

## **Het Britse Rijk tussen de Regels**

Een postkoloniale lezing van geschiedenislessmethoden voor de  
bovenbouw van het Nederlandse voortgezet onderwijs

**Tom Verkaaik**

**S1022757**

Scriptie ter afronding van de masteropleiding Educatie in de mens- en  
maatschappijwetenschappen, specialisatie: Geschiedenis, Radboud Universiteit

Begeleiders: dr. E.E.J. Manders & dr. M. Hülsken

15 juni 2025

17.402 woorden

## Voorwoord

Tijdens mijn eerste jaren voor de klas merkte ik steeds meer dat ik me tegenover mijn leerlingen verontschuldigde voor de lesstof uit het boek: ‘Dit is wel een heel eenzijdig en Westers beeld, het echte verhaal ligt wat genuanceerder’. Oorspronkelijk dacht ik daar nog niet zo veel bij na. Het gebruikte lesboek was dezelfde als waar ik zelf als leerling uit heb geleerd, dus dit was nu eenmaal wat er aan bod kwam in het geschiedenisonderwijs.

Maar naarmate de studie en de stage vorderden ging ik me meer in de onderwerpen van de bijbehorende lesstof verdiepen. Hierdoor merkte ik pas *hoeveel* aspecten en perspectieven van historische ontwikkelingen structureel worden onderbelicht in de Nederlandse geschiedenisles. Op de opleiding vlogen termen als ‘multiperspectiviteit’ en de geschiedenis als ‘constructie’ me om de oren. Dat zette me aan het denken. Wat is dan dat ‘echte verhaal’ waar ik het steeds over heb tegenover mijn leerlingen, en wat is er nodig om die meer terug te laten komen in de lesstof?

Daaruit ontstond mijn fascinatie voor de tekstboekanalyse. Bij voorgaande cursussen had ik al dergelijke analyses uitgevoerd op het effect van taalgebruik en narratieven in educatieve geschiedenisteksten. Maar voor mijn masterscriptie moest het grootser. Hieruit kwam het ambitieuze plan voort om het controversiële thema van kolonialisme en imperialisme kritisch onder de loep te nemen in verschillende lesboekmethodes. Na dagen- en nachtenlang breingekraak en puzzelen ligt het eindresultaat nu voor u, waarmee ik hoopelijk waardig mijn educatieve master en universitaire loopbaan mag afronden.

Ten eerste wil ik Erika Manders hartelijk bedanken voor haar positieve energie en het bieden van sturing in het onderzoeksproces. Met haar nuchtere blik heeft zij meermaals voorkomen dat ik het mezelf weer eens onnodig moeilijk maakte. Ook wil ik Marloes Hülsken bedanken, voor haar warme begeleiding en het bieden van een luisterend oor gedurende mijn twee masterjaren. Natuurlijk bedank ik ook mijn familie voor hun onvoorwaardelijke steun gedurende mijn gehele studentenperiode, terwijl zij doorgaans genoeg hebben moeten nemen met een schim van mezelf die te veel op de studie was gericht om hun berichtjes te beantwoorden (‘Leef je nog?’). Ook mijn vriendin heeft mij met name door de laatste fase van de opleiding gesleept, en ondanks de gedeelde stress koester ik de middagen dat we samen aan de studie zaten. Tot slot bedank ik mijn vrienden, door wie ik na een avondje ontspanning de volgende dag het studiewerk mocht afwisselen met het schoonmaken en herordenen van mijn woonruimte.

## Samenvatting

Deze scriptie onderzoekt hoe het kolonialisme en imperialisme binnen het Britse Rijk worden gerepresenteerd in Nederlandse geschiedenislesmethodes voor de bovenbouw van het VWO. De centrale vraag luidt in hoeverre koloniale opvattingen, denkkaders en machtsstructuren zichtbaar zijn in het narratief van deze lesboeken. Hiertoe is een postkoloniale analyse uitgevoerd, gebaseerd op vijf kernconcepten: *othering*, *epistemicide*, *verzet*, *subalterniteit* en *hybriditeit*. Deze begrippen bieden handvatten om de representatie van koloniale relaties en de machtspositie van kennis, taal en identiteit in het lesmateriaal kritisch te onderzoeken.

De onderzochte methodes – *Geschiedeniswerkplaats*, *Sprekend Verleden*, *Feniks* en *Memo* – zijn geanalyseerd aan de hand van een gecombineerde kwantitatieve en kwalitatieve aanpak. De kwantitatieve analyse bracht in kaart hoeveel tekst per methode aan het Britse Rijk wordt besteed, en hoe die tekst is verdeeld over verschillende inhoudelijke thema's. De kwalitatieve analyse – waarbij enkel *Geschiedeniswerkplaats* en *Sprekend Verleden* zijn uitgelicht – was vervolgens gericht op de manier waarop (en of) de vijf postkoloniale concepten in de teksten worden gerepresenteerd.

De resultaten tonen aan dat veel lesboeken koloniale denkbeelden – al dan niet impliciet – blijven bevestigen. Niet-Westerse samenlevingen worden vaak gepresenteerd vanuit een eurocentrisch perspectief, waarbij het Westen optreedt als brenger van beschaving, orde en vooruitgang. In *Geschiedeniswerkplaats* komt dit nadrukkelijker naar voren dan in *Sprekend Verleden*, bijvoorbeeld in de manier waarop Britse actoren centraal staan en koloniale machtsstructuren grotendeels als vanzelfsprekend worden gepresenteerd. *Othering* manifesteert zich hier door subtiele contrasten tussen 'rationele' en 'moderne' Europeanen en 'traditionele' of 'onstabiele' gekoloniseerde volken.

*Sprekend Verleden* biedt op enkele punten meer ruimte voor alternatieve perspectieven en benoemt vaker culturele diversiteit, verzet en inheemse historische context. Toch blijven ook hier de meeste casussen beschreven vanuit een Westers denkkader. *Epistemicide* is zichtbaar in beide methodes, al probeert *Sprekend Verleden* soms wel pre-koloniale kennisstructuren te benoemen, bijvoorbeeld bij India of het Arabische Rijk. *Verzet* wordt in *Geschiedeniswerkplaats* hoofdzakelijk erkend wanneer het aansluit bij Westerse idealen, zoals geweldloosheid of democratische strijd, terwijl *Sprekend Verleden* breder kijkt, maar zelden ingaat op de motivatie of beleving van het verzet zelf.

Met betrekking tot *subalterniteit* bieden beide methodes weinig ruimte aan de stem van de gekoloniseerde volken. Subjecten uit de koloniën worden meestal in algemene termen besproken en komen niet zelf aan het woord. Bij *hybriditeit* bespreekt *Sprekend Verleden* wel enkele casussen van culturele vermenging, maar deze worden nauwelijks uitgediept en gereduceerd tot Westers geïnspireerde veranderingen. Bij *Geschiedeniswerkplaats* blijft dit onderwerp afwezig, door de grotendeels politieke invalshoek van de methode.

Deze bevindingen tonen aan dat het geschiedenisonderwijs – ondanks aandacht voor kolonialisme als thema – nog altijd worstelt met het kritisch verwerken van het koloniale verleden. Lesmethodes reproduceren daarmee een eenzijdig en vaak problematisch beeld, waarin koloniale machtsstructuren eerder bevestigd dan bevraagd worden. Een postkoloniale benadering van lesmateriaal is daarom noodzakelijk om te komen tot meerstemmig, rechtvaardig en kritisch historisch onderwijs.

## Inhoudsopgave

|  |    |
|--|----|
| <b>Hoofdstuk 1. Inleiding</b> .....  | 6  |
| 1.1 Introductie: het rijk waar de zon nooit ondergaat.....                 | 6  |
| 1.2 Status Quaestionis .....   | 7  |
| 1.3 Probleemstelling.....  | 10 |
| 1.4 Opzet.....   | 11 |
| <b>Hoofdstuk 2. Methode</b> .....  | 12 |
| 2.1 Tekstboekanalyse .....   | 12 |
| 2.1.1 Opstellen van analyseschema's .....                                  | 12 |
| 2.1.2 Narratieven .....  | 13 |
| 2.1.3 Perspectieven: vertelling en focalisatie.....                        | 13 |
| 2.2 Theoretisch kader: postkoloniale theorie.....                          | 13 |
| 2.2.1 Othering.....  | 14 |
| 2.2.2 Epistemicide .....   | 15 |
| 2.2.3 Verzet.....  | 15 |
| 2.2.4 Subalterniteit.....  | 16 |
| 2.2.5 Hybriditeit .....  | 17 |
| 2.3 Selectie van de casus: het Britse Rijk.....                            | 18 |
| 2.4 Selectie van het corpus.....   | 18 |
| 2.4.1 Selectie van lesboeken.....  | 18 |
| 2.4.2 Tekstselectie binnen lesboeken .....                                 | 20 |
| 2.4.3 Selectie van inhoudelijk uitgelichte lesmethoden .....               | 21 |
| <b>Hoofdstuk 3. Kwantitatieve analyse</b> .....                            | 22 |
| 3.1 Aandacht voor onderwerp en casus in het gehele lesboek .....           | 22 |
| 3.2 Verdeling van aandacht in zinnen per paragraaf .....                   | 23 |
| 3.3 Methode-specifieke analyses.....                                       | 24 |
| 3.3.1 Geschiedeniswerkplaats (GWP).....                                    | 24 |
| 3.3.2 Sprekend Verleden (SV).....  | 25 |
| 3.3.3 Feniks.....  | 26 |
| 3.3.4 Memo .....   | 28 |
| 3.4 Deelconclusie .....  | 29 |
| <b>Hoofdstuk 4. Geschiedeniswerkplaats: een inconsequent verhaal</b> ..... | 30 |
| 4.1 Othering.....  | 30 |
| 4.1.1 De Britse kolonisator als rationele ordebewaker .....                | 30 |
| 4.1.2 De gekoloniseerde volken: modern of primitief?.....                  | 31 |
| 4.2 Epistemicide.....  | 33 |
| 4.3 Verzet .....   | 35 |
| 4.4 Subalterniteit.....  | 38 |
| 4.5 Hybriditeit.....   | 40 |
| 4.6 Deelconclusie .....  | 42 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Hoofdstuk 5. Sprekend Verleden: een rommelige stap richting verbetering</b> ..... | 43 |
| <b>5.1 Othering</b> .....  | 43 |
| <b>5.1.1 Afrika: barbarij en onkunde tijdens en na de koloniale periode</b> .....    | 43 |
| <b>5.1.2 Het Midden-Oosten: politieke spanningen, maar niet met de Britten</b> ..... | 45 |
| <b>5.1.3 India: van beschaving naar barbaarsheid door Westerse ogen</b> .....        | 46 |
| <b>5.2 Epistemicide</b> .....  | 46 |
| <b>5.3 Verzet</b> .....  | 49 |
| <b>5.4 Subalterniteit</b> .....  | 51 |
| <b>5.5 Hybriditeit</b> .....   | 54 |
| <b>5.5.1 Afrika: homogeniteit en hybriditeit</b> .....                               | 54 |
| <b>5.5.2 India: culturele vermenging zonder wederkerigheid</b> .....                 | 55 |
| <b>5.5.3 Het Midden-Oosten: inteme spanningen en selectieve vermenging</b> .....     | 56 |
| <b>5.6 Deelconclusie</b> .....   | 57 |
| <b>Hoofdstuk 6. Conclusie</b> .....  | 58 |
| <b>Bibliografie</b> .....  | 62 |
| Primaire literatuur.....   | 62 |
| Secundaire literatuur.....   | 62 |
| Websites.....  | 64 |
| Afbeeldingen.....  | 65 |

## Hoofdstuk 1. Inleiding

### 1.1 Introductie: het rijk waar de zon nooit ondergaat

Wie vandaag de dag een wereldkaart bestudeert, ziet weinig meer van wat ooit het grootste wereldrijk uit de geschiedenis was: het Britse Rijk. Toch is de invloed van dit rijk nog altijd voelbaar in aspecten als taal, economische verhoudingen, sociale structuren, maar misschien wel vooral in de manier waarop men het verleden begrijpt en interpreteert. Het Britse koloniale verleden werkt hierdoor op diverse manieren nog altijd door in hedendaagse samenlevingen, en met name in het onderwijs. Precies dit laatste vormt het vertrekpunt van deze scriptie.

Aanvankelijk ontwikkelde het Britse Rijk zich rondom koloniale vestigingen en de handel met overzeese gebieden in producten als specerijen en textiel. Deze handelgedreven expansie groeide echter uit tot een politiek systeem dat grote invloed kreeg op het bestuur van de koloniale gebieden. Kolonialisme betreft in deze context de (concrete) praktijk van overheersing waarbij een buitenlandse mogendheid door middel van vestiging en directe controle de macht over een ander gebied en zijn bevolking uitoefent.<sup>1</sup>

In de loop van de negentiende eeuw werd deze praktijk steeds nadrukkelijker gekoppeld aan een ideologische rechtvaardiging en dominerende onderwerpingsstructuur, die de concrete bestuurspraktijk van de koloniale expansie ondersteunde. Gedreven door nationalisme en de industrialisatie gingen Europese staten zoals Groot-Brittannië streven naar het uitbreiden van hun macht en invloed voorbij de eigen grenzen. Buiten de concrete territoriale bezetting gebeurde dit nu ook via economische overheersing, diplomatieke druk en culturele dominantie op en in overzeese gebieden. Hier wordt gesproken van imperialisme.<sup>2</sup> Binnen het Britse Rijk gingen kolonialisme en imperialisme hand in hand: de feitelijke controle over koloniale gebieden werd gelegitimeerd via ideeën over beschaving, vooruitgang en orde, die samen een wereldwijd imperium moesten handhaven en legitimeren.<sup>3</sup>

Rond 1920 besloeg het Britse Rijk ongeveer een kwart van het aardoppervlak en viel bijna één vijfde deel van de wereldbevolking onder Brits gezag.<sup>4</sup> In Bijlage 1 staat een overzicht van de gebieden die onder het rijk vielen. Door deze enorme geografische spreiding kwam het Britse Rijk bekend te staan als ‘het rijk waar de zon nooit ondergaat’. Ook had deze term een symbolische betekenis. Als onderdeel van de imperialistische legitimering werd het Britse Rijk gepresenteerd als lichtbrenger voor de rest van de wereld. Beschaving, vooruitgang en orde stonden hierbij centraal.<sup>5</sup>

Dit beeld was echter eenzijdig. In werkelijkheid had de koloniale orde diepgaande gevolgen voor de samenlevingen die erdoor werden geraakt. De impact reikte namelijk verder

---

<sup>1</sup> R. J. C. Young, *Postcolonialism: An historical introduction* (Oxford, 2001), p. 15.

<sup>2</sup> Young, *Postcolonialism: An historical introduction*, p. 16-18

<sup>3</sup> M. Mann, ‘*Torchbearers Upon the Path of Progress*’: Britain’s ideology of a ‘moral and material progress’ in India’: *An Introductory Essay* in *Colonialism as civilizing mission: Cultural ideology in British India*, H. Fischer Tiné, & M. Mann, (London, 2004), p. 1-28, aldaar p. 18.

<sup>4</sup> R. Taagepera, ‘Expansion and contraction patterns of large polities: Context for Russia’, *International Studies Quarterly*, 41:3 (1997), p. 475-504, aldaar p. 484 & 486.

<sup>5</sup> J. S. Bratton, ‘*Empire Building and Modernity*’, in *Empire Building and Modernity* (Manchester, 2021), p. 67-89, aldaar p. 78-82.

dan politiek of economie. Het beïnvloedde ook onderwijs, taal, religie, sociale verhoudingen en culturele identiteit. Veel van die gevolgen zijn tot op de dag van vandaag zichtbaar – niet alleen in voormalige koloniën, maar ook in Groot-Brittannië en het Westen zelf. Ondanks het formele einde van het koloniale rijk, leven koloniale denkbeelden en verhoudingen namelijk nog op allerlei manieren voort.<sup>6</sup>

Het geschiedenisonderwijs speelt hierin een cruciale rol. Geschiedenislesboeken zijn immers niet neutraal, maar selecteren, kaderen en duiden.<sup>7</sup> Die duiding kan bewust of onbewust koloniale ideologieën hanteren. Hierbij gaat het om de legitimerende beelden van Europese superioriteit, waarin de gekoloniseerde subjecten worden neergezet als hulpbehoevend, achterlijk of zelfs kinderlijk. Koloniale overheersing verschijnt dan als een vorm van hulp of beschaving, waarbij het Westen wegen, scholen, orde en dus vooruitgang en ‘beschaving’ bracht.<sup>8</sup> Dergelijke verhalen laten weinig ruimte voor de stem van de gekoloniseerde volken zelf, en wanneer zij zich verzetten, wordt dat doorgaans afgebeeld als irrationeel of crimineel gedrag.<sup>9</sup> De ‘blanco blad’-mythe is een voorbeeld van een dergelijk veelgehoord patroon in koloniale geschiedschrijving. Dit betreft de suggestie dat gebieden pas betekenis kregen toen Europeanen er arriveerden, terwijl alles wat daarvoor bestond, wordt genegeerd of geminimaliseerd.<sup>10</sup>

Deze representaties van postkoloniale denkbeelden in het onderwijs kunnen hardnekkig en schadelijk zijn.<sup>11</sup> Zoals ook uit de volgende sectie zal blijken, zijn lesboeken immers niet zomaar bronnen van informatie, maar dragen ze bij aan de vorming van wereldbeelden. Ze vormen het fundament waarop (jonge) mensen hun historische bewustzijn ontwikkelen. Wanneer dit fundament slechts eenzijdig is, ontstaat er een vertekend beeld van het verleden, en hierdoor ook van het heden.<sup>12</sup>

Op grond van deze inzichten wordt in deze scriptie middels een postkoloniale analyse onderzocht hoe het thema kolonialisme en imperialisme binnen de casus van het Britse Rijk wordt gepresenteerd in Nederlandse geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs, en specifiek hoe koloniale ideeën hierbinnen worden bevestigd en versterkt.<sup>13</sup> Zo beoogt dit onderzoek bij te dragen aan een kritischere reflectie op de rol van het geschiedenisonderwijs in het vormgeven van het collectief geheugen met betrekking tot de koloniale tijd.

### 1.2 Status Quaestionis

Deze sectie behandelt het voorgaande wetenschappelijke onderzoek met betrekking tot postkoloniale theorie in het onderwijs, met name het Nederlandse voortgezet geschiedenisonderwijs. Op deze manier wordt beoogd een overzicht en onderbouwing te

---

<sup>6</sup> T. Davies, & J. Davis, ‘Unspeakable empire’: disentangling the colonial legacy of English education in Australia’, *Changing English: Studies in Culture and Education*, 31:1 (2023), p. 15-27, aldaar p. 18-22.

<sup>7</sup> S. J. Foster (red.) & K. A. Crawford (red.), *What shall we tell the children?: international perspectives on school history textbooks* (Charlotte, 2006), p. 45-60.

<sup>8</sup> M. W. Apple, *Ideology and Curriculum* (vierde editie; New York, 2018), p. 45-65.

<sup>9</sup> E. W. Said, *Culture and imperialism* (New York, 1994), p. 200-215.

<sup>10</sup> D. Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton, 2000), p. 30-44.

<sup>11</sup> G. Wekker, *White innocence: Paradoxes of colonialism and race* (Durham, 2016), p. 19-20.

<sup>12</sup> K. C. Barton, & L. S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, 2004), p. 1-20.

<sup>13</sup> Postkoloniale theorie en de postkoloniale analyse zullen worden toegelicht in sectie 2.2.

bieden van het belang van en hiaten in het onderzoeksveld van postkolonialisme in het onderwijs.

Geschiedenisboeken vormen in het voortgezet onderwijs een van de belangrijkste bronnen van historische kennis voor leerlingen. Stuart Foster en Keith Crawford stellen dat schoolboeken in veel landen de meest gebruikte leermiddelen zijn voor geschiedenis. Zoals al uit de vorige sectie bleek, zijn deze boeken echter niet alleen informatief, maar ook normatief: ze dragen ideeën over identiteit, burgerschap en moreel handelen over.<sup>14</sup> Maria Repoussi benadrukt in haar werk uit 2011 dat lesboeken historisch bewustzijn vormen door middel van selectie, ordening en evaluatie van feiten, vaak zonder expliciete verantwoording van deze keuzes. Juist door hun ogenschijnlijk neutrale toon zijn lesboeken bijzonder invloedrijk in het vormen en versterken van nationale historische narratieven.<sup>15</sup>

Tegen deze achtergrond wijzen verschillende onderzoekers op de noodzaak van een kritische analyse van hoe geschiedenis wordt onderwezen. Edward Said stelt dat het huidige geschiedenisonderwijs vaak de morele superioriteit van koloniale machten legitimeert. In zijn werk uit 1994 laat hij zien hoe zulke verhalen koloniale ideologieën verstevigen in de maatschappij. Schoolboeken speelden hier een essentiële rol in door het benadrukken van de ‘beschavingsmissie’ van Europa en het minimaliseren van de negatieve gevolgen van het kolonialisme.<sup>16</sup>

Hierop aansluitend noemen Michael Apple en Linda Christian-Smith schoolboeken ‘ideologische instrumenten’ die vaak een eurocentrisch beeld tonen en kolonialisme bagatelliseren.<sup>17</sup> James Mangan beschrijft in eenzelfde lijn hoe het Britse onderwijs werd ingezet om het Britse imperialisme te rechtvaardigen. Het onderwijs benadrukte vooral economische en culturele ‘voordelen’ van koloniale overheersing. Dit proces van ideologische legitimatie beïnvloedde niet alleen de perceptie van het verleden, maar ook de identiteit en wereldvisie van meerdere generaties leerlingen.<sup>18</sup>

In het verlengde hiervan pleiten verschillende wetenschappers voor hervormingen binnen het geschiedenisonderwijs. Zo moet er meer aandacht komen voor multiperspectiviteit, inclusiviteit en historische complexiteit. Vanessa Andreotti stelt in haar werk uit 2012 dat onderwijs vaak gevangen blijft in een eurocentrische wereldvisie, waarbij andere kennissystemen als minderwaardig worden gezien. Zij pleit voor een ‘dekoloniale’ benadering van onderwijs waarin ruimte is voor pluriformiteit en epistemische diversiteit.<sup>19</sup> Hiermee sluit ze aan bij het concept van *epistemicide* dat later door Boaventura de Sousa Santos besproken

---

<sup>14</sup> Foster & Crawford, *What shall we tell the children?*, p. 45-60; S. J. Foster, ‘Dominant traditions in international textbook research and revision’, *Education Inquiry*, 2:1 (2011), p. 5-20.

<sup>15</sup> M. Repoussi, & N. Tutiaux-Guillon, ‘New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography’, *Journal of Education Media, Memory and Society*, 2:1 (2010), p. 154-170.

<sup>16</sup> Said, *Culture and imperialism*, p. 191-210 & 215-220.

<sup>17</sup> M. W. Apple, & L. K. Christian-Smith, ‘*The Politics of the Textbook*’, in *The Politics of the Textbook*, (New York, 2017), p. 1-21, aldaar p. 7.

<sup>18</sup> J. Mangan, *Benefits bestowed?: Education and British imperialism* (New York, 2012), p. 112-128.

<sup>19</sup> V. Andreotti, ‘Education, knowledge, and the righting of wrongs: Reflections on the analytic and pedagogical implications of postcolonial theory.’ *Postcolonial Directions in Education*, 1:1 (2012), p. 67-92, aldaar p. 75-83.

zou worden als de structurele marginalisering van niet-Westerse kennissystemen.<sup>20</sup> Hanna Schissler benadrukt bovendien dat het herschrijven van koloniale geschiedenissen in lesboeken noodzakelijk is voor het doorbreken van eurocentrische patronen, en wijst evenals Repoussi op de macht en invloed van deze tekstboeken in het vormen van een collectief geheugen.<sup>21</sup> Beide onderzoekers benadrukken het belang van curriculumherziening waarin postkoloniale reflectie wordt geïntegreerd.

Ook binnen het Nederlandse onderzoeks- en onderwijsveld groeit de aandacht voor de manier waarop (diverse aspecten van de) koloniale en postkoloniale geschiedenissen in schoolboeken worden gepresenteerd. Een aantal onderzoeken binnen deze postkoloniale benadering legt de nadruk en uit kritiek op de presentatie van Nederland zelf in lesboeken. Maria Grever en Kees Ribbens laten bijvoorbeeld in 2007 zien dat het geschiedenisonderwijs in Nederland sterk gericht is op nationale identiteit en dat het koloniale verleden vaak functioneert als een bijzaak binnen het grotere nationale narratief. In plaats van kritisch te reflecteren op machtsverhoudingen of koloniale ideologieën, worden deze vaak afgedaan als ‘zaken van vroeger’.<sup>22</sup>

Tina van der Vlies onderzoekt in haar vergelijkende studie uit 2022 hoe nationale narratieven in Engelse en Nederlandse geschiedenisboeken tussen 1920 en 2010 worden geconstrueerd en in stand worden gehouden, waarbij zij de nadruk legt op hun narratieve structuur en maatschappelijke context. Van der Vlies toont aan dat koloniale denkbeelden in zowel Engeland als Nederland op subtiële wijze voortleven in schoolboeken. Dit komt volgens haar doordat nationale verhalen vaak een eurocentrisch perspectief hanteren waarin vrijheid en heldendom centraal staan, terwijl koloniale onderdrukking slechts marginaal of ongenueanceerd aan bod komt. Bij de behandeling van de Nederlandse boeken wijst Van der Vlies bijvoorbeeld op het paradoxale gebruik van bevrijdingsverhalen uit de Tachtigjarige Oorlog in koloniale educatie in Indonesië, en bij de Britse boeken op de blijvende morele superioriteit in narratieven over het imperiale verleden. Haar onderzoek draagt hiermee bij aan het inzichtelijk maken van hoe postkoloniale structuren nog steeds doorwerken in het geschiedenisonderwijs, ondanks historiografische en didactische vernieuwingen.<sup>23</sup>

Andere onderzoeken stellen de representatie van gekoloniseerde volken in het Nederlandse onderwijs centraal, al blijft dit vaak binnen de Nederlandse koloniale context. Zo gaat Marc van Berkel in op de representatie van Nederlands-Indië tijdens de Tweede Wereldoorlog en de daaropvolgende dekolonisatie, waarbij hij aantoont dat Indonesische perspectieven grotendeels afwezig zijn in Nederlandse lesboeken. De nadruk ligt op Nederlandse belangen, bestuur en militaire campagnes, terwijl de Indonesische stemmen en de Bersiap-periode nauwelijks aan bod komen. Van Berkel pleit hiermee voor een grotere rol van inheemse perspectieven en het integreren van recent wetenschappelijk onderzoek en

---

<sup>20</sup> B. de Sousa Santos, ‘Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges’, *Review (Fernand Braudel Center)* 30:1 (2007), p. 45-89.

<sup>21</sup> H. Schissler, Navigating a globalizing world: ‘Thoughts on textbook analysis, teaching, and learning’, *Journal of educational media, memory, and society*, 1:1 (2009), p. 203-226.

<sup>22</sup> M. Grever, & K. Ribbens, ‘Veranderde coördinaten van herinnering’ in *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, red. M. Grever, & K. Ribbens (Amsterdam, 2007), p. 61-86, aldaar p. 70-80.

