

Eilanden overal

Tijd voor een andere visie op onderwijs over het koloniale verleden (po/vo)

Stephan Klein



Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken

© 2022 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

Een samenwerkingsverband van de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar.

www.expertisecentrum-mm.v.nl

Auteur	Stephan Klein
Ontwerp	Toewan grafische communicatie, Amsterdam
ISBN	978-94-6142-026-8

Dit rapport is geschreven op verzoek van de commissie ‘Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië’ onder voorzitterschap van prof. dr. Jet Bussemaker. Het verkent de mogelijkheden om de kennis over dit onderwerp te versterken vanuit het primair en voortgezet onderwijs bij de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, kunstzinnige oriëntatie/cultuur en kunstzinnige vorming, maatschappijleer, maatschappijkunde, maatschappijwetenschappen, Nederlands en de leergebieden Mens en Maatschappij, en Burgerschap.



Eilanden overal

Tijd voor een andere visie op onderwijs
over het koloniale verleden (po/vo)

Stephan Klein

Wanneer we vandaag de dag spreken over de uitdagingen voor de verwezenlijking van een stabiele, democratische multiculturele samenleving, zijn we al gauw geneigd te focussen op de huidige toestand van onze samenleving of om te discussiëren over het laatste omstreden thema dat op sociale media of in de talkshows voor verdeeldheid zorgde. Maar voordat we de gewenste samenleving kunnen schetsen en uiteenzetten hoe we die zouden kunnen verwezenlijken, moeten we deze vraagstukken eerst in de context van de geschiedenis en menselijke psychologie plaatsen. Het is immers onmogelijk om de ware oorzaken te doorgronden van de problemen waarmee multiculturele samenlevingen te maken krijgen ... zolang we niet helder hebben wat mensen drijft en hoe samenlevingen historisch gezien zijn omgegaan met de uitdaging van diversiteit.

*Yascha Mounk, Het grote experiment. Waarom multiculturele samenlevingen uiteenvallen
en hoe ze kunnen standhouden (Amsterdam 2022) 36-37*



INHOUDSOPGAVE

1.	INLEIDING	5
2.	OPZET VAN HET ONDERZOEK	9
2.1	Vraagstelling	9
2.2	Dataverzameling	9
2.3	Analyse en rapportage	10
3.	ALGEMENE INZICHTEN	11
3.1	Belemmeringen	11
3.1.1	Curriculum	11
3.1.2	Vakdidactische kennis van docenten	11
3.2	Aandachtspunten: Groepen en identiteit	12
3.3	Kansen	12
4.	AANKNOPINGSPUNTEN PER VAK EN LEERGEBIED	13
4.1	Kerdoelen, eindtermen en de canon van Nederland	13
4.2	Primair onderwijs	15
4.3	Voortgezet onderwijs	16
4.3.1	Aardrijkskunde (en geschiedenis)	16
4.3.2	Kunst en cultuur/ culturele en kunstzinnige vorming (CKV)	16
4.3.3	Maatschappijleer/ Maatschappijkunde/ Maatschappijwetenschappen	17
4.3.4	Nederlands	17
4.3.5	Burgerschap	18
5.	CONCLUSIE	20
6.	ADVIEZEN	22
6.1	Algemeen	22
6.2	Praktisch	22
7.	NAWOORD	27
	LITERATUURLIJST	28
	BIJLAGEN	30
	Bijlage 1 Geïnterviewde personen	30
	Bijlage 2 Leidraad Interview Maatschappijvakken	31
	Bijlage 3 Kerndoelen (PO/VO-onderbouw)	33
	Bijlage 4 Voorstellen Curriculum.nu (PO/VO-onderbouw)	36
	Bijlage 5 Examenprogramma's (VO-bovenbouw)	39
	NOTEN	41

INLEIDING

Op 25 oktober 2021 stelde staatssecretaris Paul Blokhuis (VWS) de commissie ‘Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië’ in. De commissie, onder voorzitterschap van oud-minister Jet Bussemaker, onderzoekt hoe in het primair en voortgezet onderwijs meer aandacht kan worden besteed aan de ervaringen en cultuur van die mensen/groepen die na de Tweede Wereldoorlog vanuit Indonesië naar Nederland zijn gekomen. Onder deze postkoloniale migranten vallen volgens de commissie in het bijzonder Indische-Nederlanders, Molukkers, Papoea’s en Chinees-Indische personen. In juni 2021 was al een rapport gepubliceerd door onderzoeksbureau *Panteia* dat specifiek inging op onderwijs en educatie over dit thema bij het vak geschiedenis.¹ Dit *Panteia*-rapport bevat ook een inventarisatie van leermiddelen en educatieve projecten waarin aandacht wordt besteed aan (delen van) de relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië/Indonesië. De commissie Bussemaker oordeelde dat een aanvullend onderzoek nodig was voor de andere maatschappijvakken en leergebieden, in het bijzonder: aardrijkskunde, kunstzinnige oriëntatie/culturele en kunstzinnige vorming, Nederlands, maatschappijleer/maatschappijkunde, maatschappijwetenschappen, en de leergebieden Mens en Maatschappij, en Burgerschap. De commissie verzocht bovendien om de resultaten van het aanvullende onderzoek te interpreteren in samenhang met de uitkomsten van het onderzoek naar het vak geschiedenis door *Panteia*.

De bevindingen van het aanvullende onderzoek zijn beschreven in dit rapport, getiteld ‘Eilanden overal’. De hoofdtitel verwijst niet alleen naar de vele echte eilanden waarop dit onderzoek mede betrekking heeft, maar ook naar de verschillende herinneringsgemeenschappen die in Nederland zijn ontstaan sinds het einde van de negentiende eeuw in de koloniale tijd en door de postkoloniale migratie. Ook verwijst hij naar de eilandvorming in wetenschap, onderwijs en erfgoedveld, met zijn verschillende curricula, werkwijzen en manieren van omgaan met het verleden. Het aanvullende onderzoek vond plaats tussen januari en april 2022. Dit is belangrijk om te vermelden, omdat er zich tussen het moment van publicatie van het *Panteia*-rapport en het hier beschreven onderzoek enkele belangrijke ontwikkelingen hebben voorgedaan die van invloed zijn op de vragen van de commissie en wellicht ook op de antwoorden van de geïnterviewden.

Ten eerste verscheen in november 2021 een nieuwe verdiepende studie van de Wetenschappelijke Curriculumcommissie. Deze biedt een analyse van de huidige voorstellen in het kader van de curriculumherziening in het primair en voortgezet onderwijs die in 2014 in gang is gezet. De studie gaat in op de noodzaak om samenhang in het curriculum te realiseren en constateert dat dit in de huidige voorstellen onvoldoende is gebeurd. Zo stelt de Curriculumcommissie dat er verschillende ontwerpprocessen hebben plaatsgevonden, waardoor niet consequent is nagedacht vanuit de drie centrale doeldomeinen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Het ontbreekt in de huidige voorstellen zowel aan verticale samenhang (leerlijnen van primair naar bovenbouw voortgezet onderwijs) als aan horizontale samenhang tussen vakken en leergebieden in dezelfde fase van onderwijs. Volgens de commissie ontstaan hierdoor overlappendheid (door overlappingen) en een woud aan vaardigheden, denkwijzen en concepten. De commissie constateert dat het op elkaar afstemmen van vaardigheden en competenties noodzakelijk is en benadrukt het belang van vakdidactische en pedagogische kennis bij docenten als ontwerpers en uitvoerders van een samenhangend curriculum. Begin april 2022 is het ontwikkelingsproces in het kader van Curriculum.nu door de minister beëindigd. Er komt een systematiek van periodieke herziening, waarbij de overlappendheid een belangrijk zorgpunt is. Het is laven tussen de negatieve effecten van zowel te globale als te inhoudelijke kerndoelen. Voorlopig blijven de huidige kerndoelen en eindtermen het *uitgangspunt*, de producten van Curriculum.nu zijn

niet meer dan *input*.² Voor het nadenken over versterking van kennis over Nederlands Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie zijn dit belangrijke ontwikkelingen.

Ten tweede werd op 17 februari 2022 het eindrapport gepresenteerd van het onderzoeksprogramma *Onafhankelijkheid, dekolonisatie, geweld en oorlog in Indonesië, 1945-1950* (KITLV, NIMH en NIOD). Het eindrapport heeft als titel *Over de grens* en is gebaseerd op tien onderliggende studies. Het rapport benadrukt dat Nederland als kolonisator structureel extreem geweld heeft gebruikt in de periode 1945-1949, die nu als 'onafhankelijkheidsoorlog' wordt aangeduid. Daarmee weerspreekt het onderzoek het officiële standpunt van het kabinet-De Jong uit 1969 dat er tijdens de gevechten in Indonesië hooguit excessen hadden plaatsgevonden, maar dat de krijgsmacht zich over het algemeen correct had gedragen. Reeds de volgende dag nam minister-president Mark Rutte namens het kabinet afstand van dit oude standpunt en onderschreef hij de conclusies van het onderzoek volledig. Hij bood namens het kabinet aan alle betrokkenen excuses aan en stelde dat:

De heersende cultuur was er een van weggijken, afschuiven en een misplaatst koloniaal superioriteitsgevoel. Dat is, zelfs na zoveel jaren, een pijnlijke constatering en we moeten ons dat aantrekken.

Met een blik naar de toekomst stelde de minister-president vervolgens:

*Dit pijnlijke hoofdstuk uit onze geschiedenis omvat duizenden en duizenden individuele en heel verschillende verhalen, die zijn verbonden door een nog altijd onvoltooid verleden tijd. Laat daarom dit onderzoek niet het eindpunt zijn in de discussie over ons koloniale verleden, maar een volgende stap in de gezamenlijke verwerking.*³

Het eindrapport *Over de grens* gaat in op de wijze waarop dit koloniale verleden doorwerkte in de Nederlandse samenleving, toen vele migranten vanuit Indonesië in verschillende golven naar Nederland kwamen. In het proces van zwijgen in de politieke cultuur na 1945 kwam maar langzaam verandering.

Het eindrapport *Over de grens* besteedt ook aandacht aan de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs na 1945 of - preciezer geformuleerd - aan de geschiedenismethoden (lesboeken). Een van de conclusies is dat deze ook lange tijd hebben gezwegen en pas sinds het jaar 2000 kritischer zijn geworden, al is dat volgens het onderzoek vaak vanuit Nederlands perspectief.⁴ Het lange zwijgen is niet vreemd, want lesmethoden kunnen – ook uit commerciële overwegingen – geen verhaal bieden dat door de docenten in het land niet wordt herkend of dat maatschappelijk nog als 'activistisch' wordt ervaren. In Nederland was de situatie niet veel anders dan in andere Europese landen. Ook daar werden en worden nationale, nationalistische en eurocentrische geschiedverhalen voortdurend ge(re)produceerd, met wegdrukking van of stilte over het koloniale verleden. Het verschijnsel is onderdeel van de bredere koloniale erfenis, inclusief racisme en superioriteitsdenken, die zich tot in de culturele en organisatorische haarvaten heeft verspreid van postkoloniale samenlevingen. In Nederland wordt de brede impact van dit verschijnsel de laatste jaren steeds vaker aangeduid als het 'culturele archief'.⁵

Toch is het met de geschiedenismethoden in Nederland inmiddels beter gesteld dan sommigen suggereren. Er bestaan nogal wat misvattingen over de kaders waarbinnen geschiedenismethoden worden gemaakt, waar ze voor bedoeld zijn en wat er precies in staat. In een onderzoek van het

Historisch Nieuwsblad uit 2020 kwam de redactie tot de conclusie dat die methoden nu eigenlijk ‘verbazingwekkend gedetailleerd’ zijn over het kolonialisme en veel kritisch vermogen eisen van leerlingen, zeker als je rekening houdt met alle beperkingen. Ook behandelen ze kolonialisme binnen een internationale context en lijkt het er volgens de onderzoekers zelfs op dat kolonialisme en slavernij hier de nieuwe morele ijkpunten zijn geworden om na te denken over racisme, in plaats van de Holocaust.⁶ Of dit wenselijk is, is een andere vraag, maar deze ontwikkeling is niet bij iedereen bekend en bepaalde verwachtingen over de gewenste details uit de koloniale geschiedenis in geschiedenismethoden zijn onrealistisch.⁷ En de ironie wil dat soms over geschiedenismethoden wordt gesproken zonder rekening te houden met de historische context waarin die zijn geproduceerd en zonder dat werkboeken, aanvullende opdrachten en toetsen zijn onderzocht.⁸

Het eigenlijke probleem in onze samenleving en daarmee ook in ons onderwijs is het moeizame doorbreken van oude vertelstructuren en de impliciete doorwerking van racisme in taal en ordening van kennis. Een advies over de ‘versterking van kennis’, zoals gevraagd voor het onderwerp Nederlands Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie zal daarom moeten aangeven dat het om veel meer gaat dan nieuwe historische feiten erbij leren. Om misverstanden te voorkomen: historische kennis is essentieel! Maar ‘versterking van kennis’ vraagt ook om bewustwording, een kritische manier van denken over geschiedverhalen én – voor docenten – het ontwikkelen van een verfijnder vakdidactisch-pedagogisch repertoire. Bij dat laatste gaat het onder andere om het leren van gesprekstechnieken die afgestemd zijn op kwesties die maatschappelijk en persoonlijk gevoelig liggen en tot verhitte discussies of pijnlijke stiltes kunnen leiden. Er zijn nu eenmaal vele perspectieven op het koloniale verleden en de doorwerking daarvan. Het leren toepassen van multiperspectiviteit in de klas is om twee redenen belangrijk: ten eerste krijgen minder dominante verhalen en interpretaties zo een stem (democratisch) en ten tweede kan multiperspectiviteit zorgen voor verrijking van kennis en verdieping van begrip over een historisch onderwerp of proces (epistemologisch).⁹

Dat het werken met multiperspectiviteit belangrijk is om de macht van *masternarratives* te doorbreken wordt door vrijwel niemand in het geschiedenisonderwijs betwist. Maar er zijn ook grenzen aan het aantal perspectieven waarmee je leerlingen kunt confronteren. Een teveel aan mogelijke interpretaties, gevoed door alles wat op internetplatforms en in sociale media circuleert, kan ook leiden tot extreme relativering, waarbij elke interpretatie lijkt te kunnen.¹⁰ Bij het verkennen en vergelijken van perspectieven is het uitgangspunt steeds dat er bewijs moet zijn en goede argumenten. Het gaat dus om het voeren van een echt gesprek of dialoog over persoonlijke verhalen, de context waarin die zijn ontstaan en de plaats van die verhalen in een groter narratief.¹¹ Dat is heel wat anders dan het vrijelijk laten ventileren van meningen in een moreel vacuüm. Om deze uitdagingen aan te kunnen is al een tijd duidelijk dat de huidige lespraktijk kritisch moet worden geëvalueerd en dat de inhoud van lesmethoden verder moet worden aangepast. Dat door het recent gepubliceerde onderzoek over Nederlands Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie deze discussie een nieuw punt heeft bereikt staat wel vast. Maar welke implicaties dat precies zal hebben voor het onderwijs is nog onduidelijk. De meningen zullen verschillen.

