

Het belangrijkste monument

De representatie van het slavernijverleden in het Nederlandse geschiedenisonderwijs

Bachelorscriptie geschiedenis (GE3V14054)

Student: Roald Bakker (2663279)

E-mailadres: r.bakker7@students.uu.nl

Begeleider: dr. Marijke Huisman

Datum: 17-06-2021

Aantal woorden: 8307



Samenvatting

In deze scriptie staat de representatie van het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs van havo-onderbouw centraal. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van geschiedeniscurricula en schoolboeken. Hierbij is onderzocht of het geschiedenisonderwijs met betrekking tot het slavernijverleden van rond 2000 verschilt met het geschiedenisonderwijs van rond 2020. De verandering tussen deze meetpunten is gekoppeld aan het historiografisch en maatschappelijk debat van de afgelopen 25 jaar. De analyse laat zien dat de representatie van het slavernijverleden gedeeltelijk is veranderd. Belangrijke oorzaken hiervan zijn de invoering van de tien tijdvakken en de canon van Nederland in het geschiedeniscurriculum. In het onderzoek valt op dat recente schoolboeken, in tegenstelling tot oudere schoolboeken, aandacht hebben voor agency en leefomstandigheden van de slaafgemaakten. Ook wordt in de recente schoolboeken de welvaart van Nederland gekoppeld aan slavernij en slavenhandel. Deze verschillen zijn echter genuanceerd, want er is een mate van continuïteit te bemerken tussen het geschiedenisonderwijs van 2000 en 2020. Daarnaast valt op dat recente historiografische en maatschappelijke ontwikkelingen niet direct terug te vinden zijn in recente schoolboeken.

Inhoudsopgave

Inleiding	p. 4
Introductie	p. 4
Stand van het onderzoek	p. 5
Probleemstelling en relevantie	p. 7
Bronnen en methode	p. 8
Hoofdstuk 1: ontwikkelingen in het historiografisch en maatschappelijke debat over het slavernijverleden	p. 10
1.1 Tot 1990: een oorverdovende stilte	p. 10
1.2 1990-2003: een nationaal slavernijmonument	p. 11
1.3 2003 tot heden: de stilte doorbroken	p. 13
1.4 Deelconclusie	p. 16
Hoofdstuk 2: het Nederlandse slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs rond 2000	p. 18
2.1 Het geschiedenisonderwijs van 1998 tot 2003	p. 18
2.2 Schoolboeken en het slavernijverleden	p. 19
2.3 Deelconclusie	p. 22
Hoofdstuk 3: het Nederlandse slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs rond 2020	p. 24
3.1 Het geschiedenisonderwijs van 2006 tot 2020	p. 24
3.2 Schoolboeken en het slavernijverleden	p. 27
3.3 Deelconclusie	p. 29
Conclusie	p. 31
Literatuurlijst	p. 35
Bijlagen	p. 39
Bijlage 1: analysekader	p. 39
Bijlage 2: schoolboeken rond 2000	p. 40
Bijlage 3: schoolboeken rond 2020	p. 44

Inleiding

Introductie

‘Het belangrijkste monument met betrekking tot het Nederlandse slavernijverleden zou zijn als het slavernijverleden van Nederland helemaal geïntegreerd zou zijn in het geschiedenisonderwijs in de Nederlandse scholen. (...) Het slavernijverleden wordt soms maar met een paar regels afgedaan. Er zijn ook boeken [schoolboeken] waar wel wat in staat, maar behandelt men het dan ook? Je moet als leraar niet alleen de mooie dingen vertellen. Je moet ook uitleggen wat het erge was aan deze slavernij.’¹

Deze uitspraak van de Surinaamse schrijfster Cynthia McLeod uit 2001 is kenmerkend voor een maatschappelijk debat dat sinds de eeuwwisseling in Nederland wordt gevoerd. In dit debat staat de vraag centraal of het Nederlandse slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs wel op de juiste manier gerepresenteerd wordt. Het gaat in dit debat om meer dan alleen kwantitatieve aspecten. Vooral de manier waarop het slavernijverleden wordt behandeld is de kern van de discussie. Vanuit een postkoloniaal discours, dat tot doel heeft de publieke stilte rondom het slavernijverleden te doorbreken, klinkt de kritiek dat het slavernijverleden niet, of niet op de juiste manier wordt behandeld in het onderwijs.² Het slavernijverleden zou worden genegeerd of gebagatelliseerd.

