

Bijval of uitval: Het slavernijverleden en het geschiedenisonderwijs

Een onderzoek naar de omgang met het Nederlandse slavernijverleden binnen en buiten het klaslokaal.



Sem Pepping
s1026848

Tweejarige Educatieve Master Geschiedenis
Radboud Universiteit Nijmegen
Dr. R. Ensel
Dhr. R. Klomp

15 augustus 2021

Inhoudsopgave

Inleiding	2
1. Paradigmawisseling in de omgang met het Nederlandse slavernijverleden	18
2. De invulling van het geschiedenisonderwijs	28
3. Het slavernijverleden in vakdidactisch materiaal	35
Conclusie	44
Discussie	47
Literatuurlijst	49
Bijlagen	54

Inleiding

Op 3 juni 2021 stond er op de voorpagina van De Volkskrant een artikel met de titel ‘Polarisatie in de Klas’.¹ De Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting Nederland (VGN) hadden in januari 2021 een enquête uitgezet, docenten geschiedenis hun mening kwijt konden over ‘gevoelige onderwerpen’ in de klas. Eén van de meest genoemde onderwerpen die als gevoelig werden ervaren was het slavernijverleden van Nederland. Wellicht is dat het gevolg van de maatschappelijke discussie over de omgang met het slavernijverleden, met als voorbeeld de behoorlijk verhitte pieten-discussie van het afgelopen decennia.

Ook in de geschiedwetenschap is er sinds de jaren ’90 steeds meer discussie ontstaan over de omgang met het slavernijverleden. Anno 2021 heeft die discussie geresulteerd in het ontstaan van andere visies op het slavernijverleden, die wellicht hebben gezorgd voor een paradigmawisseling. Zo is er de afgelopen jaren een kanteling zichtbaar in de gehanteerde termen in de omgang met het slavernijverleden. In plaats van de woorden ‘slaaf’ of ‘slaven’, worden de termen ‘slaafgemaakt(en)’, ‘tot slaafgemaakt(en)’ of ‘geslaafde(n)’ gebruikt. Een aantal jaar geleden hebben verschillende nationale musea van wereldculturen de publicatie *Words Matter* uitgegeven waarin expliciet aandacht is geschonken aan woordgebruik en de lading daarachter.² Het bestaan van een dergelijke publicatie is een teken dat er sprake is van een zekere paradigmawisseling in de omgang met het slavernijverleden en via deze musea vindt deze wisseling waarschijnlijk een weg naar de rest van de maatschappij.

Deze paradigmawisseling in het wetenschappelijke veld lijkt ook onderdeel van een bredere discussie over de toekomst van het geschiedenisonderwijs en haar rol in de maatschappij. Dit onderzoek richt zich op die veranderende visie op het slavernijverleden en de veranderde kijk op het geschiedenisonderwijs, om te onderzoeken hoe zij op elkaar inwerken. De centrale vraag van dit onderzoek luidt: Op welke wijzen heeft het eenentwintigste -eeuwse debat over de omgang met het Nederlandse slavernijverleden zijn weerslag gekregen in het geschiedenisonderwijs?

Afgelopen decennia zijn er binnen en buiten het wetenschappelijke veld verschillende werken gepubliceerd en is er zo publieke aandacht gekomen voor de omgang met het slavernijverleden. Dit heeft geresulteerd in een grote onoverzichtelijke discussie, daarbij is de voornaamste vraag of deze discussie daadwerkelijk heeft gezorgd voor een soort paradigmawisseling in de omgang met het slavernijverleden. Daarnaast heeft er een parallelle discussie plaatsgevonden over de invulling van het geschiedenisonderwijs in de (toekomstige) maatschappij, waarbij wellicht ook een veranderde visie is ontstaan. Er is echter nog niet onderzocht in hoeverre beide ontwikkelingen invloed op elkaar hebben uitgeoefend, in die lacune krijgt deze scriptie zijn relevantie. De discussie over het Nederlandse verleden is waarschijnlijk begonnen in de geschiedwetenschap en heeft logischerwijs een weg

¹ De Volkskrant, ‘Polarisatie in de klas’, 2 juni 2021.

² De publicatie is openbaar en online gratis in het Nederlands en Engels te lezen: <https://www.tropenmuseum.nl/nl/over-het-tropenmuseum/words-matter-publicatie>

gevonden naar het geschiedenisonderwijs. Dit onderzoek zal zich daarom toespitsen op dat raakvlak tussen de geschiedwetenschap en het geschiedenisonderwijs.

In hoofdstuk 1 zal met behulp van de theorie van geschiedfilosoof Herman Paul worden onderzocht welke relaties met het slavernijverleden herkenbaar zijn in het (publieke) debat over de omgang met het Nederlandse slavernijverleden. Uiteindelijk zal dit hoofdstuk een beeld schetsen van de verschillende visies die zijn ontstaan in deze discussie, om uiteindelijk een uitspraak te kunnen doen over een paradigmawisseling en de ‘gevolgen’ hiervan voor de omgang met het slavernijverleden anno 2021. In hoofdstuk 2 worden verschillende gedachtestromingen over de invulling van het geschiedenisonderwijs in kaart gebracht. Daarbij zal worden onderzocht welke verschillende visies er zijn op de invulling van het geschiedenisonderwijs en de daardoor veroorzaakte verschuivingen die plaatsvinden binnen het geschiedenisonderwijs. In het derde en laatste hoofdstuk worden verschillende didactische hulpmiddelen geanalyseerd die als onderwerp het slavernijverleden hebben. Er zal worden gekeken naar de keuzes die de makers hebben gemaakt op het gebied van inhoud en didactiek en in hoeverre deze keuzes aansluiten op de resultaten uit de eerdere hoofdstukken.

Status Quaestionis

Het schoolvak geschiedenis

In het tweede deel van de negentiende eeuw wordt een scherp beeld geschetst van het doel van het geschiedenisonderwijs: het vaderlandse voorgeslacht moest de Nederlandse jeugd inspireren. Maar ook morele en ethische vorming bleef een doel van het negentiende -eeuwse geschiedenisonderwijs. Volgens gerenommeerd vakdidacticus Arie Wilschut was het voornaamste doel van het geschiedenisonderwijs uit de negentiende eeuw om ‘moreel hoogstaande mensen’ te vormen die nuttige leden van de samenleving konden worden. Dit doel kon worden bereikt door de leerlingen kennis te laten nemen van ‘voorbeeldig en heldhaftig gedrag’ van mensen uit het verleden.³ Daarnaast waren er volgens Wilschut ook ‘politiek-staatsburgerlijke doelen’ van het geschiedenisonderwijs in de negentiende eeuw. Vanwege de gestage uitbreiding van het kiesrecht werden steeds meer bewoners van Nederland een volwaardig staatsburger. De geschiedenis kon leren hoe de politieke samenleving in elkaar zat, zodat de toekomstige staatsburgers leerden hoe ze op verantwoordelijke wijze met hun rechten en plichten moesten omgaan. In andere woorden, zij zouden dankzij inzicht in de historische ontwikkelingen begrip kunnen krijgen voor de rol van staatsburger.⁴

In de periode van verzuiling en schoolstrijd is de invloed van de maatschappij op het geschiedenisonderwijs is duidelijk zichtbaar. De zuil bepaalde grotendeels waar de nadruk lag in het geschiedenisonderwijs voor de eigen groep. Het kan ook worden gezien als een vorm van nationalisme. Door middel van de geschiedenis werd er getracht om liefde en trots op te wekken voor

³ Arie Wilschut, *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011) 11.

⁴ Wilschut, *Beelden van tijd*, 13.

de eigen groepering en werd aangetoond dat die groep altijd de juiste zaak heeft gediend.⁵

In de loop van de twintigste eeuw zijn er echter ook andere geluiden ontstaan over de invullen van het schoolvak geschiedenis. Er werd onder andere gepleit voor meer aandacht voor sociale en economische geschiedenis, waarbij meer rekening moest worden gehouden met het niveau van leerlingen. Enkele onderwijsvernieuwers hielden zelfs een pleidooi voor geschiedenis als manier om zelfstandig kritisch denken van de leerlingen te ontwikkelen. Deze doelen van de onderwijsvernieuwers wisten echter nog geen doorslaggevende invloed uit te oefenen op de hoofdstroom van het geschiedenisonderwijs.⁶

De ontwikkeling van het Nederlandse geschiedenisonderwijs tot ongeveer de jaren zestig van de vorige eeuw kan grofweg worden gezien als een ethische, politiek-staatsburgerlijke en nationalistische vorming van kinderen. De invloed van verschillende groepen, zoals de zuilen, uit de maatschappij was daarbij sterk aanwezig. De geschiedenis diende als oriëntatie op het heden, waarbij van historisch bewustzijn geen sprake was. Het gelijk van de eigen zuil in het heden kon worden aangetoond door te kijken naar het verleden.⁷

Geschiedenis had bijna honderd jaar lang de status van verplicht schoolvak in het voortgezet onderwijs in Nederland. Deze status veranderde echter met de ingang van de *Wet op het voortgezet onderwijs* in 1968, vaak ook deze wet ook wel de ‘Mammoetwet’ genoemd. Geschiedenis als schoolvak was na 1968 niet meer verplicht voor alle leerlingen op de middelbare school, maar enkel voor leerlingen in de onderbouw. Leerlingen kregen geschiedenis als vak tot ongeveer hun veertiende of vijftiende leeftijd, daarna werd het een keuzevak voor de bovenbouw van mavo, havo en vwo. Naast deze verandering deed de politiek nog een aanpassing. Het schoolvak maatschappijleer werd ingevoerd, omdat men in de politiek het vak geschiedenis te maatschappelijk irrelevant vond.⁸ Met deze wet werd duidelijk dat het geschiedenisonderwijs sterk beïnvloed wordt door politieke besluitvorming en de rol die de politiek aan het geschiedenisonderwijs geeft.

In de decennia na de Mammoetwet veranderde de aard van het geschiedenisonderwijs. Leerlingen moesten volgens de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN) kritischer leren denken; een manier van denken die aan de geschiedwetenschap werd ontleend, waarbij de leerlingen zelfstandig op een correcte manier informatie uit het verleden moesten te verwerven. In de jaren '80 raakten de geschiedenisdocenten gewend aan deze werkwijze, die gebaseerd was op de door Leo Dalhuizen bedachte ‘structuurbegrippen’.⁹ Deze verandering in de jaren '70 en '80 kreeg echter in de loop van de jaren '90 een hoop kritiek te verduren; het geschiedenisonderwijs was te thematisch en leerlingen hoefden niet worden opgeleid tot professionele historici.

⁵ Wilschut, *Beelden van tijd*, 13.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ Maria Grever & Carla van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014) 28.

⁹ Maria Grever & Carla van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden* (Hilversum 2014) 29.

Politiek en besluitvorming in het geschiedenisonderwijs

Met die bovenstaande kritiek op de veranderingen na de Mammoetwet begon de discussie over de rol van het geschiedenisonderwijs. Deze discussie lijkt oneindig te zijn, gezien de vele betrokkenen in het geschiedenisonderwijs. Politieke besluiten spelen logischerwijs ook een grote rol in deze discussie. Met de steeds toenemende globalisering na de eeuwwisseling zagen politici het geschiedenisonderwijs als een middel om de eigen nationale identiteit te verstevigen en om immigranten te integreren in de eigen cultuur. Het overdragen van een nationaal verleden aan de jongere generaties zou moeten helpen bij de integratie van minderheden en zou tevens moeten bijdragen aan de ontwikkeling van verantwoordelijk burgerschap en sociale cohesie.¹⁰

Het invoeren van een nationale canon met daarin memorabele momenten, gebeurtenissen en personen uit de vaderlandse geschiedenis kon daar wellicht een grote rol in spelen volgens sommigen. De vooraanstaande historici Piet de Rooy en Jan Bank waren een van de eersten die een voorstel deden over de invulling van een dergelijke canon, dit deden zij in een artikel in het NRC-Handelsblad met de titel: “*Wat iedereen móét weten over de vaderlandse geschiedenis*”.¹¹ De politiek besloot ook dat er een nationale canon moest komen, maar dat kwam onder de nodige kritiek te staan van een aantal historici en vakdidactici. Zo stelde de vooraanstaande vakdidacticus Arie Wilschut dat de canon een verplichte nationale geschiedenis zou vertellen, wat averechts staat op het interpretatieve karakter van geschiedenis.¹² Ook de toonaangevende Canadese vakdidacticus Peter Seixas waarschuwde voor politieke interventies in het geschiedenisonderwijs, die wakkeren politieke en sociale verschillen in de samenleving juist aan.¹³ Niet voor niets gaf de voorzitter van de commissie die de nationale canon heeft ontwikkeld, Frits van Oostrom, zelf al aan dat de canon niet een verhaal is dat nooit meer aangepast mag worden. Discussie en debat over de omgang en perspectieven over geschiedenis moeten juist plaatsvinden. Daarom adviseerde de commissie-Van Oostrom in 2005 dat het geschiedenisoverzicht in het onderwijs om de vijf jaar opnieuw bekeken en aangepast zou moeten worden.¹⁴

Veranderingen, toevoegingen of aanpassingen in het geschiedenisonderwijs worden sinds de Mammoetwet ingevoerd vanuit de politiek. Vanuit de politiek worden er doorgaans commissies opgericht die onderzoek doen en advies geven over bepaalde handelingen die volgens hun nodig zijn om het onderwijs te verbeteren, dit was bijvoorbeeld het geval bij de ontwikkeling en implementatie van een nationale canon. Daarnaast worden er ook nieuwe visies over de toekomst van het geschiedenisonderwijs aangeboden door organisaties buiten de politiek. Zo heeft de VGN een eigen

¹⁰ Siep Stuurman en Maria Grever, ‘Introduction’ in: Idem, *Beyond the canon* (New York 2007).

¹¹ Arie Wilschut eds. *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2005) 7.

¹² Arie Wilschut eds. *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2005) 7.

¹³ Maria Grever, *Onontkoombaar verleden* (Hilversum 2020), 68.

¹⁴ Historiek.net, ‘Herijking canon van Nederland: meer plek voor schaduwkanten’, 1 juni 2019. Geraadpleegd op 11-05-2021 van <https://historiek.net/herijking-canon-van-nederland-meer-plek-schaduwkanten/105139/>.

onderzoekscommissie opgericht die een soort visiestuk over de toekomst van het geschiedenisonderwijs hebben ontwikkeld, onder de titel *Bij de tijd*. Dit visiestuk is vervolgens geconcretiseerd en bestaat inmiddels uit drie delen die zijn aangeboden aan de beleidsmakers en de curriculummakers.¹⁵ Het blijft uiteindelijk de verantwoordelijkheid van de overheid om dit visiestuk wel of niet mee te nemen in hun besluitvorming over het geschiedenisonderwijs.

In de meest recente uitgave *Bij de tijd 3* worden onder andere ‘essentiële en nieuwe aspecten voor het geschiedenisonderwijs’ beschreven.¹⁶ Deze komen voort uit hun eigen bestudering van de discussie over het geschiedenisonderwijs en hebben als doel om een concreet kader te bieden met daarin mogelijkheden voor de toekomst van het geschiedenisonderwijs. In dat kader wordt bijvoorbeeld sterk gepleit voor een centrale plaats van historisch denken en redeneren, in hun ogen één van de belangrijkste aspecten. Dit lijkt in lijn te zijn met het doel dat het geschiedenisonderwijs na de Mammoetwet kreeg, om leerlingen kritisch te leren denken over het verleden. Deze publicatie met ideeën over het geschiedenisonderwijs vormt een belangrijke bron en zal inhoudelijk verder worden besproken in hoofdstuk 2.

Kritiek op de omgang met het slavernijverleden

Het is duidelijk dat de omgang met het verleden in het onderwijs de afgelopen decennia steeds meer aandacht kreeg. Ook binnen de geschiedwetenschap ontstond er kritiek op de geschiedenis die de nieuwe generatie wordt bijgebracht. Verschillende historici zijn ook van mening dat de geschiedenis te eurocentrisch wordt verteld in Nederland. Zo hielden Alex van Stipriaan en Gert Oostindie, twee vooraanstaande historici op het gebied van koloniale geschiedenis, een pleidooi voor meerdere perspectieven in het verhaal van de Nederlandse geschiedenis. Daarnaast zou hoogleraar Kees Ribbens graag zien dat er een meer gezamenlijke geschiedenis wordt verteld, vanwege de hedendaagse multiculturele cultuur. Volgens Ribbens moet er daarom gewerkt worden aan een gezamenlijke multiculturele historische cultuur.¹⁷ Een ander geluid in dit debat komt van emeritus-hoogleraar Piet Emmer. Hij ziet de geschiedenis als objectieve en onafhankelijke wetenschap. Hij pleit voor nuance in de omgang met het slavernijverleden, waarnaar hij tracht te kijken vanuit de normen en waarden van die tijd. De ratio moet volgens Emmer zegevierende, het veroordelen van gebeurtenissen uit het verleden moet niet gedaan worden vanuit moraliteit en emotie.¹⁸ Historicus Karwan Fatah-Black, gespecialiseerd in koloniale geschiedenis, verzet zich ook tegen deze benadering van Emmer. Volgens Fatah-Black moet er juist meer rekening worden gehouden met de behoeften van de nazaten van

¹⁵ VGN Kleio, geraadpleegd op 08-08-2021 van: <https://www.vgnkleio.nl/2017/bij-de-tijd-2/>.

¹⁶ VGN, *Bij de Tijd 3: Geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (2018) 9.

¹⁷ Zie Historische cultuur op pagina 25.

¹⁸ Marco Visscher, ‘Historicus Piet Emmer: ‘Zij die over ons slavernijverleden het hoogste woord voeren, weten sterk te overdrijven’.’, 6 januari 2018, geraadpleegd op 26-05-2021 van <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/historicus-piet-emmer-zij-die-over-ons-slavernijverleden-het-hoogste-woord-voeren-weten-sterk-te-overdrijven~b749e1ce/>.

slaafgemaakten, die in de huidige maatschappij nog steeds worden geconfronteerd met racisme en weerstand.¹⁹

Kritiek vanuit de vakdidactiek

In de vakdidactische literatuur is er ook veel kritiek op het eurocentrische karakter van het geschiedenisverhaal, wat aansluiting vindt op de kritiek van de historici Van Stipriaan, Oostindie en Fatah-Black. Emeritus-hoogleraar Maria Grever is misschien wel het meest toonaangevende hierin. Zij is van mening dat leerlingen met behulp van geschiedenisonderwijs meerdere perspectieven moeten leren herkennen en beoordelen, zonder daarbij de noodzaak te hebben van het bereiken van consensus. Dit zorgt voor een verdieping van het historische inzicht en kennis van leerlingen en vergoot mogelijk ook een gemeenschappelijke betrokkenheid.²⁰ Grever boort hiermee een onderbelicht onderdeel van de discussie over de omgang met de geschiedenis aan: de rol van de geschiedenisdocent. Grever heeft dit samen met vakdidactici Stephan Klein en Carla van Boxtel verder beschreven in een publicatie van *Tijdschrift voor Geschiedenis*. Uiteenlopende discussies en perspectieven in de klas kunnen lastig zijn voor docenten, zij vinden het lastig vinden om correct te reageren op conflicterende perspectieven in de klas.²¹ Om correct te reageren en niet te vervallen in anachronismen moet een docent op de hoogte zijn van verschillende invalshoeken en gevoeligheden.²² Volgens Grever moeten geschiedenisdocenten gesteund worden bij de ontwikkeling van historisch denken als didactiek van hun lessen. Door te leren hoe ze bijvoorbeeld verschillende perspectieven kunnen verkennen kunnen docenten kunnen zo beter omgaan met de multi-perspectiviteit in de klas zelf.²³ Hier ligt een taak voor de overheid. Om ‘gebrekkig historisch besef’ onder jongeren te verhelpen moet de overheid zich niet richten op een top-down invoering van een nationale canon, maar juist op de ontwikkeling van de docenten. Grever benoemt dat docenten “steeds minder beschouwd als vakdeskundigen en steeds meer als uitvoerders en procesbegeleiders”.²⁴

Dit inzicht in het belang van de geschiedenisdocent zelf is niet nieuw. De vooraanstaande Amerikaanse onderwijspsycholoog Lee S. Shulman identificeerde in 1987 de ‘docentenkennis’, bestaande uit de inhoudelijke kennis van docenten gecombineerd met hun vakdidactische en pedagogische inhoudelijke kennis. Geschiedenisdocenten hebben daarmee een grote invloed op het curriculum; hun eigen pedagogische en vakdidactische opvattingen en beslissingen zijn een belangrijke factor in de manier waarop leerlingen leerstof gepresenteerd krijgen.²⁵

¹⁹ Karwan Fatah-Black, ‘De herdenkingsbeweging en de plaats van het slavernijverleden in de Nederlandse identiteit’ in: Jasper van der Steen & Hans Cools eds. *Vroegmoderne geschiedenis in actuele debatten* (Leuven 2020) 40-41.

²⁰ Maria Grever, *Onontkoombaar verleden* (Hilversum 2020), 125.

²¹ Stephan Klein, Maria Grever en Carla van Boxtel, ‘Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland’, *Tijdschrift voor Geschiedenis* 124:3 (2011) 380-395.

²² Ibidem.

²³ Maria Grever, *Onontkoombaar verleden* (Hilversum 2020), 153.

²⁴ Maria Grever, *Onontkoombaar verleden* (Hilversum 2020), 74.

²⁵ Stephan Klein, ‘Teaching History in the Netherlands’, *Curriculum Inquiry* (2010) 614-634.