De reacties op het rapport *Over de grens* en het nieuwe kabinetsstandpunt waren - niet verrassend - ook veelzijdig en illustreerden de conclusie die het kabinet al trok: dit is een onvoltooid en onverwerkt verleden. Sommigen benadrukten dat de reikwijdte van het onderzoek te beperkt was en dat nu de gehele koloniale periode dient te worden herzien. Andere kritieken gingen in op de betekenis van een excuus. Is zoiets niet te gemakkelijk? Wat voor gevolgen moet dit nieuwe standpunt hebben? Toen een week later Rusland Oekraïne binnenviel en zich een oorlog ontwikkelde met gruwelijk geweld tegen de

burgerbevolking stelde de minister-president dat dit de ‘de grootste schending van het volkerenrecht sinds 1945 *by far*’ was.¹² Op sociale media circuleerden onmiddellijk reacties waarin men zich afvroeg of hij nu al het extreme geweld van het Nederlandse leger in Indonesië was vergeten.

De oorlog in Oekraïne versterkte in Europa razendsnel het besef dat democratie een kwetsbaar experiment is dat alleen succesvol kan voortbestaan door voortdurende aandacht voor de waarden die eraan ten grondslag liggen. De oorlog gaat ook gepaard met grote migratiestromen waarvan de betekenis voor de oorlogsvluchtelingen zelf en voor Europese samenlevingen waarin zij terecht komen op dit moment nog niet is te voorspellen. Naast dekolonisatie is migratie uit oorlogsgebieden, met alle daarbij horende pijnlijke herinneringen, ook een van de oorzaken van de grote diversiteit onder leerlingen in het onderwijs. Aan de gevolgen daarvan besteden we niet altijd genoeg aandacht of niet vanuit perspectieven die er echt toe doen. De oorlog in Oekraïne versterkt zo de al langer gevoelde noodzaak om leerlingen voor te bereiden op een pluriforme samenleving waarin zij de democratie helpen onderhouden. Vanuit dit bredere perspectief - de raakvlakken tussen oorlog, migratie en burgerschap - is het zinvol om in het onderwijs te zoeken naar aanknopingspunten bij de verschillende maatschappijvakken voor het versterken van ‘kennis’ over Nederlands Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie. In dit onderzoek worden wetenschappelijke experts en praktijkdeskundigen hierover gehoord.

OPZET VAN HET ONDERZOEK

2.1 VRAAGSTELLING

Het hier gerapporteerde onderzoek is aanvullend op het onderzoek door onderzoeksbureau *Panteia* naar het geschiedenisonderwijs. Het richt zich op zowel het primair als het voortgezet onderwijs, voor de vakken aardrijkskunde (po/vo), kunstzinnige oriëntatie (po/vo-onderbouw)/culturele en kunstzinnige vorming (vo-bovenbouw), maatschappijkunde (vmbo bovenbouw), maatschappijleer (havo/vwo bovenbouw), maatschappijwetenschappen (havo/vwo bovenbouw), Nederlands en de leergebieden Mens en Maatschappij (vo-onderbouw) en Burgerschap.

Inhoudelijk gaat het onderzoek over de geschiedenis van mensen die als gevolg van de postkoloniale migratie vanuit Indonesië in Nederland zijn terecht gekomen. Dat zijn verschillende groepen ('stakeholders') met verschillende migratiegeschiedenissen, in ieder geval Indische-Nederlanders, Molukkers, Papoea's en Chinees-Indische personen. Er wordt hierbij een onderscheid gemaakt in historische perioden. Dit is relevant omdat (geschiedenis)onderwijs soms meer op de ene periode betrekking heeft dan op de andere. Ook verschillen de ervaringen van de verschillende stakeholders per periode. We onderscheiden drie perioden (van later naar vroeger):

1. De *postkoloniale migratie*, die voor elk van de stakeholders anders verliep wat betreft moment van vertrek, reden van vertrek, wijze van migratie, verwachtingen en integratie in Nederland (vanaf 1945/1949 -).
2. De *oorlogsperiode en de onafhankelijkheid van Indonesië*, die daaraan (grotendeels) voorafgingen (1942-1949/1962). De gebeurtenissen in deze periode legden de basis voor de migratie van de stakeholders naar Nederland.
3. De *koloniale tijd* (17^e-20^e eeuw). Ook in deze periode zijn er grote verschillen tussen de stakeholders en hun 'contact' met de Nederlandse Republiek/het Koninkrijk der Nederlanden.

De onderzoeksvragen waren:

1. Wat is het aanbod aan (les)materiaal in de gevraagde vakken/leergebieden voor onderwijs over Nederlands-Indië met betrekking tot de bovengenoemde drie perioden en 'stakeholders'?
2. In hoeverre worden de materialen actief in het onderwijs gebruikt? Welke materialen/inhoudelijke facetten van de geschiedenis wel en niet?
3. Zijn er onbenutte mogelijkheden te benoemen die relatief gemakkelijk te realiseren zouden zijn?
4. Welke belemmeringen zijn er voor docenten in de genoemde vakken om meer aandacht te besteden aan de geschiedenis van voormalig Nederlands-Indië?
5. Wat zijn mogelijkheden voor vakoverstijgend onderwijs?

2.2 DATAVERZAMELING

In de onderzoeksopdracht is aangegeven dat dataverzameling in ieder geval via interviews met experts diende te verlopen. De commissie Bussemaker leverde daarvoor een lijst van tien personen aan die bij voorkeur geïnterviewd moesten worden. Ook verzocht de commissie om een focusgroep in te stellen en deze adviezen te laten geven over de inzichten uit de data.

Op basis van de gegevens van de lijst zijn acht personen bereid gevonden voor de interviews (zie bijlage 1 voor alle geïnterviewde personen). Bijlage 2 bevat de leidraad voor de semi-gestructureerde interviews. De uitkomsten gaven aanleiding om dieper in de curriculumdiscussies te zoeken naar

aanknopingspunten voor de verschillende vakken. De veranderende context van het onderzoek, zowel inhoudelijk over Nederlands-Indië als het proces van de curriculumherziening, gaf eveneens aanleiding tot nader onderzoek in het kader van de onderzoeksvragen. Op basis daarvan zijn in de loop van het onderzoeksproces nog veertien specialisten geraadpleegd voor de diverse vakken en leergebieden, waarvan zes onderdeel waren van de focusgroep.

2.3 ANALYSE EN RAPPORTAGE

De gegevens uit de interviews en het contextonderzoek zijn geanalyseerd op aanknopingspunten voor de gevraagde kennisversterking. De resultaten daarvan en enkele conceptadviezen zijn op 29 maart 2022 voorgelegd aan een focusgroep met onderwijsspecialisten uit de verschillende disciplines. Vervolgens is in conceptvorm een inleiding op dit rapport en een aantal voorlopige adviezen gepresenteerd tijdens de vergadering van 6 april 2022 van de commissie Bussemaker. Hier werden enkele adviezen gegeven en werd gevraagd nog specifieker te kijken naar het vak kunstzinnige oriëntatie/culturele en kunstzinnige vorming (CKV). Na de laatste interviews is de laatste versie van het rapport geschreven en zijn de conceptadviezen aangepast. Het eindrapport is vervolgens besproken met prof. dr. Carla van Boxtel (coördinerend projectleider Landelijk Expertisecentrum Mens en Maatschappijvakken), waarna enkele laatste aanpassingen zijn gedaan.

ALGEMENE INZICHTEN

De geïnterviewden noemen een aantal belemmeringen om de kennis over het koloniale verleden te versterken, maar zien ook kansen.

3.1 BELEMMERINGEN

3.1.1 Curriculum

Uit de interviews en korte steekproeven in het lesmateriaal blijkt dat er over het algemeen bij de verschillende maatschappijvakken relatief weinig tot geen aandacht wordt besteed aan Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie. Dit geldt zowel voor het primair als het voortgezet onderwijs. Dit deel van het koloniale verleden voelt weinig vertrouwd aan en verschillende experts geven aan er ook zelf niet zo veel van te weten. Een belangrijke reden hiervoor is dat het curriculum voor de verschillende maatschappijvakken (met uitzondering van geschiedenis) kennis hierover niet stimuleert. De kerndoelen en eindtermen voor het primair en voortgezet onderwijs bevatten geen concrete voorschriften om de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië en de postkoloniale migratie aan de orde te stellen. Dat is niet verrassend, omdat het curriculum in Nederland in algemene termen wordt verwoord en er een grote verantwoordelijkheid ligt bij de scholen om er invulling aan te geven.

3.1.2 Vakdidactische kennis van docenten

Een aantal andere factoren die complicerend werken bij kennisversterking hangt samen met de kennis en (professionele) identiteit van docenten. Geïnterviewden constateren:

- ◆ een gebrek aan vakkennis, ondersteuning en professionalisering bij docenten over dit onderwerp;
- ◆ een weliswaar groot aanbod aan lesmateriaal/educatief materiaal, maar niet onmiddellijk gebruiksklaar;
- ◆ een gebrek aan tijd om veranderingen in de lespraktijk in gang te zetten.

Deze belemmeringen hangen samen met de vakdidactische kennis van de docent die bij beslissingen over didactiek vóór, tijdens en na de contactmomenten met leerlingen een cruciale rol speelt. Deze kennis wordt in de inmiddels omvangrijke wetenschappelijke literatuur aangeduid als *pedagogical content knowledge* (PCK). Hiermee wordt een per docent unieke combinatie van vakinhoudelijke kennis, kennis van de eigen leerlingen en kennis van vakdidactische aanpakken bedoeld, die verweven is met de persoonlijke identiteit en de ervaring van de docent en zo leidt tot praktijkkennis en routines.¹³ Als educatief materiaal of nascholing niet weten binnen te dringen in dit unieke kennisdomein zal de docent het materiaal niet snel gebruiken en zal nascholing relatief weinig effect hebben. De docent zal mooi educatief materiaal eerst willen bewerken om het inpasbaar te maken binnen zijn/haar lespraktijk, om vervolgens te constateren dat daarvoor de tijd ontbreekt. Nascholing die incidenteel plaatsvindt leidt evenmin snel tot nieuwe praktijken omdat hiervoor een langduriger aanpak nodig is. Vandaar dat veel professionalisering tegenwoordig plaatsvindt binnen zogenoemde professionele leergemeenschappen (PLG), waarin meer tijd genomen kan worden voor vakdidactische ontwikkeling, collegiaal overleg en feedback in een proces van verandering. In zo'n leeromgeving kan ook veel beter worden nagedacht over de exacte lesdoelen die men wil nastreven en wat dat moet betekenen voor het vakdidactische ontwerp van lesmaterialen.

3.2 AANDACHTSPUNT: GROEPEN EN IDENTITEIT

Volgens geïnterviewden moet er goed worden nagedacht over de vraag hoe in onderwijsmaterialen en de lespraktijk wordt omgegaan met het typeren van groepen in relatie tot identiteit. Ze begrijpen de behoefte aan erkenning van verschillende herinneringsgemeenschappen zoals Indische-Nederlanders, Molukkers, Papoea's en Chinees-Indische personen. Maar zij wijzen er ook op dat de aandacht voor Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie beter deel kan worden van een bredere herwaardering van het koloniale verleden in Nederland. Het noemen van aparte groepen of herinneringsgemeenschappen wordt door de meeste geïnterviewden afgeraden als het een voorschrift zou worden voor aandacht. Docenten houden graag autonomie over hun lespraktijk. Maar misschien nog belangrijker: er kan in dat geval discussie ontstaan over de vraag waarom sommige groepen expliciet worden genoemd en andere niet, met tot gevolg dat anderen zich weer buitengesloten voelen.

Een enkele geïnterviewde gaat nog een stap verder en spoort aan tot voorzichtigheid met het aanduiden van specifieke bevolkingsgroepen, zeker in educatieve materialen die gezag hebben. Historische identificatie en identiteit zijn immers de uitkomst van complexe processen, die individueel heel verschillend kunnen zijn en in de loop van de tijd kunnen veranderen. De suggestie dat bevolkingsgroepen een bepaalde identiteit vertegenwoordigen is een vorm van erkenning, maar leidt ook tot essentialisme. Het kan voor leerlingen een belemmering zijn in hun zoektocht naar hoe zij zichzelf willen zien in de wereld.

