekend Verleden* is de invloed van ontwikkelingen op het gebied van de koloniale geschiedenis in de historische wetenschap zichtbaar.

De koloniale geschiedenis van Nederland die de lezers van schoolboeken in de onderzochte periode voorgeschoteld krijgen is gemanipuleerd tot een logisch verhaal. Dit verhaal wordt in beide methodes consequent vanuit Nederlands (de kolonisator) perspectief belicht. De analyse van het samenspel tussen het vertellend subject, de focalisatie in het verhaal en het subject en object van de geschiedenis geeft inzicht in de narratologische bewerkingen die de gepresenteerde loop van de geschiedenis aannemelijk en het verhaal daarover logisch en ‘waar’ maken. Vooral de focalisatie en het vertellend subject blijken grote invloed te hebben op datgene wat de lezers wel en niet over de koloniale geschiedenis te weten komen. Ze bepalen in de woorden van Bal ‘waarnaar gekeken wordt, waarover verteld wordt en de manier waarop dat gebeurt’.¹⁸²

De narratieve structuur die de basis vormt van het verhaal van de koloniale geschiedenis is erg herkenbaar. Het is een verhaal van een held die obstakels moet overwinnen om een doel te bereiken. De invulling van dit narratieve sjabloon is echter anders dan verwacht. Hoewel het plot van het verhaal draait om de gekoloniseerden die onafhankelijk worden, zijn zij pas in het laatste gedeelte van het verhaal het subject van de geschiedenis die naar dit doel streeft. In het eerste gedeelte van het narratief wordt de kolonisator Nederland, die zoveel mogelijk winst uit de kolonie probeert te behalen, gevolgd. In de loop van het verhaal vindt een draai van 180 graden van subject en object van de geschiedenis plaats. Om deze omslag logisch te maken wordt halverwege het verhaal het streven van de kolonisator veranderd en wordt er afgeweken van het gebruikte narratieve sjabloon. De kolonisator streeft ineens naar emancipatie van de gekoloniseerden. Deze tussen­queeste loopt vervolgens logisch over in het laatste gedeelte van het narratief waarin de gekoloniseerden hun onafhankelijkheid nastreven. Door deze narratieve bewerkingen worden fricties in het verhaal vermeden. Fricties die zouden ontstaan als het gedeelte van de geschiedenis dat

¹⁸¹ Novem, *Wereld in Wording* (de Haag 1954) inleiding.

¹⁸² Mak, *Mannelijke vrouwen*, 67.

verborgen blijft en niet overeenkomt met de logica van het verhaal zichtbaar zou worden. De wandaden van de kolonisator, het leven van de gekoloniseerden tijdens het koloniale bewind en de reacties van kolonisator en gekoloniseerden op fundamentele veranderingen in hun onderlinge verhouding worden bijvoorbeeld vermeden om de gepresenteerde geschiedenis logisch op elkaar te laten aansluiten.

De focalisatie heeft ook invloed op het beeld van de personages die je als lezer krijgt. Dit beeld vertoont, zelfs in de nieuwste editie van *Sprekend Verleden*, opvallend veel overeenkomsten met het koloniale discours. Het verhaal van de koloniale geschiedenis van Nederland in *Wereld in Wording* en *Sprekend Verleden* draait om 'wij' en 'zij'. De gekoloniseerden worden hierbij voorgesteld als 'de ander' die afwijkt van 'ons', de norm. In *Sprekend Verleden* wordt naar verhouding het meeste inzicht in de koloniale samenleving en daarin bestaande verhoudingen gegeven. De koloniale samenleving wordt in *Sprekend Verleden* voorgesteld als bestaande uit verschillende groepen die voornamelijk op basis van etniciteit van elkaar verschilden, strikt gescheiden waren en zich hiërarchisch tot elkaar verhielden. De macht die de kolonisator had over de gekoloniseerden wordt niet geproblematiseerd. Aan de machtsstructuur worden dezelfde opposities gekoppeld die in de koloniale periode werden gebruikt door de kolonisator om deze machtsstructuur in stand te houden (blank, man, machtig versus gekleurd, vrouw/slavin, onderdanig).

Zelfs in een vooruitstrevende methode als *Sprekend Verleden* is de behandeling van de koloniale geschiedenis 'ouderwets'¹⁸³, in sommige opzichten zelfs 'koloniaal', te noemen. In een eenzijdig verhaal krijgen leerlingen een beperkte visie op het koloniale verleden aangeleerd. Aan meervoudige perspectieven op het koloniale verleden wordt geen aandacht besteed. Dit is een gemiste kans. Diverse historici wijzen op het belang van het leren zien van verschillende perspectieven (multiperspectiviteit) als onderdeel van historisch redeneren. Een verhaal van de koloniale geschiedenis, waarin diverse vormen van intercultureel contact centraal staan, leent zich hier uitstekend voor. Door ontmoetingen, die op diverse terreinen in de koloniale samenleving plaatsvonden, centraal te stellen in de behandeling van de koloniale geschiedenis ontstaat er ruimte om naar zaken als handel, oorlog, (ongelijke) relaties, overheersing, bestuur en andere soorten contact te kijken vanuit een meervoudig perspectief. Nog steeds zouden in de basis van het verhaal twee personages een hoofdrol kunnen spelen, de kolonisator en de gekoloniseerden. Echter, door de ontmoeting tussen hen centraal te stellen kunnen beide personages gelijkwaardig in het verhaal betrokken worden.