Dat deze discussie springlevend is, werd in 2020 bewezen door een rapport van de Verenigde Naties, waarin werd gesteld dat in het Nederlandse onderwijs te weinig aandacht is voor het Nederlandse slavernijverleden.³ In het rapport, dat tot doel had racisme, xenofobie en andere vormen van intolerantie in Nederland te onderzoeken, werd geadviseerd het slavernijverleden op een meer accurate en representatieve manier te behandelen.⁴ Ook tijdens de Black Lives Matter protesten van 2020 klonk dit streven.⁵

¹ Tineke Bogaerts, ‘De historische romans van Cynthia McLeod’, *Kleio. Tijdschrift van de vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland* 42 (2001) 5, 24-27, aldaar 27.

² Met deze definitie van postkoloniaal discours verwijs ik naar: Guino Jones, ‘De Slavernij is onze geschiedenis (niet). Over discursieve strijd om de betekenis van de ntr-televisieserie De Slavernij’, *BMGN – Low Countries Historical Review* 127 (2012), 56-82, aldaar 63.

³ Verenigde Naties, ‘Rapport VN Rapporteur Racisme 2019’ (versie 19 november 2020) [https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/11/19/\(26 mei 2021\)](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/11/19/(26%20mei%202021)).

⁴ Ibidem.

⁵ Tosia Hogema, ‘Racisme en slavernij in het onderwijs. Niemand wordt racistisch geboren’ (versie 12 juni 2020) <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/nederland/artikel/5151331/> (26 mei 2021)

Waarom wordt er zoveel waarde gehecht aan het geschiedenisonderwijs? Het geschiedenisonderwijs vervult een belangrijke functie in het vormen van ideeën, kennis en het wereldbeeld van jongeren.⁶ Daarnaast is er een duidelijke relatie tussen geschiedenisonderwijs en het collectieve geheugen van een natiestaat. Volgens *collective memory*-experts bestaat het collectieve geheugen uit een selectie van gebeurtenissen uit het verleden waarvan wordt geacht dat deze belangrijk zijn voor leden van een specifieke groep.⁷ Dit collectieve geheugen wordt onder andere gevormd door middel van onderwijs. Zo schrijft de overheid voor welke geschiedenissen behandeld dienen te worden in de klas. Deze geschiedenissen creëren een gedeeld verleden en construeert zo een 'wij'-groep, aldus de herinneringsexpert Aleida Assman.⁸ Kenmerkend aan dit collectieve geheugen van de wij-groep is dat er vooral een positief zelfbeeld wordt gecreëerd; voor geschiedenissen die schuld en schaamte oproepen is vaak geen ruimte, ook niet in geschiedenisonderwijs.⁹ Zo wordt de perceptie van de wereld van jongeren voor een niet te onderschatten deel bepaald door het geschiedenisonderwijs.

Tegenwoordig bestaat Nederland echter uit veel meer groepen, die zich niet kunnen vinden in het collectieve geheugen van de natiestaat. Het gevolg hiervan is de vraag om nieuwe geschiedenissen in het geschiedenisonderwijs en daarmee in het collectieve geheugen op te nemen, aldus historica Maria Grever.¹⁰ Dit past bij het postkoloniale discours dat zich al decennia uitsprekt over het opnemen van het Nederlandse slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs. De vraag is in hoeverre deze kritiek is toegepast.

Stand van het onderzoek

Onderzoek naar de representatie van het trans-Atlantische slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs is niet nieuw, maar wel relatief gering. Een belangrijke bijdrage is het proefschrift van Lucia Hogervorst uit 2004 waarin onderzoek naar de representatie van het

⁶ Cees van der Kooij en Ton van der Schans (red.) 'Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis. Een visie van geschiedenisdocenten op hun vak' (z.p. 2016) 12-15, 22-23 en Eckhardt Fuchs en Annekatrin Bock, *The Palgrave handbook of textbook studies* (New York 2018) 1-2.

⁷ Rudolf de Cillia, Martin Reisgl en Ruth Wodak, 'The discursive construction of national identities', *Discourse & Society*, 10 (Londen 2016) 2, 149-179, aldaar 154-155.