Kort geleden heeft het Centraal Bureau voor de Statistiek afstand genomen van het gebruik van groepsidentiteiten na zorgvuldige raadplegingen in de wetenschap en het maatschappelijke veld. Het wordt voor de statistiek belangrijker waar iemand is geboren in plaats van waar de ouders zijn geboren. Het onderscheid westers/niet-westers is verdwenen en ook de term 'migratieachtergrond' wordt niet meer gebruikt. Inwoners die door migratie naar Nederland zijn gekomen worden nu aangeduid naar herkomst vanuit werelddelen of veelvoorkomende immigratielanden. Voor de postkoloniale migratie gebruikt het CBS 'Indonesië' als een van de 'klassieke' immigratielanden.¹⁴ Onderwijs is een ander veld dan statistiek en daar gelden andere overwegingen. Maar dit is wel een punt van aandacht.

3.3 KANSEN

De experts zien ook kansen. Ze zijn unaniem in hun overtuiging dat de vakdidactische waarde van verhalen, (pijnlijke) herinneringen en materieel/immaterieel erfgoed voor dit onderwerp moet worden benut. Behalve voor het vak geschiedenis wordt erfgoedonderwijs vanuit een brede en dynamische opvatting ook als zeer verdiepend gezien voor de vakken aardrijkskunde, Nederlands, kunst en cultuur/ckv en maatschappijleer. Daardoor behoort erfgoedonderwijs ook tot het domein van de leergebieden Mens en Maatschappij, en Burgerschap. Thema's die hiermee in verband staan zijn (historische) identiteit, superioriteitsdenken/racisme, oorlog/migratie en democratisch burgerschap. Voor docenten maatschappijleer wordt opgemerkt dat het praten/debatteren over deze kwesties met leerlingen tot de kern van het vak behoort, maar tevens constateren de betrokken experts dat hiervoor wel diep historisch inzicht nodig is en een goed voorbereide pedagogisch-didactische aanpak. Het leerklimaat moet ook veilig zijn en leerlingen moeten open kunnen praten of (tijdelijk) zwijgen wanneer zij dat willen. Deze conclusie sluit aan bij een conclusie in het rapport van *Panteia*, waarin werd benadrukt dat ook bij het vak geschiedenis 'ervaringsverhalen' zeer belangrijk worden gevonden voor lesgeven over de hier genoemde thema's.¹⁵

AANKNOPINGSPUNTEN PER VAK EN LEERGEBIED

4.1 KERNDOELEN, EINDTERMEN EN DE CANON VAN NEDERLAND

De geïnterviewden maakten ook opmerkingen die specifiek zijn voor vakken of leergebieden.

Als achtergrond hierbij is in bijlage 3 een kort overzicht gegeven van de kerndoelen, bedoeld voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In bijlage 4 staan voorstellen van Curriculum.nu (in algemene termen), bedoeld voor de hele leerlijn (van primair naar bovenbouw voortgezet onderwijs) voor de leergebieden Burgerschap, Kunst en Cultuur, Mens en Maatschappij, en Nederlands.

In bijlage 5 staan de eindtermen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De bijlagen geven niet meer dan *een selectie* van de meest relevante onderdelen en pretenderen dus geen volledigheid. Ze dienen hier vooral om versnippering en overlapping in het curriculum zichtbaar te maken.

De beschrijvingen in de kerndoelen en eindtermen zijn abstract, maar in kerndoel 52 (po) en kerndoel 37 (vo) is ook de tekst opgenomen die verwijst naar de in 2020 herziene canon van Nederland. De canon is veel specifiekere over historische kennis. Het rapport van onderzoeksbureau *Panteia* vermeldt dit ook en geeft aan dat de aansluiting vanuit de canon bij het geschiedenisonderwijs uit drie vensters zou bestaan¹⁶:

- ◆ 1602-1799: VOC en WIC: varen en vechten voor handel
- ◆ 1860: Max Havelaar onrecht in Nederlands Indië
- ◆ 1945-1949: Indonesië: de strijd voor onafhankelijkheid: in dit venster wordt ook expliciet ingegaan op de postkoloniale migratie door verschillende groepen en op de moeilijke erfenis van dit verleden tot aan 2020

Wanneer je vanuit een breder perspectief kijkt naar de canon - namelijk vanuit de verschillende mens- en maatschappijvakken in plaats van alleen geschiedenis en vanuit het koloniale verleden van Nederland als geheel in plaats van alleen Indonesië - dan biedt de canon nog meer aanknopingspunten. In de herziene canon zijn de oude thema's in zeven nieuwe hoofdlijnen ondergebracht. In het kader hieronder blijkt welke bijdrage andere vakken kunnen geven.

HOOFDLIJNEN UIT DE CANON VAN NEDERLAND (2020)

Hoofdlijn 3: Woord en beeld verbinden: taal, kunst en cultuur. Vensters: Max Havelaar, Anton de Kom, de gastarbeiders. Toelichting (kern): "Literaire en beeldende kunst kunnen grensverleggend en grensoverschrijdend zijn; ze leggen de tijdgeest vast maar beïnvloeden hem ook. Taal en cultuur zijn altijd in beweging; streek- en straattaal, volkskunst en jongerencultuur, oude en nieuwe media, vormen de lijn die groepen verbindt."	Hoofdlijn 5: Wie telt er mee? Sociale (on-) gelijkheid Vensters: VOC en WIC, slavernij, Max Havelaar, Anton de Kom, Indonesië, de gastarbeiders, het Caribisch gebied Toelichting (kern): "Ongelijke behandeling van mensen en groepen is in de loop van de geschiedenis meer regel dan uitzondering."
Hoofdlijn 6: Wie bestuurt er? Vensters: Indonesië, het Caribisch gebied Toelichting (kern): "Vanwege vele verschillende belangen en groepen moet de macht gedeeld worden; dat leidt soms tot stevige interne botsingen."	Hoofdlijn 8: Knooppunt van verbindingen. Wereldeconomie Vensters: VOC en WIC, de atlas Maior van Blaeu, slavernij, gastarbeiders Toelichting (kern): "De Nederlanden ontwikkelen vanaf de late middeleeuwen een moderne en innovatieve economie die de regio tot een belangrijk knooppunt maakt in de wereldhandel. Geweld en uitbuiting worden daarbij niet geschuwd. Het gebied trekt sinds die tijd grote aantallen migranten die de economie mede in stand houden. Nederland is zodoende al eeuwen een rijk land, al is die rijkdom niet gelijk verdeeld."

De canon biedt zo allerlei suggesties voor inhoudelijke versterking van kennis over Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie en voor het kolonialisme in bredere zin. De tweede canoncommissie heeft aanzienlijk meer ruimte en invulling gegeven aan een kritische blik op het nationale verleden, met name over het kolonialisme, en is voorzichtig over de status. Zij benadrukt dat de canon een belangrijke inspiratiebron is en dat hij verspreid over de bestaande vakken aan de orde kan komen. En zo kan deze canon ook functioneren om aan kennisversterking te doen over het kolonialisme.

Voor dit onderwerp is het belangrijk om goed te kijken naar wat er is gebeurd met het oude venster 'Veelkleurig Nederland'. Dit behandelde de multiculturele samenleving en daarin was ook de migratie naar Nederland opgenomen, waaronder die vanuit Indonesië. Dit venster is vervangen door het venster 'De gastarbeiders vanaf 1960' met als ondertitel 'Nieuwe Nederlanders'. Het biedt een duidelijk thema: migratie en de positie van migranten en hun kinderen in een 'multiculturele maatschappij', inclusief discriminatie op de arbeidsmarkt. Als landen van herkomst worden genoemd: Italië, Spanje, Portugal, Griekenland, voormalig Joegoslavië, Turkije en Marokko. Ook worden politieke vluchtelingen vermeld als migranten en mensen uit Suriname en de Antillen, zonder vermelding waarom. De migratie uit Indonesië is uit dit vertelperspectief verdwenen en ondergebracht in het venster Indonesië (1945-1949), als aanhangsel. Dit is op historische gronden misschien wel te verdedigen (al gebeurt het bij de migratie vanuit Suriname en de Antillen niet), maar het plaatst deze migratie niet in een perspectief van toenemende multiculturaliteit (canon) of pluriformiteit (curriculum geschiedenis en maatschappijleer) van de Nederlandse samenleving. Dit kan ertoe leiden dat in het onderwijs de postkoloniale migratie uit Indonesië vooral als iets van het vak geschiedenis wordt ervaren en zo onzichtbaar blijft bij een vak als maatschappijleer of een leergebied Burgerschap.

4.2 PRIMAIR ONDERWIJS

Een klein inventariserend onderzoek in lesmateriaal voor het primair onderwijs maakt duidelijk dat er over Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie weinig wordt aangeboden. Hier en daar een aardrijkundige les over Azië met aandacht voor Indonesië of een les migratie door de eeuwen heen, waarbij wordt vermeld dat er nu ook mensen uit Indonesië in Nederland wonen en dat dit een gevolg is van het feit dat Nederlands-Indië een kolonie was. Ook wordt vermeld dat Indonesië nu een onafhankelijk land is. De negatieve kanten van het kolonialisme worden niet of nauwelijks benoemd. Soms wordt gemeld dat mensen in Nederlands-Indië hard moesten werken voor de Nederlanders. Een uitzondering is een oefening in een recente methode voor begrijpend lezen. Hier worden leesvaardigheid en historische kennis gecombineerd en moeten leerlingen nadenken over de vraag of Jan Pieterszoon Coen wel een standbeeld verdient.¹⁷ Aan de onafhankelijkheidsoorlog van Indonesië lijkt geen aandacht te worden besteed.

De situatie in het primair onderwijs is anders dan in het voortgezet onderwijs. De meeste scholen werken inmiddels thematisch en geïntegreerd aan de wereldoriënterende vakken, waarbij leerlingen veel zelfstandig werken in het kader van onderzoekend leren.¹⁸ Vaak is de veronderstelling dat dit motiverend werkt, maar er zijn zorgen over de leeropbrengsten aan het einde van groep 8. Het chronologisch besef en andere aspecten van historisch denken en redeneren lijken nog zeer beperkt ontwikkeld. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat de leerlijnen lang niet altijd helder zijn en dat het begeleiden van leerlingen vanuit deze thematische aanpak van docenten een grote expertise vraagt. Deze is vaak niet aanwezig.¹⁹ Docenten in het basisonderwijs hebben over het algemeen een minder sterke band met een specifiek vak en professionalisering vindt ook nauwelijks vanuit vakken plaats. Docenten worden meer aangesproken op hun algemene pedagogisch-didactische aanpak. De Inspectie van het Onderwijs laat in 2023 een onderzoek uitvoeren naar de opbrengst van het leergebied Mens en Maatschappij in het basisonderwijs aan het eind van groep 8. Daarin wordt gekeken naar de leerlijnen en de resultaten van leerlingen, waarbij geschiedenis en aardrijkskunde de kernvakken zijn. Ook is er speciale aandacht voor hoe het leergebied Mens en Maatschappij is verweven met taalonderwijs en burgerschap. Het eindresultaat wordt naar verwachting in 2024 gepubliceerd.²⁰

Belemmeringen die verder worden genoemd voor het primair onderwijs zijn een overvol curriculum en het feit dat het onderwerp Indonesië en postkoloniale migratie wellicht minder urgent voelt dan het slavernijverleden, dat dan vooral in verband wordt gebracht met Suriname en de Antillen. Voor dat onderwerp is inmiddels al wat langer meer aandacht.

4.3 VOORTGEZET ONDERWIJS

Ook in het voortgezet onderwijs wordt weinig aandacht besteed aan Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie. Het is voor docenten wel mogelijk om dat toch te doen, maar dan concurreert het onderwerp met vele andere mogelijkheden. Door het gebrek aan samenhang in de curricula is het aan scholen om die samenhang te creëren. Hier bestaan grote verschillen. Scholen kunnen samenwerking tussen vakken op verschillende manieren organiseren, zoals een paar keer per jaar een vakoverstijgend thema of project tot integratie van vakken in een leergebied als Mens en Maatschappij of volgens een competentiegerichte aanpak. In de meer intensieve vormen zijn de afzonderlijke vakken niet meer herkenbaar aanwezig.²¹

4.3.1 Aardrijkskunde (en geschiedenis)

Bij aardrijkskunde zijn onderwerpen als migratie en ruimtelijke identiteit belangrijke aanknopingspunten. Dit laatste kan ook inhouden dat er aandacht is voor de historische markeringen of kenmerken in het landschap en de openbare ruimte. Ook komen thema's als migratie en racisme wel eens aan de orde in de klas bij de zogenoemde 'postcodediscussie': wie woont waar en wat zijn de sociaal-geografische kenmerken van een bepaalde wijk? Bij migratie lijkt de nadruk wel nog vaak te liggen op de gevolgen daarvan voor de Nederlandse samenleving en veel minder op de gevolgen voor de migranten. Motieven voor migratie komen vaak in meer abstracte vorm aan de orde (push en pull factoren). Ook wordt opgemerkt dat het aardrijkskundeonderwijs (schoolmethoden en praktijk) veel bewuster zou moeten omgaan met kolonialisme (dekoloniseren).