¹⁸³ Locher-Scholten, 'Hybride kolonialisme', 8.

Uit de narratieve analyse is gebleken dat de focalisatie in het verhaal en het vertellend subject grote invloed hebben op datgene wat voor de lezers wel en niet zichtbaar is. Bij het schrijven van een verhaal waarin de gekoloniseerden en de kolonisator gelijkwaardig aan bod moeten komen zou hiermee rekening gehouden moeten worden. Het verhaal zou bijvoorbeeld vanuit twee punten gefocaliseerd kunnen worden en door twee (personage gebonden of externe) vertellers kunnen worden verteld. Of er zouden verschillende verhalen naast elkaar geschreven kunnen worden waarin verschillende vertellers aan het woord zijn en er op verschillende wijzen gefocaliseerd wordt. De schijnbare neutraliteit van een externe verteller wordt zo vermeden. De nadruk zou niet op een chronologische weergave van de gebeurtenissen en ontwikkelingen die beide personages doormaken komen te liggen zoals in de geanalyseerde methoden het geval is. Een ander soort geschiedenis zou ontstaan, waarin de ervaring van de ontmoeting centraal staat en leerlingen worden uitgedaagd om vanuit een dergelijk verhaal te analyseren welke machtsstructuren aan de basis lagen van de verhouding die tussen kolonisator en gekoloniseerden bestond in de koloniale periode.

Hierin zou een aan het niveau van de leerlingen aangepaste vorm van kruispuntdenken een rol kunnen spelen. Om iemands perspectief te leren kennen is het immers nodig kennis van iemands sociale positionering te hebben. Door aandacht te besteden aan de beschrijving van de mensen die elkaar ontmoeten in het koloniale decor krijgen leerlingen inzicht in de structuren van machtsverschil waarin deze ontmoetingen plaatsvonden. Leerlingen krijgen inzicht in de mogelijkheden en beperkingen die bepaalde identiteitscategorieën (seks, gender, etniciteit, klasse, religie) hadden op individuen in de koloniale samenleving. De natuurlijk lijkende betekenis van concepten als 'man', 'vrouw', 'blank' en 'gekleurd' kunnen voor leerlingen worden gehistoriseerd en geproblematiseerd. Maak het bijvoorbeeld uit voor de gekoloniseerden of ze man of vrouw waren in hun relatie tot de kolonisator? En kwamen blanke mannen en vrouwen op verschillende manieren in contact met de lokale bevolking in de kolonies? Vervolgens zou de koppeling naar de leerling zelf gemaakt kunnen worden. Op welke manier spelen seks en je huidskleur een rol in jouw leven? Welke mogelijkheden en beperkingen leveren ze jou op?

Ik ben ervan overtuigd dat leerlingen van alle niveaus met een dergelijke kijk op het koloniale verleden kunnen omgaan en dat een dergelijke behandeling van (koloniale) geschiedenis voor leerlingen van verschillende seks en verschillende etnische en culturele achtergrond interessant is. Leerlingen zitten zelf middenin hun identiteitsontwikkeling die op basis van dezelfde categorieën wordt geconstrueerd. Ook zij ervaren mogelijkheden en beperkingen die vanuit hun identiteit ontstaan in de huidige samenleving. Daarnaast maakt een dergelijke manier van kijken naar de koloniale geschiedenis bestaande denkbeelden bespreekbaar. Leerlingen leren daardoor op hun niveau na te denken over zaken als gender, etniciteit, nationaliteit, klasse, religie en andere categorieën van maatschappelijke betekenisgeving en de normen die hier impliciet aan verbonden

zijn. Deze manier van omgaan met de koloniale geschiedenis zou bijdragen aan het voorbereiden van leerlingen op het leven in een pluralistische (multiculturele) democratie als de onze. Een in mijn ogen belangrijke doelstelling van geschiedenisonderwijs.

In deze scriptie heb ik een gedetailleerde kwalitatieve analyse van de koloniale geschiedenis in schoolboeken geplaatst in een bredere discussie over geschiedenisonderwijs. Aan de hand van de narratieve en deconstructieve analyse heb ik aangetoond dat in geschiedenis­schoolboeken weinig ruimte is voor diversiteit aan interpretaties van het verleden. Hoewel dit op zichzelf geen vernieuwend inzicht is heb ik in de analyse laten zien welke narratologische bewerkingen in het verhaal aan de basis staan van de eendimensionale geschiedenis die erin verteld wordt en welke gevolgen deze hebben op normen en denkbeelden die worden doorgegeven aan de lezer. Tegelijkertijd geeft de analyse inzicht in de narratologische bewerkingen die nodig zijn om een alternatief verhaal over de koloniale geschiedenis te creëren. Ook wordt in deze scriptie een methode getoond waarop verhalen in geschiedenis­schoolboeken kunnen worden geanalyseerd. Op deze wijze draagt het zowel methodisch als inhoudelijk bij aan het relatief jonge onderzoeksveld van schoolboekonderzoek in Nederland.