⁸ Aleida Assman, 'Transformations between history and memory', *Social Research* 75 (2008) 1, 49-72, aldaar 52.

⁹ Aleida Assman, 'Memory, individual and collective', in: Robert Goodin en Charles Tilly (red.) *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (Oxford 2006) 210-224, aldaar 213.

¹⁰ Maria Grever en Siep Stuurman (red.) *Beyond the canon. History for the twenty-first century* (New York 2007) 5-12.

koloniale verleden in basisschool-schoolboeken centraal staat.¹¹ Ook in het onderzoek uit 2014 van de Amerikaanse socioloog Melissa Weiner wordt dit thema onderzocht.¹² Beide onderzoeken stellen dat het slavernijverleden een groot deel van twintigste eeuw niet werd behandeld of vanuit economisch en wit perspectief werd geschreven. Vooral het onderzoek van Weiner wordt tegenwoordig door postkoloniale activisten aangehaald om hun punt van kritiek te bewijzen.¹³ Beide onderzoeken zijn echter niet van toepassing op het voortgezet onderwijs en richten zich niet op het tegenwoordige onderwijs, maar vooral op de twintigste eeuw.

Op basis van kwantitatief onderzoek concludeerde historica Ineke Mok in 2011 dat de aandacht voor het slavernijverleden in schoolboeken voor het voortgezet onderwijs minimaal is.¹⁴ Daartegenover staat een onderzoek van *Het Historisch Nieuwsblad* uit 2019, waarin na een kwantitatieve analyse werd geconcludeerd dat er wel veel aandacht is voor slavernij in schoolboeken van het voortgezet onderwijs.¹⁵ Dit onderzoek kreeg aanzienlijke aandacht in de traditionele media en wordt door een conservatief discours aangehaald als argument dat het geschiedenisonderwijs wél deugt. Gezien het kwantitatieve karakter van deze onderzoeken, wordt het niet duidelijk op welke manier het slavernijverleden gerepresenteerd wordt in het onderwijs. Het is op zijn minst opvallend te noemen dat er recentelijk geen kwalitatieve onderzoeken zijn gedaan naar de representatie van het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs, terwijl dit onderwerp wel onderdeel is van een hedendaags maatschappelijk debat.¹⁶

¹¹ Lucia Hogervorst, 'Van ethnocentrisme naar cultuurrelativisme? Over de historische beeldvorming van het Nederlandse koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs' (Proefschrift Maatschappijgeschiedenis, Rotterdam 2004).

¹² Melissa Weiner, '(E)racing slavery. Racial neoliberalism, social forgetting and scientific colonialism in Dutch primary school textbooks' *Du Bois Review: Social Science Research on Race* 11 (2014) 3.

¹³ Zo wordt het onderzoek van Weiner bijvoorbeeld aangehaald door The Black Archives. Zie: Miguel Heilbron, 'Staan slavernij en kolonialisme prominent in schoolboeken? Nee, focus op inclusie en verder onderzoek nodig' (versie 6 september 2020) <https://www.theblackarchives.nl/blog/slavernij-en-kolonialisme-prominent-in-schoolboeken-nee-focus-op-inclusie-en-verder-onderzoek-nodig> (14 juni 2021).

¹⁴ Ineke Mok, 'Juf, was dat écht zo? Lessen over slavernij in het Amsterdamse voortgezet onderwijs' (Onderzoek Cultuursporen, Amsterdam 2011).

¹⁵ Sander van Walsum, 'Geen aandacht voor slavernij en kolonialisme? Uit de schoolboeken blijkt dit niet' (versie 28 februari 2020) <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/geen-aandacht-voor-slavernij-en-kolonialisme-uit-de-schoolboeken-blijkt-dit-niet~b71d3c47/> (30 mei 2021).

¹⁶ Er zijn enkele bachelor- en masterscripties waarbij het slavernijverleden in het onderwijs besproken wordt, maar waarbij dit onderwerp of een bijzaak is, of wordt gekoppeld aan een specifieke theorie. Zie bijvoorbeeld: Roos Jans, 'Slavernij in het onderwijs. De invloed van het publieke en politieke debat over het slavernijverleden in lesmethodes' (MA-scriptie Geschiedenis en Actualiteit, Nijmegen 2017).