<sup>23</sup> T. van der Vlies, *Echoing Events: The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920-2010* (Göttingen, 2022).

publieke debatten in geschiedenisonderwijs.<sup>24</sup>

Maria Sijpenhof analyseert in haar werk uit 2019 raciale narratieven in Nederlandse geschiedenisboeken uit de periode 1968-2017 en toont aan hoe racialisering optreedt via *otherness* ('andersheid') en 'gelijkheid' in visuele afbeeldingen van zwarte mensen. Hiermee daagt Sijpenhof de dominante, vaak eurocentrische narratieven in Nederlandse geschiedenisboeken uit, die – volgens haar – vaak ras en racisme bagatelliseren of ontkennen en 'witheid' stellen als norm. Tevens draagt ze bij aan de bewustwording van (de verspreiding van) de blijvende erfenis van het Nederlandse koloniale verleden. Sijpenhof benadrukt bovendien de noodzaak om historische gebeurtenissen te verbinden met voortdurende onrechtvaardigheden.<sup>25</sup>

Waar bovenstaande onderzoeken met name betrekking hebben op het nationale Nederlandse kader, onderzoekt Jonathan Even-Zohar in zijn doctoraalscriptie uit 2007 in hoeverre Nederlandse schoolboeken voor geschiedenis tussen 1975 en 2005 aandacht besteden aan niet-Westerse geschiedenis. Uit zijn onderzoek blijkt dat slechts vijftien procent van de lesstof aan niet-Westerse geschiedenis wordt gewijd en dat deze vaak geïsoleerd, contextarm of vanuit een eurocentrisch perspectief wordt behandeld. Even-Zohar concludeert dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs in de onderzochte periode slechts in beperkte mate een werkelijk wereldhistorisch perspectief hanteert, doordat structurele verbanden tussen het Westen en het niet-Westen veelal ontbreken en mondiale processen onvoldoende geïntegreerd zijn in het historische narratief.<sup>26</sup>

### 1.3 Probleemstelling

Het literatuuroverzicht in sectie 1.2 toont aan dat nationalistische en eurocentrische narratieven nog steeds dominant zijn in het Nederlandse geschiedenisonderwijs, dat de stemmen van gekoloniseerde volken vaak ontbreken of slechts marginaal aanwezig zijn, en dat er veel belang is bij vernieuwingen van schoolboekteksten rondom het thema kolonialisme en imperialisme. De besproken onderzoeken kennen echter ook beperkingen en tonen lacunes in het postkoloniale onderzoeksveld aan. Het is namelijk opvallend dat het overgrote deel van het postkoloniale onderzoek naar het Nederlandse onderwijs zich richt op het eigen koloniale verleden. Hoewel deze focus begrijpelijk is, kan onderzoek dat (ook) analyseert hoe andere koloniale machten worden voorgesteld, bijdragen aan een verbreding van de postkoloniale analyse van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Deze bredere benadering kan waardevolle inzichten opleveren over de werking van nationalistische kaders in het geschiedenisonderwijs. Zo draagt postkoloniale analyse niet alleen bij aan curriculumkritiek, maar ook aan de ontwikkeling van een inclusiever, kritischer historisch bewustzijn bij leerlingen.

---

<sup>24</sup> M. van Berkel, *Welk verhaal telt? De oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië 1942-1949 in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Onderzoeksrapport voor Nationaal Comité 4 & 5 mei* (Amsterdam, 2017), p 19-53.

<sup>25</sup> M. L. Sijpenhof, 'Racialized narratives in Dutch history textbooks: a critical race examination', *Historia y Memoria de la Educación*, 10 (2019), p. 131-174.

<sup>26</sup> J. Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis in het onderwijs: Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (doctoraalscriptie, Universiteit Leiden, 2007).

In dit onderzoek staat daarom het Britse Rijk centraal binnen het kader van kolonialisme en imperialisme, met als doel om inzicht te verkrijgen in de postkoloniale representatie van een Europees koloniaal rijk buiten de Nederlandse context.<sup>27</sup> De onderzoeksvraag die hieruit voortvloeit, luidt als volgt: *In hoeverre en op welke wijze bevestigen en versterken huidige Nederlandse geschiedenislessmethodes voor bovenbouw VWO koloniale opvattingen, denkwijzen en perspectieven binnen hun narratief over het Britse Rijk en diens kolonialisme en imperialisme?*

### 1.4 Opzet

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, zal er in het tweede hoofdstuk eerst worden ingegaan op de methodologische aspecten van het onderzoek, te weten het analysegereedschap, het theoretisch kader en de hieruit voortvloeiende analyseconcepten, en de corpusselectie. In het derde hoofdstuk volgt een bespreking van de kwantitatieve analyse die is uitgevoerd op vier lesmethoden. In het vierde en het vijfde hoofdstuk worden vervolgens twee lesmethoden kwalitatief toegelicht, middels de analyseconcepten uit het theoretisch kader. Tot slot volgt een overkoepelend concluderend hoofdstuk, waarbij ook aanbevelingen voor vervolgonderzoek zullen worden besproken.

Bovendien is ervoor gekozen de bijlagen apart toe te voegen, in plaats van deze achteraan dit onderzoek op te nemen. Deze keuze is gemaakt met het oog op het leesgemak: zo kunnen de analysegegevens gemakkelijker naast de besproken resultaten worden gelegd ter vergelijking en aanvulling.

---

<sup>27</sup> De keuze voor het Britse Rijk wordt verder toegelicht in sectie 2.2.

## Hoofdstuk 2. Methode

Dit onderzoek beoogt aan te tonen in hoeverre en op welke wijze koloniale ideeën worden bevestigd en versterkt in huidige Nederlandse geschiedenislesmethodes voor bovenbouw VWO. Hiervoor zijn postkoloniale analyses uitgevoerd op teksten uit Nederlandse geschiedenisboeken uit het voortgezet onderwijs. In dit hoofdstuk zullen belangrijke aspecten van de methode besproken worden ter onderbouwing en transparantie van de resultaten uit het onderzoek. Ten eerste zal de onderzoeksmethode – de tekstboekanalyse – worden toegelicht. Hierna wordt het theoretisch kader besproken en worden concepten uitgelicht die de inhoudelijke basis leggen voor de tekstboekanalyse. Tot slot wordt de casus- en materiaalselectie behandeld.

### 2.1 Tekstboekanalyse

#### 2.1.1 Opstellen van analyseschema's

De schoolboekteksten zijn onderzocht middels een tekstboekanalyse die is uitgewerkt volgens het overzichtsartikel van Jason Nicholls, die een combinatie van de analysemethodes van Falk Pingel en Robert Stradling adviseert. Waar Pingel een uitgebreid maar onvolledig overzicht biedt van kwalitatieve en kwantitatieve methodes van voor tekstboekanalyse, biedt Stradling een veertigtal vragen als analytisch raamwerk voor (geschiedenis-) tekstboeken.<sup>28</sup> Deze methode is geselecteerd vanwege zijn concreetheid in toepassingsvermogen en geschiktheid voor het onderzoeksdoel. Op basis van dit artikel – en eerdere praktische toepassingen hiervan door Marc van Berkel en Daan König – zijn er analysevragen opgesteld op basis waarvan de lesboekteksten per lesmethode en daarbinnen per paragraaf apart geanalyseerd zijn.<sup>29</sup>

Deze vragen zijn opgenomen in analyseschema's die te vinden zijn in Bijlages 4 tot en met 7. Elke bijlage bevat de analyseschema's van één lesmethode, en voor elke lesmethode bestaan twee soorten analyseschema's. De eerste soort betreft een overkoepelend schema met algemene informatie over het gehele lesboek. De tweede soort betreft de inhoudelijke analyseschema's per paragraaf. Deze laatste is ingedeeld in de secties kwantitatieve informatie, overkoepelende informatie, en informatie over elk van de vijf concepten binnen de postkoloniale theorie: *othering*, *epistemicide*, *verzet*, *subalterniteit* en *hybriditeit*.<sup>30</sup> De analysevragen met betrekking tot de kwantitatieve en overkoepelende informatie zijn direct geselecteerd uit de werken van Nicholls, Van Berkel en König. De vragen met betrekking tot de vijf postkoloniale concepten zijn geïnspireerd door deze werken, maar zijn aangepast om de inhoud van de concepten zo goed mogelijk te dekken. Hierbij moet echter worden vermeld dat bij de indeling van de analysevragen in deze concepten, niet alle overlap tussen de

---

<sup>28</sup> J. Nicholls, 'Methods in School Textbook Research', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3:2 (2003), p. 11-26.

<sup>29</sup> D. König, *Zwarte bladzijden op wit papier: Een onderzoek naar narratieven omtrent de Nederlandse koloniale geschiedenis in geschiedenis-handboeken voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs vanaf 1968 tot 2020* (masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen, 2024), p. 52-53; Nicholls, 'Methods in School Textbook Research'; M. van Berkel, *Plotlines of Victimhood: The Holocaust in German and Dutch History Textbooks, 1960-2010* (Rotterdam, 2017), p. 258-280.

<sup>30</sup> Deze concepten worden in sectie 2.2.1 nader toegelicht.

concepten geëlimineerd kon worden. Enkele vragen kunnen dus betekenis hebben voor meer dan één concept.

### 2.1.2 Narratieven

Binnen deze tekstboekanalyse wordt er meermaals van ‘narratieven’ gesproken. Een *narratief* ordent volgens Hayden White het verleden in een verhaalvorm. Dit is geen neutrale weergave, maar een bewuste constructie van de geschiedenis door de auteur. Gebeurtenissen worden hierbij samengevoegd tot een plot met een begin en een einde. De vaste verhaalstructuren die hierbij gebruikt worden (zoals een tragedie of komedie) geven (historische) feiten betekenis. White ziet narratieven als interpretatieve keuzes van historici: wat wordt verteld, en hoe? Dit toont hun visie op het verleden. Een narratief stuurt dus begrip en waardering van (historische) gebeurtenissen en actoren.<sup>31</sup>

Zoals uit de Status Quaestionis al bleek, zijn paragrafen in lesboeken ook opgebouwd volgens (dominante) narratieve principes. Ze presenteren historische informatie als samenhangende verhalen met een chronologie, hoofdrolspelers en vaak een impliciete moraal. In postkoloniale context – en dus ook binnen dit onderzoek – is het van belang te analyseren welk narratief wordt geconstrueerd: wie treedt op als handelende actor, wie als slachtoffer, wie wordt gehoord en wie niet? Zo kan inzicht verweven worden in hoe ook de ogenschijnlijk objectieve lesstof een interpretatieve en ideologisch geladen verhaallijn volgt.

### 2.1.3 Perspectieven: vertelling en focalisatie

Om in dit onderzoek te bepalen wanneer een tekst een (bepaald) perspectief weergeeft, wordt gebruikgemaakt van de focalisatietheorie van Mieke Bal. In haar werk uit 2009 maakt Bal onderscheid tussen de ‘verteller’ (degene die het verhaal vertelt) en de ‘focalisator’ (degene door wiens ogen de gebeurtenissen worden waargenomen en geïnterpreteerd). Focalisatie verwijst dus naar de instantie die waarneemt, denkt en voelt, en daarmee richting geeft aan hoe het verhaal wordt beleefd.<sup>32</sup>

In dit onderzoek wordt focalisatie gebruikt om te analyseren of een tekst enkel feitelijke gebeurtenissen beschrijft, of ook laat zien hoe historische actoren hun werkelijkheid ervoeren. Een tekst bevat pas echt een perspectief als de lezer toegang krijgt tot de belevingswereld van een actor of groep, bijvoorbeeld via hun gevoelens, motieven of culturele waarden. Het is dan niet voldoende dat een groep iets doet, want de betekenisgeving en emotionele of culturele context moeten ook zichtbaar zijn. Zo laat de zin: ‘De inheemse bevolking verzette zich tegen de koloniale macht van de Britten’ op zichzelf geen perspectief zien, omdat niets vernomen wordt over hoe deze groep de situatie beleefde of waarom deze zich verzette. De actor fungeert hier dus slechts als object van handeling en beschrijving, zonder focalisatie.

## **2.2 Theoretisch kader: postkoloniale theorie**

Aan de basis van de uitgevoerde tekstboekanalyses van de lesboeken binnen dit onderzoek ligt de postkoloniale theorie. De grondslagen van postkoloniale theorievorming zijn

---

<sup>31</sup> H. White, *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe* (Baltimore, 2014), p. 1-42.

<sup>32</sup> M. Bal, *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative* (derde editie; Toronto, 2009), p. 149-150.

grotendeels gelegd door Edward Said in zijn boek *Orientalism* uit 1978. Voor het concept ‘postkolonialisme’ wordt echter de definiëring van John Lye uit 1997 aangehouden: ‘Een kritische theorie en een literair onderzoeksgebied dat zich richt op de invloed van kolonialisme en imperialisme op cultuur, identiteit en kennisproductie. Het onderzoekt de manier waarop koloniale machtsstructuren voortleven in taal, literatuur en representatie. Het behandelt hierbij zowel literatuur uit voormalige kolonies, vaak geschreven in de taal van de kolonisator en met thema’s zoals nationale identiteit, emigratie en onafhankelijkheid (1), als literatuur uit koloniserende landen die kolonies en hun bevolking als onderwerp hebben (2).’<sup>33</sup>

Deze definiëring laat echter te wensen over met betrekking tot de concrete werkbaarheid voor een postkoloniale analyse. Het concept is daarom opgesplitst in de belangrijkste dimensies van de postkoloniale theorie die in het postkoloniale onderzoeksveld naar voren komen. Op deze manier wordt beoogt om richting en concrete handvatten te bieden voor een postkoloniale analyse. Peter Childs en Patrick Williams onderscheiden de dimensies *othering* (of *otherness*), *epistemicide*, *verzet* (‘resistance’), *subalterniteit* en *hybriditeit* als kernconcepten van de postkoloniale theorie.<sup>34</sup> Deze concepten zullen daarom worden behandeld in dit onderzoek. Samen vormen ze het analytische raamwerk van de postkoloniale benadering, wat voor dit onderzoek inhoudt dat de kwalitatieve analyse (-vragen) ontworpen is om inzicht te creëren in de manieren waarop de afzonderlijke aspecten worden behandeld in de lesboekteksten, zoals ook in sectie 2.1 te lezen is.

De vijf bovenstaande concepten worden in het onderstaande nader toegelicht.<sup>35</sup> Hierbij is het echter belangrijk om te vermelden dat de indeling van deze concepten en de vragen die hierbinnen centraal staan, niet eenduidig is. Verschillende concepten zijn namelijk nauw verbonden en werken vaak in wisselwerking met elkaar, waardoor ze inhoudelijke overlap kunnen hebben. Er is moeite gedaan om de overlap zo klein mogelijk te maken en de concepten zo veel mogelijk te onderscheiden van elkaar, maar het bleek geen realistisch doel om alle overlap tussen concepten en bijbehorende vragen te elimineren.

### 2.2.1 Othering

Het concept van *othering* werd geïntroduceerd door Edward Said in zijn boek *Orientalism* uit 1978. Het bedraagt het discursieve proces waarbij een bepaalde groep mensen wordt gepresenteerd of geconstrueerd als fundamenteel ‘anders’, ‘vreemd’ of ‘inferieur’ ten opzichte van de dominante (Westerse, Europese) norm, waardoor er een tweedeling gecreëerd wordt tussen ‘wij’ en ‘zij’, vaak met negatieve stereotypering. Deze tweedeling fungeert volgens Said als een ideologisch middel om koloniale overheersing te legitimeren: door ‘de Ander’ te creëren bevestigt een groep haar eigen superioriteit en identiteit.<sup>36</sup> Said onderzocht hiermee in zijn boek hoe het Westen het Oosten heeft neergezet als een vreemde, irrationele en ondergeschikte ‘Ander’, en toonde aan hoe deze relatie systematisch gebaseerd is op

---

<sup>33</sup> J. Lye, *An Introduction to Post-Colonialism, Post-colonial Theory and Post-colonial Literature*, ENGL 4F70: Contemporary Literary Theory (St. Catharines, 1997/1998).

<sup>34</sup> P. Childs, & P. Williams, *An Introduction to Post-Colonial Theory* (London, 1997).

<sup>35</sup> In sectie 2.1 is bovendien al toegelicht hoe de concepten werkbaar zijn gemaakt voor een postkoloniale tekstboekanalyse.

<sup>36</sup> E. W. Said, *Orientalism* (New York, 1978.), p. 19-22.

scheve machtsrelaties en overheersing.<sup>37</sup>

Binnen een postkoloniale analyse helpt het concept dan ook om machtsstructuren, ongelijkheid in representatie en eurocentrisme bloot te leggen in teksten zoals schoolboeken. Voor dit onderzoek staat bij dit concept centraal hoe gekoloniseerde volken en culturen in de lesboeken gepresenteerd worden ten opzichte van de Britse koloniale macht. Hierbij gaat het om het gebruik van (binaire) tegenstellingen tussen de kolonisator als modern en/of beschaafd en de gekoloniseerde als primitief en/of onderontwikkeld, bijvoorbeeld door neerbuigend taalgebruik richting de gekoloniseerde. Ook speelt het voorstellen van kolonialisme en imperialisme als positief, noodzakelijk of onvermijdelijk een rol, aangezien dit de dominante positie van de kolonisator legitimeert en de ondergeschikte positie van de gekoloniseerde als vanzelfsprekend en onveranderlijk voorstelt.

### 2.2.2 Epistemicide

Het concept *epistemicide* of ‘epistemische onderdrukking’ betreft de problematiek van kennisproductie en legitimiteit van niet-Westerse vormen van kennis. Hierbij gaat het om het opleggen van Europese kennis- en wereldbeelden (taal, theorieën en esthetiek) als universeel en de structurele marginalisering en onderdrukking van alternatieve (inheemse) kennis- en wereldbeelden. Het concept is afkomstig uit het werk van Boaventura de Sousa Santos uit 2007. Volgens hem heeft de Westerse, koloniale kennisproductie er historisch toe bijgedragen dat alternatieve kennissystemen – zoals inheemse denkwijzen – werden weggezet als primitief of niet-legitiem. Als tegenbeweging bepleit hij een ‘pluriversum’: een wereld waarin uiteenlopende kennissystemen gelijkwaardig naast elkaar kunnen bestaan, zodat gekoloniseerde gemeenschappen vanuit hun eigen referentiekaders kunnen spreken én worden begrepen.<sup>38</sup> Walter Mignolo sluit hier op aan met zijn werk uit 2011, waarin hij zich afzet tegen het dominante idee dat Europese maatstaven voor beschaving en rationaliteit universeel zouden zijn. Dit beschouwt hij als een hardnekkige koloniale mythe. Hij pleit voor het idee dat moderniteit niet los te zien is van het koloniale verleden: het is geen neutraal Europees project van vooruitgang, maar diep verweven met onderdrukking en uitbuiting.<sup>39</sup>

Binnen dit onderzoek zal er voor het concept *epistemicide* geanalyseerd worden of niet-Westerse kennisvormen (inhoudelijk) worden besproken en of er agency wordt gegeven aan de eigen productie of overlevering van kennis door gekoloniseerde groepen. Ook zal worden geanalyseerd of er aandacht wordt besteed aan de (langdurige) impact van kolonialisme op culturele aspecten als kennis en taal.

### 2.2.3 Verzet

Het concept *verzet* gaat over de reactie op koloniale macht, bijvoorbeeld hoe gekoloniseerde actoren zich verzetten of zichzelf en hun cultuur of positie herdefiniëren. Het onderzoekt vormen van ‘agency’ (handelingsmacht) onder gekoloniseerde volken, zoals ‘subversion’ (gezagsonderminning of verzet) en ‘opposition’ (tegenstand/terugvordering van de eigen

---

<sup>37</sup> S. Moosavinia, R. Racevskis, & S. Talebi Sarokolaei, ‘Edward Said and Michel Foucault: Representations of the notion of discourse in colonial discourse theory’, *Journal of Research in Applied Linguistics* 10:2 (2019), p. 182-197, aldaar p. 183.

<sup>38</sup> De Sousa Santos, ‘Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges’, p. 74.

<sup>39</sup> S. Castro Klarén, ‘The Darker Side of Western Modernity. Global Futures. Decolonial Options by Walter D. Mignolo (review)’, *MLN: Modern Language Notes* 128:2 (2013), p. 467-470.

identiteit). Het is gebaseerd op de werken van Edward Said uit 1993 en Homi Bhabha uit 1994. Said gaat in zijn vervolgwerk op het hierboven besproken *Orientalism* uitdrukkelijk in op vormen van cultureel en discursief verzet, waarin onderdrukte volken hun eigen identiteit en geschiedenis proberen te herwinnen via kunst, literatuur en theorie, als reactie op het proces van *othering*.<sup>40</sup> Hiermee benadrukt hij bovendien dat verzet zich niet uitsluitend in gewelddadigheid hoeft te uiten. Bhabha bouwt voort op deze benadering en breidt de inhoud van het concept *verzet* uit met de begrippen ‘mimicry’ en ‘ambivalentie’. Het eerste duidt op het verschijnsel dat gekoloniseerde actoren de koloniale cultuur nabootsen – maar niet perfect, waardoor de autoriteit van de kolonisator wordt ondermijnd en verstoord.<sup>41</sup> Het tweede duidt op de tegenstrijdige manier waarop kolonisator en gekoloniseerde elkaar beschouwen, namelijk inferieur en exotisch ‘anders’ versus benijdenswaardig en corrupt.<sup>42</sup>

In dit onderzoek zal binnen dit concept geanalyseerd worden of en hoe het plegen van *verzet* wordt behandeld, waarbij er aandacht wordt besteed aan geweldloze of gewelddadige subversie en oppositie, mimicry en ambivalentie. Ook wordt geanalyseerd of en hoe gekoloniseerde groepen een actieve rol hierin toebedeeld krijgen in de tekst, of als passieve objecten of slachtoffers worden afgebeeld door de auteur. Tot slot wordt gekeken naar beschrijvingen van de invloed van *verzet*: wordt de koloniale orde als fragiel, betwist of instabiel beschreven door de aanwezigheid van subversieve krachten, of wordt het effect gebagatelliseerd in de tekst?

#### 2.2.4 Subalterniteit

*Subalternen* zijn de groepen die volledig buiten de dominante discursieve (politieke, sociale, economische en culturele) machtsstructuren vallen. Het zijn vaak koloniale of postkoloniale onderdrukte bevolkingsgroepen, zoals inheemse volken, vrouwen in koloniale contexten, of arme boeren of arbeiders. Zij bevinden zich onderaan de maatschappelijke hiërarchie en hebben zelden tot nooit direct toegang tot de mogelijkheid om hun eigen verhalen, belangen of identiteiten (‘subalterne perspectieven’) te representeren binnen de dominante discoursen.<sup>43</sup> Chakravorty Spivak stelt in haar werk uit 1988 dat deze stemmen dan ook zelden gerepresenteerd worden in ‘mainstream’ geschiedschrijving of officiële kennisproductie. Hierdoor wordt koloniaal verzet in postkoloniale literatuur gepresenteerd vanuit een Westers discours. Al wordt er gesproken over een subaltern subject, dan kan door het ontbreken van de eigen stem alsnog de ware boodschap van het verzet (die gebaseerd kan zijn op alternatieve kennissystemen en discoursen dan de Westerse) verloren gaan. Spivak bekritiseert dan ook Westerse intellectuelen die spreken voor ‘de subalterne’, in plaats van ruimte te maken voor hen om zelf te spreken.<sup>44</sup>

---

<sup>40</sup> B. Robbins, M. L. Pratt, J. Arac, R. Radhakrishnan, & E. W. Said, ‘Edward Said’s culture and imperialism: A symposium’, *Social Text* 40 (1994), p. 1-25, aldaar p. 2-8; Said, *Culture and Imperialism*, p. 191-210.

<sup>41</sup> H. K. Bhabha, ‘Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse’, in *The Location of Culture* (London, 1994), p. 85-92.

<sup>42</sup> H. K. Bhabha, ‘Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority Under a Tree Outside Delhi, May 1817’, in *The Location of Culture* (Londen, 1994), p. 102-122.

<sup>43</sup> Childs & Williams, *An Introduction to Post-Colonial Theory*, p. 157-185.

<sup>44</sup> G. C. Spivak, ‘“Can the Subaltern Speak?”: Revised Edition, from the ‘History’ Chapter of Critique of Postcolonial Reason’, in *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea* (New York, 2010), p. 21-78, aldaar p. 30-43.

*Subalterniteit* valt niet (direct) onder het concept *verzet*, aangezien de subalterne niet vanzelfsprekend deelneemt aan (zichtbare) vormen van verzet. Toch kunnen deze concepten overlap hebben, wanneer bijvoorbeeld het verzet van inheemse subjecten besproken wordt. De concrete scheidingslijnen tussen *verzet* en *subalterniteit* kunnen dan ook enigszins arbitrair zijn.<sup>45</sup>

Binnen dit onderzoek wordt er voor de analyse van dit concept onderzocht of de ervaringen en belevingswerelden van subalterne subjecten (vaak inheemse volken) aandacht krijgen. Wordt er bijvoorbeeld inzicht gegeven hoe de kolonisatie onder deze volken werd ontvangen, worden er primaire bronnen vanuit gekoloniseerde perspectieven gebruikt, en worden subalterne groepen zelf aan het woord gelaten?

### 2.2.5 Hybriditeit

*Hybriditeit* wordt expliciet besproken door Childs en Williams als een centraal concept in de postkoloniale theorie.<sup>46</sup> Het werd geïntroduceerd in een werk van de eerder besproken Homi Bhabha, om aan te tonen hoe koloniale identiteiten nooit statisch of homogeen zijn. Het houdt de integratie of het mengen van culturele kenmerken en gewoonten in tussen de koloniserende en de gekoloniseerde culturen. Bhabha noemt dit de ‘Derde Ruimte’, die tussen beide culturen in ligt. Koloniale subjecten zouden niet simpelweg onderworpen zijn, maar produceren hybride identiteiten door een constante onderhandeling tussen koloniale en inheemse culturen.<sup>47</sup> Hiermee wordt het idee (en het stereotype) van een vaste ‘ander’ geproblematiseerd, omdat een hybride subject tegelijk ‘eigen’ én ‘ander’ is.

Deze anti-essentialistische invalshoek van Bhabha limiteert zich echter niet tot de uitwisselingen tussen de koloniale en gekoloniseerde cultuur. Het concept wordt breder ingezet om de interne diversiteit en dynamiek van inheemse culturen te analyseren, evensals de discoursen en presentaties hiervan in postkoloniale teksten. Koloniale discoursen reductioneren vaak culturele diversiteit tot één ‘anders-zijn’, om het makkelijker te controleren of inferieur te verklaren. Door te benadrukken dat er al verschil en complexiteit bestond vóór de koloniale ontmoeting, wordt deze simplificatie genuanceerd.<sup>48</sup>

Binnen dit onderzoek zal daarom worden geanalyseerd of en hoe *hybriditeit* erkend wordt, of dat de lesboekteksten de statische en homogene simplificaties hanteren. Hiervoor

---

<sup>45</sup> Een belangrijk subject dat kenmerken van beide concepten bezit, is bijvoorbeeld Gandhi. Enerzijds was hij afkomstig uit en sprak hij namens een bevolking die structureel werd gemarginaliseerd binnen het koloniale systeem. Hierbij gebruikte hij alternatieve kennissystemen van de dominante Westerse, waardoor zijn ideeën moeilijk volledig konden worden erkend door de dominante koloniale machten, wat aansluit bij Spivaks stelling dat subalternen ‘niet kunnen spreken’ in de termen van de koloniale orde. Anderzijds tonen (het in postkoloniale teksten behandelen van) zijn achtergrond, zijn geweldloze strijd en zijn bewuste organisatie van massale protestbewegingen dat hij niet slechts een gemarginaliseerde stem was, maar een strategische en invloedrijke actor die doelgericht de koloniale macht uitdaagde. Kenmerken als zijn publieke zichtbaarheid, toegang tot media en vermogen om zijn strijd internationaal te verkondigen wijzen erop dat hij de grenzen van *subalterniteit* oversteeg. Daarom is hij – net als vergelijkbare actoren – in dit onderzoek geschaard onder het concept *verzet*.

<sup>46</sup> Childs & Williams, *An Introduction to Post-Colonial Theory*, p. 122-156.

<sup>47</sup> J. Rutherford, ‘The Third Space: Interview with Homi Bhabha’ in *Identity: Community, Culture, Difference* (Londen, 1990), p. 207-221, aldaar p. 211.

<sup>48</sup> H. K. Bhabha, ‘Articulating the archaic: Cultural difference and colonial nonsense’, in *The Location of Culture* (Londen, 1994), p. 123-138.

zal onder meer worden bestudeerd of er culturele invloeden of mengvormen worden besproken en of culturele veranderingen als verlies of als verrijking worden gerepresenteerd.

### **2.3 Selectie van de casus: het Britse Rijk**

Gezien het onderzoeksdoel dat eerder in dit onderzoek is beschreven, is er een onderwerp gekozen binnen het thema ‘kolonialisme en imperialisme’. Gebaseerd op de hierboven gedefinieerde concepten houdt dit in dat het onderwerp betrekking moest hebben op staten die hun macht en invloed uitbreidden door kolonisatie, militaire onderwerping of economische overheersing.<sup>49</sup> Buiten een aantoonbare wetenschappelijke relevantie diende het gekozen onderwerp te voldoen aan een aantal criteria met betrekking tot de praktische werkbaarheid van het onderzoek.