Dat deze scriptie juist nu is ontstaan is geen toeval. In het afgelopen decennium is in het geschiedenis­onderwijs een duidelijke nationalistische trend zichtbaar. Geschiedenis­onderwijs dient in zekere zin weer de oude opvoedkundige taak, het creëren van goede staatsburgers. ‘De westerse angst voor niet-westerse samenlevingen (bijvoorbeeld Afghanistan of Irak) en voor de (islamitische) vreemdeling aan de poorten van Europa vertaalt zich [...] in een roep om een nationale of zelfs nationalistische geschiedenis die in [de] onderwijscanon zijn neerslag moet vinden’¹⁸⁴ aldus Locher/Scholten. Als geschiedenisleraar word ik dagelijks geconfronteerd met de gevolgen van deze trend, die ik met argusogen volg. Door inzicht te krijgen in de wijze waarop verhalen in geschiedenis­schoolboeken zijn geconstrueerd is het mogelijk alternatieven te bedenken en uit te werken. Tot meer dan ideeën over een alternatieve manier van het vertellen van de koloniale geschiedenis in schoolboeken ben ik door de omvang van dit onderzoek niet gekomen. Meer onderzoek naar de inhoud van geschiedenis­onderwijs en geschiedenis­schoolboeken is daarvoor nodig. In dit onderzoek zijn immers maar twee methoden aan bod gekomen en daarnaast is het onderzoek thematisch ingekaderd. Ook heb ik belangrijke elementen uit hedendaagse geschiedenis­schoolboeken grotendeels onbesproken gelaten zoals het werkboek en de visuele elementen in schoolboeken. Deze hebben als aanvulling op het narratief uiteraard grote invloed op de wijze waarop leerlingen de gepresenteerde geschiedenis interpreteren. Verder onderzoek

¹⁸⁴ Locher-Scholten, ‘Hybride kolonialisme’, 7.

hiernaar zou dan ook hoogstwaarschijnlijk aanvullende inzichten opleveren. Hopelijk heb ik met deze scriptie een aanzet gegeven tot verder onderzoek binnen een groeiend onderzoeksveld in Nederland. Onderzoek naar geschiedenisonderwijs en daarbinnen naar geschiedenischoolboeken zal een interessant onderzoeksveld blijven in de komende decennia. Het biedt inzicht in de wijze waarop wij onze geschiedenis doorgeven aan toekomstige generaties en biedt stof tot nadenken over de vorm en inhoud van het geschiedenisonderwijs die hieraan ten grondslag ligt.

Lijst van gebruikte schoolboeken

Novem, *Wereld in Wording* (de Haag 1954).

Novem, *Wereld in Wording – deel 2* (Den Haag 1961).

Novem, *Wereld in Wording deel 3* (de Haag 1964).

Novem, *Wereld in Wording 2 mavo* (Den Haag 1974).

Novem, *Wereld in Wording 3 mavo* (Den Haag 1973).

Novem, *Wereld in Wording 2 havo-vwo* (Den Haag 1972).

Novem, *Wereld in Wording 3 havo-vwo* (Den Haag 1973).

Novem, *Wereld in Wording 4 havo-vwo* (Den Haag 1973).

Dalhuizen, L.G. en Latour, P.D.M., *Sprekend Verleden een geschiedenis van de wereld 2b* (Haarlem 1980).

Dalhuizen, L.G. en Latour, P.D.M., *Sprekend Verleden – een geschiedenis van de wereld 2a* (Bloemendaal 1982).

Dalhuizen, L.G. en van der Geest, H.J.M., *Sprekend Verleden deel 3 – basis* (den Haag 1986).

Dalhuizen, L.G. en van der Geest, H.J.M., *Sprekend Verleden deel 3 – boek II* (Den Haag 1987).

Dalhuizen, L.G. e.a., *Sprekend Verleden havo/vwo leerboek 3* (Zutphen 2012).

Dalhuizen L.G. e.a., *De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië – Examenkatern havo* (NijghVersluijs 2006).

Haan, R. den, e.a., *Feniks geschiedenis voor de onderbouw leesboek 2vmbo kgt* (2008)

Literatuurlijst

Advies Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming. Daaruit: Hoofdstuk 1 De samenhang in de programma's geschiedenis: algemene verantwoording en toelichting. (januari 2001).

Baets, A. de, *De figuranten van de geschiedenis* (Berchem 1994).

Bal, M., *De theorie van verhalen en vertellen* (Muiderberg 1990).

Barton, K.C. en Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (London 2004).

Buikema, R. en Anneke Smelik (red.), *Vrouwenstudies in de cultuurwetenschappen* (Muiderberg 1993).

Captain, E. en Halleh Ghorashi, 'Tot behoud van mijn identiteit.' Identiteitsvorming binnen de zmv-vrouwenbeweging', In: Maayke Botman, Nancy Jouwe en Gloria Wekker, *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland* (Amsterdam 2001).

Dane, J. en Hans van den Beld, 'Onderklasse van schoolboeken' in: *NRC Handelsblad* (2006).

Dijkman, A., *Opzij en aan de kant met haar. De constructie van norm en afwijking in Opzij tussen 1972 en 2002* (Nijmegen 2008).

Foster, S., 'Dominant traditions in international textbook research and revision' in: *Education Inquiry* 2 (2011).

Foster, S., 'Dominant tradtions in international textbook research and revision' in: *Education Inquiry* 2 (2011).

Grever, M., 'De antropologische wending op microniveau. Cultureel pluralisme en gemeenschappelijke geschiedenis', in: Maria Grever, Ido de Haan, Dienne Hondius en Susan Legene, *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil* (Amsterdam 2011).