Maatschappelijke herinnering aan het slavernijverleden

De sociaal historica Ana Lucia Araujo richt zich in haar werk op de publieke herinnering aan de trans-Atlantische slavenhandel en slavernij. Volgens haar kreeg deze publieke herinnering gestalte aan het begin van de jaren '90, toen verschillende projecten ter herdenking van het slavernijverleden werden gestart in West-Afrika, Europa en het Amerikaanse continent. Deze herdenking richtte zich vooral op de slachtoffers, in dit geval de slaafgemaakten. De slaafgemaakte mannen en vrouwen werden in het midden van de publieke herinnering geplaatst, met als resultaat een nadruk op het slachtofferschap.²⁶ Vanwege het gebrek aan getuigenissen van trans-Atlantische slavernij uit de eerste hand vond het oprichten van musea, monumenten en herdenkingen plaats op basis van 'fantasierijk' bewijs. Het beeld van de slachtoffers werd gecreëerd op basis van Europese reisdocumenten en verhalen over slavernij uit de 17^e en 18^e eeuw, met als resultaat dat dit beeld grotendeels gebaseerd is op een Europese interpretatie van slavernij.²⁷ De uiteenlopende visies van verschillende initiatiefnemers die zich richten op het herinneren van het slavernijverleden staat de herinnering zelf in de weg. De meeste projecten waren hierdoor niet succesvol in het presenteren van de complexe en multidimensionale geschiedenis van slavernij en de trans-Atlantische slavenhandel. Araujo beargumenteerde dat wanneer één groep erin slaagt het eigen perspectief op de slavernij en slavenhandel zichtbaar te maken binnen de publieke sfeer, de perspectieven van andere groepen grotendeels worden buitengesloten.²⁸

Dit punt is van toepassing in de omgang met het slavernijverleden. De herdenking aan het 'Nederlandse' slavernijverleden staat grotendeels centraal rond Ketikoti: het vieren van de afschaffing van slavernij in 1863. Vanwege de landelijke aanprijzing van Ketikoti als centraal herdenkingsmoment krijgen andere momenten en verhalen wellicht minder aandacht. Een dergelijke dynamiek staat volgens Araujo in de weg van het ontstaan van initiatieven die meer effectief bijdragen aan het helen van de wonden uit het verleden. Het laat ook zien hoe de erfenis van de slavernij, inclusief racisme en ongelijkheid, een significant probleem blijven in voormalige slavenmaatschappijen.²⁹

Volgens historicus en geograaf David Lowenthal, is deze 'moderne' nadruk op de slachtoffers een nalatenschap van de publieke herinnering aan de Holocaust.³⁰ De herinnering aan de traumatische periode van de Holocaust beïnvloedt de herinnering aan een andere traumatische periode, zoals de slavernij. In dit geval is de nadruk op het herinneren vanuit het perspectief van de slachtoffers van slavernij een erfenis van de Holocaust herinnering, aldus Lowenthal. Araujo benadrukt echter dat de actoren betrokken in de debatten en projecten rond het herdenken van de slavernij zelf geen directe slachtoffers of getuigen van de slavernij waren. Dit is in tegenstelling tot de initiatiefnemers van

²⁶ Ana Lucia Araujo, *Shadows of the Slave Past: Memory, Heritage, and Slavery* (New York 2014) 2.

²⁷ Araujo, *Shadows of the Slave Past*, 2.

²⁸ Araujo, *Shadows of the slave past*, 9.

²⁹ Ibidem. 9, 215.

³⁰ David Lowenthal, 'On Arraigning Ancestors: A Critique of Historical Contrition', *North Carolina Law Review* 87:3 (2009) 905.

herdenkingen en monumenten voor de slachtoffers van bijvoorbeeld de Holocaust, die vaak wél persoonlijke herinneringen hebben aan hetgeen wat herdacht wordt.

In hun poging een transnationaal en interdisciplinair onderzoek naar de herinnering van het slavernijverleden te verrichten, vertonen Elisa Bordin en Anna Scacchi gelijkenissen met Aroujo. Bordin en Scacchi beargumenteren dat herinneringen aan slavernij grote verschillen vertonen, zowel onderling binnen hetzelfde land als tussen verschillende staten. Slavernij heeft volgens deze auteurs een transnationaal karakter, waarbij sommige nationale herinneringen aan slavernij nadrukkelijk invloed uitoefenen op andere nationale herinneringen door bijvoorbeeld een rivaliserend beeld te schetsen.³¹ De popcultuur in de vorm van boeken, films, theater en cabaret schetsen andere invalshoeken door gebruik te maken van ‘ironische tot groteske, ludieke tot carnavaleske en fictionele werken’. Dit heeft een belangrijke rol gespeeld in de constructie van nieuwe perspectieven over het slavernijverleden, zij verstoten het traditionele beeld dat uitgaat van de slachtoffers binnen de slavernij. De auteurs scheppen hiermee een nieuw inzicht ten opzichte van de, zoals Araujo deze beschreef, traditionele beeldvorming van het slavernijverleden.³²

De ontwikkeling van het debat over de omgang met het Nederlandse verleden heeft gezorgd voor meer maatschappelijke belangstelling voor de geschiedenis en haar plek in het onderwijs. Zo hield de organisatie *The Black Archives* een pleidooi voor een minder eurocentrische versie van de tien tijdvakken en inclusiever onderwijs.³³ In een onderzoek naar hedendaags racisme in Nederland kwamen daarnaast hoge verwachtingen van het geschiedenisonderwijs naar voren. In dat onderzoek spraken mensen uit allerlei lagen van de samenleving in een expertgroep over hun ervaringen met racisme. In het bespreken van oplossingen voor dit probleem kwam naar voren dat de meeste mensen te weinig weten over de ‘diepere historische achtergronden van racisme’. Dit kon volgens hun verholpen worden door beter geschiedenisonderwijs over het koloniale verleden.³⁴ Alex van Stipriaan sluit zich daarbij aan, hij is van mening dat racisme aangewakkerd wordt door slecht onderwijs over de slavernij.³⁵ Hij benoemt dat er daar een taak ligt voor bijvoorbeeld de makers van de geschiedenis-schoolboeken. Met meer aandacht voor het slavernijverleden moet er ook een meer genuanceerd schoolboek komen. In een antwoord op dergelijke kritiek werd in 2019 besloten om de canon van Nederland te herzien met meer evenwichtige aandacht voor verhalen en perspectieven van verschillende groepen in de samenleving. Ook moesten de schaduwkanten van de Nederlandse geschiedenis meer aan bod komen.³⁶ Deze herziening van de canon kreeg een hoop maatschappelijke

³¹ Elisa Bordin & Anna Scacchi, ‘Introduction: Expanding the Circle of the We’ in: Idem, *Transatlantic Memories of Slavery: Reimagining the Past, Changing the Future* (New York 2015) 9.

³² Ibidem.

³³ <https://www.oneworld.nl/lezen/discriminatie/racisme/slavernijverleden-op-het-eindexamen-doe-niet-zo-politiek/>

³⁴ Susan Legêne, ‘Wie zijn wij en wie waren zij? De rol van geschiedenisonderwijs in identiteitsdenken’, *Kleio* 62:4 (2021) 54-58.

³⁵ <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/09/11/moeilijke-lessen-over-de-slavernij-12953606-a1573068>

³⁶ Nos.nl, ‘Aanpassen van de geschiedenis canon: wat zijn dan de schaduwkanten?’, 1 juni 2019. Geraadpleegd op 11-05-2021 van <https://nos.nl/artikel/2287115-aanpassen-van-de-geschiedeniscanon-wat-zijn-dan-de-schaduwkanten>.

aandacht, zo maakte rapper Fresku samen met cabaretier Arjen Lubach een populair nummer over de canon en werden er diverse krantenartikelen over geschreven.³⁷ De discussie over geschiedenis en het geschiedenisonderwijs vinden tegenwoordig niet enkel plaats in hun eigen (vak)wetenschappelijke terrein, maar ook in het bredere publieke terrein van de maatschappij. Het geschiedenisonderwijs functioneert daarbij als een soort verbinder tussen de wetenschappelijke historische discussies en het grote publiek in de maatschappij.

De omgang met slavernijverleden in historisch onderzoek

De politieke lading van het onderwerp slavernij heeft logischerwijs ook gevolgen voor de geschiedwetenschap. Als de politiek een rol gaat spelen, hoe zit het dan met de wetenschappelijke objectiviteit van historici? Historici hanteren doorgaans bepaalde methodische regels in hun omgang met het verleden. Volgens geschiedfilosoof Herman Paul is politiek daarbij echter nooit ver weg, een politieke invloed met het verleden dringt al door in het historisch denken.³⁸ Er moet echter wel een lijn worden getrokken tussen politieke invloeden als neveneffect en politieke hoofddoelen, al valt deze lijn niet altijd duidelijk te trekken. Paul maakt een onderscheid tussen ‘politieke implicaties’ en ‘politiek engagement’ in de omgang die historici hebben met het verleden. Politieke implicaties zijn onontkoombare politieke uitwerkingen van bijvoorbeeld historische categorieën, termen, modellen en verhaalvormen. Daartegenover is politiek engagement een bewuste poging om historische middelen in dienst te stellen van politieke doelen.³⁹ Men hoeft zich dus volgens Paul niet af te vragen of historici onderhevig zijn aan politieke effecten, maar in hoeverre dit doelbewust gebeurt.

De bronnen, publicaties en literatuur die aan bod komen in dit onderzoek zullen voornamelijk over een al politiek beladen onderwerp gaan. Er kan daarom verwacht worden dat er naast politieke implicaties, ook een beroep is gedaan op politiek engagement door de auteurs. Het is echter de vraag of dit als negatief moet worden beschouwd. Over de wenselijkheid van politiek engagement lopen de meningen van historici en geschiedfilosofen uiteen. Een argument voor politiek engagement kan zijn dat het noodzakelijk is om een bepaald onderwerp aan het licht te brengen. Zo beargumenteerde de Amerikaanse historicus Howard Zinn dat de geschiedwetenschap moest bijdragen aan een betere wereld, in plaats van zich toe te spitsen op zeer specifieke niet-actuele onderzoeksthema's. Als voorbeeld gaf Zinn aan dat historici in hun onderwerpskeuze moeten kijken naar actuele en relevante thema's zoals racisme. Hij wilde dat er prioriteit kwam van onderzoeksthema's in het licht van politieke beweegredenen. Daarbij moet het onderzoek niet vol politieke doelen zitten, maar vindt hij dat de keuze voor een onderzoeksonderwerp politiek gemotiveerd mag zijn: *“Our values should determine the questions we ask in scholarly inquiry, but not the answers”*⁴⁰

De visie van Zinn op het gebruik van politiek engagement in historisch onderzoek is erg

³⁷ Tina van der Vlies, ‘Geschiedenis: “tot een Licht en Leerschool der tijden”’, *Van Twaalf tot Achttien* 30:3 (2020) 34-36.

³⁸ Herman Paul, *Als het verleden trekt: kenthema's in de geschiedfilosofie* (Amsterdam 2016) 107.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Howard Zinn, *The Politics of History* (Boston 1970) 9-10 zoals gepubliceerd in: Herman Paul, *Als het verleden trekt* (Amsterdam 2016) 109.

relevant. Het zal wellicht een rol spelen bij de onderwerpskeuze van historici die onderzoek doen naar het slavernijverleden. De keuze voor een onderzoek naar het slavernijverleden is vatbaar voor politieke beweegredenen, dat is belangrijk om in het achterhoofd te houden in deze scriptie. Daarnaast is het echter van belang dat dit niet meteen wordt bestempeld als negatief. Zoals hierboven beargumenteerd door Zinn, kan politiek engagement juist zorgen voor een meer actuele en nuttige vorm van geschiedwetenschap.

Methode

In deze scriptie is door middel van een kwalitatief onderzoek getracht een antwoord te vinden op de hoofdvraag. Door middel van het analyseren van geschiedwetenschappelijke bronnen is er gepoogd te ontdekken of er een paradigmawisseling heeft plaatsgevonden in de omgang met het slavernijverleden en in hoeverre dat heeft een weerslag heeft gekregen in het geschiedenisonderwijs. Hieronder wordt per hoofdstuk uiteengezet hoe de bronnen zijn verwerkt tot resultaten en daarna volgt er een uitleg over de werkwijze waarop er is gezocht naar bruikbare bronnen.

Werkwijze per hoofdstuk

In het eerste hoofdstuk is er met behulp van een verkennend bronnenonderzoek gezocht naar een paradigmawisseling in het debat over de omgang met het slavernijverleden. Dit debat wordt al enkele decennia in Nederland gevoerd en dat heeft geresulteerd tot een veelvuldigheid van opinies en ervaringen. Om dit publieke debat over de omgang met het slavernijverleden te ontrafelen is daarom gebruik gemaakt van het geschiedfilosofische werk *Als het verleden trekt* geschreven door Herman Paul.⁴¹ In zijn publicatie beschrijft Paul een geschiedfilosofische onderverdeling in de omgang met het verleden die in hoofdstuk 1 is gebruikt om het debat in beeld te brengen.

Paul onderscheidt vijf verschillende soorten relaties met het verleden. Deze vijf zijn de epistemische, morele, politieke, esthetische en materiële relatie. De epistemische relatie richt zich op kennis en begrip over het verleden. Deze relatie wordt vaak gekoppeld aan geschiedwetenschappelijk onderzoek en bijvoorbeeld vragen over historische ‘feiten’. De morele relatie heeft betrekking op de afwegingen of oordelen over het menselijk handelen in het verleden. Bijvoorbeeld oordelen of iets uit het verleden goed en rechtvaardig was of juist niet. De politieke relatie gaat over het verleden dat in dienst wordt gesteld van politieke doelen. Verhalen uit het verleden worden daarbij bijvoorbeeld gebruikt om sociale cohesie in het heden te bevorderen. De esthetische relatie heeft de focus liggen op het ‘uiterlijk’ van het verleden, waarbij het verleden vaak wordt gezien als een samenhangend heroïsch of mooi verhaal. Tot slot draait de materiële relatie om de persoonlijke vorming van een persoon door het verleden. Deze relatie is verbonden aan bijvoorbeeld de afkomst of identiteit van een persoon of

⁴¹ Herman Paul, *Als het verleden trekt* (Amsterdam 2016).

groep; mensen zijn daarbij een product van hun verleden.⁴² Paul geeft in zijn publicatie een schematische weergave van de verhouding tussen de relaties en hun doelen, zoals te zien in afbeelding 1. Aan de hand van de theorie van Paul is het debat over de omgang met het slavernijverleden in kaart gebracht, om te kunnen ontdekken of er daadwerkelijk een paradigmawisseling heeft plaatsgevonden.

Relatie	Doelen
epistemisch	kennis, begrip
moreel	goedheid, rechtvaardigheid
politiek	machtsuitoefening, besluitvorming
esthetisch	schoonheid, samenhang
materieel	afkomst, identiteit

Afbeelding 1: Schematische weergave van de relaties en hun doelen volgens Paul.⁴³

In hoofdstuk 2 zijn verschillende visies over de toekomst en rol van het geschiedenisonderwijs ondergebracht in vier gedachtestromingen, die zijn gebaseerd op het visiestuk *Bij de tijd* van de VGN. Vervolgens is er met behulp van die gedachtestromingen gezocht binnen professionele vakliteratuur naar verschillende visies over de rol van het geschiedenisonderwijs. Met het resultatenoverzicht van de gedachtestromingen en welke visies daarbinnen bestaan is het mogelijk om vast te stellen op welke wijzen het debat over de omgang met het slavernijverleden een weerslag heeft in de discussie over het geschiedenisonderwijs.

Er is gekozen om de visies onder te brengen in gedachtestromingen, om zo een concreet handvat te creëren voor de verkenning van de professionele vakliteratuur. Daarbij is getracht om ook enkel professionele vakliteratuur te gebruiken van actoren die actief zijn of waren binnen het geschiedenisonderwijs zelf, omdat het te ambitieus is om alle visies binnen en buiten het geschiedenisonderwijs te duiden. Het visiestuk van de VGN is geschikt om de gedachtestromingen uit te destilleren, omdat de VGN al ruim vijftig jaar een vakorganisatie is van geschiedenisdocenten in alle vormen van onderwijs. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat de VGN namens alle docenten spreekt of alle docenten vertegenwoordigt. In mijn eigen ervaring wordt de VGN echter wel door veel docenten gezien als een toonaangevende beroepsvereniging, op de lerarenopleiding werd mij dan ook aangeraden om lid te worden. Ook buiten het geschiedenisonderwijs wordt de VGN meermaals aangehaald als vertegenwoordiger van geschiedenisdocenten in Nederland, de NOS en andere media doen bijvoorbeeld een beroep op de VGN in artikelen over het geschiedenisonderwijs.⁴⁴

In hoofdstuk 3 heeft een bestudering van didactische hulpmiddelen plaatsgevonden om te onderzoeken hoe zij aansluiten op de gedachtestromingen over het geschiedenisonderwijs en het debat

⁴² Herman Paul, *Als het verleden trekt* (Amsterdam 2016) 50-51.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Artikel van de NOS waarin de voorzitter van de VGN wordt gevraagd over een onderwerp binnen het geschiedenisonderwijs; nos.nl, 'te weinig aandacht voor genocide Srebrenica in geschiedenisonderwijs', geraadpleegd op 10-08-2021 van <https://nos.nl/collectie/13844/artikel/2330875-te-weinig-aandacht-voor-genocide-srebrenica-in-geschiedenisonderwijs>.

over het slavernijverleden. Voor deze bestudering is een kijkkader opgesteld met behulp een bestuderings-theorie van Cyrilla van de Donk en Bas van Lanen.⁴⁵ In dit kijkkader zijn allereerst een aantal kernbegrippen en bijbehorende deelaspecten vastgesteld die geïnspireerd zijn door eerdere hoofdstukken in deze scriptie. Vervolgens zijn er de kernbegrippen en aspecten omgezet naar concreet omschreven kijkpunten, deze zijn vragend beschreven. Met deze kijkpunten zijn de drie hulpmiddelen bestudeerd en beschreven in een lopende tekst. Er is gekozen voor deze werkwijze, omdat een kijkkader op een structurele manier overzicht geeft van de punten waarnaar zal worden gekeken in de bestudering van de drie hulpmiddelen. Het kijkkader dat gehanteerd is staat hieronder en in bijlage 1 weergegeven.

Schema 1: Kijkkader bij hoofdstuk 3

Doel van het instrument voor dataverzameling	Kernbegrip	Deelaspecten	Kijkpunten
Na het bestuderen van de didactische hulpmiddelen aan de hand van het kijkkader kan er worden geanalyseerd op welke manier slavernijverleden aan bod komt in drie verschillende hulpmiddelen.	Context	Standplaatsgebondenheid: De makers van het materiaal	- Wie heeft het materiaal gemaakt?
		Tijdsgebondenheid: Publicatie	- Wanneer is het materiaal gemaakt?
		Doel	- Wat is het doel en de doelgroep van het materiaal?
	Didactiek	Didactische keuzes	- Welke zichtbare keuzes worden er gemaakt op het gebied van didactiek? (= op welke manier(en) worden leerlingen aan de slag gezet)
			- In hoeverre sluit het hulpmiddel aan bij de gedachtestromingen uit hoofdstuk 2? -Historisch redeneren -Burgerschap -Wereldperspectief -Verleden, heden en toekomst
			- Welke termen worden gebruikt met betrekking tot slavernij?
			- Vanuit welk perspectief wordt het slavernijverleden besproken?
	Inhoud	Words matter	- In hoeverre zijn er relaties met het verleden zichtbaar?
		Perspectief	- In hoeverre voegt het iets toe aan de omgang met het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs?
		Relatie met verleden	
		Betekenis	

⁴⁵ Cyrilla van der Donk en Bas van Lanen, *Praktijkonderzoek in de school* (Bussum 2013) 180-184.

Werkwijze bronverwerking

De secundaire bronnen die worden gebruikt in dit onderzoek zijn wetenschappelijke secundaire literatuur van historici of publicaties waar historici worden genoemd. Daarnaast wordt ook professionele vakliteratuur geraadpleegd, dat is literatuur voornamelijk geschreven door en voor geschiedenisdocenten.

Voor de informatieverwerking van hoofdstuk 1 en 2 zijn secundaire literatuur, professionele vakliteratuur en internetbronnen gebruikt. Bij professionele vakliteratuur kan gedacht worden aan bijvoorbeeld geschiedenisdocenten die artikelen hebben geschreven over het geschiedenisonderwijs. Om bruikbare bronnen te vinden is er gebruik gemaakt van een aantal technieken voor het vinden van literatuur; de sneeuwbalmethode, vanuit toonaangevende auteurs zoeken en via digitale databases of virtuele bibliotheken.⁴⁶

Met deze bronnen is er een vergelijkend literatuur- en bronnenonderzoek uitgevoerd. Bij de eerste twee hoofdstukken staan meningen en visies centraal; zowel in het debat over de omgang met het slavernijverleden als in de discussie over de rol van het geschiedenisonderwijs. Om de meningen en visies te kunnen onderscheiden uit de bestaande literatuur is er gebruik gemaakt van stapsgewijze tekstanalyse. Als eerste vond er een eerste oriëntatie plaats waarin de inleiding en conclusie werden doorgelezen, op die manier is er bepaald de bron bruikbaar is. Daarbij werd ook gekeken naar de context van de bron om te controleren of de bron betrouwbaar was. Bij (hand)boeken, bundels en tijdschriften is de bron daarna globaal doorgelezen om vast te stellen wat de opbouw van de publicatie is, om een keuze te kunnen maken welke onderdelen verder gelezen moeten worden. Bij losse artikelen is meteen verdergegaan naar de volgende stap. Bij die volgende stap werd de bron intensief gelezen, waarbij al lezend aantekeningen zijn gemaakt over de argumentatie van de auteur. Deze aantekeningen werden op een systematische manier geordend op het moment van opschrijven. De ruwe aantekeningen zijn opgeschreven bij het relevante deelthema waarover de auteur schreef. Bij iedere aantekening is de relevante verwijzingsinformatie opgeschreven, zoals de naam van de auteur, titel, publicatiejaar en paginanummers.