Deze inzichten zijn voor een belangrijk deel inmiddels opgenomen in het nieuwe referentiekader Ruimte en Tijd.²² Dit referentiekader is een voorstel voor een samenhangende uitwerking van historische en geografische oriëntatiekennis, als basis voor een herziening van de kerndoelen. Het is na uitgebreide veldraadplegingen tot stand gekomen. In het referentiekader is rekening gehouden met de Curriculum.nu voorstellen én de herziene canon van Nederland. Ook is recht gedaan aan de wens van de Tweede Kamer om aandacht te besteden aan racisme, antisemitisme, koloniaal verleden en migratiegeschiedenis.²³ Hiermee is een voorstel voor een invulling van het curriculum gedaan waar het onderwerp Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie goed in is vertegenwoordigd. Dat gebeurt bij de onderdelen *Europese expansie en mensenhandel tussen werelddelen* (po/vo), bij *Opkomst van nationalisme en modern imperialisme* (vo) en bij *Dekolonisatie* (po/vo). Er wordt expliciet verwezen naar racisme en erfgoedonderwijs en bij het onderwerp dekolonisatie staat de komst van migranten naar Nederland vanuit de koloniën vermeld als een mogelijk te behandelen perspectief, inclusief hun verwachtingen en ervaringen. De insteek is het Nederlandse koloniale verleden in brede zin (oost en west), in een internationale context.

4.3.2 Kunst en cultuur/culturele en maatschappelijke vorming (CKV)

Het kunst- en cultuuronderwijs kan een belangrijke invulling geven aan het versterken van kennis over het koloniale verleden en de erfenis. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gaat het om verplichte vakken in vmbo, havo en vwo en deze bieden allerlei aanknopingspunten om leerlingen zich ook vanuit historische vragen te laten oriënteren. Sommige cultuuruitingen die

rechtsreeks teruggaan op het koloniale verleden zijn officieel als immaterieel erfgoed erkend, maar er zijn vele andere mogelijkheden, ook op het terrein van materiële cultuur.²⁴ Van leerlingen wordt verwacht dat zij zich oriënteren, verdiepen en reflecteren op cultuur in de meest brede zin en met veel ruimte voor eigen keuzes. De cultuurvakken bieden alle kansen om in de klas, in musea en in de openbare ruimte op zoek te gaan naar sporen van het koloniale verleden. In de kern gaat om het ‘authentiek beleven’ van kunst en cultuur, met zowel aandacht voor de toepassing van kunstbegrippen, als voor het nadenken over de identiteit van de makers. Kunst laat ook zien dat cultuur en identiteitsvorming processen zijn waarin zowel continuïteit als verandering tot uiting komt. Het eindproduct van de leerling is vaak een dossier. Scholen kunnen dit onderwijs opzetten vanuit bepaalde kunstdisciplines, maar ook vanuit de in het examenprogramma genoemde dimensies. Belangrijke dimensies voor het koloniale verleden lijken: lokaal-globaal en traditie-innovatie.

4.3.3 Maatschappijleer/Maatschappijkunde/Maatschappijwetenschappen

Maatschappijleer (h/v) en Maatschappijkunde (vmbo) zijn verplichte vakken in het voortgezet onderwijs. Maatschappijwetenschappen is een keuzevak (h/v). Tussen deze vakken bestaan verschillen in het gevraagde niveau en de hoeveelheid kennis, maar de kern is dat het draait om maatschappelijke vraagstukken (en onderzoek daarnaar). Het thema postkoloniale migratie past in principe heel goed bij het verplichte onderwerp pluriforme samenleving/multiculturele samenleving. Er is in deze vakken aandacht voor processen van migratie, socialisatie en sociale cohesie/verbinding. Maar in de praktijk richt het onderwijs zich in dit opzicht eerder op de migrantengroepen die sinds 1960 vanwege arbeidsmigratie naar Nederland zijn gekomen en op de recentere migratie. Aan de postkoloniale migratie vanuit Indonesië en de specifieke kwesties waar deze groepen mee te maken hadden wordt minder snel gedacht in het kader van pluriformiteit. Geïnterviewde experts uit deze vakken geven wel aan dat de historische dimensie van migratie uit Indonesië (motieven) en de doorwerking in politiek en cultuur heel goed aan de orde kunnen komen bij deze maatschappijvakken. Ook bij thema's als bestuur, rechtsstaat en macht. Ook vinden zij dat het begrip ‘herinneringsgemeenschap’ verhelderend kan werken, mits goed gedefinieerd.

4.3.4 Nederlands

Het vak Nederlands heeft te maken met een aantal belemmeringen voor het versterken van kennis over Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie. Er is in de vakgemeenschap een discussie gaande over de grote nadruk die nu ligt op leesvaardigheden (en mondelinge/schriftelijke vaardigheden). Deze maken verreweg het grootste deel uit van het vakonderwijs en het eindexamen. De geïnterviewden voor dit onderzoek die behoorden tot de critici van de huidige situatie geven aan dat het vak te weinig inhoud heeft, waardoor er grote kansen worden gemist om leerlingen te leren over literatuur en de werking van taal als machtsinstrument. Literatuur wordt door leerlingen zelf uitgekozen en er is nauwelijks aandacht voor teksten van vóór 1880. Meer concreet worden de volgende punten genoemd:

- ◆ er is in bestaande lesmethoden weinig aandacht voor wereldwijde contacten en verhalen die uit de klas kunnen komen;
- ◆ er is geen landelijk beschreven visie op literatuuronderwijs;
- ◆ docenten zijn niet altijd breed genoeg opgeleid om overzicht te kunnen hebben over alle aspecten van het vak.

Er zijn ook positieve trends en veranderingen waarneembaar:

- ◆ zowel het Meesterschapsteam Nederlands als het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu vinden het belangrijk dat literatuur in samenhang met andere onderdelen van Nederlands wordt gegeven én in samenhang met andere talen en vakken. Leerlingen moeten een visie op mens en maatschappij ontwikkelen, mede op grond van wat de leerling leest. Het Meesterschapsteam streeft naar 'bewuste geletterdheid' waaronder een vaardigheid wordt verstaan die dieper geworteld, rijker en wendbaarder is doordat deze ontwikkeld is vanuit meer kennis en inzicht;
- ◆ in de Leerdoelenkaart van het Meesterschapsteam Nederlands is taal als historisch fenomeen één van de vier pijlers van het vak. Hieronder valt ook literatuur in historische context, literair erfgoed en literatuurgeschiedenis. Ook het ideologisch lezen van oude en moderne teksten is onderdeel van bewuste geletterdheid waarbij, in het kader van beeldvorming over andere culturen, onder andere de vroegmoderne Nederlandse reisteksten en -literatuur uit de koloniale geschiedenis worden genoemd;
- ◆ binnen het vak Nederlands wordt door sommigen ook gewerkt met een model van historisch denken en redeneren dat vanuit de vakdidactiek voor geschiedenis is ontwikkeld. Dit biedt mogelijkheden voor een goede samenwerking tussen beide vakken.

Het hangt van individuele docenten af hoeveel aandacht er is voor Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie. Als mogelijke lesactiviteiten werden genoemd:

- ◆ het gebruik van verhalen (bijvoorbeeld via de reeks *Lijsters*).
- ◆ gebruik van actualiteit: hierdoor komen omstreden begrippen soms aan de orde, zoals 'gouden eeuw', 'politieke acties' en 'bersiap';
- ◆ organiseren van debat in de klas met stellingen over het koloniale verleden;
- ◆ het gebruik van boeken en fragmenten uit de Nederlandstalige literatuur.

4.3.5 Burgerschap

De burgerschapsopdracht voor het primair en voortgezet onderwijs is in 2021 verduidelijkt in de verschillende relevante onderwijswetten. Expliciet worden nu genoemd:

- ◆ 'respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat'
- ◆ 'het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving'
- ◆ 'het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden.'²⁵

Het is nog niet duidelijk welke invullingen dit leergebied precies gaat krijgen. De ideeënvorming en voorlichting hierover zijn in volle gang en de uitwerking is aan de scholen.²⁶ De geïnterviewde experts zien een goede kans om kennis over het koloniale verleden onderdeel te laten worden van dit leergebied. Maar dit is geen vanzelfsprekendheid, omdat ook hier de beschrijvingen abstract zijn. De uitwerking van het leergebied door Curriculum.nu biedt aanknopingspunten bij de opdrachten 'vrijheid en gelijkheid', 'macht en inspraak', 'democratische cultuur', 'identiteit', 'diversiteit' en 'solidariteit'. De VO-Academie kiest voor een insteek vanuit de drie invalshoeken 'democratie', 'participatie' en 'identiteit'. Zij benadrukken de noodzaak van een continue vorm van

professionalisering voor docenten en schoolleiders bij het ontwikkelen en uitvoeren van een visie op burgerschapsonderwijs die aansluit bij het schoolplan.²⁷ In scholen kunnen dus verschillende uitwerkingen ontstaan. Volgens de geïnterviewden bestaat daarbij soms een neiging om burgerschapsonderwijs meer vanuit actuele thema's te willen behandelen dan vanuit een historische insteek. Hiermee hangt samen dat maatschappijleer vaak wordt gezien als het belangrijkste vak om de burgerschapsopdracht uit te werken, met aardrijkskunde en geschiedenis direct daarop volgend.²⁸ Maar maatschappijleer/maatschappijkunde hebben relatief weinig uren en aardrijkskunde en geschiedenis zijn in de bovenbouw geen verplichte vakken. Naast het ontwikkelen van een visie is er dus voor scholen ook een organisatorische puzzel te leggen.

De situatie van het burgerschapsonderwijs aan het einde van het basisonderwijs is vergelijkbaar. Uit een recente peiling blijkt dat ook in basisscholen nog weinig uitgewerkte visies bestaan.²⁹ Uitgebreider onderzoek in een internationaal kader wordt momenteel verricht via de *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS). Deze zal naar verwachting worden gepubliceerd in het najaar van 2023.³⁰ Belangrijke vragen die in dit onderzoek worden gesteld zijn:

- ◆ Hoe staat het met de burgerschapskennis en competenties van leerlingen in Nederland en in hoeverre verschillen zij hierin onderling?
- ◆ In hoeverre zijn leerlingen betrokken bij verschillende maatschappelijke ontwikkelingen en welke factoren zijn hieraan gerelateerd?
- ◆ Welke opvattingen hebben leerlingen ten opzichte van vraagstukken die relevant zijn in de moderne maatschappij en welke factoren verklaren variaties in deze opvattingen?
- ◆ Hoe ziet de schoolomgeving eruit waarin burgerschapsonderwijs wordt gegeven en hoe verhoudt deze schoolomgeving zich tot de leerresultaten van leerlingen?
- ◆ Hoe is de ontwikkeling van burgerschapskennis en competenties van leerlingen in Nederland in de loop van de tijd? Hoe is de ontwikkeling van de aard en omvang van verschillen tussen bijvoorbeeld jongens en meisjes, tussen leerlingen met hoger en lager opgeleide ouders, et cetera?
- ◆ Hoe is de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs op scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland in de loop van de tijd? Hoe is de ontwikkeling van de aard en omvang van verschillen tussen scholen en schooltypen?

Er zal een conferentie worden georganiseerd wanneer de hoofdstudie is gepubliceerd.

CONCLUSIE

In het rapport van onderzoeksbureau *Panteia* wordt geconcludeerd dat er in het geschiedenisonderwijs zeker aandacht wordt besteed aan de geschiedenis van voormalig Nederlands- Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie, maar dat deze kennis verspreid aan bod komt vanwege de chronologische opzet van het curriculum. Ook concludeert het rapport dat er weinig tijd is om diepgaand in te gaan op de vele perspectieven van verschillende actoren en bevolkingsgroepen. Voor het eindexamen havo en vwo zijn er wel verdiepingen geformuleerd, de zogenoemde Historische Contexten, maar geen daarvan is aan Nederlands-Indië/Indonesië gewijd. Voor het Vmbo ligt dit wat genuanceerder. Door de nadruk op de twintigste-eeuwse geschiedenis is er daar wel meer aandacht voor de bezetting van Nederlands-Indië tijdens de Tweede Wereldoorlog en de onafhankelijkheidsoorlog in Indonesië die erop volgde. Maar geschiedenis is slechts een keuzevak in één van de profielen. De conclusie is dat in het huidige curriculum voor geschiedenis het thema kolonialisme versnipperd aanwezig is en dat er geen samenhangende lijn is die de drie historische perioden uit de vraagstelling verbindt.

Op het eerste gezicht is de situatie bij de andere maatschappijvakken niet gunstig. Hier is de aandacht in de verschillende lesmethoden voor het koloniale verleden nog beperkter. Dit geldt voor zowel het primair als het voortgezet onderwijs. De verschillende curricula geven ook geen concrete voorschriften om het onderwerp wel centraal te stellen. Als het gebeurt komt dit door de affiniteit van de docent met het onderwerp en vrijwel altijd gaat de aandacht dan uit naar de late negentiende en twintigste eeuw, niet naar de vroegmoderne periode. De meest genoemde belemmeringen bij de maatschappijvakken om aandacht te schenken aan het koloniale verleden zijn verder:

- ◆ onduidelijkheid over de inhoud van de curriculumherziening;
- ◆ een gebrek aan kennis en inzicht bij veel docenten;
- ◆ een gebrek aan tijd voor docenten om zich voor te bereiden;
- ◆ een gebrek aan vakdidactische praktijken die getest zijn en gemakkelijk overgenomen kunnen worden;
- ◆ een gebrek aan ondersteuning/professionalisering van docenten om tot samenwerking tussen vakken te komen (en zo tijd te winnen door overlap te elimineren).

