

Het eindexamenonderwerp voor 2007 en 2008 is veel Nederlanders een vertrouwd verhaal. Voor geschiedenisdocenten geldt dat nog meer: 'De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië' werd reeds in 2001 en 2002 geëxamineerd, zij het onder een iets andere titel en met een andere stofomschrijving. Er is echter één belangrijk verschil: in het nieuwe examenonderwerp ligt de nadruk op politieke ontwikkelingen in Nederland en het Nederlandse koloniale beleid. Met deze invalshoek dreigen de complexiteit en de veelkleurigheid van de machtsverhoudingen en het menselijke contact in de kolonie buiten beeld te raken. Hoe waren de relaties tussen kooplui en concubines, tussen blanke bestuurders en Javaanse heersers, tussen planters en koelies? Koloniale politiek en koloniaal beleid zijn niet los te denken van deze op gender en etniciteit gebaseerde betrekkingen.

MIEKE DE VOS

Batig Slot?

De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië zonder vrouwen, kleur en klasse

De nieuwe stofomschrijving wordt gepresenteerd als het eerste resultaat van de introductie van tien tijdvakken in het geschiedenisonderwijs, beter bekend als de aanbevelingen van de commissie-De Rooy. Het eerdere examenonderwerp wordt niet simpelweg herhaald. Nieuw in de opzet voor 2007 en 2008 is volgens de stofomschrijvingscommissie de nadruk op chronologie: de stof omspannt vier tijdvakken, ieder aangekleed met een reeks 'kenmerkende eigenschappen'. Ook nieuw is dat ieder hoofdstuk van de stofomschrijving is voorzien van een korte aanduiding van

de oriëntatiekennis die de leerlingen moeten beheersen voor een juist begrip van de historische ontwikkelingen die in dat hoofdstuk aan de orde komen. Het eindexamenonderwerp is daarmee niet langer een losse flodder, maar wordt ingebed in een breder historisch kader.

Dit is helemaal in de lijn van de commissie-De Rooy en ik denk dat niemand hier bezwaar tegen kan maken. Het grootste verschil met de vorige stofomschrijving is dat het thema bijna helemaal gericht is op Nederland. Nederlandse kooplui, Nederlandse kolonisten, Nederlandse bestuurders en Nederlandse politiek: zeker in de eerste hoofdstukken van de stofomschrijving lijkt het of Houtman en De Keyzer in 1596 een onbevolkte archipel ontdekten. De stofomschrijvers verantwoorden deze invalshoek met een verwijzing naar de commissie-De Rooy:

'De invloed van het rapport van de CMHV (beter bekend als het rapport 'De Rooy') heeft geleid tot een op Nederland georiënteerde chronologische aanpak van het thema'.

Achter deze pontificale uitspraak gaat een eenzijdige interpretatie van het rapport schuil. Het rapport bepleitte een verschuiving van vaardigheden naar kennis, van thematisch naar chronologisch geschiedenisonderwijs en van het aanleren van *historisch denken*. Willen leerlingen kunnen denken in termen van tijd en ontwikkelingen in de tijd, dan moeten zij over meer kennis van chronologie beschikken. Vandaar de introductie van de tien tijdvakken als hulpmiddel om een historisch referentiekader op te bouwen.

De bedoeling is dat dit al op jonge leeftijd gebeurt, als kinderen nog op de basisschool zitten. De tijdvakken zijn

MIEKE DE VOS IS DOCENT GESCHIEDENIS OP HET GYMNASIUM FELISENUM IN VELSEN ZUID EN LID VAN HET BESTUUR VAN DE VERENIGING VOOR VROUWENGESCHIEDENIS.

daarom zo gekozen dat ze bij de belevingswereld en de omgeving van kinderen aansluiten.

Ze zijn inderdaad, zeker als je de bijpassende logo's bekijkt, met bijvoorbeeld een op het Muider slot geënt kasteel van baksteen dat de Middeleeuwen representeert, sterk gericht op Nederland en Europa.

Daarmee is volgens mij echter niet

Behalve de keuze voor Nederland maakte de stofomschrijvingscommissie nog een aantal keuzes: 'Doordat in deze stofomschrijving vanuit een Nederlands (westers) perspectief wordt gekeken naar dit thema, ligt de nadruk aanvankelijk vooral op de Nederlanders in 'De Oost' en komt pas geleidelijk de Indonesische bevolking meer naar voren,' lezen we in de verantwoording.



Schoolplaat: het werk op een muskaatnotenbedrijf.

gezegd dat de commissie-De Rooy het geschiedenisonderwijs exclusief op Nederland wilde richten, zeker niet in de bovenbouw VO. De nadruk op Nederland komt van de stofomschrijvingscommissie zelf.