- Grever, M., 'De antropologische wending op microniveau. Cultureel pluralisme en gemeenschappelijke geschiedenis', in: Maria Grever, Ido de Haan, Dienne Hondius en Susan Legene, *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil* (Amsterdam 2011).
- Grever, M., 'Wat doen we met de canon' In: Arie Wilschut (red.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005).
- Grever, M., Pieter de Bruijn en Carla van Boxtel, 'Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education', in: *Paedagogica Historica International Journal of the History of Education* (juli 2012).
- Heijden, C. van der, 'Discussie: De zwarte canon. Pleidooi voor een eerlijke geschiedschrijving' in: *De Groene Amsterdammer* (maart 2012) zie: <http://www.groene.nl/2012/10/discussie-de-zwarte-canon> .
- Jansen, H., *Triptiek van de tijd. Geschiedenis in drievoud* (Nijmegen 2010).
- Keyser, R. de, 'Schoolboekenhistoriografie, een verkenning' in: J. Tollebeek e.a., *De lectuur van het verleden: opstellen over de geschiedenis van de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schryver* (Leuven 1998).
- Klein, S., Maria Grever en Carla van Boxtel, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid in geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland' *Tijdschrift voor geschiedenis* 124 (2011).
- Locher-Scholten, E., 'Familie en liefde. Europese mannen en Indonesische vrouwen' in: Ester Captain (red.), *vertrouwd en vreemd, ontmoetingen tussen Nederland, Indië en Indonesië* (Hilversum 2000).
- Locher-Scholten, E., 'Hybride kolonialisme', *Leidschrift* 21-2 (september 2006).
- Locher-Scholten, E., 'Interraciaal ontmoetingen naar sekse in Nederlands-Indië. De onmacht van het getal' in: Ester Captain (red.), *vertrouwd en vreemd, ontmoetingen tussen Nederland, Indië en Indonesië* (Hilversum 2000).

- Locher-Scholten, E., 'So close and yet so far: The Ambivalence of Dutch Colonial Rhetoric on Javanese Servants in Indonesia, 1900-1942' In: *Woman and the Colonial State: Essays on Gender and Modernity in the Netherlands Indies 1900-1942* (1998).
- Lutz, H., 'Zonder blikken of blozen. Het standpunt van de (nieuw) realisten', in: *Tijdschrift voor genderstudies* 5 (2002).
- Mak, G., *Mannelijke vrouwen. Over grenzen van sekse in de negentiende eeuw* (Utrecht 1997).
- Mathijssen, M., 'De onderklasse van schoolboeken' in: *NRC Handelsblad* (9 juni 2006).
- Meijer, M.J.M., *In tekst gevat: inleiding tot een kritiek van representatie* (Amsterdam 1996).
- Nicholls, J., 'Methods in school textbook research' in: *International journal of historical learning, teaching and research* 3 (2003).
- Pattynama, P., 'Oorden en woorden. Over rassenvermenging, interetniciteit en een Indisch meisje', in: *Tijdschrift voor vrouwenstudies* 57 (1994).
- Porat, D., 'A contemporary past: History textbooks as sites of national memory', *International review of history education* 3 (2001).
- Prak, M., 'De VOC in ons bewustzijn', In: E. Jonker & L.J. Dorsman (Eds.), *De korte 20ste eeuw: Opstellen voor Maarten van Rossem* (Amsterdam 2008).
- Repoussi, M. en Nicole Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography' in: *Journal of Education Media, Memory and Society* 2 (2010).
- Rijpma, J., *Jan Pieterszoon Coen op school. Historisch besef en geschiedenisonderwijs in Nederland, 1857-2011*. Masterscriptie geschiedenis Universiteit van Amsterdam (Amsterdam 2012).
- Rose, S.O., *What is gender history?* (Cambridge 2010)

- Scott, J.W., 'Deconstructie van gelijkheid-versus-verschil, of de bruikbaarheid van de post-structuralistische theorie voor het feminisme' in: *Feminist studies* 14 (1988).
- Scott, J.W., 'Deconstructie van gelijkheid-versus-verschil. De bruikbaarheid van de poststructuralistische theorie voor het feminisme', in: Francisca de Haan, Mirjam de Baar en Tineke van Loosbroek e.a. (red.) *Het raadsel vrouwengeschiedenis. Tiende jaarboek voor vrouwengeschiedenis* (Nijmegen 1989) 98-99.
- Scott, J.W., *Gender and the politics of history* (New York 1988).
- Sewell, Jr, W.H. 'Joan Wallach Scott - "Gender and the politics of history"' in: *History and theory: studies in the philosophy of history* 29 (1990).
- Stoler, A.L., 'De fatsoenering van het imperiale rijk. Ras en seksuele moraal in twintigste-eeuwse koloniale culturen'. in: *De Gids* (1991).
- Straaten, D. van, Rien Claasen, Frans Groot, Arno Raven en Arie Wilschut, *Historisch denken basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012).
- Tosh, J., *The pursuit of history* (Londen 2010).
- VanSledright, B., 'Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education' in: *Review of Research in Education* 32 (2008).
- Vlies, T. van der, *Present Past. The construction of National Narratives in Dutch History Textbooks* (2012).
- Vree, F. van, 'Een historische beweging. Televisie schrijft en herschrijft het verleden.' in: *Cultuur en Media* 2 (2009).
- Waaldijk, B., 'van verhalen en bronnen. Feministische geschiedschrijving' In: Rosemarie Buikema en Anneke Smelik, *Vrouwenstudies in cultuurwetenschappen* (Muiderberg 1993).
- Wal, J. van der, Ineke Mooij, Jacob de Wilde, *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding – een praktijkgericht boek* (Bussum 2001).

Wekker, G. en Helma Lutz, 'Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van gender/ en etniciteitsdenken in Nederland.', In: Maayke Botman, Nancy Jouwe en Gloria Wekker, *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland* (Amsterdam 2001) 28.