Zo was het van belang dat het onderwerp in minstens drie van de vier onderzochte lesboeken met een voldoende tekstlengte werd behandeld. Een minimum van 100 zinnen over het onderwerp is hiervoor aangehouden. Ook moest het onderwerp in ieder geval benoemd worden in ten minste vijfenzeventig procent van de paragrafen over het thema kolonialisme en imperialisme van de lesmethodes. Deze criteria zijn aangehouden om te waarborgen dat het gekozen onderwerp representatief en relevant is binnen de onderzochte lesmethodes, voldoende inhoud biedt voor analyse en daadwerkelijk een betekenisvolle rol speelt in de behandeling van het thema kolonialisme en imperialisme.

Op basis van deze criteria is er een verkennende analyse uitgevoerd op de te gebruiken lesboeken.<sup>50</sup> Deze analysetabel is te vinden in Bijlage 2.<sup>51</sup> Uit deze analyse bleek dat het onderwerp ‘het Britse Rijk’ het beste voldeed aan de gestelde criteria.

### **2.4 Selectie van het corpus**

#### **2.4.1 Selectie van lesboeken**

De corpusselectie bedraagt de – op het moment van schrijven – nieuwste uitgaven van de geschiedenislesboeken voor bovenbouw VWO van de methodes *Geschiedeniswerkplaats*,

---

<sup>49</sup> Belangrijk om hierbij te vermelden, is dat het thema slavernij hierbij buiten beschouwing wordt gelaten. Hoewel slavernij onlosmakelijk verbonden is met koloniale systemen en binnen het postkoloniale discours een belangrijk onderzoeksveld vormt, ligt de nadruk van dit onderzoek op de representatie van koloniale machtsstructuren en culturele processen zoals *othering*, *epistemicide* en *verzet* binnen formele koloniën. Slavernij valt deels buiten deze afbakening, omdat het vaak een afzonderlijk thematisch hoofdstuk vormt in lesmethodes, waarin andere accenten worden gelegd (zoals persoonlijke onderdrukking, morele debatten en economische exploitatie) die minder goed aansluiten bij de centrale analysecategorieën van dit onderzoek.

<sup>50</sup> De selectie van de lesboeken wordt in sectie 2.4.1 besproken.

<sup>51</sup> Hierbij moet worden vermeld dat deze tabel uit een vroeg onderzoekstadium komt en slechts bedoeld was ter oriëntatie op potentiële casussen. Er is hiermee niet beoogd een volledig overzicht van behandelde gebieden of subjecten te geven.

*Sprekend Verleden, Feniks en Memo*.<sup>52,53</sup> Deze selectie is ingezien in de universiteitsbibliotheek van de Erasmus Universiteit te Rotterdam, waar de Historisch Didactische Collectie is opgeslagen. Deze selectie komt voort uit een aantal overwegingen en bevindingen, die hieronder worden toegelicht.

Ten eerste moet worden vermeld dat er met dit onderzoek nooit is beoogd om een uitputtende analyse te bieden van de behandeling van het Britse Rijk in alle Nederlandse geschiedenislesmethodes. Gezien de grootte van het onderzoek moest er een selectie van methodes worden gemaakt waarbij praktische haalbaarheid en representativiteit voor het hedendaagse Nederlandse geschiedenisonderwijs werden gebalanceerd. Hiervoor is het artikel van het SLO gebruikt, waarin wordt gesteld dat de vier hierboven vermelde methodes een goede representatie zijn voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs.<sup>54</sup>

De keuze om enkel de meest recente uitgaven van de lesboeken te analyseren, komt voort uit de bevinding dat de teksten uit de lesboeken van in ieder geval het merendeel van de methodes niet zijn veranderd in de periode vanaf 2009 (het jaar dat de tien tijdvakken zijn ingevoerd in het geschiedenisonderwijs), wat een betekenisvolle vergelijking tussen deze verschillende uitgaves onmogelijk en onnodig maakt. Tegelijkertijd onderstreept dit het belang van (handvatten voor) vernieuwing van lesboekteksten in het geschiedenisonderwijs.

Op eenzelfde manier kwam de keuze tot stand om enkel de lesboeken voor het VWO te analyseren. De teksten van de HAVO- en VWO-lesboeken bleken grotendeels identiek, met enkel sporadische aanvullingen in de VWO-boeken. Een vergelijking tussen de lesboekversies van deze leerstromingen werd daarom als te weinig betekenisvol beoordeeld. Lesboeken voor het VMBO zijn uitgesloten vanwege het verschil in complexiteit en thematische en narratieve reikwijdte tussen de twee curricula en behandelingen van het onderwerp. Een vergelijking tussen deze lesmethoden zou daarom de methodologische consistentie kunnen belemmeren en weinig betekenisvol zijn. VMBO-leerlingen krijgen doorgaans onderwijs dat is afgestemd op een lager abstractieniveau dan het VWO. VWO-lesboeken bevatten meer diepgaande historische context en behandelen meer relevante elementen voor een postkoloniale analyse, zoals racisme, culturele overheersing en verzet.

Vanuit een vergelijkbare overweging is er gekozen om enkel de bovenbouw te betrekken in het onderzoek. Een postkoloniale analyse – waarin machtsverhoudingen, beeldvorming en het perspectief van gekoloniseerde groepen centraal staan – vereist een zekere conceptuele en historische diepgang die pas in de bovenbouw structureel aan bod

---

<sup>52</sup> C. Bastiaans, H. Buskop, T. Chau, L. Dalhuisen, & C. de Waal, *Sprekend Verleden: Geschiedenis Bovenbouw – VWO Leerwerkboek 4/5/6* (Zutphen, 2019); E. Beukers (red.), & S. Klein (red.), *Memo Geschiedenis: bovenbouw VWO leer/opdrachtenboek* ('s Hertogenbosch, 2016); T. van der Geugten, (red.), & R. Raap (red.), *Geschiedeniswerkplaats: Geschiedenis Tweede Fase vwo – handboek historisch overzicht* (derde editie; Groningen/Utrecht, 2021); J. Venner (red.), C. van der Heijden (red.), & M. van Haperen (red.), *Feniks: Tijdvakken en historische contexten – Geschiedenis voor de bovenbouw 4/5/6 VWO* (derde editie; Amersfoort, 2021).

<sup>53</sup> Van de methode *Memo* is tijdens het uitvoeren van dit onderzoek een nieuwe uitgave verschenen. Aangezien deze echter tot laat in het onderzoek nog niet beschikbaar was voor inzage, is er voor gekozen om de vorige uitgave uit 2016 aan te houden.

<sup>54</sup> A. van der Kaap, & A. Visser, *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (Enschede, 2016), p. 17; B. Kromhout, *De meeste schoolboeken deugen*, <https://www.historischnieuwsblad.nl/de-meeste-schoolboeken-deugen/> (27 februari 2020), geraadpleegd op 16 april 2025.

komt. Bovendien wordt er in de bovenbouw naar het eindexamen toegewerkt. Hierbij worden auteurs en uitgevers meer ‘gedwongen’ om over de thema’s te schrijven die vanuit de overheid worden bepaald, terwijl auteurs in de onderbouw meer vrijheid hebben om te bepalen wat zij belangrijk vinden om te behandelen. Hierbij moet worden vermeld dat lesmethodes in de onderbouw eveneens aandacht aan onderwerpen met betrekking tot kolonialisme en imperialisme besteden. Zo bevat het lesboek van *Feniks* voor VWO 3 een heel hoofdstuk over de dekolonisatie van verschillende gebieden.<sup>55</sup> Dit betekent dat dit onderzoek niet de gehele leerlijn van leerlingen onderzoekt, en dat onderwerpen, gebeurtenissen of perspectieven die in de bovenbouwlesboeken van een lesmethode missen, wel in de onderbouwboeken terug zouden kunnen komen. Gezien de grootte van dit onderzoek was het praktisch echter niet haalbaar om de lesboeken voor beide fases te betrekken.

Ook de examenkaternen zijn niet opgenomen in de corpusselectie. Hoewel er vanaf 2021 een examencontext geheel is toegewijd aan het Britse Rijk en de katernen van desbetreffende lesmethodes daarom geschikt lijken voor een dergelijk onderzoek, moest de selectie wegens verschil in tekstopzet en de praktische haalbaarheid van het onderzoek beperkt worden tot enkel de reguliere lesboeken óf de examenkaternen. Er is voor de reguliere lesboeken gekozen, aangezien – zoals hierboven reeds vermeld – uit de inzage van het materiaal het belang bleek voor vernieuwingen in deze teksten. De teksten uit de examenkaternen zijn daarentegen recenter opgesteld en kennen een meer tijdelijk karakter in vergelijking met de lesboekteksten, aangezien examencontexten ééns in de twee à drie jaar worden vervangen, zo blijkt uit de inzage van de katernen. Een analyse van de lesboekteksten werd daarom beoordeeld als duurzamer en kreeg hierdoor de prioriteit.

### 2.4.2 Tekstselectie binnen lesboeken

De selectie van lesboeken was pas de eerste stap in het opstellen van het corpus. Binnen elk lesboek moesten eerst de relevante paragrafen worden geselecteerd, en vervolgens binnen die paragrafen de tekstgedeelten die daadwerkelijk in de analyse zijn opgenomen.

Een paragraaf kwam alleen in aanmerking als deze inhoudelijk inging op de casus ‘kolonialisme of imperialisme van (of binnen) het Britse Rijk’. Daarbij werd gekeken of de tekst aanknopingspunten bood voor postkoloniale analyse, bijvoorbeeld door het benoemen van raciale superioriteitsideeën, economische motieven, of door het op andere manieren zichtbaar maken van hoe koloniale structuren werden gelegitimeerd of doorwerkten. Zie Bijlage 2 voor de volledige lijst van geselecteerde paragrafen.

Niet de volledige paragrafen zijn altijd geanalyseerd. Vaak bevatte een paragraaf ook tekst over andere onderwerpen, zoals ontwikkelingen binnen Europa of kolonisatie door andere landen zoals Spanje, Portugal, Nederland, Frankrijk of België. Deze tekstdelen zijn buiten beschouwing gelaten.<sup>56</sup> Alleen de tekstfragmenten die specifiek betrekking hadden op

---

<sup>55</sup> R. den Haan (red.), Y. Bouw, C. Van der Heijden, I. van Manen, & J. Venner, *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw – Leerboek 3 VWO* (derde druk; Amersfoort, 2024).

<sup>56</sup> Voorbeelden hiervan zijn de teksten over de aankomst van de Europeanen in Amerika, die vaak in de context van ‘de Europese expansie’ worden besproken. Hoewel het Britse kolonialisme ook in (Noord-) Amerika aanwezig was, betrekken de lesboeken enkel de Portugezen en de Spanjaarden in de tekst. Bovendien worden als specifieke inheemse volken doorgaans de Inca’s, Maya’s en/of Azteken genoemd. Dit zijn volken die niet op (later) Brits grondgebied leefden. Door deze combinatie aan factoren kan niet

het Britse Rijk én duidelijk verbonden waren met kolonialisme of imperialisme zijn geselecteerd voor de kwalitatieve analyse. Zie Bijlage 1 voor een overzicht van de gebieden die binnen het Britse Rijk vielen. Daarnaast zijn tekstdelen met algemene termen zoals ‘de Europeanen’ of ‘de koloniale machten’ alleen opgenomen als met zekerheid – bijvoorbeeld via secundaire literatuur – vastgesteld kon worden dat het (ook) om het Britse Rijk ging. Bij twijfel zijn zulke passages uitgesloten.

Wat betreft rubrieken en extra (kader)teksten is een onderscheid gemaakt: kaderteksten die inhoudelijk verbonden waren aan het thema kolonialisme en imperialisme zijn wel meegenomen, maar opdrachten, leerdoelen en praktische instructies zijn buiten de analyse gelaten. Op deze manier werd de analyse zo goed mogelijk afgebakend op de inhoudelijke representatie van het Britse kolonialisme binnen het lesmateriaal.

### 2.4.3 Selectie van inhoudelijk uitgelichte lesmethoden

Hoewel er vier lesmethoden zijn geanalyseerd, kon vanwege de beoogde grootte van dit onderzoek niet elke methode inhoudelijk (kwalitatief) worden besproken. In plaats daarvan zijn twee van de vier methodes hiervoor geselecteerd, namelijk *Geschiedeniswerkplaats* (hoofdstuk 4) en *Sprekend Verleden* (hoofdstuk 5). Deze selectie is gebaseerd op de diversiteit in de opzet van de lesmethoden: waar *Geschiedeniswerkplaats* de lesparagrafen expliciet heeft gestructureerd op basis van de kenmerkende aspecten en de tien tijdvakken, wordt deze ordening in *Sprekend Verleden* grotendeels losgelaten en wordt er bijvoorbeeld een apart hoofdstuk besteed aan het thema ‘kolonisatie en dekolonisatie’.<sup>57</sup> Middels deze selectie is dan ook beoogd een zo veelzijdig mogelijk beeld te geven van de veelgebruikte geschiedenislesmethodes in het Nederlandse voortgezet onderwijs.<sup>58</sup>

---

expliciet worden bewezen dat de lesboeken hier Brits grondgebied behandelen. Hierdoor zijn voor dit onderzoek enkel de teksten over Amerika geanalyseerd die betrekking hadden op de dertien Britse koloniën, die vaak binnen de context van de democratische revoluties (Amerikaanse Revolutie) aan bod komen.

<sup>57</sup> ‘Kenmerkende aspecten’ zijn voorafvastgestelde historische thema’s of ontwikkelingen die als leidraad dienen voor het begrijpen van tijdvakken en historische contexten in het geschiedenisonderwijs. Ze zijn samen met de tien tijdvakken sinds 2009 de wettelijk vastgelegde basis voor de examenprogramma’s, met als doel meer samenhang en overzicht te bieden in de historische leerstof. Zie voor meer informatie: T. Beker, & C. van der Kooij, *De canon en het vak geschiedenis*, <https://www.canonvannederland.nl/nl/primair-onderwijs/didactisch-concept/leerplan-slo/geschiedenis>, geraadpleegd op 28 mei 2025.

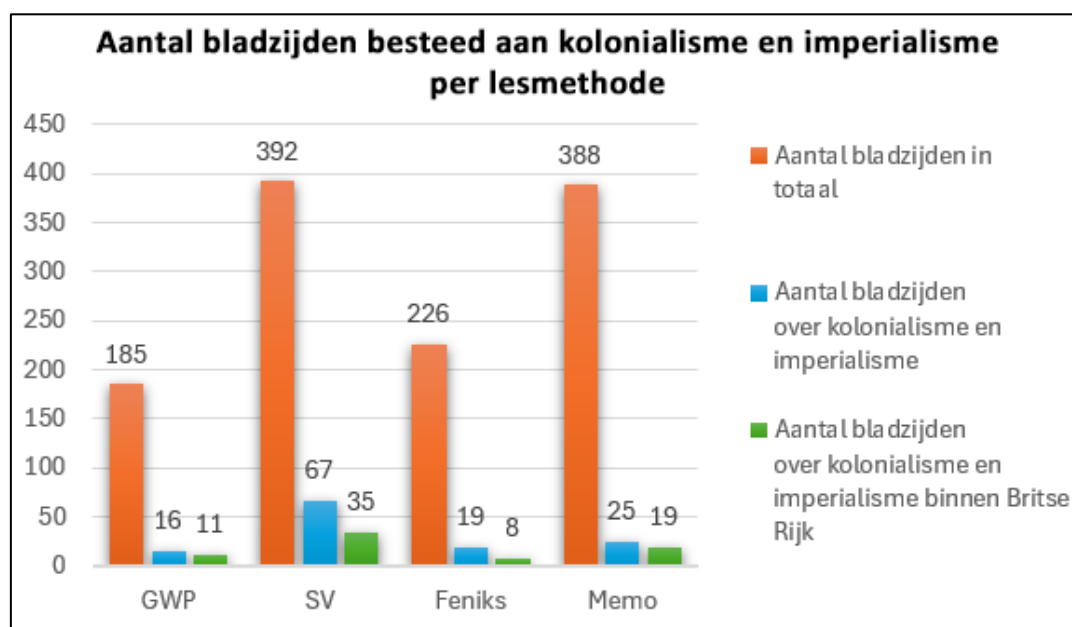
<sup>58</sup> Bovendien viel *Feniks* snel af in het proces door de zeer beperkte aandacht die werd besteed aan het thema kolonialisme en imperialisme (zie het volgende hoofdstuk). *Memo* toont in opzet veel overeenkomsten met *Geschiedeniswerkplaats*, maar koppelt de paragrafen minder expliciet aan de kenmerkende aspecten en wijkt hier sporadisch van af.

### Hoofdstuk 3. Kwantitatieve analyse

Om inzicht te krijgen in de manier waarop het Britse Rijk wordt gepresenteerd binnen Nederlandse geschiedenismethoden, is ten eerste een kwantitatieve analyse uitgevoerd. Het doel hiervan was om zichtbaar te maken hoeveel aandacht de verschillende lesboeken besteden aan het bredere thema kolonialisme en imperialisme, en in het bijzonder aan de casus van het Britse Rijk. Hierbij is tevens onderzoek gedaan naar de interne verhoudingen binnen die aandacht: zowel naar de balans tussen kolonisator en gekoloniseerde gebieden en subjecten, als de accenten binnen de representatie van de gekoloniseerde gebieden en subjecten zelf. Naast overkoepelende analyses tussen methodes is voor elk van de vier methodes ook afzonderlijk onderzocht hoe de aandacht binnen specifieke paragrafen verdeeld is op zinsniveau. Deze kwantitatieve gegevens vormen de basis voor de daaropvolgende kwalitatieve analyse van de tekstinhoud.<sup>59</sup>

In dit hoofdstuk zal regelmatig verwezen worden naar paragraafnummers van de lesboeken. Een overzicht van de geanalyseerde paragrafen en hun bijbehorende titels is te vinden in Bijlage 3.

#### 3.1 Aandacht voor onderwerp en casus in het gehele lesboek



**Grafiek 1.** Aantal bladzijden besteed aan kolonialisme en imperialisme per lesmethode.

Grafiek 1 toont aan hoeveel bladzijden elk van de vier lesboeken in totaal bevat, hoeveel daarvan gaan over kolonialisme en imperialisme, en welk deel daarvan specifiek gericht is op het Britse Rijk. Hierbij zijn alle pagina's meegenomen, ook die over koloniale gebieden buiten het Britse rijk, zoals Spaanse of Nederlandse koloniën.

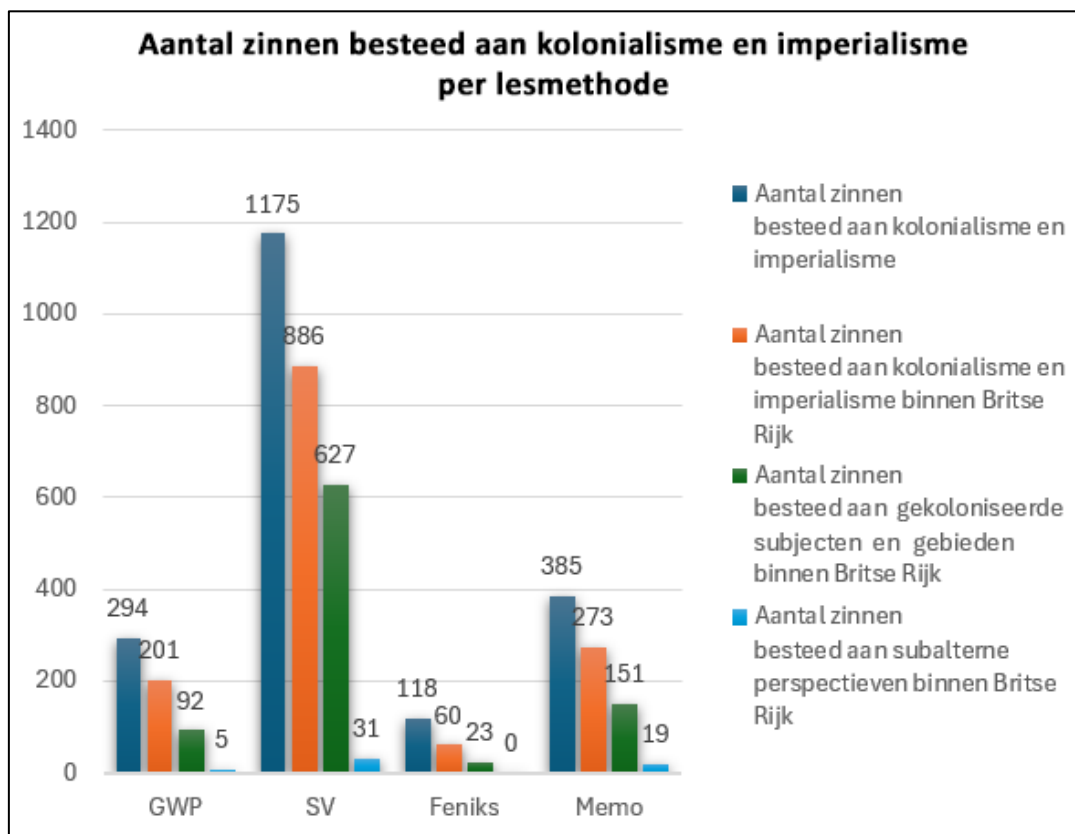
Wat opvalt is dat *Sprekend Verleden* in absolute en relatieve zin de meeste aandacht aan het thema kolonialisme besteedt: van de 392 pagina's zijn er 67 (17,1%) gewijd aan dit onderwerp, waarvan 35 (8,9%) direct verbonden zijn aan het Britse Rijk. *Memo* volgt met 25

<sup>59</sup> De gegevens zijn terug te vinden in de tabelsecties 1.2 (per methode) en tabelsecties 2.1.1 (per paragraaf) van Bijlagen 4, 5, 6 en 7.

pagina's (6,4%) over kolonialisme – waarvan 19 (4,9%) over het Britse rijk. *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* bieden in absolute zin substantieel minder ruimte, maar relatief gezien verschilt dit niet veel van *Memo*: respectievelijk 19 (8,4%) en 16 (8,6%) pagina's over het onderwerp. *Feniks* besteedt bovendien opvallend weinig aandacht aan het Britse Rijk, wat deels te verklaren is doordat onderwerpen als de Amerikaanse Revolutie alleen worden behandeld in het examenkatern (dat is opgenomen in hetzelfde tekstboek) en niet in de hoofdtekst.

*Sprekend Verleden* onderscheidt zich dus niet alleen door de omvang van het materiaal, maar ook door de keuze om een apart hoofdstuk aan kolonisatie en dekolonisatie te wijden. Hierdoor ontstaat inhoudelijk meer ruimte om het thema vanuit meerdere invalshoeken te benaderen.

### 3.2 Verdeling van aandacht in zinnen per paragraaf



Grafiek 2. Aantal zinnen besteed aan kolonialisme en imperialisme per lesmethode.

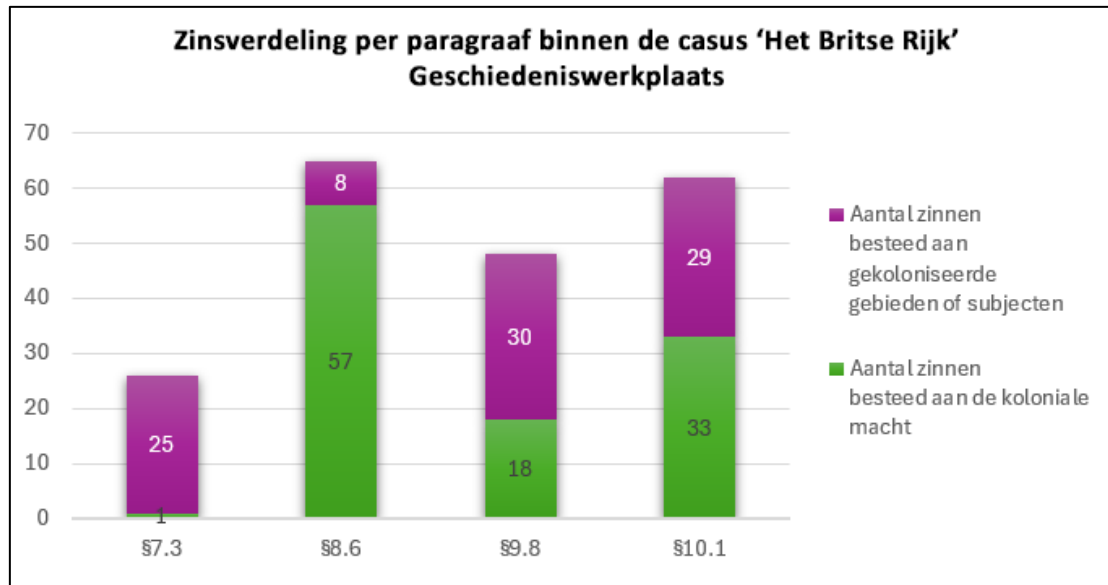
Grafiek 2 beperkt zich tot de paragrafen die daadwerkelijk zijn geanalyseerd en toont hoeveel zinnen binnen deze teksten gewijd zijn aan koloniale thema's en hierbinnen aan het Britse Rijk. Binnen de casus van het Britse Rijk is opgenomen hoeveel zinnen hiervan zijn besteed aan gekoloniseerde gebieden en subjecten, en hoeveel aan subalterne perspectieven.

Hieruit blijkt dat *Sprekend Verleden* en *Memo* relatief het grootste deel van hun tekst over het Britse Rijk aan de gekoloniseerde gebieden en subjecten wijden: respectievelijk 627 van de 886 zinnen (70,7%) en 151 van de 273 zinnen (55,3%). *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* blijven daarbij iets achter, met respectievelijk 92 van de 201 zinnen (45,8%) en 23 van de 60 zinnen (38,3%). Opvallend is dat in alle methodes het aandeel aan subalterne

perspectieven zeer beperkt blijft. De gekoloniseerde subjecten worden vaak wel beschreven, maar nauwelijks gehoord in de vorm van citaten of bronnen die hun eigen stemmen laten doorklinken.

### 3.3 Methode-specifieke analyses

#### 3.3.1 *Geschiedeniswerkplaats (GWP)*



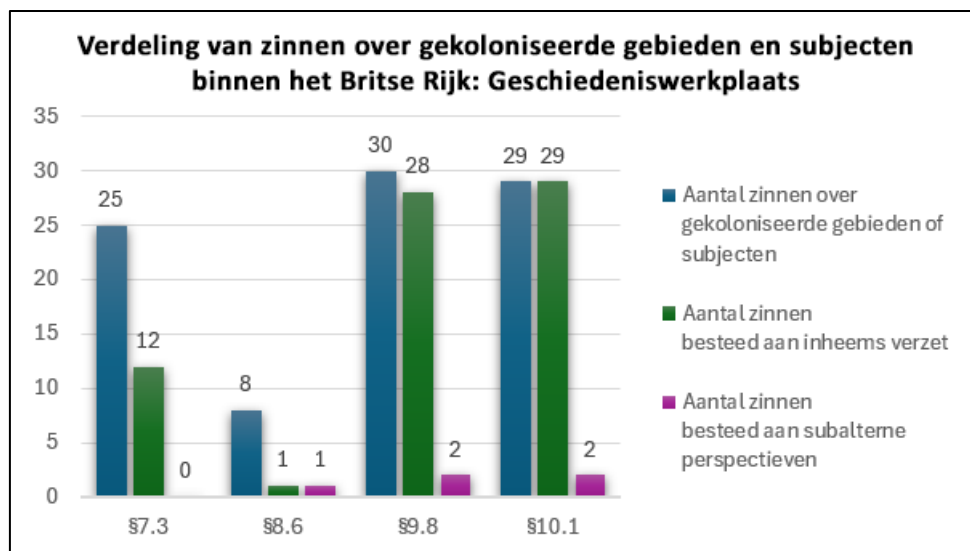
**Grafiek 3.** Zinsverdeling per paragraaf binnen de casus 'Het Britse Rijk': *Geschiedeniswerkplaats*.