Koloniale visie

De stofomschrijving biedt een consistente visie op de relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië. De relatie wordt beschreven als een resultaat van economische en politieke ontwikkelingen in het moederland. We doorlopen de vertrouwde canon: de voc-tijd (alleen voor leerlingen op het vwo), het cultuurstelsel, liberalisme en Ethische politiek, de opkomst van het nationalisme, de Japanse bezetting en de onafhankelijkheidsstrijd. Nederland als motor van de geschiedenis: de keuze van de stofomschrijvers heeft geleid tot geschiedschrijving van koloniale snit.

Dit is minder logisch dan het lijkt. De Nederlanders hebben noch in de Oost, noch in een ander deel van hun koloniale rijk ooit in een vacuüm geopereerd. Er waren altijd andere mensen aanwezig, maar die worden hier even weggelaten.

Beter gezegd: ze worden in de coulissen geplaatst, waar ze te voorschijn worden gehaald als de voortgang van het Nederlandse geschiedverhaal hun aanwezigheid vereist. Zonder Indonesisch nationalisme is immers geen dekolonisatie denkbaar. *Etniciteit* krijgt minimale aandacht in deze stofomschrijving.

Een andere keuze van de commissie is om *gender* minimale aandacht te geven. In de hele stofomschrijving komt zeggen en schrijven de naam van één vrouw voor. In hoofdstuk 4, 1900-1949: *De tijd van de wereldoorlogen: opkomend nationalisme* staat 'De Javaanse Kartini

(1879-1904) zette zich in voor onderwijs aan meisjes.'

Ook de keuze voor het weglaten van *gender* is minder logisch dan het misschien lijkt in het kader van de door mannen gedomineerde politieke en economische geschiedenis, en dat blijkt nota bene uit de stofomschrijving zelf. In hoofdstuk 1, 1500-1800: *Europese expansie en de VOC* lezen we onder het kopje 'cultureel-mentale ontwikkelingen': 'Op de handelsposten ontstond een gemengde samenleving. De VOC wilde in Azië geen vestigingskolonie en het aantal Europese vrouwen was dan ook heel beperkt. Nederlandse mannen gingen relaties aan met Indonesische vrouwen in huwelijk of concubinaat, waardoor er een zekere wederzijdse Europees-Aziatische culturele beïnvloeding plaatsvond.'

Daar hebben we *gender* en *etniciteit* in één adem. Er staat dus wel iets over deze aspecten van de geschiedenis in de stofomschrijving, maar ze worden niet benoemd, laat staan geïntegreerd.

Er is één passage in hoofdstuk 3 van de stofomschrijving waarin het belang van *gender* en *etniciteit* voor het begrip van de koloniale verhoudingen expliciet naar voren komt:

'Er ontstond een sociaal systeem waarbij de indeling van de bevolking in 'inheemsen', 'Chinezen', 'vreemde oosterlingen' en Europeanen de basis vormde voor een ingewikkelde hiërarchie. (...) De komst van Europese vrouwen en de opkomst van moderne communicatiemiddelen hadden een sterke invloed op de Europeanisering van de cultuur van de elite in Indonesië en drongen de mengcultuur naar de achtergrond. Het concubinaat raakte in onbruik.'

Deze passage is hoopgevend, maar laat in het midden of en hoe dit sociaal systeem doorwerkte in juridische, bestuurlijke en economische verhoudingen in de kolonie.

Vreemd genoeg wordt het tweede deel van deze tekst letterlijk herhaald in het volgende hoofdstuk, maar dan in een andere context. In het hoofdstuk over het ontstaan van het nationalisme is het stukje verhuisd van 'sociale verhoudingen' naar 'cultureel-mentale ontwikkelingen'.



Jonkheer Van Benthem van den Bergh met zijn njai, Malang 1903.

Rechtsonder: schoolplaat van de haven van Tandjong Priok. Net als de schoolplaat op bladzijde 27 uit: Hella S. Haasse, *Bij de les. Schoolplaten van Nederlands-Indië* (Amsterdam 2004).

In hoofdstuk 3 zijn de op gender en etniciteit gebaseerde verhoudingen een soort bijproduct van het kolonialisme, in hoofdstuk 4 heeft gender, in casu de komst van Europese vrouwen een uiterst vaag verband met politieke spanningen. Bovendien blijken de hier geciteerde passages, de enige waarin aandacht aan gender en etniciteit wordt geschonken, alle drie letterlijk afkomstig te zijn uit de stofomschrijving van 2001 en 2002. Er is één nieuwe tekst over vrouwen in deze stofomschrijving, in hoofdstuk 4, *Politieke ontwikkelingen 1940-1945: De Tweede Wereldoorlog*. Over de inzet van Nederlandse geïnterneerden voor Japanse oorlogsdoeleinden lezen we: 'Dat gold ook voor de Nederlandse troostmeisjes: vrouwen die gedwongen werden te werken in borderen voor Japanse soldaten.'