Wertsch, J., 'Narrative Tools of History and Identity' in: *Culture Psychology* 3 (1997).

Wertsch, J., 'National Narratives and the conservative nature of collective memory' in: *Neohelicon* 34 (2007).

Wertsch, J., 'Specific Narratives and Schematic Narrative Templates', in: Peter Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (London 2004).

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

Wilschut A., Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 9.

Wilschut, A., *historisch besef als onderwijsdoel*, zie:

www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef3.html

Gebruikte websites:

<http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/FC6D3388-0F9E-4129-8F2B53022BA3F774/0/2011f162pub.pdf>

<http://www.eshcc.eur.nl/english/chc/resources/hdc/>

http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_04004.php

Bijlage 1: Overzicht geselecteerd bronmateriaal

<i>Wereld in Wording (1954-1984)</i>	Eerste periode: <ul style="list-style-type: none">- Deel 2: 2^e druk (1961)- Deel 3: 9^e druk (1964) Tweede periode: <ul style="list-style-type: none">- 2 mavo: 2^e druk (1974)- 3 mavo: 1^e druk (1973)- 2 havo-vwo: 1^e druk (1972)- 3 havo-vwo: 1^e druk (1973)- 4 havo-vwo: 1^e druk (1973)
<i>Sprekend Verleden (1978-2013)</i>	Eerste periode: <ul style="list-style-type: none">- Deel 2a: 1e druk (1982)- Deel 2b: 1^e druk 7^e oplage (1987)- Deel 3 basis: (1986)- Deel 3 boek II: 1^e druk (1987) Tweede periode: <ul style="list-style-type: none">- 3 havo-vwo: 5^e druk (2012)

Koloniale geschiedenis van Nederland in *Wereld in Wording*

Eerste periode:

Deel 2: 2^e druk (1961)

- Hoofdstuk 2: Ontdekkingsreizen.
- Hoofdstuk 6: Opkomst en bloei van de Republiek – ‘D’ economische bloei, blz. 113 – 117.
- Hoofdstuk 9: Expansie van Europa – ‘B’ Europa overzee, blz. 150-158.
- Hoofdstuk 12: Machtsverschuivingen in Europa – ‘D’ De Republiek, blz. 205.

Deel 3: 9^e druk (1964)

- Hoofdstuk 6: Nederland in de Franse tijd – blz. 48 en 51.
- Hoofdstuk 19: Nederland onder de koning-koopman (1815-1840) – blz. 121-131.
- Hoofdstuk 20: Vestiging van het parlementaire stelsel in Nederland (1840-1870) – blz. 142.
- Hoofdstuk 28: Nederland rondom de eeuwwisseling – blz. 211, 222-224.
- Hoofdstuk 38: Nederlands grondgebied tussen twee wereldoorlogen – blz. 329-331.
- Hoofdstuk 39: Nederlands grondgebied tijdens de Tweede Wereldoorlog – blz. 338-340.
- Tussen toekomst en verleden 1: Internationalisering der belangen – blz. 3-4 en 16-18.
- Tussen toekomst en verleden 2: Groeiend zelfbewustzijn buiten Europa – blz. 43-44.
- Tussen toekomst en verleden 5: Klein Europa – blz. 63-64, 66-68.

Tweede periode:

2 mavo: 2^e druk (1974)

- Voorkant.
- Hoofdstuk 1: Een nieuwe tijd - blz. 20, 24-26.
- Hoofdstuk 3: De Republiek – blz. 47-48.
- (Hoofdstuk 6: Machtsverschuivingen in de 18^e eeuw – blz. 89.
- Hoofdstuk 10: Vrijheid en politiek in de 19^e eeuw – blz. 137-138.
- Hoofdstuk 12: Imperialisme – blz. 157-165.

3 mavo: 1^e druk (1973)

- Voorkant.
- Hoofdstuk 3: De wereld van het oosten – blz. 43,46, 48.
- Hoofdstuk 4 De Tweede Wereldoorlog – blz. 64-65.
- Hoofdstuk 6: Vrijheid en ongelijkheid – blz. 86-101.

2 havo-vwo: 1^e druk (1972)

- Voorkant.
- Hoofdstuk 1: Een nieuwe tijd - blz. 20-21, 24-26.
- Hoofdstuk 3: De Republiek – blz. 47-48.
- Hoofdstuk 6: Machtsverschuivingen in de 18^e eeuw – blz. 89.
- Hoofdstuk 10: Vrijheid en politiek in de 19^e eeuw – blz. 137-138.
- Hoofdstuk 12: Imperialisme – blz. 157-165.

3 havo-vwo: 1^e druk (1973)

- Voorkant.
- Eerste serie biografieën: Cecil Rhodes – blz. 24-26.
- Hoofdstuk 3: De wereld van het oosten – blz. 59,62.
- Hoofdstuk 4 De Tweede Wereldoorlog – blz. 76-77.
- Hoofdstuk 6: Vrijheid en ongelijkheid – blz. 120-133.