Bij hoofdstuk 3 is er deels een andere methode gehanteerd, omdat de bestudering van didactische hulpmiddelen een andere aanpak vereist. Deze hulpmiddelen hebben vooral de vorm van uitgeschreven lespakketten en werkvormen, die aangeboden aan de docenten door bijvoorbeeld musea of didactici. Er is op het internet gezocht naar de hulpmiddelen die gratis beschikbaar zijn voor docenten via de bekende zoekmachines, schoolmethodes en websites van bekende (vak)organisaties zoals musea. Er is gekozen om dit op het internet te zoeken, aangezien dit verreweg de grootste bron van inspiratie en informatie vormt voor docenten. De didactische hulpmiddelen die zijn gevonden zijn vervolgens weergegeven in een schema en na die verkennende oriëntatie op verschillende hulpmiddelen, zijn er een drietal hulpmiddelen gekozen voor verdere bestudering. De hulpmiddelen

⁴⁶ Jeannette Kamp, Susan Legêne, Matthian van Rossum, Sebas Rümke, *Geschiedenis schrijven! Wegwijzer voor historici* (Amsterdam 2016) 44-45.

die zijn gekozen hebben allen de overeenkomst dat zij verbonden of gecreëerd zijn door een instelling of (vak)organisatie in Nederland, zoals bijvoorbeeld een museum. Een ander belangrijk criteria is dat de hulpmiddelen niet ouder zijn dan vijf jaar en daarmee enigszins recentelijk zijn. Hiervoor is gekozen om te kunnen oordelen of het hulpmiddel is beïnvloed door de discussie over de omgang met het slavernijverleden, een discussie die inmiddels al enkele decennia aanwezig is.

Verantwoording

Niemand is in staat om volledig objectief te handelen. Mensen worden beïnvloed door bijvoorbeeld hun opvoeding, omgeving, cultuur etc. Dit geldt ook voor historici, van wie als wetenschappers vaak objectiviteit wordt verwacht. Zoals dit in andere wetenschap ook de regel is. Historici zijn zich echter bewust van hun tijd- en standplaatsgebondenheid die invloed heeft op hun denken en handelen en die hun subjectiviteit bepaalt.

Voor dit onderzoek is bovenstaande kanttekening ook van toepassing op mijzelf. Deze scriptie is geschreven ‘door mijn eigen bril’, waar mijn eigen tijd- en standplaatsgebondenheid invloed op uitoefent. Ik ben volwassen geworden in de periode waarin de pieten-discussie erg hevig gevoerd werd ieder jaar, daarin heb ik voor het eerst te maken gekregen met hoe andere mensen met allerlei achtergronden omgaan met het slavernijverleden. Wellicht dat dit invloed heeft gehad over hoe ik zelf omga met het slavernijverleden en dus ook hoe ik dit in deze scriptie beschrijf. Mijn eigen interesse ligt daarnaast vooral in de educatie, waar ik werk als docent geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Dit zorgt ervoor dat ik met onderwerpen over educatie makkelijker omga, maar er ook kritischer op ben vanwege mijn eigen werk als geschiedenisdocent. Door mijn eigen ervaringen als docent in het klaslokaal trek ik wellicht andere conclusies over onderwijs en lesmateriaal dan iemand die hier weinig tot geen ervaringen mee hebben.

Het geschiedenisonderwijs wordt vaak van buitenaf bekeken. Politici, historici en burgers vormen logischerwijs een mening over het geschiedenisonderwijs, maar zij zijn er geen onderdeel van. De actoren die wel actief zijn in het middelbaar geschiedenisonderwijs zijn vooral de docenten en didactici zelf. Zij hoeven geen wetenschappers te zijn om goed in hun vak te zijn. Hoewel er wel een aantal docenten en didactici zijn opgeleid aan de universiteit, is het aantal puur wetenschappelijke of historische publicaties uit het geschiedenisonderwijs zelf schaars. Dit betekent niet dat er weinig wordt geschreven en gepubliceerd. Geschiedenisdocenten hebben bijvoorbeeld een eigen tijdschrift genaamd *Kleio*, waar stukken in worden gepubliceerd en (oud-)geschiedenisdocenten hebben ook artikelen en boeken geschreven. Dergelijke professionele vakliteratuur vormen een nuttige bron voor dit onderzoek, in de beschikbare professionele literatuur die specifiek het onderwerp van slavernijverleden behandelen is echter schaars.

Ten alle tijden moet rekening worden gehouden met de praktische invulling van

geschiedenisonderwijs. De docent en de leefomgeving hebben een grote invloed op de receptie van de geschiedenis door leerlingen:

*De opleiding, didactische aanpak, persoonlijkheid van de leraar, het gebruik van andere materialen in de les geschiedenis, de historische dimensie in andere vakken, de schoolcultuur, de buitenschoolse leefwereld zijn minstens even belangrijke factoren voor de kennis van, de interesse voor, de houding tegenover de verleden en actuele werkelijkheid.*⁴⁷

Bovenstaande factoren spelen allemaal een rol in het historisch bewustzijn en de historische beeldvorming van leerlingen. Het is nagenoeg onmogelijk om te onderzoeken in hoeverre deze factoren invloed uitoefenen, maar het is belangrijk om bewust te zijn van deze factoren bij de beoordeling van didactische hulpmiddelen. Het nut of effect van eigenlijk alle didactiek, inclusief het officiële curriculum, relateert op een manier die niet ver staat van historisch redeneren.

Termen

Tot slot van deze verantwoording wordt er kort aandacht besteed aan een aantal termen die in deze scriptie gebruikt worden. Allereerst wordt er gedurende het gehele onderzoek gebruik gemaakt van de term ‘Nederlands’, wanneer het gesproken wordt over bijvoorbeeld het Nederlandse verleden. Er is bewust gekozen om de term ‘Nederlands’ aan te houden, omdat de betekenis voor het hedendaagse Nederland centraal staat. Het gebruik van deze term doelt niet op het bestaan van Nederland ten tijde van de Trans-atlantische slavernij. Vaak wordt gesproken van Nederland na de oprichting van het Koninkrijk der Nederlanden in 1815 en daarvoor over de Republiek. Als er in dit onderzoek wordt gesproken over het ‘Nederlandse’ verleden, wordt daarbij ook de periode van de Republiek bedoeld. Wanneer er wordt gesproken over ‘de politiek’ wordt er gedoeld op het Nederlandse landelijke bestuur, tenzij het anders wordt geëxpliciteerd.

Ten tweede is er een andere term die toegelicht moet worden. Zoals al eerder kort besproken is er een kanteling gaande in de term die wordt gebruikt voor mensen die gedwongen in de slavernij leefden. De connotatie ‘slaaf’ wordt ook zoveel mogelijk ontweken in deze scriptie, aangezien deze connotatie het dwangmatige en onmenselijke karakter van slavernij verzacht. Het woord ‘slaaf’ zal worden vervangen door het woord ‘slaafgemaakte(en)’.⁴⁸ Hiervoor is gekozen omdat ik zelf ben gewezen op de lading van verschillende connotaties tijdens een onderzoekscollage over het

⁴⁷ Raphaël de Keyser, ‘Schoolboekenhistoriografie. Een verkenning’ in: Jo Tollebeek, Georgi Verbeeck en Tom Verschaffel eds., *De lectuur van het verleden* (Leuven 1998) 345.

⁴⁸ Slavernij en jij, ‘Woordgebruik verantwoording’, geraadpleegd op 02-06-2021 van <https://www.slavernijenij.nl/verantwoording-woordgebruik/>. Zie ook: Orlando Patterson, *Slavery and Social Death: A Comparative Study* (Cambridge-London 1982).

slavernijverleden, gegeven door dr. C.W. van Galen op de Radboud Universiteit.

In de discussie over de toekomst van het geschiedenisonderwijs kan het begrip multi-perspectiviteit niet ontbreken. Met multi-perspectiviteit wordt bedoeld dat een verhaal, in dit geval over het verleden, wordt verteld met aandacht voor verschillende perspectieven.⁴⁹ Een verhaal wordt dus niet vanuit één invalshoek of perspectief verteld, maar juist vanuit verschillende invalshoeken.

⁴⁹ Stephan Klein, 'Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives', *Curriculum Inquiry* 40:5 (2010) 614-634.

1. Paradigmawisseling in de omgang met het Nederlandse slavernijverleden

In dit hoofdstuk is het geschiedwetenschappelijke en publieke debat over de omgang met het slavernijverleden in kaart gebracht om een uitspraak te kunnen doen over de vraag of er binnen die omgang een paradigmawisseling heeft plaatsgevonden. Allereerst is het ontstaan van het debat beschreven, waarna met behulp van de theorie van Paul verschillende argumentaties uit dat debat zijn onderverdeeld bij de relatie die zij met het verleden onderhouden. Uiteindelijk heeft deze onderverdeling geresulteerd in een overzicht van wetenschappelijke argumentaties die bij een bepaalde relatie tot het verleden horen. De soorten relaties met het verleden die zichtbaar zijn in het debat kan iets zeggen over het paradigma waar het debat zich in bevindt. Met die inschatting is er vervolgens een uitspraak gedaan over een herkenbare paradigmawisseling.

Het ontstaan van het debat

Het ontstaan van het debat over de omgang met het slavernijverleden is te vinden in de twintigste eeuw. In de tweede helft van de twintigste eeuw emigreerden honderdduizenden mensen uit de voormalige Nederlandse kolonies naar Nederland. Inmiddels heeft volgens het CBS 13,7% van de Nederlandse bevolking een niet-Westerse migratieachtergrond.⁵⁰ Een concreet voorbeeld is hiervan is de grootschalige migratie van Antillianen naar Nederland, die op gang kwam in de jaren '80. Verreweg het grootste deel van deze Antillianen waren afkomstig van Curaçao, maar bijna de gehele Antilliaanse gemeenschap in Nederland is van Afrikaanse oorsprong.⁵¹ Deze stroom Antilliaanse migranten namen koloniale geschiedenis mee naar het moederland, resulterend in een toenemende impact op het debat omtrent het nationale verleden. De 'herontdekking' van slavernij binnen de Nederlandse geschiedenis is grotendeels het gevolg van de interesse vanuit de Afro-Caribische deel binnen de maatschappij.⁵²

Deze postkoloniale aanwezigheid heeft zich vertaald in een nieuw bewustzijn van het koloniale verleden, wat ook in debatten over de Nederlandse identiteit en cultuur centraal staat. Niet alleen in Nederland, maar ook in andere Europese landen heeft een verandering plaatsgevonden. Het nationale karakter van de landen viel uiteen en overheden trachtten vaak tevergeefs nieuwe bindmiddelen die het volk bij elkaar kon houden. Het eigen nationale verleden is daarbij niet meer

⁵⁰ CBS, 'Hoeveel mensen met een migratieachtergrond wonen er in Nederland'. Geraadpleegd op 08-04-2021 van <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-mensen-met-een-migratieachtergrond-wonen-in-nederland->

⁵¹Oostindie, 'History brought home' in: Ulbe Bosma ed., *Post-colonial Immigrants and Identity Formations in the Netherlands* (Amsterdam 2012) 156-161.

⁵² Oostindie, 'History brought home' in: Ulbe Bosma ed., *Post-colonial Immigrants and Identity Formations in the Netherlands* (Amsterdam 2012) 156-161.

effectief, het is inmiddels een onderwerp van debat. Groepen met een andere achtergrond brengen vergeten of achtergestelde verhalen uit de geschiedenis op de voorgrond. De nieuwe generaties wier voorouders uit de (voormalig) koloniën zijn gemigreerd stellen vragen over de eenzijdige interpretatie van het verleden. Onder andere door hun komst is de compositie van de bevolking sterk gevarieerd en staat daarom de definitie van nationale identiteit en de omgang met het verleden ter discussie.⁵³

De epistemische relatie met het slavernijverleden

De eerste historische onderzoeken naar het Nederlandse slavernijverleden verschenen in de jaren '30 van de vorige eeuw. Deze onderzoeken slaagden er echter niet in om de Nederlandse betrokkenheid in de slavernij in de publieke belangstelling te zetten.⁵⁴ In 1951 schreef de Nederlandse historicus Johanna Felhoen Kraal dat er bewust gezwegen werd over het Nederlandse slavernijverleden door Nederlandse historici, omdat zij liever niet al die 'verschrikkelijke' verhalen wilden herleven.⁵⁵ Tot de jaren '60 was de behandeling van het slavernijverleden dan ook minimaal in de Nederlandse geschiedschrijving, het leek niet meer dan een verhaal uit een ver verleden. De mensen die zich wél bezighielden met dit verleden hadden vaak een persoonlijke band met dit verleden. Daardoor was de bestudering van de geschiedenis van slavernij voornamelijk afhankelijk van activisten, nationalist en geleerden met een multiculturele achtergrond. Nederlandse historici beschouwden dit hoofdstuk van de geschiedenis als te politiek. Emancipatie werd gezien als een onderwerp voor mensen met een andere etniciteit, net zoals dat vrouwenemancipatie enkel voor vrouwen interessant zou zijn.⁵⁶ Nederlandse historici richtte zich in onderzoeken naar de slavernij vooral op een economische aanpak met de nadruk op cijfers, bijvoorbeeld winst.⁵⁷ Er werd daarbij volgens van Stipriaan vaak neerbuigend en afstandelijk gekeken naar het slavernijverleden, een houding die afstamt van de koloniale traditie.⁵⁸

Piet Emmer als boegbeeld van de epistemische relatie met het slavernijverleden

Historicus en emeritus-hoogleraar aan de Universiteit Leiden Piet Emmer had een grote invloed op het onderzoek naar het slavernijverleden voor de jaren '90. Deze gerenommeerde historicus is voorvechter voor de geschiedenis als objectieve en onafhankelijke wetenschap, waarbij hij enkel keek naar de economische aspecten van slavernij. Hij pleit voor nuance in de omgang met het slavernijverleden, waarnaar hij tracht te kijken vanuit de normen en waarden van die tijd. De ratio moet volgens Emmer zegevieren, het veroordelen van gebeurtenissen uit het verleden moet niet gedaan worden vanuit

⁵³ Maria Grever & Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 61.

⁵⁴ Alex van Stipriaan, 'Disrupting the canon' in: Stuurman en Grever eds., *Beyond the canon* (New York 2007) 206.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem, 215.

⁵⁷ Alex van Stipriaan, 'Slavernij-onderzoek en debat in Nederland. Een stand van zaken. Een voordacht t.g.v.de start van de NiNsee-leerstoel aan de UvA, prof.dr. Stephen Small' (19 mei 2011).

⁵⁸ Ibidem.

moraliteit en emotie.⁵⁹ Met zijn visie kan Piet Emmer inmiddels worden gezien als een boegbeeld van de epistemische relatie met het verleden, al was hij niet de enige historicus uit die tijd met een dergelijke visie op de geschiedenis. Vanwege zijn houding vinden zijn tegenstanders dat hij het slavernijverleden bagatelliseert. Zij zijn van mening dat hij in zijn publicaties een milde en relativiserende toon aanslaat met betrekking tot de slavernij.⁶⁰ Deze tegenstanders veroordelen volgens Emmer juist het verleden met hedendaagse normen en waarden over rechtvaardigheid, de objectiviteit moet enkel gehanteerd worden volgens Emmer.

Daar is echter wellicht juist een kritische noot zichtbaar in de visie van Emmer. De epistemische relatie draait om kennis en begrip, voornamelijk op het gebied van geschiedwetenschap. Dat Emmer deze relatie benadrukt is duidelijk, maar hij zou als historicus zich daarbij ook bewust moeten zijn van zijn eigen subjectiviteit. Zijn tegenstanders hebben volgens hem veelal een persoonlijke band met het slavernijverleden, wat waarschijnlijk hun houding ten opzichte van dit verleden verklaart. Hij vindt dat iedereen die omgaat met het verleden een epistemische relatie voorop moet stellen. Volgens hemzelf geeft Emmer objectieve argumentatie, maar daarbij lijkt hij zich niet bewust te zijn van zijn eigen ‘bril’ waardoor hij naar het verleden kijkt. Een kritische noot is daarom de twijfel die kan worden gezet bij een volledig objectieve en wetenschappelijke manier van geschiedschrijving, zoals Emmer dit veronderstelt.

Emmer is gepromoveerd in 1974, een tijd waarin anders naar de geschiedenis werd gekeken. Net zoals bij alle historici is ook hij een product van zijn omgeving en heeft dat invloed op hoe hij kijkt naar de geschiedenis. De epistemische relatie wordt door professionele historici vaak gezien als de bestaansreden voor hun vak, volgens hun is kennis en begrip van het verleden vergoten het doel van historische wetenschap. Zoals Paul ook beschrijft ‘ontstond’ deze relatie in de negentiende eeuw en werkte het door in het grootste deel van de twintigste eeuw.⁶¹ In die eeuw groeide Emmer op en genoot hij zijn opleiding. Als hij wordt gezien als een historicus van zijn tijd, dan is zijn houding tegenover het slavernijverleden onderdeel van het paradigma wat er in de twintigste eeuw bestond tegenover dat verleden.

⁵⁹ Marco Visscher, ‘Historicus Piet Emmer: ‘Zij die over ons slavernijverleden het hoogste woord voeren, weten sterk te overdrijven’.’, 6 januari 2018, geraadpleegd op 26-05-2021 van <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/historicus-piet-emmer-zij-die-over-ons-slavernijverleden-het-hoogste-woord-voeren-weten-sterk-te-overdrijven~b749e1ce/>.

⁶⁰ Joris van Casteren en Peter Vermaas, ‘De zwarte holocaust’, 13 mei 2000, geraadpleegd op 26-06-2021 van <https://www.groene.nl/artikel/de-zwarte-holocaust>.

⁶¹ Herman Paul, *Als het verleden trekt* (Amsterdam 2016) 112-114.

De politieke relatie met het slavernijverleden

“Who controls the past controls the future.” George Orwell⁶²

Volgens Paul kan de epistemische relatie niet worden geïsoleerd van de politieke relatie met het verleden. Politieke agenda's kunnen grote invloed uitoefenen op hoe mensen historische inzichten beoordelen, al hoeft dit niet ten koste te gaan van wetenschappelijke gronden.⁶³ Nederlandse politici hebben zich sinds de eeuwwisseling steeds meer bemoeid met de omgang van het slavernijverleden, daarbij is er vaak een behoefte om het verleden te gebruiken voor instandhouding of juist wijziging van de status quo.⁶⁴ In 2009 beschreef Oostindie de rol van Nederlandse beleidsmakers in de omgang met het slavernijverleden. De Nederlandse regering had destijds al reeds herdenkingen, standbeelden en musea, onderzoeksprojecten en dergelijke opgericht om postkoloniale migrantengemeenschappen te steunen. Hoewel de Nederlandse overheid trachtte om gehoor te geven aan een nieuw bewustzijn over het eigen verleden, was er in 2009 volgens Oostindie nog geen sprake van een consistente en breed gedragen verandering in het denken over het slavernijverleden.⁶⁵

De invoering van een Nationale Canon is een voorbeeld van politieke invloed in de omgang met het slavernijverleden. Een commissie bestaande uit voornamelijk historici heeft uiteindelijk de canon ontwikkeld, waarin ook het slavernijverleden een plek kreeg. Bij de presentatie van de canon werd duidelijk dat vijf van de vijftig vensters het Nederlandse slavernijverleden behandelden. Deze vensters hadden de volgende titels: *De Verenigde Oost-Indische Compagnie, Slavernij, Max Havelaar, Indonesië* en tot slot *Suriname en de Nederlandse Antillen*. Hieruit blijkt wel dat dit onderdeel van het verleden niet geschuwd werd in de canon, een teken van een verandering in het historische besef van Nederland. Oostindie beschrijft dat er in Nederland nieuwe inzichten over de koloniale geschiedenis zijn ontstaan en deze hebben vervolgens een weg gevonden naar de nationale canon:

“Het doordringen van de koloniale geschiedenis in de hedendaagse canon reflecteert in algemene zin een afstand nemen van een eng eurocentrisme, maar vooral het feit dat dit verleden, met de postkoloniale migranten, thuis is gekomen en daarmee van ons allemaal is geworden.”⁶⁶

Dat een commissie met verschillende historici het slavernijverleden hebben opgenomen in het instrument van het nationale verleden, verschilt van de afstandelijke houding die historici voornamelijk hadden tegenover het slavernijverleden tijdens een groot deel van de twintigste eeuw. In de jaren na de publicatie van de canon ontstond er echter kritiek op de manier waarop het

⁶² George Orwell, *Nineteen Eighty-Four: A Novel* (Londen 1949) 37 zoals geciteerd in Herman Paul, *Als het verleden trekt: kenthema's in de geschiedfilosofie* (Amsterdam 2016) 97.

⁶³ Herman Paul, *Als het verleden trekt* (Amsterdam 2016) 160.

⁶⁴ Herman Paul, *Als het verleden trekt: kenthema's in de geschiedfilosofie* (Amsterdam 2016) 99.

⁶⁵ Gert Oostindie, 'Public memories of the Atlantic slave trade and slavery in contemporary Europe', *European Review* 17:3 (2009): 611-626. doi:10.1017/S1062798709000970.

⁶⁶ Gert Oostindie, *Slavernij, canon en trauma* (Leiden 2007) 10.

slavernijverleden aan bod kwam in de canon. Om die reden kreeg een nieuwe commissie van historici de opdracht vanuit Den Haag om de canon te herzien en herijken.

Op 22 juni 2020 presenteerde de *Commissie Herijking Canon van Nederland*, oftewel de commissie-Kennedy, de vernieuwde canon. In het bijbehorende rapport werd de herijking noodzakelijk genoemd, omdat ‘de inzichten en interpretaties van de geschiedenis voortdurend in ontwikkeling zijn’. Volgens de commissie is het ook belangrijk dat ‘elke generatie haar eigen geschiedenis schrijft volgens de methoden, opvattingen en fascinaties van de eigen tijd’.⁶⁷ De commissie gaf als voorbeeld dat wij nu meer weten over de betekenis van de slavernij voor de Nederlandse economie dan in 2006.⁶⁸ Dit lijkt een steek te zijn richting de visie van Piet Emmer, die probeerde om ‘nuance’ aan te brengen op het gebied van de economische betekenis van slavernij voor Nederland. De kijk op de betekenis van slavernij is volgens de commissie veranderd.