Dit overzicht leert ons drie dingen over de plaats die de stofomschrijvingscommissie aan gender en etniciteit geeft. Ten eerste geeft ze er weinig plaats aan. Vijf korte verwijzingen in een tekst van veertien bladzijden, waarvan er één een herhaling, is niet veel. Ten tweede heeft ze de tekst, op de troostmeisjes na, letterlijk overgenomen uit de vorige stofomschrijving. Nieuw onderzoek is nauwelijks meegenomen. Ten derde plaatst de commissie gender en etniciteit in de periferie van de geschiedschrijving onder het kopje 'cultureel-mentale ontwikkelingen' en laat ze in het midden of deze ontwikkelingen enige betekenis hadden voor de bredere historische ontwikkeling die in de stofomschrijving wordt geschetst.

We mogen dus rustig concluderen dat de commissie gender en etniciteit van geen belang vindt. Het zijn natuurlijk ook geen van beiden analytische categorieën die zich laten verenigen met een traditioneel koloniaal historisch perspectief.

Kritiek

De stofomschrijvingscommissie heeft zich bij voorbaat afgeschermd voor kritiek door te stellen dat hun werk voortkomt uit de aanbevelingen van de commissie-De Rooy. Aangezien deze aanbevelingen over het algemeen enthousiast zijn ontvangen door geschiedenisdocenten is de impliciete boodschap dat er nu geen gezeur moet komen uit het onderwijs. Dit willen leraren immers!

Zoals ik al eerder aangaf heeft de stofomschrijvingscommissie het rapport eenzijdig uitgelegd. Dat rapport bepleit mijns inziens geen terugkeer naar 'grote mannen geschiedenis' en het uitsluitend doceren van politieke en economische geschiedenis. Aandacht voor chronologie en feitenkennis laat zich heel goed combineren met begrippen als gender en etniciteit.

De vergelijking met de stofomschrijving uit 2001 is in dit opzicht verhelderend. De vorige stofomschrijving bestaat voor een groot deel uit dezelfde basis- of oriëntatiekennis, ze is ook chronologisch gerangschikt en ze gaat ook in op politieke ontwikkelingen in Nederland, maar daarnaast bevatte ze ook thema's zoals de verhouding tussen 'blank en bruin' in de kolonie en de plaats van vrouwen in de kolonie. Dat maakte de

vorige stofomschrijving niet onoverzichtelijk, het was geen samenraapsel van thema's zonder lijn of structuur en er viel voor leerlingen en docenten goed mee te werken.

Verder pareert de stofomschrijvingscommissie mogelijke kritiek in hun verantwoording met de mededeling dat ze heeft geprobeerd 'zo weinig mogelijk opgelegde verbanden en verklaringen in de stofomschrijving op te nemen. De commissie verwacht dat de docent zijn leerlingen begeleidt bij het vinden en verwoorden van verbanden en verklaringen. Het bespreken van probleemstellende vragen is een vaardigheid die de leerlingen bij het CE moeten beheersen. Deze stofomschrijving biedt dus alleen een basis waarmee door leerlingen en docenten verder gewerkt kan worden. Grote waarde hechten de stofomschrijvers aan het werken met bronnenmateriaal.'

Met andere woorden: wie iets mist in de omschrijving kan het als leraar gewoon zelf inbrengen, bijvoorbeeld door met bronnen te werken. Leraren moeten hun leerlingen zo goed opleiden dat zij zelf belangrijke vragen gaan stellen. De docent die gender en etniciteit in het examenonderwerp wil inbouwen lijkt zo alle ruimte te krijgen van de commissie.

Dit is natuurlijk niet realistisch. De stofomschrijvingscommissie zou moeten weten hoe het toegaat bij de voorbereiding op de eindexamens. Examenonderwijs is doelgericht. Op basis van hun omschrijving werken

onderwijsuitgeverijen katernen uit met de examenstof. Deze katernen geven een historisch overzicht en oefeningen. Docenten maken hun keuze uit de katernen en gaan met hun leerlingen met zo'n katern aan de slag. Ze hebben slechts een kleine acht weken de tijd om een eindexamenonderwerp te behandelen. 'De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië' is als onderwerp zo omvangrijk dat leraren niet snel geneigd zullen zijn om extra stof op te nemen in hun lessen, of zich sterk zullen richten op een aspect van de stofomschrijving dat zijzelf misschien wel boeiend of van belang vinden, maar dat waarschijnlijk niet uitgebreid bevraagd zal worden op het centraal examen.

