



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Welke 'waarheid' wil jij (niet) zien? Een kwalitatief onderzoek naar zelfrepresentaties van Nederland in de koloniale context in geschiedenisboeken én handvatten voor docenten voor postkoloniaal onderwijs in het voortgezet onderwijs

Goeptar, Sharishma

Citation

Goeptar, S. (2024). *Welke 'waarheid' wil jij (niet) zien? Een kwalitatief onderzoek naar zelfrepresentaties van Nederland in de koloniale context in geschiedenisboeken én handvatten voor docenten voor postkoloniaal onderwijs in het voortgezet onderwijs.*

Version: Not Applicable (or Unknown)

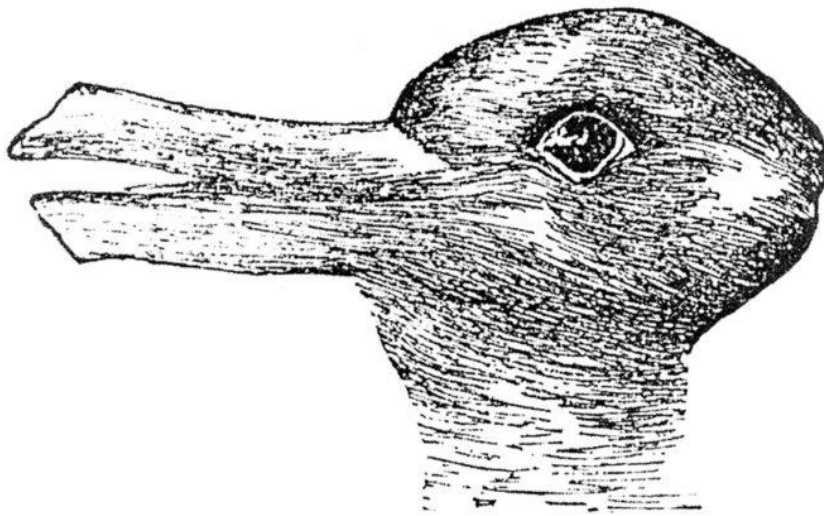
License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master Thesis, 2023](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3735948>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Welke 'waarheid' wil jij (niet) zien?

Een kwalitatief onderzoek naar zelfrepresentaties van Nederland in de koloniale context in geschiedenisboeken én handvatten voor docenten voor postkoloniaal onderwijs in het voortgezet onderwijs



Sharishma Goepart

MA-scriptie

S2276208

Begeleider: Dr. P.R. Boudewijn

Tweede lezer: Dr. E.A. Op de Beek

Educatie in de taal- en cultuurwetenschappen

Universiteit Leiden - ICLON

Datum: 13 maart 2024

Inhoud

Inleiding	3
Hoofdstuk 1 Theoretisch en methodologisch kader	6
1.1 Begrip zelfrepresentatie	6
1.2 Relevante wetenschapsgebieden.....	8
1.2.1 Critical discourse analysis.....	8
1.2.2 Postcolonial studies.....	8
1.2.3 Cultural memory studies	11
1.2.4 Conclusie	15
1.3 Corpus en methode	15
Hoofdstuk 2 Resultaten	17
2.1 Methode <i>Feniks</i>	17
2.1.1 Conclusie	23
2.2 Methode <i>Geschiedeniswerkplaats</i>	25
2.2.1 Conclusie	29
2.3 Methode <i>Memo</i>	30
2.3.1 Conclusie	34
2.4 Methode <i>Sprekend verleden</i>	35
2.4.1 Conclusie	37
Hoofdstuk 3 Vakoverstijgende plannen voor postkoloniaal onderwijs	39
3.1 Commissie ‘Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië’	39
3.2 Eigen aanbevelingen en handvatten voor docenten	40
Conclusie en discussie	44
Bibliografie	47
Bijlage	52
Kernprincipes commissie.....	52
Lesopzet.....	53

Afbeelding op voorblad:

Onbekend (1892, 23 oktober). *Welche Thiere gleichen einander am meisten? Kaninchen und Ente.* Fliegende Blätter. Geraadpleegd op 3 maart 2024, van https://www.researchgate.net/figure/a-Kaninchen-und-Ente-Rabbit-and-Duck-from-the-October-23-1892-issue-of_fig3_351705346

Inleiding

‘Slavernij en kolonialisme prominent in schoolboeken’ (*Historisch Nieuwsblad*, 2020).

In 2020 kopte het *Historisch Nieuwsblad* dat de Nederlandse koloniale geschiedenis prominent aanwezig zou zijn in schoolboeken in het voortgezet onderwijs. Zo bleek uit hun onderzoek dat 9% van de lesstof in lesboeken zou bestaan uit theorie over kolonialisme en dat 4% van de lesstof in lesboeken besteed zou worden aan slavernij. Deze resultaten verwonderden mij, omdat ik in mijn lespraktijk opmerkte dat er juist minimaal werd onderwezen over de Nederlandse koloniale geschiedenis. Daarom heb ik in 2022 een lesmethode geschiedenis onderzocht, waaruit bleek dat er in totaal drie alinea’s, wat gelijk stond aan minder dan 1% van de lesstof, zijn benut met informatie over de koloniale geschiedenis en de slavernijgeschiedenis van Nederland. Vanwege het feit dat dit resultaat immens verschilde van het artikel in Het *Historisch Nieuwsblad*, werd mijn nieuwsgierigheid richting de inhoud van andere lesmethodes vergroot. Mijn belangstelling voor de koloniale geschiedenis van Nederland is inmiddels meer dan twintig jaar bijna dagelijks onderdeel van mijn leven. Ik verwonder mij al zo lang over het feit dat onze ‘waarheid’ over de koloniale geschiedenis niet in overeenstemming is met de ‘waarheid’ van ex-gekoloniseerden. De illustratie op het titelblad toont hoe één gebeurtenis geïnterpreteerd kan worden als twee verschillende ‘waarheden’. Men kijkt namelijk naar dezelfde illustratie en ziet vervolgens een konijn en/of een eend. Zo kan de Nederlandse koloniale geschiedenis door de Nederlandse bevolking anders herinnert worden dan ex-gekoloniseerden deze geschiedenis herinneren. Welke vorm van ‘waarheid’ wil jij zien als het gaat om de Nederlandse koloniale geschiedenis? De vorm van het konijn of de eend? Of misschien zelfs allebei?

De Nederlandse koloniale geschiedenis stroomt door mijn aderen. De verhalen over de rol van Nederland in Suriname worden in mijn familie iedere nieuwe generatie meegegeven. Zo zijn mijn zus en ik van kleins af aan verhalen verteld die nog afkomstig zijn van onze betovergrootouders. Deze geschiedenis heeft mij nooit losgelaten en intrigeert mij nog van dag tot dag. Nog interessanter vind ik de recentere verhalen van mijn ouders over de manier waarop er in Suriname omgegaan wordt met het koloniale verleden. Zo bestaan er voor iedere etnische groep in Suriname aparte herdenkingsdagen en is het voor MULO-studenten, het vmbo in Suriname, verplicht om *Wij slaven van Suriname* van Anton de Kom lezen. Terwijl dit postkoloniale werk in Suriname al jaren onderdeel is van het curriculum, is dit werk in Nederland pas sinds 2022 opgenomen in de literaire canon. Dit toont aan dat dit onderwerp steeds relevanter wordt in Nederland.

Het onderwerp is zelfs zo actueel dat er tijdens de Nationale Dodenherdenking in Amsterdam in 2023 de nabestaanden van Anton de Kom voor het eerst een krans legden voor alle Surinaamse en Antilliaanse verzetsstrijders (*NOS*, 2023). Ook discussies over koloniale straatnaamborden en standbeelden van koloniale ‘helden’ komen tegenwoordig meer aan bod. Zo heeft de Amsterdamse J.P. Coenschool zijn naam veranderd en is het borstbeeld van Johan Maurits van Nassau verwijderd (*RTL Nieuws*, 2018). Ook Arjen Lubach benadrukt in zijn avondshow de relevantie van het verwijderen of vervangen van het standbeeld van J.P. Coen in Hoorn (Lubach, 6 februari 2024). Volgens wetenschapper Hondius is het verwijderen van standbeelden niet de oplossing: ‘Nadeel is nu dat je niet meer wordt geconfronteerd met dit hoofdstuk uit het verleden van de stad, en dat daar ook geen discussie meer over is. Dat is niet wat je wilt’ (*RTL Nieuws*, 2018). Oostindie beaamt dit argument en voegt toe dat het belangrijker is om nieuwe standbeelden te plaatsen van antiekoloniale helden (Klei, 2023). Het is alsof Nederland steeds meer open lijkt te staan voor kritische zelfreflecties

op de koloniale geschiedenis. Volgens Honings, Van 't Veer & Bel (2021, p.9) heeft dit te maken met het feit dat Nederland is veranderd in een multi-etnische samenleving, waarbij het gedwongen wordt om 'kritisch naar zichzelf te kijken en zijn zelfbeeld te herdefiniëren'.

Hoewel er meer aandacht lijkt uit te gaan naar de schaduwkanten van de Nederlandse koloniale geschiedenis, blijven positieve koloniale verhalen en herinneringen de boventoon voeren (Bettache, 2021). Uit onderzoek van *Yougov* (Smith, 2020) is namelijk gebleken dat 94% van de Nederlanders het koloniale verleden niet wil bestempelen als iets negatiefs, 50% aangeeft trots te zijn op hun koloniaal verleden en 26% van de Nederlanders nog kolonies zou willen bezitten. Zo lijkt het alsof het merendeel van Nederland toch de ogen blijft sluiten voor de schaduwzijden van de Nederlandse koloniale geschiedenis of slecht geïnformeerd is over de Nederlandse koloniale geschiedenis door het gebrek van onderwijs over dit onderwerp. Door het zwijgen over de schaduwkanten van de koloniale geschiedenis, en hier dus de ogen voor te blijven sluiten, blijft de dominante, onschuldige, witte Nederlandse zelf-representatie in stand gehouden (Wekker, 2016, p.17). Dit heeft als gevolg dat de jeugd een onvolledige geschiedschrijving meekrijgt en zodoende wordt er geen recht gedaan aan de nabestaanden van het koloniale geweld. Een verklaring, en eventuele oplossing hiervoor, zou volgens Wekker (2016, p.13) in het onderwijs kunnen liggen. Sociologe Bhabra betoogt dat het onderwijs immers de plek moet zijn om vanuit verschillende perspectieven de kennis en gesprekken te leveren over de koloniale geschiedenis (Hermant, Hustinx & Shachar, 2022, p.24).

Volgens Boersma (2007, p.2) leren Nederlandse scholieren niet over de koloniale wandaden. Nederland zou in de lesmethodes een incomplete koloniale geschiedenis verkopen aan de jeugd waarin de brute moorden van koloniale 'helden' en massa-aflachtingen van o.a. Coen op Banda bewust worden vermeden. Ook Engel (2020, p.28) merkte dit op. Zo zou onze westerse blik in literatuur en geschiedenisboeken de deuren sluiten voor het perspectief van de ex-gekoloniseerden, waardoor onze koloniale geschiedenis in het onderwijs een gebrek heeft aan multiperspectiviteit. Vele geschiedenisboeken lijken postkoloniale perspectieven, oftewel kritische blikken op de koloniale geschiedenis van Nederland, dus niet in de methodes te verwerken. Vanwege het feit dat het leraren aan tijd ontbreekt om hier zelf zo goed mogelijk invulling aan te geven, blijven docenten vaak doceren over de inhoud van geschiedenisboeken (Bussemaker et al., 2023, p.11). De geschiedenisboeken zijn dus leidend geworden in de kennisoverdracht aan leerlingen, waardoor postkoloniale perspectieven minimaal onderwezen worden. Dit probleem moet aangepakt worden. Het onderwijzen door middel van multiperspectiviteit, waarbij er dus aandacht is voor meerdere perspectieven op de koloniale geschiedenis, heeft tenslotte toch allerlei positieve effecten als gevolg.

Zo geven docentopleiders geschiedenis aan dat deze perspectieven jongeren zullen helpen om de huidige wereld te begrijpen (Schoenmacker, 2023). 'Doceren op scholen over de geschiedenis van slavernij en kolonisatie vanuit meerdere perspectieven lijkt een verandering van kennis en houding teweeg te brengen bij leerlingen' (Felten, 2019). Zo zou multiperspectiviteit bijdragen aan meer historische kennis bij leerlingen (Felten, 2019). Daarnaast zouden kritische blikken vanuit meerdere perspectieven op de Nederlandse koloniale geschiedenis, ook wel postkoloniale perspectieven genoemd, het kritisch denken bij leerlingen bevorderen en voldoende spiegels bieden aan de diversere leerlingpopulatie (Dera, 2021, p.121). Het is dus van grote relevantie om de geschiedenisboeken grondig te onderzoeken en docenten concrete handvatten te bieden om te onderwijzen over postkoloniale perspectieven op de koloniale geschiedenis. Dit brengt mij op mijn onderzoeksvraag:

Welke zelfrepresentaties van de Nederlandse koloniale geschiedenis kunnen in de geschiedenisboeken van de bovenbouwklassen in het voortgezet onderwijs worden teruggevonden en hoe kunnen docenten Nederlands en geschiedenis bijdragen aan het onderwijzen van postkoloniale perspectieven op de Nederlandse koloniale geschiedenis?

In een eerder onderzoek heeft onderzoeker Ineke Mok (2011, p.3) zich gefocust op de kwantitatieve analyse van verouderde versies van de volgende lesmethodes: Feniks, Geschiedeniswerkplaats, Memo en Sprekend Verleden. Deze lesmethodes zijn namelijk de meest gebruikte methodes in Nederland. Als aanvulling op dat onderzoek gebruik ik in dit onderzoek de meest recente versie van die lesmethodes en zal ik het onderzoek zowel kwantitatief als kwalitatief uitvoeren.

In hoofdstuk een zal ik allereerst de definitie bepalen van het begrip 'zelfrepresentatie'. Vervolgens expliciteer ik de verschillende relevante wetenschapsgebieden: *postcolonial studies*, *cultural memory studies* en *critical discourse analysis*. In dat hoofdstuk bespreek ik de theorieën die ik gebruik in de *critical discourse analysis* van de geschiedenisboeken. In mijn werk beschrijf ik o.a. Saïds oriëntalisme, Assmans' *cultural memory* en Stolors *colonial aphasia*. Daaropvolgend zal ik het corpus en de methode uiteenzetten. Het volgende hoofdstuk staat in het teken van de kwantitatieve en de kwalitatieve analyse van de geschiedenisboeken. Hierin zal iedere lesmethode een paragraaf omvatten die steeds afgesloten wordt met een conclusie. Hoofdstuk drie staat vervolgens in het teken van aanbevelingen die ik doe aan docenten Nederlands en geschiedenis. Ten slotte volgt er een allesomvattende conclusie, waarna er nog ruimte is gecreëerd voor een discussie.

Hoofdstuk 1 Theoretisch en methodologisch kader

Dit hoofdstuk heeft als doel de definitie te bepalen van het begrip 'zelfrepresentatie'. Daarnaast zet ik de relevante wetenschappelijke perspectieven, te weten *postcolonial studies*, *cultural memory studies* en *critical discourse analysis*, verder uiteen in de context van de geschiedenisboeken die ik wil onderzoeken. Ten slotte volgt er een verklaring voor mijn corpus en methode in dit onderzoek.

1.1 Begrip zelfrepresentatie

In geselecteerde geschiedenisboeken, die ontwikkeld zijn voor de bovenbouwklassen in het voortgezet onderwijs, ga ik op zoek naar de zelfrepresentatie van Nederland in de context van het Nederlandse koloniale verleden. Daarvoor is het van belang om het begrip 'zelfrepresentatie' van een definitie te voorzien. Hiervoor richt mij allereerst op het begrip 'representatie'.

Volgens de online functie van het woordenboek Van Dale is 'representatie' een vertegenwoordiging. In het licht van deze scriptie zou dat betekenen dat ik in de geschiedenisboeken op zoek zou moeten naar de vertegenwoordiging van Nederland in de koloniale tijd door middel van bijvoorbeeld het gebruik van taal. Algauw merk ik op dat deze zeer beknopte omschrijving van het begrip 'representatie' een onvolledige lading dekt en daarom verder uitgediept moet worden voor het gebruik in deze scriptie. In *Het leven van teksten* (Rigney & Wurth, 2008, p.374) wordt het begrip 'representatie' ook omschreven als een vertegenwoordiging, maar wordt de definitie van meer diepgang voorzien door aansluiting te zoeken bij postkoloniaal wetenschapper Edward Said. Zo zou representatie een veel groter, cultureel bereik hebben:

De inheemse bevolking zou (ongevraagd) in literaire en wetenschappelijke teksten gerepresenteerd worden door de westerse overheersers en wel in de taal van de overheersers. [...] Op deze manier werd zij onderworpen aan representaties die de westerse overheersers vanuit hun visie en taal dominant maakten. Zoals Said in dit verband opmerkt, werd hiermee de stellige indruk gewekt dat 'de inlanders' zichzelf niet konden representeren en dat daarom het westen die voor hen moest doen. (Rigney & Wurth, 2008, p.374-375)

De representaties van inheemse bewoners zijn dus verbonden aan de manier waarop het westen deze bewoners zou zien. Andersom is dit natuurlijk ook zo ingericht: de inheemse bewoners representeren het westen aan de hand van hun 'waarheid'. In de geschiedenisboeken die ik zal onderzoeken, die ontwikkeld zijn door auteurs, die op hun beurt op basis van gestelde eisen vanuit het ministerie van onderwijs werken, zal er ook een Nederlandse representatie van het gekoloniseerde zichtbaar zijn. Dit betekent dat de geschiedenisboeken die ik zal onderzoeken, die geschreven zijn door Nederlandse auteurs vanuit een westers perspectief, de inheemse bevolking en/of de tot slaaf gemaakten niet voor zichzelf laten spreken. Zij worden vanuit een westers denkkader in de taal van de westerse overheerser gerepresenteerd. Daarom verwacht ik oriëntalistische representaties terug te vinden in de geschiedenisboeken.

Deze representaties hangen nauw samen met het zogenoemde cultureel archief van Said. Wekker omschrijft dit begrip in *Witte onschuld* (2016, p.2) als 'een opslagplaats van ideeën, praktijken en gevoelens, dat wat tussen onze oren zit, in onze harten en geesten, ten aanzien van ras, gebaseerd op vierhonderd jaar imperiale heerschappij'. Zo zou ons beeld van hoe de koloniale geschiedenis heeft plaatsgevonden, gevormd zijn door representaties uit ons cultureel archief. Deze representaties

van het verleden houden het cultureel archief in stand. Het cultureel archief bepaalt onze 'kennis' en 'waarheid' over bijvoorbeeld het koloniale verleden in het oosten. Onze waarheid, die dus is bepaald door representaties uit ons cultureel archief, hoeft niet overeen te komen met de waarheid van inlanders uit de voormalig koloniën. In *Witte onschuld* (2016, p.2) betoogt Wekker dat het Nederlands cultureel archief gekleurd is en doordrenkt is van een dominante, witte Nederlandse zelf-representatie. Zo zou in ons cultureel archief het zelfbeeld heersen waarin Nederland onschuldig zou zijn geweest in de koloniale geschiedenis (Wekker, 2016, p.2). Daarnaast benadrukt Wekker (2016, p.162) dat de kennis en erkenning mist over het koloniale geweld in het onderwijs. Hieruit kan ik bepalen dat het cultureel archief doorsijpelt in het geschiedenisonderwijs. Het geschiedenisonderwijs is namelijk verbonden aan representaties van onze 'waarheid' en onze 'kennis'. Deze 'waarheid' en 'kennis' zijn gebaseerd op representaties uit onze huidige samenleving en de positie van de maatschappij tegenover ons verleden. Deze twee begrippen worden ingevuld vanuit een westers perspectief op de koloniale geschiedenis, waardoor onze belevenissen kunnen verschillen van de 'waarheid' van een ex-gekoloniseerde.

Representatie is dus een vertegenwoordiging met een groot cultureel bereik. Om mijn definitie van het begrip 'representatie' volledig te maken, sluit ik mij ten slotte ook aan bij Maaike Meijers (2006, p.13) definitie: 'een voorstelling van taal en beeld die is gevormd door een persoon.' Geschiedenisboeken zijn in taal en beeld vanzelfsprekend gevormd door de auteurs. Deze houden zich aan eisen die gesteld zijn vanuit het ministerie van onderwijs over bepaalde, verplichte, toetsonderdelen die horen bij het programma van toetsing en afsluiting in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Deze selectie van onderwerpen geeft inzicht in de prioriteiten die gesteld worden binnen de geschiedschrijving. Daarom is het ook interessant om te bekijken in hoeverre er prioriteit wordt gegeven aan het onderwerp 'koloniale geschiedenis van Nederland' in geschiedenisboeken en in hoeverre er ruimte is voor koloniale geschiedenissen van andere landen. Op dit moment zijn onze geschiedenisboeken geschreven door ons, het westen, terwijl wij een beeld uitdragen vanuit onze 'waarheid' over onze voormalige koloniën. Zo worden in geschiedenisboeken de gebeurtenissen en de omgeving omschreven vanuit onze 'kennis'.

In combinatie met de bovenstaande definities, kan ik bepalen dat ik de volgende definitie van het begrip 'representatie' in acht neem voor deze scriptie: een vertegenwoordiging, door middel van taal en beeld, met een cultureel bereik.

Nu het begrip 'representatie' uitgedroefd is, richt ik mij op het begrip 'zelfrepresentatie'. Hierbij draait het om de representatie die Nederland van zichzelf creëert in geschiedenisboeken in het voortgezet onderwijs. Zo representeerde Nederland zichzelf in het geschiedenisboek *Memo voor havo 4 en 5¹*, als dominant, gezaghebbend en onschuldiger in het licht van de koloniale geschiedenissen van andere landen. Edward Said stelt echter dat de representatie van 'de ander' ook een representatie is van jezelf: 'De Europese cultuur nam in kracht en identiteit toe door zichzelf af te zetten tegen de Oriënt als een negatieve afspiegeling van zichzelf' (Rigney & Wurth, 2008, p.377). Volgens Rigney & Wurth (2008, p.377) representeerde Europa 'zichzelf als rationeel, ontwikkeld en superieur, construeerde het de Oriënt als het tegendeel en versterkte haar eigen identiteit in en door dit contrast met de Oriënt. Zo gaat het in het dagelijks leven ook: hoe negatiever je een ander in relatie tot jezelf representeert, des te positiever laat je jezelf uitkomen'. In dit onderzoek naar de zelfrepresentatie van de Nederlandse koloniale geschiedenis in geschiedenisboeken, is het voor mij

¹ Dit is een verouderde geschiedensismethode die ik eerder heb onderzocht naar aanleiding van het artikel dat is verschenen in Het Historisch Nieuwsblad (zie inleiding).

dus van belang om naast de zelfrepresentatie van Nederland, de representatie van de koloniale geschiedenissen van andere landen en de representatie van gekoloniseerden te onderzoeken om deze vervolgens als afspiegeling van de representatie van Nederland te interpreteren.

1.2 Relevante wetenschapsgebieden

De zelfrepresentatie van Nederland in geschiedenisboeken onderzoek ik in deze scriptie vanuit drie wetenschapsgebieden waartoe ik mij verhoud en waartussen ik mij bevind: *critical discourse analysis*, *postcolonial studies* en *cultural memory studies*. Deze perspectieven zet ik hieronder nader uiteen.