De morele relatie met het slavernijverleden

Recentelijk kwam de rol van de Nederlandse overheid in de omgang met het slavernijverleden weer in het nieuws. De aanleiding hiervoor was de jaarlijkse Ketikoti viering in Amsterdam, waar burgemeester Femke Halsema namens de stad excuses aanbood voor de rol van de stad in de slavernij. Door de excuses van de stad Amsterdam kwam het vraagstuk rondom excuses, dat al enkele jaren speelt, weer naar de voorgrond. Politiek Den Haag is echter sterk verdeeld en lijkt niet snel tot consensus te komen over een excuus namens Nederland. Een adviesrapport uitgezet door het ministerie van Binnenlandse Zaken trekt echter de conclusie dat het belangrijk is dat de Nederlandse Staat excuses moet aanbieden voor het slavernijverleden.⁶⁹

Twee promovenda Amerikaanse geschiedenis, Marcella Schute en Christine Mertens, pleitten ook voor een excuses van de Nederlandse Staat. Zij vergelijken de huidige situatie met die van de Verenigde Staten, waar president Bill Clinton in 1998 excuses aanbood namens Amerika. Die excuses leidde tot hernieuwde interesse in het slavernijverleden, zowel in de maatschappij als de wetenschap. Dat onderzoek leidde tot nieuwe inzichten en meer bewustwording van het eigen slavernijverleden. In Nederland kan dit volgens de promovenda ook plaatsvinden als er excuses aan wordt geboden; een sterke bevordering in de ontwikkeling van nieuwe inzichten.⁷⁰

Publieke excuses zijn volgens Herman Paul om twee redenen interessant. Ten eerste veronderstellen dergelijke excuses dat schuld en slachtofferschap van de ene op de andere generatie ‘overerfbaar’ zijn. Schuld verdwijnt niet met het overlijden van diegene die direct betrokken of

⁶⁷ Commissie Herijking Canon van Nederland, *Open vensters voor onze tijd: de Canon van Nederland Herijkt. Rapport van de Commissie Herijking Canon van Nederland* (Utrecht 2020). 21.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Nos.nl, ‘Excuses voor slavernijverleden Amsterdam, volgt Nederlandse staat?’ (21-07-2021), geraadpleegd op 10-08-2021 van <https://nos.nl/artikel/2387523-excuses-voor-slavernijverleden-van-amsterdam-volgt-nederlandse-staat>.

⁷⁰ Marcella Shute en Christine Mertens, ‘Opinie: Excuses over slavernijverleden kunnen Nederland verrijken’, 2 maart 2021, geraadpleegd op 10-08-2021 van <https://www.parool.nl/columns-opinie/opinie-excuses-over-slavernijverleden-kunnen-nederland-verrijken~b2f81bda/>.

verantwoordelijk waren. Ten tweede zijn publieke excuses interessant, aangezien het een poging is om een soort streep te zetten onder het verleden.⁷¹ Dergelijke excuses komen niet enkel voort uit een bepaalde mate van schuldgevoel of verantwoordelijkheidsbesef van de publieke figuren. Er kan ook een diplomatieke of economische motivatie achter schuil gaan, zoals bijvoorbeeld het verbeteren van de relatie met een ander land of volk.⁷² Volgens de Canadese filosoof Charles Taylor staat het wij-denken in dienst van ‘politics of recognition’. Deze politiek is gericht op erkenning van de waarde van culturen, rassen, klassen of bevolkingsgroepen. Het ontstaat doorgaans uit onvrede over uitblijvende erkenning of frustratie over miskenning.⁷³ Taylor denkt daarbij concreet aan groepen die te maken hebben enige vorm van ongelijkheid en/of onderdrukking zoals vrouwen, arbeiders en zwarte bevolkingsgroepen. Elk van de groepen heeft in de twintigste eeuw met wisselend succes gevochten voor erkenning en emancipatie.⁷⁴

Het lijkt erop dat deze worsteling met *politics of recognition* ook van toepassing is op de omgang met het slavernijverleden. Volgens van Stipriaan wordt er sinds afgelopen decennia door enkele historici pogingen gedaan om verschillende verhalen samen te laten smelten tot één verhaal met verschillende perspectieven en stemmen. Om dit te kunnen bewerkstelligen moeten de verschillende, en soms uiteenlopende, perspectieven met elkaar verbonden worden. Er moet worden getoond dat deze perspectieven samen kunnen gaan en zo een complex verhaal uit het verleden vormen. Het is daarbij belangrijk om de inclusiviteit van het gehele verhaal te benadrukken, er is nooit maar één stem of historische waarheid.⁷⁵

Erkenning voor het slavernijverleden

Gedurende de twintigste eeuw hebben socialistische, feministische en postkoloniale historici getracht meer erkenning te krijgen voor onderdrukte groepen door hun onderbelichte verhalen te vertellen. Daarmee protesteerden zij min of meer tegen het mainstream historische denken, waarin de complete wereldgeschiedenis ingeperkt werd tot de geschiedenis van de westerse beschaving en de heldendaden van witte mannen.⁷⁶ De onmenselijke behandeling van slaafgemaakten in de periode van slavernij heeft volgens Oostindie geresulteerd in hedendaags cultureel trauma. Dit cultureel trauma wordt gekenmerkt door gevolgen zoals laag zelfvertrouwen en onderpresteren in de maatschappij.⁷⁷ Een cultureel trauma refereert naar een collectief geheugen van een bepaalde ingrijpende periode, dat wordt overgeleverd op een aantal generaties en zo onderdeel wordt van de identiteit van die gemeenschap. In het geval van slavernij gaat het trauma niet enkel over de slavernij zelf, maar ook

⁷¹ Herman Paul, *Als het verleden trekt: kenthema's in de geschiedfilosofie* (Amsterdam 2016) 99-101.

⁷² Ibidem.

⁷³ Charles Taylor, *Philosophical Arguments* (Cambridge 1995), zoals geciteerd in Herman Paul, *Als het verleden trekt* (Amsterdam 2016), 102.

⁷⁴ ⁷⁴ Charles Taylor, *Philosophical Arguments* (Cambridge 1995), zoals geciteerd in Herman Paul, *Als het verleden trekt* (Amsterdam 2016), 102.

⁷⁵ Alex van Stipriaan, ‘Disrupting the canon’ in: Stuurman en Grever eds., *Beyond the canon* (New York 2007) 217.

⁷⁶ Herman Paul, *Als het verleden trekt* (Amsterdam 2016), 103.

⁷⁷ Gert Oostindie, ‘History brought home: post-colonial migrations and the Dutch rediscovery of slavery’ in: Ulbe Bosme eds., *Post-colonial Immigrants and Identity Formations in the Netherlands* (Amsterdam 2012) 167.

over het blijven bestaan van racisme en teleurstelling in de periode na de slavernij. Dit cultureel trauma hindert de nakomelingen in het volledig ervaren van bijvoorbeeld vrijheid of gelijkheid en zorgt voor gevoelens van minderwaardigheid.⁷⁸ Het is echter lastig om vast te stellen in welke proportie de nakomelingen van de slaafgemaakten zich bewust of onbewust benadeeld voelen door het slavernijverleden.

Volgens Karwan Fatah-Black bestaat er een beweging is die zich juist verzet tegen pogingen om het slavernijverleden te erkennen en daarmee het bestaan van cultureel trauma ontkent. Die beweging suggereert dat degenen die om erkenning vragen geen onderdeel zijn van Nederland, nazaten van slaafgemaakten zouden volgens die beweging de rest van de samenleving een schuldgevoel aan willen praten. Als voorbeeld noemt hij Rita Verdonk, die in 2008 sprak over een ‘weg-met-ons’-cultuur en daarnaast ook tegen nieuwe slavernijmonumenten. Ook Forum voor Democratie wil tegenwoordig nog altijd dat punt overbrengen. Fatah-Black benoemt zelfs enkele historici die in zijn ogen deel uitmaken van een dergelijke beweging, zo uitten emeriti Henk den Heijer en Piet Emmer in 2019 sarcastische kritiek op een nieuw monument ter herdenking van de afschaffing van slavernij. Degenen die verlangen naar erkenning zijn echter helemaal niet uit op het aanpraten van schuldgevoel, maar juist op ‘insluiting van Afro-Nederlanders als een deel van de Nederlandse natie’.⁷⁹

Sinds de oprichting van het monument ter herdenking van de afschaffing van slavernij in 2002 zijn er volgens Fatah-Black goede stappen gezet richting een meer inclusieve omgang met het slavernijverleden, zo werd het onderwerp opgenomen in de Canon van Nederland en kwam er meer ruimte voor lokale herdenkingen en meerdere monumenten. Dit heeft uiteindelijk geleid tot een prominentere plek in het publieke debat en daardoor lijkt er bij het publiek een toenemende behoefte aan wetenschappelijk onderzoek en historische duiding van het slavernijverleden.⁸⁰

Het beeld dat Fatah-Black schets over de hedendaagse omgang met het slavernijverleden komt overeen met die van de eerdergenoemde promovenda. Hij beargumenteert dat er zeker een verandering gaande is in die omgang, maar dat dit nog niet voltooid is. Er zal meer wetenschappelijk onderzoek moeten plaatsvinden vanuit verschillende invalshoeken, om zo tot nieuwe inzichten en meer bewustwording te komen. Een belangrijke voorwaarde die hij hieraan geeft is dat het onderzoek wel toegankelijk moet zijn voor een breed publiek en niet enkel voor (geschied)wetenschappers.⁸¹ Als dat lukt zal er uiteindelijk sprake zijn van een paradigmawisseling, zowel in het maatschappelijk als wetenschappelijke debat. Het pleiten voor publieke excuses lijkt ook te wijzen op een verandering in de omgang met het Nederlandse slavernijverleden, aangewakkerd door wetenschappelijk onderzoek.

⁷⁸ Gert Oostindie, ‘History brought home: post-colonial migrations and the Dutch rediscovery of slavery’ (Amsterdam 2012) 168.

⁷⁹ Karwan Fatah-Black, ‘De herdenkingsbeweging en de plaats van het slavernijverleden in de Nederlandse identiteit’ in: Jasper van der Steen & Hans Cools eds. *Vroegmoderne geschiedenis in actuele debatten* (Leuven 2020) 40-41.

⁸⁰ Ibidem, 45-48.

⁸¹ Ibidem.

Schute en Mertens zijn van mening dat Nederland op de goede weg is in het vergroten van kennis over het slavernijverleden, maar dat dit nog niet snel genoeg gaat. Wellicht is er nog geen sprake van een voltooide paradigmawisseling, maar is die wisseling hedendaags in volle gang.

Materiele relatie met het slavernijverleden

Nederland is veranderd in een multiculturele samenleving, met uiteenlopende culturen die invloed uitoefenden op het historische terrein. Bij dit uiteenlopende multiculturele verleden horen ook verschillende sociale en politieke dimensies. Onderwerpen, verschijnselen, gebeurtenissen en figuren worden door groepen binnen de multiculturele samenleving aangegrepen om hun identiteit te definiëren.⁸² Het bestaan van deze multiculturele historische cultuur in de praktijk brengt echter wrijving met zich mee, zo ook in de omgang met het slavernijverleden. De autochtone bevolking streeft ernaar om nieuwkomers met een andere achtergrond bekend te maken met de Nederlandse geschiedenis waar de autochtone generaties vertrouwd mee zijn; de geschiedenis werd gebruikt om de Nederlandse identiteit te benadrukken. Tijdens de eerste jaren van de eenentwintigste eeuw vonden diverse beleidsmakers bijvoorbeeld dat het geschiedenisonderwijs voor een soort inburgering moet zorgen, mede daardoor werd de canon in het leven geroepen. Dit is echter tegenstrijdig aan een multiculturele historische cultuur, aldus historicus Kees Ribbens. Volgens hem draait historische cultuur over ‘gedeelde herinneringen’; een samenspel van het verleden met verschillende culturen of gemeenschappen. Zowel de autochtone als allochtone gemeenschap heeft niet het recht om bepaalde verhalen of onderdelen uit het verleden enkel zichzelf toe te eigenen. Verschillende groepen moeten elkaars geschiedenis niet opzijzetten, maar juist met elkaar confronteren om zo elkaars verschillen te kunnen begrijpen en accepteren. Op die manier is het wellicht mogelijk om een soort gezamenlijke geschiedenis te vormen van het Nederlandse slavernijverleden.⁸³

Ribbens deed bovenstaande uitspraken in 2006, in een publicatie die de controverse rondom de canon besprak. Inmiddels is dat vijftien jaar geleden en is er meer discussie gevoerd over de omgang met het slavernijverleden. Het lijkt er niet op dat het al gelukt is om een gezamenlijke multiculturele historische cultuur te vormen. Zo waren er in 2020 naar aanleiding van de moord op George Floyd door een Amerikaanse politieagent wereldwijd grote protesten tegen racisme en etnische profilering, onder een inmiddels internationaal bekende leus ‘Black Lives Matter’. In Nederland komt dus nog steeds racisme terug in maatschappelijk debat, zoals over Zwarte Piet en etnisch profileren bij de politie. Ook musea en monumenten merken de invloed van het debat, zoals het kunstcentrum Witte

⁸² Kees Ribbens, ‘Ruimte voor multiculturaliteit’ in: Grever, Jonker, Ribbens, Stuurman eds. *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 82.

⁸³ Kees Ribbens, ‘Ruimte voor multiculturaliteit’ in: Grever, Jonker, Ribbens, Stuurman eds. *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 82.

de With in Rotterdam, dat af wilde van de naam van een ‘koloniale uitbouter’.⁸⁴

Fatah-Black heeft de Black Lives Matter-protesten ook gezien, waarbij hij zag dat er veel jonge mensen deelnamen. Hun participatie heeft volgens hem te maken met hun gevoel dat ze nog steeds als buitenlanders worden behandeld, ondanks dat ze hier in Nederland zijn geboren en getogen.⁸⁵ Een verklaring hiervoor is te vinden in de afschaffing van de slavernij, aldus Fatah-Black. Vanaf dat moment kwam het ‘blanke’ superioriteitsgevoel onder druk te staan, wat gecompenseerd werd met het belachelijk maken van zwarte mensen. In de twintigste eeuw heeft de dekolonisatie gezorgd voor een zeker ongemak tussen zwarte en witte Nederlanders. Veel Surinamers kwamen naar Nederland en dachten gelijkwaardige burger te worden, maar dat bleek niet het geval, zij kregen te maken met veel weerstand. Fatah-Black is van mening dat die weerstand nu na drie generaties nog steeds bestaan; zwarte mensen zoals Sylvana Simons krijgen een fel weerwoord. Zij worden op een felle manier behandeld dan witte Nederlanders en dat is terug te voeren op het witte superioriteitsgevoel en de karikatuur die van zwarte mensen wordt gemaakt.⁸⁶

Het punt dat Fatah-Black hier maakt behoort tot de materiële relatie met het verleden; de persoonlijke vorming van jonge zwarte Nederlanders door het verleden. Er is een duidelijk verband tussen de protesten van deze jonge mensen en hun afkomst of identiteit. Van Stipriaan sluit zich aan bij het punt van Fatah-Black. Volgens hem vormt de gebrekkige aandacht voor het slavernijverleden, onder andere in schoolboeken, een voedingsbodem van hedendaags racisme. Hij pleit er dan ook voor dat er meer plek in het onderwijs komt om onderwerpen als racisme en het slavernijverleden te bespreken.⁸⁷

Historicus Coen van Galen ziet ook een groep Nederlanders die hier geboren en getogen zijn, maar zelf merken dat ze niet volledig meetellen. Dit zorgt voor emotie en heftigheid in het debat over het slavernijverleden, iets waar we volgens van Galen niet aan kunnen ontkomen. Van Galen is medeverantwoordelijk voor het digitaliseren van de Surinaamse en Curaçaose slavenregisters, een gezamenlijk project tussen de Radboud Universiteit en diverse organisaties uit Suriname en Curaçao. Dit project heeft geresulteerd in een digitale database die een plek heeft gekregen in het Nationale archief van Nederland, Suriname en Curaçao. Deze plek van een dergelijk project is ook onderdeel in de discussie over het slavernijverleden, een discussie die volgens van Galen nog verder zal gaan

⁸⁴ Evy van de Sanden, ‘Is het lesmateriaal over de slavernij te oppervlakkig?’, 11 september 2017, geraadpleegd op 15-05-2021 van <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/09/11/moeilijke-lessen-over-de-slavernij-12953606-a1573068>.

⁸⁵ Cyril Rosman, ‘Weerstand tegen culturele dekolonisatie: ‘Kijk naar de discussie over Zwarte Piet en de Gouden Eeuw’’, 13 juni 2020, geraadpleegd op 11-08-2021 van <https://www.ad.nl/binnenland/weerstand-tegen-culturele-dekolonisatie-kijk-naar-de-discussie-over-zwarte-piet-en-de-gouden-eeuw~a32221eb/>

⁸⁶ Cyril Rosman, ‘Weerstand tegen culturele dekolonisatie: ‘Kijk naar de discussie over Zwarte Piet en de Gouden Eeuw’’, 13 juni 2020, geraadpleegd op 11-08-2021 van <https://www.ad.nl/binnenland/weerstand-tegen-culturele-dekolonisatie-kijk-naar-de-discussie-over-zwarte-piet-en-de-gouden-eeuw~a32221eb/>.

⁸⁷ Evy van de Sanden, ‘Is het lesmateriaal over de slavernij te oppervlakkig?’, 11 september 2017, geraadpleegd op 15-05-2021 van <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/09/11/moeilijke-lessen-over-de-slavernij-12953606-a1573068>.

doorwerken in de samenleving.⁸⁸

In bovenstaande verkenning naar de materiele relatie die bestaat in de omgang met het slavernijverleden, lijkt nog geen sprake te zijn van een ander paradigma. Van een gezamenlijke multiculturele historische cultuur, waar Ribbens in 2006 over sprak, is nog geen sprake. Volgens Fatah-Black is er zelfs sprake van weerstand tegen ‘culturele dekolonisatie’ in Nederland, waarbij sommige mensen het moeilijk vinden te accepteren dat nazaten van slaafgemaakten hedendaags gelijkwaardige burgers zijn.⁸⁹ Ook van Stipriaan gaf in 2017 aan dat er nog geen sprake is van correcte aandacht voor het slavernijverleden, wat tevens wijst op het ontbreken van een voltooide paradigmawisseling.

Hoewel het einde wellicht nog niet in zicht is, heeft er wel een verandering plaatsgevonden in dit debat. Vóór de jaren ’70 was er nauwelijks aandacht voor het slavernijverleden vanuit zowel de historici als de maatschappij en de aandacht die er wel was richtte zich voornamelijk op economische geschiedenis. Het eurocentrische verhaal dat in Nederland verteld werd lijkt organisch te zijn ontstaan vanwege het gebrek aan onderzoek naar dit verleden vóór de jaren ’70. De stimulans voor dergelijk onderzoek kwam op gang tegelijkertijd met de migratiestroom vanuit oude kolonies. De toestroom migranten uit voormalig koloniën vanaf de jaren ’70 en ’80 heeft daarmee een debat aangezwengeld en gezorgd voor meer aandacht voor het slavernijverleden in de wetenschap en maatschappij.

⁸⁸ Margriet Verschoor, ‘Nieuwe slavenregisters online: ‘dit onderzoek kan helpen in het debat over racisme’’, 14 juli 2020, geraadpleegd op 11-08-2021 van <https://www.gelderlander.nl/nijmegen/nieuwe-slavenregisters-online-dit-onderzoek-kan-helpen-in-het-debat-over-racisme~ac84cecd/>.

⁸⁹ Cyril Rosman, ‘Weerstand tegen culturele dekolonisatie: ‘Kijk naar de discussie over Zwarte Piet en de Gouden Eeuw’’, 13 juni 2020, geraadpleegd op 11-08-2021 van <https://www.ad.nl/binnenland/weerstand-tegen-culturele-dekolonisatie-kijk-naar-de-discussie-over-zwarte-piet-en-de-gouden-eeuw~a32221eb/>.

2. De invulling van het geschiedenisonderwijs

Het onderwijs is een fascinerende tak van de maatschappij. Net zoals in de geschiedwetenschap zijn discussie en debat belangrijke onderdelen van het onderwijs. In de discussies over de toekomst van het onderwijs zijn dan ook verschillende stromingen te vinden. Deze gedachtestromingen richten zich vaak op de toekomst van een schoolvak, dit geldt ook voor het geschiedenisonderwijs. In 2015 gaf staatssecretaris Sander Dekker opdracht tot het oprichten van Platform Onderwijs2032. Dit Platform kreeg de taak om de maatschappelijke dialoog over de inhoud van het onderwijs in kaart te brengen en tot een advies te komen over mogelijke veranderingen en aanpassingen van het onderwijs. Dit was volgens het Platform nodig om “leerlingen de kennis en de vaardigheden bij te brengen die ze voor hun toekomst als volwassenen in de eenentwintigste eeuw nodig hebben.”⁹⁰ Dit platform presenteerde in 2016 hun bevindingen en advies, waarna het vervolgens onder de nieuwe naam *curriculum.nu* verder is gegaan met het concretiseren van de toekomst van het onderwijs.

Het advies van 2016 gaf ook in het geschiedenisonderwijs een aanzet om te reflecteren en na te denken over de invulling van het schoolvak geschiedenis. Dit werd voornamelijk veroorzaakt uit ‘angst’ voor het verdwijnen van geschiedenis als schoolvak, omdat het vak in het advies van Onderwijs32 leek op te gaan in een zogenoemd kennisdomein Mens en Maatschappij. Sinds 2016 wordt er daarom steeds meer nagedacht over de toekomst van het schoolvak geschiedenis door docenten en didactici zelf.