Bij *Geschiedeniswerkplaats* zijn vier paragrafen geanalyseerd. De verdeling van aandacht tussen kolonisator en gekoloniseerde verschilt sterk per onderwerp. Uit Grafiek 3 blijkt dat de paragraaf over de Amerikaanse Revolutie (§7.3) grotendeels is geschreven vanuit het perspectief van de gekoloniseerde subjecten, maar aangezien het hier gaat om witte Amerikaanse kolonisten, is dit moeilijk één-op-één te vergelijken met (de aandacht voor) niet-Westerse gekoloniseerde volken.

De paragraaf over verzet tegen kolonialisme (§9.8) richt zich ook voornamelijk op de gekoloniseerde volken, terwijl de tekst over dekolonisatie een meer evenwichtige verdeling laat zien. De grootste uitschieter is echter de paragraaf over modern imperialisme (§8.6), die vrijwel volledig vanuit Europees perspectief is geschreven.

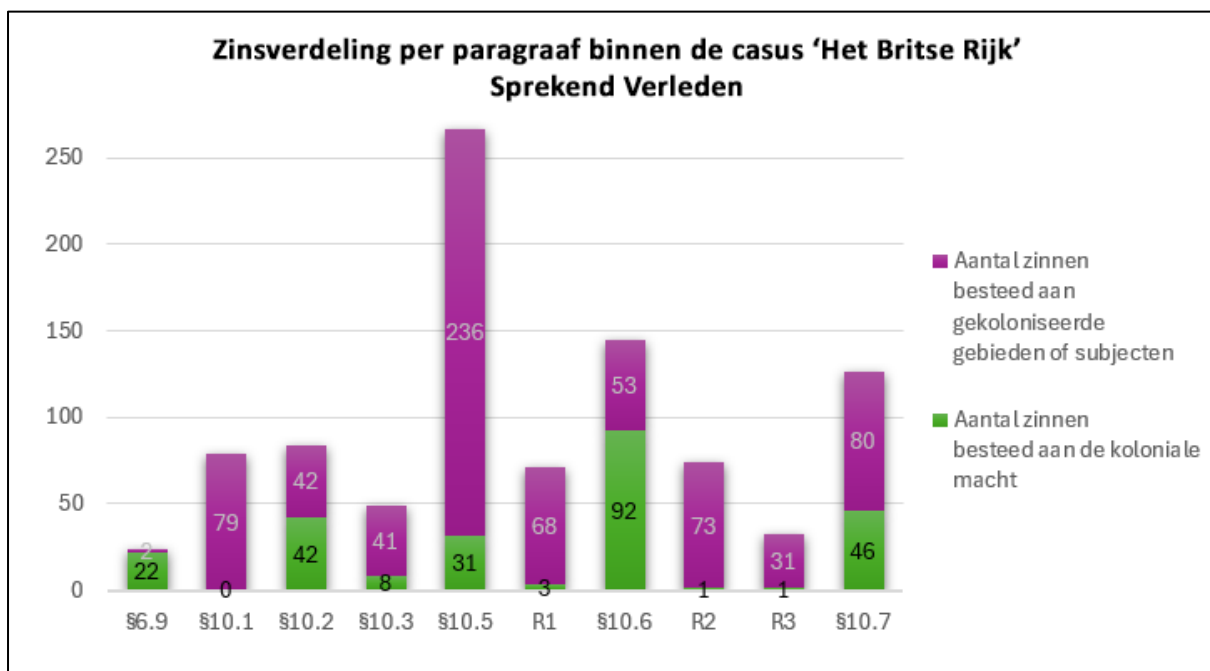
Uit Grafiek 4 blijkt dat wanneer er binnen de zinnen over de gekoloniseerde gebieden en subjecten wordt gefocust op de inhoudelijke accenten, de focus vooral ligt op verzet. Dit neemt ruimte weg voor andere aspecten van de inheemse samenleving, zoals cultuur, religie of sociale verhoudingen.

## HET BRITSE RIJK TUSSEN DE REGELS



**Grafiek 4.** Verdeling van zinnen over gekoloniseerde gebieden en subjecten binnen het Britse Rijk: *Geschiedeniswerkplaats*.

### 3.3.2 *Sprekend Verleden (SV)*

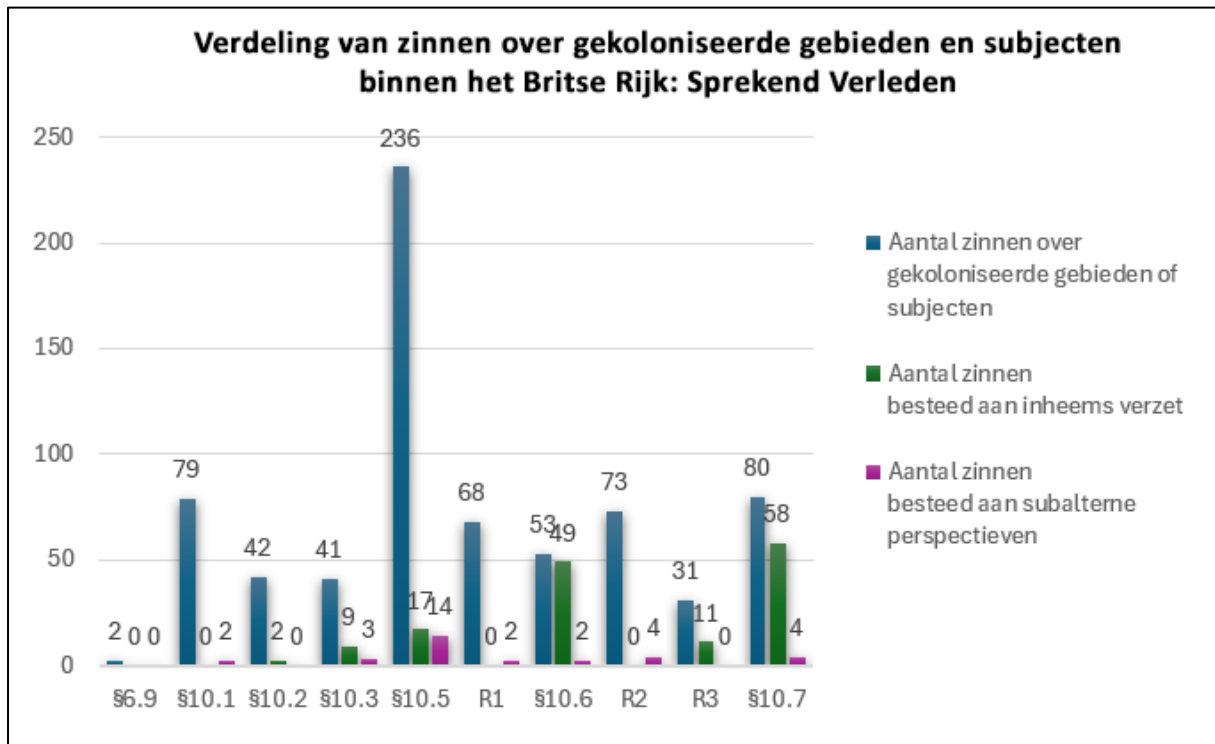


**Grafiek 5.** Zinsverdeling per paragraaf binnen de casus 'Het Britse Rijk': *Sprekend Verleden*.

*Sprekend Verleden* kent de grootste hoeveelheid geanalyseerde paragrafen, grotendeels dankzij hoofdstuk 10, dat volledig gewijd is aan kolonisatie en dekolonisatie. Uit Grafiek 5 blijkt dat bij bijna alle paragrafen binnen dit hoofdstuk de nadruk ligt op de gekoloniseerde gebieden en subjecten. Vooral in de rubrieken R1, R2 en R3 komt dit duidelijk naar voren.

Een uitzondering vormt paragraaf 6.9, die onderdeel is van een hoofdstuk over industrialisatie in Europa. Hier is de aandacht voor de gekoloniseerde marginaal, wat aantoont hoe sterk de plaatsing binnen het boek de inhoudelijke focus kan beïnvloeden. Een opvallende uitzondering binnen hoofdstuk 10 is paragraaf 10.6 over de kolonisatie van Zwart Afrika,

waarin de meeste aandacht naar de kolonisator gaat – een patroon dat ook bij andere methodes zichtbaar is.

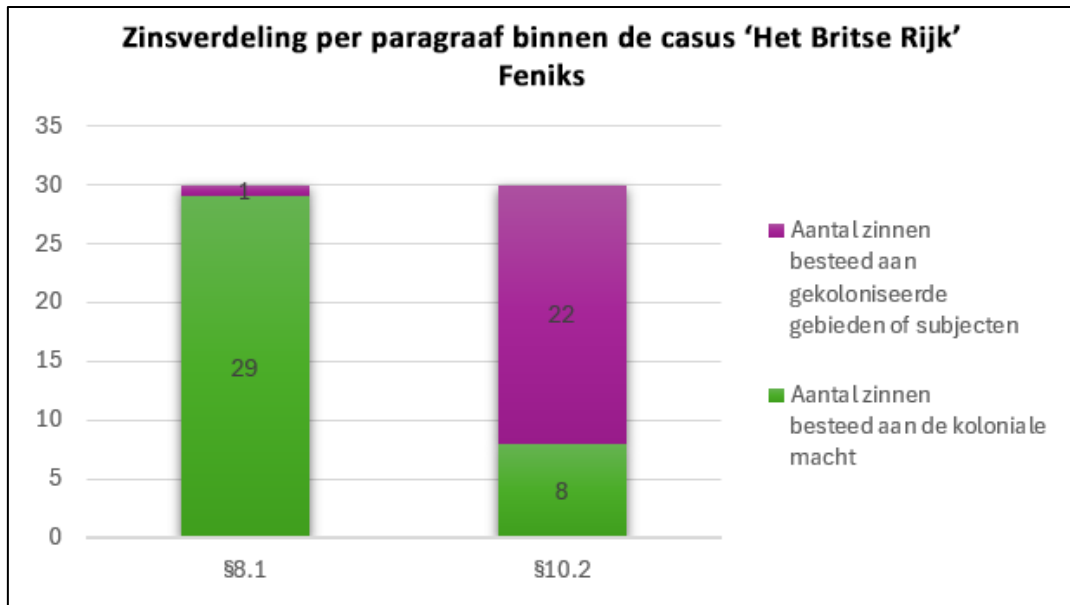


Grafiek 6. Verdeling van zinnen over gekoloniseerde gebieden en subjecten binnen het Britse Rijk: *Sprekend Verleden*.

Met betrekking tot de verdeling binnen de teksten over de gekoloniseerde gebieden en subjecten, toont Grafiek 6 aan dat er vooral in de paragrafen over Afrika (§10.6) en India (§10.7) nadruk ligt op verzet. Ook opvallend is het hoge zins aantal van de paragraaf over het Midden-Oosten (§10.5), wat verklaard kan worden door het gegeven dat dit gebied niet terugkwam in de paragraaf over de pre-koloniale culturen (§10.1). Ook hier blijft het aandeel aan subalterne perspectieven echter beperkt. *Sprekend Verleden* slaagt erin om de gekoloniseerde meer in beeld te brengen dan andere methodes, maar dat betekent niet automatisch dat deze ook structureel gehoord wordt.

### 3.3.3 Feniks

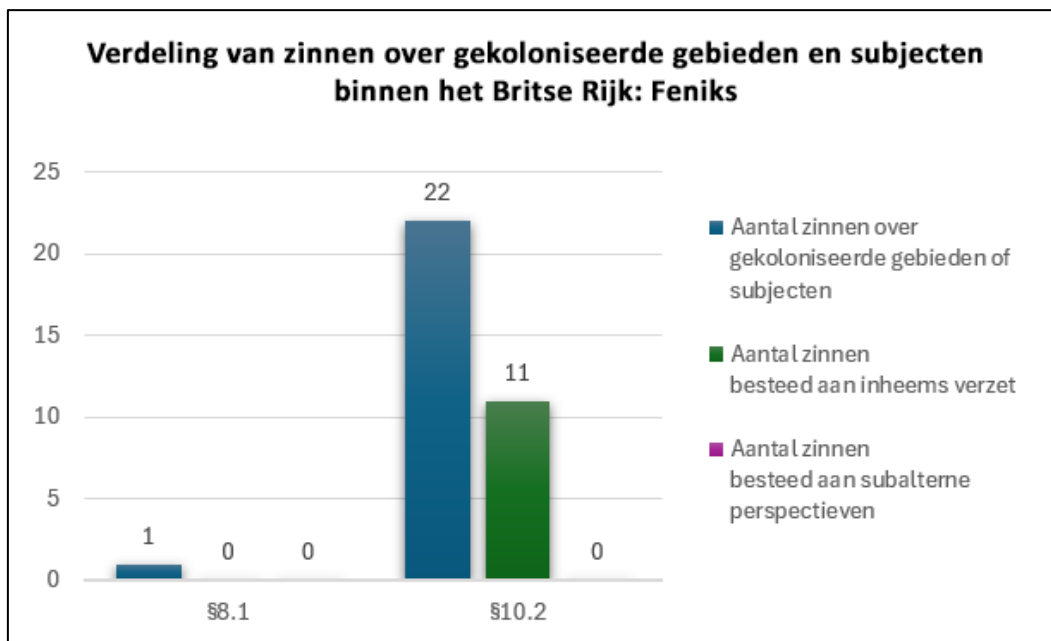
*Feniks* kent slechts twee geanalyseerde paragrafen, wat deels te verklaren is doordat de paragrafen meerdere onderwerpen combineren en gemiddeld langer zijn dan die van de meeste andere methodes. Zo wordt in paragraaf 8.1 zowel industrialisatie als modern imperialisme behandeld. Daarnaast komen thema's als de Amerikaanse Revolutie pas aan bod in de examenkaternen (dat deel uitmaakt van hetzelfde boek), wat buiten deze analyse is gehouden.



**Grafiek 7.** Zinsverdeling per paragraaf binnen de casus 'Het Britse Rijk': *Feniks*.

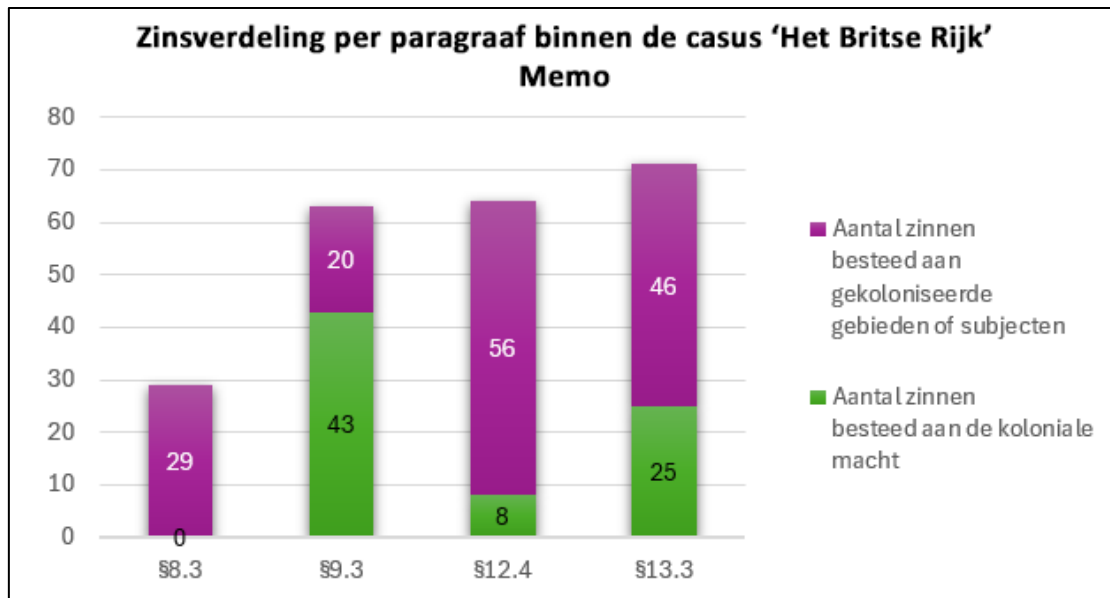
Grafiek 7 toont aan dat de nadruk in paragraaf 8.1 vrijwel volledig ligt op het Europese perspectief. De gekoloniseerde subjecten worden hooguit zijdelings genoemd. Uit Grafiek 8 blijkt dan ook dat er geen aandacht is voor verzet of subalterne perspectieven.

In paragraaf 10.2, die gaat over dekolonisatie, wordt daarentegen ongeveer de helft van de tekst besteed aan de gekoloniseerde gebieden en subjecten, zo blijkt uit Grafiek 7. Grafiek 8 toont tevens aan dat hierbinnen de nadruk overwegend op verzet ligt. Toch worden ook hier bredere culturele en maatschappelijke aspecten nauwelijks besproken.



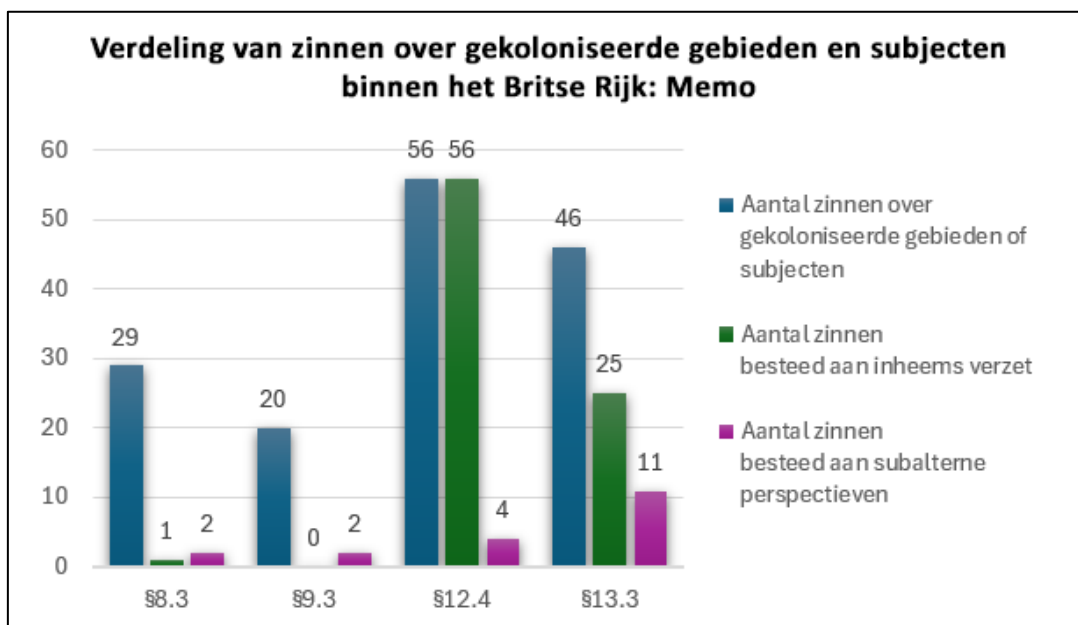
**Grafiek 8.** Verdeling van zinnen over gekoloniseerde gebieden en subjecten binnen het Britse Rijk: *Feniks*.

3.3.4 Memo



Grafiek 9. Zinsverdeling per paragraaf binnen de casus 'Het Britse Rijk': Memo.

Ook *Memo* telt vier geanalyseerde paragrafen. Opvallend genoeg komen deze in hun thema's grotendeels overeen met die van *Geschiedeniswerkplaats*. Uit Grafiek 9 blijkt dat in vrijwel alle paragrafen de nadruk ligt op de gekoloniseerde gebieden en subjecten. Paragraaf 8.3 over de Amerikaanse Revolutie biedt daarbij een Westers gekoloniseerd perspectief, net als in *Geschiedeniswerkplaats*. De paragrafen 12.4 (verzet tegen het kolonialisme) en 13.3 (dekolonisatie) stellen de gekoloniseerde bevolkingen nadrukkelijk centraal. Toch is ook hier het patroon zichtbaar dat de paragraaf over modern imperialisme (§9.3) vooral een Europees verhaal vertelt.



Grafiek 10. Verdeling van zinnen over gekoloniseerde gebieden en subjecten binnen het Britse Rijk: Memo.

Wanneer er aandacht is voor de gekoloniseerde gebieden en subjecten, is opvallend dat paragraaf 12.4 over verzet tegen het kolonialisme ook daadwerkelijk alle aandacht besteedt aan het inheemse verzet, zo blijkt uit Grafiek 10. Ook paragraaf 13.3 besteedt aanzienlijke aandacht aan inheems verzet. Ook komen in deze paragraaf subalterne perspectieven vaker voor dan elders, wat een positieve uitzondering vormt binnen het geheel.

### 3.4 Deelconclusie

De kwantitatieve analyse maakt duidelijk dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen de lesmethodes in de aandacht die zij besteden aan kolonialisme en het Britse Rijk. *Sprekend Verleden* en *Memo* bieden in verhouding meer ruimte voor gekoloniseerde perspectieven, mede doordat zij meer tekst en specifiekere hoofdstukken aan het onderwerp wijden.

Een bredere trend die opvalt, is dat verzet het dominante thema is binnen de aandacht voor de gekoloniseerde gebieden en subjecten. Tegelijkertijd blijven subalterne perspectieven waarin gekoloniseerde subjecten zelf aan het woord komen, nagenoeg afwezig. Ogenschijnlijk worden de gekoloniseerde subjecten wel gezien door de lesboekauteurs, maar zelden echt gehoord.

Tot slot blijkt dat de mate waarin koloniale thema's worden behandeld sterk afhankelijk is van de hoofdstukstructuur en thematische keuzes van de methode. Een apart hoofdstuk over kolonialisme, zoals in *Sprekend Verleden*, biedt meer ruimte voor nuance en diepgang dan wanneer het onderwerp wordt ingebed in bredere (Europese) thema's zoals industrialisatie of wereldoorlogen. Hiermee onderstreept deze analyse het belang van inhoudelijke én didactische keuzes bij het vormgeven van geschiedenisonderwijs.

## Hoofdstuk 4. Geschiedeniswerkplaats: een inconsequent verhaal

Het lesboek van *Geschiedeniswerkplaats* is duidelijk gestructureerd aan de hand van de door de overheid opgestelde kenmerkende aspecten: in elke paragraaf staan één of enkele kenmerkende aspecten centraal. Het boek bevat vier paragrafen waarin het Britse Rijk met betrekking tot kolonialisme en imperialisme voorkomt. De analyseschema's van het lesboek en de afzonderlijke paragrafen zijn te vinden in Bijlage 4.<sup>60</sup>

### 4.1 Othering

In deze lesmethode komt *othering* niet sterk naar voren via expliciet neerbuigend taalgebruik.<sup>61</sup> Toch wordt er subtiel een onderscheid gemaakt tussen kolonisator en gekoloniseerde, vooral door taalkeuze en door wie in de tekst handelingsmacht krijgt toegeschreven. Dit zal hieronder worden toegelicht, waarbij eerst wordt gekeken naar de presentatie van de kolonisator (de Britten), en daarna naar de presentatie van de inheemsen (de gekoloniseerde volken).

#### 4.1.1 De Britse kolonisator als rationele ordebewaker

In de bespreking van de Amerikaanse Revolutie blijft de toon neutraal. Begrippen als 'strijd', 'gevecht' en 'conflict' suggereren een gelijkwaardige machtsverhouding.<sup>62</sup> De Amerikaanse koloniën worden voorgesteld als dragers van Verlichte idealen, wat als positief en nastrevenswaardig wordt gepresenteerd, maar de Britten worden niet expliciet als tegenstanders van deze idealen neergezet. In plaats van 'onderdrukker' of 'kolonisator' spreekt de tekst over het 'moederland' – een term die zachter en neutraler overkomt.<sup>63</sup>

In de paragraaf over de opkomst van het moderne imperialisme kantelt het beeld enigszins. De Britten worden hier expliciet genoemd als overheersend en gewelddadig, deels ingegeven door concurrentie met andere koloniale machten en een gevoel van superioriteit.<sup>64</sup> Toch ligt de nadruk op het verklaren en nuanceren van dit gedrag. Meer dan de helft van deze paragraaf is gewijd aan het bespreken van Europese motieven voor koloniale expansie, zoals de noodzaak voor de eigen industrie. Hoewel racisme en hebzucht gepresenteerd worden, krijgt de lezer vooral een rationeel en begrijpelijk beeld van het Britse imperialisme. De 'white man's burden' – het koloniale idee dat Westerse mogendheden de morele plicht hadden om niet-Westerse volken te beschaven en ontwikkelen – wordt bovendien gepresenteerd als een idealistisch streven dat 'uit goedheid' was ontstaan.<sup>65</sup> Zo ontstaat een beeld van de kolonisator als iemand die, ondanks zijn fouten, handelde uit noodzaak of met de beste bedoelingen. Dit is terug te zien in het volgende lesboekcitaat:

---

<sup>60</sup> In Hoofdstuk 4 en 5 zal regelmatig in voetnoten worden verwezen naar rijnummers in de desbetreffende bijlagen. Een rijnummer betreft de rij in de analysetabel waar de besproken informatie te vinden is. De rijnummers staan genoteerd in de eerste kolom van de analysetabellen. Het paginanummer achter het rijnummer in de voetnoot, verwijst naar het bijbehorende paginanummer van het bijlagendocument.

<sup>61</sup> Bijlage 4, rij 2.1.3.2 (p. 11); rij 2.2.3.2 (p. 17); rij 2.3.3.2 (p. 23); rij 2.4.3.2 (p. 31)

<sup>62</sup> Ibidem, rij 2.1.2.8 (p. 11); rij 2.1.3.1 (p. 11)

<sup>63</sup> Ibidem

<sup>64</sup> Ibidem, rij 2.2.2.8 (p. 15); rij 2.2.3.1 (p. 17)

<sup>65</sup> Ibidem, rij 2.2.3.3 (p. 17)

## HET BRITSE RIJK TUSSEN DE REGELS

Sommige Europeanen waren idealistisch. Ze wilden de onderontwikkelde volken helpen. Het brengen van de zegeningen van de westerse beschaving werd in 1899 door de Britse schrijver Rudyard Kipling *The white man's burden* genoemd. De imperialistische ideologie was populair: hij werd verspreid in kranten, tijdschriften, avonturenromans en geschiedenisboeken.<sup>66</sup>

Ook bij het thema dekolonisatie overheerst een narratief waarin Groot-Brittannië de touwtjes in handen houdt. Hoewel ('de held van het Westen') Churchill expliciet wordt genoemd als tegenstander van dekolonisatie, wordt zijn opvolging gepresenteerd als een logische stap richting onafhankelijkheid.<sup>67</sup> Termen als 'overdragen', 'toelaten' en 'mochten onafhankelijk worden' benadrukken opnieuw de Britse handelingsmacht en hun – schijnbaar uit goedheid ontstane – 'welwillendheid' tegenover het dekolonisatieproces.<sup>68</sup> Zelfs de visuele middelen dragen hieraan bij: de enige afbeelding van Britten toont Lord Mountbatten vredig in overleg met inheemse leiders.<sup>69</sup> Zo ontstaat een beeld van Groot-Brittannië als beschaafde macht die controle uitoefent, maar zich ook grootmoedig en redelijk opstelt.



**Afbeelding 1.** Maker onbekend, *Meeting with the Indian Leaders at the British Viceroy of India's House, 1947.*  
Bijscript: 'Mountbatten tussen Nehru (links) en Jinnah (2 juni 1947).'<sup>70</sup>

### 4.1.2 De gekoloniseerde volken: modern of primitief?

In de tekst over de Amerikaanse Revolutie worden de gekoloniseerde Amerikanen afgebeeld als modern en waardig. Hun strijd voor Verlichte idealen en het belang van de Onafhankelijkheidsverklaring krijgen veel nadruk, ondersteund door visueel materiaal.<sup>71</sup> Deze positieve representatie lijkt mede ingegeven door het feit dat deze waarden nu ook als 'Europees' worden gezien.

Een andere toon wordt aangeslagen in de paragraaf over het moderne imperialisme. Inheemse volken worden hier meermaals neergezet als onderontwikkeld en machteloos. Ze beschikken slechts over 'primitieve wapens' en worden nauwelijks serieus genomen als

<sup>66</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 128.