1.2.1 Critical discourse analysis

Volgens Van de Veerdonk (2020, p.5) kan *critical discourse analysis* ingezet worden voor onderzoek naar macht en ideologie, waarbij theorieën gebaseerd zijn op Michel Foucault, Antonio Gramsci en Louis Althusser. Ik zal deze stroming gebruiken voor onderzoek naar zelfrepresentaties die bijdragen aan machtsstructuren en ideologieën van Nederland in geschiedenisboeken. *Critical discourse analysis* legt die machtsstructuren binnen teksten bloot aan de hand van de samenwerking tussen representaties en hoe deze in elkaar steken en functioneren.

Van den Berg (2004, p.33) betoogt dat 'kritische discoursanalyse zich niet beperkt tot betekenisconstructies, maar uiteindelijk gericht is op de relatie tussen discursieve processen en de sociale context waarin die processen zich voltrekken'. In het licht van mijn onderzoek kan ik dus bepalen dat de tekst uit de geschiedenisboeken onlosmakelijk verbonden is aan de sociale context die hierachter schuilgaat. Begrippen die ik eerder had gevonden in het lesboek *Memo*, zoals 'gewelddadig', 'gevoeligheid' en 'acties', moet ik volgens de *critical discourse analysis* analyseren aan de hand van de sociale context die hieraan verbonden is. Zo zou ik deze begrippen dus kunnen koppelen aan gebeurtenissen uit het koloniale verleden en de positie die Nederland in die gebeurtenissen innam. Hieruit zou een interpretatie kunnen volgen van een zelfrepresentatie die ik zou kunnen vinden van Nederland. Volgens Fairclough (2013, p.10-11) heeft *critical discourse analysis* de volgende kenmerken: 'het maakt deel uit van een vorm van systematische transdisciplinaire analyse van relaties tussen discours en andere elementen van het sociale proces, het omvat een systematische analyse in de vorm van commentaar op teksten en het pakt sociale misstanden aan en laat mogelijke manieren zien om deze recht te zetten of te verzachten.' De relatie tussen de politieke en sociale elementen bepaalt dus welke 'waarheid' in de geschiedenisboeken wordt uitgedragen en vormt zo een (zelf)representatie. Uit mijn eerdere onderzoek naar lesmethode *Memo* bleek op basis van de representaties dat de koloniale geschiedenis van Nederland gekleurd wordt aangeboden in de methode. In dit onderzoek zal ik meerdere lesmethodes met behulp van *critical discourse analysis*, waar onderzoekers zoals Edward Said en Gloria Wekker ook gebruik van maken, onderzoeken. *Critical discourse analysis* kan omschreven worden als een paraplueterm waar onder andere *postcolonial studies* en *cultural memory studies* onder vallen. Deze wetenschapsgebieden worden in de komende paragrafen nader uiteengezet.

1.2.2 Postcolonial studies

Dit onderzoek richt zich ook op het wetenschapsgebied van de *postcolonial studies*. Voordat ik dit onderzoeksveld nader uitwerk, is het allereerst van belang om te bepalen wat 'postkolonialisme' werkelijk inhoudt en hoe dit verschilt van 'kolonialisme'. Postkoloniale literatuur lijkt in eerste instantie op literatuur dat na de tijd van de koloniën is geschreven. Toch is dit niet helemaal correct. Voor het juiste onderscheid tussen *postcolonial* en *post-colonial* verwijs ik naar Boehmer (1995, p.2):

Postcolonial literature is generally defined as that which critically or subversively scrutinizes the colonial relationship. It is writing that sets out in one way or another to resist colonial perspectives [...].

Post-colonial being the writing which 'came after' empire [...] which in this book will be taken as a period term designating the post-Second World War era.

In mijn onderzoek ga ik kritisch te werk met bestaande koloniale representaties en dus behoort dit onderzoek volgens de bovenste tweedeling tot *postcolonial* zonder koppelteken. Volgens Honings, Van 't Veer en Bel (2021, p.18) betekent postkoloniaal een 'kritische benadering van koloniale teksten'. Zo behoren ook teksten die tijdens de koloniale tijd zijn geschreven, zoals *Wij slaven van Suriname* van Anton de Kom, tot postkoloniale literatuur. 'Het idee van een postkoloniale literaire theorie komt voort uit het onvermogen van de Europese literatuurwetenschap om te gaan met de complexiteit en gevarieerde culturele herkomst van postkoloniale literatuur' (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2006, p.105). Vanwege de uitbreiding van het begrip 'postkoloniale literatuur' kunnen verschillende niet-westerse inzichten, op bijvoorbeeld de inhoud van geschiedenisboeken, onderzocht worden. De specifieke definitie van *postcolonial studies* luidt als volgt:

Postcolonial studies is een interdisciplinair wetenschapsgebied dat zich richt op de studie van de erfenis, gevolgen en culturele, politieke en sociale dynamiek van imperialisme en kolonialisme, met name nadat koloniale machten zich hebben teruggetrokken en/of voormalig gekoloniseerde gebieden hun onafhankelijkheid hebben verkregen. (Boudewijn, 2023, dia 19)

Door middel van de verschillende theorieën van postkoloniale wetenschappers, onderzoek ik de geschiedenisboeken vanuit een postkoloniale interpretatie. Zo zoek ik naar een diepere betekenislaag die verder reikt dan definities van woorden. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om kwesties als discriminatie, racisme en ongelijkheid die wellicht uit de interpretatie van de geschiedenisboeken kunnen komen. Om tot deze postkoloniale blik te komen, is het voor mij essentieel om de theorieën van enkele relevante postkoloniale wetenschappers nader uiteen te zetten. Ondanks dat er een duidelijke definitie gekoppeld kan worden aan de *postcolonial studies*, is het begrip problematisch.

Volgens Rigney en Wurth (2008, p.368) is er in het geval van kolonialisme sprake van bezetting van een ander land door zich in een ander land te vestigen en te cultiveren. Zo heeft Nederland landen als Indonesië, Suriname en de Antillen in het koloniale tijdperk bezet en beïnvloed op het gebied van taal, cultuur en financiën. 'Het begrip postkolonialisme is problematischer. Op het eerste gezicht lijkt het namelijk te verwijzen naar een periode, of een werkelijkheid, ná het kolonialisme' (Rigney & Wurth, 2008, p.369). Het problematische hieraan is dat er geen specifieke datum gekoppeld kan worden aan de start van de tijd na het kolonialisme, omdat er veel onduidelijkheid heerst over de vraag of landen na hun onafhankelijkheidsverklaring daadwerkelijk volledig losgekomen zijn van de ijzeren greep van de bezetters.

Een van meest toonaangevende wetenschappers is Edward Said met zijn theorie over het oriëntalisme: "[Orientalism] disignate[s] that collection of dreams, images, and vocabulary available to anyone who has tried to talk about what lies east of the [imaginary] dividing line" (Said, 1978, p.73). In de theorie van het oriëntalisme draait het dus om de manier waarop wij het oosten representeren. Daarnaast zegt de representatie van het oosten ook iets over de manier waarop je jezelf positioneert tegenover het gerepresenteerde:

Everyone who writes about the Orient must locate himself vis-à-vis the Orient, translated into his text; this location includes the kind of narrative voice he adopts, the type of structure he builds, the kind of images, themes, motifs that circulate in his text – all of which adds up to deliberate ways of addressing the reader, containing the Orient and finally representing it or speaking on its behalf. (Said, 1978, p.20)

In andere woorden: als je ervoor kiest om het oosten te representeren, positioneer je jezelf op een bepaalde manier richting de oriënt/het oosten. Dat betekent dat je bepaalde een structuur, taal en thema's kiest, waardoor het oosten op een bepaalde gekozen manier wordt gerepresenteerd. Dit geeft niet alleen een representatie van het oosten, maar ook van jezelf. In *Memo* wordt de inheemse bevolking van het voormalig Nederlands-Indië neergezet als onderdanig, arm, exotisch en chaotisch, waardoor Nederland zichzelf als 'rijk', 'mchtig' en 'goed georganiseerd land' representeert. In de andere geschiedenisboeken zal ik ook letten op de representatie van 'het oosten' aan de hand van Saida's theorie.

Ook de aanvullingen die critici op de theorie van Said hebben aangebracht, neem ik mee in het onderzoek van de geschiedenisboeken. Deze aanvullingen richten zich op de eurocentrische zienswijze. 'Het tot "ander" maken van de oosterling wordt als een centraal punt van het oriëntalistische discours beschouwd. Dit gebeurt vaak d.m.v. binaire opposities, zoals west/oost, wit/zwart, kolonisator/gekoloniseerde, etc.' (Boudewijn, 2016, p.30). In de geschiedenisboeken zal ik op zoek gaan naar deze binaire opposities en de rol die zij spelen in de zelfrepresentatie van Nederland. Daarnaast zou 'het oosten' afgeschilderd worden als anders en zou 'het westen' superioriteit moeten aantonen en 'de koloniale aanwezigheid van Europa in 'het oosten' legitimeren (Boudewijn, 2016, p.27). Het 'Westen' stond voor kracht, mannelijkheid en Verlichting; het 'Oosten' voor zwakheid, vrouwelijkheid en achterlijkheid.' (Honings, Van 't Veer, Bel, 2021, p.17).

Naast Said spreekt ook Maaïke Meijer representatiekritiek uit op het koloniale verleden in literatuur. Meijer (2006, p.150) geeft, net als Said, aan dat de wijze van representatie veel zegt over de verhouding tussen de gerepresenteerde en de representant:

Deze 'Indiïstische' beschrijving dient de opbouw van het witte zelfbeeld. Hier is sprake van 'the Indiïst character as surrogate and enabler' zoals Morrison zou zeggen. De witte lezer kan zich hier in alles het tegendeel van de Indische mens voelen: Europees betekent beheerst, beschaafd in plaats van instinctmatig, rationeel, geciviliseerd, levend in de twintigste eeuw in plaats van in de oertijd. De eerder gesignaleerde tegenstelling actief/passief, snel/traag wordt door dit soort beschrijvingen dramatisch uitgebreid tot bewust/onbewust, gehoorzaamend aan de rechtsorde versus aan primitieve wraak, volwassene/kind en zelfs: mens versus dier. Het onderliggend model van al deze tegenstellingen is evident. Het zijn variaties op de natuur-cultuur-oppositie.

Deze zogenaamde 'Indiïstische beschrijving' zou het Nederlandse beeld positiever moeten doen lijken en het beeld van het oosten, negatiever. Dit contrast is volgens Meijer ook zichtbaar bij de 'zwart-wit-oppositie', waarbij bijvoorbeeld het 'frisse' Nederlandse landschap tegenover het 'broeiende' moerasbos in Azië geplaatst wordt (Meijer, 2006, p.152). Deze binaire opposities zijn te herkennen uit het oriëntalisme.

Daarnaast benadrukt Meijer de contrasten die ze terug ziet komen in de literatuur. Zo zou de 'Hollandse properheid en hygiëne' tegen de 'grenzenlozen Aziatischen smeerboel en wanorde' worden gezet.

Ten slotte komt de ‘werkgeversmentaliteit’ meermaals terug in verschillende literaire werken (p.150). Zo spreken kolonisten over de winsten van producten alsof zij op de plantage hebben gestaan en zelf de rijst hebben staan oogsten. Deze werkgeversmentaliteit staat in verband met het legitimeren van de aanwezigheid van ‘het westen’ in ‘het oosten’, wat wij eerder hebben gezien in de theorie over het oriëntalisme.

Said en Meijers theorie komen dus redelijk met elkaar overeen als het gaat om de representaties van ‘het oosten’ door ‘het westen’. Deze theorieën combineer ik in de zoektocht naar de zelfrepresentatie van Nederland in geschiedenisboeken.

1.2.3 Cultural memory studies

Het laatste wetenschapsgebied waartoe ik mij verhoud zijn de *cultural memory studies*. In dit wetenschapsveld wordt onderzocht hoe de maatschappij omgaat met het verleden. Hierbij gaat het dus onder andere over de volgende vragen: ‘In hoeverre is er aandacht voor kritische perspectieven op de koloniale geschiedenis in de literatuur? Wordt er in het onderwijs aandacht besteed aan het koloniale geweld? In hoeverre wordt er verantwoordelijkheid genomen voor de gebeurtenissen in de koloniale tijd?’ Antwoorden op deze vragen vormen een beeld van de manier waarop Nederland omgaat met zijn koloniale geschiedenis. Daarnaast vormen de antwoorden ook een beeld van de inhoud van ons cultureel geheugen. Dit geheugen bepaalt hoe wij ons als maatschappij vanuit de herinneringen aan onze koloniale geschiedenis positioneren tegenover bijvoorbeeld lopende debatten. Daarnaast bestaat ook het collectief geheugen. Het collectief geheugen kan ervoor zorgen dat een groep inwoners zich met elkaar verbonden kan voelen, zonder elkaar persoonlijk te kennen. Personen binnen zulke *imagined communities* zijn volgens Anderson (2020, p.286) aan elkaar verbonden door een gemeenschappelijke geschiedenis, overtuigingen en houdingen. Culturele en collectieve herinneringen dragen bij aan de totstandkoming van *imagined communities*.

Toch verschilt het collectief geheugen van ons cultureel geheugen. Halbwachs (1992, p.22) omschreef het collectief geheugen als construct van het geheugen van individuen: ‘While the collective memory endures and draws strength from its base in a coherent body of people, it is individuals as group members who remember’. Het collectief geheugen is opgesplitst in het communicatief en het cultureel geheugen. ‘Rigney herself defines cultural memory as ‘the multiple ways in which the past is made present in media’’ (Leworthy & Rigney, 2020). In het cultureel geheugen zijn bepaalde geselecteerde herinneringen opgeslagen die wij de moeite waard vinden om te herinneren, zoals het success van de VOC. Deze blijven wij ons herinneren met behulp van bijvoorbeeld herdenkingen, standbeelden en geschiedenisboeken. Het collectief geheugen richt zich daarentegen enkel richt op het gedeelde geheugen van een groep mensen die (familie)verhalen, herinneringen en gebeurtenissen met elkaar delen. Het onderzoeksgebied van *cultural memory studies* kan dus omschreven worden als een onderzoeksveld waarin wordt onderzocht welke (zelf)representatie(s) wij in onze cultuur implementeren die van generatie op generatie herinnerd moeten worden.

Het cultureel geheugen is volgens de geestelijke vaders van de *cultural memory studies*, Aleida en Jan Assman, een menselijk construct (Fogteloo, 2014). Hierbij zou het geheugen van de samenleving gezien worden als een groep met een cultureel geheugen dat van generatie op generatie wordt doorgegeven. Binnen het cultureel geheugen vallen dus allerlei interpretaties, representaties en eigen ‘waarheden’ die door een maatschappij zijn gecreëerd en in stand wordt gehouden door de geschiedenisverhalen steeds vanuit de eigen ‘waarheid’ door te vertellen. De theorie van *cultural memory* komt uit Duitsland in de periode na de Tweede Wereldoorlog: ‘such

processes of self-definition, [...] are based on the selection of points of reference from the past that support, legitimize, and illustrate a collective's desired self-image' (Pethes, 2019, p.7).

Geschiedenisboeken hebben veel invloed op de *cultural memory*.

Geschiedenisboeken dragen bij aan onze *cultural memory* en vormen deze voor de generaties die komen. Het is een geïnstitutionaliseerde vorm van herinneren binnen ons cultureel geheugen die vanuit het westers perspectief wordt gevormd en bepaald door het ministerie van onderwijs. Zij bepalen wat of wie wij herinneren uit onze koloniale geschiedenis en wiens perspectief op de geschiedenis dominant is. Die gekozen herinneringen en perspectieven die een plaats krijgen in de geschiedenisboeken zijn ook dergelijke representaties van het verleden en dragen zo bij aan onze *cultural memory*.

De herinneringen uit het cultureel geheugen worden van generatie op generatie gedeeld en op zo, middels verschillende media, in stand gehouden. Volgens Rigney speelt literatuur hierin, als symbolisch artifact, een grote rol: 'Both consider literature, as symbolic artefact, an important medium for cultural memory. Rigney regards literary works as 'portable monuments' and discusses the ways in which literature engages the past' (Rigney, 2004, 383). De inhoud van literatuur bepaalt wat wij als maatschappij herinneren en van generatie op generatie doorvertellen. Hierbij wordt namelijk bepaald welke verhalen wij ons herinneren, wie wij hierin herinneren en welk perspectief op die geschiedverhalen dominant is. De oorsprong van de inhoud van de literatuur en dus hetgeen wat wij als maatschappij willen herinneren, ligt in ons cultureel geheugen. Wij bepalen als maatschappij gezamenlijk wat wij herinneren. Ondanks dat Rigney zich vooral richt op literatuur, is dit ook toepasbaar op geschiedenisboeken. Die bepalen namelijk ook wat wij herinneringen over ons koloniale verleden. Bijvoorbeeld: Op welke manier herinneren wij ons Jan Pieterszoon Coen ten opzichte van Anton de Kom? En in hoeverre komen deze personen terug in onze literatuur en onze geschiedenisboeken? Geschiedenisboeken zijn een geïnstitutionaliseerde vorm van herinneren die vanuit het westers perspectief wordt gevormd en bepaald door het ministerie van onderwijs en onze maatschappij, dus o.a. weer ons cultureel geheugen. Die gekozen herinneringen en perspectieven die een plaats krijgen in de geschiedenisboeken, zijn ook dergelijke representaties van het verleden. Het vertelt namelijk onze 'waarheid' vanuit onze 'kennis' van de koloniale geschiedenis. Met *cultural memory studies* in gedachten benader ik vier geschiedismethoden en interpreteer ik hoe de samenleving is omgegaan met het verleden en hoe herinneringen worden gevormd, bewaard, doorgegeven.

Literatuur, waaronder fictie of verhalende proza's, kunnen volgens Rigney drie functies hebben als bijdrage aan het cultureel geheugen:

Furthermore, she discusses the ways in which literary works contribute to processes of cultural memory: a. they may serve as 'relay stations', if they transmit and reinforce existing memories; b. they may function as 'catalysts', if they stimulate social discussion by drawing attention to suppressed or neglected aspects of history; c. they may act as 'calibrator', if they encourage readers to question existing historical narratives and elicit critical revisions of history. (Rigney, 2010, p.350)

Ondanks dat Rigney zich met deze functies richt op literatuur, ben ik van mening dat het ook toepasbaar kan zijn op geschiedenisboeken. Deze boeken schetsen immers een beeld van onze geschiedenis. De geschiedenisboeken kunnen volgens het citaat drie functies hebben: ze kunnen bestaande herinneringen versterken, ze kunnen functioneren als katalysator voor het stimuleren van

sociale discussies en ze kunnen fungeren als kalibrator om bestaande historische verhalen in twijfel te trekken. In de geschiedenisboeken die ik zal onderzoeken, verwacht ik minstens een van deze functies te kunnen vinden.

Hierboven is dus bepaald dat *cultural memory* bijdraagt aan de geschiedschrijving in geschiedenisboeken. Hayden White (1973, p.68) onderzocht geschiedschrijving en bepaalde dat verhalende, narratieve structuren ervoor zouden zorgen dat men zich weet in te leven in één gekozen kant van de geschiedenis. Zo zou men in Nederland kunnen spreken van inlevingsvermogen, door narratieve structuren in bijvoorbeeld geschiedenisboeken, op het gebied van de westerse blik op het koloniale verleden. Daarnaast is het, vanwege narratieve structuren, volgens White, lastig om feit van fictie te scheiden. Zo weten leerlingen straks niet wat daadwerkelijk heeft plaatsgevonden in de koloniën tijdens het imperialisme en wordt er enkel het perspectief van het westen met de leerlingen, middels geschiedschrijving, gedeeld.

White (1973, p.87) wijst erop dat één perspectief niet een compleet beeld geeft van de geschiedenis en dus pleit hij voor meerdere visies op de geschiedschrijving. White: 'Dat geschiedschrijving ook interpretatie is [...] wordt maar zelden beseft. Dat geschiedschrijving meer interpretatie nodig heeft, gelet op de overdaad aan historische informatie die over ons wordt uitgesproken, wordt al evenmin erkend.' (Paul, 2005). Niet alleen literatuur, maar ook geschiedenisboeken, dragen dus bij aan onze *cultural memory*. In zekere zin betoogt White dat geschiedschrijving, in onder andere geschiedenisboeken, een vorm is van representatie waarbij er gebrek is aan interpretatie en aan andere perspectieven op de koloniale geschiedenis. Het is aan mij dus de taak om te bepalen in hoeverre er narratieve structuren terugkomen als het gaat om de geschiedschrijving over de Nederlandse koloniale geschiedenis in geschiedenisboeken.

Verder neem ik vanuit Whites standpunt mee dat ik de geschiedenisboeken ook onderzoek op perspectieven op de koloniale geschiedenis. Zijn er meerdere perspectieven (niet alleen een eurocentrisch perspectief) op de Nederlandse koloniale geschiedenis? 'For in fact every narrative, however seemingly "full", is constructed on the basis of a set of events which might have been included but were left out' (White, 1973, p.14). Anders gezegd: geschiedschrijving kan volgens White (en ook Said) niet objectief zijn, omdat de verteller zichzelf positioneert tegenover hetgeen wat hij beschrijft. Zoals ik eerder benoemde, vertelt Said dat iedereen die spreekt over de Oriënt zichzelf ook positioneert tegenover de Oriënt en hier een standpunt over heeft. Binnen geschiedschrijving is objectiviteit gepretendeerd, maar wegens de positionering en representatie dus simpelweg niet mogelijk. Het is wel de vraag welke gebeurtenissen wel en welke gebeurtenissen niet gekozen worden om op te nemen in de geschiedschrijving in geschiedenisboeken op de middelbare school. Deze selectie van inhoud representeert de eurocentrische blik op de koloniale geschiedenis en vertelt ons welk deel van de geschiedenis wij graag doorgeven van generatie op generatie en welk deel van de geschiedenis wij buiten beschouwing laten in de geschiedenisboeken.

Een complete geschiedschrijving bestaat dus volgens White en Said niet. Toch lijkt het mij niet een onmogelijke taak om een bredere inhoud van dezelfde geschiedenis aan te kunnen bieden. Om een zo compleet mogelijke geschiedschrijving te verkrijgen, is het van belang om de geschiedenis vanuit verschillende perspectieven aan te bieden. Natuurlijk kan een volledige geschiedschrijving niet mogelijk zijn, maar hiermee geef je de lezer in ieder geval een bredere inhoud van 'waarheden'. Zo toon je de lezer 'de waarheid' van de eend én het konijn en is het aan de lezer welke 'waarheid' hij wil geloven. Het is de vraag of de lezer een postkoloniale 'waarheid' wil geloven.

Volgens Wekker heerst 'white innocence' namelijk in Nederland. Hierbij zou het in de Nederlandse samenleving draaien om drie bestaande paradoxen. Zo zou allereerst in Nederland

gelden dat het overgrote deel niet geïdentificeerd wil worden met iemand met een migratieachtergrond, terwijl onze samenleving bestaat uit veel mensen met een migratieachtergrond (Wekker, 2016, p.6). Daarnaast heerst het beeld in Nederland als onschuldig en niet gewelddadig land dat slachtoffer is geweest van de Tweede Wereldoorlog, terwijl de politionele acties op voormalig Nederlands-Indië wijzen van veel geweld (Wekker, 2016, p.12). Ten slotte staat de 'dominante witte Nederlandse zelfrepresentatie' centraal, terwijl de erkenning van de koloniale rol in het onderwijs uitblijft (Wekker, 2016, p.13). Hierbij zou Nederland zich verschuilen achter een soort gemaakte onwetendheid over de koloniale geschiedenis en het racisme die erbij komt kijken. Wij zouden als samenleving namelijk onze ogen sluiten voor ons koloniale verleden en deze zelfs hardnekkig ontkennen door bijvoorbeeld de acceptatie van zwarte piet.