Bij dit laatste punt functioneert het onderwerp Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie als een casus bij de algemene problemen van de curriculumherziening. Er is weinig samenhang tussen de vakken.

Toch blijkt uit de interviews ook een positieve tendens. De geïnterviewden voor de vakken aardrijkskunde, Nederlands, maatschappijleer/maatschappijkunde, CKV en het leergebied Burgerschap geven allen aan dat onderwijs over het koloniale verleden heel belangrijk is. Steeds wordt 'erfgoedonderwijs' genoemd (in een brede en dynamische betekenis) als een kansrijke benadering om meer en diepgaander over het koloniale verleden te leren en het verband te leggen met de democratische samenleving van vandaag. Kennis over het koloniale verleden kan immers goed onderwezen worden vanuit invalshoeken als cultuur en identiteit, migratie en herinnering, superioriteitsdenken en racisme, en democratisch burgerschap. Op deze punten zouden de maatschappijvakken elkaar juist heel goed moeten kunnen vinden, zowel in een scenario van beperkte afstemming als in scenario's van nauwe samenwerking of een geïntegreerd leergebied. Voorbeelden laten ook zien dat erfgoedonderwijs tot mooie resultaten kan leiden.³¹ Maar om tot succesvolle resultaten te komen moet – geredeneerd vanuit docentperspectief - wel aan een aantal voorwaarden worden voldaan.

Docenten:

- ◆ hebben tijd nodig en faciliteiten om zich inhoudelijk te kunnen verdiepen in de relevante discussies over dit onderwerp (kennis en vakdidactiek);
- ◆ hebben vakdidactische praktijken nodig ('good practices') die zij met ondersteuning vanuit professionele leergemeenschappen relatief gemakkelijk over kunnen nemen en zich eigen kunnen maken;
- ◆ hebben lesmethoden nodig die in hun vertelstructuur en taal een open dialoog met leerlingen over het koloniale verleden ondersteunen;
- ◆ hebben een schoolleiding nodig met een visie op het leergebied Burgerschap, waarin wordt erkend dat de geschiedenis van het kolonialisme, migratie en de erfenis belangrijke lessen opleveren voor democratische burgers van nu.

Aan deze voorwaarden kan alleen worden voldaan als er voor het onderwijs over het koloniale verleden meer vormen van samenwerking worden gecreëerd tussen wetenschap (disciplines en vakdidactiek), het onderwijsveld, relevante erfgoedinstellingen en educatieve uitgeverijen.

ADVIEZEN

6.1 ALGEMEEN

1. Kijk vanuit een breed kader

Beschouw de wens om meer aandacht voor het verleden van Nederlands-Indië/Indonesië/de postkoloniale migratie te genereren vanuit een breed kader: een democratie functioneert alleen als burgers zich erkend voelen, een idee hebben van wie hun medeburgers zijn en elkaar accepteren als deelnemers aan dezelfde samenleving. Onderwijs heeft als taak om leerlingen te helpen zich bewust te worden van wie ze zelf zijn en wie hun medeburgers zijn. Onder die taak valt ook aandacht voor de historische identiteit die burgers meenemen en aannemen. Er zijn veel verschillende herinneringsgemeenschappen in Nederland in het algemeen en ook meerdere die een relatie hebben met het koloniale verleden. Het specifiek benoemen van bepaalde groepen die aandacht moeten krijgen wordt vanuit dit bredere perspectief niet aangeraden. Wel is het belangrijk om de postkoloniale migratie vanuit Indonesië aan te wijzen als een onderwerp dat ten onrechte weinig aan de orde komt in het onderwijs. Dan zal aandacht voor Indische-Nederlanders, Molukkers, Papoea's en Chinees-Indische personen vanzelfsprekender worden vanuit de gedachte dat goed geschiedenisonderwijs gebaseerd is op multiperspectiviteit, niet alleen binnen de oude vertelstructuren, maar ook op metaniveau.

2. Koppel koloniaal verleden aan erfgoedonderwijs en burgerschap

Omdat veel Nederlanders zich door het koloniale verleden van Nederland beïnvloed voelen in wie ze zijn of zijn geworden, is het belangrijk dat ervaringen, verhalen, materieel en immaterieel erfgoed voor het onderwijs vakdidactisch ontsloten worden, zodat jongeren daarvan kunnen leren. Benadruk dat vakken als geschiedenis, Nederlands, aardrijkskunde, maatschappijleer/maatschappijkunde en kunst en cultuur/ckv hier een waardevolle bijdrage aan kunnen leveren, ook al geven de huidige curricula weinig *concrete* aanknopingspunten. Ook vanuit het perspectief van democratisch burgerschap is er een sterk argument om het koloniale verleden centraal te stellen, zeker nu politiek en wetenschap het erover eens zijn dat dit verleden doortrokken is geweest van superioriteitsgevoelens, racisme en (extreem) geweld, met diepe gevolgen daarvan tot in het heden (het culturele archief). De discussies over de invulling van het leergebied Burgerschap zijn in volle gang. Zoek daarom contact met belangrijke spelers in dit veld en agendeer onderwijs over het koloniale verleden als een essentieel thema voor burgerschapsonderwijs. Onderwijs over actuele maatschappelijke kwesties is belangrijk, maar een historische duiding mag niet ontbreken.

6.2 PRAKTISCH

In het rapport van Panteia is een inventarisatie opgenomen van educatief materiaal (lespakketten, documentaires, leesboeken etc.) over Nederlands-Indië/Indonesië, vooral geredeneerd vanuit het vak geschiedenis. Hoewel het onderzoek naar de andere maatschappijvakken - waarover hier is gerapporteerd - weinig nieuw materiaal aan het licht heeft gebracht, is er in totaal toch vrij veel materiaal beschikbaar. Maar er is niet veel bekend over het gebruik ervan. In algemene zin kun je stellen dat we weinig weten over hoe er precies les wordt gegeven over het koloniale verleden in po en vo. Dat is wel nodig als 'versterking van kennis' over dit onderwerp het doel is. Hiervoor is onderzoek nodig, ontwikkeling van vakdidactische expertise en uitwisseling van kennis en ervaringen. Daarom wordt het volgende geadviseerd.

3. Inventariseer good practices (vo)

Inventariseer meer systematisch welke *good practices* er al bestaan in het voortgezet onderwijs over kolonialisme, migratie en de erfenis, of welke lespraktijken kansrijk zijn om dit te worden. Dit kan onder andere via de vakverenigingen en de lerarenopleidingen. Analyseer deze praktijken vervolgens op vakdidactische kenmerken en maak een onderscheid tussen:

- ◆ kleine *good practices* die gemakkelijk en snel toepasbaar zijn, bijvoorbeeld in één of een halve les en *good practices* die lesoverstijgend zijn;
- ◆ maak onderscheid tussen *good practices* die binnen een vak gerealiseerd kunnen worden en *good practices* die samenwerking/samenhang vereisen tussen vakken.

4. Organiseer een congres (po/vo)

Een initiatief om in het onderwijs structureler aandacht te besteden aan het koloniale verleden zou kunnen starten met een toonaangevend congres waarin specialisten uit verschillende disciplines (wetenschap en vakdidactiek) samen met docenten uit de maatschappijvakken gericht kijken naar concrete voorbeelden waar kennis uit wetenschap en schoolvak elkaar raken. Deze voorbeelden kunnen ontleend worden aan wat de inventarisatie van 'good practices' heeft opgeleverd. De deelnemers aan het congres moeten dan samen nadenken over wat de ambities kunnen zijn in primair en voortgezet onderwijs. Een dergelijke opzet dwingt tot verdieping én realisme.

Ook educatieve uitgeverijen en andere ontwikkelaars van lesmateriaal zouden aan zo'n congres moeten deelnemen. In het primair onderwijs lijken er op dit moment weinig mogelijkheden te zijn om echt een verschil te maken. Er is weinig ruimte in de lessentabel en er is geen traditie van vakspecifieke nascholing. De beste manier om docenten te stimuleren lijkt te lopen via voorlichting aan en expertiseontwikkeling door de makers van de lesmethoden. Als de inhoud van nieuwe edities en de vakdidactische instructies in het docentmateriaal worden aangepast, dan kan dat de lespraktijk positief beïnvloeden. Een congres kan een goed startpunt zijn om hier aan te gaan werken, ook in het voortgezet onderwijs.

Door een dergelijk congres kunnen er samenwerkingsverbanden ontstaan die leiden tot een grotere sensitiviteit bij zowel uitgevers als docenten ten aanzien van kennisontwikkeling over kolonialisme, migratie en de erfenis, in geschreven en gesproken taal. Hieruit kunnen publicaties voortkomen die het vakonderwijs ondersteunen en gebruikt kunnen worden in de lerarenopleidingen. Het *Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken* (LEMM) kan hier een coördinerende rol spelen. Andere kenniscentra kunnen hierbij worden betrokken, zoals *Prodemos: Huis voor Democratie en Rechtsstaat*, *Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst* (LKCA) en het *Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland* (KIEN).

5. Ontwikkel good practices (vo)

Probeer de lespraktijk over kolonialisme, migratie en de erfenis verder te beïnvloeden door het ontwikkelen van *good practices*. Een *good practice* is meer dan een mooie les, een leuke lesbrief of een interessant lespakket. Het is een uitwerking van lesdoelen met lesmateriaal, vragen/oefeningen, werkvormen en interactie tussen docent en leerling, op basis van wetenschappelijk (vakdidactisch) onderzoek. Het voldoet aan de volgende criteria.³² Het:

- ◆ past bij de kerndoelen/de eisen van het curriculum van het vak/de vakken/het leergebied (zowel de inhoudelijke als de vaardigheden);

- ◆ is motiverend voor leerlingen (b.v. omdat het over hen zelf gaat of omdat uit alle mogelijkheden het beste materiaal is geselecteerd);
- ◆ het sluit aan op voorkennis van leerlingen, d.w.z. hun (beperkte) inhoudelijke kennis, verbonden aan hun specifieke (culturele) achtergronden (identiteit);
- ◆ het houdt rekening met de voorkennis van docenten, d.w.z. hun identiteit en unieke expertise ten aanzien van hun vak en het lesgeven daarover (*pedagogical content knowledge*);
- ◆ is getest in verschillende onderwijscontexten;
- ◆ is kant en klaar/uitvoerbaar: leerlingen kunnen snel aan de slag en docenten hoeven weinig tijd te investeren in het beoordelen en aanpassen van het materiaal;
- ◆ is altijd (online) in gedidactiseerde vorm beschikbaar en bij de tijd;
- ◆ bevat een vakdidactische verantwoording.

Selecteer docenten uit scholen die interesse hebben in de ontwikkeling van *good practices* met aandacht voor het koloniale verleden. Maak daarbij onderscheid tussen:

- ◆ scholen waar losse samenwerking tussen (sommige) vakken bestaat of gewenst wordt
- ◆ scholen die werken met een leergebied Mens en Maatschappij of die het leergebied Burgerschap verder willen ontwikkelen.

In de eerste situatie gaat het om:

- ◆ scholen waar slechts één docent of één sectie met dit onderwerp aan de slag wil
- ◆ scholen waar docenten uit twee vakken horizontaal willen samenwerken in bijvoorbeeld leerjaar 2 (vmbo) of 3 (h/v) [Bijvoorbeeld: geschiedenis en aardrijkskunde of geschiedenis en Nederlands];
- ◆ scholen waar docenten uit twee vakken verticaal willen samenwerken in leerjaren 2/3 (vmbo) of 3/4 (h/v) [b.v. geschiedenis en maatschappijleer, geschiedenis en Nederlands of geschiedenis en CKV];

In de tweede situatie gaat het om scholen waar teamoverleg plaatsvindt tussen verschillende vakken en er gezamenlijk een visie wordt uitgewerkt.

Een concreet idee voor deze situatie is om een project/invulling van een leergebied te ontwikkelen rond het thema 'herdenkingszomer' in Nederland.³³ De term is niet meteorologisch bedoeld, maar meer als een gevoelsbegrip. In Nederland zijn een aantal belangrijke nationale herdenkingen gelegen in de periode tussen mei en augustus, geflankeerd door Koningsdag en Prinsjesdag: 4 mei (nationale dodenherdenking), 1 juli (nationale herdenking afschaffing slavernij in Suriname en de Nederlandse Antillen; Ketikoti), 11 juli (nationale herdenking Srebrenica), 15 augustus (nationale herdenking 15 augustus 1945). De datum 21 maart (aankomst eerste Molukkers in Nederland in 1951) kan hier aan worden toegevoegd. Daarmee ontstaat een onderwijsconcept waar het koloniale verleden integraal in is opgenomen en waarbij aandacht komt voor herdenken, herinneren en erfoeg in de publieke ruimte, zoals nationale en lokale monumenten. Dit opent vele mogelijkheden voor leerlingen om na te denken over onderdrukking en racisme, vrijheid, diversiteit, democratisch burgerschap en over de vraag wat deze onderwerpen betekenen voor hen persoonlijk. De mei-periode lijkt een goed startmoment voor onderbouwklassen omdat veel bovenbouwklassen dan schoolreizen hebben. Na de zomervakantie kan het thema verder worden verdiept op manieren die iedere school zelf moet kiezen. De periode is ook gunstig omdat zowel bij geschiedenis (mei) als bij maatschappijleer/maatschappijkunde (vanaf september)

het onderwerp pluriforme samenleving in de lessen aan de orde kan komen. Dit zijn dan verplichte vakken. Een dergelijk project kan verder worden gedragen door de verplichte vakken aardrijkskunde (leerjaar 2 voor vmbo/leerjaar 3 havo en vwo), CKV (leerjaar 4 voor havo en atheneum) en Nederlands (alle leerjaren). Uiteraard kunnen ook andere vakken aansluiten.