In de afgelopen twintig jaar zijn er verschillende visies ontstaan over de invulling van het geschiedenisonderwijs. In dit hoofdstuk volgt een verkenning naar die visies met behulp van een aantal vooropgestelde gedachtestromingen, die zijn gebaseerd op de publicatie van het visiestuk *Bij de Tijd* van de Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting Nederland (VGN). Dit visiestuk is het resultaat van een debat over het geschiedenisonderwijs dat heeft plaatsgevonden tussen juni 2015 en februari 2016 met leden van de VGN. Commissies van de VGN die alle schooltypen vertegenwoordigen zijn meerdere keren geraadpleegd en op vijf verschillende plaatsen hebben zijn er ‘veldraadplegingen’ gehouden. Daarmee heeft de VGN vervolgens een visiestuk gepubliceerd om bij te dragen aan de vraag hoe het geschiedenisonderwijs er in de toekomst uit moet gaan zien.⁹¹

De gedachtestromingen die uit deze publicatie zijn gedestilleerd bestaan uit bepaalde ideeën over de invulling van het geschiedenisonderwijs en zorgen voor een richtlijn waarmee is gezocht naar bronnen. Deze gedachtestromingen vormen niet op zichzelf het beeld van de toekomst van geschiedenisonderwijs, zij pleitten voor een bepaald onderdeel bij de invulling van het toekomstige curriculum. Dezelfde bron kan iets zeggen over meerdere gedachtestromingen, omdat die bijvoorbeeld pleit voor verschillende veranderingen in het geschiedenisonderwijs. De gedachtestromingen staan ook niet vast en kunnen met elkaar overlappen. Het is belangrijk om te noemen dat de indeling van

⁹⁰ Platform Onderwijs2032, *Ons Onderwijs2032 Eindadvies* (Den Haag 2016) 6.

⁹¹ VGN, *Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis: een visie van geschiedenisdocenten op hun vak* (2016) 7.

stromingen geen vaststaande constructie is, maar dat de stromingen kunnen overlappen en onderhevig zijn aan verandering. Per gedachtestroming zal eerst de stroming zelf kort worden toegelicht met behulp van *Bij de Tijd*, waarna verschillende vergelijkbare visies onder worden gebracht in die stroming.

Vier gedachtestromingenstromingen over de invulling van het geschiedenisonderwijs

1. De ontwikkeling van burgerschap bij leerlingen

Een eerste stroming die wordt besproken heeft een duidelijke oorsprong in het advies van *Onderwijs2032*. In deze stroming krijgt het vak geschiedenis een plek in de bredere context van het kennisdomein Mens en Maatschappij. Dit betekent niet dat het schoolvak geschiedenis verdwijnt in dat kennisdomein, maar juist als vak een plek inneemt in het domein. Volgens de VGN kan geschiedenis een bijdrage leveren aan burgerschapsvorming; geschiedenisonderwijs zorgt namelijk voor kennis over burgerschap in heden en verleden. Dit draagt onder andere bij aan het inzicht dat invullingen van visies op burgerschap onderhevig zijn aan veranderingen door de tijd heen. De VGN pleit voor een aanpak van de aspecten van burgerschap tijdens de behandeling van de geschiedenis, zo draagt het vak bij aan burgerschap.⁹²

Volgens vakdidacticus Arie Wilschut is het vak geschiedenis nuttig voor het burgerschap van leerlingen, omdat het een spiegel kan voorhouden en zo vragen kan stellen over hoe ‘wij’ dingen doen of zien. Daardoor kan bijvoorbeeld stereotypering worden bestreden en laat het zien dat er ook verschillende mogelijkheden zijn op iets op te lossen. Dit werkt democratiserend, omdat leerlingen zo worden opgevoed als zelfstandige en probleemoplossende burgers. Met geschiedenisonderwijs kunnen leerlingen leren dat mensen invloed kunnen uitoefenen op ontwikkelingen en raken ze gewend aan de gedachte dat er verschillende beelden zijn van de realiteit in de maatschappij.⁹³

In de geschiedenis wordt ook duidelijk dat burgerschap en democratie niet vanzelfsprekend zijn. Dit is voor leerlingen een belangrijk inzicht om te verwerven, zoals ook pedagoog Micha de Winter benoemt: “Om democratie te kunnen waarderen, moet je op zijn minst weten waarvoor zij een alternatief vormt. (...) Wie zich niet realiseert dat een dergelijk systeem in de geschiedenis meestal zwaar is bevochten, zal zich er ook moeilijk mee kunnen vereenzelvigen.”⁹⁴ De leerlingen kunnen aan de hand van de geschiedenis inzicht krijgen in het hedendaagse maatschappelijke systeem en deze niet voor vanzelfsprekend nemen. Wilschut benoemt ook dat het begrip ‘burger’ een tegenhanger heeft met het begrip ‘onderdaan’. In de geschiedenis wordt duidelijk dat ‘onderdaan’ betekent dat iemand onderworpen is aan een van buitenaf opgelegde autoriteit. Het ontdoen van dergelijke autoriteit heeft

⁹² VGN, *Bij de Tijd 3, Geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (2018) 10, 29.

⁹³ Arie Wilschut, ‘Heeft geschiedenisonderwijs toekomst?’, *Kleio* 57-4 (2016) 14-20.

⁹⁴ Micha de Winter, *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding* (Amsterdam 2011) 95. Zoals geciteerd in: Wilschut, ‘Heeft geschiedenisonderwijs toekomst?’ (2016) 14-20.

gezorgd voor burgerschap. Er moet dan ook een verplicht thema in het toekomstige geschiedenisonderwijs komen over ‘onderdanen en burgers door de tijd heen’.⁹⁵

Historicus en rector Jan Drentjes vindt geschiedenis een enorm betekenisvol onderdeel van burgerschapsonderwijs. In politieke discussies wordt dit echter niet gezien en wordt vooral gedacht aan het invoeren van een nieuw vak of het vak maatschappijleer. Wanneer de historische dimensie ontbreekt verandert burgerschapsonderwijs is een soort ‘staats-moralisme’. Met concrete verhalen uit het verleden is het mogelijk om leerlingen inzicht te bieden in (abstracte) principes zoals vrijheid van meningsuiting. Het is dan ook van belang dat historische kennis van staatsinrichting en burgerschap een verplicht onderdeel wordt van de basisvorming geschiedenis.⁹⁶

2.Explicite aandacht voor historische vaardigheden

Een veelgehoorde kritiek van docenten op het geschiedenisonderwijs gaat over het gebrek aan historisch denken en redeneren in de klas. De VGN benoemt deze kritiek ook en pleit daarom voor ‘een centrale plaats in het curriculum voor historisch denken en redeneren’.⁹⁷ Deze stroming ziet dat geschiedenislessen vaak gereduceerd zijn tot het overbrengen van historische feiten en kennis. De invoering van kenmerkende aspecten en de tien tijdvakken worden aangewezen als voornaamste oorzaak voor deze ontwikkeling. Docenten hebben door die eisen weinig tijd en ruimte om met de leerlingen aan de slag te gaan *mét* het verleden in plaats van enkel *over* het verleden. Het blijkt ook dat leerlingen geschiedenis vaak wel leuk vinden, maar niet kunnen uitleggen waarom het vak nuttig is. Ze willen weten waarom ze iets moeten leren en wat de betekenis van de leerstof zit.⁹⁸ Daar zit volgens deze stroming veel winst te behalen, geschiedenis moet betekenisvol worden door meer aandacht te geven aan historische vaardigheden zoals historisch denken en redeneren.

Vakdidacticus en lerarenopleider Elise Storck hoort bij deze stroming; historisch denken en redeneren gaat volgens haar ten slotte over van de aard van het vak. Leerlingen hebben inzicht nodig in begrippen zoals *tijd, chronologie, continuïteit en verandering, causaliteit, interpretatie en standplaatsgebondenheid*. Dit zijn geen vanzelfsprekende begrippen, zeker niet voor de leerlingen, maar ze zijn wel van enig belang om goed te kunnen functioneren in een steeds complexere globaliserende wereld.⁹⁹ Storck pleit voor een bewust gebruik van dergelijke begrippen bij elk onderwerp, bij een onderwerp moet de focus bijvoorbeeld liggen op één of meer van die begrippen. Daarnaast is het volgens haar nodig dit te hanteren met een doorlopende leerlijn, van het primair onderwijs naar de onderbouw en de bovenbouw met een steeds toenemende complexiteit. Als voorbeeld geeft ze het begrip ‘causaliteit’, wat goed past in het onderwerp ‘revoluties’.¹⁰⁰

⁹⁵ Arie Wilschut, ‘Heeft geschiedenisonderwijs toekomst?’, *Kleio* 57-4 (2016) 14-20.

⁹⁶ Jan Drentje, ‘Burgerschap hoort bij geschiedenisonderwijs’, *Kleio* 58-5 (2017) 12-16.

⁹⁷ VGN, *Bij de Tijd 3, Geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (2018) 9-10.

⁹⁸ Arie Wilschut, ‘Heeft geschiedenisonderwijs toekomst?’, *Kleio* 57-4 (2016) 14-20.

⁹⁹ Elise Storck, ‘Herbezinning op het curriculum’, *Kleio* 57-1 (2016) 52-59.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

Vakdidacticus en docent Tim Huijgen benoemt dat geschiedenis niet alleen draait om het aanleren van historische kennis, maar juist over het kunnen redeneren met deze kennis. Leerlingen in staat brengen om historisch te redeneren maakt het geschiedenisonderwijs betekenisvol, aldus Huijgen.¹⁰¹ Het gebruik van *oral history* (=mondelinge geschiedenis) kan daarbij van grote waarde zijn, omdat dit een concrete invulling kan zijn van historische denkvaardigheden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld oefenen met het nadenken over causaliteit aan de hand van levensverhalen van anderen of de leerlingen zelf. Lerarenopleider Marloes Hülsken sluit zich aan bij de visie van Huijgen. Volgens haar kan het beoefenen van *oral history* leerlingen en studenten stimuleren om na te denken over bijvoorbeeld betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen waar ze zelf misschien wel een band mee hebben.¹⁰²

3. Andere perspectieven en wereldgeschiedenis

Volgens de VGN moet er meer aandacht komen voor wereldgeschiedenis, dit moet een nadrukkelijke plaats krijgen in het curriculum. Er moet niet enkel gekeken worden naar het nationale en Europese perspectief, maar er moet ook aandacht worden geschonken aan het mondiale perspectief. De hedendaagse wereld moet een duidelijke plek krijgen in de lessen, door deze consequent te verbinden met historische onderwerpen.¹⁰³ Er moet in het curriculum gewisseld kunnen worden tussen ‘lokale, regionale, nationale, Europese én mondiale perspectieven’. De huidige kenmerkende aspecten zijn bijvoorbeeld vooral eurocentrisch, er is geen sprake van een gelijkwaardige benadering van dergelijke andere perspectieven.¹⁰⁴

Politicooloog Siep Stuurman en geschiedkundige Maria Grever benoemen ook dat er zowel binnen als buiten het wetenschappelijke veld kritiek geleverd op het nationale of westerse karakter van de geschiedenis zoals deze werd onderwezen. Critici vonden dat er een meer ‘inclusieve’ geschiedenis moest worden onderwezen, met daarin ook andere stemmen, geluiden en verhalen.¹⁰⁵ Maria Grever beschrijft dat de discussie over de toekomst van het Nederlandse geschiedenisonderwijs over zowel de didactiek als over de inhoud gevoerd moet worden. Er kunnen daarbij globaal drie criteria onderscheiden worden voor de keuze van leerstof: de stand van de geschiedwetenschap, de actuele maatschappelijke ontwikkelingen en de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Bij dit laatste criterium zijn leeftijd, onderwijsniveau, schooltype, sociale en culturele achtergrond van belang. De afgelopen dertig jaar is de leerlingenpopulatie in Nederland en ook andere westerse landen flink veranderd. Zo zitten er bijvoorbeeld veel meer meisjes op havo en vwo dan vroeger en uit onderzoek

¹⁰¹ Tim Huijgen, ‘Het persoonlijke verhaal maakt geschiedenis behapbaar’, *Tijdschrift voor Geschiedenis* 131-4 (2018) 638.

¹⁰² Marloes Hülsken, ‘Dit vergeet ik nooit meer: een verkennend onderzoek naar leeropbrengsten van Oral History’ *Tijdschrift voor Geschiedenis* 131-4 (2018) 643-646. Zie ook: Susan Hogevoorst, ‘Discussiedossier inleiding: oral history en geschiedenisonderwijs’, *Tijdschrift voor Geschiedenis* 131-4 (2018) 631-635.

¹⁰³ VGN, *Bij de Tijd* 3 (2018) 10.

¹⁰⁴ VGN, *Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis* (2016) 19-23.

¹⁰⁵ Siep Stuurman en Maria Grever, ‘Introduction: Old canons and new histories’ in: Idem, *Beyond the canon: History for the twenty-first century* (New York 2007) 1.

blijkt dat meisjes andere historische interesses hebben dan jongens. De grootste verandering in de leerlingenpopulatie wordt echter veroorzaakt door migratie. Het CBS verwacht dat er in het jaar 2050 naar schatting 31% van de Nederlanders een migratieachtergrond heeft. Het is volgens Grever van groot belang dat ook zij identificatiepunten kunnen vinden in de geschiedenis van een geglobaliseerd Nederland, daarbij moet rekening worden gehouden met verschillende perspectieven.¹⁰⁶

Het belang van multi-perspectiviteit in het geschiedenisonderwijs wordt benadrukt in een wetenschappelijk onderzoek dat in 2007 is uitgevoerd door Grever, waarin centraal stond hoe leerlingen naar het verleden kijken. Uit de resultaten van het onderzoek bleek dat autochtone leerlingen, vooral jongens, significant meer waarde hechten aan ‘trots en verbinding met de Nederlandse geschiedenis’ dan allochtone leerlingen. Leerlingen met een niet-westerse achtergrond waardeerden juist de verbinding met de geschiedenis van migranten significant meer dan autochtone leerlingen.¹⁰⁷ Daarnaast bleek uit enkele kleine groepsinterviews, die in Rotterdam met de leerlingen zijn afgenomen, dat vooral allochtone leerlingen graag meer willen weten over andere perspectieven op geschiedenis. Zij interesseren zich in dergelijke multi-perspectiviteit met betrekking tot de slavenhandel, koloniale oorlogen en de geschiedenis van migratie.¹⁰⁸

Deze gedachtestroming is ook zichtbaar in de herijkte versie van de Canon van Nederland. In deze versie is getracht verschillende perspectieven te hanteren en daarmee het Nederlandse perspectief meer los te laten. Een voorbeeld daarvan is een compleet nieuw venster gewijd aan Anton de Kom, een Surinaamse antikoloniale schrijver. De Kom is in Nederland vrij onbekend, waarschijnlijk omdat hij vanwege zijn kritiek op de koloniale geschiedenis van Nederland geen plaats kreeg in het geschiedenisonderwijs van de vorige eeuw. Anno 2020 is het gedachtegoed van Anton de Kom volgens de herijkte canon “zowel in Nederland als Suriname nog steeds een inspiratiebron”.¹⁰⁹ In de ‘oude’ canon werd volgens critici maar één perspectief over het verleden verteld; het westerse en eurocentrische perspectief. Perspectieven van andere groepen zoals slaafgemaakten en vrouwen werden overschaduwd. In de herijkte canon is daar wel meer ruimte voor en daarmee is er een signaal afgegeven over de invulling van het geschiedenisonderwijs.

Directeur van Stichting Stil Verleden Maria Reinders-Karg heeft vele jaren gastlessen gegeven over het Nederlandse slavernijverleden. In een artikel in de *Kleio* beschreef ze enkele ervaringen die ze heeft gehad met leerlingen die leren over het slavernijverleden en hoe verschillende scholen met dit onderwerp omgaan. Ze schreef dat het slavernijverleden lange tijd onbespreekbaar was in het geschiedenisonderwijs en toen dit verleden een plek kreeg in de schoolboeken was het vanuit een eurocentrisch perspectief. Er was geen aandacht voor het perspectief van de inwoners van de koloniën

¹⁰⁶ Maria Grever, *Onontkoombaar verleden* (Hilversum 2020), 75-76.

¹⁰⁷ Maria Grever, Ben Pelzer en Terry Haydn, ‘High school students’ views on history’, *Journal of Curriculum Studies* 43:2 (2011) 207-229.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Canon van Nederland, *Anton de Kom: Strijd tegen racisme en kolonialisme*. Geraadpleegd op 11-05-2021 van <https://www.canonvannederland.nl/nl/antondekom>.

en aan wat de invloed van de slavernij op hun bestaan zou hebben gehad.¹¹⁰ Mede door de discussie over de omgang met het slavernijverleden en de verschillende meningen daarin, is er inmiddels wel wat veranderd. Er is een toenemende aandacht voor het slavernijverleden, maar de behandeling van het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs is nog toe aan verbetering.¹¹¹ Daarmee doelt ze ongetwijfeld op het belang van de aanwezigheid van andere perspectieven in het geschiedenisonderwijs, zoals die van slaafgemaakten.

4. Relevante thema's met aandacht voor verleden, heden én toekomst

De VGN maakt vaker gebruik van de woorden 'relevante thema's', omdat ze van mening zijn dat geschiedenisonderwijs de eigen tijd en leefwereld van leerlingen moet gebruiken om historisch te denken en redeneren.¹¹² Dit betekent dus dat die thema's onderhevig kunnen zijn aan verandering en daarom ook kunnen veranderen in relevantie. De VGN pleit er dan ook voor dat er in het geschiedenisonderwijs expliciete aandacht komt voor het verleden, heden en toekomst. Dit komt ook deels overeen met het aanleren van historisch denken en redeneren, maar deze gedachtestroming spitst zich toe op hoe er gedacht wordt over de inhoudelijke invulling van het schoolvak.

Onderwerpen die aan bod komen in de geschiedenisles moeten niet enkel gaan over een bepaalde plaats en tijd, aldus Wilschut. Ze zijn onlosmakelijk verbonden in het verleden, heden en toekomst. Deze stroming beargumenteert dat geschiedenisonderwijs relevanter moet worden door leerlingen te laten inzien dat geschiedenis net zo goed over de toekomst en het heden gaat als over het verleden. Wij willen bijvoorbeeld iets weten uit het verleden om onze eigen tijd te snappen en ons te kunnen richten op de toekomst. Daarbij leren leerlingen hoe mensen omgaan met beelden van het verleden en hoe zijzelf daaruit bepaalde conclusie kunnen trekken voor het heden en de toekomst.¹¹³

Het is daarbij ook volgens Storck belangrijk dat bepaalde onderwerpen niet voor lange tijd helemaal vast worden gelegd. Er kunnen eventueel wel vaste onderwerpen worden getoetst voor het examen, maar deze moeten genoeg ruimte overlaten voor docenten om zelf relevante onderwerpen te behandelen. Er kan daarnaast worden afgesproken welke relevante thema's er zijn die leerlingen mogen of moeten behandelen. Een voorbeeld van een dergelijk thema is bijvoorbeeld kolonisatie en dekolonisatie of expansie en globalisering. Een dergelijk thema moet uitgaan van relevantie voor leerlingen en moet worden geplaatst in context van ruimte en tijd, de docent kan daarbij zelf verdere verbanden leggen of voorbeelden geven.¹¹⁴

In een artikel in de *Kleio* pleitten lerarenopleiders Rémi Hartel en Koen Henskens voor

¹¹⁰ Maria Reinders-Karg, 'Een koffer vol verhalen: Het Nederlandse slavernijverleden uitgelegd in concrete verhalen', *Kleio* 60-7 (2019) 66-68.

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² VGN, *Bij de Tijd* 3 (2018) 29.

¹¹³ Arie Wilschut, 'Heeft geschiedenisonderwijs toekomst?', *Kleio* 57-4 (2016) 14-20; Elise Storck, 'Herbezinning op het curriculum', *Kleio* 57-1 (2016) 52-59.

¹¹⁴ Elise Storck, 'Herbezinning op het curriculum', *Kleio* 57-1 (2016) 52-59.

identiteitsvorming in de geschiedenisles. Volgens hun kan er meer betekenis worden gegeven aan het vak geschiedenis door deze betekenis te beredeneren vanuit de leerling en niet zozeer vanuit het verleden. Het vak kan gebruikt worden als middel om tot de leerling te komen en de leerling te helpen met de vorming van hun identiteit. Om dat te kunnen doen moet er een belangrijke stap worden gezet in het nadenken over thema's die gebruikt worden; deze moeten leerlingen 'dwingen' om naar hun eigen leven te kijken door bijvoorbeeld gebruik te maken van analogieën met het heden.¹¹⁵

¹¹⁵ Rémi Hartel & Koen Henskens, 'Identiteitsvorming in de geschiedenisles: een didactisch stappenplan', *Kleio* 62-4 (2021) 59-63.

3. Het slavernijverleden in vakdidactisch materiaal

In dit hoofdstuk staat de omgang met het slavernijverleden in didactische hulpmiddelen centraal, waarbij de resultaten uit de eerdere hoofdstukken de basis is. Met behulp van resultaten uit hoofdstuk 1 en 2 is er een kijkkader opgesteld, met daarin de kernbegrippen en aspecten zoals die zijn uitgelegd in de methode.¹¹⁶ Voordat er een drietal hulpmiddelen werden bestudeerd vond er een verkenning van de beschikbare hulpmiddelen plaats. Tijdens de verkenning is er voornamelijk op het internet gezocht naar de hulpmiddelen die beschikbaar zijn voor docenten. De didactisch hulpmiddelen bestaan uit lesmateriaal die docenten geschiedenis vrij kunnen gebruiken in de behandeling van het Nederlandse slavernijverleden, in aanvulling op de geschiedenismethodes. Aan de hand van de vooropgestelde kijkpunten zijn de resultaten van de bestudering per kijkpunt kort beschreven. Hieronder staan de kijkpunten weergegeven:

- *Wie heeft het materiaal gemaakt?*
- *Wanneer is het materiaal gemaakt?*
- *Wat is het doel en de doelgroep van het materiaal?*
- *Welke zichtbare keuzes worden er gemaakt op het gebied van didactiek?*
- *In hoeverre sluit het hulpmiddel aan bij de gedachtestromingen uit hoofdstuk 2?*
- *Welke termen worden gebruikt met betrekking tot slavernij?*
- *Vanuit welk perspectief wordt het slavernijverleden besproken?*
- *In hoeverre zijn er relaties met het verleden zichtbaar?*
- *In hoeverre voegt het iets toe aan de omgang met het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs?*

¹¹⁶ Zie bijlage 1 voor het gehanteerde kijkkader.