Wekker (2016, p.49) vindt het problematisch dat Nederland over zichzelf blijft denken als onschuldig en hierdoor het koloniale geweld ontkent. Dit maatschappelijke probleem begint dus al in het onderwijs. Hier zou volgens Wekker namelijk de educatie over het koloniale verleden moeten plaatsvinden, maar uit eigen ervaring is gebleken dat collega's uit de sectie het onderwerp niet willen behandelen vanwege de leeftijd van de leerlingen en de moeilijkheid van het onderwerp. Uit mijn onderzoek van het lesboek *Memo* is gebleken dat niet alleen de geschiedenisboeken niet graag 'spreken' over het koloniale verleden. Ook docenten op de middelbare school lijken te lijden aan een soort '*colonial aphasia*', omdat zij niet graag spreken over de koloniale geschiedenis en hier dus ook niet graag over onderwijzen. Waar Wekker spreekt van de onwetendheid, een soort amnesie, over het koloniale geweld en racisme, spreekt Stoler van afasie. Hierbij gaat het niet om het zwijgen, maar om het gebrek aan woorden, feiten en kennis om te spreken over het verleden:

In aphasia, an occlusion of knowledge is the issue. It is not a matter of ignorance or absence. Aphasia is dismembering, a difficulty speaking, a difficulty generating a vocabulary that associates appropriate words and concepts with appropriate things. Aphasia in its many forms describes a difficulty retrieving both conceptual and lexical vocabularies and, most important, a difficulty comprehending what is spoken (Stoler, 2011, p.155).

Colonial aphasia speelt in het dagelijks leven een rol in onze maatschappij. Het gaat hierbij om het gebrek aan woorden, feiten en kennis om te spreken over het verleden. Hierdoor blijven sommige onderwerpen, waarvan de gevolgen in de huidige tijd nog zichtbaar zijn, zoals onderwerpen als koloniaal geweld of racisme niet besproken. Het bepaalt ook dat men bijvoorbeeld een discussie over zwarte piet wegwuift met 'het is altijd zo geweest', zonder de woorden te kunnen vinden om te discussiëren vanuit het racisme wat erbij komt kijken. Volgens Stoler gaat het dus om het onvermogen om te spreken over de koloniale geschiedenis doordat bijvoorbeeld bepaalde historische linken niet gelegd worden. Dit zou komen door het feit dat er in Nederland sprake is van een loskoppeling van de koloniale geschiedenis en de vaderlandse geschiedenis. Door de geschiedenissen los te koppelen en op deze manier van generatie op generatie over te dragen, beschikken wij over het onvermogen om onze ogen open te houden voor de duistere kanten van de koloniale geschiedenis en geven wij een nationalistische, politiekcorrecte *cultural memory* door aan de volgende generaties. 'Met andere woorden: er is sprake van een fundamentele neiging in Nederland om dit deel van de geschiedenis niet als een integraal onderdeel te zien, maar om het als een toevoeging aan het verhaal mee te nemen. Koloniale geschiedenis en cultuur is daarmee [...] wezensvreemd.' (Groenewoud, 2021, p.235). Het lijkt alsof de samenleving het onderwerp ongemakkelijk vindt, waardoor het moeite lijkt te hebben met het praten over de duistere kant van de geschiedenis.

De oplossing voor het onvermogen om te spreken over het Nederlandse koloniale verleden ligt volgens Kwakernaak in het onderwijs. Volgens Kwakernaak (2014, p.26) zorgen de huidige geschiedeniscanons in het onderwijs ervoor dat de culturele afasie nog steeds stand houdt: 'Het is van belang om kinderen op jonge leeftijd bekend te maken met het koloniale verleden en zijn schaduwkanten, zodat er een discours ontstaat waarin de afgezwakte en genormaliseerde traumatische herinneringen een plaats kunnen krijgen'. Prof. Dr. Remco Raben zoekt de oplossing ook in het onderwijs. Er zou namelijk meer les gegeven moeten worden aan de wereldgeschiedenis:

Door hier meer aandacht aan te besteden kan de asymmetrische kennisverhouding worden rechtgetrokken. Onderwijs en kennis zijn allicht de beste therapie voor culturele afasie. Wederzijds historisch begrip kan leiden tot een gemeenschappelijke taal. Hierdoor zal wanneer het weerlicht van ons koloniale verleden weer verschijnt ons niet verblinden, maar ons beeld over het verleden verscherpen. (Raben, 2017)

1.2.4 Conclusie

Geschiedenisboeken zijn culturele artefacten van onze huidige maatschappij. De keuze van de hoeveelheid stof over de koloniale geschiedenis in geschiedenisboeken zegt veel over wat wij als samenleving belangrijk vinden om van generatie op generatie over te brengen. Het vormt onze *cultural memory*. Als ik met behulp van *critical discourse analysis* een postkoloniaal perspectief inneem en de huidige situatie in het onderwijs bekijk, lijkt het alsof er sprake is van *colonial aphasia*, waarbij wij als Nederland niet de woorden kunnen vinden om te spreken of te onderwijzen over onze koloniale geschiedenis. Met behulp van Saids oriëntalisme, Meijers indiïstische omschrijvingen, Wekkers *white innocence*, Rigney's drie functies van geschiedenisboeken, Stolor's *colonial aphasia* en Whites kritische blik op perspectieven, benader ik de geschiedenisboeken uit het voortgezet onderwijs.

1.3 Corpus en methode

In dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om in totaal vier verschillende lesmethodes voor het schoolvak geschiedenis te bestuderen. Deze lesmethodes zijn geschikt voor de havo-afdeling en de vwo-afdeling. Ik heb er bewust voor gekozen om de lesmethodes van de vmbo-afdeling niet te behandelen, omdat het onderwerp 'koloniale geschiedenis' niet in de SLO-eindtermen en het eindexamen zijn opgenomen. Ik verwachtte dus niet relevante informatie in die lesmethodes te vinden.

Havisten en vwo'ers worden wel getoetst op hun kennis van het koloniale verleden en dus verwacht ik in de lesmethodes informatie over de koloniale geschiedenis van Nederland te kunnen vinden. Eerdere onderzoeken die zich richtten op de koloniale geschiedenis in lesmateriaal, hadden vooral aandacht voor lesmateriaal op de basisschool. Een student van de universiteit Utrecht, genaamd Smits, richtte zich specifiek op lesboeken uit het voortgezet onderwijs en onderzocht de multiperspectiviteit aan de hand van focalisaties. Uit haar onderzoek bleek dat Ineke Mok (2011, p.3) onderzocht heeft dat lesmethodes *Feniks*, *Geschiedeniswerkplaats*, *Memo* en *Sprekend verleden* de meest gebruikte lesmethodes geschiedenis zijn. Mok heeft daarnaast enkel een kwantitatief onderzoek uitgevoerd naar de koloniale geschiedenis in de lesmethodes voor 2011.

Om een zo breed mogelijke conclusie te kunnen trekken in dit onderzoek en een representatief beeld te geven van het huidige geschiedenisonderwijs, heb ik ervoor gekozen die vier meest gebruikte lesmethodes te onderzoeken. Ik onderzoek dus zowel de havo- als de vwo-boeken

van de lesmethodes *Feniks*, *Geschiedeniswerkplaats*, *Sprekend Verleden* en *Memo*. Ik heb eerder een oudere versie van *Memo* onderzocht, maar wil nu graag een recentere versie onderzoeken, zodat ik relevante conclusies kan trekken.

In eerste instantie zal ik de kwantitatieve data analyseren. Dit bespreek ik aan de hand van kolommen waarin is beschreven hoeveel pagina's besteed zijn aan de Nederlandse koloniale geschiedenis en aan de algemene Europese koloniale geschiedenis. Hierbij kan ik interpreteren in hoeverre er aandacht is voor de Nederlandse koloniale geschiedenis ten opzichte van de aandacht die uitgaat naar de algemene koloniale geschiedenis van alle landen.

Na de kwantitatieve data besproken te hebben, richt ik mij met behulp van *critical discourse analysis* op de kwalitatieve kant van het onderzoek. In de geschiedenisboeken zijn de onderwerpen gecategoriseerd in een bepaalde tijdlijn en dus is het gemakkelijk om relevante informatie over de koloniale geschiedenis te kunnen vinden in de boeken. Zo richt ik mij op alles wat te maken heeft met het kolonialisme, waaronder de Gouden Eeuw, de slavernij, de koloniën en de onafhankelijkheidsstrijden.

Daarnaast bestudeer ik ook paragrafen die zijn gericht op de koloniale geschiedenissen van andere landen. Zoals ik namelijk in mijn theoretisch kader heb uiteengezet, kunnen de auteurs ook bijdragen aan de zelfrepresentatie van Nederland met de manier waarop bijvoorbeeld andere koloniale geschiedenissen of de voormalig koloniën worden gerepresenteerd in de geschiedenisboeken. Daarom richt ik mij niet enkel op de representatie van Nederland, maar bestudeer ik ook de informatie over andere koloniale geschiedenissen.

Ik bespreek diverse relevante citaten over de koloniale geschiedenis die ik vervolgens in het licht van de theorieën van Said, Wekker, Stoler, Rigney en White analyseer. Hierbij zoek ik naar zelfrepresentaties van Nederland door o.a. de theorie van het oriëntalisme toe te passen. Zo ga ik op zoek naar binaire opposities, zoals 'zwart' en 'wit' en zoek ik naar zelfrepresentaties die voortvloeien uit het representeren van 'de ander'. Naast deze postkoloniale inzichten gebruikt te hebben, zijn er ook handvatten vanuit *cultural memory studies* die mij helpen in de zoektocht naar zelfrepresentaties van Nederland in geschiedenisboeken. Aan de hand van Wekkers *white innocence* en Stolars *colonial aphasia* interpreteer ik de gevonden (of niet gevonden) stukken over de koloniale geschiedenis. Verder analyseer ik ook de functies van de geschiedenisboeken aan de hand van Rigneys drie functie-mogelijkheden. Ten slotte bepaal ik aan de hand van Whites theorie in hoeverre er aandacht is voor multiperspectiviteit en bepaal ik zo de volledigheid van de inhoud over de koloniale geschiedenis.

In hoofdstuk drie verwerk ik de gevonden interpretaties in concrete lesadviezen die docenten Nederlands en geschiedenis interdisciplinair kunnen inzetten in het onderwijs over onze koloniale geschiedenis.

Hoofdstuk 2 Resultaten

De lesmethodes, *Feniks*, *Geschiedeniswerkplaats*, *Memo* en *Sprekend Verleden*, bespreek ik elk in een eigen paragraaf waarin ik de resultaten allereerst kwantitatief uiteenzet in een tabel, waarna ik deze getallen kwalitatief onderbouw. De kwantitatieve data zijn tot stand gekomen door het tellen van het aantal pagina's dat wordt besteed aan de koloniale geschiedenis van Nederland. Om het aantal pagina's te vergelijken met de methode van de havo en het vwo, heb ik percentages berekend. Daarnaast heb ik ook het aantal pagina's geteld dat besteed wordt aan de algemene koloniale geschiedenis van alle besproken landen.

Uit mijn onderzoek blijkt dat de lesmethodes voor de havo en het vwo minimaal verschillen. Dit heeft als gevolg dat ik de onderzochte data uit de vwo- en havo-methode samenneem en niet als aparte paragrafen indeel. Iedere paragraaf wordt afgesloten met een conclusie.

2.1 Methode *Feniks*

Methodie	Auteurs	Jaar van uitgave	Totaal aantal pagina's met theorie	Aantal pagina's koloniaal verleden Nederland	Percentage pagina's koloniaal verleden Nederland	Aantal pagina's koloniaal verleden algemeen	Percentage pagina's koloniaal verleden algemeen
<i>Feniks</i> havo 4/5	Yvonne Bouw, Cor van der Heijden, Raymond de Kreek, Daan de Lange, Frank Tang, Jos Venner	2019	315 pagina's	9 pagina's	2,86 %	65 pagina's	20,63 %
<i>Feniks</i> vwo	Yvonne Bouw, Cor van der Heijden, Raymond de Kreek, Daan de Lange, Frank Tang, Jos Venner	2019	372 pagina's	9 pagina's	2,42 %	65 pagina's	17,47 %

Aan deze data valt op dat het lesboek van het vwo van meer pagina's is voorzien dan het havo-boek. Toch wordt er procentueel gezien in het havo-boek meer onderwezen over het koloniale verleden dan in het vwo-boek. Daarnaast is het opvallend dat in er in het havo-boek en het vwo-boek respectievelijk 20,63% en 17,47% is gewijd aan de koloniale geschiedenis van alle landen, terwijl slechts 2,86% en 2,42% is besteed aan de specifieke Nederlandse koloniale geschiedenis. In totaal zijn er 32 pagina's opgenomen in deze lesmethode over de Britse koloniale geschiedenis, terwijl er in totaal negen pagina's opgenomen zijn over de Nederlandse koloniale geschiedenis.

Uit de inhoudsopgave blijkt dat er een volledig hoofdstuk wordt gewijd aan het Britse Rijk. Toch komt de Nederlandse koloniale geschiedenis wel verspreid voor in een aantal andere hoofdstukken. In hoofdstuk vijf, genaamd 'Ontdekkers van nieuwe werelden', wordt onderwezen over de koloniale tijd. Daarnaast is in hoofdstuk zes, 'Over zeeën en oceanen', informatie

opgenomen over de zogenoemde driehoekshandel. Vervolgens is er in hoofdstuk zeven, 'De tijd van pruiken en revoluties', ruimte gecreëerd voor 'Slavernij in de koloniën'. Ook in hoofdstuk acht en negen, die respectievelijk 'Tijd van burgers en stoommachines' en 'Tijd van wereldoorlogen' heten, worden er enkele alinea's besteed aan de koloniale geschiedenis van Nederland. Ten slotte is in hoofdstuk tien, 'Tijd van televisie en computer', een paragraaf opgenomen over 'Dekolonisatie en multiculturele samenleving'.

Het vwo-boek sluit hier volledig aan op de inhoudsopgave van de havo-methode, maar bevat aanvullende informatie over de koloniale geschiedenis van Nederland. In hoofdstuk zes is namelijk een alinea toegevoegd over de VOC en het geweld dat het teweeg heeft gebracht. In diezelfde alinea volgt ook informatie over Jan Pieterszoon Coen. Daarnaast wordt er in hoofdstuk zeven een andere introductie gebruikt van het hoofdstuk dan in het havo-boek. In dat boek begon het hoofdstuk over een 'dag op de plantage' van Nederland, terwijl het vwo-boek wordt ingeleid met een verhaal over het Britse Rijk. Ik bespreek deze relevante data uit het havo-boek en het vwo-boek gezamenlijk in het vervolg van deze paragraaf.

In hoofdstuk vijf staan de 'Ontdekkers van nieuwe werelden' uit Portugal en Spanje centraal. Allereerst is de woordkeus van de titel van deze paragraaf opvallend. De zogenaamde 'nieuwe werelden' waren namelijk al bewoond voordat deze 'ontdekt' werden door de westerse wereld. Deze 'ontdekkers' uit de titel van de paragraaf lijken dus te verwijzen naar een westers perspectief op de 'nieuwe' werelden. Toch hebben de auteurs zich wel voornamelijk gericht op multiperspectiviteit in deze paragraaf. Zo worden naast de positieve opbrengsten van de ontdekkingsreizen ook de duistere kanten van de koloniale geschiedenis van Portugal en Spanje ook benoemd: 'Indianen werkten verplicht in plantages en mijnen. Zij waren niet bestand tegen het zware werk en de uitbuiting leidde tot veel slachtoffers' (p.88), 'Nieuwe wetten veranderden in de praktijk weinig. De uitbuiting van indianen ging gewoon door' (p.88).

Het gebruik van multiperspectiviteit wordt voortgezet in de theorie over de indeling van de samenleving in de koloniën. Zo golden er andere wetten en regels voor mensen die lager in rangorde stonden: 'Wie lager in de rangorde stond, werd bijvoorbeeld sneller en zwaarder gestraft' (p.89). 'Voor de Indianen bleek de komst van de Spanjaarden ronduit rampzalig. Ziekten, geweld en ontbering kostte negentig procent van hen het leven' (p.89). Volgens Hayden Whites zou deze paragraaf, hoewel multiperspectiviteit hierin terugkeert, toch geen volledig beeld tonen van de geschiedenis. Zo is geschiedschrijving volgens White nooit objectief en zouden meerdere perspectieven wel gewenst zijn. Ik ben echter van mening dat meerdere perspectieven toch dicht in de buurt kunnen komen bij het vertellen van een bijna volledige postkoloniale geschiedschrijving. In deze paragraaf worden, naast de overwinningen en de positieve connotaties die te maken hebben met de ontdekkingsreizen, ook de negatieve kanten van de koloniale geschiedenis van Spanje benoemd. Spanje lijkt hierdoor gerepresenteerd te worden als een wrede en meedogenloze ontdekkingsreiziger die economische belangen boven menselijkheid plaatste. Doordat zowel de positieve als de negatieve kanten van de koloniale geschiedenis van Spanje worden benadrukt, tonen de auteurs aan dat postkoloniale perspectieven ook behoren in geschiedenisboeken.

Nederland wordt in één zin wel benoemd vanuit een Spaanse context: 'Spanje verbood andere landen handel te drijven in Spaans-Amerika. Nederlandse, Franse en Engelse handelaren ontdoken dit verbod' (p.89). De rol van Nederland in de trans-Atlantische slavenhandel blijft in deze paragraaf onbenoemd, waardoor de focus blijft op de representatie van, vooral, Spanje.

De Nederlandse rol in de koloniale geschiedenis komt wel aan bod in hoofdstuk zes, 'Zeeën en oceanen'. In deze paragraaf is er weinig aandacht voor het gebruik van multiperspectiviteit, zoals

dat in de voorgaande paragrafen wel het geval was. Het hoofdstuk vangt namelijk aan met een introductie van Mattheus van den Broucke vanuit een westers perspectief:

Van den Broucke viel op door zijn intelligentie en zijn ijver en kreeg steeds belangrijkere functies. [...]. Hij werd binnen enkele jaren opperkoopman en bovendien lid van de Raad van Indië, die besluiten nam over handel, bestuur en rechtspraak. In 1658 werd hij directeur van een andere belangrijke handelslocatie in Azië. Hij bestreed er corruptie en zeeroverij en sloot winstgevendende contracten met plaatselijke machthebbers. De lading van zijn vloot in 1669 bracht 15 miljoen gulden op. [...]. Na ruim dertig jaar in de tropen ging Van den Broucke in zijn geboortestad Dordrecht wonen waar hij burgemeester werd. Van hardwerkende jongen in Brazilië via succesrijk koopman en bestuurder in Azië, tot burgemeester in de Republiek: het was mogelijk in de Gouden zeventiende eeuw. (p.105)

In dit citaat wordt het leven van Van den Broucke beschreven en wat hij voor economische voordelen heeft gehad voor Nederland in de koloniale geschiedenis. Van den Broucke lijkt in dit lesboek gerepresenteerd te worden als een staatsheld. Waar er in de vorige paragraaf wel sprake was van multiperspectiviteit op de Spaanse en Portugese geschiedenis, is er hier een eenzijdig perspectief zichtbaar op de Nederlandse koloniale geschiedenis. Vanuit de *cultural memory* is dit citaat op te vatten als een manier waarop wij als land Van den Broucke zouden willen herinneren. De geschiedenisboeken dragen namelijk bij aan de zelfrepresentatie van Nederland die van generatie op generatie doorgegeven wordt en op deze manier wordt Van den Broucke, in Wekkers woorden, herinnert als een dominante, witte en onschuldige man.

Ook in de rest van deze paragraaf lijkt deze trend van herinneren en representeren zich voort te zetten. Zo wordt er in de rest van het hoofdstuk onderwezen over de positieve effecten van het koloniale verleden van Nederland, maar wordt niet benoemd ten koste van welke mensen of landen dit is bereikt. 'Een deel van de handelswinsten werden besteed aan prachtige herenhuizen en de bezitters daarvan kochten vele schilderijen om de muren te verfraaien. Daardoor maakte de cultuur een bloeitijd door. Datzelfde gold voor de wetenschap' (p.105). Dit citaat toont ook aan dat er vooral aandacht is voor de positieve effecten van de ontdekkingsreizen van Nederland, waardoor slechts één kant van de koloniale geschiedenis wordt beschreven. Hierin wordt alleen onze 'waarheid' benadrukt, waardoor het lijkt alsof wij als land de koloniale tijd moeten blijven herinneren als een krachtige en onschuldige tijd in de geschiedenis. Onze *cultural memory* lijkt gevoed te worden met, voornamelijk, trotse informatie over de koloniale tijd in geschiedenisboeken.

Ook in het volgende hoofdstuk wordt deze positieve herinnering voortgezet. Het hoofdstuk vervolgt met een introductie van de VOC: 'De VOC mocht handelsovereenkomsten met inlandse vorsten sluiten, soldaten en bestuursambtenaren in dienst nemen, aan vreemde kunsten fort bouwen en oorlog voeren. Ook kreeg de VOC-kapiteins van de Staten-Generaal kaperbrieven. Daarmee hadden zij toestemming om schepen van de vijand te kapen' (p.107). Met dit citaat wordt duidelijk dat de VOC ten behoeve van economische doelen toestemming kreeg om op verschillende manieren, waaronder het gebruik van geweld, overeenkomsten te sluiten. Ook de VOC wordt het in het lesboek alleen vanuit de westerse kant beschreven. Hierdoor lijkt de VOC gerepresenteerd te worden als een positieve investering en iets waar Nederland trots op kan zijn. Er is in deze paragraaf geen woord opgenomen over de duistere kant achter de VOC. Ook andere perspectieven op de VOC blijven uit. Opvallend aan de citaten hierboven is dat koloniale geschiedenis losgekoppeld aangeboden wordt van de vaderlandse geschiedenis, wat kan duiden op *colonial aphasia*. Dit is zichtbaar aan het feit dat er wel is geschreven over de positieve kanten van de gevolgen van het

kolonialisme, maar dat de auteurs niet de woorden hebben kunnen vinden om onderwerpen als het slavernijverleden en het koloniale geweld hieraan te koppelen.

Naast *colonial aphasia* lijkt ook *white innocence* onderdeel te zijn van de inhoud van deze lesmethode. Dit is te zien aan het volgende: 'De WIC bouwde forten en handelsnederzettingen en stichtte koloniën. Ze nam een deel van de Spaanse slavenhandel over en was actief in de kaapvaart' (p.108). Door de WIC te associëren met slavenhandel, kaapvaart en handelsnederzettingen, worden negatieve connotaties opgewekt bij de gedachte aan de WIC en aan Spanje. De auteurs van dit boek representeren de WIC en Spanje op deze manier als een soort wrede veroveraar, terwijl er bij de tekst over VOC een neutralere woordkeus is gebruikt. Dit heeft als gevolg dat de auteurs van het boek Nederland lijken te representeren als een neutraal economisch handelaar en Spanje als wrede veroveraar. Door negatieve connotaties te linken aan de Spaanse koloniale geschiedenis, lijkt de representatie van Nederland er positiever uit te zien. Daarnaast kan het zwijgen over het koloniale geweld en het slavernijverleden van Nederland duiden op *white innocence*, omdat de auteurs Nederland lijken te representeren als 'onschuldig' tegenover het 'schuldige' Spanje.

Toch blijkt in de vwo-methode dat er expliciet ruimte is gecreëerd voor multiperspectiviteit. In de vwo-methode is er aan hoofdstuk zes namelijk een extra stuk toegevoegd over de handelscompagnieën:

Vaak dwong de VOC haar handelsrechten met geweld af. Berucht is het ingrijpen in 1621 van Jan Pieterszoon Coen, toen de hoogste man van de VOC in Azië, tegen de bevolking van de Banda-eilanden. Ondanks verkoopafspraken met de VOC verkochten de Bandanezen nootmuskaat en foelie aan de Portugezen en de Engelsen. Zij hadden de inkomsten van die verkoop nodig om elders voedsel te kunnen kopen. Coen reageerde met een militaire-expeditie naar de Banda-eilanden, die vele duizenden levens kostte. Overlevenden werden als slaven weggevoerd naar Batavia, het handelsknooppunt van de VOC in de Aziatische handel (p.123-124).