6. Verspreid kennis en expertise

Het is belangrijk dat de 'eilanden' met elkaar worden verbonden. Dit geldt in ieder geval voor:

- ◆ de wetenschappelijke disciplines en de wetenschappelijke georiënteerde vakdidactiek;
- ◆ de verschillende schoolvakken op het gebied van mens en maatschappij.

Uitwisseling van kennis en expertise over het koloniale verleden kan worden bevorderd op een centrale en een decentrale manier. De eerste manier kan door het organiseren van jaarlijkse nascholingsdagen voor alle maatschappijvakken of door te participeren in bestaande nascholingen. De *good practices* kunnen hierbij een belangrijke rol spelen als basis voor workshops en presentaties, ook om samenwerking tussen vakken te bevorderen. De tweede manier loopt via professionele leergemeenschappen, die ook vaak als taak hebben om zelf vanuit hun netwerken aan kennisverspreiding te doen. Beide vormen kunnen goed naast elkaar bestaan.



Robinson Jouwe zingt een lied, met als titel de Papoea-naam die hij kreeg van zijn opa en die hij koestert (Foto: Indisch Herinneringscentrum).³⁴



Alma Mustafić en Raymond Braat zoeken verbinding tussen hun radicaal verschillende perspectieven op de gebeurtenissen rond Srebrenica (Foto: Boy Jonkergouw).³⁵

NAWOORD

Voor het onderzoek waarvan ik hier verslag heb gedaan moest ik mij verdiepen in veel documenten van de curriculumherziening. Zoals uit het rapport blijkt lees je dan veel abstracte teksten, vol met goede bedoelingen over wat leerlingen zouden moeten leren. Een curriculum is noodzakelijk, om minimale afspraken te maken en om samenhang te geven aan onderwijs in de verschillende vakken. Maar gaandeweg kreeg ik behoefte om mij verder te verdiepen in waar het eigenlijk over ging. De verhalen, de herinneringen en het erfgoed. Ik las in recente publicaties over het extreme geweld in Indonesië en bezocht tentoonstellingen. Maar wat mij het meest raakte waren twee culturele avonden.

De eerste avond was in het Indisch Herinneringscentrum, met als titel *Het belang van Revolusi! Nu en straks*. Vier jonge mensen deden hun verhaal op verschillende manieren: een muzikant (Robinson Jouwe), een actrice uit de film *De Oost* (Denise Aznam), een *spoken word*-artiest (Jasper Albinus) en een illustrator (Jeroen Krul). Bij ieder verbond de herinnering aan het Indische verleden zich op een unieke manier aan hun identiteit. Je kon het horen, zien en bijna voelen.

De tweede avond zat ik in Het Huis Utrecht op de eerste rij bij het theaterstuk *Gevaarlijke namen*. Tussen de professionele acteurs speelden twee ooggetuigen van een genocide in het hart van Europa een rol. Als zichzelf. De overlevende (Alma Mustafić, toen een meisje van 14 jaar), tegenover de ex-Dutchbatter (Raymond Braat, toen een man van 20 jaar). De een verloor haar vader, de ander scheidde de mannen van de vrouwen en kinderen. De emoties waren voelbaar in de hele zaal.

Wat de verledens op beide avonden met elkaar verbond was een advocaat (Liesbeth Zegveld). Zij maakte gebruik van de juridische mogelijkheden in de Nederlandse rechtsstaat en dwong de Nederlandse regering verantwoordelijkheid te erkennen voor gebeurtenissen in 1947 en 1995. De beide verhalen waren lang onderdrukt of vanuit slechts één perspectief benaderd. Rawagede en Srebrenica lagen ineens heel dicht bij elkaar. De historische contexten verschillen, maar wat ze gemeen hebben zijn de onderwerpen oorlog, herinnering, identiteit, onderdrukking, rechtsstaat en erkenning. En de menselijke maat daarin. Als docenten op scholen vanuit verschillende vakken weten samen te werken en deze onderwerpen agenderen, dan ben je met betekenisvol onderwijs bezig. Daar heb je eigenlijk geen curriculum voor nodig.



LITERATUURLIJST (een selectie)

NEDERLANDS-INDIË/INDONESIË

Buchheim, Eveline, Satrio Dwicahyo, Fridus Steijlen en Stephanie Welvaart, *Sporen vol betekenis/Meniti Arti. In gesprek met 'Getuigen & Tijdgenoten' over de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog/Bertukar Makna bersama 'Saksi & Rekan Sezaman' tentang Perang Kemerdekaan Indonesia* (Amsterdam 2022).

Doolan, Paul, *Collective memory and the Dutch East Indies. Unremembering decolonization* (Amsterdam 2021).

Oostindie, Gert, Ben Schoenmaker en Frank van Vree (eds), *Over de grens. Nederlands extreem geweld in de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog, 1945-1949* (Amsterdam 2022).

van der Kaaij, Meindert, *Een kwaad geweten. De worsteling met de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog vanaf 1950* (Amsterdam 2022).

GESCHIEDENISONDERWIJS EN ERFGOEDEEDUCATIE

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

Mycok, Andrew, 'After empire: the politics of history education in a post-colonial world' in: Mario Carretero, Stefan Berger en Maria Grever (eds), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (Palgrave MacMillan 2017) 391-410.

van Boxtel, Carla, Maria Grever en Stephan Klein (eds), *Sensitive pasts. Questioning heritage in education* (New York en Oxford 2016).

van der Vlies, Tina (2019), *Echoing events. The perpetuation of national narratives in English and Dutch history textbooks, 1920-2010* (proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam 2019).

van Nieuwenhuyse, Karel en Tina van der Vlies, 'Hedendaagse uitdagingen voor een oud "schoolvak": geschiedenisonderwijs in de 21^e eeuw', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134 (2021) nr.1, 126-137.

RACISME IN VERLEDEN EN HEDEN

Desmond, Adrian en James Moore, *Darwin's sacred cause. Race, slavery and the quest for human origins* (Londen 2009).

den Heijer, Henk, *Nederlands slavernijverleden. Historische inzichten en het debat nu* (Zutphen 2021).

Fatah-Black, Karwan, *Slavernij en beschaving. Geschiedenis van een paradox* (Amsterdam 2021).

Grever, Maria, Ido de Haan, Dienne Hondius en Susan Legêne (eds), *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil* (Amsterdam 2011).

Hondius, Dienne, *Blackness in Western Europe. Racial patterns of paternalism and exclusion* (New Brunswick en Londen 2014).

Stuurman, Siep, *De uitvinding van de mensheid. Korte wereldgeschiedenis van het denken over gelijkheid en cultuurverschil* (Amsterdam 2010).

Wekker, Gloria, *Witte onschuld. Paradoxen van kolonialisme en ras* (Amsterdam 2018).

DOCENTKENNIS EN GESCHIEDENISONDERWIJS (*pedagogical content knowledge*)

Abbey, Devon en Bjorn Wansink, 'Brokers of multiperspectivity in history education in post-conflict societies', *Journal of Peace Education* (2022) geaccepteerd.

Goldberg, Tsafir en Geerte Savenije, 'Teaching controversial historical issues' in: S. A. Metzger en L. M. Harris (eds), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (2018) 503-526.

Klein, Stephan, 'Teaching history in the Netherlands: Teachers' experiences of a plurality of perspectives', *Curriculum Inquiry* 40 (2010) nr.5, 614-634. [over optreden Hendrik Colijn op Lombok]

Savenije, Geerte, Bjorn Wansink en Albert Logtenberg, 'Dutch history teachers' perceptions of teaching the topic of Islam while balancing distance and proximity', *Teaching and Teacher Education* (2022) geaccepteerd.

Tuithof, Hanneke, Albert Logtenberg, Larika Bronkhorst, Janet van Drie, Leen Dorsman en Jan van Tartwijk, 'What do we know about the pedagogical content knowledge of history teachers: A review of empirical research', *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 6 (2019) nr.1, 72-95.

Wansink, Bjorn, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker en Theo Wubbels, 'Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality', *Theory & Research in Social Education*, 46 (2018) nr.4, 495-527.

NEDERLANDS

Meesterschapsteam Nederlands (2021), *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/publicaties/>.

Bax, Sander en Erwin Mantingh, 'Tjeempie! "Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?" Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland', *Tijdschrift voor Nederlandse Taal en Letterkunde* 135 (2019) nr. 2, 100-127.

Elibol, Rasit (ed), *De nieuwe koloniale leeslijst* (Amsterdam 2021).

Honings, Rick, Coen van 't Veer en Jacqueline Bel (eds), *De postkoloniale spiegel: de Nederlands-Indische letteren herlezen* (Leiden 2021).

BURGERSCHAP

Eidhof, Bram, *Handboek burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs. Editie wereldburgerschap* (Nederlandse Unesco Commissie 2021). Met bijdragen van Hessel Nieuwelink en Coen Gelinck.

AARDRIJKSKUNDE

Gulikers, Renée, *De dekolonisatie van het aardrijkskundeonderwijs*. Masterthesis Geografie: Educatie en Communicatie (Universiteit Utrecht 2021).

SAMENWERKING IN ONDERWIJS

Tuithof, Hanneke (ed), *Wat als je samenwerkt. Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken* (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2018).



BIJLAGE 1 Geïnterviewde personen

Jefta Bego: vakdidacticus maatschappijleer (Fontys, Tilburg); onderzoeker curriculum M&M bij lectoraat Hogeschool Utrecht, oud bestuurslid NVLM.

Johanneke Braam: docent Mens en Maatschappij/geschiedenis, (Amadeuslyceum Utrecht).

Afra Boot: docent Nederlands, (Rietveld College, Utrecht).

Karlijn Bruggeman: Adviseur erfgoed en educatie/erfgoedzorg, Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland (KIEN).

Floor den Uyl: vakdidacticus kunstgeschiedenis en culturele en kunstzinnige vorming (CKV)/kunst (ICLON-Universiteit Leiden); docent CKV, kunst algemeen, en kunst en beeldende vorming (Spinozalyceum Amsterdam).

Bram Eidhof: oprichter bureau Common Ground, expert burgerschapsonderwijs.

Coen Gelinck: vakdidacticus maatschappijleer en maatschappijwetenschappen (Universiteit van Amsterdam); SLO-deskundige burgerschap, voorheen voorzitter NVLM, lid syllabuscommissie maatschappijwetenschappen.

Maria Grever: emeritus hoogleraar theorie en methode van de geschiedenis en historische cultuur, (Erasmus Universiteit Rotterdam)/voorzitter Commissie Omstreden Monumenten (KNAW).

Marjan de Groot – Reuvekamp: docent-onderzoeker geschiedenisonderwijs, gespecialiseerd in primair onderwijs (Universiteit van Amsterdam), voorheen opleider Fontys pabo Den Bosch. Voorzitter VGN.

Koen Hoondert: vakdidacticus maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, (Universiteit Utrecht); bestuurslid NVLM.

Chiel Huijskes: docent maatschappijkunde, maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, bestuurslid NVLM, toetsdeskundige CITO.

Eva Mulder: docent Nederlands, (Rietveld College, Utrecht) en zzp-er voor erfgoed en historische educatieve projecten.

Hans Palings: vakdidacticus aardrijkskunde (Fontys, Tilburg), expert gammadidactiek.

Elise Storck: vakdidacticus geschiedenis (ICLON-Universiteit Leiden); projectleider 'Jonge Spoorzoekers' over professionalisering van docenten met als thema migratie, verhalen en erfgoed, gefinancierd door OCW.

André van der Velden: mediahistoricus (Universiteit Utrecht); expert stadsgeschiedenis Rotterdam.

Alderik Visser: curriculumdeskundige SLO.

Roeland Westerop: vakdidacticus aardrijkskunde en Mens en Maatschappij (Hogeschool Arnhem-Nijmegen); bestuurslid KNAG.

Anneke Wurth: vakdidacticus Nederlands (ICLON-Universiteit Leiden).

LEDEN FOCUSGROEP

Sander Bax: universitair hoofddocent/literatuurhistoricus Nederlands (Tilburg University).

Tine Béneker: hoogleraar Geowetenschappen/Geography and Education (Universiteit Utrecht).

Thomas Klijnstra: vakdidacticus maatschappijleer/maatschappijwetenschappen (Universiteit van Amsterdam).

Arthur Pormes: vakdidacticus maatschappijleer/maatschappijwetenschappen (ICLON – Universiteit Leiden)/lid Commissie Bussemaker.

Carla van Boxtel: hoogleraar vakdidactiek, in het bijzonder geschiedenisonderwijs (Universiteit van Amsterdam); coördinerend projectleider Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Bjorn Wansink: universitair hoofddocent Sociale Wetenschappen/Educatie en Pedagogiek (Universiteit Utrecht).



BIJLAGE 2 Leidraad interview maatschappijvakken

INTRODUCTIE

Het Ministerie van VWS heeft onderzoek laten doen naar het huidige educatieve aanbod over de geschiedenis van voormalig Nederlands-Indië. Hierbij is in het reguliere onderwijs gekeken naar het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs, in het bijzonder naar het schoolvak geschiedenis. Op verzoek van de *Commissie versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands Indië* (onder voorzitterschap van oud-minister Jet Bussemaker) wordt dit onderzoek nu verbreed met een studie naar een aantal andere schoolvakken, namelijk: aardrijkskunde, maatschappijleer/maatschappijkunde, maatschappijwetenschappen, Nederlands, kunstzinnige oriëntatie/culturele en kunstzinnige vorming, en de leergebieden Mens en Maatschappij, en Burgerschap. Voor deze studie wil ik u graag interviewen.