<sup>67</sup> Bijlage 4, rij 2.4.2.9 (p. 30); rij 2.4.3.1 (p. 31)

<sup>68</sup> Ibidem, rij 2.4.2.8 (p. 29-30)

<sup>69</sup> Ibidem, rij 2.4.3.4 (p. 32)

<sup>70</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 160.

<sup>71</sup> Bijlage 4, rij 2.1.3.1 (p. 11); rij 2.1.3.4 (p. 11)

tegenmacht. Afrikaanse gebieden worden omschreven als ‘vreemd’ en ‘onbekend terrein’, verkend door ‘avonturiers’ en ‘ontdekkingsreizigers’.<sup>72</sup> Hiermee wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de moderne, rationele Europeaan en de ‘primitieve ander’.

De tekst over antikoloniaal verzet besteedt meer aandacht aan de gekoloniseerde volken, maar vaak via een Westers perspectief. Gandhi wordt gepresenteerd als de belichaming van het Indiase volk, dat zelf slechts als ‘zijn aanhangers’ wordt genoemd. Hij verschijnt als een ‘brugfiguur’ tussen het Westen en ‘de Ander’: enerzijds beschaafd, geschoold (door het Westen) en geweldloos, anderzijds ‘anders’ door zijn traditionele kleding.<sup>73</sup> Een foto waarop Gandhi in traditionele kleding tussen Westerse heren in pak staat, onderstreept deze dualiteit: bewondering en vervreemding gaan hand in hand.<sup>74</sup> Door Gandhi’s geweldloze verzet lijken de gekoloniseerde volken uit Brits-Indië moreel en rationeel, en worden de Britten – die in vorige paragrafen juist deze eigenschappen kregen toebedeeld – nu gepresenteerd als gewelddadige onderdrukkers hiervan.



**Afbeelding 2.** N. Miller, *Gandhi at Boulogne, 1931*.  
Bijschrift: ‘Gandhi komt aan in Engeland (1931).’<sup>75</sup>

De inheemse volken in Irak komen bovendien kort aan bod. In tegenstelling tot het Indiase volk wordt hun verzet echter als gewelddadig gekarakteriseerd, terwijl de Britten ‘het bestuur overnamen’ en het gebied ‘kregen’. Hiermee ontstaat dan weer een impliciete tegenstelling tussen de agressieve gekoloniseerde volken en de beheer(s)zuchtige, maar beheerste Britten.<sup>76</sup>

In het deel over dekolonisatie verdwijnt elk beschaafd beeld van de gekoloniseerde volken vrijwel volledig. Hier ligt de nadruk op interne conflicten, geweld en instabiliteit. Termen als ‘geweldsuitbarsting’, ‘moordpartijen’ en ‘burgeroorlog’ domineren het narratief

---

<sup>72</sup> Bijlage 4, rij 2.2.3.1 (p. 17)

<sup>73</sup> Ibidem, rij 2.3.2.9 (p. 23); rij 2.3.3.1 (p. 23)

<sup>74</sup> Ibidem, rij 2.3.3.4 (p. 24)

<sup>75</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 153.

<sup>76</sup> Bijlage 4, rij 2.3.3.5 (p. 24)

over de inheemsen.<sup>77</sup> In plaats van onderdrukten op weg naar zelfbeschikking, worden de inheemse volken hier gepresenteerd als bedreiging voor hun eigen stabiliteit en vrede.<sup>78</sup> Dit is terug te zien in het volgende lesboekcitaat:

Op 15 augustus 1947 droeg Mountbatten tijdens een geweldsuitbarsting tussen hindoes en moslims de soevereiniteit over aan India en Pakistan. Miljoenen moslims vluchtten van India naar Pakistan, miljoenen hindoes van Pakistan naar India. Bij etnisch en religieus geweld vielen een half miljoen doden. Ook Gandhi werd slachtoffer. Hij werd vermoord door een fanatieke hindoe die vond dat India een hindoestaat moest worden.<sup>79</sup>

Bovendien worden er statistieken benadrukt als ‘honderdduizenden doden’ door inheems geweld, terwijl dergelijke statistieken over Brits geweld in andere paragrafen ontbreken. Deze focus op onderling inheems geweld wordt nog verder versterkt door het gebruik van een afbeelding uit 1948 van een Israëliische soldaat te midden van drie Palestijnen.<sup>80</sup> Deze selectieve nadruk scheidt de binaire tegenstelling tussen de ‘beschaafde, ordelievende kolonisator’ en de ‘onverantwoordelijke, gewelddadige ander’.



**Afbeelding 3.** Maker onbekend, *Titel onbekend*, 1948.

Bijscript: ‘Een Israëliische soldaat en drie Palestijnen in Nazareth, Palestina (juli 1948).’<sup>81</sup>

### 4.2 Epistemicide

In de paragraaf over de democratische revoluties wordt uitgebreid stilgestaan bij de Amerikaanse onafhankelijkheid en het nieuwe politieke systeem dat daaruit voortkwam. De Verlichtingsideeën die hieraan ten grondslag lagen worden echter niet gepresenteerd als

---

<sup>77</sup> Ibidem, rij 2.4.2.8 (p. 29)

<sup>78</sup> Bijlage 4, rij 2.4.3.1 (p. 31)

<sup>79</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 160.

<sup>80</sup> Bijlage 4, rij 2.4.3.5 (p. 32)

<sup>81</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 162.

Europees cultureel erfgoed, maar eerder als een ‘eigen’ Amerikaanse verworvenheid.<sup>82</sup> Daarmee wordt een belangrijk koloniaal mechanisme verheld: de verspreiding van Europese kennis en taal als universeel model. De tekst zoomt vrijwel volledig in op de ‘Amerikaanse’ ideeën, zonder te reflecteren op de koloniale context waarin deze ideeën zich wereldwijd verspreidden – vaak ten koste van lokale kennisvormen.

Dit patroon zet zich voort in de paragraaf over modern imperialisme. Hier is het perspectief vrijwel volledig Europees.<sup>83</sup> Niet-Westerse kennissystemen worden niet besproken, maar er wordt enkel benoemd dat er ‘verschillende culturen’ bestonden, zonder verdere inhoudelijke toelichting. In plaats van aandacht te besteden aan wat die culturen wél voortbrachten, ligt de nadruk op wat ze volgens het narratief misten: moderne wapens, nationale eenheid en rationeel georganiseerd verzet.<sup>84</sup> Dit gebrek wordt gebruikt als verklaring voor het uitblijven van succesvol verzet, waarmee impliciet een hiërarchie van kennis en ontwikkeling wordt gereproduceerd. Zelfs wanneer het over de gevolgen van kolonialisme gaat, blijft de nadruk liggen op de erfenis van de Engelse taal en de scholing van inheemse elites aan Westerse universiteiten – een vorm van epistemische vermenging, maar vooral gepresenteerd als ‘voortgang’ dankzij Europa. Hoewel de paragraaf in een afsluitende kadertekst aandacht besteed aan langdurige effecten van het kolonialisme voor inheemse volken, ontbreekt daarbij de reflectie op verdringing: het blijft onduidelijk of het Engels een aanvullende of de vervangende taal werd, en wat dit betekende voor lokale talen en kennistradities.<sup>85</sup>

In de paragraaf over antikoloniaal verzet is er iets meer ruimte voor inheemse kennis, maar deze blijft sterk verbonden met Europese invloeden. Gandhi krijgt hierin een centrale rol, en zijn geweldloze verzet wordt gepresenteerd als iets unieks en effectiefs, wat hem veel agency geeft binnen het narratief.<sup>86</sup> Toch wordt ook hier duidelijk dat zijn ideeën deels terug te voeren zijn op Europese concepten als gelijkheid en vrijheid, wat de tekst expliciet benadrukt.<sup>87</sup> Dit is terug te zien in het volgende lesboekcitaat:

Koloniale mogelijkheden leidden inheemse elites op om te helpen de kolonie te besturen. Studenten zoals Gandhi maakten hierdoor kennis met westerse waarden als vrijheid en gelijkheid. Ze werden zich er ook bewust van dat die waarden niet in de koloniën golden, want daar werden ze door de Europeanen als ondergeschikten behandeld. [...] De studenten leerden in Europa ook het nationalisme kennen. Ze namen die ideologie over en gingen hun koloniën als toekomstige natiestaten zien. [...] Gandhi leerde de onderdanen van een kolonie zichzelf ook te zien als één volk.<sup>88</sup>

Gandhi wordt zo enerzijds erkend als zelfstandig denker en leider, maar anderzijds wordt zijn invloed gepresenteerd als voortgekomen uit een Europese ideologie die hij vervolgens ‘terugbracht’ naar de koloniën. Andere niet-Westerse kennisvormen of denkwijzen komen nauwelijks aan bod, behalve een verwijzing naar ‘traditionele hindoewaarden’, wat dan wordt gereduceerd tot het dragen van een lendendoek – een symbolisch maar cultureel beperkt

---

<sup>82</sup> Ibidem, rij 2.1.4.1 (p. 38); rij 2.1.4.2 (p. 38)

<sup>83</sup> Bijlage 4, rij 2.2.2.5 (p. 15)

<sup>84</sup> Ibidem, rij 2.2.4.1 (p. 18)

<sup>85</sup> Ibidem, rij 2.2.4.2 (p. 18)

<sup>86</sup> Ibidem, rij 2.3.4.1 (p. 24); rij 2.3.4.3 (p. 24-25)

<sup>87</sup> Ibidem, rij 2.3.4.2 (p. 24); rij 2.3.4.3 (p. 24-25)

<sup>88</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 153.

voorbeeld.<sup>89</sup>

In de paragraaf over dekolonisatie wordt het gebrek aan niet-Westerse perspectieven nog duidelijker. Er wordt nauwelijks stilgestaan bij hoe inheemse bevolkingen zelf betekenis gaven aan vrijheid, onafhankelijkheid of zelfbestuur. De nadruk ligt vooral op de diplomatieke handelingen van Britse leiders en het verloop van dekolonisatie vanuit Europees perspectief. De impact van kolonisatie op lokale kennissystemen, talen of wereldbeelden blijft volledig buiten beeld.<sup>90</sup> Wanneer agency aan inheemse kennisproducenten wordt toegeschreven, gebeurt dat opnieuw via het kader van Europese ideeën zoals nationalisme, waarmee gesuggereerd wordt dat zelfs de drang naar onafhankelijkheid voortkomt uit Westerse denkwijzen.<sup>91</sup> De gebruikte statistieken zijn hier vooral functioneel om schaal en tempo van het dekolonisatieproces te tonen (zoals het aantal landen dat onafhankelijk werd), maar ook dit blijft abstract en raakt niet aan hoe kennis en identiteit onder druk kwamen te staan of zich juist herstelden.<sup>92</sup>

Wat bij de analyse van deze methode opvalt is dat, hoewel het onderwerp van kolonialisme regelmatig aan bod komt, het vooral beschreven wordt in termen van politieke machtsverhoudingen en fysieke strijd. De strijd om kennis, taal en culturele overlevering blijft onderbelicht. Er wordt weinig tot geen ruimte gegeven aan inheemse kennissystemen, en er wordt niet benoemd hoe deze werden ondermijnd of aangepast onder koloniale druk. Daarmee blijft de koloniale kennisproductie grotendeels onzichtbaar – en bevestigt de lesmethode precies het fenomeen dat *epistemicide* probeert bloot te leggen.

### 4.3 Verzet

Uit de analyses blijkt dat het concept *verzet* op verschillende manieren wordt gepresenteerd in de methode, afhankelijk van de regio, periode en vooral het perspectief dat wordt ingenomen. Opvallend is dat het verzet van Westerse groepen vaak als heldhaftig, doordacht en succesvol wordt neergezet, terwijl het verzet van gekoloniseerde volken regelmatig wordt afgezwakt, gemarginaliseerd of zelfs in een negatief daglicht komt te staan.

Dit contrast begint al in de paragraaf over de democratische revoluties, waar de (Westerse) Amerikaanse kolonisten volop agency krijgen in hun strijd tegen het Britse moederland. Hun verzet wordt gepresenteerd als moreel gerechtvaardigd, doordat het is geworteld in verlichtingsidealen als vrijheid en gelijkheid. De Amerikaanse revolutionairen worden neergezet als zelfstandige actoren die met overtuiging en daadkracht hun eigen politieke systeem vormgeven.<sup>93</sup> De koloniale orde wordt hier expliciet als fragiel gepresenteerd: zij wordt door de Amerikanen overwonnen, wat het verzet een heroïsch karakter geeft.<sup>94</sup> Dat deze revolutionaire ideeën feitelijk een Europese oorsprong hebben wordt niet expliciet benoemd, maar hun overname door de Amerikanen zou gezien kunnen worden als een vorm van mimicry, aangezien de Amerikanen zich een Europese denkstroming

---

<sup>89</sup> Bijlage 4, rij 2.3.4.1 (p. 24)

<sup>90</sup> Bijlage 4, rij 2.4.4.1 (p. 32); rij 2.4.4.2 (p. 32)

<sup>91</sup> Ibidem, rij 2.4.4.3 (p. 32)

<sup>92</sup> Ibidem, rij 2.4.4.4 (p. 32)

<sup>93</sup> Ibidem, rij 2.1.5.1 (p. 12)

<sup>94</sup> Ibidem, rij 2.1.5.4 (p. 12)

toe-eigenen om deze vervolgens tegen de Britse koloniale orde te gebruiken.<sup>95</sup>

In de paragraaf over de opkomst van het modern imperialisme slaat de toon echter om. Hier verdwijnt de actieve rol van gekoloniseerde volken vrijwel volledig. Zij worden vooral neergezet als passieve slachtoffers en als ‘lijdende voorwerpen’ zonder naam of gezicht. Kolonisatie wordt beschreven als een proces waarin de Europeanen handelen en beslissen – de gekoloniseerde volken figureren hoogstens als decor. Als zij al agency krijgen, is het wanneer zij de kolonisatie ‘vrijwillig’ lijken te ondersteunen, waarmee impliciet een deel van de verantwoordelijkheid voor de onderdrukking bij henzelf wordt gelegd.<sup>96</sup> Dit is terug te zien in het volgende lesboekcitaat:

Toch was de Europese overheersing zonder medewerking van de overzeese volken onmogelijk geweest. Inheemsen vochten in de koloniale legers, waren in dienst van koloniale overheden en werkten voor Europese bedrijven. Inheemse vorsten en edelen mochten vaak aanblijven als ze het Europese oppergezag erkenden.<sup>97</sup>

Verzet wordt slechts kort gepresenteerd als lokaal en regionaal van aard, waardoor het (nog) geen bedreiging vormde voor de Europese koloniale orde.<sup>98</sup> Deze orde wordt dan ook als stevig gepositioneerd, al sippelt er via het bovenstaande citaat – die de medewerking van inheemse volken als noodzakelijk beschrijft en hiermee afhankelijkheid suggereert – een zekere fragiliteit door.<sup>99</sup>

In het hoofdstuk over antikoloniaal verzet verandert dit beeld wederom. Hier krijgen gekoloniseerde volken meer ruimte als actieve en strategische actoren. Er wordt benadrukt dat nationalistisch verzet – of het nu geweldloos of gewelddadig was – een directe invloed had op het terugtrekken van de Britten.<sup>100</sup> Toch blijven ook hier de verhoudingen ongelijk. Gandhi is vrijwel de enige niet-Westerse figuur die echt een volwaardig perspectief krijgt. Zijn verzet wordt uitgebreid besproken, en hij wordt gepresenteerd als moreel leider, als martelaar en als inspiratiebron voor latere generaties. De tekst schrijft hem veel handelingsruimte toe: hij studeert in Londen, keert terug met ideeën over nationalisme, en zet die succesvol en op eigen wijze om in een geweldloze verzetsstrategie.<sup>101</sup>

Andere verzetsbewegingen, zoals in Irak en Egypte, krijgen echter aanzienlijk minder aandacht. Hun motivatie wordt summier beschreven en hun strategieën of achterliggende ideologieën blijven onbelicht. Hoewel wordt erkend dat hun verzet bijdroeg aan daadwerkelijke politieke veranderingen, wordt er ook ingegaan op het feit dat Groot-Brittannië na de opstanden toch invloed bleef behouden in Irak en Egypte – wat de impact van het verzet relativeert en de inheemse agency weer ondermijnt.<sup>102</sup> Toch wordt de koloniale orde nadrukkelijk als kwetsbaar voorgesteld: massale opstanden maken het systeem onhoudbaar. Tegelijk blijft de beslissingsmacht bij de Britten liggen – zij kiezen er uiteindelijk voor om

---

<sup>95</sup> Ibidem, rij 2.1.5.2 (p. 12)

<sup>96</sup> Bijlage 4, rij 2.2.5.1 (p. 18)

<sup>97</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 128.

<sup>98</sup> Bijlage 4, rij 2.1.5.3 (p. 12)

<sup>99</sup> Ibidem, rij 2.1.5.4 (p. 12)

<sup>100</sup> Ibidem, rij 2.3.5.1 (p. 25)

<sup>101</sup> Ibidem, rij 2.3.5.1 (p. 25); rij 2.3.5.2 (p. 25); rij 2.3.5.3 (p. 25-26)

<sup>102</sup> Ibidem, rij 2.3.5.3 (p. 25-26); rij 2.3.5.4 (p. 26)

zich grotendeels terug te trekken, zogenaamd uit strategische overwegingen.<sup>103</sup> Het lesboek verwoordt dit als volgt:

In 1920 braken massale opstanden uit. Zo ontstond een Iraaks nationalisme vanuit de overtuiging dat moslims niet mochten worden bestuurd door niet-moslims. De Britten sloegen het verzet neer, maar concludeerden dat ze Irak beter niet zelf konden besturen. [...] In 1932 lieten de Britten Irak onafhankelijk worden, al hielden ze hun greep op militaire vliegvelden en de opkomende olie-industrie.<sup>104</sup>

Het narratief blijft dus balanceren tussen erkenning van inheems verzet en het behouden van Europese controle over het dekolonisatieproces.

Dat spanningsveld komt scherp tot uiting in de paragraaf over dekolonisatie. Hier lijkt het eerdere verhaal van effectief en invloedrijk verzet grotendeels vergeten. De dekolonisatie wordt gepresenteerd als een keuze van de Europese machten zelf: zij ‘trekken zich terug’, ‘geven gebieden op’, of ‘staan onafhankelijkheid toe’, en doen dat op rationele, weloverwogen wijze.<sup>105</sup> De rol van de (voorheen) gekoloniseerde volken wordt teruggebracht tot gewelddadige opstanden en conflicten van vóór, maar vooral ook na de dekolonisatie. Deze strijd is vaak niet eens meer gericht tegen de kolonisor, maar tussen etnische of religieuze groepen onderling.<sup>106</sup> Een voorbeeld daarvan is te vinden in het volgende lesboekcitaat over Palestina in de dekolonisatieperiode:

Toen de Britten hun vertrek aankondigden, brak een complete burgeroorlog tussen joden en Palestijnen uit. Op 14 mei 1948, een dag voor het Britse vertrek, riep de zionistische leider Ben Goerion de joodse staat Israël uit in een deel van Palestina. Daarop vielen Arabische buurlanden Israël aan, maar de Israëli's sloegen hard terug en bezetten heel Palestina, behalve de westelijke Jordanoever en de Gazastrook. Veel Palestijnen vluchtten vanuit het Israëli'sche gebied naar deze twee gebieden en naar de buurlanden.<sup>107</sup>

Hiermee wordt de onafhankelijkheid indirect in verband gebracht met chaos en instabiliteit, wat het koloniale bewind met terugwerkende kracht als ‘ordebrendend’ presenteert. Hoewel de paragraaf afsluit met een reflectie op het koloniale verleden als iets beschamends, ligt de nadruk op de negatieve gevolgen van de onafhankelijkheid – en dus impliciet op het falen van de gekoloniseerde samenlevingen om zelf een stabiele samenleving op te bouwen. Dit gaat gepaard met de implicatie dat Westerse beheersing wenselijk en noodzakelijk is voor de stabiliteit van ge(de)koloniseerde gebieden.

Wat in de hele benadering van *verzet* opvalt, is dat de focus grotendeels ligt op fysiek of gewelddadig verzet, zoals opstanden, revoluties, militaire confrontaties of burgeroorlogen. Vormen van discursief verzet blijven nagenoeg buiten beeld, en komen enkel terug in de geweldloze strategie van Gandhi en de mimicry van de Amerikaanse opstandelingen. Er is verder nauwelijks aandacht voor de manier waarop gekoloniseerde volken zich ook via taal, cultuur, religie of het terugeisen van de eigen identiteit tegen de koloniale overheersing verzetten, waardoor er een belangrijk aspect van verzet wordt onderbelicht.

Door de hoofdstukken heen ontstaat zo een wisselend, soms zelfs tegenstrijdig beeld van verzet. Waar het verzet van verwesterste volken of subjecten worden verheerlijkt (zoals

---

<sup>103</sup> Ibidem, rij 2.3.5.4 (p. 26)

<sup>104</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 153.

<sup>105</sup> Bijlage 4, rij 2.4.2.8 (p. 29-30); rij 2.4.5.1; rij 2.4.5.4

<sup>106</sup> Bijlage 3, sectie 2.4, rij 2.4.5.1 (p. 32-33); rij 2.4.5.3 (p. 33)

<sup>107</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 162.

de Amerikaanse Revolutie en deels Gandhi), wordt het verzet van andere gekoloniseerde volken vaak gepresenteerd als ondoordacht, gewelddadig of onsuccesvol. En waar fysiek verzet (gewapend of burgerlijk) enige ruimte krijgt, blijft discursief verzet vrijwel onzichtbaar. Het narratief blijft sterk eurocentrisch: de geschiedenis van verzet wordt vooral verteld in relatie tot Westerse controle, en zelden als autonome strijd om zelfbeschikking en betekenis.

#### 4.4 Subalterniteit

In de paragraaf over de democratische revoluties is *subalterniteit* al terug te zien. De opstandige Amerikaanse gevoelens omtrent de overheersing van de Britten wordt uitsluitend samengevat met de slogan ‘no taxation without representation’.<sup>108</sup> Er wordt niet verder gefocust op de diversiteit aan stemmen binnen deze samenleving, laat staan dat er directe bronnen of citaten getoond worden van betrokkenen zelf. In plaats daarvan wordt er over de Amerikanen gesproken – zij zijn onderwerp (actor), maar niet spreekbuis (verteller) van hun eigen geschiedenis.<sup>109</sup> Zelfs binnen dit Westerse kader blijven de stemmen van de ‘gewone’ gekoloniseerde subjecten dus onzichtbaar.

Dit patroon wordt sterker en schrijnender wanneer de focus verschuift naar de koloniale orde in de paragraaf over modern imperialisme. Hier is het niet alleen zo dat ‘de subalterne’ niet spreekt, maar deze wordt nauwelijks erkend als individu. Inheemse volken worden aangeduid met abstracte termen als ‘inheemse volken’, ‘overzeese gebieden’ of enkel met landnamen.<sup>110</sup> Ze verschijnen als vage massa’s, zonder gezicht en zonder stem.

Tekstpassages zoals de volgende illustreren dit:

In Azië heersten net als in Afrika kleine groepen Europeanen over grote inheemse volken. De Britse East India Company bestuurde het enorme India tot de Britse regering na een grote opstand het bestuur in 1858 overnam. [...] In het oosten bezetten de Britten Birma en Maleisië.<sup>111</sup>

In plaats van hun eigen perspectieven, worden uitsluitend uitspraken van Britse figuren aangehaald, zoals Rudyard Kipling’s ‘white man’s burden’ of de ‘Maxim gun’-retoriek.<sup>112</sup> Zelfs wanneer sprake is van medewerking van lokale elites aan koloniale overheersing, wordt niet onderzocht of dit vrijwillig was, noch wordt hun beweegredenen toegelicht.<sup>113</sup> De gekoloniseerde subjecten worden gereduceerd tot ‘lijdend voorwerp’ van beleid, in plaats van tot denkende of handelende subjecten.

In de paragraaf over verzet tegen kolonialisme wordt het beeld complexer, maar niet zozeer inclusiever. Er is meer aandacht voor het handelen van gekoloniseerde volken – het verzet tegen de koloniale overheersing wordt benoemd, en figuren als Gandhi krijgen daarin een centrale rol.<sup>114</sup> Zoals echter besproken in sectie 2.2.1.4, behoort Gandhi niet tot de subalternen. In deze paragraaf neemt Gandhi juist de spreekpositie vanuit de subalterne over, aangezien de tekst hem gebruikt als de vertegenwoordiger van het Indiase volk. De miljoenen

<sup>108</sup> Bijlage 4, rij 2.1.6.1 (p. 12)

<sup>109</sup> Ibidem

<sup>110</sup> Ibidem, rij 2.2.2.8 (p. 15); rij 2.2.6.2 (p. 19)

<sup>111</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 127.

<sup>112</sup> Bijlage 4, rij 2.2.2.8 (p. 15); rij 2.2.6.3 (p. 19)

<sup>113</sup> Ibidem, rij 2.2.2.8 (p. 15); rij 2.2.6.1 (p. 19)

<sup>114</sup> Ibidem, rij 2.3.5.1 (p. 25); rij 2.3.6.1 (p. 26)

die hem volgden – de echte subalternen – blijven naamloos.<sup>115</sup> Bovendien wordt zijn Satyagraha-filosofie (die de basis legde voor zijn strategie van burgerlijke ongehoorzaamheid) enkel met Westerse termen beschreven als ‘geweldloos verzet’.<sup>116</sup> Ook op andere plekken in deze paragraaf worden groepen besproken, zoals sjiieten en soennieten in Irak, zonder dat individuele stemmen, citaten of ervaringen gedeeld worden. Hun optreden wordt samengevat in termen van religieuze of politieke drijfveren, maar hun belevingswereld blijft buiten beeld.<sup>117</sup> Zo blijven zij alsnog het object van het verhaal, zelfs wanneer zij handelen.

De paragraaf over dekolonisatie laat deze tendens volledig terugkeren. Hier komen de subalterne stemmen nog minder aan bod dan in de voorgaande paragrafen. De focus ligt op gewelddadige conflicten en op politieke leiders die over de toekomst van hun land spraken – vaak alsnog in relatie tot of afhankelijkheid van de voormalige kolonisator. Er wordt vrijwel niets verteld over hoe gewone mensen de kolonisatie of het vertrek van de Europeanen hebben ervaren.<sup>118</sup> Zelfs de enige visuele ‘bron’ – een muurschildering over de Organisatie van Afrikaanse Eenheid – wordt in de begeleidende tekst gemarginaliseerd: door de organisatie als ‘weinig succesvol’ af te schilderen, wordt opnieuw het idee verspreid dat de (voorheen) gekoloniseerde volken zonder Westerse bemoeienis geen stabiliteit of vooruitgang zouden kunnen bereiken.<sup>119</sup>



**Afbeelding 4.** A. Abeba, *Organisation for African Unity Commemorative Painting*, 1963.

Bijscript: ‘Staatshoofden en vlaggen van de lidstaten van de weinig succesvolle Organisatie van Afrikaanse Eenheid (beschilderd raam, Addis Abeba, 1963).’<sup>120</sup>

In alle paragrafen blijft dus structureel hetzelfde mechanisme zichtbaar: er wordt over subalterne groepen gesproken, niet door hen. Ze zijn zelden actief sprekende of schrijvende subjecten, en hun eigen ervaringen worden nauwelijks gerepresenteerd. De geschiedenis wordt geschreven vanuit het perspectief van de dominante macht – de Britten en de Westerse historici. Zelfs waar agency wordt toegekend, gebeurt dit vaak zonder de stem van de

<sup>115</sup> Ibidem, rij 2.3.6.1 (p. 26)

<sup>116</sup> Bijlage 4, rij 2.3.6.3 (p. 27)

<sup>117</sup> Ibidem, rij 2.3.6.1 (p. 26-27)

<sup>118</sup> Ibidem, rij 2.4.6.1 (p. 33); rij 2.4.6.2 (p. 33)

<sup>119</sup> Ibidem, rij 2.4.6.3 (p. 33-34)

<sup>120</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 162.

subaltern zelf te laten klinken. Het resultaat is dat *subalterniteit* niet alleen een sociaal-politieke werkelijkheid blijft, maar ook een didactisch probleem. Leerlingen krijgen nauwelijks de kans zich in te leven in het perspectief van de onderdrukten. De wereld van de koloniën blijft vaag, anoniem, en in veel gevallen ondoorgrondelijk – tenzij bemiddeld via een Westerse lens.