4 havo-vwo: 1^e druk (1973)

- Deel 1. De groei van de Europese beschaving tot 1870 – blz. 15-18.
- Deel 2. Imperialisme van de Europese beschaving. Tijdperk der zekerheden +/- 1870-1919 – blz. 26-28, 31,35.
- 3. Veranderingen op sociaal gebied – blz. 75,79.
- 4. Veranderingen op politiek gebied – blz. 80.
- 8. Het reveil van het oosten – blz. 112-113, 115.
- 10. Nederlands grondgebied tussen twee wereldoorlogen – blz. 134-135.
- 12. Nederlands grondgebied tijdens de Tweede Wereldoorlog – blz. 153-154.
- 15. Europa in een nieuwe situatie – blz. 187,189.
- 16. Nederland na 1945: Herstel en vernieuwing – blz. 205, 210-211.
- 18. Dekolonisatie en derde wereld – blz. 226-243.
- 19. De tegenstelling tussen Noord en Zuid – blz. 244-249.
- Leesteksten: Nederlands-Indië tijdens de Tweede Wereldoorlog – blz. 285.

Koloniale geschiedenis van Nederland in *Sprekend Verleden*

Eerste periode:

Deel 2a: 1e druk (1982)

- Hoofdstuk 2: Het begin van een wereldeconomie – blz. 26-39.
- Hoofdstuk 7: De Republiek in de zeventiende en achttiende eeuw – blz. 87-91.

Deel 2b: 1^e druk 7^e oplage (1987)

- Hoofdstuk 7: De Opkomst van 'ismen': Imperialisme – blz. 84-99.

Deel 3 basis: (1986)

- Hoofdstuk 12: Van Nederlands-Indië tot Indonesië – blz. 155-169.
- Hoofdstuk 13: Suriname – blz. 170-183.
- Hoofdstuk 14: De Nederlandse Antillen – blz. 184-190.

Deel 3 boek II: 1^e druk (1987)

- Hoofdstuk 18: Suriname – blz. 245-257.
- Hoofdstuk 19: De Nederlandse Antillen – blz. 258-260.
- Hoofdstuk 20: Van Nederlands-Indië tot Indonesië – blz. 261-275.

Tweede periode:

3 havo-vwo: 5^e druk (2012)

- Hoofdstuk 6: Nederland en zijn koloniën – blz. 154-178, 182-185.

Bijlage 2: Gehanteerd analysemodel (schematisch)

Narratieve analyse:

- Tekstniveau:
 - o Wie vertelt er (vertellers van eerste en tweede niveau EV, PV,)?
 - o Wat wordt er verteld (het object/ het vertelde)?
 - o Welke relatie bestaat er tussen de twee punten hierboven?
- Verhaalniveau:
 - o Hoe zijn de tijd en ruimte ingedeeld?
 - o Wie spelen er een rol in deze tijd en ruimte? (subject = iemand die ergens naar streeft en object = dat waar naar gestreefd wordt, personages: helpers, begunstigers, begunstigten, tegenstanders, helden, schurken)
 - o Focalisatie:
 - Vanuit welk perspectief (wie of wat) wordt de geschiedenis bekeken?
 - Naar wie of wat wordt er gekeken?
 - Hoe wordt de geschiedenis door de focalisatie van het verhaal gemanipuleerd?
 - Hoe valt dit samen met de personages en verteller in het verhaal?
- Geschiedenisniveau:
 - o Geschiedenis- en verhaalniveau in samenhang bestuderen.
 - o Hoe geeft het verhaal de geschiedenis erachter weer? Wat wordt er niet (en wat wordt er wel) verteld?
 - o Welk effect heeft dit op de gepresenteerde geschiedenis?

Deconstructieve analyse:

1. Opsporen en clusteren van oppositionele begrippenparen die, zowel expliciet als impliciet, aanwezig zijn in de tekst en gekoppeld zijn aan de daarin aanwezige personages. (Aandacht voor gender, etniciteit en klasse).
2. Opzoeken van waarderingen (positief of negatief) die gegeven worden aan gevonden begrippen(paren) in de tekst. Waardering bij de oppositionele begrippenparen plaatsen. Hoe worden ze gewaardeerd in de tekst (of in ons denken in het algemeen/ het bestaande vertoog?).
3. Beschrijven van normen die worden gecreëerd door de wijze waarop de verschillende personages in het verhaal zijn ingekleurd.

Bijlage 3: Voorbeelden gemaakte aantekeningen in eerste fase narratieve analyse

Hoe verloopt het narratief?

winw. jaar 60

deel 2: Ontdekkingsreizen.
Republiek G.E. ec. groei VOC/WIC JPLaan.

deel 3: Verlies kolonies aan Fran/Eng.
tenijgekolonies idu. NHTI Cultureelset.
Malakali.
Imperialisme.
Ethische politiek.
'Onruilen v. Azië' Opnieuw narratieve.
W.O. II Japanse bezetting & invloed op
Ind. Onafh. hand. + pol. acties.

jaar 70

In 2,3 H } zelflegs over kolonies.
2,3,4 H/V } wel wat minder uitgebreid.