Het onderzoek gaat over de geschiedenis van mensen die als gevolg van de postkoloniale migratie vanuit Indonesië in Nederland zijn terecht gekomen. Dat zijn **verschillende groepen** ('stakeholders') met verschillende migratiegeschiedenissen, in ieder geval Indische-Nederlanders, Molukkers, Papoea's en Chinees-Indische personen.

In het verlengde van de verschillen tussen gemeenschappen van stakeholders, wordt er een onderscheid gemaakt in **historische perioden**. Dit is relevant omdat (geschiedenis)onderwijs soms meer op de ene periode betrekking heeft dan op de andere. Ook verschillen de ervaringen van de verschillende stakeholders per periode. We onderscheiden drie perioden (van later naar vroeger):

- ◆ De **postkoloniale migratie**, die voor elk van de stakeholders anders verliep wat betreft moment van vertrek, reden van vertrek, wijze van emigratie, verwachtingen en integratie in Nederland (vanaf 1945/1949 -).
- ◆ De **oorlogsperiode en de onafhankelijkheid** van Indonesië, die daaraan (grotendeels) voorafgingen (1942-1949/1962). De gebeurtenissen in deze periode legden de basis voor de migratie van de stakeholders naar Nederland.
- ◆ De **koloniale tijd** (17^e-20^e eeuw). Ook in deze periode zijn er grote verschillen tussen de stakeholders en hun 'contact' met de Nederlandse Republiek/het Koninkrijk der Nederlanden.

Het interview gaat over de kansen om aandacht voor dit verleden te genereren via het primair en voortgezet onderwijs. De commissie wil weten welke aanknopingspunten daarvoor zijn in het huidige lesmateriaal en in de huidige lespraktijk. Ook is de commissie geïnteresseerd in kennis over onbenutte mogelijkheden en suggesties voor eventuele aanpassingen van het curriculum. Het interview zal maximaal een uur duren.

VRAGEN

1. Welke aansluiting ziet u vanuit uw schoolvak voor onderwijs over Nederlands-Indië met betrekking tot de drie bovengenoemde perioden en de 'stakeholders'? (po/vo):

- ◆ Periode 1 (postkoloniale migratie): waar sluit het aan?
(In bestaande lesmethoden, extra materiaal, opdrachten/projecten)
- ◆ Periode 2 (oorlogstijd): waar sluit het aan?
(In bestaande lesmethoden, extra materiaal, opdrachten/projecten)
- ◆ Periode 3 (koloniale tijd): waar sluit het aan?
(In bestaande lesmethoden, extra materiaal, opdrachten/projecten)

Vervolg vragen:

- ◆ Wat zijn de kenmerken van de verschillende (les)materialen die aansluiten in termen van: gehanteerde vorm/gebruikte media/doelgroep (leeftijd leerlingen, onderwijsniveau)?
 - ◆ Welke van de eerdergenoemde 'stakeholders' krijgen aandacht (perspectief)?
 - ◆ Welke historische gebeurtenissen/verschijnselen krijgen aandacht en vanuit welke invalshoek? (b.v. vanuit de thema's Koude Oorlog, migratie, democratisch burgerschap, rechtsstaat, nationale identiteit, pluriforme samenleving, herinneringscultuur)
2. In hoeverre worden de materialen actief in het onderwijs gebruikt? Welke materialen/onderwerpen van de geschiedenis wel en niet?
 3. Welke mogelijkheden ziet u om in het onderwijs van uw schoolvak kennis over de drie genoemde perioden en thema's te bevorderen?
 4. Welke mogelijkheden ziet u voor vakoverstijgend onderwijs over de drie genoemde perioden en thema's?
 5. Welke belemmeringen ziet u voor docenten in uw schoolvak om meer aandacht te besteden aan de drie genoemde perioden en thema's?
 - ◆ Zijn er belemmeringen door de aard of beschikbaarheid van materialen (b.v. via het museale veld)?
 - ◆ Hebben docenten genoeg kennis over de historische perioden en de geschiedenis van de 'stakeholders'?
 - ◆ Beschikken docenten over de vaardigheden en het inzicht waardoor zij kennis over dit (soms gevoelige) verleden kunnen bevorderen?
 6. Is het belangrijk om aandacht voor de historische ervaringen van de stakeholders te bevorderen via het curriculum van de verschillende vakken (expliciet)? Zo ja, hoe?
 7. Welke andere expert is voor ons interessant om te bevragen over dit onderwerp?



BIJLAGE 3 Kerndoelen (po/vo-onderbouw)

NEDERLANDS: SCHRIFTELIJK TAALONDERWIJS

Kerdoel 6

De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.

Kerdoel 7

De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

Kerdoel 9

De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

ORIËNTATIE OP JEZELF EN DE WERELD

Kerdoel 38: Mens en samenleving

De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

Kerdoel 47: Ruimte (aardrijkskunde)

De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in omgevingen elders, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid werden, de Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid-Amerika.

Kerdoel 51: Tijd (geschiedenis)

De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen, zoals aanwezig in ons cultureel erfgoed, en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren.

Kerdoel 52: Tijd (geschiedenis)

De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; prikken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en holocaust; televisie en computer. De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.

Kerdoel 53: Tijd (geschiedenis)

De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die aan de hand van voorbeelden verbinden met de wereldgeschiedenis.

Kerdoel 54: Kunstzinnige oriëntatie

De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

Kerdoel 55: Kunstzinnige oriëntatie

De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

Kerdoel 56: Kunstzinnige oriëntatie

De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

NEDERLANDS (vo)**Kerdoel 5**

De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.

Kerdoel 6

De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.

Kerdoel 7

De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.

Kerdoel 8

De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.

MENS EN MAATSCHAPPIJ (vo)**Kerdoel 36**

De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.

Kerdoel 37

De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: tijd van jagers en boeren (prehistorie tot 3000 voor Chr.); tijd van Grieken en Romeinen (3000 voor Chr.-500 na Chr.); tijd van monniken en ridders (500-1000); tijd van steden en staten (1000-1500); tijd van ontdekkers en hervormers (1500-1600); tijd van regenten en vorsten (1600-1700); tijd van pruiken en revoluties (1700-1800); tijd van burgers en stoommachines (1800-1900); tijd van wereldoorlogen (1900-1950), en tijd van televisie en computer (1950-heden). De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen. De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.

Kerdoel 38

De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.

Kerdoel 39

De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.

Kerdoel 40

De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken.

Kerdoel 41

De leerling leert de atlas als informatiebron te gebruiken en kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden.

Kerdoel 43

De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

Kerdoel 44

De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

Kerdoel 47

De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

KUNST EN CULTUUR (vo)**Kerdoel 48**

De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.

Kerdoel 50

De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.

Kerdoel 51

De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.

Kerdoel 52

De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.



BIJLAGE 4 Voorstellen curriculum.nu (po/vo-onderbouw)

In de voorstellen van Curriculum.nu zijn zogenoemde bouwstenen opgenomen voor verschillende leergebieden. Deze bieden aanknopingspunten voor kennisversterking over Nederlands-Indië/Indonesië en de postkoloniale migratie. De meest kansrijke zijn hier opgenomen.

LEERGEBIED BURGERSCHAP

Po	Vo
<i>Vrijheid en gelijkheid</i> Leerlingen leren van, door en over de waarden van de democratische rechtsstaat. Dit begint met regels/afspraken in de eigen leefomgeving en breidt uit naar de publieke ruimte en samenleving.	<i>Vrijheid en gelijkheid</i> Leerlingen reflecteren op het functioneren van de democratische rechtsstaat en de betekenis daarvan in het leven van burgers; en oriënteren zich op basiswaarden en spanning daartussen.
<i>Macht en inspraak</i> Leerlingen leren manieren waarop ze besluitvormingsprocessen op vreedzame wijze kunnen beïnvloeden. Ze maken kennis met macht en gezag en de manier waarop dit georganiseerd is op verschillende niveaus.	<i>Macht en inspraak</i> Leerlingen ontwikkelen inzicht in de werking en waardering van de staatsinrichting van Nederland en Europa en analyseren maatschappelijke vraagstukken waarin machtsverhoudingen en besluitvorming een rol spelen.
<i>Democratische cultuur</i> Leerlingen leren dat hun stem gehoord wordt, dat hun inbreng ertoe doet bij besluitvorming in de klas. Zij ervaren dat de ander ook een stem heeft en ontdekken overeenkomsten en verschillen tussen mensen.	<i>Democratische cultuur</i> Leerlingen leren hun mening onderbouwd te uiten en anderen in discussie, debat of dialoog te overtuigen. En hoe verschillen van inzicht, waarden, overtuigingen, belangen en emoties niet altijd overbrugd worden.
<i>Identiteit</i> Leerlingen ontdekken hun primaire en secundaire emoties, ambities, talenten en ontwikkelpunten. Ze raken bewust van identiteitvormende aspecten en reflecteren op tradities, vieringen en rituelen.	<i>Identiteit</i> Leerlingen verkennen hun ambities en toekomstverwachtingen. Ze onderzoeken met welke groep(en) ze zich verbonden voelen en waarom. Ze leren over spanningen tussen identiteitsaspecten.
<i>Diversiteit</i> Leerlingen leren woorden te geven aan wat de ander doet en wil en ontdekken daarin overeenkomsten en verschillen. Ze leren conflicten vreedzaam op te lossen. Ze maken kennis met levensbeschouwelijke stromingen.	<i>Diversiteit</i> Leerlingen verkennen de diverse samenleving in Nederland in de context van een globaliserende wereld; met aandacht voor levensbeschouwelijke stromingen, waarden en overtuigingen.
<i>Solidariteit</i> Leerlingen ontwikkelen manieren om de eigen en de belangen van anderen te behartigen; alsmede uitsluiting, onrechtvaardigheid, discriminatie en ongelijke behandeling te herkennen en benoemen.	<i>Solidariteit</i> Leerlingen krijgen inzicht in vraagstukken rond in- en uitsluiting, rechtvaardigheid en solidariteit en hoe daarop te handelen. Ze kennen het gelijkheidsbeginsel uit artikel 1 van de grondwet en passen het toe.

LEERGEBIED KUNST & CULTUUR

P0	V0
<i>Kunst en cultuurhistorische contexten</i> Leerlingen leren eenvoudige vragen stellen over kunst- en cultuurhistorische onderwerpen. Ze maken kennis met erfgoed en onderzoeken genres, stijlen en stromingen vanuit verschillende disciplines.	<i>Kunst en cultuurhistorische contexten</i> Leerlingen leren kunst- en cultuurhistorische contexten bevragen, onderzoeken en begrijpen. Ze onderzoeken erfgoed en analyseren genres, stijlen en stromingen in en vanuit verschillende disciplines.

LEERGEBIED MENS & MAATSCHAPPIJ

P0	V0
Diversiteit <i>Mensbeeld en identiteit</i> Leerlingen leren hoe hun persoonlijke identiteit voortkomt uit de wisselwerking tussen hun individuele en hun sociale identiteit. Ze leren hoe beeldvorming kan leiden tot een opgelegde identiteit <i>Cultuur</i> Leerlingen leren dat mensen deel uitmaken van verschillende culturen en levensbeschouwelijke stromingen, die invloed hebben op iemands identiteit en dat culturen niet statisch zijn en (kunnen) veranderen.	Diversiteit <i>Mensbeeld en identiteit</i> Leerlingen leren dat identiteiten van personen en groepen (kunnen) veranderen net als de beeldvorming daarover; dat er verschillende mensbeelden zijn en over het verschil tussen lichaam en geest. <i>Cultuur</i> Leerlingen leren over verschillende culturen en verschillende uitdrukkingsvormen en dat deze kunnen veranderen. Culturen en levensbeschouwingen vallen niet samen maar er zijn wel verbanden.
Macht en gezag <i>Macht en gezag</i> Leerlingen leren over de democratische rechtsstaat, over vrijheid en gelijkheid en macht en gezag. En ze leren over hoe ze zelf invloed kunnen uitoefenen. <i>Samenwerking en conflict</i> Leerlingen leren hoe verschillende doelen of belangen kunnen leiden tot conflicten en tot samenwerking. Ze leren over internationale conflicten en internationale samenwerking.	Macht en gezag <i>Macht en gezag</i> Leerlingen leren over het ontstaan en functioneren van de Nederlandse rechtsstaat en over andere staatsvormen. Zij leren hoe zij zelf invloed uit kunnen oefenen. <i>Samenwerking en conflict</i> Leerlingen leren over achterliggende motieven bij conflicten en samenwerkingsvormen. Ze leren over de langetermijengevolgen van deze conflicten.

NEDERLANDS

P0	V0
<i>Meertaligheid en cultuurbewustzijn</i> Leerlingen leren wat het belang van het Standaardnederlands is in onze meertalige samenleving. Ze leren en ervaren dat talen, taalvariëteiten en culturen van waarde zijn voor zichzelf en anderen.	<i>Meertaligheid en cultuurbewustzijn</i> Leerlingen leren de invloed van talen, taalvariëteiten, (sub)culturen en tradities op het Standaardnederlands onderzoeken. Ze zetten hun talen en taalvariëteiten bewust in om identiteit vorm te geven.
<i>Leesmotivatie en literaire competentie</i> Leerlingen ontwikkelen hun literaire competentie en werken aan hun leesmotivatie. Ze maken kennis met een breed aanbod aan literaire teksten, leren leesgesprekken voeren en zelf teksten te creëren.	<i>Leesmotivatie en literaire competentie</i> Leerlingen ontwikkelen hun literaire competentie verder en blijven werken aan hun leesmotivatie. Ze leren hun leeservaringen meer gefundeerd te delen en experimenteren met literaire middelen. Onder andere: de tekstinhoud verbinden (overeenkomsten, verschillen) aan hun eigen leefwereld en aan identiteit, aan (sub)culturen en wereldbeelden van zichzelf en anderen en aan de maatschappelijke en/of cultuur-historische context waarin de tekst tot stand kwam.