In dit citaat lijken de auteurs ruimte te creëren voor multiperspectiviteit. Zo wordt de negatieve kant van de VOC belicht door aandacht te vestigen op het geweld dat is gebruikt en de slachtoffers die zijn gevallen. In tegenstelling tot het havo-boek, waarin slechts over de positieve kanten van de VOC wordt geschreven, is er in het vwo-boek wel ruimte voor multiperspectiviteit en de verantwoordelijkheid van Nederland. In het bijzonder is het opvallend dat het verschil in niveau het verschil in multiperspectiviteit op de VOC bepaalt. Zo tonen de auteurs in de vwo-lesmethode meerdere perspectieven op het gebied van de VOC, terwijl hier in de havo-lesmethode geen sprake van lijkt te zijn.

Toch wordt ook in de havo-methode aandacht besteed aan multiperspectiviteit. Het slavernijverleden in de Nederlandse koloniën wordt in 'Tijd van pruiken en revoluties' nader uiteengezet. Voordat de Nederlandse rol uitgewerkt wordt, richt de theorie zich eerst op de koloniale geschiedenis van Frankrijk en de slavernij op die plantages. Door eerst de nadruk te leggen op de slavernijgeschiedenis van Frankrijk, lijkt dat deel van de geschiedenis genormaliseerd te worden. Natuurlijk is het een feit dat meerdere Europese landen schuldig waren aan slavernijpraktijken op hun koloniën, maar door de geschiedenis van Nederland pas later in hoofdstuk te behandelen, wordt de expliciete nadruk hier niet op gelegd. De auteurs wekken hierdoor de indruk dat het wordt genormaliseerd, omdat 'iedereen dat destijds deed'.

Toch wordt er wel aandacht besteed aan een ander perspectief op de koloniale geschiedenis. Zo start de theorie met een introductiestuk over 'een dag op de plantage':

Vroeg in de ochtend vertrekken de slaven – mannen, vrouwen en kinderen – naar het veld. Ze kappen riet, ontbladeren de stengels en bundelen ze voor transport naar de loods. Daar wordt de suiker uit de stengels geperst, gekookt en als stroop verzameld in houten vaten voor verscheping naar Europa. Het is hard werken. De weinige tijd die overblijft, besteden de mensen aan het verbouwen van verse groenten op hun eigen lapje grond. Zo kunnen ze iets meer variatie aanbrengen in het voedsel dat ze van hun eigenaar krijgen. Als ze meer oogsten dan ze nodig hebben, verkopen ze dat op de plaatselijke markt. De slavenhandel, de slavernij en de groeiende weerstand ertegen vormen samen een belangrijk kenmerk van de achttiende eeuw. In deze paragraaf vorm je je een beeld van deze onderwerpen die onlosmakelijk verbonden zijn met de koloniale geschiedenis. (p.128)

De lezer wordt in dit citaat meegenomen in een dag van een tot slaaf gemaakte. Hierdoor lijkt er sprake te zijn van multiperspectiviteit. Opvallend is wel dat de tekst geschreven lijkt vanuit een westers perspectief. De persoon die op de situatie kijkt en deze beschrijft, lijkt zelf niet een tot slaaf gemaakte. Toch lijkt het erop dat de auteurs van deze lesmethode een extra perspectief op de koloniale geschiedenis willen tonen met behulp van dit citaat. Hierdoor lijken de auteurs zo dicht mogelijk bij, in mijn ogen, een volledige geschiedschrijving te komen. Ook het feit dat in het citaat de weerstand tegen de slavernij is opgenomen, benadrukt dat multiperspectiviteit hierin een grote rol speelt.

Toch blijkt dat de auteurs een onvolledige geschiedschrijving, zoals White het zou noemen, in het lesboek hebben verwerkt als het gaat om het volgende citaat waarin een Zeeuwse kapitein die Suriname verovert zou hebben, waarna de plantages volstonden met soldaten:

De soldaten traden op als er opstanden uitbraken op de plantages, of als ontsnapte slaven vanuit het regenwoud plantages aanvielen. Door de jaren heen ontstond in Suriname een complexe samenleving van Europese kolonisten, slaven, vrije zwarten (vrijgelaten slaven of hun nakomelingen) en mensen van gemengde afkomst (mulatten). Ook vrije zwarten en mulatten kochten slaven als ze dat konden betalen, waardoor slavernij in alle lagen van de koloniale samenleving bestond. (p.129)

Op deze manier lijkt het alsof de auteurs benadrukken dat iedereen vroeger deed aan slavernij, zelfs de tot slaaf gemaakten, waardoor het gedrag enigszins genormaliseerd wordt. Toch is deze informatie slechts een deel van de waarheid en mist er vanuit Whites theorie een cruciaal ander perspectief. Zo kochten veel 'vrije zwarten' hun eigen familieleden als 'slaven' op, om hen op deze manier vrij te kopen (Jordaan, 2012). Door dit belangrijke detail uit de tekst te laten, wordt de slavernij genormaliseerd. Bovendien schetsen de auteurs hiermee een incompleet beeld, zonder enige context, waardoor leerlingen verkeerd geïnformeerd worden. Door dit detail uit de boeken te laten, lijkt het alsof de auteurs hun ogen sluiten voor deze kant van de geschiedenis. Het incomplete verhaal dat is verteld vanuit een perspectief maakt dat ook in deze paragraaf *white innocence* onderdeel lijkt te zijn van de gekozen inhoud in het lesboek.

Toch blijft multiperspectiviteit terugkeren in dit lesboek en dus pogen de auteurs keer op keer wel om de geschiedschrijving zo volledig mogelijk te maken. In de paragraaf volgt er namelijk een alinea over de Surinaamse vrijheidsstrijder Boni en wordt hierin verteld over de 'marrons' die plantages aanvielen om tot slaaf gemaakten te bevrijden. Ook het gebruik van de term 'vrijheidsstrijder' duidt op multiperspectiviteit, omdat de positieve term gericht is op de koloniën. Zo is er niet gekozen voor een term met de negatieve connotatie als 'rebel'.

Ook in de informatie over de duur van de slavernij mis ik een postkoloniale blik vanuit de auteurs op die informatie. In het slot van de paragraaf wordt namelijk benadrukt hoe lang de slavernij op de Nederlandse koloniën heeft geduurd:

Slavenhandel werd verboden, maar voor afschaffing van slavernij waren de economische belangen te groot. Groot-Brittannië besloot de slavenhouders financieel te compenseren voor het vrijmaken van slaven. Dit gebeurde in 1833 en daarmee kwam formeel een einde aan de slavernij in het Britse Rijk. Nederland volgde het Britse voorbeeld dertig jaar later. (p.130)

In dit citaat wordt duidelijk gemaakt dat Groot-Brittannië voorliep op Nederland wat betreft de afschaffing van de slavernij en dat Nederland later volgde, omdat het steeds economische belangen boven die van tot slaaf gemaakten liet prevaleren. De auteurs lijken Nederland hierdoor te representeren als meedogenloze verhandelaar. Toch mis ik in dit stuk een kritische blik op de afschaffing van de slavernij. Zo is het algemeen bekend dat na de afschaffing van de slavernij dit in de praktijk nog niet zichtbaar was. De situatie van de tot slaaf gemaakten bleef jarenlang hetzelfde, omdat zij op de plantages moesten blijven werken en dus was de afschaffing van de slavernij nog niet zichtbaar voor de tot slaaf gemaakten (Emmer, 2021, p.94). Een verklaring voor het weglaten van deze informatie, zou kunnen liggen in het onvermogen, en dus *colonial aphasia*, van de auteurs om te spreken over deze postkoloniale blik op de bestaande herinnering over de afschaffing van de slavernij.

In het vwo-boek is er in hoofdstuk zeven een verschil zichtbaar ten opzichte van de havo-methode op het gebied van multiperspectiviteit. In het boek van de havo is er namelijk een introductiestuk opgenomen over een dag op de plantage, maar in het vwo-boek is de introductie gericht op de slavenhandel in het Britse Rijk. Zo zou er sprake zijn van 'slechte arbeidsomstandigheden' (p.146) en 'verschrikkelijke omstandigheden in de slavernij' (p.146). 'Terwijl zij Engeland graag presenteren als zeer beschaafd en als moreel voorbeeld voor de wereld, wijst Wilberforce in zijn betogen en pamfletten voortdurend op de barbaarse aard van slavernij' (p.146). De auteurs van het lesboek tonen hierin een ander perspectief op de Britse koloniale geschiedenis. Het valt op dat hun keuze voor de vwo-methode is gevallen op het gebruik van multiperspectiviteit op het Britse rijk en niet op de Nederlandse koloniale geschiedenis.

De postkoloniale blik op de geschiedenis wordt ook in enkele alinea's over het voormalig Nederlands-Indië zichtbaar. Hierin lijken de auteurs een postkoloniale representatie te geven van de taferelen die zich daar hebben afgespeeld en hiermee dus bij te dragen aan multiperspectiviteit. Zo wordt in hoofdstuk acht het volgende beweerd: 'Toch maakte Nederland meer om economische dan om principiële redenen een eind aan dit systeem' (p.145). Het is mij hierin opnieuw opgevallen dat de economische voordelen voor Nederland een lange tijd belangrijker waren dan de menselijke kant van het slavernijverleden. De auteurs maken hier gebruik van multiperspectiviteit, omdat er aandacht besteed wordt aan de eerlijke, enigszins wrede drijfveren van Nederland in de koloniale tijd.

Ook in hoofdstuk negen, Tijd van wereldoorlogen, is er ruimte gecreëerd voor multiperspectiviteit:

De Nederlandse overheid onderdrukte onafhankelijkheidsstrijders. Sommige leden zagen de Japanners niet als bezetters, maar als bevrijders. Dat de werkelijkheid iets ingewikkelder in

elkaar zat, werd duidelijk toen de Japanners miljoenen inlanders als slaven gebruikten en zoveel voedsel in beslag namen, dat er een grote hongernood uitbrak. (p.178)

De auteurs staan hierin kort stil bij de attitude van Nederland jegens onafhankelijkheidsstrijders, namelijk dat het land deze onafhankelijkheidsstrijders onderdrukte, maar de rest van het citaat staat vooral in het teken van de Japanse bezetting van Nederlands-Indië. Zo zouden ook de Japanners het volk in Indië als tot slaaf gemaakten gebruiken. In dit citaat is dus enigszins wel sprake van multiperspectiviteit.

Bovendien is multiperspectiviteit zichtbaar in hoofdstuk tien, 'Dekolonisatie en multiculturele samenleving', waarin eerst uitgebreid wordt verteld over de koloniale situatie in India en Pakistan. Vervolgens volgt er een alinea die is gericht op de rol van Nederland:

Twee nationalistische leiders, Soekarno en Hatta, riepen daarop de *Republik Indonesia* uit. Een periode van hevig geweld volgde. Bendes jongeren mishandelden en vermoordden tienduizenden Nederlanders, indo's (mensen met gemengd bloed) en Chinezen. Daarbij was plundering vaak een belangrijker motief dan onafhankelijkheid. Om de chaos te beëindigen en om de koloniale macht te herstellen, stuurde de Nederlandse regering een grote troepenmacht naar Nederlands-Indië. Hoewel er volgens de overheid alleen sprake was van twee korte 'politieacties', was de praktijk anders. Gedurende de jaren 1946-1949 werd een dekolonisatieoorlog uitgevochten. Internationaal kreeg Nederland geen steun. De Amerikanen, die toch al tegen kolonisatie waren, kozen partij voor de nationalist. De Amerikaanse overheid zette Nederland onder druk door te dreigen met stopzetting van de Marshallhulp. De Nederlandse regering moest toen wel met de nationalist gaan onderhandelen. In 1949 lag er een akkoord, waarin Nederland Indonesië erkende als onafhankelijke staat. (p.195)

Dit toont aan dat er sprake is van multiperspectiviteit. De auteurs vertellen namelijk kritisch vanuit een postkoloniale blik over de zogenaamde 'twee korte politieacties' in het voormalig Nederlands-Indië. Daarnaast valt op dat Nederland zich, als een soort politieagent, geroepen voelde om de 'chaos' in de kolonie aan te pakken. Hierdoor wijst Nederland zichzelf een zogenaamde onmisbare koloniale rol toe. De aandacht voor het geweld in dit citaat benadrukt de multiperspectiviteit.

Ten slotte sta ik stil bij het hoofdstuk dat volledig is gewijd aan de Britse koloniale geschiedenis. In dit hoofdstuk wordt de scholier met behulp van multiperspectiviteit meegenomen in zowel de goede als de slechte tijden van het Britse rijk. Zo volgt er informatie over gebieden in Amerika, de slavenarbeid, opstanden, onafhankelijkheidsverklaringen en de tijd na de bezetting. Opvallend is dat er verschillende perspectieven op de Britse geschiedenis opgenomen zijn in het boek. Zo wordt verteld over de Indiase verdediger Duleep Singh, de omstandigheden waarin de tot slaaf gemaakten moesten leven en de opstanden die in de Britse koloniën ontstonden. De auteurs hebben er dus voor gekozen om niet alleen de Britse 'wereldmacht' (p.207) te tonen, maar ook om niet-westerse perspectieven hierop op te nemen in de lesmethode.

2.1.1 Conclusie

De methode *Feniks* is voor het vwo vergelijkbaar met die voor de havo. Opvallend is dat de VOC in de vwo-methode wordt bekritiseerd en dat er in dit stuk multiperspectiviteit mist in de methode die bedoeld is voor de havo-afdeling. Het lijkt mij van belang om leerlingen, ongeacht hun niveau, te onderwijzen over de schaduwkanten van de VOC. Dit verschil in niveau was ook zichtbaar in het

hoofdstuk waarin er in de havo-methode aandacht was voor 'een dag op de plantage' en in het vwo-boek het 'Britse rijk' centraal stond. Daarnaast wordt een deel van de koloniale geschiedenis los van de vaderlandse geschiedenis aangeboden, wat duidt op *colonial aphasia*. Dit gegeven kwam ook terug in een paragraaf waarin informatie over de werkelijke afschaffing van de slavernij ontweken leek te worden.

Verder sprak ik meerdere keren van *white innocence*, omdat de auteurs op bepaalde momenten de ogen lijken te sluiten voor het slavernijverleden en het geweld tijdens de koloniale tijd. Zo lijkt de nadruk steeds gelegd te worden op Nederland als economische grootmacht of tactisch verhandelaar, terwijl de schaduwkanten van die 'positieve effecten' van het kolonialisme onbelicht blijven. Zo lijkt het alsof onze *cultural memory* vooral bestaat uit de trots voor onze natie tijdens de koloniale geschiedenis en de trots voor onze 'koloniale helden'. De herinneringen van ons koloniale verleden die wij van generatie op generatie doorgeven, zijn hierdoor eenzijdig.

Toch laten de auteurs zien dat in het merendeel van de paragrafen er aandacht is voor multiperspectiviteit. Er zijn namelijk verschillende perspectieven van tot slaaf gemaakten opgenomen in de tekst. Daarnaast zijn ook meerdere postkoloniale geluiden te vinden in deze lesmethode. Opvallend was dat dit gegeven vooral zichtbaar is in de hoofdstukken die gaan over het voormalig Nederlands-Indië.

Al met al kan ik bepalen dat, vanwege de multiperspectiviteit, deze lesmethode, volgens Rigneys functiemogelijkheden, fungeert als katalysator die sociale discussies stimuleert. In minder zichtbare mate fungeert deze lesmethode ook als methode die bestaande herinneringen overdragen en versterken. Dit is terug te zien in het geschiedenisboek als het bijvoorbeeld gaat om de uitleg over de Gouden Eeuw, omdat deze echt alleen gericht is op de positieve kanten van de Gouden Eeuw.

2.2 Methode *Geschiedeniswerkplaats*

Methode	Auteurs	Jaar van uitgave	Totaal aantal pagina's met theorie	Aantal pagina's koloniaal verleden Nederland	Percentage pagina's koloniaal verleden Nederland	Aantal pagina's koloniaal verleden algemeen	Percentage pagina's koloniaal verleden algemeen
<i>Geschiedenis werkplaats</i> havo 4/5	Tom van der Geugten, Bernadette Hijstek, Dik verkuil	2012	178 pagina's	12 pagina's	6,74 %	25 pagina's	14,04 %
<i>Geschiedenis werkplaats</i> 4,5,6 vwo	Tom van der Geugten, Bernadette Hijstek, Dik verkuil	2012	192 pagina's	13 pagina's	6,77 %	26 pagina's	13,54 %

In deze lesmethodes komt het aantal pagina's van de havo-methode bijna overeen met die van de vwo-methode. Aangezien de lesmethode voor het vwo in totaal van meer pagina's is voorzien en er ook, in pagina's, meer informatie is opgenomen over het koloniale verleden, zijn beide lesmethodes percentueel gezien vergelijkbaar met elkaar. Daarnaast wordt in beide methodes ongeveer de helft van de theorie over de algemene koloniale geschiedenis besteed aan de specifieke Nederlandse koloniale geschiedenis. De andere helft is gewijd aan de koloniale geschiedenissen van de landen Portugal, België, Spanje en Groot-Brittannië.

De informatie over de Nederlandse koloniale geschiedenis is verspreid over verschillende hoofdstukken. In hoofdstuk vijf, 'De tijd van ontdekkers en hervormers', wordt onderwezen over de Europese expansie. Vervolgens is er in hoofdstuk zes, 'De tijd van regenten en vorsten', een paragraaf gewijd aan de Gouden Eeuw. In hoofdstuk zeven, 'De tijd van pruiken en revoluties', is een paragraaf opgenomen over kolonialisme en slavernij. Daaropvolgend staat in hoofdstuk acht, waarbij het draait om 'De tijd van burgers en stoommachines', het onderwerp Nederlands-Indië centraal. Ten slotte is er in hoofdstuk tien, 'De tijd van televisie en computer', ruimte gecreëerd voor het onderwerp dekolonisatie.

De vwo-methode sluit hier volledig op aan en bevat extra informatie over de koloniale tijd. Zo is er in hoofdstuk zes, 'De tijd van regenten en vorsten', aandacht besteed aan de ontdekking van Indië en wordt er nadruk gelegd op het geweld dat hierbij kwam kijken. Daarnaast is in hoofdstuk zeven aanvullende informatie opgenomen over de slavernij en de omstandigheden waar de tot slaaf maakten in leefden. Deze stukken tekst neem ik samen met de analyse van de havo-methode.

Het leerdoel van een paragraaf uit hoofdstuk vijf is het volgende: 'het aandeel van Portugezen, Spanjaarden en Nederlanders in de expansie' (p.70). De paragraaf richt zich echter volledig op Portugal en Spanje. In enkele stukken tekst wordt gesproken over 'Europa', waar Nederland onderdeel van uitmaakt. Nederland wordt maar één keer benoemd in de hele paragraaf: 'De Portugezen en Spanjaarden probeerden concurrenten van 'hun' zeeroutes te weren en schuwden daarbij geweld niet. Engelsen, Fransen en Nederlanders, die mee wilden doen aan de Europese expansie, gingen op zoek naar alternatieve zeeroutes' (p.71). Door middel van dit citaat

zou, volgens het doel van deze paragraaf, het aandeel van Nederlanders in de Europese expansie verduidelijkt zijn. Hierdoor lijkt het alsof Nederland nauwelijks een aandeel had in de Europese expansie. In de gehele paragraaf leren leerlingen over het geweld, de tot slaaf gemaakten en andere aspecten van de Spaanse en Portugese expansie, maar de Nederlandse rol komt in deze paragraaf minimaal aan bod. Dit strookt niet met het doel van deze paragraaf en dus lijkt het alsof de auteurs een niet haalbaar leerdoel aan de inhoud van deze paragraaf hebben gekoppeld.

In hoofdstuk zes is wel ruimte gecreëerd voor de Nederlandse rol in de koloniale geschiedenis. Deze paragraaf is enkel gericht op de positieve kanten van de Gouden Eeuw. Hierin wordt duidelijk dat het slavernijverleden en het geweld dat hierbij kwam kijken niet worden behandeld en dat de theorie zich richt op de trots op de vaderlandse geschiedenis. Door de schaduwkanten van de geschiedenis te ontwijken, lijkt de theorie sporen van *colonial aphasia* te tonen. De omschreven informatie in de paragraaf is een feit en gevolg van de bloei in de koloniale tijd. Toch is multiperspectiviteit hierin cruciaal, omdat de bloei ten koste is gegaan van o.a. koloniën en tot slaaf gemaakten. Deze onvolledige geschiedschrijving over de koloniale tijd van Nederland, benadrukt de *white innocence* in deze tekst. Zo blijven de negatieve kanten aan de Gouden Eeuw volledig in de schaduw te staan van de positieve economische voordelen. Volgens de tekst in de paragraaf dankte de Republiek haar welvaart aan de handel in de Gouden Eeuw, maar er wordt niet verteld ten koste van welke landen en inwoners dit gebeurde. De ogen van de auteurs lijken te sluiten voor de schaduwkanten van de Gouden Eeuw, waardoor het Nederlandse aandeel in het koloniale geweld tijdens de Gouden Eeuw, onbesproken blijft. Zo representeert Nederland zichzelf als welvarend en vooral onschuldig.

Toch is het dan wel noemenswaardig dat de auteurs in een extra toegevoegde opdrachtenparagraaf, genaamd 'historisch denken, wel uitgebreid aandacht besteden aan multiperspectiviteit. Deze paragraaf heeft als doel om leerlingen te leren om argumenten te geven over hun mening ten opzichte van een historische gebeurtenis. Zo wordt er aandacht besteed aan de discussie over de VOC: 'In de tijd van Coen realiseerde de VOC zich dat ze alleen haar heerschappij kon verstevigen door alles wat in haar weg zou komen te vernietigen' (p.94). Ook uitspraken in de politiek kwamen aan bod. Balkenende: 'Laten we zeggen: Nederland kan het weer! Die VOC-mentaliteit, over komen heen kijken, dynamiek!'. Marijnissen: 'De VOC-tijd kende nogal wat rooftochten. Ook is de kolonisatie door de Nederlanders toen ontstaan, zoals in Indonesië. Als onze premier zegt dat hij terug wil naar de VOC-tijd, kan dat gek overkomen in het buitenland' (p.94). Met behulp van uitspraken van politici wordt ons beeld van de VOC en de Gouden Eeuw geproblematiseerd. Hierdoor is er ruimte gecreëerd voor multiperspectiviteit.

Toch is het ook opvallend dat er geen theorie in het hoofdstuk is opgenomen over de schaduwkanten van de Gouden Eeuw en dat deze informatie geplaatst is in een opdrachtenparagraaf in plaats van in de theorie. In Rigneys ogen krijgt het geschiedenisboek hierin de functie als katalysator van het stimuleren van sociale discussies. Dit ligt wel aan de docent, omdat het geen onderdeel uitmaakt van de theorie. Het is namelijk een kleine 'opdrachtenparagraaf' waarbij de leerling de instructies opvolgt van de docent. Het is dus aan de docent om te bepalen of deze discussies wel of niet worden gevoerd in de les. Docenten die lijden aan *colonial aphasia* en dus niet de woorden kunnen vinden om deze discussie te leiden, zullen het onderwerp waarschijnlijk overslaan.