Probleemstelling en relevantie

In dit onderzoek staat de representatie van het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs van havo-onderbouw centraal. Er is gekozen voor onderbouw havo, omdat dit het meest representatieve niveau is. Allereerst is gekozen voor de onderbouw, omdat hier het vak geschiedenis verplicht is. Ook verhouden alle leerniveaus zich in de onderbouw tot hetzelfde curriculum. Daarnaast worden havo-onderbouw schoolboeken geanalyseerd omdat deze boeken een balans vormen tussen schoolboeken van het vmbo en het vwo. Het geschiedenisonderwijs dat wordt aangeboden op havo-onderbouw, is gemiddeld gezien de geschiedenis die jongeren leren.

Concreet is de onderzoeksvraag in deze scriptie of het geschiedenisonderwijs met betrekking tot het slavernijverleden rond 2000 verschilt met het geschiedenisonderwijs van rond 2020. Daarbij zal worden onderzocht of deze verandering te koppelen is aan maatschappelijke en historiografische inzichten van de afgelopen 25 jaar. Om het geschiedenisonderwijs te onderzoeken zijn er twee aspecten nodig, namelijk het curriculum voorgeschreven door de overheid en schoolboeken. Schoolboeken zijn voor een gedeelte de uitwerking van het curriculum en staan doorgaans centraal in de geschiedenislessen.¹⁷

De onderzoeksvraag wordt uitgewerkt in drie deelvragen. Ten eerste zal het historiografisch en maatschappelijk debat over het Nederlandse slavernijverleden worden onderzocht. Op basis van dit hoofdstuk wordt een analysekader gecreëerd, dat zich richt op vier thema's. Hiermee kan worden onderzocht in welke mate de vier onderscheiden historiografische thema's terug te zien zijn in het geschiedenisonderwijs. In het tweede hoofdstuk wordt het geschiedeniscurriculum en schoolboeken van rond 2000 geanalyseerd op basis van dit analysekader. In het derde hoofdstuk wordt het geschiedeniscurriculum en schoolboeken rond 2020 met hetzelfde kader geanalyseerd.

Zoals gesteld ontbreken er recente onderzoeken over de representatie van het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs. Deze scriptie is op twee manieren vernieuwend. Allereerst wordt in deze scriptie gebruik gemaakt van de meest recente schoolboeken en overheidsvoorschriften, waar nog geen kwalitatief onderzoek naar is gedaan. Ten tweede worden in deze scriptie twee meetpunten (2000 en 2020) gebruikt om continuïteit of discontinuïteit aan te treffen. Het debat over het slavernijverleden is sinds de

¹⁷ Fuchs en Bock, *The Palgrave handbook of textbook studies*, 1-2.

eeuwwisseling in stroomversnelling gekomen, waarbij diverse postkoloniale organisaties streven het slavernijverleden een publieke zaak te maken, waarin ook het onderwijs een belangrijke rol speelt. Op basis van dit onderzoek kan worden geconcludeerd of de representatie van het slavernijverleden is veranderd en of deze verandering een relatie heeft met historiografische en maatschappelijke ontwikkelingen. Zodoende is deze scriptie wellicht een aanvulling op de geringe onderzoeken over het geschiedenisonderwijs met betrekking tot het slavernijverleden en wellicht ook een toevoeging voor het publieke debat.

Bronnen en methode

In deze scriptie staan twee soorten bronnen centraal, namelijk geschiedeniscurricula en schoolboeken. Allereerst worden de geschiedeniscurricula voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs van rond 2000 en 2020 geanalyseerd. Ten tweede worden vier representatieve schoolboeken onderzocht. Bij beide meetpunten wordt één dezelfde uitgever van schoolboek gekozen, in dit geval *Memo*. Zo kan worden onderzocht of er bij de uitgeverij sprake is van (dis)continuïteit. Het andere schoolboek is in beide meetpunten van een andere uitgeverij, namelijk *Sfinx* (2000) en *Feniks* (2017). Op die manier wordt een groter aantal uitgevers onderzocht.