Keuze van drie didactische hulpmiddelen

Uit de verkenning op het internet zijn een aantal didactische hulpmiddelen gevonden, die betrekking hadden op het onderwerp slavernij. De hulpmiddelen zijn schematisch weergegeven met aandacht voor de naam, maker, jaar van publicatie, doelgroep, soort hulpmiddel en eventuele verdere informatie. Dit schema is te vinden in bijlage 2.

Er zijn drie hulpmiddelen gekozen voor verdere bestudering om verschillende redenen. Allereerst zijn er drie hulpmiddelen gekozen die zich richten op verschillende leeftijdscategorieën. De eerste richt zich op het basisonderwijs en de brugklas van het voortgezet onderwijs, de tweede richt zich op de onderbouw en de laatste richt zich op de bovenbouw. Er zijn twee hulpmiddelen gekozen die zijn gemaakt door grote Nederlandse musea. Hiervoor is gekozen omdat een museum kan worden gezien als 'betrouwbaar' en grote Nederlandse musea zich ook richtten op het aanbieden van educatief materiaal. Een museum kan worden gezien als een plek waar de gehele maatschappij in aanraking kan komen met de geschiedenis, waardoor het maatschappelijk debat wellicht is terug te zien in de manier waarop musea informatie geven. Daarnaast is nog een hulpmiddel gekozen dat in samenwerking met de NOS is gemaakt, omdat de NOS één van de meest geraadpleegde nieuwsmedia is. De manier waarop de NOS met het slavernijverleden omgaat kan een inkijk geven op de maatschappelijke benadering.

Bestudering didactisch hulpmiddel 1

- *Wie heeft het materiaal gemaakt en wanneer is het materiaal gemaakt?*

Het eerste didactisch hulpmiddel dat zal worden geanalyseerd is erg recentelijk gepubliceerd. In maart 2021 werd het magazine *Slavernij... en nu?* gelanceerd door het Rijksmuseum in samenwerking met schoolboekenuitgeverij ThiemeMeulenhoff. Het is een coproductie tussen een groot museum en een grote uitgeverij, wat heeft geresulteerd in het magazine en een digitaal lesprogramma.¹¹⁷

- *Wat is het doel en de doelgroep van het materiaal?*

Het doel van dit hulpmiddel is om docenten te helpen in het behandelen van gevoelige onderwerpen zoals slavernij en racisme. Volgens de hoofddirecteur van het Rijksmuseum Taco Dibbits voelen veel mensen vandaag de dag nog steeds het onrecht van slavernij en met die mensen in gedachten is dit hulpmiddel gemaakt.¹¹⁸ De makers van dit project hebben het naar eigen zeggen ontwikkeld voor leerlingen uit de bovenbouw van het primair onderwijs en de brugklas van het voortgezet onderwijs.

- *Welke zichtbare keuzes worden er gemaakt op het gebied van didactiek?*

Het digitale lesprogramma bestaat uit acht leskaarten met actieve werkvormen die gekoppeld zijn aan acht artikelen uit het magazine over het Nederlandse slavernijverleden en racisme. De actieve werkvormen zijn vooral gericht op het uitdagen van de leerling om zelf na te denken over het slavernijverleden en daar een mening over te geven, zo moeten ze bijvoorbeeld een brief schrijven naar een slaafgemaakt meisje dat op een plantage woont. Het zijn acht verschillende werkvormen die los van elkaar te gebruiken zijn, de docent is daar vrij in. Het is wel duidelijk dat die werkvormen enkel te gebruiken zijn in combinatie met het bijbehorende artikel uit het magazine.

- *In hoeverre sluit het hulpmiddel aan bij de gedachtestromingen uit hoofdstuk 2?*

De makers behoren tot de gedachtestroming die pleit voor meer perspectieven in het geschiedenisonderwijs. De relatie met het verleden die dit hulpmiddel promoot bij leerlingen sluit goed aan bij multi-perspectiviteit en het bieden van een ander perspectief. In het doel staat ook expliciet beschreven dat de makers tijdens de ontwikkeling rekening hebben gehouden met de nazaten van de slaafgemaakten.

¹¹⁷ Lotte Boot eds., *Slavernij en nu?* (Amsterdam/Amersfoort 2021) 2.

¹¹⁸ Taco Dibbits, 'Voorwoord' in: Lotte Boot eds., *Slavernij en Nu?* (Amsterdam 2021) 2.

- *Welke termen worden gebruikt met betrekking tot slavernij?*

Bewustwording en aanzetten tot een andere manier van denken over het slavernijverleden komen duidelijk terug in de actieve werkvormen. Er wordt bijvoorbeeld nadrukkelijk gesproken met de term “tot slaaf gemaakte mensen”, wat aangeeft dat ze deze term willen overbrengen op de doelgroep.

- *Vanuit welk perspectief wordt het slavernijverleden besproken?*

Een groot deel van de artikelen en verhalen uit het magazine zijn gemaakt door mensen die zich verbonden voelen met het slavernijverleden. Een voorbeeld hiervan is een verhaal over een zoektocht naar voorouders van iemand die afstamt van slaafgemaakten. Dit is tevens een voorbeeld van wat dit hulpmiddel tracht te bereiken, namelijk het aanbieden van verschillende perspectieven. De focus lijkt te liggen op het vertellen van verhalen vanuit het perspectief van slaafgemaakten en hun nazaten, waarmee ook een verband wordt gelegd tussen het slavernijverleden en hedendaags racisme.¹¹⁹ Het hulpmiddel lijkt een tegengeluid te willen bieden aan de eurocentrische visie op het verleden.

- *In hoeverre zijn er relaties met het verleden zichtbaar?*

Het hulpmiddel richt zich voornamelijk op de morele en materiële relatie met het verleden. Natuurlijk zal iedere relatie op een of andere manier terug te vinden zijn; zoals Paul ook aangeeft zijn de relaties niet exclusief. De materiële relatie met het verleden komt echter sterk aan bod in het magazine én de leskaarten, terwijl de morele relatie vooral in de leskaarten terug te vinden is. Een voorbeeld van de materiële relatie met het verleden is de leskaart *Trots op Curaçao*, waarmee leerlingen gaan discussiëren over de vraag of je trots moet zijn op je afkomst. Ook is er een leskaart waarbij de leerlingen een eigen stamboom moeten gaan maken.¹²⁰ Deze leskaarten staan in bijlage 3 en 4. Een voorbeeld van de morele relatie van het verleden is terug te zien in het doel van het magazine en de leskaarten: het bespreekbaar maken van slavernij en de relatie tot hedendaags racisme. Daarnaast is er een leskaart waarbij leerlingen een eigen nieuwe held uit de geschiedenis te kiezen, deze is terug te vinden in bijlage 5. De materiële en morele relatie met het verleden staan duidelijk centraal.

- *In hoeverre voegt het iets toe aan de omgang met het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs?*

In de maatschappelijke context van de eenentwintigste eeuw vindt het didactisch hulpmiddel *Slavernij... en nu?* een betekenis. Het doel om slavernij en racisme bespreekbaar te maken past in de huidige maatschappij, omdat deze onderwerpen veelvuldig besproken worden. De manier waarop het didactisch hulpmiddel hieraan wil bijdragen getuigt van een andere aanpak dan van het huidige

¹¹⁹ Lotte Boot eds., *Slavernij en nu?* (Amsterdam/Amersfoort 2021) 20.

¹²⁰ ThiemeMeulenhoff, ‘Activerende werkvormen bij magazine: Slavernij... en nu?’, 22 maart 2021, geraadpleegd op 29-05-2021 van <https://thiemo.thiememeulenhoff.nl/feniks-geschiedenis-lrn-line-onderbouw/vaknieuws/activerende-werkvormen-bij-magazine-slavernij-en-nu-162>.

geschiedeniscurriculum. Het perspectief van de slaafgemaakten staat centraal, waarbij leerlingen worden uitgedaagd op een andere manier naar het Nederlandse Slavernijverleden te kijken. Dit sluit dan ook het beste aan bij de materiële en morele relatie met het verleden, waarbij de materiële relatie de boventoon voert. Het is een uitgebreid hulpmiddel wat leraren een mogelijkheid biedt op het slavernijverleden op nieuwe manieren te behandelen. Het zal echter nog moeten blijken in hoeverre dit het geval zal zijn in de praktijk.

Bestudering didactisch hulpmiddel 2

- *Wie heeft het materiaal gemaakt en wanneer is het materiaal gemaakt?*

Het volgende didactisch hulpmiddel is wederom deels afkomstig van schoolboekenuitgeverij ThiemeMeulenhoff. Ditmaal hebben zij drie actieve werkvormen ontworpen bij een ‘special’ over het trans-Atlantische slavernijverleden die gemaakt is door de NOS. De NOS heeft die special gepubliceerd op 1 juli 2017, ter ondersteuning van Ketikoti. Het is een informatieve en interactieve internetpagina met daarin allerlei informatie en verhalen over dit slavernijverleden. Deze special vormt de basis van de drie werkvormen die zijn ontworpen door ThiemeMeulenhoff.¹²¹

- *Wat is het doel en de doelgroep van het materiaal?*

Op de pagina van de werkvormen staat aangegeven dat ze gebruikt kunnen worden om te ‘inspireren’ en ‘verdiepen’. Vervolgens staat er één leerdoel voor de drie werkvormen, waarbij leerlingen een relatie moeten leggen tussen slavenhandel en slavenarbeid op plantages. De begrippen die leerlingen daarbij leren zijn: plantagekolonie, trans-Atlantische slavenhandel en driehoekshandel. Deze werkvormen richten zich op de leerlingen uit havo/vwo leerjaar 2.

- *Welke zichtbare keuzes worden er gemaakt op het gebied van didactiek?*

De drie werkvormen zijn ieder verschillend in hun didactische aanpak. Bij de eerste werkvorm moeten kleine groepen leerlingen een onderdeel van de special uitleggen en vervolgens presenteren met behulp van een zelfgekozen afbeelding. Alle leerlingen moeten van iedere groepje de kern de uitleg opschrijven in hun schrift. In de tweede werkvorm moeten de leerlingen een soortgelijke special maken, maar dan vanuit het perspectief van een blanke slavenhandelaar of plantage-eigenaar. Daarbij moeten ze vertellen ‘hoe het was om te leven in die tijd en waarom men toen slavernij heel gewoon vond’. Tot slot bestaat de derde werkvorm uit het ontwerpen en presenteren van een slavernijmonument. Deze werkvormen zijn daarnaast terug te vinden in bijlage 6.

¹²¹ ThiemeMeulenhoff, ‘NOS interactief: Slavernij’, 2017, geraadpleegd op 11-08-2021 van <https://thiemo.thiememeulenhoff.nl/feniks-geschiedenis-2-onderbouw/havo-vwo-2/3-de-republiek-in-de-gouden-eeuw/3-3-de-wic-en-suriname/card/nos-interactief-slavernij>

- *In hoeverre sluit het hulpmiddel aan bij de gedachtestromingen uit hoofdstuk 2?*

De werkvormen lijken zich voornamelijk te richten op kennisverwerving van leerlingen zoals dat staat beschreven in het curriculum voor de onderbouw. Het is ook onderdeel van een aantal online hulpmiddelen van de geschiedenismethode *Feniks*. Het sluit enkel een beetje aan bij het gebruik van historisch denken en redeneren, aangezien leerlingen bij de tweede werkvorm moeten nadenken over normen en waarden in de 17^e eeuw met betrekking tot slavernij. Het hulpmiddel bevordert echter voornamelijk de oriëntatie-kennis van de leerlingen en past niet goed bij een gedachtevorming uit hoofdstuk 2.

- *Welke termen worden gebruikt met betrekking tot slavernij?*

De basis van deze werkvorm is de special van de NOS en de terminologie in deze speciale is wisselvallig. De special heeft veel tekst die verschillende soorten informatie bieden en het gebruik van de term ‘slaaf’ of ‘slaven’ wordt afgewisseld met ‘totslaafgemaakte(n)’. In de tekst die bestaat uit elf stukjes tekst is dertien keer de term ‘slaven’ gebruikt, vier keer ‘slaaf’ en zeven keer ‘totslaafgemaakte(n)’. In de verantwoording van de special wordt ook gebruik gemaakt van de laatstgenoemde term.

- *Vanuit welk perspectief wordt het slavernijverleden besproken?*

Het perspectief dat wordt gehanteerd is ook niet vaststaand. Bij één werkvorm moeten de leerlingen iets schrijven vanuit het perspectief van blanke slavenhandelaars of plantage-eigenaren, waarbij ze moeten uitleggen dan slavernij toen heel gewoon was. De special gebruikt de context van de 17^e en 18^e eeuw om de trans-Atlantische slavenhandel te beschrijven, waarbij een eurocentrisch perspectief in te herkennen is. Het is wel zichtbaar dat de special zich bewust is van meerdere perspectieven, aangezien de situatie van de slaafgemaakten soms in gruwelijk detail wordt verteld. Eenmaal wordt er een verhaal verteld over het dagboek van een slavenhandelaar. Tweemaal komt een persoonlijk verhaal van een slaafgemaakte naar voren; de eerste van Tula als leider van een slavenopstand en de tweede van een slaafgemaakt jongetje die uiteindelijk wordt meegenomen van Suriname naar Nederland.

- *In hoeverre zijn er relaties met het verleden zichtbaar?*

De werkvormen richten zich op de epistemische relatie met het verleden. Het opdoen van kennis over deze periode uit het Nederlandse verleden staat centraal. Dit valt ook helder terug te zien in het leerdoel en de bijbehorende begrippen die zijn opgesteld. De leerlingen moeten kennis opdoen over enkele begrippen, maar een verdere verdieping over de betekenis daarvan voor bijvoorbeeld de huidige maatschappij blijft grotendeels achterwege. In de special wordt wel sporadisch gesproken over de onrechtvaardigheid van slavernij en de doorwerking hiervan op het heden: “De gevolgen van de slavernij werken tot in de huidige tijd door in de Nederlandse maatschappij. Racisme en discriminatie

op basis van kleur en afkomst spelen nog steeds een rol.”¹²² In de werkvorm wordt hier echter verder niks mee gedaan, waardoor er amper sprake is van een morele relatie met het verleden.

- *In hoeverre voegt het iets toe aan de omgang met het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs?*

Dit didactisch hulpmiddel richt zich op de kennisverwerving van leerlingen in de tweede klas. Het opdoen van oriëntatie-kennis is duidelijk zichtbaar in de werkvormen, waarbij leerlingen op verschillende manier aan de slag gaan met deze kennis. Een dergelijk hulpmiddel kan van toegevoegde waarde zijn voor leerlingen die nog weinig weten over het slavernijverleden, het kan namelijk zorgen voor een soort basiskennis over de slavernij.

Bestudering didactisch hulpmiddel 3

- *Wie heeft het materiaal gemaakt en wanneer is het materiaal gemaakt?*

Van oktober 2017 t/m mei 2021 was de tentoonstelling *Heden van het slavernijverleden* te zien in het Tropenmuseum en bij deze tentoonstelling heeft het museum lesmateriaal ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs. Voor de onderbouw en de bovenbouw zijn enkele actieve werkvormen ontwikkeld die online staan en ook konden worden gecombineerd met een bezoek aan de tentoonstelling.¹²³ Voor de bovenbouw zijn twee werkvormen gemaakt, waarvan er één geanalyseerd zal worden. De werkvorm die zal worden geanalyseerd heeft als titel *Typhoon – We zijn er*, deze is opgenomen in bijlage 6.

- *Wat is het doel en de doelgroep van het materiaal?*

Het doel van dit didactisch hulpmiddel is om de leerlingen meer te laten ontdekken over de slavernijgeschiedenis om zo het hedendaagse Nederland beter te begrijpen. Daarbij staat de vraag centraal wat er terug te zien is van die geschiedenis in het Nederland van nu. De makers proberen de leerlingen hierover na te laten denken aan de hand van een persoonlijk verhaal. Het is geen verrassing dat het Tropenmuseum een dergelijke tentoonstelling heeft gehad. In hun eigen woorden zijn ze een museum dat zich richt op wereldculturen en het inspireren tot een open blik op de wereld. Daarnaast wil het museum bijdragen aan wereldburgerschap en is het onderdeel van de Stichting Nationaal Museum van Wereldculturen.¹²⁴ Met die missie in gedachten hebben zij het materiaal ontwikkeld over

¹²² Mirjam van Elburg en Robbert de Rijk eds. *NOS-special: Witte handel in zwarte mensen* (1 juli 2017). Geraadpleegd op 12-08-2021 van <https://lab.nos.nl/projects/slavernij/index.html>.

¹²³ Tropenmuseum, ‘Onder- en bovenbouw. Heden van het slavernijverleden’, 16 mei 2021, geraadpleegd op 03-06-2021 van <https://www.tropenmuseum.nl/nl/onderwijs/voortgezet-onderwijs/onder-en-bovenbouw-heden-van-het-slavernijverleden>.

¹²⁴ Tropenmuseum, ‘missie’, geraadpleegd op 03-06-2021 van <https://www.tropenmuseum.nl/nl/over-het-tropenmuseum/missie>.

de omgang met het slavernijverleden. Het materiaal kan volgens het museum gebruikt worden in de bovenbouw van havo of vwo en sluit aan bij de schoolvakken geschiedenis, Maatschappijleer, Nederlands en Burgerschap.

- *Welke zichtbare keuzes worden er gemaakt op het gebied van didactiek?*

De werkvorm zet een lied van de artiest Typhoon centraal, waarbij zowel de videoclip als songtekst van zijn gebruikt. Het lied wordt gebruikt om leerlingen actief na te laten denken over de boodschap en waarom dat belangrijk is volgens Typhoon. In de docentenhandleiding die hoort bij de werkvorm staat dat de muziek van Typhoon wortels heeft in de slavernij: “de popmuziek die Typhoon maakt komt voort uit muziekgenres die ontstaan zijn doordat tot slaafgemaakten Afrikaanse ritmes en muziek meenamen naar Amerika.”¹²⁵ Zijn lied *We zijn er* is volgens de docentenhandleiding een vorm van kritiek op de maatschappij, maar daarmee wil Typhoon laten zien dat het slavernijverleden onderdeel is van de gezamenlijke geschiedenis van alle Nederlanders.

- *In hoeverre sluit het hulpmiddel aan bij de gedachtestromingen uit hoofdstuk 2?*

De makers van dit hulpmiddel kiezen ervoor om leerlingen actief na te laten denken over het perspectief van Typhoon, die nog steeds te maken krijgt met racisme. Hiermee zijn ze voorstander van geschiedenisonderwijs waar leerlingen leren over verschillende perspectieven en behoren ze tot de gedachtestroming die hiervoor pleit. Daarnaast laten ze leerlingen met behulp van het perspectief van Typhoon nadenken over de doorwerking van het slavernijverleden in het heden, door bijvoorbeeld hedendaags racisme en etnisch profileren te bespreken. Met die persoonlijke benadering krijgen leerlingen ook te maken met de wisselwerken tussen het verleden en heden, waarmee de makers ook tot die gedachtestroom behoren.

- *Welke termen worden gebruikt met betrekking tot slavernij?*

Er wordt gesproken over Typhoon die erachter kwam dat zijn overgrootmoeder “tot slaaf gemaakt was” in Suriname, er wordt hier bewust een term benaming gebruikt afkomstig uit de eenentwintigste eeuw.¹²⁶

- *Vanuit welk perspectief wordt het slavernijverleden besproken?*

Het verhaal over Typhoon en zijn lied toont het perspectief van een nazaat van slaafgemaakten en zijn omgang daarmee. Vanwege dat persoonlijke perspectief is er geen sprake van een eurocentrische visie en wordt er zelfs lichte kritiek gegeven op de huidige omgang met het slavernijverleden. Dit laatste is bijvoorbeeld terug te zien in een vraag waarin Typhoon uitlegt dat hij te maken krijgt met ethisch

¹²⁵ Tropenmuseum, ‘Docentenhandleiding – Typhoon, We Zijn Er’, 16 mei 2021, geraadpleegd op 03-06-2021 van <https://www.tropenmuseum.nl/nl/onderwijs/voortgezet-onderwijs/onder-en-bovenbouw-heden-van-het-slavernijverleden>.

¹²⁶ Tropenmuseum, ‘Docentenhandleiding – Typhoon, We Zijn Er’, 16 mei 2021, geraadpleegd op 03-06-2021 van <https://www.tropenmuseum.nl/nl/onderwijs/voortgezet-onderwijs/onder-en-bovenbouw-heden-van-het-slavernijverleden>.

profileren en dit probleem moeten de leerlingen vervolgens beschrijven. Het perspectief van Typhoon is leidend en daarmee ook de normen en waarden van deze artiest, wat ook naar voren komt in de opdracht.

- *In hoeverre zijn er relaties met het verleden zichtbaar?*

Het didactisch hulpmiddel van het Tropenmuseum richt zich op de materiële relatie tot het verleden. Vanuit het perspectief van Typhoon, wiens overgrootmoeder slaafgemaakte was, wordt een invalshoek gekozen die zich voornamelijk richt op identiteit en afkomst. De morele relatie komt daarnaast ook om de hoek kijken, wanneer er bijvoorbeeld gevraagd wordt aan leerlingen een casus over etnisch profileren te beschrijven. De keuze voor een persoonlijke verbinding aan het slavernijverleden, met een popartiest in de hoofdrol, zal ongetwijfeld bewust zijn gemaakt. Het museum hoopte hiermee waarschijnlijk de leerlingen te interesseren en motiveren, door aansluiting te zoeken met hun leefwereld.