In het vwo-boek is er aan hoofdstuk zes extra theorie toegevoegd en het wordt meteen duidelijk dat hier wel een poging gedaan wordt tot multiperspectiviteit. De paragraaf begint namelijk met het verhaal over Cornelis de Houtman die Nederlands-Indië ontdekt en ten koste van welke

zaken dit o.a. gebeurde: 'Veel waren overleden aan scheurbuik, malaria en andere ziektes. De meegebrachte peper dekte nauwelijks de kosten. Maar de zeeweg naar Azië was gevonden' (p.90). De multiperspectiviteit zet door in de introductie van Jan Pieterszoon Coen: 'Hij liet Jakarta platbranden en bouwde op de restanten een nieuwe stad: Batavia. [...]. Ook op de Molukken schuwde Coen geweld niet' (p.91). Er is dus niet sprake van een gepolijst beeld van de Nederlandse zeeman, maar het geweld dat hij gebruikte, wordt hierin ook belicht. Hier is dus door de auteurs wel getracht multiperspectiviteit toe te voegen aan de methode. Dit sijpelt ook door in de opdrachten die bij deze paragraaf horen. Zo is er een discussie opgenomen over een standbeeld van Jan Pieterszoon Coen in Hoorn. Men vond het een schande dat 'de slachter van Banda' (p.92) een standbeeld kreeg. Toch vond het gemeentebestuur het wel passend: 'het hoort bij Hoorn' (p.92). Toch behoren de opdrachten tot een voorbeeld van multiperspectiviteit en een poging om ook de schaduwkanten van de Gouden Eeuw en de VOC te belichten. Op deze manier fungeert het lesboek als katalysator waarbij sociale discussies gestimuleerd worden. De docent kan ervoor kiezen om deze discussie met de klas aan te gaan en hierover te onderwijzen. Het is opvallend dat de informatie over Jan Pieterszoon Coen alleen gedeeld wordt met de vwo'ers.

Waar er in het vorige hoofdstuk vooral aandacht is geweest voor de vaderlandse geschiedenis waar menig Nederlander trots op is, wordt het slavernijverleden in deze paragraaf behandeld. De multiperspectiviteit uit hoofdstuk zes van de vwo-methode sijpelt door in dit hoofdstuk. De paragraaf begint met een citaat van de Afrikaans tot slaaf gemaakte Olaudah Equiano: 'Weldra was ik benedendeks gebracht, en daar kregen mijn neusgaten een begroeting zoals ik nog nooit van mijn leven had meegemaakt. Door de verfoeilijke stank samen met het huilen werd ik zo ziek en beroerd dat ik niet kon eten...Ik verlangde nu naar de laatste vriend, de dood' (p.108). Hierbij is sprake van multiperspectiviteit, omdat er in dit geval een niet-westers perspectief beeld geschetst wordt op de Nederlandse koloniale geschiedenis. Er wordt ons hiermee een andere 'waarheid' voorgeschoteld. De afgrijselijke omstandigheden waar de tot slaaf gemaakten in moesten leven tijdens de bootreis worden hier namelijk duidelijk naar voren gebracht. De paragraaf vervolgt met informatie over 'De trans-Atlantische slavenhandel'. Zo zouden Spanje en Portugal hieraan begonnen zijn en zou slavenhandel in Nederland nog veroordeeld worden als onchristelijk en onmenselijk (p.108). Wel wordt in dezelfde alinea wel toegegeven dat ook Nederland slaven heeft vervoerd: 'Nederlandse schepen vervoerden in drie eeuwen zo'n 550000 slaven, bijna 5 procent van het totaal. Ruim de helft daarvan ging naar Suriname, dat in 1667 een Nederlandse kolonie werd. De Portugezen en Britten verscheepten de meeste slaven' (p.108). Zo wordt het aandeel van Nederland in de koloniale geschiedenis toch erkent en wordt erover onderwezen.

Die postkoloniale geluiden komen ook terug in de volgende paragraaf. De paragraaf vervolgt met informatie over de 'driehoekshandel' en de 'afschuwelijke' (p.109) omstandigheden waarin de tot slaaf gemaakten van Portugezen en Britten moesten verblijven op de schepen: 'het was een regelrechte hel (p.109). Ook hebben de auteurs besloten om te onderwijzen over wat de plantage-eigenaren met de slaven deden: 'ze werden gebrandmerkt, ze kregen een nieuwe naam, ze kregen onredelijke en wrede straffen, slavinnen werden verkracht' (p.110). Deze verschrikkelijke omstandigheden waar de tot slaaf gemaakten in leefden worden gelinkt aan de Portugese en Britse koloniale geschiedenis. Opvallend is wel dat de auteurs benadrukken dat de tot slaaf gemaakten onder de nare omstandigheden leefden van de Portugezen en de Britten. In de laatste regels van de paragraaf wordt specifiek gericht op de Nederlandse aantallen en wordt gepoogd multiperspectiviteit toe te passen:

Nederland was een van de laatste landen die de slavernij verboden. In 1814 had de Nederlandse regering wel de slavenhandel verboden, maar de slavernij zelf kwam pas in de belangstelling te staan toen de vertaalde Amerikaanse abolitionistische roman *de negerhut van oom Tom* verscheen. In 1863 werden de 45000 Surinaamse en Antilliaanse slaven vrije mensen. (p.109)

Hierin is multiperspectiviteit zichtbaar in het feit dat er wordt besproken dat de slavernij in 1814 werd verboden, maar dat pas in 1863 de tot slaaf gemaakten in Suriname en op de Antillen vrije mensen werden. Zo zouden 'ex-slaven' in Suriname nog jarenlang, tegen betaling, gedwongen zijn om op hun plantages te blijven werken (Emmer, 2021, p.94).

Ook in de vwo-methode komt multiperspectiviteit aan bod. Zo draagt het volgende citaat bij aan een ander perspectief op de koloniale geschiedenis: 'Een Nederlandse slavenhandelaar schreef: De opkopers trekken soms wel driehonderd kilometer het land in, waar zij alle markten afgaan, want U moet weten dat ze hier mensenmarkten hebben, zoals bij ons met beesten het geval is' (p.117). Hierin wordt de situatie van een tot slaaf gemaakte duidelijker naar voren gebracht, waardoor de leerlingen zich in kunnen leven in hun situatie. Toch heb ik wel kritiek op de inhoud van dit citaat. Zo worden tot slaaf gemaakten hierin met dieren vergeleken, alsof zij niet mensen zijn die ook het recht hebben om in alle vrijheid te leven met hun eigen gevoelens, behoeftes en verlangens.

Ook in deze lesmethode wordt de geschiedenis over Nederlands-Indië vanuit een postkoloniale blik omschreven: 'Alle eilanden werden onderworpen. [...]. Het koloniale leger vocht daar vanaf 1873 meer dan 30 jaar lang een bloedige guerrillaoorlog uit met islamitische strijders. Grote delen van Atjeh werden verwoest en er vielen tienduizenden doden. Maar op andere eilanden was dreiging met geweld al voldoende' (p.130). De auteurs hebben ervoor gekozen om de bloedige guerrillaoorlog en het geweld op de eilanden wel op te nemen in deze methode en ruimte te creëren voor multiperspectiviteit. Uit deze gegevens blijkt dat er wel postkoloniale geluiden te horen zijn.

De overige paragrafen die nu volgen, richten zich allemaal op het voormalig Nederlands-Indië en ook hier is weer sprake van multiperspectiviteit. Dit begint in hoofdstuk tien waarbij Nederlands-Indië, na de theorie over Afrika, India en Pakistan, wordt behandeld. Door ook de dekolonisaties van andere landen te behandelen, lijkt de situatie genormaliseerd te worden onder het mom van 'andere landen deden ook aan slavernij en kolonialisme'. Toch lijkt de situatie van Nederlands-Indië zeer serieus genomen te worden, omdat het in de komende paragrafen steeds terugkeert en er sprake is van multiperspectiviteit:

Rawagede werd geheel omsingeld. Degenen die in die nacht het dorp verlieten, werden geruisloos afgemaakt, besprongen, onder water gedrukt tot ze verdronken waren, met de kolf van het geweer de schedel ingeslagen. Tegen zes, toen het licht begon te worden, werd het vuur op het dorp geopend. De mannen, vrouwen, kinderen die eruit vluchtten, werden allen neergeschoten. Ik denk nog dag en nacht aan Rawagede, met hoofdpijn en tranen brandend achter mijn ogen. Vooral als ik denk aan de kindertjes en hun grote ogen, angstig en nog onbegrijpend. (p.164)

Dit citaat neemt de lezer terug naar het moment in de koloniale geschiedenis waarop dit gebeurde. Inmiddels hebben de weduwen van Rawagede een schadevergoeding betalen voor de standrechtelijke executie van hun mannen (Lorenz, 2015). Duidelijk is dat hier sprake is van multiperspectiviteit, omdat er een niet-westers perspectief wordt beschreven en er uitgebreid

aandacht is voor het geweld en het verdriet. Daarnaast hebben de auteurs de ruimte gemaakt voor de schaduwkanten van de Nederlandse geschiedenis. In het volgende citaat komt dit ook weer terug:

Nederland probeerde de orde te herstellen en tegelijk met Indonesische leiders afspraken te maken over geleidelijke dekolonisatie en samenwerking. Maar door onwil aan beide zijden mislukte dat. Nederland koos toen voor geweld. Met een groot leger heroverde het in twee politionele acties grote delen van Java en Sumatra. De Nederlandse troepen werden echter doelwit van guerrillastrijders die zich in de jungle en tussen de bevolking verscholen en telkens overwachts toesloegen. Nederlandse militairen reageerden soms met grof geweld, zoals in Rawagade. (p.164)

De auteurs leggen ook de schaduwkanten van de Nederlandse koloniale geschiedenis op tafel door dit soort citaten op te nemen in de methodes. Opvallend aan het citaat is wel dat Nederland zich representeert als een soort politieagent, aangezien het zich geroepen voelde om 'orde te herstellen'. Nederland stond niet in zijn recht om de 'wanordelijkheden' aan te pakken en paste oorlogsgeweld toe. De auteurs hebben ervoor gekozen ook deze kant van de geschiedenis te belichten.

2.2.1 Conclusie

Beide versies van *Geschiedeniswerkplaats* zijn qua theorie ook weer vergelijkbaar met elkaar. Opvallend was dat er in de vwo-methode ruimte was gecreëerd voor het geweld van Jan Pieterszoon Coen en dat niet te vinden was in de havo-methode. Daarnaast lag de focus in meerdere paragrafen op de rol van Portugal en Spanje en werden de onmenselijke omstandigheden waar de tot slaaf gemaakten in leefden alleen besproken van andere landen, behalve Nederland.

Verder viel op dat er sprake was van *white innocence* en *colonial aphasia* in de paragraaf over de Gouden Eeuw. Het lijkt alsof wij in onze *cultural memory* alleen de positieve zelfrepresentatie van Nederland tijdens de Gouden Eeuw willen herinneren. Zo representeert Nederland zichzelf als welvarend en vooral onschuldig.

Toch is multiperspectiviteit een terugkerend fenomeen in deze lesmethode. Zo is er in beide methodes een extra opdrachtenparagraaf opgenomen die een kritische blik werpt op de Gouden Eeuw. Daarnaast is er een uitgebreide paragraaf opgenomen over de tot slaaf gemaakten en was hier voor het merendeel sprake van multiperspectiviteit. Ten slotte zijn de laatste paragrafen gericht geweest op multiperspectiviteit op het voormalig Nederlands-Indië, waarin duidelijk naar voren komt dat Nederland zich als politieagent heeft gerepresenteerd.

In deze lesmethode wordt Nederland dus gerepresenteerd aan de hand van verschillende perspectieven. Hierdoor werkt deze methode als katalysator van het stimuleren van sociale discussies.

2.3 Methode *Memo*

Methode	Auteurs	Jaar van uitgave	Totaal aantal pagina's met theorie	Aantal pagina's koloniaal verleden Nederland	Percentage pagina's koloniaal verleden Nederland	Aantal pagina's koloniaal verleden algemeen	Percentage pagina's koloniaal verleden algemeen
<i>Memo</i> havo 4/5	Pieter de Bruijn, Geertje Dekkers, Pia Fruytier, Mark Hagens, Paul van Houdt, Marjonne Maan, Jaap Nieuwstraten, Carlijn Oldenkotte, Judith Tadema, Libertien Weijenberg	2016	268 pagina's	7 pagina's	2,61 %	29 pagina's	10,82 %
<i>Memo</i> vwo 4,5,6	Pieter de Bruijn, Geertje Dekkers, Pia Fruytier, Mark Hagens, Paul van Houdt, Marjonne Maan, Jaap Nieuwstraten, Carlijn Oldenkotte, Judith Tadema, Libertien Weijenberg	2016	369 pagina's	8 pagina's	2,17 %	40 pagina's	10,84 %

In de twee lesmethodes van *Memo* zijn er ongeveer hetzelfde aantal pagina's gevonden met theorie over de Nederlandse koloniale geschiedenis. Wat wel opvallend is, is dat het vwo-boek bijna honderd pagina's meer heeft dan het havo-boek, maar dat er minder pagina's besteed wordt aan de koloniale geschiedenis dan in het havo-boek. De honderd extra pagina's zijn besteed aan de rol van Europa na de Tweede Wereldoorlog en na 1989. Zo wordt er in beide versies ongeveer 10% besteed aan de algemene koloniale geschiedenis, waarvan slechts een vijfde gericht is op de Nederlandse koloniale geschiedenis.

In het havo-boek zijn er in totaal zeven pagina's besteed aan de koloniale geschiedenis. In hoofdstuk zes, genaamd 'Een nieuwe republiek in Europa', is een volledige paragraaf gewijd aan de tot slaaf gemaakten. Deze paragraaf heeft zich niet alleen betrekking op Nederland, maar ook op andere Europese landen die in de koloniale tijd actief waren. Vervolgens wordt er in hoofdstuk zeven, 'De economische sprong van Europa', aandacht besteed aan het moderne imperialisme. Zo is hierin ook ruimte gecreëerd voor het voormalig Nederlands-Indië. Ten slotte wordt er in hoofdstuk elf, 'Europa en de wereld 1945-1989', onderwezen over de onafhankelijkheidsstrijden in verschillende koloniën van zowel Nederland als andere Europese landen. Ik lees dus niet alleen over de Nederlandse koloniale geschiedenis, maar analyseer ook hoe de representatie van andere koloniën of Europese landen van invloed kunnen zijn op de manier waarop Nederland zichzelf representeert.

Ook in deze lesmethode blijkt het vwo-boek de bovenstaande informatie volledig te bevatten. Er zijn echter enkele extra stukken theorie toegevoegd aan bepaalde hoofdstukken. Zo is er

aan de paragraaf die is gewijd aan de tot slaaf gemaakten, een deel toegevoegd over abolitionisten die streefden naar de afschaffing van de slavernij. Hieraan zijn verschillende theoretische meningen toegevoegd. Ook aan hoofdstuk negen is een nieuw stuk theorie toegevoegd. Hierin worden de gevolgen van het bezetten van de koloniën besproken. Ten slotte is er in hoofdstuk dertien, 'Noord en Zuid', een paragraaf opgenomen over onafhankelijkheidsstrijden in de koloniën.

De theorie over de Europese koloniale geschiedenis start in een paragraaf in hoofdstuk zes waar de focus eerst ligt op de situatie van de tot slaaf gemaakten. Opvallend aan dit hoofdstuk is dat er meermaals aandacht is voor multiperspectiviteit. Zo worden zowel de positieve kanten als schaduwkanten van de koloniale geschiedenis belicht van Frankrijk, Portugal, Groot-Brittannië en Nederland. In het volgende citaat is hiervan een voorbeeld uit het Franse verleden zichtbaar: 'Zo kregen ongehoorzame tot slaaf gemaakten langzame straffen, omdat deze meer indruk zouden maken dan snelle straffen' (p.143). Ook over de Nederlandse koloniale geschiedenis is er met behulp van multiperspectiviteit in het lesboek geschreven: 'De Nederlanders vreesden dat zonder slavernij hun kolonie Suriname niet winstgevend zou zijn. Ook Nederland heeft dus een aandeel gehad in de slavernij en slavenhandel. In de Nederlandse koloniën in West-Indië, Suriname en de Antillen, bewerkten slaven met name de suikerplantages' (p.144). Zo wordt duidelijk dat ook Nederland heeft bijgedragen aan het slavernijverleden en dat de auteurs van dit lesboek hier ook over onderwijzen.

Ook het volgende citaat illustreert dit fenomeen:

In heel Europa had men tot het eind van de 18^e eeuw nauwelijks moeite met de slavenhandel en slavernij. Deze werden met religieuze argumenten verdedigd. Deze argumenten vinden wij nu 'racistisch', maar toen waren ze heel gewoon. [...]. De kritiek richtte zich vooral tegen de onmenselijke omstandigheden waaronder de slaven werden verhandeld en moesten elven en werken. Zo stierf tijdens de overtocht gemiddeld 16% van de slaven aan uitputting, besmettelijke ziekten en gebrek aan water. [...]. Op de plantages was de situatie voor de slaven niet veel beter en ook daar kwam kritiek op. Slaven verrichtten de hele dag zwaar werk in de felle zon. Vaak kregen zij slecht en te weinig voedsel. [...]. De slaven hadden geen enkele zeggenschap over hun eigen leven. Zij mochten niet zonder toestemming de plantage verlaten. (p.144-145)

De auteurs maken hierin duidelijk gebruik van multiperspectiviteit en dat is te zien aan het feit dat de schaduwkanten van de Europese koloniale geschiedenis belicht worden. Daarnaast krijgen de leerlingen een beeld van de omstandigheden waar de tot slaaf gemaakten in moesten leven en wat hun taken waren. Hieraan wordt het volgende toegevoegd over de Nederlandse rol in het slavernijverleden: 'Nederland schafte de slavernij in Suriname en de voormalige Antillen dan ook vrij laat af: pas in 1863. In de eerste jaren daarna verbeterde de positie van veel vrijgemaakte slaven nauwelijks' (p.146). Hierin komt duidelijk naar voren dat er aandacht is voor het feit dat de positie van de tot slaaf gemaakten na de afschaffing van de slavernij niet direct verbeterde. Ook hieraan is te zien dat de auteurs meerdere perspectieven op de koloniale geschiedenis opnemen in deze lesmethode.

Deze paragraaf bevat een extra pagina met opdrachten, genaamd 'historisch denken'. Hierbij wordt van leerlingen verwacht dat zij leren om een standpunt in te nemen en deze te beargumenteren. Zo wordt een speech van de koning gebruikt om de discussie aan het licht te brengen over het historisch besef en of dat meer aandacht verdient of niet. Daarnaast staat er in Nederland een officieel slavernijmonument wat ter discussie is gesteld. Zo zou Nederland denken dat haar schuld op deze manier afgekocht zou zijn. Hier kan de docent een discussie over starten in de

klas. Met behulp van dit hoofdstuk fungeert het lesboek als katalysator in de stimulering van het voeren van sociale discussies.

Het thema van multiperspectiviteit zet zich voort in een paragraaf in hoofdstuk zeven dat in het teken staat van het modern imperialisme. Opvallend is dat er allereerst aandacht uitgaat naar België en Congo. Hierin wordt vooral gefocust op de schaduwkanten van de koloniale geschiedenis. Zo worden meerdere negatieve connotaties gebruikt: 'schrikbewind', 'harde onderdrukking', 'Daarbij werd geen middel geschuwd. Wie te weinig oogstte, werd geselsd, gemarteld of voor het leven verminkt. Om mannen tot arbeid aan te zetten werden hun kinderen gegijzeld en hun vrouwen verkracht en zelfs gekruisigd, 'wreed bewind', 'onmenselijk regime', 'het grootste kerkhof ter wereld' (p.163). Daarnaast is er ook ruimte gecreëerd voor het perspectief van een kleinzoon van een tot slaaf gemaakte:

Kongolees getuigde 1904: 'Thee sentry's [schildwachten], Bokombula en Bokusula, arresteerden mijn grootvader Iselunyako, omdat zijn mand rubber niet vol was. Ze stopten hem in een put en vertrappten hem. Daaraan is hij gestorven. Toen we hem aan een van de blanke lieten zien, zei hij: 'goed zo. Hij was klaar met rubber en dus klaar met leven' (p.163)

Uit dit citaat haal ik de wreedheid van de Belgische koloniale geschiedenis die in de paragraaf aan de hand van multiperspectiviteit aan bod komt. Het blijft niet bij de Belgische koloniale geschiedenis. Zo wordt ook het Nederlandse deel vanuit een niet-westers perspectief behandeld:

Vanaf 1870 begon er een soort race tussen West-Europese landen om zo snel mogelijk zelfs de meest ondoordringbare gebieden te bezetten. Ze wilden hun koloniën veel beter gaan beheersen en fors uitbreiden tot grote wereldrijken of 'imperia'. In enkele tientallen jaren veroverden ze grote gebieden, vaak met veel geweld. Zo voerde Nederland een lange koloniale oorlog om Atjeh (het noorden van Sumatra) onder controle te krijgen. (p.164)

Hieruit blijkt dat de auteurs ook over de negatieve kanten van de Nederlandse geschiedenis onderwijzen en hierbij stilstaan bij het koloniale geweld. Dit citaat toont Nederland als land dat de economische belangen boven menselijkheid verkoos. Verderop in de paragraaf worden de positieve gevolgen van de koloniale tijd beschreven op de koloniën van Nederland. Zo zouden kinderen naar dorpsscholen mogen, die opgericht zouden zijn door Nederlanders. Daarnaast openden er Hollands-Indische scholen met westers onderwijs en zijn er ook hogere scholen opgericht. Hierdoor lijkt het alsof de auteurs willen vertellen dat Nederland ook nog omkeer naar de koloniën en hen niet alleen wilden gebruiken voor eigen economisch gewin.

Ook in een paragraaf van hoofdstuk acht vervolgt de multiperspectiviteit op de koloniale geschiedenis: 'Tegenover de traditionele geschiedschrijving staat tegenwoordig een stroming die de slavernij onderzoekt vanuit het perspectief van de slaven. Daardoor is er meer onderzoek gedaan naar hoe slaven zich hebben verzet, bijvoorbeeld door weg te lopen of in opstand te komen' (p.221). De rest van de paragraaf staat in het teken van verschillende groepen tot slaaf gemaakten die zowel passief als actief verzet toonden in de verschillende Europese koloniën. Dit betreft dus ook groepen in bepaalde Nederlandse koloniën. Door vanuit het perspectief van de koloniën te onderwijzen wordt het gebruik van multiperspectiviteit benadrukt.

In het vwo-boek is een extra stuk opgenomen over abolitionisten die streefden naar de afschaffing van de slavernij. Zo zouden zij wegllopen, zich verzetten door diefstal te plegen of het werk slecht uit te voeren en wilden zij uiteindelijk hun eigen cultuur en identiteit behouden. Ook zou

het zo zijn dat dans, zang en voorouderverering belangrijk zijn voor de Afrikanen. Toch worden de abolitionisten afgeschilderd als onbetrouwbaar, omdat zij er 'baat bij zouden hebben om gruwelijkheden te benadrukken of te overdrijven. Het beeld dat tijdens de overtocht gemiddeld 16% van de slaven stierf, moet volgens deze historici worden genuanceerd. Onder de Europese bemanning was de sterfte ook hoog.' (p.222). Dit laat zien dat men de sterfte van de tot slaaf gemaakten op de boten vergelijkt met die van de eigen bemanning. Toch vind ik het niet vergelijkbaar, omdat de tot slaaf gemaakten verplicht werden om mee te gaan en de bemanning, vaak, zelf bepaalde of zij aan boord stapten. Het sterftecijfer zou wel kunnen aangeven dat het dodental wellicht niet te maken heeft met de manier waarop de tot slaaf gemaakten behandeld worden, maar aan de reis.