Sprekend Verleden (jaar 80)

deel 2a ① Ontdekkingsreizen → slavenhandel.
② A.E. Beginn wereldeconomie. - VOC - caen.
Aldem Stapelmarkt v. EU - WIC
③ Eng: Fra nemen rol pap. over na A.E.

deel 2b ① Imperialisme (focus alg. niet NL.)
opkomst narratieve in kolonies.

deel 3 (de)koloniale algemeen.
NL Indië - Indonesië → gs. Indonesië (her oude)
↳ koloniale verleden = Typisch!!
VOC, NL stuur neemt over
cultureel, ethische politiek,
aanpak narratieve & verzet
Indonesië bevoorl. aupt. hand. pol. ca.
problemen na dekolonisatie.
'Dit is en bron' leestheden
'koloniale verleden' bekeed.
'Politieke acties'

ander contact met NL Indië & Sumatra
Sumatra
Amritien
↓
idem → oude gs. slavenkolonie.
stevenij doorv. v. d. slaven
aankomst/heid problemen aan

↓
Vergelijken met 2012 editie
H/V 3

Sprekend Verleden 2011/2012

deel 1: oude culturen in Azië, Afrika & Amerika bestuderen
ontdekkingsreizen (inde middeleeuwen).

deel 2: ontdekkingsreizen.
koloniale & dekoloniale apart hoofdstuk. maar wel alg.
↳ slavenrij, Imperialisme, Sumatra + Amritien.
Indonesië komen wel aan bod.
alg. niet focus op NL.

vrbo

In hft over NL
↳ VOC, WIC

dit is onderdeel v. gs.

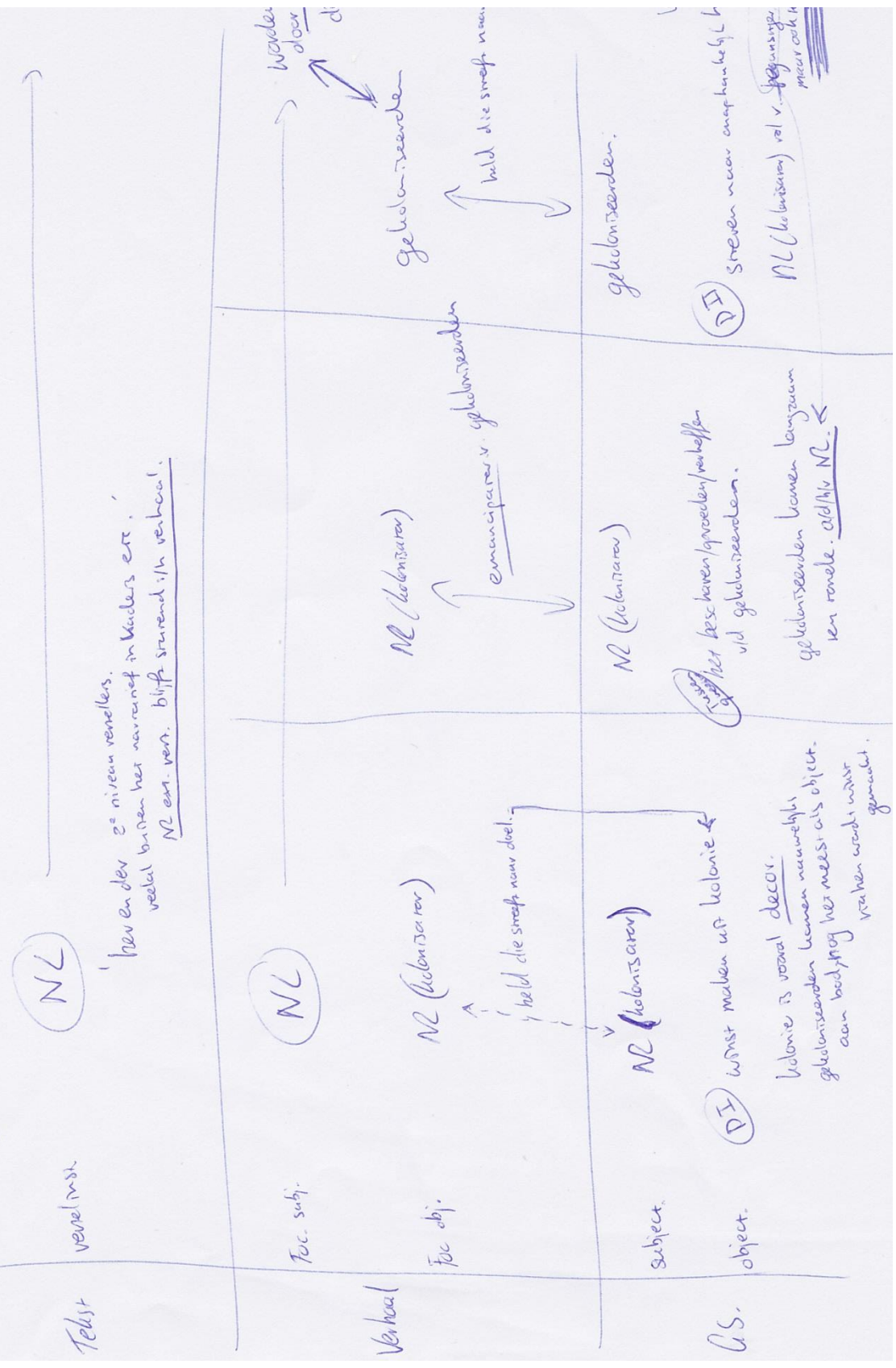
H/V ontdekkingsreizen - slavenrij.
Imperialisme.

NL hft → Gouden Eeuw.
VOC WIC Stapelmarkt.