- *In hoeverre voegt het iets toe aan de omgang met het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs?*

Hier ligt ook de betekenis die deze werkvorm zou kunnen hebben voor het geschiedenisonderwijs. De werkvorm spreekt de leerlingen waarschijnlijk aan vanwege het persoonlijke perspectief van een bekende Nederlanders. Daarnaast is er in de opdracht ruimte voor film en muziek, waardoor leerlingen geprikkeld kunnen worden. Dit hulpmiddel heeft naar mijn inzien potentie om een positieve bijdrage te leveren aan de omgang met het slavernijverleden in de klas.

Conclusie

De omgang met het Nederlandse slavernijverleden stond de afgelopen decennia hevig ter discussie. De kiem van deze discussie ligt in de eurocentrische benadering die in de twintigste eeuw de norm was in de benadering van het onderwerp slavernij. Toen er vanaf de jaren '70 een migratiestroom uit voormalig koloniën op gang kwam, ontstond er wrijving hun eigen perspectief op het slavernijverleden en het aanwezige eurocentrische perspectief. Surinaamse en Antilliaanse Nederlanders wilden meer aandacht voor de geschiedenis van de slavernij, wat volgens hen onderdeel was van een gedeeld verleden. Zij ondervonden veel weerstand tegen hun wens, waardoor het tot de jaren '90 zou duren voordat het publieke debat rondom het slavernijverleden meer op de voorgrond trad. Vanaf ongeveer dat moment gingen ook politieke beleidsmakers zich melden in het debat, zo kwamen er nationale en regionale monumenten, publieke excuses, de oprichting van een slavernij instituut en informatie over slavernij in schoolboeken en in de Canon van Nederland. Aandacht voor het slavernijverleden begon sinds de jaren '90 langzaam zichtbaar te worden in de maatschappij en daarmee bleef het debat over het slavernijverleden zich in de publieke belangstelling.

Deze scriptie draaide om de volgende hoofdvraag: Op welke wijzen heeft het eenentwintigste-eeuwse debat over de omgang met het Nederlandse slavernijverleden zijn weerslag gekregen in het geschiedenisonderwijs? Om deze vraag te kunnen beantwoorden heeft er een verkenning plaatsgevonden naar de verschillende relaties met het verleden die zichtbaar zijn in het debat en is gekeken naar wat verschillende gedachtestromingen vinden over de invulling van het geschiedenisonderwijs. Vervolgens zijn de resultaten van die verkenning gebruikt om drie verschillende didactische hulpmiddelen over het slavernijverleden te bestuderen, om te kunnen oordelen in hoeverre aspecten uit het debat herkenbaar zijn in het lesmateriaal.

In de twintigste eeuw was er voornamelijk sprake van een epistemische relatie met het slavernijverleden, waarbij er een eurocentrisch perspectief werd gehanteerd. In de behandeling van het onderwerp slavernij werd door historici vooral rekening gehouden met economische aspecten, zoals de historicus Piet Emmer ook deed. In de maatschappij was er tot de jaren '90 ook weinig belangstelling voor het onderwerp slavernij. Vanaf de jaren '90 werden echter andere visies zichtbaar in de omgang met het slavernijverleden, die op hun beurt resulteerde in een bredere publieke belangstelling voor dit verleden. Historici begonnen meer nadruk te leggen op de morele en materiële relatie met het slavernijverleden, waarbij het perspectief van de slaafgemaakte steeds vaker gehanteerd werd. Ook ontstond er een duidelijke politieke relatie met dit verleden en gingen landelijke bestuurders zich bemoeien met de omgang van het verleden. In de decennia die volgden werd er door (geschied)wetenschappers steeds meer onderzoek gedaan naar het slavernijverleden vanuit verschillende invalshoeken, wat invloed heeft uitgeoefend over de (publieke) omgang met het slavernijverleden.

Als gevolg wordt er anno 2021 veel meer aandacht geschonken aan het slavernijverleden dan

in de vorige eeuw. Dit is in de geschiedwetenschap te zien aan bijvoorbeeld grote projecten zoals het digitaliseren van de koloniale slavenregisters en de bewustwording van de gehanteerde woorden of termen in de omgang met het slavernijverleden. In de maatschappij is die toenemende aandacht terug te zien aan bijvoorbeeld de zwarte pieten-discussie en de protesten tegen racisme. In de wetenschappelijke en publieke omgang met het slavernijverleden kan er daarom gesproken worden van een paradigmawisseling; hedendaags wordt er aanzienlijk meer en gevarieerder aandacht besteed aan het slavernijverleden dan dertig jaar geleden. Het is echter de vraag of deze paradigmawisseling reeds is voltooid, aangezien er nog steeds veel discussie plaatsvindt over dit gedeelde verleden.

Over de invulling van het geschiedenisonderwijs zijn verschillende ideeën en visies waar te nemen. Sommige van die visies hebben overeenkomsten met het debat over het slavernijverleden. Zo wordt er door verschillende didactici gepleit voor een nadrukkelijke plek voor multi-perspectiviteit in het curriculum, waarbij aandacht moet zijn voor bijvoorbeeld een mondiaal perspectief. Daarbij moet er ook aandacht worden geschonken aan wereldgeschiedenis, in plaats van Europese of Nederlandse geschiedenis. Dit overlapt dus sterk met het debat over de omgang met het slavernijverleden; daarin werd gepleit ook voor meerdere perspectieven, die er inmiddels zijn. Ook de roep om het gebruik van relevantere thema's in het geschiedenisonderwijs lijkt aansluiting te vinden in dat debat. Die thema's moeten aansluiten bij de leerlingenpopulatie, bijvoorbeeld met meer aandacht voor het koloniale verleden vanwege het hogere aandeel leerlingen met een migratieachtergrond.

In de beschikbare didactische hulpmiddelen is de invloed van het debat ook zichtbaar, er is een kanteling waar te nemen in hun omgang met het slavernijverleden. Grote musea zoals het Rijksmuseum en het Tropenmuseum hebben de afgelopen jaren doelbewust tentoonstellingen en didactisch materiaal gepubliceerd gericht op 'nieuwe' perspectieven en de gevolgen van slavernij doorwerken in de hedendaagse maatschappij. Zij richtten zich dan ook op de morele en materiële relatie met het slavernijverleden. Er wordt duidelijk getracht af te stappen van een eurocentrisch perspectief, door meer aandacht te besteden aan de hedendaagse doorwerking van de slavernij. Leerlingen werden bijvoorbeeld uitgedaagd na te denken over hedendaags racisme en de perspectieven van slaafgemaakten, zo kwamen in de werkvormen nazaten van slaafgemaakten aan het woord. Ook zijn de lesmaterialen zich grotendeels bewust van hun woordgebruik, al gebeurt dit niet altijd consequent. In twee van de drie bestudeerde werkvormen werd de term 'slaaf' niet meer gebruikt. De ontwikkeling van dergelijke didactische hulpmiddelen vond plaats in een maatschappij die is veranderd door discussies over het Nederlandse slavernijverleden en de invloed daarvan op de didactische hulpmiddelen is herkenbaar.

Uit bovenstaande analyse van de resultaten wordt duidelijk dat zowel de omgang met het slavernijverleden als de invulling van het geschiedenisonderwijs nog steeds ter discussie staan. Er zijn daarbij zichtbare overeenkomsten tussen beide discussies. Vooral het inbrengen van multi-perspectiviteit lijkt bij beide een grote rol te spelen. De inbreng van verschillende perspectieven stamt uit het debat over de omgang met het slavernijverleden, verschillende toonaangevende historici zoals

van Stipriaan, Oostindie en Fatah-Black hebben ook uitgesproken een voorstander te zijn van deze multi-perspectiviteit. Dit is vanuit het debat doorgedrongen naar de maatschappij, waar de roep voor meerdere perspectieven steeds luider werd. In de afgelopen tien jaar zijn er daarom binnen het geschiedenisonderwijs verschillende belangrijke actoren geweest die een aanzet gaven voor het inbrengen van multi-perspectiviteit in de geschiedenislessen. In deze zin is er sprake van een zekere weerslag van het debat in het denken over de invulling van het geschiedenisonderwijs, het curriculum zal echter nog moeten worden aangepast om daadwerkelijk de weerslag terug te zien in de geschiedenislessen.

Zoals eerder aangegeven in deze scriptie moet worden benadrukt dat de rol en invloed van de geschiedenisdocent niet onderschat moet worden. De verkenning in deze scriptie heeft enkel de zichtbare en hoorbare gedachtestromingen opgepikt, die bijvoorbeeld zijn gepubliceerd door de VGN of in het vakblad *Kleio*. Deze bronnen zijn waardevol, maar kunnen niet gezien worden als volledig representatief voor alle geschiedenisdocenten. Daarnaast komen vaak dezelfde namen aan het woord, die zich uitspreken over de invulling van het geschiedenisonderwijs. In deze scriptie is enkel naar dergelijke publicaties gekeken en niet naar andere bronnen, zoals een aantal geschiedenisdocenten zelf. In een vervolgonderzoek is het daarom wellicht interessant om een aantal geschiedenisdocenten uit verschillende regio's te benaderen voor een praktijkgericht onderzoek, om te onderzoeken hoe zij zelf aankijken tegen de invulling van het geschiedenisonderwijs. Uiteindelijk zijn geschiedenisdocenten ook degenen die de nieuwe generatie zullen ondersteunen in hun kennismaking met het verleden, want door het bestuderen van het verleden zullen zij beter voorbereid zijn op de toekomst.

Discussie

Zelf ervaar ik als geschiedenisdocent ook een ander gevoel wanneer ik onderwerpen behandel die zichtbaar een gevoelige snaar raken bij sommige leerlingen in mijn klas. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld heel geïnteresseerd zijn in een onderwerp, omdat ze er een persoonlijke band mee hebben. In zulke situaties ben ik vaak op mijn hoede en weeg ik mijn woorden zorgvuldig, omdat ik als docent niet altijd kan anticiperen hoe leerlingen zullen reageren op bepaalde onderwerpen. Wellicht dat hier ook mijn eigen tijd- en standplaatsgebondenheid een rol speelt, aangezien ik nog een relatief jonge docent ben en dicht op de leefwereld van de leerlingen sta. Hedendaagse maatschappelijke discussie en controverse over religie, racisme, discriminatie en Lhbtq+ waren ook al Epistemische hevig aanwezig in de tijd dat ik op de middelbare school zat zo'n 7 jaar geleden. Als relatief jonge docent ben ik ook actief op sociale media, net als veel leeftijdsgenoten, en daar word ik ook geconfronteerd met heftige onderwerpen en discussies die mijn leerlingen ook tegenkomen. In mijn eigen ervaring heb ik lesgegeven over bijvoorbeeld de Holocaust, het slavernijverleden, de Islam en het Israël-Palestina conflict. In die lessen ervaar ik bijna altijd een bepaalde druk om het correct te doen, niet uit angst, maar uit mijn eigen wil om recht te doen aan het onderwerp. Ook wil ik recht doen aan mijn leerlingen, waarvan er sommigen kunnen zijn die een andere relatie hebben tot het onderwerp kunnen hebben dan ikzelf.

Gedurende dit onderzoek ben ik mij steeds meer bewust geworden van andere perspectieven en opvattingen over het verleden die ook in mijn klaslokaal bestaan. Ik hoop dat andere (geschiedenis)docenten zich ook meer bewust zullen worden van de verschillen in omgang met het verleden die wellicht heel belangrijk kunnen zijn voor een leerling. Wellicht dat dit onderzoek daar een bijdrage aan kan leveren. Het is mijns inziens cruciaal om als docent rekening te houden met het verschil tussen leerlingen en hun relatie met het verleden, net zoals natuurlijk de eigen relatie met het verleden. Een samenspel van relaties in het geschiedenisonderwijs een mooie ontwikkeling zijn, dit valt of staat natuurlijk met aanpak van de geschiedenisdocenten. Ik ben zelf ook van mening dat er meer aandacht moet komen voor wereldgeschiedenis en verschillende perspectieven daarbinnen. In de omgang met het slavernijverleden zullen ook nog wat stappen gezet moeten worden, aangezien er in veel schoolboeken voornamelijk nog vanuit een economisch perspectief naar slavernij wordt gekeken. Ik ben zelf ook begonnen met het gebruiken van het woord slaafgemaakte in mijn lessen en daarbij heb ik uitleg gegeven waarom ik het doe. Ik heb gemerkt bij mijn collega's dat ik de enige ben die dit doe en die op de hoogte is van deze term.

Ik ben ook erg nieuwsgierig naar hoe de didactische hulpmiddelen een bijdrage zouden kunnen leveren in dat samenspel. Ik hoop in de nabije toekomst een aantal hulpmiddelen te kunnen inzetten in mijn eigen lespraktijk. Het is zeker een interessant thema voor vervolgonderzoek; onderzoeken hoe leerlingen dergelijke hulpmiddelen beoordelen. Ik ben er ook van overtuigd dat dergelijke didactische hulpmiddelen zullen worden blijven ontwikkeld. Daarbij vraag ik mij wel af of

ze wel worden gebruikt. Dit zou ook een erg interessant onderzoek kunnen zijn, onderzoeken in hoeverre docenten gebruik maken van hulpmiddelen van buitenaf. Zelf heb ik dit nog niet gedaan in de jaren dat ik lesgeef en was ik er ook niet mee bezig. Na dit onderzoek merk ik dat ik veel bewuster ben van het bestaan van dergelijke hulpmiddelen en ben ik ook actief aan het nadenken hoe dit in mijn eigen lespraktijk zou kunnen passen. Het onderzoek heeft mij op dat gebied van bewustwording enorm geholpen in mijn ontwikkeling als docent geschiedenis.

Literatuurlijst

Secundaire literatuur

Assman, A. & Conrad, S. (eds.). *Memory in a global age: discourses, practices and trajectories* (Londen 2010).

Black, J., *Using History* (Londen 2005).

Boot, L., eds., *Slavernij en nu?* (Amsterdam/Amersfoort 2021).

Coser, L., *Maurice Halbwachs on collective memory* (Chicago 1992).

Coser, L., *Maurice Halbwachs on collective memory* (Chicago 1992).

Donk van der, C., Lanen van, B., *Praktijkonderzoek in de school* (Bussum 2013).

Drentje, J., 'Burgerschap hoort bij geschiedenisonderwijs', *Kleio* 58-5 (2017) 12-16.

Fatah-Black, K., 'De herdenkingsbeweging en de plaats van het slavernijverleden in de Nederlandse identiteit' in: Jasper van der Steen & Hans Cools eds. *Vroegmoderne geschiedenis in actuele debatten* (Leuven 2020) 40-41.

Fontaine, P.F.M. eds. *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980).

Grever, M. en Ribbens, K., *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).

Grever, M., 'Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs' in: P. den Boer en G.W. Muller eds. *Geschiedenis op school* (Amsterdam 1998).

Grever, M., Pelzer, B., Haydn, T., 'High school students' views on history', *Journal of Curriculum Studies* 43:2 (2011) 207-229. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.542832>.

Halbwachs, M., *Het collectief geheugen* (Leuven 1991).

Hartel, R., Henskens, K., 'Identiteitsvorming in de geschiedenisles: een didactisch stappenplan', *Kleio* 62-4 (2021) 59-63.

Hogevorst, S., 'Discussiedossier inleiding: oral history en geschiedenisonderwijs', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 131-4 (2018) 631-635.

Huijgen, T., 'Het persoonlijke verhaal maakt geschiedenis behapbaar', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 131-4 (2018) 637-641.

Hülksen, M., 'Dit vergeet ik nooit meer: een verkennend onderzoek naar leeropbrengsten van Oral History' *Tijdschrift voor Geschiedenis* 131-4 (2018) 643-646.

Kamp, J., Legêne, S., Rossum van, M., Rümke, S., *Geschiedenis schrijven! Wegwijzer voor historici* (Amsterdam 2016).

Klein, S., 'Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives', *Curriculum Inquiry* 40:5 (2010) 614-634. DOI: <https://doi-org.ru.idm.oclc.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00514.x>.

Klein, S., Grever, M. en Boxtel van, C., 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 124:3 (2011) 380-395. DOI: <https://doi.org/10.5117/TVGESCH2011.3.KLEI>.

Luyckx, P., 'De beoefening van de nieuwste geschiedenis in de 20^e eeuw', in: Paul Luyckx en Nico Bootsma eds., *De laatste tijd. Geschiedschrijving over Nederland in de 20^e eeuw* (Utrecht 1987).

Nora, P., 'Between memory and history: les lieux de mémoire' in *Representations* nr.26 (Californië 1989).

Nora, P., *Reals of memory. Rethinking the French past. Vol 1: Conflicts and divisions* (New York 1996).

Oostindie, G., 'History brought home: Post-colonial migrations and the Dutch rediscovery of slavery' in: Ulbe Bosme eds., *Post-colonial Immigrants and Identity Formations in the Netherlands* (Amsterdam 2012).

Oostindie, G., *Slavernij, canon en trauma* (Leiden 2007).

Patterson, O., *Slavery and Social Death: A Comparative Study* (Cambridge-London 1982).

Paul, H., *Als het verleden trekt: kenthema's in de geschiedfilosofie* (Amsterdam 2016).

Perry, J., *Wij herdenken, dus wij bestaan. Over jubilea, monumenten en de collectieve herinnering* (Nijmegen 1999).

Reinders-Karg, M., 'Een koffer vol verhalen: Het Nederlandse slavernijverleden uitgelegd in concrete verhalen', *Kleio* 60-7 (2019) 66-68.

Ribbens, K., 'Ruimte voor multiculturaliteit' in: Grever, Jonker, Ribbens, Stuurman eds. *Controverses rond de canon* (Assen 2006).

Seixas, P., Morton, T., *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (Toronto 2012).

Stipriaan van, A., 'Slavernij-onderzoek en debat in Nederland. Een stand van zaken. Een voordacht t.g.v.de start van de NiNsee-leerstoel aan de UvA, prof.dr. Stephen Small', 19 mei 2011).

Stuurman, S., Grever, M. eds., *Beyond the canon: History for the twenty-first century* (New York 2007).

Toebes, J.G., 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs'. *Kleio* 17 (1976), 209-241.

Wilschut, A. eds. *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin* (Amsterdam 2005).

Wilschut, A., 'Heeft geschiedenisonderwijs toekomst?', *Kleio* 57-4 (2016). 14-20.

Winter de, M., *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding* (Amsterdam 2011)

Primaire bronnen

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *De canon van Nederland. Rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon. Deel A* (Den Haag 2006).

Commissie Herijking Canon van Nederland, *Open vensters voor onze tijd: de Canon van Nederland Herijkt. Rapport van de Commissie Herijking Canon van Nederland* (Utrecht 2020).

Grinsven van, V., Liesbeth van der Woud en Eric Elphick, *Rapportage Integratie op school: Mening, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf* (Utrecht 2017).

Platform Onderwijs2032, *Ons Onderwijs2032 Eindadvies* (Den Haag 2016).

Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting Nederland, *Bij de Tijd 3, Geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (2018).

Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting Nederland, *Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis: een visie van geschiedenisdocenten op hun vak* (2016).

Nieuwsartikelen en internetbronnen

Afbeelding titelpagina: https://issuu.com/thiememeulenhoff/docs/00_3947-rijks-magazine_slavernij-lr (geraadpleegd op 15-08-2021)

Canon van Nederland, *Anton de Kom: Strijd tegen racisme en kolonialisme*. Geraadpleegd op 11-05-2021 van <https://www.canonvannederland.nl/nl/antondekom>.

Canon van Nederland, geraadpleegd op 26-02-2021 van

<https://www.canonvannederland.nl/nl/slavernij>.

Casteren van, J. en Vermaas, P., 'De zwarte holocaust', 13 mei 2000, geraadpleegd op 26-06-2021 van

<https://www.groene.nl/artikel/de-zwarte-holocaust>.

Elburg van, M., de Rijk, Robbert. eds. *NOS special: Witte handel in zwarte mensen* (1 juli 2017).

Geraadpleegd op 12-08-2021 van <https://lab.nos.nl/projects/slavernij/index.html>.

Groenewoud, A., 'Rijksmuseum biedt scholieren lesprogramma over slavernij aan', 23 maart 2021,

geraadpleegd op 29-05-2021 van <https://www.nu.nl/cultuur-overig/6123002/rijksmuseum-biedt-scholieren-lesprogramma-over-slavernij-aan.html> .

Historiek.net, 'Herijking canon van Nederland: meer plek voor schaduwkanten', 1 juni 2019.

Geraadpleegd op 11-05-2021 van <https://historiek.net/herijking-canon-van-nederland-meer-plek-schaduwkanten/105139/>.

Historisch Nieuwsblad, 'Slavernij en kolonialisme prominent in schoolboeken', 28 februari 2020,

geraadpleegd op 26-02-2021 van <https://www.historischnieuwsblad.nl/slavernij-en-kolonialisme-prominent-in-schoolboeken/>.

Nos.nl, 'Aanpassen van de geschiedenis canon: wat zijn dan de schaduwkanten?', 1 juni 2019.

Geraadpleegd op 11-05-2021 van <https://nos.nl/artikel/2287115-aanpassen-van-de-geschiedeniscanon-wat-zijn-dan-de-schaduwkanten>.

Nos.nl, 'Excuses voor slavernijverleden Amsterdam, volgt Nederlandse staat?' (21-07-2021),

geraadpleegd op 10-08-2021 van <https://nos.nl/artikel/2387523-excuses-voor-slavernijverleden-van-amsterdam-volgt-nederlandse-staat>.

Nos.nl, 'Veel aandacht voor slavernij en kolonialisme in schoolboeken', 28 februari 2020,

geraadpleegd op 19-05-2021 van <https://nos.nl/artikel/2324943-veel-aandacht-voor-slavernij-en-kolonialisme-in-schoolboeken>.

Nos.nl, 'VN-rapporteur: Nederlandse regering moet racisme actiever bestrijden', 7 oktober 2019,

geraadpleegd op 15-05-2021 van <https://nos.nl/artikel/2305130-vn-rapporteur-nederlandse-regering-moet-racisme-actiever-bestrijden>.