Daarnaast zou volgens historici het beeld van het leven op de plantages niet onjuist zijn, maar wel onvolledig zijn. Ook zou het slavenbestaan minder onzeker en monotoon zijn. 'Andere historici zien deze opvattingen weer als voorbeeld van koloniale geschiedschrijving.' (p.222). Duidelijk is dus dat sommige westerse historici kritiek zouden hebben op de perspectieven van de tot slaaf gemaakten op de plantages. Het perspectief van de tot slaaf gemaakten zou volgens sommige historici niet correct zijn en Europa als slecht afschilderen. Wellicht zou dat in hun ogen niet passen bij hun *cultural memory*, omdat de perspectieven van tot slaaf gemaakten de zelfrepresentaties die de maatschappij blijven herinneren, in twijfel trekt. White en Said gaven allebei aan dat geschiedschrijving nooit neutraal kan zijn. Zo zouden de perspectieven vanuit de westerse historici net zo subjectief zijn als de perspectieven van de tot slaaf gemaakten op de plantages. Toch ben ik van mening dat meerdere perspectieven een bredere geschiedschrijving kunnen vormen.

Meerdere perspectieven zijn zichtbaar in hoofdstuk negen. In hoofdstuk negen van het vwo-boek staat de Europese bezetting centraal die namelijk met behulp van een multiperspectiviteit beeld is beschreven. Bewoners van de koloniën zouden gedwongen worden bij te dragen aan economische activiteiten van het moederland. 'Een voorbeeld daarvan is de invoering van het cultuurstelsel in Nederlands-Indië' (p.244). Daarnaast volgt er een opsomming van andere gevolgen van de koloniale tijd. Een deel van de inheemse bevolking werd ingeschakeld bij het bestuur en het leger, hielden de koloniserende landen bij het vaststellen van bestuurlijke grenzen geen rekening met de verschillen tussen inheemse volken en raakten de inwoners van de koloniën in aanraking met de West-Europese cultuur. Deze opsomming geldt voor Europa, waaronder Nederland. Zo is dus te zien welke gevolgen er waren voor de koloniën en krijgen de leerlingen aan de hand hiervan een multiperspectief beeld van de Europese bezetting.

In hoofdstuk elf bestaat een paragraaf uit theorie over de onafhankelijkheidsstrijden in de koloniën die vanuit een postkoloniaal denkbeeld zijn beschreven. Het valt mij op dat het voornamelijk draait om de onafhankelijkheidsoorlog in Congo, waarna er ook gericht wordt op Japan, de VS en de Sovjet-Unie. Er zijn echter wel twee alinea's besteed aan de Nederlandse rol: 'in sommige gevallen moesten de onafhankelijkheidsbewegingen een felle strijd leveren voor hun vrijheid. Dat was bijvoorbeeld het geval in de grootste Nederlandse kolonie, Nederlands-Indië, dat in de Tweede Wereldoorlog was bezet door Japan' (p.239). Hierin komt duidelijk naar voren dat er een enorme strijd nodig is geweest om vrij te breken van Nederland en klinkt het dus weer alsof er sprake is van multiperspectiviteit. Hierin is dus wel aandacht voor onafhankelijkheidsbewegingen. Ook voor het bespreken van de situatie in Suriname geldt hetzelfde: 'In 1954 verloren Suriname en de Nederlandse Antillen hun status van kolonie en werden ze deel van het Koninkrijk der Nederlanden [...]. Voor sommige Surinamers ging dat niet ver genoeg: zij wilden helemaal loskomen van het moederland.' (p.239). De specifieke verhalen over de onafhankelijkheden worden niet besproken in

de methode, maar er is duidelijk wel ruimte gecreëerd voor het behandelen vanuit het perspectief van de voormalige koloniën.

Ten slotte is er in het vwo-boek in hoofdstuk dertien nog een alinea opgenomen over de politionele acties van Nederland, waarbij er ook weer sprake is van een postkoloniale visie:

Tussen 1947 en 1948 stuurde de Nederlandse overheid militairen naar Nederlands-Indië in een poging om het gezag over de kolonie te herstellen. De Nederlandse naoorlogse interventies werden aangeduid als 'politionele acties'. Al tijdens het optreden kwamen berichten naar buiten over gewelddadige acties van Nederlandse militairen. Lange tijd werd hierover gezwegen, totdat in 1969 een Indiëveteraan vertelde over zijn ervaringen. Dit interview leidde tot een archiefonderzoek, dat uitmondde in de zogenoemde *Excessennota*. (p.354)

De auteurs van de methode problematiseren hierin de politionele acties van Nederland en leggen de nadruk op het gewelddadige karakter ervan en hoe Nederland dat geweld in de doofpot heeft getracht te stoppen, terwijl er al in de jaren zestig mensen opgestaan zijn om dat geweld aan de kaak te stellen. Daarna is het weer in de doofpot gestopt tot de 21^e eeuw. Er zou sprake zijn geweest van excessen en niet van structureel geweld, maar er is inmiddels aangetoond dat er wel sprake van is geweest. Duidelijk wordt dus dat er ook hier sprake is van multiperspectiviteit waarbij er op een postkoloniale manier wordt gekeken naar de geschiedenis.

2.3.1 Conclusie

Het is opvallend dat het vwo boek groter is, maar dat er minder pagina's besteed worden aan de koloniale geschiedenis dan het havo-boek. In beide boeken is er een paragraaf aanwezig met opdrachten waardoor het lesboek fungeert als katalysator van de stimulans van sociale discussies over een andere blik op de VOC.

Maar de voornaamste reden waarom dit boek functioneert als katalysator van sociale discussies is het feit dat er in iedere paragraaf, waar iets over het koloniale verleden stond, er sprake is van multiperspectiviteit. Dit zou een goed voorbeeld zijn van het proberen van het bouwen van een volledige geschiedschrijving, aangezien er sprake is van multiperspectiviteit in iedere koloniale tekst. De aanvullende tekst in het vwo-boek waarin er aandacht is voor de perspectieven van historici op het perspectief van de tot slaaf gemaakten, is zeer waardevol en relevant in een schooltekst. Zo kunnen er hieruit sociale discussies volgen en zie ik hierin ook een andere functie voor dit geschiedenisboek. Zo kunnen die verschillende perspectieven van historici ook lezers aanmoedigen om bestaande historische verhalen in twijfel te trekken en kritische herzieningen op te roepen.

Ten slotte is ook in deze methode zichtbaar dat de koloniale geschiedenis van Nederlands-Indië apart wordt besproken en dit vanuit een postkoloniale benadering wordt beschreven. In deze methode viel op dat ook de geschiedenis van Suriname en de Antillen kort besproken werden. Deze multiperspectieve visies bepalen dat deze methode volgens Rigney fungeert als katalysator van sociale discussies.

2.4 Methode Sprekend verleden

Methode	Auteurs	Jaar van uitgave	Totaal aantal pagina's met theorie	Aantal pagina's koloniaal verleden Nederland	Percentage pagina's koloniaal verleden Nederland	Aantal pagina's koloniaal verleden algemeen	Percentage pagina's koloniaal verleden algemeen
<i>Sprekend verleden</i> havo 4,5	Conny Bastiaans, Harald Buskop, Leo Dalhuisen, Roen van der Geest, Peter Lindhoud, Frans Steegh, Cees de Waal	2012	279 pagina's	4 pagina's	1,43 %	45 pagina's	16,13 %
<i>Sprekend verleden</i> vwo 4, 5, 6	Conny Bastiaans, Harald Buskop, Leo Dalhuisen, Roen van der Geest, Peter Lindhoud, Frans Steegh, Cees de Waal	2012	303 pagina's	5 pagina's	1,65 %	46 pagina's	15,18 %

Wat opvallend is aan beide methodes is dat er in allebei minder dan twee procent van de theorie wordt besteed aan de Nederlandse koloniale geschiedenis. In het havo-boek zijn het in totaal vier pagina's en in het vwo-boek zijn dat er vijf. In dit boek is er echter wel een volledig hoofdstuk gewijd aan de koloniale geschiedenis. Toch blijkt uit de percentages dat er van de 15% aan bladzijden die besteed worden aan de algemene koloniale geschiedenis, slechts 1% besteed wordt aan de specifieke Nederlandse koloniale geschiedenis. Hieronder volgt de bespreking van de inhoudsopgave.

In het havo-boek zijn de volgende pagina's opgenomen over de koloniale geschiedenis. In hoofdstuk vier, genaamd 'Veranderingen in de Nieuwe Tijd (Europa 1500-1800)', is een paragraaf gewijd aan de overzeese expansie van de Europeanen. Daarnaast is er in hoofdstuk tien, 'Van hunebed tot heden, geschiedenis van Nederland', een paragraaf gewijd aan de Gouden Eeuw. Vervolgens is er in het volledige hoofdstuk veertien, genaamd 'Kolonisatie en dekolonisatie', theorie opgenomen over de koloniale geschiedenis. Er wordt gefocust op India en Pakistan, het Britse rijk, Congo, Cuba en Afrika. Ten slotte zijn er in hoofdstuk vijftien twee pagina's overgenomen over de rol van Nederland in de koloniale tijd.

Het vwo-boek komt volledig overeen met het havo-boek, maar er is een extra pagina opgenomen. Hierin wordt het volgende besproken: 'Wat verandert er door de kolonisatie?'. Hierbij draait het om de koloniën van Europa en hun rol in de bezetting ervan.

In hoofdstuk vier, Overzeese expansie van Europeanen, ligt de focus op de postkoloniale blikken op de geschiedenissen van Frankrijk, België, Groot-Brittannië en Spanje. De koloniale geschiedenissen van de landen worden uitgebreid besproken en voorzien van vooral de positieve effecten op de economie en het land. Toch getuigen de geschiedenissen van multiperspectiviteit, omdat ook de schaduwkanten van de koloniën belicht worden. Er wordt namelijk stilgestaan bij het koloniale geweld en de slavernij waar de landen schuldig aan zijn.

De theorie in hoofdstuk tien richt zich op de Nederlandse koloniale geschiedenis. Zo wordt er onderwezen over de Gouden Eeuw vanuit een westers perspectief:

De 17^e eeuw staat bekend als de *Gouden Eeuw* van de Republiek, omdat scheepvaart, handel en nijverheid, kunst en wetenschap in korte tijd tot grote bloei kwamen. Hollanders werden de vrachtvaarders en Amsterdam werd de stapelmarkt van Europa. Overal in de wereld vestigden Hollanders handelsposten. Van daaruit werden goederen naar de Republiek gevoerd. (p.155)

Uit dit citaat blijkt dat de positieve kanten van de Gouden Eeuw centraal staan en dat de historische feiten worden benoemd. De auteurs hebben ervoor gekozen om geen theorie toe te voegen over de schaduwzijden van de Gouden Eeuw en ten koste waarvan en van wie Nederland tot bloei kwam, waardoor *colonial aphasia* en ook *white innocence* ook hier een rol lijken te spelen. De VOC wordt gepresenteerd als een handelsmiddel van specerijen die Nederland veel winst boden: 'Met de inheemse bevolking werden handelsverdragen gesloten, waarin vaak werd bepaald dat specerijen alleen aan de VOC verkocht mochten worden. Dit leidde soms tot conflicten en gewelddadig ingrijpen door de VOC.' (p.156). Toch lijken hier sporen van multiperspectiviteit zichtbaar, omdat er aandacht is voor het koloniale geweld dat samenging met de VOC. Zo wordt het onderwerp niet ontweken en wordt hier toch over onderwezen in geschiedenisboeken.

Ondanks dat multiperspectiviteit enigszins aan bod komt in het vorige citaat, lijken de auteurs toch opnieuw te focussen op de bestaande herinneringen in onze *cultural memory* over de zelfrepresentatie van Nederland in de tijd van de Gouden Eeuw. Er wordt namelijk gesproken over de bloei van de kunsten en de wetenschappen, waarna veel namen, schilderijen, schrijvers en wetenschappers worden benoemd die toen steeds bekender werden door hun kunst of om hun baanbrekende ontdekkingen. Hierdoor lijkt het koloniale geweld in Wekkers ogen ontkend te worden en behoudt Nederland de zelfrepresentatie van een onschuldige, dominante natie.

In tegenstelling tot de andere lesmethodes, bevat deze lesmethode een volledig hoofdstuk dat is gewijd aan de kolonisatie en dekolonisatie van diverse landen in de wereld. In totaal bestaat dit hoofdstuk uit dertig pagina's waarin de koloniale geschiedenissen van India, Pakistan, het Britse Rijk, Congo, Cuba, Turkije en Afrika aan bod komen. Hierin wordt de focus gelegd op onderwerpen als rijkdom, gewassen, geloof, culturen en politiek die bij de bezetting allemaal van belang waren. Over het algemeen zijn de koloniale geschiedenissen aan de hand van een multiperspectief beeld beschreven. Zo is er vooral ruimte gecreëerd voor de historische feiten en wordt af en toe ook het geweld besproken op de koloniën:

In veel koloniën werd een deel van de bevolking op verschillende manieren gedwongen te werken voor de koloniale overheid of voor Europese bedrijven: de verplichting voor mannen om een aantal dagen per jaar zonder betaling voor de overheid te werken, de verplichting voor boeren om meer te verbouwen dan ze zelf wilden of om een bepaald product te verbouwen voor de Europese markt, het invoeren van belasting. (p.260)

Het hoofdstuk is wel geschreven vanuit het perspectief van de bezetters die vervolgens hun drijfveren beargumenteren. Toch hebben de auteurs er wel voor gekozen om een multiperspectief beeld aan te dragen van de historische delicten op de koloniën. De auteurs kiezen er in dit geval voor om de focus te leggen op de geschiedenissen van andere landen, waardoor de rol van Nederland onbesproken blijft. Dit lijkt te getuigen van *colonial aphasia*, omdat zowel de positieve als negatieve kanten van het koloniale verleden ontweken lijken te worden.

Toch is er wel ruimte gecreëerd voor het voormalig Nederlands-Indië vanuit een enigszins multiperspectief beeld:

De Nederlanders trokken na de Tweede Wereldoorlog naar Indonesië in de overtuiging hun oude koloniale gezag in korte tijd te kunnen herstellen. Dat bleek verkeerd gezien. Er was in Indonesië te veel veranderd. Eind 1949 werd het land onafhankelijk, na vergeefs militair ingrijpen van Nederland. De Nederlanders hadden er voortdurend voor gewaarschuwd dat Indonesië in handen zou vallen van communisten. Ook dat bleek niet juist gezien. Het land werd een parlementaire democratie en een eenheidsstaat, geregeerd vanuit Jakarta. Evenals in Maleisië bleven er nauwe economische betrekkingen met de vroegere kolonisator. Maar eind 1957 werden alle Nederlandse bedrijven plotseling door de Indonesische regering genationaliseerd uit onvrede over het feit dat Nederland niet bereid bleek Nieuw-Guinea aan Indonesië af te staan. Politiek wist Indonesië zich echter volledig los te maken van Nederland. [...] Sommige westerse landen wilden na de oorlog hun koloniën in oude glorie herstellen, terwijl andere landen dat juist niet meer wilden. Als voorbeeld van landen die hun koloniën wilden behouden, kunnen Nederland en Frankrijk genoemd worden. De Nederlanders hebben om die reden tussen 1946 en 1949 in Indonesië strijd geleverd, de Fransen van 1945 tot 1954 in Vietnam. Zowel Nederland als Frankrijk moesten uiteindelijk de macht uit handen geven. (p.296-297)

In dit citaat is zichtbaar dat Nederland zich als gezagvoerder zag van Indonesië en dat dit ten koste is gegaan van vele slachtoffers. Het koloniale geweld dat hiermee gepaard is gegaan wordt in dit citaat ook duidelijk naar voren gebracht. Daarnaast wordt verteld hoe Indonesië uiteindelijk toch onafhankelijk wist te worden.

Ten slotte is er in het vwo-boek een extra pagina opgenomen over onder andere de Nederlandse koloniale geschiedenis: 'Wat verandert er door de kolonisatie?'. Hierin wordt voornamelijk gesproken van Europa in plaats van Nederland. De gevolgen na de kolonisatie worden opsommend besproken. Zo werd het geld uit de koloniën gebruikt om vliegvelden aan te leggen en te investeren in de aanleg van havens en spoorlijnen. 'Europese regeringen hanteerden als 'gouden' regel dat koloniën geen geld mochten kosten, maar geld moesten opleveren. [...]. In veel koloniën werd een deel van de bevolking op verschillende manieren gedwongen te werken voor de koloniale overheid of voor Europese bedrijven' (p.259). Ook onder het Nederlandse bewind werden tot slaaf gemaakten gewelddadig gedwongen om te werken voor Nederlandse bedrijven. Zo blijkt nogmaals dat de schaduwkanten van de Nederlandse geschiedenis op deze manier belicht worden vanuit een postkoloniaal perspectief.

2.4.1 Conclusie

Wat allereerst opvallend is aan deze lesmethodes, is het feit dat in beide methodes minder dan twee procent wordt besteed aan het koloniale verleden. In deze lesmethode is er echter wel een hoofdstuk opgenomen over het koloniale verleden van Europa. Toch blijkt dat er sprake is van *colonial aphasia*, omdat de nadruk op de Nederlandse rol volledig uit de weg wordt gegaan en geen enkele keer meer terugkeert in dit hoofdstuk. Het is een kwalijke zaak dat leerlingen wel onderwijs krijgen over de koloniale geschiedenis van andere landen, behalve die van Nederland. De koloniale geschiedenissen van de andere landen worden overigens voor het merendeel positief geconnoteerd.

Er is enigszins ruimte gecreëerd voor multiperspectiviteit aan de hand van het bespreken van koloniaal geweld. In de andere paragrafen van de overige hoofdstukken wordt de rol van Nederland wel besproken. Zo wordt er voor het eerst in hoofdstuk tien onderwezen over de Gouden Eeuw. Hier wordt voornamelijk stilgestaan bij de positieve kanten van die tijd. Toch is er met een citaat een poging tot multiperspectiviteit zichtbaar waarbij er aandacht is voor het koloniale geweld. Dit is ook

zichtbaar aan de hand van de bespreking van de geschiedenis van het voormalig Nederlands-Indië. Opvallend is dat ook deze methode uitgebreid stilstaat bij de multiperspectiviteit in de theorie over Nederlands-Indië, waarin ook weer duidelijk wordt dat Nederland zich als gezagvoerder van een ander land verantwoordelijk voelde om in te grijpen.

Vanwege het feit dat deze methode weinig informatie bevatten over het koloniale verleden en dat dit onderwerp wordt vermeden in het hoofdstuk dat is gecreëerd om over kolonisatie te onderwijzen, maakt duidelijk wat voor functie deze methode heeft. Zo fungeert dit geschiedenisboek als methode om bestaande herinneringen over te dragen en te versterken.

Hoofdstuk 3 Vakoverstijgende plannen voor postkoloniaal onderwijs

Om leerlingen te onderwijzen over verschillende postkoloniale perspectieven op de koloniale geschiedenis van Nederland zullen docenten, buiten de lesmethodes om, moeten zoeken naar relevante lesideeën. Hoewel er uit het vorige hoofdstuk is gebleken dat er in de geschiedenisboeken een poging wordt gedaan om multiperspectiviteit in te zetten, blijkt toch dat dit voornamelijk gebeurt in internationale context. Verschillende (postkoloniale) perspectieven op de Nederlandse koloniale geschiedenis komen minimaal aan bod. Daarnaast blijkt dat de inhoud van lesmethodes niet wordt gecontroleerd en dat er ook niet op voorhand is bewezen of de lesmethodes daadwerkelijk effectief zijn (Lubach, 31 januari 2024). Dit heeft volgens Lubach te maken met het feit dat de ontwikkeling van de lesmethodes door commerciële partijen en belangen gedreven worden. Daarom introduceer ik in dit hoofdstuk vakoverstijgende plannen en bied ik docenten aan de hand van het commissierapport van de commissie ‘Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië’ concrete handvatten om direct in het voortgezet onderwijs toch postkoloniale perspectieven op de koloniale geschiedenis van Nederland te kunnen behandelen.

3.1 Commissie ‘Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië’

De commissie ‘Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië’ is in het leven geroepen met als doel om meer aandacht te besteden aan meerdere perspectieven op de Nederlandse koloniale geschiedenis in het voortgezet onderwijs. De commissie heeft in totaal negentien kernprincipes² opgesteld die als handvatten kunnen functioneren voor docenten om zo toch te kunnen onderwijzen over de koloniale geschiedenis van Nederland. Uit mailcontact met Arthur Pormes, een van de auteurs van het adviesrapport, blijkt dat deze negentien ontwerpcriteria bedoeld zijn als lijst van aspecten die belangrijk zijn om als docent bij stil te staan als educatief materiaal wordt ontwikkeld. De commissie stelt: ‘Juist nu de maatschappelijke discussies volop in beweging zijn, is het belangrijk om over inhoudelijk en didactisch verantwoord materiaal te beschikken’ (p.49). Er zou meer aandacht besteed moeten worden aan het Nederlandse koloniale verleden en dit zou volgens de commissie een prominentere plek moeten krijgen in het curriculum.

De commissie zou aan de slag willen om werkvormen, handreikingen en bronmateriaal te ontwikkelen en actueel en vakoverstijgend te houden. Zo zouden docenten beter uitgerust kunnen worden om gevoelige onderwerpen als slavernij en discriminatie te behandelen. De commissie heeft in het rapport geadviseerd dat docenten op scholen en educatiemedewerkers in musea en in de erfgoedsector meer de samenwerking zouden kunnen zoeken om elkaars werk te versterken. Vakoverstijgende samenwerkingen maken ook deel uit van de aanbevelingen van de commissie. In het verslag heeft de commissie in totaal negentien kwaliteitseisen opgesteld waar educatief materiaal aan moet voldoen. De commissie stelt: ‘Wij spreken van kernprincipes en niet van bijvoorbeeld uitgangspunten, omdat wij menen dat lesmateriaal en educatieve programma’s aan deze principes moeten voldoen; het zijn meer dan slechts uitgangspunten’ (p.49).

De negentien kernprincipes zijn opgedeeld in drie onderdelen. Zo wordt allereerst aangeraden om te communiceren waarom je lesgeeft over de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië en de relatie tussen Indonesië en Nederland. Hieronder worden zes kernprincipes, ofwel argumenten, benoemd die docenten zouden kunnen gebruiken om de relevantie van het onderwerp te accentueren. Zo kunnen docenten aangeven dat kennis van die geschiedenis leidt tot

² Deze zijn opgenomen in de bijlage

meer inzicht in hoe de Nederlandse samenleving voortdurend veranderd. Daarnaast zou het ook meer inzicht geven in de uitingen en gevolgen van racisme, discriminatie, vooroordelen en in- en uitsluiting toen en nu.

Het tweede onderdeel richt zich op het bewust kiezen wat je als docent onderwijst of opneemt in het educatieve programma over de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië. Zo luidt een van de kernprincipes: 'Meerdere perspectieven of verhalen (meerstemmigheid, multiperspectiviteit, intersectionaliteit (interactie tussen verschillende ongelijkheden, bijvoorbeeld etniciteit, gender of religie))'. Een van de overige zeven kernprincipes richt zich bijvoorbeeld op de context en de ontwikkelingen in meerdere tijdvakken.

Het laatste onderdeel geeft aan dat alle overige vijf kernen toegevoegd moeten worden aan het onderwijs vanuit de docenten. Zo moet de docent bewust zijn van het gebruik van taal en bronnen, moet de docent gebruikmaken van meerstemmigheid en multiperspectiviteit, moet het kritisch denken en zelfreflectie gestimuleerd worden, moeten bronnenkritiek als uitgangspunt genomen worden en moet de actualiteit en het heden erbij betrokken worden.