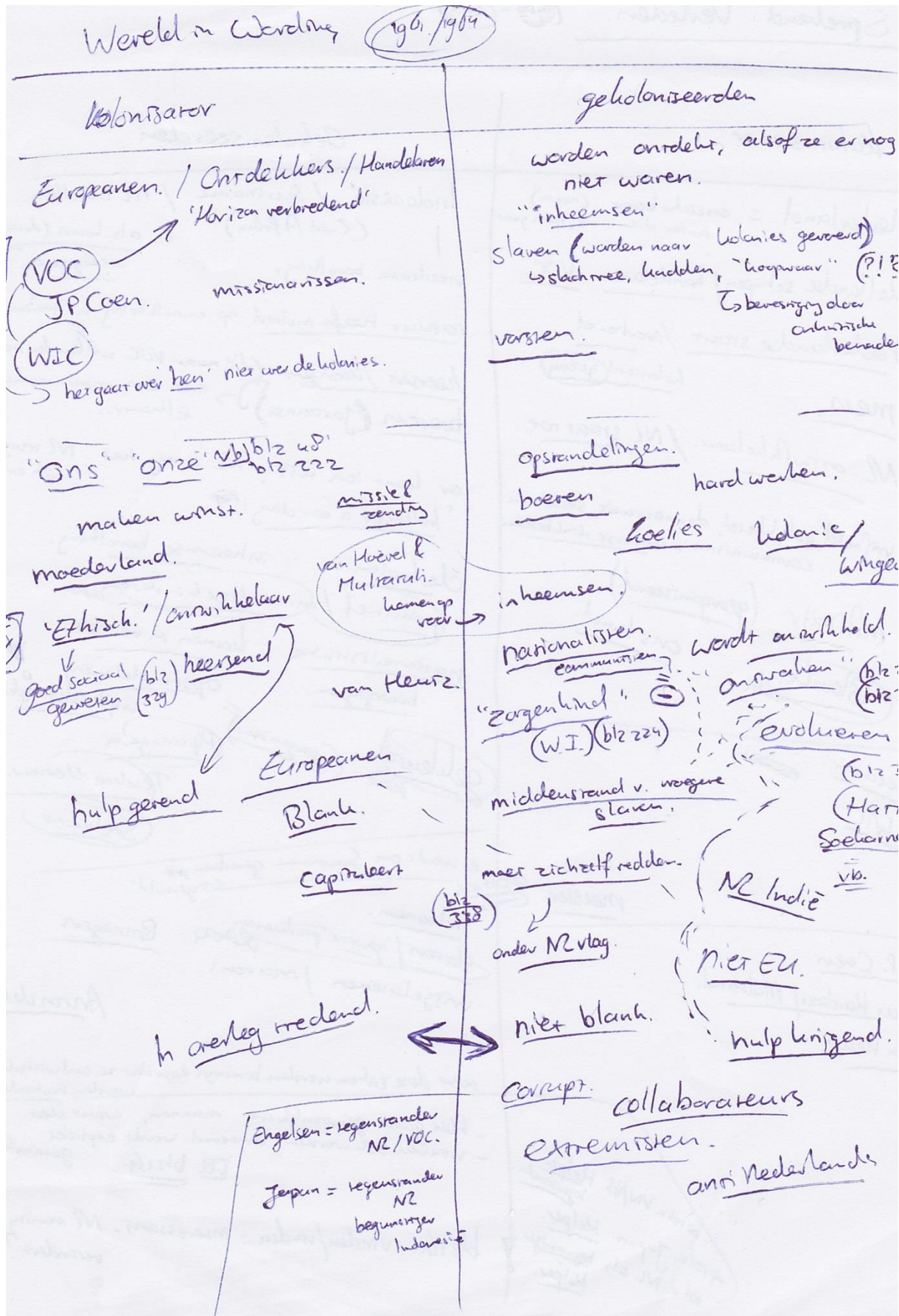
deel 3: koloniale en dekoloniale. = alg. Imperialisme
apart hft.
H/V NL en zijn kolonien.
NL Indië - (typisch verhaal)
Sumatra
Amritien.

Vergelijken met editie jaar 80!

Samenspel tussen 3 niveaus van taal
(SCHEMATISCH)



Bijlage 4: Voorbeelden gemaakte aantekeningen in eerste fase deconstructieve analyse



Kolonisator

Nederland = onzichtbaar (norm) actor die → heengaat

Hollandse schepen / handelaren VOC

Nederlandse staat / overheid
men. koloniaal gezag

NL onwettelijk. / NL staat roe.

wijheid, gelijkheid, democratie, socialisme
communisme = westerse denkbeelden

militair (georganiseerd)
ons land.

Blank.

Zeeuwen
WIC

meester

J.P. Coen

Max Havelaar / Multatuli

van Keulen

rol v. VN/VS Helper
rol v. Japan Helper
rol v. NL als beginsige Helper.

Gekoloniseerden

Indonesië / Suriname / NL antillen.
(Eind Afrika) → als locus (deur/ruimte)
weergegeven.
vreedzame bevolking.

natuur heeft invloed op ontwikkeling v. Indonesië

keisers / koningen (die naar VOC willen luisteren)
boeren (Javaanse) → niet een, maar meerdere etnien...

er komt iets uit: "NL kreeg het"; "NL resistert er".
Indonesië is een dng

de kolonie inheemse bevolking.
primitief / onmondige landen

nationalistische bewegingen. komen n verzet.
opstandelingen /
wijheidsimpuls

gelukw.

(georganiseerd)

Pipanngara

Teukoe Oemar.

Soekarno

er wordt om Suriname gevraagd
oprichters. en gemild

Indianen.

slaven / gewone producties

Basnegers.

witgelassenen / maroni.

Arvandelom

→ deze zaken worden bevestigd doordat ze cultureel worden herhaald.

- Het gaat gewoontlyk over mannen, want daar
- vrouwen ook worden benoemd wordt expliciet gemaakt.
t.b.t. blz 169.

blz 161 vinden/vonden = interessant. NL mening verandert?