Nos.nl, 'Slavernij-herdenking leidt tot protest', 1 juli 2012, geraadpleegd op 26-05-2021 van

<https://nos.nl/artikel/390308-slavernij-herdenking-leidt-tot-protest>.

Rosman, C., 'Weerstand tegen culturele dekolonisatie: 'Kijk naar de discussie over Zwarte Piet en de

Gouden Eeuw'', 13 juni 2020, geraadpleegd op 11-08-2021 van

<https://www.ad.nl/binnenland/weerstand-tegen-culturele-dekolonisatie-kijk-naar-de-discussie-over-zwarte-piet-en-de-gouden-eeuw~a32221eb/>

Sanden van de, E., 'Is het lesmateriaal over de slavernij te oppervlakkig?', 11 september 2017, geraadpleegd op 15-05-2021 van <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/09/11/moeilijke-lessen-over-de-slavernij-12953606-a1573068>.

Shute, M., Mertens, C., 'Opinie: Excuses over slavernijverleden kunnen Nederland verrijken', 2 maart 2021, geraadpleegd op 10-08-2021 van <https://www.parool.nl/columns-opinie/opinie-excuses-over-slavernijverleden-kunnen-nederland-verrijken~b2f81bda/>.

Slavernij en jij, 'Woordgebruik verantwoording', geraadpleegd op 02-06-2021 van <https://www.slavernijenij.nl/verantwoording-woordgebruik/>.

ThiemeMeulenhoff, 'Activerende werkvormen bij magazine: Slavernij... en nu?', 22 maart 2021, geraadpleegd op 29-05-2021 van <https://thiemo.thiememeulenhoff.nl/feniks-geschiedenis-lrn-line-onderbouw/vaknieuws/activerende-werkvormen-bij-magazine-slavernij-en-nu-162>.

ThiemeMeulenhoff, 'NOS interactief: Slavernij', 2017, geraadpleegd op 11-08-2021 van <https://thiemo.thiememeulenhoff.nl/feniks-geschiedenis-2-onderbouw/havo-vwo-2/3-de-republiek-in-de-gouden-eeuw/3-3-de-wic-en-suriname/card/nos-interactief-slavernij>

Tropenmuseum, 'missie', geraadpleegd op 03-06-2021 van <https://www.tropenmuseum.nl/nl/over-het-tropenmuseum/missie>.

Tropenmuseum, 'Onder- en bovenbouw. Heden van het slavernijverleden', 16 mei 2021, geraadpleegd op 03-06-2021 van <https://www.tropenmuseum.nl/nl/onderwijs/voortgezet-onderwijs/onder-en-bovenbouw-heden-van-het-slavernijverleden>.

Verschoor, M., 'Nieuwe slavenregisters online: 'dit onderzoek kan helpen in het debat over racisme'', 14 juli 2020, geraadpleegd op 11-08-2021 van <https://www.gelderlander.nl/nijmegen/nieuwe-slavenregisters-online-dit-onderzoek-kan-helpen-in-het-debat-over-racisme~ac84cecd/>.

Visscher, M., 'Historicus Piet Emmer: 'Zij die over ons slavernijverleden het hoogste woord voeren, weten sterk te overdrijven'.', 6 januari 2018, geraadpleegd op 26-05-2021 van <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/historicus-piet-emmer-zij-die-over-ons-slavernijverleden-het-hoogste-woord-voeren-weten-sterk-te-overdrijven~b749e1ce/>.

Bijlagen

Bijlage 1: Kijkkader bij hoofdstuk 3

Doel van het instrument voor dataverzameling	Kernbegrip	Deelaspecten	Kijkpunten
Na het bestuderen van de didactische hulpmiddelen aan de hand van het kijkkader kan er worden geanalyseerd op welke manier slavernijverleden aan bod komt in drie verschillende hulpmiddelen.	Context	Standplaatsgebondenheid: De makers van het materiaal	- Wie heeft het materiaal gemaakt?
		Tijdsgebondenheid: Publicatie	- Wanneer is het materiaal gemaakt?
		Doel	- Wat is het doel en de doelgroep van het materiaal?
	Didactiek	Didactische keuzes	- Welke zichtbare keuzes worden er gemaakt op het gebied van didactiek? (= op welke manier(en) worden leerlingen aan de slag gezet)
			- In hoeverre sluit het hulpmiddel aan bij de gedachtestromingen uit hoofdstuk 2? -Historisch redeneren -Burgerschap -Wereldperspectief -Verleden, heden en toekomst
			- Welke termen worden gebruikt met betrekking tot slavernij?
			- Vanuit welk perspectief wordt het slavernijverleden besproken?
	Inhoud	Words matter	- In hoeverre zijn er relaties met het verleden zichtbaar?
		Perspectief	- In hoeverre voegt het iets toe aan de omgang met het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs?
		Relatie met verleden	
		Betekenis	

Bijlage 2: Overzicht na verkenning beschikbare didactische hulpmiddelen

Naam	Maker	Publicatie	Doelgroep	Soort	URL
Slavernij en nu?	Het Rijksmuseum in samenwerking met ThiemeMeulenhoff	2021	Groep 7/8 basisonderwijs en onderbouw van middelbaar onderwijs.	Meerdere activerende werkvormen met bijbehorend magazine	Link: https://thiemo.thieme-meulenhoff.nl/feniks-geschiedenis-lrn-line-onderbouw/vaknieuws/activerende-werkvormen-bij-magazine-slavernij-en-nu-162
NOS interactief: slavernij	NOS in samenwerking met ThiemeMeulenhoff	2017	Havo/vwo jaar 2	Actieve werkvorm en tips over bijbehorende nos special.	Link: https://thiemo.thieme-meulenhoff.nl/feniks-geschiedenis-2-onderbouw/havo-vwo-2/3-de-republiek-in-de-gouden-eeuw/3-3-de-wic-en-suriname/card/nos-interactief-slavernij
Slavernijgeschiedenis Handleiding	Samenwerkingsverband Onderwijstijdverlenging PO en VO Amsterdam Nieuw-West	2013	Basisonderwijs	Uitgebreide lessenserie	Link: https://docplaye.nl/4151749-Slavernijgeschiedenis-handleiding.html
Slavernij en jij	NiNsee	Onbekend	Voortgezet onderwijs	Website met 12 thema's met kennisquiz	Link: https://www.slavernijenij.nl/
Kind aan de ketting	NiNsee	2011	Jongeren	Website en lesmateriaal bij een tentoonstelling	http://www.kindaandeketting.nl/
Slavenreis d'eenigheid	Zeeuws Archief	2014	Groep 7/8 basisonderwijs en onderbouw van middelbaar onderwijs.	Verschillende lessen met bijbehorende website	https://eenighaid.slavenhandelmcc.nl/educatie/
Slavernij niet voorbij	WereldMuseum	Onbekend	Groep 7/8 basisonderwijs en onderbouw van middelbaar onderwijs.	Interactieve presentaties met LessonUp	https://www.wereldmuseum.nl/nl/onderwijs/lesmateriaal-voor-de-klas-thuis/slavernij-niet-voorbij-1

Typhoon – We Zijn Er	Tropenmuseum	2017	Bovenbouw havo/vwo	Werkblad bij songtekst	https://www.tropenmuseum.nl/nl/onderwijs/voortgezet-onderwijs/onder-en-bovenbouw-heden-van-het-slavernijverleden
Een preek over slavernij? Nee!	Onbekend	Onbekend	Onderbouw middelbaar onderwijs	WebQuest	https://www.wkbwestie.nl/slavernij/index.htm
Slavernij - Vensterles	Canon van Nederland	Onbekend	Groep 5 t/m 8 in het basisonderwijs	Werkblad	https://www.canonvannederland.nl/nl/slavernij/lessen/vensterles-slavernij

Bijlage 3: Leskaart: Moet je trots zijn op je eigen afkomst?

Deze leskaart gaat over het artikel Trots op Curaçao uit het magazine Slavernij... en nu?

Klik [hier](#) om het artikel te lezen.

Introductie

Sabitah Lanoy heeft een missie: ze wil jongeren op Curaçao trots maken op hun land, ondanks het slavernijverleden. “We spreken vier talen, dat is toch cool?” Leerlingen gaan in discussie over de stelling: “Je moet trots zijn op je eigen afkomst”. Eens of oneens? Het artikel in het magazine kunnen leerlingen gebruiken als bron voor hun argumenten.

De opdracht

Hieronder vind je drie ideeën voor hoe je de discussie kunt vormgeven. Kies er één of bedenken een eigen discussievorm. Welke discussievorm je ook kiest, het is aan te raden om na de discussie even met de klas te reflecteren. Zo zorg je voor een einde van de les waarin leerlingen samenwerken in plaats van tegenover elkaar staan. Daarnaast kun je zo de belangrijkste argumenten uit de discussie nog eens herhalen.

Hoe erg ben jij het eens/oneens?

Zet de stelling op het bord nadat de leerlingen het artikel hebben gelezen. Geef ze kort de tijd om hun eigen mening te vormen en argumenten te bedenken. Daarna gaat de discussie van start. Hang 4 verschillende posters op in de 4 hoeken van je lokaal met daarop “eens”, “sterk mee eens”, “oneens” en “sterk mee oneens”. Leerlingen gaan bij één van de posters staan. Vraag aan een aantal leerlingen waarom ze zijn gaan staan waar ze staan, en zeg tegen de rest van de groep dat ze mogen overlopen wanneer ze van mening veranderen.

Vissenskomdebat.

Het vissenskomdebat is een handige techniek om een afwachtende houding te voorkomen en samenwerking binnen een front te stimuleren. Laat leerlingen voor of tegen kiezen of wijs leerlingen toe. Beide kampen mogen even onderling overleggen over hun argumenten. Daarna stappen uit beide groepen vier leerlingen naar voren die met elkaar het debat aangaan. Als een leerling niets meer te zeggen heeft, kan hij/zij naar achteren stappen, waarop iemand uit de achterhoede zijn/haar plek inneemt. Leerlingen uit de achterhoede mogen ook op de schouder van één van de vier tikken om hun plek in te nemen.

Verander jij van mening?

In deze werkvorm heb je veel aandacht voor het veranderen van een mening door zowel voor als na het artikel te discussiëren. Voor het lezen van het artikel stemmen leerlingen op de stelling: “je moet trots zijn op je eigen afkomst”. Wie is het eens en wie is het oneens? De klas kan kort met elkaar in gesprek over hun keuze en hun argumenten daarvoor. Daarna lezen leerlingen het artikel. Opnieuw brengen leerlingen hun stem uit. Is er iemand van mening veranderd of niet? Hoe komt dat? Je kunt nu een uitgebreidere discussie voeren met de klas om de argumenten aan bod te laten komen.

Bijlage 4: Leskaart: Een stamboom geeft inzicht

Deze leskaart gaat over het artikel Op zoek naar mijn voorouders uit het magazine Slavernij... en nu? Klik [hier](#) om het artikel te lezen.

Introductie

Een stamboom maken is een manier om op zoek te gaan naar jouw voorouders. Je kunt veel leren over wie je bent, door te weten van wie je afstamt. Een mooi voorbeeld hiervan is te zien in het [filmpje](#). Bekijk deze samen met jouw leerlingen. In deze opdracht gaan leerlingen, door middel van het maken van een stamboom, zelf op zoek naar hun voorouders.

De opdracht

Leerlingen maken een stamboom van hun eigen familie. Moedig hen aan zo ver mogelijk terug te gaan. Weten ze iets niet? Laat ze dan een vraagteken neerzetten. Of laat ze vragen stellen aan hun familieleden. Wat kunnen zij zich nog herinneren over hun voorouders? Of misschien is er iemand in de familie die al eens een stamboomonderzoek heeft gedaan?

Leerlingen kunnen de stamboom op een A3 vel maken of gebruiken een sjabloon van internet. Geef je les op afstand? Laat leerlingen dan een online tool gebruiken, zoals [de stamboombouwer](#) van lucidchart.com

Vragen aan de klas n.a.v. de opdracht

Onderstaande vragen kun je gebruiken om de opdracht in de klas na te bespreken.

- Voor wie was deze opdracht makkelijk en voor wie niet? Waarom? Zorg dat leerlingen bij scheidingen, overlijden en adoptie goed begeleid worden.
- Wie heeft er veel lege plekken met een vraagteken?
- Met wie uit je stamboom zou je graag in gesprek gaan? Waarom?
- Wat zou je diegene vragen?
- Welke afkomsten herken je in jouw stamboom? En in welke landen leefden jouw voorouders?

Bijlage 5: Leskaart: Nieuwe helden

Deze leskaart gaat over het artikel Helden van toen uit het magazine Slavernij... en nu?

Klik [hier](#) om het artikel te lezen.

Introductie

Helden zijn een bijzonder fenomeen. Wie voor de één een held is, is voor de ander een vijand. En een heldendaad is niet altijd groots. We denken bij helden vaak alleen maar aan de personen van wie we de naam vaak hebben gehoord. Er zijn veel helden in de geschiedenis, die we helemaal niet zo goed kennen. Het is tijd om daar verandering in te brengen. In deze opdracht plaatsen leerlingen hun (nieuwe) held op een voetstuk.

De opdracht

Geef leerlingen de volgende opdracht:

Welke persoon verdient volgens jou een plek in de geschiedenisboeken en waarom? Leerlingen gaan ervoor zorgen dat deze held de erkenning krijgt die hij/zij verdient. Als je iemand hebt gekozen, google je naar afbeeldingen van die persoon. Maak daarna een tekening of kunstwerk waarin jouw held de hoofdrol speelt. Probeer iets te maken waaraan iemand direct kan zien *waarom* jouw persoon een held is. Bijvoorbeeld: iemand die een opstand tegen slavernij leidde, kun je tekenen als sterke en dappere leider van een groep.

Tips voor het kiezen van een held.

Vinden leerlingen het moeilijk om een held te kiezen? Deze denkvragen en websites helpen hen op weg.

- Welke gebeurtenis in de geschiedenis vind jij interessant of belangrijk? Zoek op internet naar informatie over deze tijd. Lees je over een persoon die je nog niet kende? Of kun je zelf bedenken wie een held zou kunnen zijn geweest in deze tijd?
- Denk eens aan de helden in jouw eigen leven. Wie zijn dat? Zijn zij allemaal bekend, of kunnen dat ook ‘gewone’ mensen zijn, zoals je beste vriend? Zijn er misschien ook mensen in de geschiedenis die toen door sommigen als held werden gezien?

- In je geschiedenisboek leer je vooral over personen die belangrijk waren voor de Nederlandse of Europese geschiedenis. Maar wie is een held voor mensen uit andere delen van de wereld? The Black Archives ontwikkelde een poster met namen en gebeurtenissen die je nog niet kende uit jouw boek. De poster kun je gebruiken voor jouw heldenzoektocht. Welke naam maakt jou nieuwsgierig? En is dit volgens jou een held? [Hier](#) vind je een link naar de poster.
- Veel helden zijn mannen. En vrouwen dan? [Bekijk deze leskaart](#) over vrouwen die een belangrijke rol in de geschiedenis speelden.

Tips voor maken van een kunstwerk

- Denk na over waar je kunstwerk komt te staan
- Wat voor soort kunstwerk wordt het: een schilderij, standbeeld, muurschildering of digitaal kunstwerk?
- Hoe groot wordt je kunstwerk?
- Van welk materiaal maak je jouw kunstwerk?

Vakoverstijgende opdracht

Met deze opdracht kun je de verbinding leggen met andere vakken. Zo kun je de tekenopdracht bijvoorbeeld laten uitvoeren tijdens de kunstlessen. Of laat leerlingen een pitch geven of betoog schrijven over hun gekozen held in de les Nederlands.

Bijlage 6: NOS Interactief: werkvorm Slavernij

Om bij de afschaffing van de slavernij stil te staan, ontwikkelde de NOS een informatieve special over ons slavernijverleden. Scroll door de site voor informatie, beelden en verhalen over de slavernij. Bekijk de actieve werkvormen hieronder voor tips hoe je leerlingen aan de slag kunt zetten met de website.

Leerdoel

- Je legt een relatie tussen slavenhandel en slavenarbeid op plantages.

Actieve werkvormen

Lestip 1: Jigsaw

1. Maak kleine groepen en verdeel de teksten van de website over de groepen:
 - Nederland actief in de slavenhandel
 - Afrikaanse handelaren leveren slaven
 - Verhaal bij Afrikaanse handelaren leveren slaven
 - Europese macht aan de westkust in Afrika
 - De oversteek
 - Curaçao als middelpunt van slavenhandel
 - Verhaal bij Curaçao als middelpunt van slavenhandel
 - Slavernij op Surinaamse plantages
 - Verhaal bij Slavernij op Surinaamse plantages
 - De driehoekshandel
 - Afschaffing van de slavernij
2. Laat de groepen hun tekst lezen en een korte uitleg over het onderwerp van hun tekst voorbereiden. Elke groep zoekt bij zijn uitleg één afbeelding op internet op.
3. Laat de groepen in volgorde waarin de teksten op de website voorkomen hun onderwerp presenteren. Laat steeds de gekozen afbeelding op het digibord zien. De leerlingen vertellen aan de hand van hun afbeelding.
3. Vat met de leerlingen de presentaties samen door na iedere uitleg kort de kern op bord en in het schrift te noteren.

Lestip 2: Als blanke man

Laat de leerlingen een soortgelijke pagina maken (tekst, afbeeldingen, verhalen), maar dan vanuit het perspectief van een blanke handelaar of plantage-eigenaar. Laat de leerlingen vertellen hoe het was om te leven in die tijd en waarom men toen slavernij heel gewoon vond. De leerlingen kunnen de pagina op papier maken of met behulp van word of internet.

Lestip 3: Slavernijmonument

Laat de leerlingen hun kennis presenteren in de vorm van een ontwerp voor een slavernijmonument

TYPHOON - WE ZIJN ER WERKBLAD 01

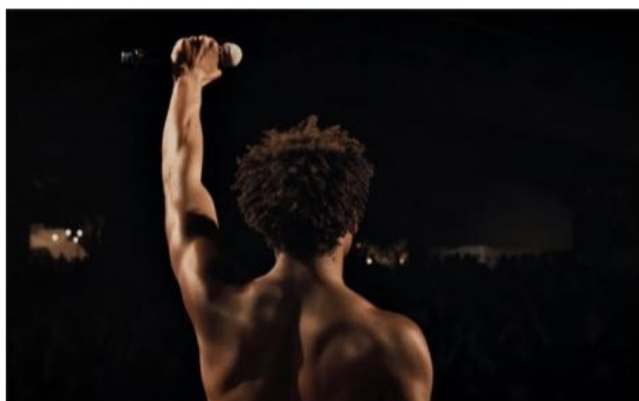


1a

Wat vind je van dit nummer en van de videoclip?

1b

Waar gaat deze videoclip over? Hoe zie je dat?



2

Waarnaar verwijst de vuist die Typhoon op het einde van de videoclip heft?

3

De titel van het album waarop dit lied verscheen is *Lobi da Basi*, dat betekent Liefde is de Baas. Lees de songtekst. Welk statement denk je dat Typhoon wil maken?

4

Typhoon is geboren in Zwolle, zijn ouders in Suriname. Waarom zou hij als Nederlandse muzikant dit als onderwerp voor zijn videoclip kiezen?



=====

=====

=====

=====



=====

=====

=====

=====



TYPHOON - WE ZIJN ER

WERKBLAD 03



SONGTEKST: We zijn er- Typhoon

[Intro]

Oooh, geef mijn kracht
Zo mooi als het woud, zo gevaarlijk de vluchtroute
Maar alles beter dan naar de baas terug te moeten
Lang geleden dat ik vrij vrijuit kon spreken:
"Wij gaan niet terug, nooit meer terug"
We zijn er

[Verse 1]

Hakbijl in de roos, of achilleshiel, rad van fortuin spinnend wiel
Tot de schroeven los gaan zitten
Draai, draai, als navigatiegestoorden, ik denk dat ik nog even blijf
Wisselstoring, wisselstoring, en is het dat niet, dan is het wel zoiets als
regen of wind
Buiten is het donker
De batterij is dood van mijn telefoon en wij praten niet omdat je me niet
gelooft
Al zou je het willen, en opnieuw beginnen met me, kan je geen minuut naar
me kijken zonder een rilling in je
Doen alsof je het koud hebt
Ik speel mee, bied mijn jas aan, zit naast je met je hoofd op mijn schouder
[Refrein]
Het is niet voor mij, niet aan mij, niet door mij, noch van jou, noch van mij,
mijn hemel het bewijs
We zijn er
Hé we zijn er (we zijn er nog, ja we zijn er)

Nog even schat, nog even, nog even doorlopen
Kom kom kom, kom hiernaartoe, hiernaartoe
Hier, deze kant op
(hijgen)
Ssst. We moeten rennen schat, we moeten lopen

[Verse 2]

Wil niet per se goed doen, maar doen wat juist is, mezelf zijn
Da's soms lastig, zelfde ticket, zelfde trein
Lobi da basi, of liever vertieft, heb nooit geloofd dat ik liefde verdien
In niet al teveel woorden met een blik heb ik beloofd te zorgen voor je
Naar de ondergrondse achtervolgd door honden, wachten in het water
Kopje onder zodat ze het spoor bijster raken
Storing, zoh 'waar-gaat-de-relatie-heen?' conversatie
Early in the morning (early in the morning)
Ik ga los, vind rust in onze historie, al poppen de pijngedachtes op
Het is een klus, daarom twijfelen we soms, toch blijf je bij me, al lijkt het
soms ongezond
Tot de volgende altijd. ik kan oneindig een jaar met je zijn, soms lachen we
om de pijn

[Outro]

Zo, zo, het is zo mooi
Zo, zo, het is zo mooi
Zo...
We zijn er nog, We zijn er
We zijn er (we zijn er nog, ja we zijn er)

**TROPEN
MUSEUM**
TROPENMUSEUM.NL