Leraren hebben geen gelegenheid om op basis van de stofomschrijving met hun leerlingen verder te werken. Hun verantwoordelijkheid is om hun leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op het examen. Dus zorgen zij dat de leerlingen de stof uit hun hoofd leren en oefenen ze met hen alleen die vaardigheden die nodig zijn om te slagen voor het examen. Het 'bespreken van probleemstellende vragen' klinkt fraai, maar stelt in de onderwijspraktijk niet veel voor. Leerlingen zijn geen historici en ze zijn jong. Voorzover ze zelf vragen stellen zijn die van de simpele soort en het oefenen met vragen is navenant beperkt tot vragen bij bronnen of bij kleine onderdelen van de leerstof. Ook langs deze weg zullen grote thema's als gender en etniciteit niet in het klaslokaal terecht komen.

Kortom: wat niet in de stofomschrijving staat wordt niet behandeld in de les.

Veelvormigheid

De vraag is waarom het ontbreken van gender en etniciteit op het eindexamen een probleem is. Ik denk dat het om inhoudelijke en didactische redenen beter zou zijn geweest als er wel aandacht voor gender en etniciteit was.

Om met de didactiek te beginnen: de winkelketen Albert Heijn probeert met het personeelsbestand per filiaal een afspiegeling te geven van de wijk waarin de supermarkt staat. Zou ook het geschiedenisonderwijs niet moeten proberen aan te sluiten bij de populatie waar dit onderwijs voor bedoeld is? Bij meisjes en bij jongens? Bij leerlingen met diverse etnische achtergronden? Meer aandacht voor gender kan meisjes meer het gevoel geven dat geschiedenis ook over hen gaat. Meisjes zijn doorgaans meteen geboeid en betrokken als de rol van vrouwen in het verleden in de les geproblematiseerd wordt, is mijn ervaring, ook als die rol er een van ondergeschiktheid was.

Voor leerlingen die niet van Nederlandse afkomst zijn kan aandacht voor de allesoverheersende rol van huidskleur en etnische afkomst in de koloniale geschiedenis gevoelens van herkenning en daarmee betrokkenheid creëren. Dit zou ook aanleiding tot discussies in de klas kunnen zijn over de rol van etniciteit in onze huidige samenleving en de vraag in hoeverre die beïnvloed wordt door het Nederlandse koloniale verleden.

Literatuur

De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië, Stofomschrijving thema als onderdeel van het centraal examen geschiedenis vwo en havo 2007 en 2008, Gele katern 2005, nr.1, p. 32- 46.

De stofomschrijving is ook te vinden op www.eindexamen.nl.

Nederland en Indonesië, vier eeuwen contact en beïnvloeding, Stofomschrijving thema als onderdeel van het centraal examen geschiedenis vwo en havo 2001 en 2002, Gele katern 2000, nr. 1, Kleio jg.41 (2000) nr.4.

Mieke de Vos, 'Juf, waren wij dan helemaal niet belangrijk?' *Vrouwengeschiedenis in de praktijk van het middelbaar onderwijs, Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis 25, 115-130 (Amsterdam 2005).*

Ten slotte is het voor alle leerlingen goed om kennis te maken met de veelvormigheid van de samenleving in het verleden en de andere manieren waarop mensen in het verleden omgingen met gender en etniciteit. Het kan geen kwaad om het besef dat sociale categorieën geen vanzelfsprekende gegevens zijn aan te scherpen bij leerlingen.

Ook inhoudelijk betekent het weglaten van gender en etniciteit mijns inziens een verschraling. Etniciteit was niet alleen bepalend voor het dagelijks leven in de kolonie, waar Nederlanders nooit handarbeid verrichten en voor al het huishoudelijke werk gekleurd personeel hadden. Het bepaalde de bestuurlijke verhoudingen in de kolonie, de wetgeving varieerde per etnische groep, de organisatie van het productieproces verliep langs etnische lijnen en het openbare leven was gesegregeerd. Bij de beeldvorming in Nederland bijvoorbeeld speelde gender een grote rol. De kolonie werd beschreven in vrouwelijke termen, de bevolking als kinderlijk, de kolonisator als vader.

Met gender en etniciteit ontbreekt een wezenlijk element in de geschiedschrijving, dat belangrijk is om de koloniale verhoudingen en politieke ontwikkelingen te begrijpen, voor leerlingen en docenten.