De negentien kernprincipes, die zijn opgedeeld in drie hoofdonderwerpen, zijn algemeen geformuleerd, waardoor docenten hun eigen draai eraan kunnen geven en zelf invulling kunnen geven aan de opgestelde principes. Dit zou de drempel moeten verlagen voor docenten om dit onderwerp te behandelen in de lessen, maar toch voorzie ik moeilijkheden. De kernprincipes zijn namelijk zo algemeen geformuleerd dat docenten geen concrete handvatten aangereikt krijgen, waardoor het lastig voor te stellen is hoe deze principes precies terug moeten keren in de lessen. Daarnaast geven docenten regelmatig aan weinig tijd te hebben voor vakvernieuwingen en dus zouden zij weinig tijd kunnen vinden om deze kernprincipes om te zetten naar concrete lesideeën. Om deze drempel te verlagen, heb ik de kernprincipes vertaald naar concreet lesmateriaal.

3.2 Eigen aanbevelingen en handvatten voor docenten

Aan de hand van de kernprincipes van de commissie heb ik een vertaalslag gemaakt naar specifieke lesideeën in de praktijk. Het commissierapport benadrukt expliciet dat de adviezen alleen gericht zijn op het voormalig Nederlands-Indië. Ik vind het juist van groot belang dat leerlingen leren over de volledige koloniale geschiedenis van Nederland en dus ook leren over bijvoorbeeld de koloniale situatie in Zuid-Afrika, Suriname of op de Nederlandse Antillen. Vanwege het feit dat de kernprincipes zo algemeen gevormd zijn, interpreteer ik deze kernprincipes ook als toepasbaar op andere voormalig koloniën van Nederland. Zodoende heb ik handvatten ontwikkeld voor docenten in Nederland die ook het historisch besef van leerlingen over alle voormalige koloniën van Nederland willen vergroten.

Om docenten te helpen met het ontwikkelen van lesmateriaal aan de hand van de kernprincipes van de commissie heb ik een lessenserie³ postkoloniale literatuur ontwikkeld. In deze lessenserie maak ik gebruik van *Wij slaven van Suriname* van Anton de Kom. Met deze postkoloniale herschrijving van onze 'kennis' van de geschiedenis m.b.t. Suriname, wil ik in deze lessenserie leerlingen bewust maken van meerdere (postkoloniale) perspectieven op de Nederlandse koloniale geschiedenis, de kritische houding van leerlingen bevorderen ten opzichte van nieuwsberichten over koloniale onderwerpen en het historisch besef van leerlingen vergroten door inzichten te krijgen in de uitingen en gevolgen van racisme, discriminatie, vooroordelen en in- en uitsluitingen toen en nu. Deze doelen hangen samen met enkele kernprincipes die zijn genoteerd in het commissierapport.

³ Deze lessenserie is te vinden in de bijlage

Zo heb ik uit de drie hoofdonderwerpen enkele kernprincipes geselecteerd waarna ik de lessenserie heb ontwikkeld.

Allereerst is het namelijk van belang om leerlingen bij de start van de lessenserie duidelijk aan te geven waarom je lesgeeft over de koloniale geschiedenis van Nederland. Hiervoor gebruik ik de kernprincipes, ofwel argumenten, dat deze kennis meer inzicht geeft in de gevolgen van uitingen van racisme, discriminatie, vooroordelen en in- en uitsluiting toen en nu.

Daarnaast zou ik van de commissie ook bewust moeten kiezen welk materiaal ik gebruik in de lessenserie. Daarom leg ik aan de leerlingen uit waarom ik heb gekozen voor *Wij slaven van Suriname*. Volgens de kernprincipes zullen leerlingen namelijk de brede context van het Nederlandse koloniale rijk beter begrijpen, levert het de leerlingen meer kennis op over de lokale samenlevingen voorafgaande aan de kolonisatie en draagt de docent op deze manier bij aan multiperspectiviteit.

Ten slotte raadt de commissie ook aan stil te staan bij de vormgeving van de lessenserie. Daarom maak ik gebruik van verschillende werkvormen en probeer ik aansluiting te vinden bij de belevingswereld van de leerlingen door bij te dragen aan multiperspectiviteit.

De lessenserie bestaat in totaal uit vier lessen die allemaal een eigen doel bevatten. De eerste les heeft als doel om de lessenserie in te leiden en leerlingen kritisch te laten denken over koloniale discussies die in de actualiteit voorkomen. Eerst vertel ik de leerlingen waarom het zo belangrijk is om over dit onderwerp te leren. Zo geeft de commissie aan dat de relevantie duidelijk naar voren moet komen. Dit bespreek ik aan de hand van de bovenstaande argumenten. Vervolgens komen de discussies op gang aan de hand van het delen van nieuwsberichten en stellingen. Hierbij is het belangrijk dat ik afspraken met de leerlingen heb gemaakt over de sociale veiligheid in de klas waarbij iedereen zijn of haar mening mag uiten en dat hier respectvol mee omgegaan wordt.

Het doel van de tweede les is het aanleren van het begrip 'multiperspectiviteit' en het vinden van dit begrip in *Wij slaven van Suriname*. Het eerste deel van de les staat in het teken van het begrip multiperspectiviteit. Dit begrip zal ik eerst door de leerlingen zelf laten uitpluizen, waarna ik alle bijdragen samenvoeg tot een definitie. De leerlingen krijgen daarna de opdracht om dit begrip te vinden in *Wij slaven van Suriname*. Hierbij kunnen de leerlingen bladeren door het hele boek waardoor het hen steeds duidelijker wordt waarom ik heb gekozen voor dit materiaal. Dit is de tweede hoofdeis van de commissie. Hierna zullen de leerlingen hun bevindingen met elkaar delen, waarna zij het delen met de rest van de klas.

De derde les staat in het teken van het vergroten van het historisch besef van de leerlingen door onderwerpen over racisme, discriminatie, vooroordelen en in- en uitsluiting te behandelen. Ook hierbij begin ik eerst met de begrippen. Daarnaast vind ik het ook belangrijk om te bevragen of leerlingen zich herkennen in een of meer van deze begrippen. Ik verwacht dat hier wel een aantal antwoorden op zullen volgen. Na dit gesprek zal de focus weer liggen op literatuur. Leerlingen zoeken deze onderwerpen op in *Wij slaven van Suriname*. Hieruit volgt weer een serie van bevindingen van leerlingen.

In de laatste les van deze lessenserie wil ik alle doelen samennemen door de leerlingen een podcast, vlog of een andere creatieve verwerking te laten maken van een stukje uit *Wij slaven van Suriname* in combinatie met een van de doelen. Ik kies ervoor de leerlingen zelf te laten kiezen voor een creatieve verwerking, omdat ik wil dat de opdracht dicht bij de belevingswereld van de leerlingen blijft, zodat de motivatie en de interesse voor het onderwerp blijft bestaan. Daarnaast behoort het ook tot de derde eis, namelijk de vormgeving, van de commissie. De klas deel ik dus op in drieën waarna ik de drie doelen over de drie groepen verdeel. Vervolgens maken zij een creatieve verwerking van dat doel in combinatie met een stuk uit *Wij slaven van Suriname*.

Naast deze lessenserie heb ik een aantal andere lesconstructies ontwikkeld voor docenten. Allereerst zou ik een lessenserie willen introduceren die gekoppeld is aan de praktijk en die gecombineerd is met het vak Nederlands en geschiedenis. In deze lessenserie van drie lessen richten wij ons op de koloniale geschiedenis van Nederland in onze hoofdstad. In de eerste les staat onze hoofdstad, Amsterdam, centraal. Allereerst begin ik de eerste les met een korte uitleg van de koloniale geschiedenis. Ik sluit de uitleg af met het belang van die geschiedenis in de huidige maatschappij en met de manieren waarop men kritiek heeft op die geschiedenis van Nederland. Zo wordt het kritisch denkvermogen van de leerlingen aangewakkerd en verder ontwikkeld. De jongeren krijgen in de eerste les de opdracht om een groepje van vier mensen te vormen (vier groepjes in totaal) en om vervolgens per groepje twee plekken in Amsterdam aan te wijzen die betrekking hebben op ons koloniaal verleden. Als startpunt gebruiken wij het Rijksmuseum. Op deze plekken moeten leerlingen uitleg geven over hun gekozen plek, vertellen hoe het Nederland representeert en bedenken hoe koloniën zouden denken over die representatie. Hierbij kunnen de leerlingen o.a. denken aan straatnamen, standbeelden of illustraties op gevels van oude gebouwen in Amsterdam. In de tweede les gaan wij naar Amsterdam om deze tour, die gemaakt is door leerlingen, af te leggen. Onder leiding van leerlingen zien wij de stad vanuit een koloniaal perspectief. Het einde van die dag wordt afgesloten door een tour door Amsterdam⁴. In de laatste les van deze reeks geef ik een samenvatting van alle plekken die wij in Amsterdam bezocht hebben. De leerlingen moeten hierna een plek kiezen en een verhaal schrijven vanuit het perspectief van iemand uit de koloniën van Nederland die reageert op die plek in Amsterdam. Zij moeten dus vanuit een niet-westers perspectief kijken naar de Nederlandse geschiedenis, waardoor er ruimte wordt gecreëerd voor multiperspectiviteit.

Een tweede lessenserie vindt plaats in het klaslokaal. Het doel is dat leerlingen zelf op zoek gaan naar de feiten over de koloniale geschiedenis en dit een week lang laten zien in het klaslokaal. De leerlingen krijgen de opdracht om in groepjes een kolonie van Nederland te representeren. Een week lang wordt een klaslokaal omgetoverd naar verschillende landen die vielen onder de kolonie van Nederland. De leerlingen krijgen de opdracht om het land op verschillende manieren te representeren. Zo moeten zij objecten, bijvoorbeeld specerijen, vlaggen of traditionele kleding verzamelen en deze een plek geven in het lokaal. De leerlingen zijn op deze manier actief bezig met het leren kennen van het gekoloniseerde land. Naast het vinden van objecten die passen bij het land, moeten de leerlingen ook informatie opzoeken over de rol die Nederland heeft gespeeld toen het land een kolonie was van Nederland. Deze informatie zoeken de leerlingen buiten de lesmethode om, zodat zij leren om bronnenonderzoek te doen en ook leren hoe het gesteld is met de aanvaardbaarheid van bepaalde bronnen. Leerlingen leren hiermee om vanuit de kolonie de geschiedenis te interpreteren en een kritische rol aan te nemen tegenover bepaalde bronnen. De rol van Nederland in de kolonie wordt de leerlingen zo ook duidelijk.

Daarnaast zou er ook door middel van samenwerking met de vakken *highschool* of *theater* op het Scala College een theaterstuk kunnen worden gemaakt over het koloniale verleden van Nederland. Dit kan ter afsluiting van het schooljaar worden gedaan om de leerlingen op een positieve manier te dwingen alle kennis van het schooljaar weer terug te halen en toe te passen. Dit koloniale stuk kan worden geschreven door leerlingen en docenten van het vak *highschool* en *theater*. Tijdens het vak geschiedenis worden weer de historische feiten voor het stuk opgehaald, terwijl er bij het vak Nederlands gesproken kan worden over hoe de verschillende perspectieven terug kunnen komen in

⁴ Dit gaat om: <http://www.blackheritagetours.com/tours.html>

het stuk. Dit stuk kan worden opgevoerd bij onze burens, *Het Archeon*, die traditionele kleding, gebouwen en objecten voor ons beschikbaar hebben gesteld. Leerlingen kunnen ook hun objecten van hun vorige landenopdracht gebruiken om dit stuk op te voeren. Deze opdracht forceert de leerlingen de stof van het hele schooljaar te herhalen en vanuit verschillende perspectieven naar het koloniaal verleden van Nederland te kijken.

Een vierde onderdeel dat kan worden opgenomen in de lessen Nederlands en geschiedenis is het voeren van debatten. Leerlingen krijgen van hun docent enkele perspectieven en stellingen en moeten verschillende soorten debatten voeren. Een ballondebat op basis van de verschillende perspectieven heeft als effect dat zij zich moeten inleven in de gekoloniseerde en de kolonist. Een ballondebat verplicht leerlingen in de schoenen te staan van een ander persoon en vanuit zijn of haar positie te redeneren en te argumenteren. Hierbij wordt er bijgedragen aan multiperspectiviteit. Met behulp van verschillende stellingen kunnen leerlingen daarnaast een traditioneel lagerhuisdebat voeren waarbij zij worden getoetst op hun spreekvaardigheid. De leerlingen kunnen hun eigen beeld vormen uit deze debatten. De volgende stellingen zouden terug kunnen komen: 'Straatnamen van "koloniale helden" zouden vervangen moeten worden', 'Nederland moet excuses maken voor zijn aandeel in het koloniaal verleden'.

Verder zouden de leerlingen ook op stap kunnen naar het scheepvaartmuseum in Amsterdam. In dit museum krijgen de leerlingen een tour langs de verschillende ornamenten en schepen. Het museum bevat grote stukken informatie over de VOC, de WIC en de trans-Atlantische slavenhandel waar Nederland een groot aandeel in heeft gehad. Dit maakt de geschiedenis levendig voor de leerlingen. In het museum krijgen de leerlingen opdrachten van ons. Zo moeten zij op zoek naar gegevens over het aandeel van Nederland met betrekking tot de slavenhandel.

Om ook rekening te houden met de SLO-eindtermen waar vakken aan moeten voldoen, is het van belang om voor het vak Nederlands boeken te lezen die uiteindelijk getoetst moeten worden. Deze boeken komen op de leeslijst van leerlingen te staan die zij aanvullen tot en met 5 havo. In die eindexamenklas volgt vervolgens hun mondeling voor het vak Nederlands over het boek. Tijdens de lessen Nederlands wordt er aandacht besteed aan de interpretatie van het boek, terwijl er bij het vak geschiedenis toelichting wordt gegeven over de historische feiten achter het verhaal. Voorbeelden van boeken die met de leerlingen gelezen kunnen worden om hun kennis van het Nederlands koloniaal verleden te verbreden, zijn: *'De reis van Syntax Bosselman – Alex van Dam'*, *'Habitus – Radna Fabias'*, *Winarta – Basuki Gunawan'*, *'Wij slaven van Suriname – Anton de Kom'*. Een oorlogsfilm die de koloniale oorlog in Nederlands-Indië realistisch naar voren brengt, is de film *De Oost* (2020) van regisseur Jim Taihuttu. Aan deze film kunnen opdrachten worden gekoppeld, zodat leerlingen actief kunnen nadenken over kritiek op de film vanwege allerlei geracialiseerde stereotypen.

Conclusie en discussie

De Nederlandse koloniale geschiedenis is dagelijks aanwezig in onze samenleving. Onze herinneringen aan deze tijd worden o.a. in stand gehouden door geschiedenisboeken, standbeelden van 'koloniale helden' en koloniale verhalen in literatuur. De kennis hierover, die wij als onze 'waarheid' zien, verschilt van de waarheid van onze voormalig koloniën. Zij hebben de koloniale tijd anders ervaren dan wij vanuit onze *cultural memory* herinneren. Wekker (2016, p.17) geeft aan dat zo het beeld van de witte, dominante en onschuldige Nederlander in de koloniale tijd stand wordt gehouden, waardoor het koloniale geweld ontkend blijft worden. Onze huidige jeugd heeft hierdoor een gebrek aan historisch besef en een zeer eenzijdig beeld van de Nederlandse koloniale geschiedenis.

Het leren over de postkoloniale visies op onze herinneringen van de koloniale geschiedenis begint volgens o.a. Dera (2021, p.121), Felten (2019) en Wekker (2016, p.162) in het onderwijs. Dit zou meerdere positieve effecten hebben op de ontwikkeling van leerlingen. Zo zouden zij de wereld beter leren begrijpen (Schoenmacker, 2023), wordt het kritisch denken gestimuleerd (Dera, 2021, p.121) en draagt multiperspectiviteit bij aan historische kennis bij leerlingen (Felten, 2019). Daarom heb ik mij in dit onderzoek gestort op de volgende onderzoeksvraag:

Welke zelfrepresentaties van de Nederlandse koloniale geschiedenis kunnen in de geschiedenisboeken van de bovenbouwklassen in het voortgezet onderwijs worden teruggevonden en hoe kunnen docenten Nederlands en geschiedenis bijdragen aan het onderwijzen van postkoloniale perspectieven op de Nederlandse koloniale geschiedenis?

In de verschillende lesmethodes van geschiedenis is anders omgegaan met de zelfrepresentaties van Nederland. Zo hebben de methodes *Geschiedeniswerkplaats* en *Memo* als functie om te fungeren als katalysator van het stimuleren van sociale discussies. De methode *Feniks* fungeert voor een groot deel ook als katalysator die sociale discussies stimuleert, maar toch waren er in de lesmethode ook grote passages te vinden die bestaande herinneringen overdragen en versterken. Dit ging bijvoorbeeld om de uitleg over alleen de positieve kanten van de Gouden Eeuw. De lesmethode *Sprekend Verleden* fungeert als methode volledig om bestaande herinneringen over te dragen en te versterken, omdat er o.a. weinig gebruik is gemaakt van multiperspectiviteit.

Toch zijn er een aantal algemene overeenkomsten uit de lesmethodes te benoemen. Zo komt de Nederlandse koloniale geschiedenis in mindere mate voor in vergelijking met alle besproken koloniale geschiedenissen. Daarnaast fungeert de lesmethode vaak als katalysator van het stimuleren van sociale discussies, maar ook als lesmethode die bestaande herinneringen blijven overdragen en versterken. Zo blijft de eenzijdige, westerse blik op de koloniale geschiedenis bestaan. Nederland neemt de rol op zich van 'witte, dominante natie' die zich daarnaast in de geschiedenisboeken ook representeert als 'rijke, onschuldige grootmacht' in de Gouden Eeuw. In de geschiedenisboeken wordt namelijk uitgebreid stilgestaan bij de positieve kanten aan de Gouden Eeuw, terwijl de negatieve kanten hiervan nauwelijks terugkomen in de geschiedenisboeken. Zowel *white innocence* als *colonial aphasia* zijn zichtbaar aanwezig in de theorie over de Gouden Eeuw.

Toch moet ik wel concluderen dat er in alle lesmethodes gepoogd wordt om multiperspectiviteit in te zetten. Zo worden perspectieven van tot slaaf gemaakten toegevoegd aan de theorie, leert de leerling over een dag op de plantage en is er aandacht voor het koloniale geweld. Opvallend hieraan is wel dat kolonialisme multiperspectivisch wordt besproken, maar dat de

negatieve kanten van dat kolonialisme vooral in internationale context worden besproken. Zo worden de omstandigheden waarin tot slaaf gemaakten leefden vooral besproken in Europese context en wordt er vergeleken met koloniale geschiedenissen van andere landen. Daartegenover worden de positieve kanten van de Nederlandse koloniale geschiedenis wel alleen besproken in de Nederlandse context. Zo wordt uitgebreid verteld over de welvaart en bloei in Nederland door het kolonialisme.

Wat verder ook erg opvallend is geweest in het onderzoek in de geschiedenismethodes is dat er in de vwo-methodes expliciet meer ruimte gecreëerd wordt voor meer multiperspectiviteit dan in de havo-methodes. In de vwo-methoden zijn namelijk meerdere passages toegevoegd aan de lesstof die een ander perspectief bieden op de koloniale geschiedenis. Zo werden de schaduwkanten van de VOC in de vwo-methode van *Feniks* wel onder de loep genomen, terwijl dit in de havo-methode miste.

Ten slotte viel mij op dat de geschiedschrijving over Nederlands-Indië in iedere methode overeenkwam. Zo staat iedere lesmethode expliciet stil bij de koloniale geschiedenis op Nederlands-Indië en wordt hier vanuit een postkoloniale visie over verteld. Hieraan valt op dat Nederland niet zo uitgebreid stilstaat bij de geschiedenissen op andere voormalig koloniën, maar dat die van Nederlands-Indië, wellicht omdat het zo relevant is en er veel nabestaanden in Nederland leven, uitgebreid besproken wordt.

Ondanks dat de lesmethodes dus een poging doen om multiperspectiviteit in te zetten, is de lesstof toch vaak koloniaal, vanuit een westers perspectief beschreven en worden de negatieve kanten vooral vanuit een internationale kant besproken. Daarom is het zaak voor docenten om buiten de lesmethodes om, leerlingen te onderwijzen over de Nederlandse koloniale geschiedenis. Hiervoor heeft de commissie 'Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië' negentien kernprincipes ontwikkeld die ingezet kunnen worden in de praktijk. Aangezien deze kernprincipes algemene omschrijvingen bleken te zijn, heb ik aan de hand van enkele kernprincipes een concrete lessenserie koloniale literatuur ontwikkeld waarbij ik onder andere het historisch besef en het kritisch denken van leerlingen vergroot. Daarnaast heb ik verschillende lesideeën ontwikkeld die docenten ook kunnen inzetten in hun lespraktijk. Zo probeer ik docenten te helpen om die specifieke vertaalslag te maken naar de praktijk.

Aan deze scriptie moeten enkele kanttekeningen en aanbevelingen voor toekomstige onderzoeken worden gekoppeld.

Zo heb ik in totaal vier verschillende lesmethodes geschiedenis geanalyseerd waarvan Ineke Mok (2011, p.3) vaststelde dat deze methodes het meest gebruikt worden in het voortgezet onderwijs. Inmiddels is het dertien jaar later en kan er natuurlijk een verschil in gebruik van deze lesmethodes hebben plaatsgevonden. Om een recentere conclusie te trekken zullen de lesmethodes onderzocht moeten worden die tegenwoordig door meerdere scholen gebruikt worden. Het meest complete zou zijn als er een onderzoek gedaan wordt naar alle lesmethodes geschiedenis uit het voortgezet onderwijs.

Ook focus ik mij op alleen de lesmethodes die geschikt zijn voor de havo en het vwo, omdat de SLO-eindtermen omschrijven dat het koloniale verleden een getoetst onderwerp is in deze niveaus. Vmbo-leerlingen hoeven volgens die eindtermen niet te leren over het koloniale verleden en daarom heb ik dus hun lesmethode overgeslagen. Toch is het interessant om te bepalen of er in de lesmethodes voor het vmbo ook aandacht besteed wordt aan de Nederlandse koloniale geschiedenis.

In deze scriptie richt ik mij op drie wetenschapsgebieden, namelijk *critical discourse analysis*,

cultural memory studies en *postcolonial studies*. Deze geschiedenisboeken kunnen natuurlijk ook vanuit andere wetenschapsgebieden onderzocht worden, waardoor andere inzichten naar boven komen. Zo zou bijvoorbeeld in vervolgonderzoek gefocust kunnen op de vraag vanuit welk perspectief de bepaalde methodes het onderwerp 'koloniale geschiedenis' behandelen'.

In mijn onderzoek introduceer ik meerdere mogelijkheden voor docenten om te kunnen onderwijzen over de koloniale geschiedenis van Nederland. Toch is het belangrijk om stil te staan bij de vraag of deze voorstellen wel haalbaar zijn in het onderwijs. Zo geven collega's nu al aan dat het ingewikkeld is om in het volle curriculum nog tijd te hebben voor 'leuke en leerzame' activiteiten voor leerlingen. Velen geven zelfs aan dat het, vanwege uitvallende lessen, moeilijk is om het curriculum überhaupt te doorlopen. Daarom is het niet duidelijk of mijn ideeën wel gebruikt zullen worden.