### 4.5 Hybriditeit

Uit de analyse blijkt dat in het lesboek de culturele vermenging van *hybriditeit* slechts zelden wordt erkend. Waar interactie plaatsvindt, wordt die bijna altijd als eenrichtingsverkeer gepresenteerd: van kolonisator naar gekoloniseerde. De Europese invloed is vormend, moderniserend of ordenend, terwijl de inheemse cultuur statisch, homogeen of vaag blijft.

Dit patroon is al zichtbaar in de paragraaf over de democratische revoluties, waar de opkomst van de Amerikaanse staat wordt behandeld. Hoewel de Amerikanen zich afzetten tegen de Britse overheersing, wordt hun cultuur voorgesteld als tamelijk homogeen. Verschillen tussen regio's, bevolkingsgroepen of opvattingen worden nauwelijks benoemd.<sup>121</sup> De invloed van Europese ideeën – zoals het denken van John Locke – wordt wel erkend, maar slechts als motor van vooruitgang. Er is geen sprake van wederzijdse beïnvloeding, en de Amerikaanse adoptie van verlichtingsideeën wordt gepresenteerd als logisch, rationeel en Westers.<sup>122</sup> De culturele uitkomst – grondrechten, burgerlijke vrijheden, een grondwet – sluit zo goed aan bij het hedendaagse Westerse zelfbeeld, dat er geen ruimte overblijft voor twijfel of diversiteit. *Hybriditeit* wordt hier dus niet erkend, ondanks de koloniale context.

Dat beeld zet zich sterker door in de paragraaf over het modern imperialisme, waarin de koloniale verhoudingen explicieter zijn. Hoewel wordt benoemd dat er in Azië en Afrika 'tientallen volken' woonden die weinig met elkaar te maken hadden, blijft het beeld vaag en generaliserend. Termen als 'Afrikanen', 'inheemse bevolking' of 'Aziaten' suggereren een culturele eenheid die in werkelijkheid niet bestond.<sup>123</sup> De koloniale cultuur wordt vooral afgebeeld als een botsing van beschavingen, waarbij de Europese cultuur zich opdringt aan een passieve ander. Waar wel interactie wordt beschreven – zoals in de kadertekst over de Engelse taal of economische structuren – gaat het vooral om het voortbestaan van Europese invloeden in de koloniën. Deze 'uitwisseling' is dus enkel richting de kolonie: het Engels als bestuurstaal, Westerse opleidingssystemen en economische afhankelijkheid. Wat verloren is gegaan aan lokale tradities wordt niet benoemd. In plaats van culturele wederkerigheid is er sprake van culturele overheersing, en het ongemak daarover blijft grotendeels onbesproken.<sup>124</sup>

In de paragraaf over verzet tegen kolonialisme komt er iets meer aandacht voor culturele interactie. Gandhi is hier het centrale voorbeeld van *hybriditeit* in actie: opgeleid in Engeland, doordrongen van Westerse ideeën over recht en gelijkheid, maar tegelijkertijd geworteld in een Indiase traditie van geweldloosheid en spiritueel leiderschap. Gandhi verzet

---

<sup>121</sup> Bijlage 4, rij 2.1.7.1 (p. 13)

<sup>122</sup> Ibidem, rij 2.1.7.3 (p. 13)

<sup>123</sup> Ibidem, rij 2.2.7.1 (p. 19-20)

<sup>124</sup> Ibidem, rij 2.2.7.2 (p. 20) ; rij 2.2.7.3 (p. 20); rij 2.2.7.4 (p. 20); rij 2.2.7.5 (p. 20)

zich met een eigen combinatie van Westerse middelen en traditionele hindoewaarden – een typisch voorbeeld van culturele mengvormen.<sup>125</sup> De tekst belicht dit op de volgende manier:

Ook in India kregen de Britten te maken met verzet. Gandhi kreeg tientallen miljoenen mensen achter zich door zijn nationalisme te combineren met traditionele hindoewaarden. Zo droeg hij geen westerse kleding meer, maar een zelf geweven witte lendendoek. Hij riep zijn aanhangers op de regels van de Britten te negeren en te weigeren met de Britten samen te werken. Deze non-coöperatie, een vorm van geweldloos verzet, werd massaal nagevolgd.<sup>126</sup>

Toch blijft hier een inhoudelijke representatie van inheemse tradities (buiten het dragen van een lendendoek) uit. Ook blijft hier de richting van invloed voornamelijk van kolonisator naar gekoloniseerde. De bredere cultuur van India, Irak of andere koloniën wordt (dus) niet of nauwelijks inhoudelijk besproken, en verschillen binnen die culturen worden zelden uitgelegd. Zo wordt er bovendien benoemd dat sjiïeten en soennieten verschillende visies hadden, maar wat die inhouden blijft onbesproken.<sup>127</sup> De koloniale wereld wordt weliswaar niet meer helemaal als homogeen voorgesteld, maar de representatie blijft oppervlakkig en functioneel – vooral bedoeld om conflicten te verklaren en niet om culturele diepgang te tonen.

De paragraaf over dekolonisatie bevestigt dit patroon. Hierin ligt de nadruk namelijk wederom op politieke veranderingen, in plaats van aandacht te schenken aan culturele transformatie of vermenging.<sup>128</sup> Onafhankelijkheid, verkiezingen en staatsvorming zijn de enige besproken veranderingen die uit de dekolonisatie voortkomen.<sup>129</sup> Culturele *hybriditeit* speelt hierin nauwelijks een rol. Zelfs wanneer duidelijk wordt dat voormalige koloniën als India of Zuid-Afrika intern zeer diverse samenlevingen zijn, blijft de nadruk liggen op botsingen tussen groepen (hindoes versus moslims of zionisten versus Palestijnen), in plaats van op samenwerking of vermenging. Groepen worden hierdoor gepresenteerd als gesloten en onveranderlijk.<sup>130</sup> De enige uitzondering is het nationalisme, dat als Westerse inspiratiebron overgenomen wordt door inheemse elites – wederom een eenzijdige vorm van ‘uitwisseling’. Zelfs de enige vorm van culturele agency die wordt erkend, komt dus voort uit Westerse bronnen.<sup>131</sup>

Samenvattend kan worden gesteld dat *hybriditeit* in *Geschiedeniswerkplaats* nauwelijks zichtbaar is – en als ze wordt benoemd, dan vooral als uitzonderlijk of als uitvloeisel van Westerse invloed. Inheemse culturen worden voornamelijk afgebeeld als statisch, vaag of onderling verwisselbaar. Interacties worden gepresenteerd als botsingen of als eenrichtingsverkeer. Wat ontbreekt is aandacht voor de complexiteit van culturele contacten: de onderlinge invloeden, de creatieve mengvormen, of het ontstaan van nieuwe identiteiten uit oude spanningen. Door deze dimensie van het koloniale en postkoloniale verleden te verwaarlozen, blijft het beeld hangen in tegenstellingen: traditioneel versus modern, kolonie versus moederland, Westers versus ‘anders’. Dit terwijl *juist* de geschiedenis

---

<sup>125</sup> Ibidem, rij 2.3.7.2 (p. 27); rij 2.3.7.4 (p. 28)

<sup>126</sup> Van der Geugten & Raap, *Geschiedeniswerkplaats*, p. 154.

<sup>127</sup> Bijlage 4, rij 2.3.7.1 (p. 27)

<sup>128</sup> Ibidem, rij 2.4.2.4 (p. 29)

<sup>129</sup> Ibidem, rij 2.4.7.3 (p. 34)

<sup>130</sup> Ibidem, rij 2.4.7.1 (p. 34)

<sup>131</sup> Ibidem, rij 2.4.7.4 (p. 34)

van het imperialisme er één is van voortdurende culturele uitwisseling, conflict én vermenging.

### 4.6 Deelconclusie

Hoewel *Geschiedeniswerkplaats* het kolonialisme en imperialisme meermaals aan bod laat komen, blijkt de benadering vaak eurocentrisch en fragmentarisch. Een structureel probleem is dat onderdrukking zelden concreet wordt gemaakt: er wordt gesproken over onderdrukking, maar zonder voorbeelden, statistieken of directe stemmen van onderdrukten blijft dit abstract en afstandelijk. Tegelijk wordt verzet vooral geassocieerd met fysiek geweld en instabiliteit, behalve wanneer het afkomstig is uit het Westen – zoals bij Gandhi of de Amerikaanse Revolutie. Deze Westerse voorbeelden krijgen een uitzonderingspositie: zij worden gepresenteerd als moreel, rationeel en nastrevenswaardig, en hierbij lijkt de methode minder moeite te hebben met het kritischer omschrijven van de Britse kolonisatie. Dit wijst op een onderliggend normatief verschil in hoe Westerse en niet-Westerse actoren worden beoordeeld.

De lesmethode biedt daarnaast een onsamenhangend en inconsequent narratief, waarin de rol van Europa constant wisselt. Van rationele beschermer tot gewelddadige bezetter en uiteindelijk tot redelijke ‘gever van vrijheid’ – afhankelijk van de regio of casus krijgen de Britten een andere kleur. Hierdoor ontstaat geen helder historisch inzicht, maar een collage van losse gebeurtenissen die nauwelijks verklaren waarom kolonialisme zo diep ingreep in kennis, cultuur en identiteit.

Wat vooral opvalt, is de dominante politieke en militaire invalshoek van de methode. Culturele, talige en epistemische dimensies van koloniale onderdrukking en verzet blijven onderbelicht. Er is weinig aandacht voor de manieren waarop kennis, taal en identiteit zijn gemarginaliseerd, of hoe inheemse gemeenschappen zich daartegen verzetten via discursieve of culturele middelen. Dit vormt een gemiste kans, zeker in een postkoloniaal perspectief waarin juist de strijd om betekenis, representatie en epistemische erkenning centraal zou moeten staan. Door het gebrek aan inheemse stemmen en kennissystemen blijft de koloniale logica van kennisproductie grotendeels onaangetast – waarmee de lesmethode het probleem dat het zou moeten analyseren, onbedoeld voortzet.

Kortom, deze lesmethode bevestigt eerder het koloniale perspectief dan dat zij het kritisch bevraagt. Een bredere, meer inclusieve benadering – met aandacht voor onderbelichte vormen van verzet, concrete vormen van onderdrukking en niet-Westerse perspectieven – is nodig om leerlingen werkelijk inzicht te bieden in de koloniale geschiedenis én haar doorwerking in het heden.

## Hoofdstuk 5. Sprekend Verleden: een rommelige stap richting verbetering

Anders dan de andere geanalyseerde lesboekmethoden besteedt *Sprekend Verleden* een geheel hoofdstuk aan het thema kolonisatie en dekolonisatie. In plaats van dat deze thema's worden opgenomen in vaak op Europa gebaseerde hoofdstukken en tijdvakken, begint het narratief in de eerste paragraaf met de bespreking van pre-koloniale inheemse culturen van gebieden als Afrika en Azië. Hierna wordt er in aparte paragrafen ingegaan op het kolonisatie- en dekolonisatieproces van(uit) het Midden-Oosten, Afrika en India. Hoewel het lesboek ook enkele andere paragrafen besteed aan deze thema's buiten dit hoofdstuk om, ligt de grootste nadruk in dit hoofdstuk op het bespreken van de teksten over deze gebieden. De analyseresultaten van deze methode zijn te vinden in Bijlage 5.

### 5.1 Othering

Hoewel het lesmateriaal in *Sprekend Verleden* lijkt open te staan voor niet-Westerse perspectieven, blijft de invloed van koloniale ideeën aanwezig in de lesboekteksten. Niet-Westerse culturen worden erkend, maar vaak nog steeds beoordeeld aan de hand van Europese normen. Dit zorgt ervoor dat deze samenlevingen als 'anders' worden gezien, vaak in de vorm van minder modern of minder ontwikkeld. Daardoor krijgen ze zelden een gelijkwaardige plek in het verhaal, terwijl de Britten en het Westen als norm blijven gelden. Hieronder worden de drie behandelde gebieden binnen het Britse Rijk elk apart besproken: Afrika, het Midden-Oosten en India.

#### 5.1.1 Afrika: barbarij en onkunde tijdens en na de koloniale periode

De behandeling van Afrika is het meest expliciete voorbeeld van hoe koloniale denkbeelden via *othering* in het lesmateriaal blijven doorwerken. Aanvankelijk worden de pre-koloniale samenlevingen op een beschrijvende toon besproken, waarbij aandacht is voor sociale verhoudingen en politieke structuren.<sup>132</sup> Deze passages doen een poging om het beeld van Afrika als 'lege' of 'primitieve' ruimte te nuanceren, en lijken gericht op het doorbreken van oudere stereotypen.

Toch wordt dit evenwicht al snel ondermijnd. In de teksten over de koloniale en vooral de postkoloniale periode versmalt dit perspectief aanzienlijk. De teksten vervallen in een patroon waarin Afrika wordt voorgesteld als onrustig, verdeeld en onbekwaam. Problemen als corruptie, analfabetisme, racisme, armoede, burgeroorlog en wanbestuur krijgen veel nadruk. De verantwoordelijkheid voor deze problemen wordt voornamelijk bij Afrikaanse samenlevingen zelf gelegd.<sup>133</sup> Daarbij blijft de impact van het koloniale verleden – zoals de willekeurige grensafbakening, de vernietiging van lokale instituties en de economische exploitatie – grotendeels buiten beeld. De Britten worden juist gepresenteerd als een beschaafd en behulpzaam voorbeeld, door hen te presenteren als de bringers van de nastrevenswaardige en succesvolle parlementaire democratie.<sup>134</sup>

Deze eenzijdige focus leidt tot een impliciete rechtvaardiging van koloniale overheersing. De afwezigheid van expliciete kritiek op het koloniale systeem suggereert dat

<sup>132</sup> Bijlage 5, rij 2.2.3.1 (p. 41) ; rij 2.2.3.5 (p. 42); rij 2.2.3.6 (p. 42)

<sup>133</sup> Ibidem, rij 2.8.3.1 (p. 82-83); rij 2.8.3.2 (p. 83); rij 2.8.3.3 (p. 83)

<sup>134</sup> Ibidem, rij 2.8.3.1 (p. 82-83)

Europese interventie stabiliteit en orde bracht, en dat het vertrek van deze machten tot het in de tekst beschreven verval leidde. Het onderstaande lesboekcitaat versterkt deze boodschap:

Wie nu na enkele tientallen jaren de balans opmaakt, ziet dat in de meeste landen de parlementaire democratie plaats heeft moeten maken voor militaire of burgerlijke dictaturen. Het is zeer de vraag of deze dictaturen beter functioneren dan de parlementair-democratische regeringen. Bovendien zijn ze veel moeilijker af te zetten. Vaak kunnen de regeringen niet op voldoende steun in het leger en onder de bevolking rekenen.<sup>135</sup>

Hiermee wordt kolonialisme indirect gepresenteerd als noodzakelijke of zelfs positieve ontwikkeling. Westerse bestuursvormen, zoals de parlementaire democratie, worden gepositioneerd als het ideale model – een model dat Afrika kennelijk niet goed zou kunnen navolgen. Dit versterkt een binaire tegenstelling: de Britten als stabiel, rationeel en beschaafd, tegenover Afrika als hulpbehoevend, falend en afhankelijk.<sup>136</sup>

Ook in de visuele representatie zet deze tendens zich voort. De keuze om oude koloniale advertenties met racistische beelden te tonen zonder expliciete weerlegging, draagt bij aan het ongemerkt voortleven van stereotypen.<sup>137</sup> Verwijzingen naar ‘de mysterieuze stad Timboektoe’ of ‘expedities’ sluiten bovendien aan bij een exotiserende beeldvorming die het continent blijft reduceren tot een ‘ander’, tegenover de Europese norm.<sup>138</sup>



**Afbeelding 5.** J. Bridge, *Félix Potin Chocolat*, 1922.

Bijscript: 'Het kolonialisme drong ook door in de Europese advertenties. Soms ging het daarbij om producten uit de koloniën, soms werd de koloniale bevolking gebruikt of misbruikt voor een Europees product.'<sup>139</sup>

<sup>135</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 265.

<sup>136</sup> Bijlage 5, rij 2.8.3.5 (p. 84)

<sup>137</sup> Ibidem, rij 2.7.3.4 (p. 76)

<sup>138</sup> Ibidem, rij 2.7.3.2 (p. 75)

<sup>139</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 261.

5.1.2 Het Midden-Oosten: politieke spanningen, maar niet met de Britten

De representatie van het Midden-Oosten in het lesmateriaal toont een duidelijk proces van *othering*, waarbij de regio wordt neergezet als de traditionele en instabiele tegenhanger van de moderne, georganiseerde Britten. In de paragraaf over de pre-koloniale cultuur wordt de Arabische wereld nog erkend als wetenschappelijk en cultureel superieur aan Europa, met een bloeiende beschaving en tolerante, machtige rijken.<sup>140</sup> Deze erkenning van een hoogontwikkelde cultuur ontkracht de eerder besproken ‘blanco blad-mythe’. Toch krijgt deze culturele bloeitijd relatief weinig aandacht, vooral in vergelijking met de nadruk op politieke conflicten in latere perioden. Ook wordt belicht hoe deze wordt ingehaald door de Westerse ontwikkelingen, waardoor de Westerse cultuur als ‘superieur’ wordt gepresenteerd.<sup>141</sup> De (enige) verwijzing naar de culturele bloei in het Midden-Oosten luidt als volgt:

Onder de Arabische bevolking had het Midden-Oosten een bloeiperiode meegemaakt, die de cultuur in West-Europa overtrof. Onder de Turkse heerschappij kwam daarin verandering. Kunsten en wetenschappen kregen onder de Turken weinig gelegenheid zich verder te ontwikkelen. Dat was anders in West-Europa. Daar leidden de Verlichting en de Wetenschappelijke Revolutie tot grote veranderingen. De West-Europeanen zouden de wereld een tijdlang gaan overheersen. Ook het Turkse Rijk viel daar onder.<sup>142</sup>

Zodra het koloniale tijdperk aan bod komt, verandert het narratief. De Turken – de machthebbers in het Arabische Rijk ten tijde van het kolonialisme – worden voornamelijk als onderdrukkers afgebeeld die met hoge belastingen en culturele verwaarlozing hun eigen ondergang bewerkten.<sup>143</sup> De Britten worden daarentegen neergezet als moderniserende krachten: hoewel zij ook imperialistisch handelden, zouden zij ook hebben bijgedragen aan het behoud van de inheemse (Arabische) taal en cultuur, en stonden ze volgens de tekst dichter bij waarden als vrijheid, gelijkheid en democratie.<sup>144</sup> Zo ontstaat een subtiële tegenstelling: waar het Westen handelt vanuit beschaafde motieven, lijkt het Midden-Oosten zelf gevangen in interne conflicten en politieke onmacht.<sup>145</sup>

In de rubriek over eenheid en verdeeldheid wordt het falen van Arabische samenwerking – evenals bij Afrika – toegeschreven aan onderlinge verdeeldheid.<sup>146</sup> De rol van het kolonialisme wordt hierbij nauwelijks besproken, terwijl de Britten kort aangehaald worden als bereidwillige ondersteuners van Arabische eenheid.<sup>147</sup> Hiermee verschuift de verantwoordelijkheid voor mislukking volledig naar de regio zelf. Zo wordt het Midden-Oosten uiteindelijk gepresenteerd als een regio die zijn glorieuze verleden heeft verloren, en zonder Westerse bemoeienis blijkbaar tot mislukken gedoemd is. Op eenzelfde impliciete wijze als bij de teksten over Afrika wordt de koloniale orde dus impliciet als positieve invloed gepresenteerd. Uit het volgende lesboekcitaat blijkt dit onvermogen van de inheemse volken en de welwillendheid van de Britten:

---

<sup>140</sup> Bijlage 5, rij 2.5.3.1 (p. 59)

<sup>141</sup> Ibidem

<sup>142</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 251.

<sup>143</sup> Bijlage 5, rij 2.5.3.1 (p. 59)

<sup>144</sup> Ibidem, rij 2.5.3.1 (p. 59); rij 2.5.3.3 (p. 60); rij 2.5.3.5 (p. 61)

<sup>145</sup> Ibidem, rij 2.5.3.5 (p. 61)

<sup>146</sup> Bijlage 5, rij 2.6.3.1 (p. 66-67); rij 2.6.3.3 (p. 67)

<sup>147</sup> Ibidem, rij 2.6.3.1 (p. 66-67)

In 1944 werd door de Britten in Alexandrië een vergadering van Arabische staten georganiseerd. Het gevolg was de vorming van de *Arabische Liga*, een verband van Arabische staten (1945). De Liga bracht weinig tot stand. Op politiek gebied is alleen samengewerkt in 1948, toen – tevergeefs – werd geprobeerd de stichting van Israël te verhinderen. De radicale regeringen verwachtten op het gebied van de Arabische eenheid meer te kunnen presteren dan hun voorgangers. In de praktijk kwamen zij tot nu toe niet verder dan de staatkundige unie tussen Egypte en Syrië, die in 1961 echter reed uiteenviel.<sup>148</sup>

### 5.1.3 India: van beschaving naar barbaarsheid door Westerse ogen

In het lesmateriaal over India is het proces van *othering* subtiel maar duidelijk aanwezig. Aanvankelijk wordt de ‘oude cultuur’ van India gepresenteerd als een land met rijke, oude beschavingen en wetenschappelijke superioriteit ten opzichte van West-Europa. Er is sprake van georganiseerde rijken, religieuze diversiteit en intellectuele bloei. Dit schept een beeld van een hoogwaardig ontwikkelde samenleving en ondermijnt de ‘blanco blad’-mythe.<sup>149</sup>

In een latere paragraaf wordt de Indiase cultuur echter in een ambigu daglicht gezet wanneer de Britse invloed op het gebied wordt besproken. Enerzijds wordt deze intellectuele en moderne presentatie van de Indiase samenleving voortgezet, door aandacht te besteden aan de aanwezigheid van hoogopgeleide elites met hoogwaardige beroepen, politieke partijen en invloedrijke figuren als Gandhi.<sup>150</sup> Anderzijds wordt er een narratief aangehaald dat de Indiase culturele gebruiken grotendeels reduceert tot en bespreekt als een opsomming van ‘barbaarse’ gebruiken.<sup>151</sup>

Gebruiken die de Britten als barbaars beschouwden, werden afgeschaft. De Britten vaardigden wetten uit tegen het vermoorden van meisjesbaby’s, tegen het brengen van mensenoffers en tegen *sati* (het gebruik onder sommige groepen in de hoogste lagen van de bevolking dat een vrouw op de brandstapel van haar overleden echtgenoot plaatsnam en in de vlammen omkwam).<sup>152</sup>

Het doel hiervan lijkt om de Britse koloniale aanwezigheid en hun ‘belangrijke veranderingen’ – waaronder het afschaffen van deze gebruiken – moreel te rechtvaardigen, waardoor de Britten gepresenteerd worden als ‘brengers van beschaving’. Daarmee ontstaat juist een beeld waarin de Britten als vooruitstrevend en beschaafd worden gepositioneerd, en het Indiase volk (alsnog) als barbaars en traditioneel.<sup>153</sup>

## 5.2 Epistemicide

Uit de analyse blijkt dat de behandelde paragrafen uit het lesmateriaal (de rol van) niet-Westerse kennis grotendeels marginaliseren of negeren. In de paragraaf over het modern imperialisme wordt bijvoorbeeld geen aandacht besteed aan inheemse kennisvormen, talen of de intellectuele schade die de koloniale onderdrukking heeft veroorzaakt.<sup>154</sup> Dit kan verklaard worden door de eurocentrische benadering van de tekst, waarin inheemse kennis geen rol krijgt toebedeeld.

De paragraaf over de oude pre-koloniale samenlevingen biedt hier – deels door zijn

---

<sup>148</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 256.

<sup>149</sup> Bijlage 5, rij 2.2.3.1 (p. 41); 2.2.3.5 (p. 42)

<sup>150</sup> Ibidem, rij 2.10.3.1 (p. 92-93)

<sup>151</sup> Ibidem

<sup>152</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 267.

<sup>153</sup> Bijlage 5, rij 2.10.3.1 (p. 92-93); rij 2.10.3.3 (p. 93)

<sup>154</sup> Bijlage 5, rij 2.1.4.1 (p. 38)

andere invalshoek en focus op de inheemse culturen – meer ruimte voor en benut deze ook. Met name het Oude India wordt gepresenteerd als centrum van geavanceerde wetenschap en geneeskunde. Hier vindt een zeldzame waardering plaats van niet-Westerse kennis als zodanig, waarbij India zelfs (tijdelijk) als superieur aan het Westen wordt gepositioneerd. Hierbij wordt bovendien het enige geval van kennisoverlevering *aan* het Westen besproken, in de vorm van het decimale stelsel.<sup>155</sup>

Rond 500 was het hindoeïstische Guptarijk op wetenschappelijk gebied West-Europa de baas. Lang voordat men daar zo ver was, zagen astronomen in India in dat de aarde rond zijn as draaide en ook rond de zon. Het decimale stelsel werd er uitgevonden en via de Arabieren bereikte dit het Westen. Medici ontdekten de functie van de ruggengraat en het beenstelsel, deden aan plastische chirurgie en voerden lang voor medici in het Westen de keizersnede uit. Indische geleerden veronderstelden al dat atomen en moleculen de essentiële bestanddelen zijn waaruit alles op aarde is samengesteld. Schrijvers produceerden een grote en gevarieerde hoeveelheid literatuur, die in het Westen haar gelijke niet had. Er waren bibliotheken met duizenden boeken. Aan de universiteit van Nalanda studeerden duizenden studenten. Geleerden uit alle delen van Azië kwamen erheen.<sup>156</sup>

Dit staat in contrast met andere paragrafen waarin niet-Westerse kennis hooguit zijdelings wordt genoemd, en meestal alleen in relatie tot Westerse ontwikkelingen. In de teksten over de opkomst en invloeden van kolonisatie en dekolonisatie ontstaat namelijk al een dubbelzinniger beeld. Lokale gebruiken zoals religie en landbouw worden genoemd, maar diepgaande kennisvormen of onderwijstradities blijven buiten beeld.<sup>157</sup> Westerse kennisoverdracht via Europees onderwijs domineert en wordt gepresenteerd als motor van vooruitgang, zelfs wanneer deze door inheemse groepen wordt overgenomen. Een voorbeeld hiervan is de bespreking van de opkomst van het nationalisme.<sup>158</sup> Opvallend is dat de inheemse groepen (ook) hun eigen cultuur volgens de tekst vaak leerden kennen via Westerse missionarissen – een duidelijk voorbeeld van *epistemicide*, waarbij kennisbemiddeling via de kolonisator de eigen intellectuele tradities verdringt.<sup>159</sup>

In de paragrafen over het Midden-Oosten wordt islamitische kennis wel gepresenteerd, maar vooral als iets dat vervangen is door Westerse vormen van onderwijs en bestuur. Zelfs wanneer oude Arabische literatuur opnieuw wordt uitgegeven, gebeurt dit op initiatief van Europeanen, wat suggereert dat erkenning van deze kennis pas mogelijk is via Westerse ‘validatie’.<sup>160</sup> Pas bij de opkomst van de Jong-Turken ontstaat er meer lokale agency, al blijft ook dit grotendeels in het kader van Westerse structuren.<sup>161</sup> Enkel in het bespreken van de huidige centraalstelling van de eigen talen door Arabische landen wordt daadwerkelijke (herovering van) epistemische autonomie belicht.<sup>162</sup>

De representatie van Afrika is nog problematischer. Hoewel er in de tekst over de pre-koloniale samenleving enkele beroepen als medicijnman en toekomstvoorspeller worden benoemd, overheerst in latere paragrafen de suggestie dat kennis met de kolonisator is

<sup>155</sup> Bijlage 5, rij 2.2.4.1 (p. 42)

<sup>156</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 240-241

<sup>157</sup> Bijlage 5, rij 2.3.4.1 (p. 48); rij 2.4.4.1 (p. 54)

<sup>158</sup> Ibidem, rij 2.4.4.1 (p. 54); rij 2.4.4.2 (p. 54); rij 2.4.4.3 (p. 54)

<sup>159</sup> Ibidem, rij 2.4.4.3 (p. 54)

<sup>160</sup> Ibidem, rij 2.5.4.1 (p. 61) ; rij 2.5.4.2 (p. 61)

<sup>161</sup> Ibidem, rij 2.5.4.2 (p. 60); rij 2.5.4.3 (p. 60-61)

<sup>162</sup> Ibidem, rij 2.6.4.1 (p. 68); rij 2.6.4.3 (p. 68)

gekomen én vertrokken.<sup>163</sup> Zo stelt de tekst dat Afrikanen zelf te weinig ervaring en geletterdheid hebben om een parlementaire democratie te kunnen handhaven.