BIJLAGE 5 Examenprogramma's (vo-bovenbouw)

x = kan betrokken worden bij kerndoel / eindterm;
 xx = is impliciet onderdeel van kerndoel / eindterm
 xxx = wordt genoemd in kerndoel / eindterm

Invalshoeken schoolvakken	Periode 1 1600-1942	Periode 2 1942-1949	Periode 3 1949-	Beschrijving	Belangrijke vakconcepten (selectie)
Geschiedenis	xx	x of xx	xxx (vmbo) xx (h/v)	VMBO (keuzeonderdeel): De koloniale relatie Indonesië-Nederland Cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945 Het Indonesisch-Nederlands conflict 1945-1949 HAVO/VWO kolonialisme (periode 1) wereldoorlogen (periode 2) dekolonisatie (periode 3) ontwikkeling van pluri-forme en multiculturele samenlevingen (periode 3)	vaktaal en methodieken van geschiedenis ♦ historische perspectieven (standplaatsgebondenheid) ♦ oorzaken en gevolgen ♦ bron en vraagstelling, feit en mening ♦ continuïteit & verandering ♦ moreel oordelen/betekenis geven
Nederlands	x	x	x	taalbeheersing taalkunde (discours-analyse) literatuurgeschiedenis	♦ mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, en argumentatieve vaardigheid ♦ taal en macht ♦ taal en (culturele) identiteit

Invalshoeken school- vakken	Periode 1 1600- 1942	Periode 2 1942- 1949	Periode 3 1949-	Beschrijving	Belangrijke vakconcepten (selectie)
Aardrijkskunde			x	VMBO bevolking en ruimte: HAVO wereld/gebieden VWO gebieden	♦ sociale bevolkingsgroei, vormen van migratie, integratie, segregatie en migratiemotieven ♦ mondiale processen en lokale effecten, sociaal en fysisch geografische aspecten ♦ conflicten samenhangend met etnische en culturele diversiteit ♦ ontwikkelingsprocessen in een macroregio, met gebruikmaking van economische, politieke, sociaal-culturele, fysisch-geografische, historische, interne en externe factoren. ♦ conflicten samenhangend met etnische en culturele diversiteit
Maatschappij- kunde (vmbo)			x	multiculturele samenleving	♦ culturele differentiatie; Sociaal- economische positie van allochtone groepen; vooroordelen en discriminatie
Maatschappij- leer (h/v)			x	pluriforme samenleving (evt. parlementaire democratie)	♦ geschiedenis/ontstaan van; migranten en autochtone meerderheid; Nederlandse cultuur en identiteit; sociale cohesie (vwo)
Maatschappij- wetenschappen (h/v)			x	vorming verhouding binding verandering	sociale cohesie, groepsvorming, cultuur, socialisatie/acculturatie, identiteit, sociale gelijkheid/ongelijk- heid, representatie/representativiteit, politieke socialisatie, macht/gezag, conflict/samenwerking
CKV			x	verkennen verbreden verdiepen verbinden	♦ ervaringen met kunst opbouwen, uitleggen en vergelijken met medeleerlingen ♦ beschouwing vanuit drie (vwo: vier) dimensies, o.a. amusement- engagement, herkenning-vervreemding, lokaal-globaal ♦ gebruik van diverse media en eigen culturele omgeving, en kunsttheoretische en/of cultuurhistorische kennis (vwo: ook analyseren en contextualiseren) ♦ betekenis aangeven van eigen culturele ontwikkeling + keuze uit presentatievormen: gesprek, film, dossier of combinatie



NOTEN

- 1 Henri Faun, Gratiëlla Schippers en Wouter Jacobs, *Inventarisatie educatie geschiedenis voormalig Nederlands-Indië* (Zoetermeer: VWS/Pantheia, 2021).
- 2 Herziene convocatie commissiedebat Curriculum funderend onderwijs po/vo, 6-4-2022; Conceptverslag Curriculum funderend onderwijs po/vo: https://www.tweedekamer.nl/debat_en_vergadering/commissievergaderingen/details?id=2020A03165
- 3 Zie: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2022/02/17/eerste-actie-van-minister-president-mark-rutte-onderzoeksprogramma-onafhankelijkheid-dekolonisatie-geweld-en-oorlog-in-indonesie-1945-1950>
- 4 Gert Oostindie en Meindert van der Kaaij, 'Een kwaad geweten. De moeizame verwerking van de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog in Nederland' in: Gert Oostindie, Ben Schoenmaker en Frank van Vree (eds), *Over de grens. Nederlands extreem geweld in de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog, 1945-1949* (Amsterdam 2022) 409-439, 434.
- 5 De populariteit van de term tegenwoordig komt door het gebruik ervan door: Gloria Wekker, *Witte onschuld. Paradoxen van kolonialisme en ras* (Amsterdam 2016) 33-35.
- 6 Bas Kromhout, 'De meeste schoolboeken deugen. Onderzoek naar zeven lesmethodes', *Historisch Nieuwsblad*, nr. 3 (2020): 'Maar over het algemeen is het morele ijkpunt verschoven naar de twee andere zwarte bladzijden. Wanneer leerlingen wordt gevraagd na te denken over actuele kwesties zoals racisme en compensatie voor historisch leed, dan gebeurt dit tegenwoordig in de context van kolonialisme en slavernij.'
- 7 Zo suggereert Meindert van der Kaaij dat geschiedenismethoden vrij weinig op wetenschappelijke ontwikkelingen zouden ingaan over de dekolonisatieoorlog omdat het vak geschiedenis relatief vaak door niet wetenschappelijk opgeleide docenten gegeven zou worden (Meindert van der Kaaij, *Een kwaad geweten. De worsteling met de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog vanaf 1950*, 295). Hier was een nuancering over verschillende onderwijsniveaus en curriculum-eisen wenselijk geweest.
- 8 Zo stelt David van Reybrouck dat *recente* Nederlandse geschiedenismethoden de mantra's van vrijheid en tolerantie als wezenskenmerken van de Nederlandse samenleving zouden blijven benadrukken. Hij gaat voorbij aan de historische context van 2000-2005, waarin de geschiedenismethoden waar hij naar verwijst werden ontwikkeld. In 2020 waren de meeste geschiedenismethoden twee of drie edities verder: David van Reybrouck *Revolusi. Indonesië en het ontstaan van de moderne wereld* (Amsterdam 2020) 20.
- 9 Maria Grever, 'Dilemmas of common and plural history. Reflections on history education and heritage in a globalizing world', in M. Carretero, M. Asensio and M. Rodriguez-Moneo (eds), *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte NC 2012) 75-92, 86; Maria Grever, *Onontkoombaar verleden. Reflecties op een veranderende historische cultuur* (Hilversum 2020) 123-124.
- 10 Pleidooien voor meer multiperspectiviteit bij: Marc van Berkel, *Welk verhaal telt? De oorlogen in Nederlands Indië/Indonesië 1942-1949 in het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 2017) 47-48; Marc Kropman, *Shifting lenses. Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary education* (dissertatie, Universiteit van Amsterdam 2021) 167-169. Een oproep tot realisme bij: Karel van Nieuwenhuysen en Tina van der Vlies, 'Hedendaagse uitdagingen voor een oud "schoolvak": geschiedenisonderwijs in de 21^e eeuw', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134,1 (2021), 126-137, 135.
- 11 Vanuit dit perspectief: Eveline Buchheim, Fridus Steijlen en Stephanie Welvaart, 'De menselijke maat. Op zoek naar verhalen over de Indonesische onafhankelijkheidsoorlog' in: Oostindie, Schoenmaker en Van Vree (eds), *Over de grens*, 115-136, 117.
- 12 Minister-president Mark Rutte in antwoord op vragen van journalisten na zijn inleidend statement tijdens de persconferentie na de ministerraad op 25 februari 2022.
- 13 Tuithof, Hanneke, Albert Logtenberg, Larique Bronkhorst, Janet van Drie, Leen Dorsman en Jan van Tartwijk, 'What do we know about the pedagogical content knowledge of history teachers: A review of empirical research', *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 6 (2019) nr.1, 72-95.
- 14 Zie: <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/nieuwe-indeling-bevolking-naar-herkomst/4-de-nieuwe-indeling-naar-geboren-in-nederland-en-herkomstland>

- 15 Faun, Schippers en Jacobs, *Inventarisatie educatie geschiedenis voormalig Nederlands-Indië*, 41-42.
- 16 Idem, 11-12.
- 17 De oefening is bedoeld voor groep 6-8 in de methode *Close Reading – methodiek voor begrijpend lezen* (2021). Overigens is de titel van de oefening erg sturend voor het denkproces van de leerlingen ('Moordenaar op een voetstuk').
- 18 Albert van der Kaap en Alderik Visser, *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2017* (SLO 2017).
- 19 Marjan de Groot-Reuvekamp, 'Historische tijd in het lager onderwijs. Kennis en vaardigheden van leerlingen aan het einde van de basisschool', *Hermes* 26 (2022) nr. 64, 26-31;
Tine Béneker, Carla van Boxtel, Tessa de Leur, Anna Smits, Marian Blankman en Marjan de Groot-Reuvekamp, *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool. Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs* (Utrecht/Amsterdam 2020).
- 20 Zie: <https://peil-menm.nl/>
- 21 Carla van Boxtel (ed), *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk* (Amsterdam 2009) 8.
- 22 Werkgroep Referentiekaders Ruimte en Tijd (2022). *Eindadvies referentiekaders Ruimte en Tijd*, Amersfoort, SLO: <https://www.slo.nl/publicaties/@20449/eindadvies-referentiekaders-ruimte-tijd/>.
- 23 *Eindadvies referentiekaders Ruimte en Tijd* (SLO in samenwerking met KNAG en VGN, maart 2022) 5.
- 24 Erkend als immaterieel erfgoed zijn: Pencak Silat en Silat, Ketikoti, de Anansi-verteltraditie en de marroncultuur: <https://www.immaterieelerfgoed.nl/immaterieelerfgoed>. Een genoemd praktijkvoorbeeld uit het vak CKV is het inmiddels afgesloten project 'Don't Hit Mama', met een fusion van traditionele Indonesische dans en *urban dance* door Nita Liem: <https://donthitmama.nl/>
- 25 Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (2021) 320.
Zie: <https://zoek.officiëlebekendmakingen.nl/stb-2021-320.html#extrainformatie>
- 26 Op 19 april 2022 vond in het Spoorwegmuseum in Utrecht de conferentie 'Bestemming Burgerschap: plan je reis' plaats, georganiseerd door de Academische Werkplaats Sociale Kwaliteit, PO-Raad, VO-raad en Stichting School & Veiligheid.
- 27 *Democratie, participatie en identiteit. Over burgerschap in het vo en de rol van schoolleiders en bestuurders* (VO Academie 2022) 27-28 en 48.
- 28 Bram Eidhof, *Handboek burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs. Editie wereldburgerschap* (Nederlandse Unesco Commissie 2021) 76-103, 89-90. Met bijdragen van Hessel Nieuwelink en Coen Gelinck.
- 29 Zie: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/burgerschap-einde-bo-2019-2020/burgerschapsonderwijs>
- 30 Zie: <https://www.iccsnederland.nl/informatie-voor-scholen/>
- 31 Voorbeelden hiervan zijn projecten als *Oorlog in mijn buurt/Koloniale Sporen in mijn buurt* (PO) of het Project *Jonge Spoorzoekers* (VO). Zie: Mark Schep, Iris Tramper en Carla van Boxtel, 'Kinderen en ouderen in gesprek over de oorlog. Een casestudie naar omgevingsonderwijs', *Cultuur+Educatie* 20, nr. 59 (2021). [Basisonderwijs, zie: www.inmijnbuurt.org > koloniale sporen in mijn buurt]; *Jonge spoorzoekers voor docenten. Zelf op zoek naar de wortels van ons verleden*. Handleiding bij de Professionele Leergemeenschap Jonge Spoorzoekers, georganiseerd door ICLON – Universiteit Leiden (Elise Storck) en Centrum voor de Geschiedenis van Migranten, 2014-2016 (gesubsidieerd door ministerie OCW). [voortgezet onderwijs, zie <https://vijfeeuwenmigratie.nl/term/Project%20Jonge%20Spoorzoekers#68709-inhetkort>
- 32 De Inspectie van het Onderwijs geeft de voorkeur aan de term 'bewezen interventies' en benadrukt in het kader van taal- en rekenonderwijs het belang van samenwerking tussen wetenschappers, bestuurders, makers van lesmethoden, leraren, schoolleiders en onderwijsdirecteuren: Inspectie van het Onderwijs, *De stand van het onderwijs* (2022) 5-7.
- 33 Vgl. Faun, Schippers en Jacobs, *Inventarisatie educatie geschiedenis voormalig Nederlands-Indië*, 42.
- 34 Zie: <https://www.youtube.com/watch?v=bbTBuJXRLvE>
- 35 Zie: <https://www.25jaarsrebrebrenica.nl/educatie-srebrebrenica/>. Er is een educatief programma bij deze voorstelling gemaakt voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en passend bij de vakken geschiedenis en CKV.

**Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken**