Naast het feit dat docenten vaak weinig tijd hebben en vastzitten aan een te vol curriculum, weet ik niet of docenten wel wachten op onderwijs over de koloniale geschiedenis. Ik denk dat de relevantie van dit onderwerp niet alleen aan leerlingen verduidelijkt moet worden, maar dat ook de docenten de verantwoordelijkheid en relevantie moeten aanvoelen om onze leerlingen hierover te onderwijzen. Als ik de resultaten van *Yougov* (Smith, 2020) in gedachten houd, vrees ik dat een hoop docenten ook nog steeds trots is op de Nederlandse koloniale geschiedenis en misschien wel, zoals dat onderzoek uitwees, ook terug wil naar die koloniale tijd. Het is dus cruciaal om ook docenten zo ver te krijgen om dit onderwijs te willen geven.

De docenten zijn uiteindelijk de belangrijkste spelers in het onderwijzen van leerlingen over de Nederlandse koloniale geschiedenis. Door de handen ineen te slaan tussen verschillende secties, zoals Nederlands en geschiedenis, kunnen wij samen het historisch besef van leerlingen laten groeien. Toch moet die ruimte gecreëerd worden in de mens, namelijk in de docent.

Al met al kan ik nu antwoord geven op mijn onderzoeksvraag. In dit onderzoek heb ik bewezen dat de geschiedenisboeken een poging doen tot multiperspectiviteit, maar dat deze toch nog een tamelijk eenzijdig en westers beeld schetsen van de Nederlandse koloniale geschiedenis. Nederland representeert zichzelf in de geschiedenisboeken toch nog deels als onschuldig, dominant en gezaghebber, waardoor dit als dominante herinnering in het cultureel geheugen van Nederland blijft voortbestaan. Daarom is het van belang dat docenten hun leerlingen vanuit postkoloniale ideeën, of met behulp van multiperspectiviteit, onderwijzen over onze koloniale geschiedenis. Deze verandering ligt bij de docent. Want de vraag is uiteindelijk: willen de docenten alleen het konijn of de eend zien of staan zij er ook voor open twee kanten van de 'koloniale waarheid', dus zowel het konijn en de eend, te zien? Mijn advies: kies het konijn en de eend. Want alleen dan kan verandering plaatsvinden in ons perspectief op, en onze herinnering aan, het koloniale verleden.

Bibliografie

Lesmethodes

Boonstra, R., Venner, J. en Heijden & C. van der (2012). *Feniks. Overzicht van de geschiedenis.*

Havo. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Boonstra, R., Venner, J. en Heijden & C. van der (2012). *Feniks. Overzicht van de geschiedenis.*

vwo. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Bruijn, P. de, Dekkers, G., Fruytier, P., Hagenaars, M., Houdt, P. van, Maan, M., Nieuwstraten, J.,

Oldenkotte, C., Tadema, J. & Weijenberg, L. (2011). *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw havo.* 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Bruijn, P. de, Dekkers, G., Fruytier, P., Hagenaars, M., Houdt, P. van, Maan, M., Nieuwstraten, J.,

Oldenkotte, C., Tadema, J. & Weijenberg, L. (2011). *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw vwo.* 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Geugten, T. van der, Hijstek, B. & Verkuil, D. (2012). *Geschiedeniswerkplaats.*

Geschiedenis Tweede Fase havo. Handboek historisch overzicht. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Geugten, T. van der, Hijstek, B. & Verkuil, D. (2012). *Geschiedeniswerkplaats.*

Geschiedenis Tweede Fase vwo. Handboek historisch overzicht. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Bastiaans, C., Buskop, H., Dalhuisen, L., Geest R. van der, Lindhoud, P., Steegh, F. & Waal, C. de.

(2012). *Sprekend verleden havo 4, 5.* Zutphen: Walburg Pers Educatief B.V.

Bastiaans, C., Buskop, H., Dalhuisen, L., Geest R. van der, Lindhoud, P., Steegh, F. & Waal, C. de.

(2012). *Sprekend verleden vwo 4, 5 en 6.* Zutphen: Walburg Pers Educatief B.V.

Literatuur

Anderson, B. (2020). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. *The new social theory reader* (pp.282-288). New York: Routledge.

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (Eds.) (2006). *The post-colonial studies reader.* New York: Routledge.

Berg, H. van den (2004). Discoursanalyse: twee inleidingen ter discussie [Review of: N. Philips, C.

Harding (2002) Discourse analysis: investigating processes of social construction; M. Jorgensen, L. Philips (2002) Discourse analysis as theory and method]. *KWALON*, 9(2), 56-61.

- Bettache, K. (2021, 7 juli). Schokkend: maar zes procent van Nederlanders denkt dat kolonialisme slecht was. *BNNVARA*. Geraadpleegd op 25 november 2023, van <https://www.bnnvara.nl/joop/artikelen/schokkend-maar-zes-procent-van-nederlanders-denk-dat-kolonialisme-slecht-was>.
- Boersma, A. (2007, 22 mei). 'Nederlanders leren niet over koloniale wandaden. Geschiedenisexamen 'reden tot schaamte'. *De Pers*. Geraadpleegd op 11 maart 2024, van <https://www.eur.nl/sites/corporate/files/DeLangeThesis.pdf>.
- Boudewijn, P. (2016). *Warm bloed. De representatie van Indo-Europeanen in de Indisch-Nederlandse letterkunde (1860-heden)* (Proefschrift Universiteit Groningen). Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Boudewijn, P. (2023). *Uit de (post)koloniale leestrommel*. Powerpointpresentatie week 1. Cursus: Uit de (post)koloniale leestrommel. Bachelor Nederlandkunde/Nederlandse taal en cultuur. Universiteit Leiden.
- Boehmer, E. (1995). *Colonial and postcolonial literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Bussemaker, J., Candotti, A., Captain, E., Pormes, A., Steijlen, F., Tuithof, H. & Waerts, J. (2023, 8 februari). Deel en verbind: Nederland, Nederlands-Indië, Indonesië. Advies Commissie Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië. *Rijksoverheid*. Geraadpleegd op 2 februari 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/02/08/deel-en-verbind-nederland-nederlands-indie-indonesie>.
- Dera, J. J. M. (2021). De helaasheid der leeslijsten. Over diversiteit in het literatuuronderwijs. *De Lage Landen*, 64(1), 115-121.
- Emmer, P. (2021). *De geschiedenis van de Nederlandse slavernij in een notendop*. Amsterdam: Prometheus.
- Engel, M. (2020). *Zwarte bladzijden van het postkoloniale literatuuronderwijs: De literatuurkennis over het slavernijverleden bij VO-docenten Nederlands (havo/vwo) en hun visie op het voeren van discussies over slavernij in de klas* (Bachelorscriptie Nederlandse taal en cultuur). Radboud Universiteit Nijmegen.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York: Routledge.
- Felten, H. (2019, 18 december). Educatie geven over het slavernij- en koloniale verleden: wat werkt?. *KIS*. Geraadpleegd op 5 januari 2024, van <https://www.kis.nl/artikel/educatie-geve-over-het-slavernij-en-koloniale-verleden-wat-werkt>.
- Fogteloo, M. (2014, 23 september). Ooggetuigen sterven uit. *De Groene Amsterdammer*. Geraadpleegd op 15 september 2023, van <https://www.groene.nl/artikel/ooggetuigen-sterven-uit>.
- Groenewoud, M. (2021). De digitale toekomst van Caribisch erfgoed in het Koninkrijk. Oostindie, G., & Stipriaan, A. van (Eds.). *Antilliaans erfgoed 2: nu en verder*. Leiden: Leiden University Press (LUP). Geraadpleegd op 3 maart 2024, van <https://hdl.handle.net/1887/3244342>.

- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago: The University of Chicago press.
- Hermant, S., Hustinx, L. & Shachar, I. (2022). Gurminder Bhambra en de dekolonisering van sociologie. Interview. *Sociologie Magazine*, 4, 24-27.
- Historisch Nieuwsblad (2023, 26 juli). Slavernij en kolonialisme prominent in schoolboeken. *Historisch Nieuwsblad*. Geraadpleegd op 22 januari 2023, van <https://www.historischnieuwsblad.nl/slavernij-en-kolonialisme-prominent-in-schoolboeken/>.
- Honings, R., Veer, C. van 't, & Bel, J. (2021). *De postkoloniale spiegel: De Nederlands-Indische letteren herlezen*. Leiden: Leiden University Press.
- Jordaan, H. (2012). *Slavernij en vrijheid op Curaçao*. (Promotieonderzoek). Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 4 maart 2024, van <https://www.universiteitleiden.nl/nieuws/archief-divers/2012/06/archiefonderzoek-werpt-nieuw-licht-op-positie-ex-slaven-cura%C3%A7ao>.
- Klei, E. (2023, 16 juni). Gert Oostindie: 'Nieuw onderzoek Kolonialisme corrigeert rooskleurig Nederlands zelfbeeld'. *De Kanttekening*. Geraadpleegd op 22 januari 2024, van <https://dekanttekening.nl/samenleving/gert-oostindie-nieuw-onderzoek-kolonialisme-corrigeert-rooskleurig-nederlands-zelfbeeld/>.
- Kwakernaak, S. (2014) *Zwarte bladzijden door een roze bril. Schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden in de eenentwintigste-eeuwse geschiedenis* canons van het voortgezet onderwijs (Masterscriptie Universiteit Utrecht). Utrecht University Theses Repository.
- Leworthy, P. & Rigney, A. (2020, 29 juni). The connecting memories podcast. *Utrecht Universiteit* (podcast). Geraadpleegd op 20 oktober 2023, van <https://www.uu.nl/en/in-the-media/ann-rigney-on-memory-studies>.
- Lorenz, C. (2015). De Nederlandse koloniale herinnering en de universele mensenrechten: De casus 'Rawagede'. *Tijdschrift voor geschiedenis*, 128(1), 109-130.
- Lubach, A. (2024, 6 februari). Moeten we het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen weghalen? *De avondshow met Arjen Lubach* (video). Geraadpleegd op 11 maart 2024, van <https://www.youtube.com/watch?v=atmr-yJnKGU>
- Lubach, A. (2024, 31 januari). Scholen verzuipen in de lesmethodes. *De avondshow met Arjen Lubach* (video). Geraadpleegd op 2 februari 2024, van <https://www.youtube.com/watch?v=w505T4nobsY>.
- Meijer, M. (2006). *In tekst gevat: inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Mok, I. (1990). *Anti-racisme en schoolboeken: een evaluatie van aardrijkskunde en geschiedenis in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Parel.
- Mok, I. (2011). *Juf was dat echt zo?. Lessen over slavernij in het Amsterdamse voortgezet onderwijs*.

- Survey-onderzoek in opdracht van Gemeente Amsterdam (DMO).
- NOS (2023, 4 mei). Dodenherdenking op de Dam. NOS. (video). Geraadpleegd op 5 februari 2024, van <https://nos.nl/collectie/13921/video/2473869-kijk-terug-dodenherdenking-op-de-dam>.
- Onbekend (1892, 23 oktober). *Welche Thiere gleichen einander am meisten? Kaninchen und Ente*. Fliegende Blätter. Geraadpleegd op 3 maart 2024, van https://www.researchgate.net/figure/a-Kaninchen-und-Ente-Rabbit-and-Duck-from-the-October-23-1892-issue-of_fig3_351705346
- Paul H. (2005, 28 oktober). Zonder God rest ons niets dan geschiedenis. *De Groene Amsterdammer*. Geraadpleegd op 5 februari 2024, van <https://www.groene.nl/artikel/zonder-god-rest-ons-niets-dan-geschiedenis>.
- Pethes, N. (2019). *Cultural memory studies: an introduction*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Raben, R. (2017). Nederlands-Indië: tussen blinde vlek en zwarte bladzijde. Opname college Remco Raben. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 3 maart 2024, van <https://www.sg.uu.nl/video/2017/04/nederlands-indie-tussen-blinde-vlek-en-zwarte-bladzijde>.
- Rigney, A. (2004). "Portable monuments: Literature, Cultural Memory, and the Case of Jeanie Deans." *Poetics Today*, 25(2), 361-396
- Rigney, A (2010). "The Dynamics of Remembrance. Texts between Monumentality and Morphing". In Erll, A. & Nünning, A. (Eds.) *A companion to cultural memory studies* (p. 345-353). Berlijn: De Gruyter.
- Rigney, A. & Wurth, K. B. (Eds.). (2008). *Het leven van teksten: een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- RTL Nieuws (2018, 17 januari). Nederland worstelt met zijn koloniale verleden. *RTL Nieuws*. Geraadpleegd op 22 januari 2024, van <https://www.rtlnieuws.nl/nederland/artikel/3817016/nederland-worstelt-met-zijn-koloniale-verleden>.
- Said, E. (1978). *Orientalism: Western concepts of the Orient*. New York: Pantheon.
- Schoenmacker, I. (2023, 24 januari). Hoe verwerk je het slavernijverleden in het Nederlandse onderwijs?. *Hvana*. Geraadpleegd op 22 januari 2024, van <https://hvana.nl/lees/50232/hoe-verwerk-je-het-slavernijverleden-in-het-nederlandse-onderwijs>.
- Smith, M. (2020, 11 maart). How unique are British attitudes to empire? *Yougov*. Geraadpleegd op 20 januari 2023, van https://yougov.co.uk/international/articles/28355-how-unique-are-british-attitudesempire?utm_source=twitter&utm_medium=website_article&utm_campaign=empire&redirect_from=%2Ftopics%2Finternational%2Farticles-reports%2F2020%2F03%2F11%2Fhow-unique-are-british-attitudes-empire

- Smits, E. (2017). *Een zwarte bladzijde met witte inkt geschreven. Een narratief onderzoek naar de toepassing van multiperspectiviteit in Nederlandse schoolboeken en jeugddocumentaires over het slavernijverleden* (Masterscriptie Neerlandistiek). Universiteit Utrecht.
- Stoler, A. (2011). 'Colonial Aphasia: Race and Disabled Histories in France'. *Public Culture*, 23(1), 121-156.
- Veerdonk, D. van de (2020, 3 juli). *Een onderzoek naar het discours van de institutionele totstandkoming van de Nederlandse inzending voor Biënnale van Venetië* (masterscriptie kunst- en cultuurwetenschappen). Radboud Universiteit.
- Wekker, G. (2016). *White innocence: Paradoxes of colonialism and race*. Durham: Duke University Press.
- White, H. (2014). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (Baltimore 1973). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bijlage

Kernprincipes commissie

1. Formuleer en communiceer waarom je lesgeeft over, aandacht besteedt aan, of een educatief programma opzet over de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië en de relatie Indonesië-Nederland

Argumenten om aandacht te besteden aan de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië en de koloniale geschiedenis van Nederland:

- a. Die geschiedenis biedt inzicht in overkoepelende transnationale ontwikkelingen en de samenhang tussen gelijktijdige historische gebeurtenissen, zoals de dekolonisatie van meerdere landen, het ontstaan van organisaties als de Verenigde Naties, de Koude Oorlog, maar ook de wederopbouw van Nederland.
- b. Kennis van die geschiedenis in de context van kolonialisme en slavernij, geeft meer inzicht in de uitingen en gevolgen van racisme, discriminatie, vooroordelen en in- en uitsluiting toen en nu.
- c. Die geschiedenis biedt context bij herdenkingen, gedenkdagen, monumenten en, breder, de gebouwde omgeving in Nederland. Bijvoorbeeld bij de jaarlijkse herdenkingen van het einde van de Tweede Wereldoorlog op 4 mei en 15 augustus die betrekking hebben op Tweede Wereldoorlog, postkoloniale migratie en koloniale geschiedenis.
- d. Die geschiedenis biedt inzicht in de keuzes, gedragingen, handelingen, en het doen en laten van verschillende mensen in tijden van (de)kolonisatie, oorlog en migratie.
- e. Kennis van die geschiedenis in de context van kolonialisme, geeft inzicht in hoe de Nederlandse samenleving in cultureel opzicht, maar ook qua bevolkingssamenstelling voortdurend verandert.
- f. Kennis van die geschiedenis biedt aanknopingspunten om de historie, beleving en maatschappelijke positie van verschillende ervarings- en herinneringsgemeenschappen in Nederland beter te leren begrijpen, en daarmee hun plek in het collectieve bewustzijn over de Nederlandse geschiedenis, cultuur en samenleving te verankeren.

2. Kies bewust wat je onderwijst of opneemt in het educatieve programma, over de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië:

- a. De brede context van het Nederlandse koloniale rijk (in samenhang met de andere kolonies van Nederland: Suriname en Caribisch Nederland, het algemene beleid van Nederland ten aanzien van deze rijksdelen/kolonies);
- b. Kennis over de lokale samenlevingen voorafgaande aan de kolonisatie (sociaal, economisch, politiek, demografisch);
- c. Het proces van kolonisatie, waarom en hoe het gebeurde (kernfasen, keerpunten, beslissingen), de schaal van het kolonialisme (bijvoorbeeld wereldwijd, niet alleen landen en gemeenschappen, maar had impact op families en individuen) en de dekolonisatie (oorzaken en gevolgen);
- d. De context en ontwikkelingen in meerdere tijdvakken (handelsnetwerken, slavernij, racisme, Tweede Wereldoorlog, nationalisme, etc.).
- e. Geef aan wanneer en waarom verhoudingen tussen mensen veranderden, wat dat voor invloed op bevolkingsgroepen had. Door naar meerdere tijdvakken te kijken kan de dynamiek van het kolonialisme, maar ook het verzet daartegen beter worden begrepen;
- f. Meerdere perspectieven of verhalen (meerstemmigheid, multi-perspectiviteit, intersectionaliteit (interactie tussen verschillende ongelijkheden, bijvoorbeeld etniciteit, gender of religie).
- g. Geef daarbij aan welke perspectieven je kiest, en waarom, en dat er ook andere perspectieven zijn;
- h. Standplaatsgebondenheid, de plaats in de tijd, ruimte en sociale structuur van individuele personen (Denk aan begrippen als verantwoordelijkheid, motivaties, keuzemogelijkheden).

3. Pas onderstaande punten toe bij hoe je onderwijs of een educatief programma over Nederlands-Indië/Indonesië vormgeeft:

- a. Ben je bewust van taalgebruik en bronnen:
Sta kritisch ten opzichte van bronnen. Wees je bewust van de subjectiviteit van bronnen en de samensteller(s) van de bronnen. Let erop dat het taalgebruik in de bronnen altijd al een perspectief inhoudt en gedateerd kan zijn, gebruik dit om leerlingen kritischer te maken. Zorg zelf ook voor bewust gebruik van terminologie.
- b. Maak gebruik van meerstemmigheid en multi-perspectiviteit:
Maak gebruik van meerdere persoonlijke verhalen. Laat leerlingen de verschillende perspectieven onderzoeken i.p.v. stereotiepe beelden en karikaturen herhalen en versterken, maar focus op begrijpen van verschillende perspectieven/standplaatsgebondenheid die ook door de tijd heen veranderen. Stimuleer onderzoek naar lokale-, regionale- en nationale herinnering. Benader het interdisciplinair.
- c. Stimuleer kritisch denken en zelfreflectie:
Bespreek de oorzaken en de complexiteit van geschiedenis, focus op historisch bewustzijn en erfgoed- en mediawijsheid. Reflecteer op de rol van geschiedenis voor democratie en/of betekenis en identiteit in het heden. Focus niet alleen op de koloniale geschiedenis, maar ook op de geschiedenis van onafhankelijkheid, samenlevingen daarvoor en erna. Stel filosofische vragen en houd rekening met spanningen in huidige samenleving.
- d. Gebruik bronnenkritiek als uitgangspunt:
Bij dit onderwerp zijn veel bronnen/literatuur vanuit verschillende perspectieven te vinden en daarbij is bronnenkritiek goed te oefenen.
- e. Betrek de actualiteit en het heden hierbij:
Denk aan Black Lives Matter, kritiek op monumenten zoals op die van Jan Pieterszoon Coen in Hoorn of generaal van Heutsz in Amsterdam (in 2004 hernoemd als Monument Indië-Nederland).

Literatuur Nederlandse koloniale geschiedenis

Havo 4
2023



Vandaag



1. Opstart
2. Wat gaan wij de komende tijd doen?
3. Waarom?
4. Doel 1
5. Nieuwsberichten en stellingen
6. Afsluiting

Wat gaan wij de komende tijd doen?

Doelen:

- kritisch denken over het koloniale verleden en de discussies die erover worden gevoerd in de actualiteit.
- begrip multiperspectiviteit begrijpen en kunnen vinden in *Wij slaven van Suriname*.
- historisch besef vergroten door begrippen als racisme, discriminatie, vooroordelen en in- en uitsluiting kunnen begrijpen en vinden in *Wij slaven van Suriname*.

Laatste les:

Podcast, vlog of creatieve verwerking maken van een van deze doelen i.c.m. *Wij slaven van Suriname*.

Waarom?



Doel 1

Kritisch denken over het koloniale verleden en de discussies die erover worden gevoerd in de actualiteit.



Stellingen

Nederland moest eerder excuses maken voor het geweld uit de koloniale geschiedenis in de voormalige koloniën.

Nederland moet in de onderhandelingen met de Antillen meer rekening houden met de koloniale trauma's.

Nederland moet financiële steun bieden aan de voormalige koloniën.

Nederland moet de jeugd van tegenwoordig onderwijzen over verschillende perspectieven op de koloniale geschiedenis.

Nieuwsberichten

Jullie gaan op zoek naar nieuwsberichten en vormen daar een mening over!

Koloniaal geweld in Indonesië belandde in de doofpot

Opinie Geweld

Met steun aan Israël steunt Nederland alsnog het kolonialisme

'MOSLIMS VERDENKEN ZIT IN HET KOLONIALE DNA VAN NEDERLAND'

Afsluiting

Jullie krijgen een post-it. Schrijf op:

- wat je vandaag hebt geleerd
- tips
- tops



Vandaag



1. Opstart
2. Doel 2
3. Multiperspectiviteit
4. *Wij slaven van Suriname*
5. Afsluiting

Doel 2

Begrip multiperspectiviteit begrijpen en kunnen vinden in *Wij slaven van Suriname*.



Multiperspectiviteit

Wij slaven van Suriname

Anton de Kom



Afsluiting

Ieder groepje pitcht kort de multiperspectiviteit die zij hebben gevonden in *Wij slaven van Suriname*.



Vandaag

1. Opstart
2. Doel 3
3. Historisch besef adhv begrippen
4. Aan de slag!
5. Afsluiting

Doel 3

Historisch besef vergroten door begrippen als racisme, discriminatie, vooroordelen en in- en uitsluiting kunnen begrijpen en vinden in *Wij slaven van Suriname*.



Historisch besef adhv begrippen

Racisme
Discriminatie
Vooroordelen
In- en uitsluiting



Aan de slag!

Nu je de definitie begrijpt van de begrippen, ga je in je groepje op zoek naar de uitwerking van die begrippen in *Wij slaven van Suriname*.

Verwerk dit op 1 A5



Afsluiting

Exit-ticket met een test van begrippen en definities. Dus open Kahoot!



Vandaag (laatste les)

1. Opstart
2. Doelen herhalen
3. Opdracht
4. Afsluiting



Doelen herhalen

Doelen:

- kritisch denken over het koloniale verleden en de discussies die erover worden gevoerd in de actualiteit.
- begrip multiperspectiviteit begrijpen en kunnen vinden in *Wij slaven van Suriname*.
- historisch besef vergroten door begrippen als racisme, discriminatie, vooroordelen en in- en uitsluiting kunnen begrijpen en vinden in *Wij slaven van Suriname*.

Laatste les:

Podcast, vlog of creatieve verwerking maken van een van deze doelen i.c.m. *Wij slaven van Suriname*.

Opdracht

Podcast, vlog of creatieve verwerking maken van een van deze doelen i.c.m. *Wij slaven van Suriname*.



Afsluiting

Presenteer met je groepje je vlog/podcast/creatieve verwerking!

En vergeet de enquête niet in te vullen!