Het analfabetisme is zeer groot in Afrika ten zuiden van de Sahara. En een zekere mate van scholing is nodig om aan de parlementaire democratie te kunnen deelnemen.<sup>164</sup>

Afrikaanse bevolkingen worden afgebeeld als passieve ontvangers van Westerse inzichten en structuren – die door de tekst als superieur worden gepresenteerd, zoals al bleek uit het lesboekcitaat uit sectie 5.1.1 – terwijl hun eigen intellectuele tradities grotendeels worden genegeerd of als onbestaand worden voorgesteld.<sup>165</sup> Zelfs het nationale bewustzijn wordt voorgesteld als een bijproduct van koloniaal onderwijs, waardoor de Afrikaanse agency wordt ondermijnt en hun epistemische invloed wordt uitgewist.<sup>166</sup>

Ook in het geval van Brits-Indië – dat nog veel epistemische invloed kreeg in de bespreking van de pre-koloniale cultuur – is de aandacht voor authentiek inheems denken tijdens en na de koloniale periode beperkt. De focus ligt op een Westers opgeleide elite die de koloniale structuren begreep en daarmee in staat was verzet te organiseren.<sup>167</sup> Hun kracht ligt hier volgens de tekst niet in de voortzetting van Indiase kennis, maar in hun beheersing van Westerse ideeën zoals democratie en nationalisme.<sup>168</sup> Dit impliceert opnieuw dat intellectuele legitimiteit vooral vanuit het Westen komt.

Overkoepelend toont de analyse aan dat erkenning van niet-Westerse kennis uitzonderlijk is en dat marginalisering de norm is. Wanneer er al niet-Westerse kennisvormen worden gepresenteerd, worden deze zelden als zelfstandig en waardevol erkend, en wordt in plaats daarvan besproken hoe Westerse varianten deze kennisvormen vervangen als middelen tot vooruitgang en moderniteit.<sup>169</sup> Zo wordt er benoemd hoe het Engels de voertaal werd onder elites of op universiteiten.<sup>170</sup> Dit terwijl inheemse talen slechts sporadisch en pas in recente contexten worden hersteld.<sup>171</sup>

Meestal wordt kennis alleen besproken of serieus genomen wanneer deze door het Westen wordt gevalideerd of geïncorporeerd (zoals bij de bespreking van de pre-koloniale cultuur van India, waar aandacht is voor de Westerse reproductie van inheemse kennis).<sup>172</sup> Bovendien is de weergave van agency in het lesmateriaal vaak gebonden aan de mate waarin gekoloniseerde groepen zich weten te bewegen binnen Westerse structuren.<sup>173</sup> Zij worden zelden afgebeeld als autonome producenten van kennis.

---

<sup>163</sup> Bijlage 5, rij 2.2.4.1 (p. 42)

<sup>164</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 264.

<sup>165</sup> Bijlage 5, rij 2.8.4.1 (p. 84); rij 2.8.4.2 (p. 84)

<sup>166</sup> Ibidem, rij 2.7.4.2 (p. 76); rij 2.7.4.3 (p. 76)

<sup>167</sup> Ibidem, rij 2.10.4.1 (p. 94); rij 2.10.4.3 (p. 94)

<sup>168</sup> Ibidem, rij 2.10.4.3 (p. 94)

<sup>169</sup> Ibidem, rij 2.5.4.1 (p. 61); rij 2.6.4.2 (p. 68)

<sup>170</sup> Ibidem, rij 2.10.4.2 (p. 94)

<sup>171</sup> Ibidem, rij 2.6.4.2 (p. 68)

<sup>172</sup> Ibidem, rij 2.2.4.1 (p. 42); rij 2.5.4.2 (p. 61)

<sup>173</sup> Ibidem, 2.10.4.3 (p. 94)

### 5.3 Verzet

In de geanalyseerde lesboekteksten wordt *verzet* van gekoloniseerde volken op uiteenlopende manieren gepresenteerd. Er is zelden sprake van een eenduidige weergave van handelingsvermogen, morele legitimiteit of succes. In plaats daarvan varieert de mate waarin gekoloniseerde groepen als actieve subjecten verschijnen per gebied, periode en vorm van verzet.

In de tekst over het Midden-Oosten worden de Britten of het Westen opmerkelijk genoeg zelden als expliciete vijand gepresenteerd. Hoewel er sprake is van verzet tegen Westerse invloeden – met name in religieuze en culturele zin – richt het narratief zich vooral op de interne spanningen binnen de Arabische staten.<sup>174</sup> Toch toont de tekst sporen van inheemse agency in het voeren van antikoloniaal verzet. Zo tonen fundamentalistische islamitische groeperingen, hoewel moreel problematisch voorgesteld, een expliciete bereidheid tot actie – inclusief geweld – ter bescherming van wat zij beschouwen als een bedreigde identiteit.<sup>175</sup> De terugvordering van de Arabische taal binnen bestuur en onderwijs illustreert een vorm van postkoloniale culturele emancipatie.<sup>176</sup> Verder wordt er ingegaan op een afkeuring van Westerse invloeden in de samenleving, maar dit wordt niet gekoppeld aan verdere verzetshandelingen.<sup>177</sup>

Deze vormen van verzet worden echter zelden gekoppeld aan het dekolonisatieproces. Enkel de dekolonisatie(strijd) van Egypte wordt behandeld, waarbij een heldenrol wordt toegekend aan president Nasser, zonder dat inhoudelijk wordt besproken hoe hij zijn doel van onafhankelijkheid bereikte. De echte doorslaggevende rol legt de tekst hierin echter bij de Verenigde Staten, die druk uitvoerden op de Britten om zich terug te trekken uit het conflict, waardoor de agency van Nasser weer afneemt.<sup>178</sup> De dekolonisatieprocessen van andere koloniën worden niet belicht.<sup>179</sup> Hiernaar wordt enkel op de volgende manier verwezen:

Daar er in Egypte veel verzet was tegen de Britse aanwezigheid, beperkten de Britten vanaf 1936 de bezetting tot controle over het Suezkanaal. De rest van Noord-Afrika, die in de 19<sup>e</sup> eeuw aan het Turkse rijk was onttrokken en onder West-Europees gezag was gekomen, bleef onder dat gezag tot na de Tweede Wereldoorlog.<sup>180</sup>

Dit vormt een opvallend gat in het narratief, waardoor de dekolonisatie ogenschijnlijk vooral kalm verliep in de rest van het Midden-Oosten – wat niet het geval was in gebieden als Irak en Jemen. Hierdoor wordt de impact van antikoloniaal verzet in de bredere regio geminimaliseerd, terwijl ook de gewelddadige aard van koloniale overheersing onvoldoende wordt belicht.

In de beschrijving van Zwart Afrika lijkt het verzet eerst sterk aanwezig. Inheemse groepen worden erkend als handelende subjecten die zich actief verzetten tegen koloniale

---

<sup>174</sup> Bijlage 5, rij 2.5.3.1 (p. 59); rij 2.6.5.1 (p. 68)

<sup>175</sup> Ibidem, rij 2.6.5.1 (p. 68)

<sup>176</sup> Ibidem

<sup>177</sup> Ibidem, rij 2.5.5.1 (p. 62); 2.5.5.4 (p. 63)

<sup>178</sup> Ibidem, rij 2.5.5.1 (p. 62); rij 2.5.5.3 (p. 62-63)

<sup>179</sup> Ibidem, rij 2.5.5.3 (p. 62-63)

<sup>180</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 258.

overheersing.<sup>181</sup> Toch worden gewelddadige opstanden vaak als kansloos beschreven vanwege het overweldigende militaire overwicht van de Europese machten.<sup>182</sup>

In West-Afrika verzetten rond 1900 moslimstaten zich met geweld. Maar hun massale legers bleken niet opgewassen tegen de organisatie en bewapening van de Europese legertjes. Toen bijvoorbeeld het Sokotokaliifaat met een grote troepenmacht in 1902 en 1903 Britse legertjes aanviel, weden die troepen in korte tijd dooreen paar mitrailleurssalvo's in verwarring gebracht en op de vlucht gedreven. De kalief zelf vluchtte ook en zijn broer bleek bereid de Britten trouw te dienen.<sup>183</sup>

Enkel in de casus van Kenia wordt gewelddadig verzet als politiek effectief neergezet, ondanks een militaire nederlaag.<sup>184</sup> Hier ontstaat een zeldzaam voorbeeld van postkoloniale agency waarbij inheemse acties wél invloed hebben op de loop van de geschiedenis.

Hoewel er wordt verwezen naar de opkomst van geweldloze nationalistische bewegingen, wordt hun verzet nauwelijks uitgewerkt. Hun invloed in het tekstgedeelte over de dekolonisatieprocessen blijft onderbelicht en abstract. Opvallend is dat de koloniale macht – met name het Britse Rijk – hier juist wordt neergezet als redelijk en zelfs initiatiefrijk in het verlenen van onafhankelijkheid, zonder dat hier volgens de tekst veel druk op stond. Hierdoor verschuift de agency van de gekoloniseerde actoren naar de kolonisator: zij ‘gaven’ onafhankelijkheid, in plaats van dat het verzet de onafhankelijkheid opeiste.<sup>185</sup>

Een duidelijke uitzondering op het minimaliseren van verzet vormt de casus van Zuid-Afrika. Hier staat het geweldloze én gewelddadige verzet van zwarte partijen centraal, met figuren als Nelson Mandela en Steve Biko als heldhaftige strijders tegen het racistische apartheidsregime.<sup>186</sup> Hoewel ook hier internationale druk als doorslaggevend wordt gepresenteerd, erkent de tekst wel expliciet het belang van binnenlands verzet. Ondanks dat er niet inhoudelijk op de verzetsvormen wordt ingegaan, verschijnt de (Britse) koloniale orde hier eindelijk als fragiel en betwist – mede dankzij het verzet van onderdrukte groepen.<sup>187</sup>

In de lesboekteksten over India krijgt het verzet vooral vorm via Gandhi, wiens geweldloze strategie en morele autoriteit positief worden belicht. Zijn optreden wordt gepresenteerd als effectief en breed gesteund, en de tekst onderstreept hoe hij Westerse democratische waarden wist te verbinden met Indische opvattingen over rechtvaardigheid en zelfbestuur.<sup>188</sup> Toch blijft de bredere context van verzet onderbelicht: andere vormen van oppositie, zoals gewelddadig of collectief georganiseerd verzet, komen nauwelijks aan bod.<sup>189</sup> De enige afbeelding van Indiaas gewelddadig verzet – de Sepoy-opstand – benadrukt niet de strijd, maar de nederlaag van de inheemsen, waardoor hun verzet als kansloos en inferieur wordt gepresenteerd. Wel is hier aandacht voor de inheemse motieven achter de opstand, al

---

<sup>181</sup> Bijlage 5, rij 2.7.5.1 (p. 77)

<sup>182</sup> Ibidem

<sup>183</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 261.

<sup>184</sup> Bijlage 5, rij 2.7.5.1 (p. 77); rij 2.7.5.3 (p. 77-78); rij 2.7.5.4 (p. 78)

<sup>185</sup> Ibidem

<sup>186</sup> Ibidem, rij 2.9.5.1 (p. 89)

<sup>187</sup> Ibidem, rij 2.9.5.1 (p. 89); rij 2.9.5.3 (p. 89); rij 2.9.5.4 (p. 89)

<sup>188</sup> Ibidem, rij 2.10.5.1 (p. 95); rij 2.10.5.3 (p. 96)

<sup>189</sup> Ibidem

wordt hun belang weer genuanceerd door te benadrukken dat het merendeel van de Sepoys zich afzijdig hielden.<sup>190</sup>



**Afbeelding 6.** E. Keil, *Die Gartenlaube* 497, 1857.

Bijschrift: 'Ooknadat de gebieden tot kolonie waren gemaakt, braken vaak opstanden uit. Een voorbeeld daarvan was de *Sepoy-opstand* in India (Brits-Indië). Het grootste deel van het Britse leger in India bestond uit Sepoys (inheemse soldaten, onder leiding van Britse officieren). In 1857 kwam een groot aantal Sepoys in opstand. De aanleiding was het invoeren van een nieuw soort geweerpatronen waarbij dierlijk vet werd gebruikt om het kruit droog te houden. Veel Sepoys vonden het gebruik van dierlijk vet in strijd met hun geloof (hindoeïsme en islam). Het lukte de Britten echter de opstand te onderdrukken. Naast het militaire overwicht droeg nog iets anders bij tot het overwicht van de Europeanen. Hoewel de Europeanen altijd ver in de minderheid waren, deed de meerderheid van de inheemse bevolking meestal niet mee met opstandige landgenoten. De Sepoys kregen wel steun van veel Indiërs die een afkeer hadden van de Britse overheersing. Maar de meerderheid bleef afzijdig.'<sup>191</sup>

De representatie van nationalisme als geïmporteerd Westers idee suggereert bovendien dat politieke bewustwording pas via de kolonisator tot stand kwam.<sup>192</sup> Hoewel de tekst benoemt dat de Britten aarzelend toegaven aan nationalistische eisen, blijft hun rol opmerkelijk mild voorgesteld, met weinig aandacht voor repressie of structurele machtsongelijkheid.<sup>193</sup> Daarmee ontstaat een dubbelzinnig beeld: het koloniale gezag wordt uiteindelijk gepresenteerd als redelijk en onderhandelingsbereid, wat de impact en breedte van de onafhankelijkheidsstrijd relativeert.

De behandelde teksten vertonen structurele patronen in de weergave van verzet tegen koloniale en postkoloniale orde. Over het algemeen wordt gewelddadig verzet gemarginaliseerd of voorgesteld als ineffectief, terwijl geweldloze bewegingen slechts sporadisch erkenning krijgen voor hun impact. Koloniale machten – vooral de Britten – worden opvallend vaak neergezet als rationeel, welwillend en initiatiefrijk met betrekking tot het dekolonisatieproces. Hierdoor ontstaat een narratief waarin de koloniale orde zelden werkelijk als instabiel of illegitiem verschijnt. In plaats daarvan is de koloniale macht vaak de katalysator voor verandering – een beeld dat agency bij de gekoloniseerde actoren wegneemt

<sup>190</sup> Bijlage 5, rij 2.10.5.3 (p. 96)

<sup>191</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 267.

<sup>192</sup> Ibidem, rij 2.10.5.1 (p. 95); rij 2.10.5.2 (p. 96)

<sup>193</sup> Ibidem, rij 2.10.3.1 (p. 92-93); rij 2.10.5.3 (p. 96)

en de legitimiteit voor hun verzet structureel ondermijnt. Toch zijn er uitzonderingen: Gandhi, het verzet tegen de Apartheid, en de opstand in Kenia tonen aan dat ook binnen de lesboekteksten ruimte bestaat voor een herwaardering van gekoloniseerde groepen als handelende, bewuste en strijdende subjecten.

#### 5.4 Subalterniteit

De analyse van de lesboekteksten laat een duidelijk patroon zien met betrekking tot *subalterniteit*: hoewel subalterne thema's worden benoemd en inheemse subjecten centraal staan in meerdere tekstpassages, krijgen deze groepen zelden een eigen, autonome stem.

In de paragraaf over de opkomst van het modern imperialisme is de afwezigheid van subalterne perspectieven opvallend. Er wordt niet ingegaan op hoe de kolonisatie werd beleefd door de inheemse bevolking, noch worden hun inzichten of gevoelens benoemd. De tekst blijft hangen in een eurocentrische beschrijving waarin de koloniale machten centraal staan.<sup>194</sup> Verrassend genoeg biedt de tekst over de pre-koloniale inheemse culturen weinig verbetering. Hoewel inheemse culturen hier centraal staan, wordt er vooral feitelijk en 'van bovenaf' geschreven. Slechts incidenteel sijpelt er een glimp door van inheemse voorkeuren of visies, zoals onderstaand lesboekcitaat over het belang van familie in Afrikaanse landbouwpraktijken. Hieruit blijkt echter ook direct het gebrek aan inhoudelijke diepgang, waardoor er niet van een perspectief kan worden gesproken:

Iedereen gaf er de voorkeur aan met eigen familie de voorvaderlijke grond te bebouwen.<sup>195</sup>

In de paragrafen over de veranderingen door het kolonialisme en de oorzaken van de dekolonisatie krijgen subalterne belevingen iets meer aandacht. Zo wordt er benoemd dat het christendom in Afrika positiever werd ontvangen dan in Azië, omdat Aziaten trots waren op hun eigen religies.<sup>196</sup> Hierbij wordt de ontvangst van Westerse invloeden door inheemse subjecten in ieder geval benoemd. Onderdrukking en ongelijkwaardige behandeling worden benoemd als aanjagers van het verlangen naar vrijheid en verzet. Toch blijft ook hier de focus vooral beschrijvend, met weinig diepgang in persoonlijke ervaringen of reflecties van de onderdrukte volken zelf.<sup>197</sup> De subalterne blijft een object waar *over* gesproken wordt, niet iemand die *zelf* spreekt.<sup>198</sup>

In de teksten over het Midden-Oosten is sprake van (beperkte) vooruitgang. Er wordt in meer detail ingegaan op verschillende reacties binnen de islamitische wereld op koloniale overheersing, zoals bij moslimfundamentalisten en -reformisten. Hun motieven en redeneringen worden hier wél in meerdere zinnen toegelicht, maar alsnog geïnterpreteerd door een extern (Westers) perspectief.<sup>199</sup> Dit wordt met het volgende lesboekcitaat geïllustreerd:

<sup>194</sup> Bijlage 5, rij 2.1.6.1 (p. 38); rij 2.1.6.2 (p. 38); rij 2.1.6.3 (p. 39); 2.1.6.4 (p. 39)

<sup>195</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 238.

<sup>196</sup> Bijlage 5, rij 2.3.6.1 (p. 49)

<sup>197</sup> Ibidem, rij 2.4.6.1 (p. 55); rij 2.4.6.2 (p. 55)

<sup>198</sup> Ibidem, rij 2.3.6.4 (p. 49); rij 2.4.6.4 (p. 56)

<sup>199</sup> Bijlage 5, rij 2.5.6.1 (p. 63); rij 2.5.6.2 (p. 63); rij 2.5.6.4 (p. 64)

Het West-Europese overwicht lokte verschillende reacties uit onder de moslims. [...] Volgens sommigen hadden de moslims teveel de nadruk gelegd op de zwakheid van de mens. Als men terugging naar de zuivere islam, dan was deze goed te combineren met moderne westerse opvattingen over de maatschappij. Als de islam werd gezuiverd van defaitisme en onderdrukking en als men enkele zaken zo als de technologie van het Westen overnam, dan zou de Arabische wereld het Westen kunnen weerstaan. Deze groep moslims wordt wel met het woord *reformisten* (hervormers) aangeduid.<sup>200</sup>

De paragraaf over India is een goed voorbeeld van een fundamenteel gemiste kans. Hoewel er een enkele citaat is opgenomen van Gandhi, blijft het perspectief van de brede bevolking vaag en oppervlakkig. Reacties van boeren of arbeiders op de economische en sociale gevolgen van het Britse kolonialisme worden nauwelijks inhoudelijk uitgewerkt. Emoties als ‘weezin’ of ‘ergernis’ worden benoemd, maar zonder verdere bron of diepgang.<sup>201</sup>

De arrogantie van de Britten wekte onder de Indiërs veel weezin. [...] De elite van India ergerde zich er ook aan dat de Britten steeds meer het bestuur in handen namen. Alle hoge functies op politiek en militair gebied bleven voor Indiërs, hoe hoog ook opgeleid, onbereikbaar.<sup>202</sup>

In de lesboekteksten over Afrika blijven subalterne stemmen eveneens grotendeels op de achtergrond. Er wordt sporadisch wel verwezen naar hoe opgeleide Afrikanen het koloniale bestuur bekritiseerden – bijvoorbeeld vanwege de racistische behandeling die zij ondervonden – maar die kritiek wordt slechts summier uitgewerkt.<sup>203</sup> Er worden geen citaten gebruikt van Afrikanen zelf, en hun ervaringen of ideeën worden nergens vanuit een directe bron gepresenteerd. In plaats daarvan wordt er ook hier steeds *over* hen gesproken, via de blik van koloniale of elitaire actoren.<sup>204</sup> Zo is een van de weinige geciteerde uitspraken afkomstig van een Britse minister, die het gebruik van geweld tegen zogenaamde ‘barbaarse gewoonten’ in Afrika verdedigt – zonder dat daar een inheems perspectief tegenover wordt gezet.<sup>205</sup>

Opvallend is dat de teksten wel ingaan op hoe Afrikaanse leiders zich na de dekolonisatie verwant voelden met het Westen, onder andere vanwege hun opleiding en levenservaring.<sup>206</sup> Dit biedt enig inzicht in hun denkwereld, maar het blijft een beschrijving (of invulling) vanuit een Westers perspectief, waarbij (de inheemse relatie met) het Westen bovendien verheerlijkt wordt.

Wat deze analyse overkoepelend duidelijk maakt, is dat *Sprekend Verleden* er niet in slaagt om subalterne subjecten echt aan het woord te laten. Hoewel de methode duidelijk beoogt om de gekoloniseerde volken een grotere rol toe te bedelen in het narratief dan andere lesmethodes, is er zelden sprake van directe representatie van inheemse stemmen via bronnen, citaten of persoonlijke verhalen. In plaats daarvan blijft het lesmateriaal voornamelijk beschrijvend vanuit een doorsijpelend eurocentrisch beeld. Zelfs wanneer er vooruitgang lijkt te zijn – bijvoorbeeld door meer aandacht voor culturele mengvormen of nationalistische bewegingen – blijven deze benaderingen vanuit een buitenstaanderperspectief verteld. De subalterne is hier grotendeels wél zichtbaar, maar niet hoorbaar.

---

<sup>200</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 253.

<sup>201</sup> Bijlage 5, rij 2.10.6.1 (p. 96); rij 2.10.6.2 (p. 96)

<sup>202</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 267.

<sup>203</sup> Bijlage 5, rij 2.7.6.1 (p. 78)

<sup>204</sup> Ibidem, rij 2.7.6.3 (p. 78-79); rij 2.7.6.4 (p. 79)

<sup>205</sup> Ibidem, rij 2.7.6.3 (p. 78-79)

<sup>206</sup> Ibidem, rij 2.8.6.1 (p. 85); rij 2.8.6.2 (p. 85)

Daarmee bevestigt *Sprekend Verleden* onbedoeld de postkoloniale kritiek: de subalterne *kan* niet spreken, omdat de structuur van het verhaal hen simpelweg geen ruimte biedt – ook wanneer deze ogenschijnlijk wordt opgezet vanuit de geschiedenis van de gekoloniseerde samenlevingen. Zolang er niet bewust gekozen wordt voor bronnen van onderop, blijft het verleden van miljoenen mensen slechts beperkt zichtbaar, gefilterd door de bril van hen die macht hadden, en hebben.

### 5.5 Hybriditeit

De lesboekparagrafen over Afrika, India en het Midden-Oosten tonen in beperkte mate aandacht voor culturele *hybriditeit*. Hoewel de nadruk sterk blijft liggen op binaire tegenstellingen – tussen West en niet-West, kolonisator en gekoloniseerde – verschijnen er sporadisch tekenen van culturele vermenging, vooral op religieus, taalkundig en politiek vlak. Toch blijft de representatie overwegend eurocentrisch en eenzijdig.

#### 5.5.1 Afrika: homogeniteit en hybriditeit

In de beschrijvingen van het Afrikaanse continent wordt regelmatig gesproken over ‘de Afrikaanse cultuur’, waarmee een culturele homogeniteit wordt gesuggereerd die de enorme etnische en religieuze diversiteit van het continent tekortdoet.<sup>207</sup> Hoewel er af en toe wordt gewezen op het bestaan van verschillende volken en religieuze verschillen binnen landen als Nigeria, blijft de inhoudelijke uitwerking daarvan grotendeels afwezig. Verschillen worden zelden benoemd op het niveau van culturele praktijk of traditie, waardoor het beeld ontstaat van een uniforme, statische ‘zwarte’ cultuur tegenover een dynamisch en ontwikkelend Westers model. Politieke systemen krijgen echter meer aandacht. In de paragraaf over de pre-koloniale samenlevingen wordt besproken hoe er ‘honderden en misschien zelfs duizenden politieke organisaties min of meer los van elkaar’ bestonden. Deze worden door de tekst ingedeeld in drie politieke systemen, die elk inhoudelijk worden besproken aan de hand van voorbeeldlanden.<sup>208</sup>

Ondanks de overwegende homogeniteit wordt er wel ruimte gemaakt voor *hybriditeit*, vooral in de stedelijke context. De teksten beschrijven hoe stadsbewoners Westerse elementen overnamen, en tegelijkertijd aspecten van hun eigen cultuur bleven behouden. Dit resulteerde in een scala aan levensstijlen waarbij sommige Afrikanen volledig Westers leefden, anderen traditioneel bleven, en sommige Afrikanen een mengvorm ontwikkelden. Zoals uit onderstaand citaat blijkt, noemt de tekst (dus) expliciet pogingen van sommigen om een bewuste synthese te vormen tussen Afrikaanse en Europese cultuur. Dit wordt echter niet diepgaand uitgewerkt.<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> Bijlage 5, rij 2.2.7.1 (p. 43); rij 2.7.7.1 (p. 79)

<sup>208</sup> Ibidem, rij 2.2.7.1 (p. 43)

<sup>209</sup> Ibidem, rij 2.7.7.1 (p. 79)

Alle stadsbewoners pasten zich gedeeltelijk aan de westerse cultuur aan. Allen spraken min of meer de taal van de koloniale machthebber. De één kleepte zich westers, werd christen, ging bij ziekte naar een arts of een ziekenhuis en beoefende de voetbal- of de damsport. De ander bleef traditioneel gekleed, bleef moslim, ging bij ziekte naar de medicijnman en zocht meer traditioneel vertier. [...] Sommige Afrikanen probeerden een mengvorm tot stand te brengen tussen de Europese en de Afrikaanse cultuur. Weer andere Afrikanen gingen het eigen karakter van de Afrikaanse cultuur ten opzichte van de Europese benadrukken.<sup>210</sup>

Een van de duidelijkste voorbeelden van culturele *hybriditeit* komt naar voren in de beschrijving van het christendom in Afrika. Hoewel dit werd geïntroduceerd door Europese missionarissen, ontwikkelden zich al snel lokale kerken waarin christelijke thema's samensmolten met inheemse tradities.<sup>211</sup> De tekst noemt deze vermenging expliciet en erkent dat de inheemse vormen lokaal gekleurd waren – een zeldzame erkenning van bottom-up *hybriditeit*, al wordt er niet uitgelegd wat de inheemse elementen precies inhielden. In plaats daarvan wordt er gefocust op het gebrek aan godsdienstige organisaties en heilige geschriften.<sup>212</sup>

Het grootste deel van Afrika werd pas in de 19<sup>e</sup> eeuw gekoloniseerd. Vanaf die tijd werden miljoenen Afrikanen christen. In veel Afrikaanse landen vormen zij inmiddels de meerderheid. Velen werden lid van één van de honderden onafhankelijke Afrikaanse Kerken onder leiding van een plaatselijke profeet. In die Kerken worden christelijke en Afrikaanse gebruiken met elkaar vermengd. [...] De Afrikaanse godsdiensten verschilden van plaats tot plaats. Overal vereerde men de eigen goden. Een godsdienstige organisatie was er niet en heilige geschriften had men niet.<sup>213</sup>

### 5.5.2 India: culturele vermenging zonder wederkerigheid

In de paragraaf over India is er meer aandacht voor culturele diversiteit, bijvoorbeeld door het benoemen van de vele talen, het kastenstelsel en de religieuze tegenstellingen tussen hindoes en moslims. Deze vormen van heterogeniteit worden echter slechts benoemd en niet inhoudelijk behandeld.<sup>214</sup> Hier blijft de representatie dus top-down en oppervlakkig.

Wel is er sprake van culturele vermenging in de behandeling van Gandhi, wiens verzetsstrategie expliciet wordt beschreven als een samenvoeging van Westerse rechtsprincipes en Indische morele en religieuze waarden. Deze *hybriditeit* wordt gepresenteerd als zijn kracht en als iets dat Britse gezagsdragers destabiliseerde.<sup>215</sup> Gandhi neemt hiermee een unieke positie in het lesboek in, namelijk als die van zowel brugfiguur tussen samenlevingen als cultureel innovator, die kenmerken van verschillende culturen succesvol samenvoegde tot iets nieuws.

---

<sup>210</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 260.

<sup>211</sup> Bijlage 5, rij 2.3.7.1 (p. 49)

<sup>212</sup> Ibidem

<sup>213</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 242.

<sup>214</sup> Bijlage 5, rij 2.10.7.1 (p. 97)

<sup>215</sup> Ibidem

Na de Eerste Wereldoorlog werd Mahatma Gandhi de belangrijkste leider van de Congrespartij. Hij pleitte voor geweldloosheid en burgerlijke ongehoorzaamheid als middelen om de onafhankelijkheid te bereiken. [...] Onder de Indische bevolking verwierf hij veel meer steun dan de andere nationalistische leiders. Ook in Groot-Brittannië groeide het respect voor hem. Gandhi begreep dat India zijn doel kon bereiken door de sympathie van de bevolking van Groot-Brittannië en de rest van de wereld te winnen. Gandhi deed dus een beroep zowel op het geboorterecht van elke Indiër (onafhankelijkheid en zelfbestuur) als op de rechtsregels van de Britse parlementaire democratie. Die twee waren voor hem niet in tegenspraak. Dat was zijn kracht en maakte de Britten onzeker.<sup>216</sup>

Buiten de behandeling van Gandhi wordt de koloniale relatie echter als eenzijdig gepresenteerd: de meeste voorbeelden tonen hoe Westerse invloeden India binnenstromen en niet hoe Indiase ideeën of praktijken het Westen beïnvloedden.<sup>217</sup>

### 5.5.3 Het Midden-Oosten: interne spanningen en selectieve vermenging

In de lesboekteksten over het Midden-Oosten komt het concept *hybriditeit* op verschillende manieren aan bod, al blijft de representatie ambivalent. De teksten erkennen duidelijk dat er geen sprake is van één uniforme Arabische cultuur. Zo wordt er aandacht besteed aan religieuze en politieke verschillen binnen de regio, bijvoorbeeld tussen soennieten en sjiïeten of tussen conservatieve en radicale stromingen.<sup>218</sup> Deze interne spanningen worden inhoudelijk toegelicht, wat helpt om het idee van culturele homogeniteit te doorbreken.

Een expliciet voorbeeld van *hybriditeit* is de bespreking van de Jong-Turken, die Europese ideeën over modernisering en bestuur bewust combineerden met islamitische en Ottomaanse tradities. Ook de reformistische bewegingen in de regio worden genoemd als voorbeelden van vermenging: zij wilden de islamitische cultuur behouden, maar tegelijkertijd openstellen voor Westerse technologie, onderwijs en bestuursvormen.<sup>219</sup> Daarnaast is er een opvallende passage over Lawrence of Arabia, een Britse officier die zich in Arabische kleding hulde en samen met lokale strijders vocht – een voorbeeld van persoonlijke *hybriditeit*, al blijft de Arabische invloed op hem verder impliciet.<sup>220</sup> Dit vormt het enige voorbeeld van inheemse invloeden op Westerse subjecten.

Verder wordt echter vooral gesproken van de ‘overname’ van Westerse ideeën, in plaats van dat er van (culturele) mengvormen wordt gesproken. Hierdoor wordt de culturele invloed ook hier veelal gepresenteerd als eenrichtingsverkeer, namelijk vanuit het Westen naar de inheemse volken.<sup>221</sup> Deze Westerse invloeden op politiek, rechtspraak, kleding en onderwijs worden in de tekst vaak gepresenteerd als vooruitgang of verrijking, hoewel tegengeluiden vanuit religieus-conservatieve hoek, die wijzen op verlies van identiteit, ook worden benoemd.<sup>222</sup> Een voorbeeld van deze ‘verrijking door het Westen’ wordt afgebeeld in een visuele bron (Afbeelding 7), waarin een Arabisch gezin in een traditionele woning televisiekijkt. Hierbij wordt benadrukt dat ‘allen’ – ongeacht de overtuiging of achtergrond –

---

<sup>216</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 268.

<sup>217</sup> Bijlage 5, rij 2.10.7.4 (p. 98)

<sup>218</sup> Ibidem, rij 2.6.7.1 (p. 70)

<sup>219</sup> Ibidem; rij 2.5.7.1 (p. 64)

<sup>220</sup> Ibidem

<sup>221</sup> Ibidem, rij 2.5.7.4 (p. 64); rij 2.6.7.4 (p. 71)

<sup>222</sup> Ibidem, rij 2.5.7.3 (p. 64)

hiervan gebruikmaakten, terwijl het bijschrift ook verwijst naar de traditionele man-vrouwverhouding van de inheemse cultuur.<sup>223</sup>



**Afbeelding 7.** Maker onbekend, *Titel onbekend.*

Bijschrift: 'De westerse cultuur wordt niet in alle opzichten veroordeeld in de Arabische wereld. Fundamentalist, reformist, sjiiet, soenniet, allen benutten de uitvinding van de tv voor hun doeleinden. De foto geeft ook een kijkje op de verhouding man-vrouw.'<sup>224</sup>

### 5.6 Deelconclusie

De analyse van *Sprekend Verleden* laat zien dat het lesboek in zekere zin vooruitstrevender is dan de andere geanalyseerde methodes, door expliciet ruimte te maken voor de thema's kolonisatie en dekolonisatie in een afzonderlijk hoofdstuk. De aandacht voor pre-koloniale culturen, de geografische spreiding van casussen en het benoemen van niet-Westerse perspectieven geven het materiaal een potentieel postkoloniaal uitgangspunt. Toch blijkt uit de analyse dat dit potentieel slechts deels wordt benut.

Binnen het concept *othering* worden niet-Westerse samenlevingen weliswaar erkend, maar vaak nog steeds afgezet tegen een Westerse norm. Vooral Afrika en het Midden-Oosten worden impliciet voorgesteld als onstabiel, irrationeel of ongeschikt voor zelfbestuur, wat koloniale overheersing indirect legitimeert. Dit sluit aan bij het concept *epistemicide*: niet-Westerse kennis wordt zelden serieus genomen of inhoudelijk uitgewerkt, en lijkt pas betekenis te krijgen wanneer die door Westerse structuren wordt erkend of overgenomen.

*Verzet* wordt selectief en ongelijkmatig gepresenteerd. Alleen figuren als Gandhi of Mandela krijgen daadwerkelijk een actieve rol toebedeeld, terwijl andere vormen van verzet – vooral gewelddadige – worden gemarginaliseerd of als ineffectief worden gepresenteerd. Inheemse stemmen blijven meestal buiten beeld: subalterne perspectieven worden wel benoemd, maar zelden direct hoorbaar gemaakt via bronnen, citaten of persoonlijke verhalen.

Het concept *hybriditeit* krijgt meer aandacht, bijvoorbeeld bij de bespreking van de Jong-Turken, lokale christelijke kerken in Afrika of Gandhi's mengvorm van Westerse en Indiase waarden. Toch blijven dit uitzonderingen binnen een verder grotendeels eenzijdig

<sup>223</sup> Bijlage 5; rij 2.6.7.3 (p. 71); rij 2.6.7.4 (p. 71)

<sup>224</sup> Bastiaans e.a., *Sprekend Verleden*, p. 257.

verhaal, waarin Westerse invloed domineert en echte (politieke en culturele) wederkerigheid ontbreekt. Verder wordt met overkoepelende termen als ‘de Afrikaanse cultuur’ grotendeels nog altijd een beeld van één homogeen gebied geschetst.

Overkoepelend biedt *Sprekend Verleden* dus aanknopingspunten voor een diepgaandere postkoloniale benadering, maar blijft de methodologische vernieuwing oppervlakkig. De representaties zijn vaak nog eurocentrisch en impliciet normatief, waarbij het Britse Rijk als koloniale macht opvallend mild wordt neergezet en de stemmen van gekoloniseerde volken slechts beperkt doorklinken.

## Hoofdstuk 6. Conclusie

Binnen dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *In hoeverre en op welke wijze bevestigen en versterken huidige Nederlandse geschiedenislesmethodes voor bovenbouw VWO koloniale opvattingen, denkwijzen en perspectieven binnen hun narratief over het Britse Rijk en diens kolonialisme en imperialisme?* Hiervoor zijn kwantitatieve en kwalitatieve analyses uitgevoerd op de lesboeken van *Geschiedeniswerkplaats*, *Sprekend Verleden*, *Feniks* en *Memo*, waarbij voor de kwalitatieve analyses enkel die van *Geschiedeniswerkplaats* en *Sprekend Verleden* zijn besproken

De kwantitatieve analyse van de vier lesmethoden toont aan dat de hoeveelheid aandacht voor het thema kolonialisme en het Britse Rijk aanzienlijk varieert. *Sprekend Verleden* biedt de meeste aandacht aan het Britse kolonialisme. De andere methoden blijven significant achter, met name *Feniks*, dat het kolonialisme van het Britse Rijk slechts beperkt behandelt. De balans in zinsverdeling tussen kolonisator en gekoloniseerde verschilt sterk per paragraaf, met vergelijkbare trends tussen de lesmethoden. Paragrafen over de opkomst van het modern imperialisme worden veelal vanuit een eurocentrisch perspectief verteld, terwijl de verhouding in paragrafen over antikoloniaal verzet en dekolonisatie meer gebalanceerd is.

In de kwalitatieve analyse van *Geschiedeniswerkplaats* en *Sprekend Verleden* valt op dat het Britse kolonialisme grotendeels in politieke en bestuurlijke context wordt geplaatst, vooral bij *Geschiedeniswerkplaats*. Thematieken zoals cultuur, religie of kennisproductie – die juist binnen het postkoloniale denken van belang zijn – krijgen structureel minder aandacht. Dit duidt op een dominant interpretatiekader waarin kolonialisme vooral als politieke ontwikkeling wordt gepresenteerd, en minder als ideologische ontwikkeling met diepe sociale, culturele en epistemische impact. Bovendien blijven beide methoden in hun behandeling van het Britse koloniale verleden grotendeels binnen een eurocentrisch perspectief. Dit uit zich in elk van de vijf postkoloniale concepten, die elk raken aan verouderde koloniale denkwijzen.

*Othering* is in beide methoden zichtbaar, maar manifesteert zich op verschillende manieren. *Geschiedeniswerkplaats* creëert vaak subtiele tegenstellingen tussen de rationele, beschaafde Brit en de ‘primitieve’ gekoloniseerde. Dit gebeurt niet via expliciet racistische taal, maar eerder via impliciete keuzes in perspectief, terminologie en visualisering. *Sprekend Verleden* lijkt daarentegen bewust ruimte te maken voor niet-Westerse perspectieven, maar vervalt toch regelmatig in stereotypering. Vooral in teksten over Afrika en het Midden-Oosten wordt het Westen gepositioneerd als stabiel, welwillend en beschaafd, terwijl niet-Westerse samenlevingen worden neergezet als onrustig of ongeschikt voor zelfbestuur.

Het koloniale idee van een culturele hiërarchie en de Europese superioriteit wordt hierdoor impliciet bevestigd in beide methodes, zeker in de toon waarin de Westerse ‘beschaving’ en systemen zoals de parlementaire democratie als superieur of rationeel worden gepresenteerd. Hoewel deze superioriteitsgedachte expliciet wordt benoemd als enkel een Europees idee in de teksten, wordt deze in beide methodes bovendien niet tegengesproken of ontkracht, maar eerder bevestigd. Hoewel beide methodes streven naar een gebalanceerde weergave, worden koloniale denkbeelden daarmee alsnog in stand gehouden.

Ook het concept *epistemicide* komt in beide methodes (slechts sporadisch) aan bod. *Geschiedeniswerkplaats* richt zich hoofdzakelijk op politieke en militaire aspecten van

kolonialisme, waardoor het effect van koloniale overheersing op lokale kennissystemen nauwelijks wordt besproken. In *Sprekend Verleden* is er meer aandacht voor niet-Westerse kennis, vooral in de paragrafen over pre-koloniale samenlevingen, zoals het Indiase Guptarijk. Anders dan *Geschiedeniswerkplaats* doorbreekt *Sprekend Verleden* hiermee de blanco bladmythe: er was kennis vóór de komst van de kolonisator. Toch blijft de boodschap dat kennis en vooruitgang pas werkelijk betekenis krijgen wanneer ze worden erkend of gereproduceerd door het Westen. Zelfs wanneer er sprake is van culturele of intellectuele erfenis, wordt die vaak gepresenteerd als een overname of validatie via Europese tussenkomst. Lokale kennissystemen worden zelden op hun eigen waarde besproken, laat staan dat hun vernietiging of verdringing expliciet als probleem wordt behandeld.

Met betrekking tot *verzet* bieden beide methodes wisselende en soms tegenstrijdige beelden. In *Geschiedeniswerkplaats* is *verzet* vooral zichtbaar wanneer het wordt gepresenteerd als georganiseerd, vreedzaam of ideologisch verwant aan liberale democratische idealen, zoals in het geval, zoals bij Gandhi of de Amerikaanse revolutionairen. Verzet van andere gekoloniseerde volken wordt vaak genegeerd (en in plaats daarvan ligt de nadruk op geweld tussen inheemse groepen) of gepresenteerd als ineffectief, gewelddadig en irrationeel, waarbij de Britse kolonisator de orde moet herstellen. Hiermee wordt het koloniale idee van *verzet* als irrationele rebellie grotendeels bevestigd.

*Sprekend Verleden* biedt meer nuance door het bieden van een bredere geografische dekking, meer casussen en enkele (summiere) toelichtingen van inheemse verzetsmotivaties. Toch blijft de nadruk ook hier sterk liggen op politieke gebeurtenissen en leiders, waardoor discursieve vormen van verzet – zoals culturele herwaardering of taalkundige strijd – grotendeels onderbelicht blijven. In beide methodes blijkt bovendien vaak expliciet of impliciet dat onafhankelijkheid ‘verleend’ werd door de kolonisator en dat de koloniale orde (ook) positieve ontwikkelingen met zich meebracht, wat de kracht en legitimiteit van inheems verzet ondermijnt.

Het meest structurele probleem is zichtbaar binnen het concept *subalterniteit*. In geen van beide methoden worden gekoloniseerde subjecten consistent als sprekende actoren gepresenteerd. Ze komen hooguit voor als groep, aangeduid in abstracte termen zoals ‘inheemse volken’ of ‘de Afrikanen’, maar niet via directe citaten, dagboekfragmenten of andere primaire bronnen waarin hun eigen ervaringen centraal staan. Ondanks de relatief grote aandacht die *Sprekend Verleden* besteedt aan het beschrijven van gekoloniseerde gebieden en subjecten, blijven de subalternen hierdoor alsnog grotendeels ongehoord: ze worden beschreven, maar spreken niet. Daarmee wordt de beschrijving van het koloniale verleden vanuit een Westers perspectief voortgezet.

Tot slot blijft ook *hybriditeit* een ondergeschoven thema, al is hierin wel een duidelijk verschil te zien tussen beide methodes. In *Geschiedeniswerkplaats* wordt culturele vermenging zelden erkend. Wanneer dit wel wordt erkend, is dat in de vorm van eenrichtingsverkeer van kolonisator naar gekoloniseerde, wat het koloniale idee bevestigt dat kolonisatie vooral vooruitgang bracht en dat de Westerse kennis en cultuur superieur zijn aan de inheemse varianten. De enige figuur waarin *hybriditeit* enigszins wordt benoemd is Gandhi, maar zelfs dan wordt de culturele vermenging gereduceerd tot uiterlijkheden zoals kledingkeuze. *Sprekend Verleden* biedt meer ruimte voor culturele interactie, met name in de

bespreking van pre-koloniale beschavingen, de behandeling van de Jong-Turken en de Arabische taalpolitiek. Toch zijn dit uitzonderlijke gevallen binnen een grotendeels politiek verhaal, en ook hier blijft echte wederkerigheid uit: Westerse structuren blijven dominant en superieur, en inheemse structuren verdwijnen vaak uit beeld zodra koloniale systemen worden geïntroduceerd. Hoewel *Sprekend Verleden* dus ook hier moeite doet om de ‘blanco blad’-mythe te bestrijden, versterkt het tegelijk het idee van Westerse superioriteit.

Overkoepelend toont dit onderzoek aan dat postkoloniale thema's weliswaar hun weg beginnen te vinden naar het Nederlandse geschiedenisonderwijs, vooral bij *Sprekend Verleden*, maar dat dit proces nog verre van voltooid is. Zowel *Geschiedeniswerkplaats* als *Sprekend Verleden* laten zien dat de thematische en structurele opbouw van lesmethodes diep beïnvloed wordt door eurocentrische denkpatronen. Zelfs wanneer er pogingen worden gedaan tot meerstemmigheid, blijven dominante koloniale narratieven bepalend voor de toon van de tekst. Er wordt vaak óver gekoloniseerde volken gesproken, maar zelden met of vanuit hen. Hierdoor blijft het geschiedenisonderwijs op cruciale punten steken in representaties die zowel historisch onvolledig zijn, als het risico in zich dragen om koloniale denkbeelden te reproduceren.

Voor een werkelijk postkoloniale benadering binnen het geschiedenisonderwijs is het dan ook noodzakelijk dat lesboekauteurs niet alleen meer ruimte maken voor niet-Westerse perspectieven, maar ook hun eigen aannames kritisch bestuderen. Dit vereist niet alleen thematische uitbreiding, maar ook een herziening van narratieve structuren en bronkeuzes. Alleen dan kunnen leerlingen leren begrijpen hoe het verleden ook vandaag nog doorwerkt in kennis, macht en identiteit – en wie daarin historisch gezien structureel het zwijgen is opgelegd.

Vervolgonderzoek zou zich dan ook kunnen richten op het verder concretiseren en toepassen van de verbeterpunten die in dit onderzoek zijn geïdentificeerd. Daarnaast is het waardevol om te onderzoeken welke overwegingen ten grondslag liggen aan de narratieve keuzes in deze lesmethodes, bijvoorbeeld door middel van interviews met auteurs en uitgevers van de boeken. Ook het perspectief van docenten verdient aandacht, om inzicht te krijgen in hoe zij in de praktijk omgaan met de lesboekteksten. Ten slotte zou een vergelijkbaar onderzoek kunnen worden uitgevoerd naar de representatie van het Nederlandse koloniale verleden in reguliere lesboeken of naar de representatie van het Britse Rijk in de examenkaternen. Hiermee zou vervolgens onderzocht kunnen worden in hoeverre de representaties verschillen van die van het Britse Rijk in de (reguliere) lesboekteksten. Zo kan stap voor stap worden toegewerkt naar een geschiedenisonderwijs waarin het koloniale verleden niet alleen vollediger, maar ook rechtvaardiger wordt verteld.

## Bibliografie

### Primaire literatuur

- Bastiaans, C., Buskop, H., Chau, T., Dalhuisen, L., & De Waal, C., *Sprekend Verleden: Geschiedenis Bovenbouw – VWO Leerwerkboek 4/5/6* (Zutphen, 2019).
- Beukers, E. (red.), & Klein, S. (red.), *Memo Geschiedenis: bovenbouw VWO leer/opdrachtenboek* (vijfde editie; 's Hertogenbosch, 2016).
- Den Haan, R. (red.), Bouw, Y., Van der Heijden, C., Van Manen, I., & Venner, J., *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw – Leerboek 3 VWO* (derde druk; Amersfoort, 2024)
- Van der Geugten, T. (red.), & Raap, R. (red.), *Geschiedeniswerkplaats: Geschiedenis Tweede Fase vwo – handboek historisch overzicht* (derde editie; Groningen/Utrecht, 2021).
- Venner, J. (red.), Van der Heijden, C. (red.), & Van Haperen, M. (red.), *Feniks: Tijdvakken en historische contexten – Geschiedenis voor de bovenbouw 4/5/6 VWO* (derde editie; Amersfoort, 2021).

### Secundaire literatuur

- Andreotti, V., 'Education, knowledge, and the righting of wrongs: Reflections on the analytic and pedagogical implications of postcolonial theory.' *Postcolonial Directions in Education*, 1:1 (2012), p. 67-92.
- Apple, M. W., *Ideology and Curriculum* (vierde editie; New York, 2018).
- Apple, M. W., & Christian-Smith L. K., 'The Politics of the Textbook,' in *The Politics of the Textbook*, (New York, 2017), p. 1-21.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S., *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, 2004).
- Bhabha, H. K., 'Articulating the archaic: Cultural difference and colonial nonsense', in *The Location of Culture* (Londen, 1994), p. 123-138.
- Bhabha, H. K., 'Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse', in *The Location of Culture* (London, 1994), p. 85-92.
- Bhabha, H. K., 'Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority Under a Tree Outside Delhi, May 1817', in *The Location of Culture* (Londen, 1994), p. 102-122.
- Bratton, J. S., 'Empire Building and Modernity', in *Empire Building and Modernity* (Manchester, 2021), p. 67-89.
- Castro-Klarén, S., 'The Darker Side of Western Modernity. Global Futures. Decolonial Options by Walter D. Mignolo (review)', *MLN: Modern Language Notes* 128:2 (2013), p. 467-470.

- Chakrabarty, D., *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton, 2000).
- Childs, P., & Williams, P., *An Introduction to Post-Colonial Theory* (London, 1997).
- Davies, T., & Davis, J., “Unspeakable empire’: disentangling the colonial legacy of English education in Australia’, *Changing English: Studies in Culture and Education*, 31:1 (2023), p. 15-27.
- De Sousa Santos, B., ‘Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges’, *Review (Fernand Braudel Center)* 30:1 (2007), p. 45-89.
- Even-Zohar, J., *Wereldgeschiedenis in het onderwijs: Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (doctoraalscriptie, Universiteit Leiden, 2007).
- Foster, S. J. (red.), & Crawford, K. A. (red.), *What shall we tell the children?: international perspectives on school history textbooks* (Charlotte, 2006).
- Foster, S. J., ‘Dominant traditions in international textbook research and revision’, *Education Inquiry*, 2:1 (2011), p. 5-20.
- Grever, M., & Ribbens, K., ‘Veranderde coördinaten van herinnering’ in *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007), p. 61-86.
- König, D., *Zwarte bladzijden op wit papier: Een onderzoek naar narratieven omtrent de Nederlandse koloniale geschiedenis in geschiedenis-handboeken voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs vanaf 1968 tot 2020* (masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen, 2024).
- Lye, J., *An Introduction to Post-Colonialism, Post-colonial Theory and Post-colonial Literature*, ENGL 4F70: Contemporary Literary Theory (St. Catharines, 1997/1998).
- Mangan, J., *Benefits bestowed?: Education and British imperialism* (New York, 2012).
- Mann, M., “Torchbearers Upon the Path of Progress’: *Britain’s ideology of a ‘moral and material progress’ in India’: An Introductory Essay*’ in *Colonialism as civilizing mission: Cultural ideology in British India*, Fischer-Tiné, H. & Mann, M., (London, 2004), p. 1-28.
- Moosavinia, S., Racevskis, R., & Talebi Sarokolaei, S., ‘Edward Said and Michel Foucault: Representations of the notion of discourse in colonial discourse theory’, *Journal of Research in Applied Linguistics* 10:2 (2019), p. 182-197.
- Nicholls, J., ‘Methods in School Textbook Research’, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3:2 (2003), p. 11-26.
- Repoussi, M., & Tutiaux-Guillon, N., ‘New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography’, *Journal of Education Media, Memory and Society*, 2:1 (2010), p. 154-170.

- Robbins, B., Pratt, M. L., Arac, J., Radhakrishnan, R., & Said, E. W. 'Edward Said's culture and imperialism: A symposium', *Social Text* 40 (1994), p. 1-25.
- Rutherford, J., 'The Third Space: Interview with Homi Bhabha' in *Identity: Community, Culture, Difference* (Londen, 1990), p. 207-221.
- Said, E. W., *Orientalism* (New York, 1978).
- Said, E. W., *Culture and imperialism* (New York, 1994).
- Schissler, H., Navigating a globalizing world: 'Thoughts on textbook analysis, teaching, and learning', *Journal of educational media, memory, and society*, 1:1 (2009), p. 203-226.
- Sijpenhof, M. L., 'Racialized narratives in Dutch history textbooks: a critical race examination', *Historia y Memoria de la Educación*, 10 (2019), p. 131-174.
- Spivak, G. C., "'Can the Subaltern Speak?': Revised Edition, from the 'History' Chapter of Critique of Postcolonial Reason", in *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea* (New York, 2010), p. 21-78.
- Taagepera, R., 'Expansion and contraction patterns of large polities: Context for Russia.', *International Studies Quarterly*, 41:3 (1997), p. 475-504.
- Van Berkel, M., *Plotlines of Victimhood: The Holocaust in German and Dutch History Textbooks, 1960-2010* (Rotterdam, 2017).
- Van Berkel, M., *Welk verhaal telt? De oorlogen in Nederlands-Indië/Indonesië 1942-1949 in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Onderzoeksrapport voor Nationaal Comité 4 & 5 mei* (Amsterdam, 2017).
- Van der Kaap, A., & Visser, A., *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (Enschede, 2016).
- Van der Vlies, T., *Echoing Events: The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920-2010* (Göttingen, 2022).
- White, H., *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe* (Baltimore, 2014).
- Wekker, G., *White innocence: Paradoxes of colonialism and race* (Durham, 2016).
- Young, R. J. C., *Postcolonialism: An historical introduction* (Oxford, 2001).

## Websites

- Beker, T., & Van der Kooij, C., *De canon en het vak geschiedenis*,  
<https://www.canonvannederland.nl/nl/primair-onderwijs/didactisch-concept/leerplan-slo/geschiedenis>, geraadpleegd op 28 mei 2025.

Kromhout, B., *De meeste schoolboeken deugen*, <https://www.historischnieuwsblad.nl/de-meeste-schoolboeken-deugen/> (27 februari 2020), geraadpleegd op 16 april 2025.

### Afbeeldingen

Abeba, A., *Organisation for African Unity Commemorative Painting*, 1963, Wikimedia. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/am/1/13/Oau\\_commemorative\\_painting.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/am/1/13/Oau_commemorative_painting.jpg) (geraadpleegd op 27 mei 2025).

Bridge, J., *Félix Potin Chocolat*, 1922. Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:F%C3%A9lix\\_Potin\\_Chocolat.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:F%C3%A9lix_Potin_Chocolat.jpg) (geraadpleegd op 2 juni 2025).

Keil, E., *Die Gartenlaube 497*, 1857. Wikimedia Commons/Bayerische Staatsbibliothek. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Die\\_Gartenlaube\\_%281857%29\\_b\\_497.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Die_Gartenlaube_%281857%29_b_497.jpg) (geraadpleegd op 10 juni 2025).

Miller, N., *Gandhi at Boulogne*, 1931, Topical Press Agency. <https://www.gandhistory.in/collection/collection-details.php?id=171> (geraadpleegd op 30 mei 2025).

Maker onbekend, *Meeting with the Indian Leaders at the British Viceroy of India's House*, 1947, World History Archive. <https://worldhistoryarchive.canto.global/v/Collection/library?keyword=Meeting%20with%20the%20Indian%20Leaders%20at%20the%20British%20Viceroy%20of%20India%E2%80%99s%20House&viewIndex=2> (geraadpleegd op 2 juni 2025).

Maker onbekend, *Titel onbekend*, 1948, AP Photo. <https://flashbak.com/photos-of-palestine-and-israel-1930-1949-24753/> (geraadpleegd op 2 juni 2025).

Maker onbekend, *Titel onbekend*. <https://www.terenceascott.com/contact> (geraadpleegd op 10 juni 2025).