In dit onderzoek worden de bronnen van beide meetpunten met elkaar vergeleken om (dis)continuïteit te bemerken. Schoolboek-onderzoek is een discipline op zich en er zijn diverse methoden mogelijk in dergelijk onderzoek.¹⁸ Omdat er in dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve analyse, is het beschrijvend-analytische onderzoek het meest bruikbaar. In dit type onderzoek wordt een schoolboek nauwkeurig geanalyseerd en vervolgens beschreven middels selecties en citaten van de stof. Er wordt niet alleen gelet op tekst, maar ook op bronnen zoals ooggetuigenverslagen en afbeeldingen. Vervolgens kan er op basis van de geselecteerde teksten een analyse worden gegeven van het schoolboek. Omdat het beschrijvend-analytische onderzoek intensief is, is de methode vooral nuttig wanneer het aantal schoolboeken beperkt is.¹⁹

¹⁸ Zo schrijven Piet Fontaine en Johan Toebes drie methoden voor, namelijk de beschrijvend analytische, de inhoudelijke en de didactische. Falk Pingel heeft andere namen voor de methoden (discoursanalyse, hermeneutische analyse en kwantitatieve analyse). De discoursanalyse komt overeen met de beschrijvend-analytische methode.

¹⁹ Christoph Klessmann, 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses', in: Piet Fontaine (red.), *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 33-44.

Falk Pingel stelt in het *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* dat het in een vergelijkend onderzoek van belang is dat voor het onderzoek al wordt besloten wat precies wordt onderzocht in de schoolboeken.²⁰ Bij dit onderzoek is dat ook het geval. Op basis van de bevindingen van het eerste hoofdstuk is een analysekader ontworpen, waarop het beschrijvend-analytische onderzoek is gebaseerd. In dit analysekader zijn vier historiografische en maatschappelijke thema's opgenomen waarmee de schoolboeken worden geanalyseerd. Dit analysekader is zodoende een instrument om de interactie tussen het historiografisch en maatschappelijk debat en de schoolboeken te analyseren. Middels het analysekader en de schoolboeken kan worden geconcludeerd of de representatie van het slavernijverleden in het onderwijs is veranderd. Het analysekader is opgenomen in bijlage 1. Bijlage 2 en 3 bestaan uit een verzameling van alle relevante citaten uit de schoolboeken die zijn gekoppeld aan het analysekader.

²⁰ Falk Pingel, *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (Parijs 2010) 68.

Hoofdstuk 1: ontwikkelingen in het historiografisch en maatschappelijke debat over het slavernijverleden

De beroemde Nederlandse historicus Johan Huizinga definieerde geschiedenis als de geestelijke vorm waarin een cultuur rekenschap geeft van haar verleden.²¹ Volgens deze definitie is geschiedenis meer dan wetenschap. Geschiedenis is ook de wijze waarop een cultuur vorm geeft aan haar verleden. Dit houdt in dat wanneer de cultuur van een samenleving verandert, de kijk op de geschiedenis ook verandert. Deze definitie en betekenis van geschiedenis lijkt te gelden voor het Nederlandse slavernijverleden. Dat de Nederlandse samenleving de afgelopen decennia is veranderd, is te zien in het debat rondom (het herdenken van) het Nederlandse slavernijverleden. De geschiedenis van de Nederlandse slavernij leek langer dan een eeuw afwezig in het collectief geheugen van de Nederlandse samenleving, terwijl tegenwoordig het slavernijverleden publiekelijk wordt behandeld en herdacht.²² De veranderde positie van het slavernijverleden in het collectief geheugen wordt in dit hoofdstuk verklaard middels een beschrijving van historiografische en maatschappelijke veranderingen van de afgelopen decennia. Deze veranderingen zijn verdeeld over drie verschillende tijdvakken.

1.1 Tot 1990: een oorverdovende stilte

Het Nederlandse slavernijverleden is volgens de historicus Gert Oostindie al lange tijd onderdeel van de Nederlandse geschiedwetenschap. Historicus Alex van Stipriaan concludeerde in zijn essay *The books no one has read* dat er vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw werd gepubliceerd over de Nederlandse trans-Atlantische slavernij. Het aantal publicaties was echter schaars. Na de onafhankelijkheid van Suriname in 1975 nam het aantal publicaties toe, waarschijnlijk omdat het onderwerp Suriname relevant werd.²³ Kenmerkend aan deze geschiedschrijving is ten eerste de conclusie dat de slavernij een marginale invloed had op de Nederlandse economie. Ten tweede de focus op de Nederlandse afschaffing van slavernij en ten derde was er aandacht voor het systeem van de slavenhandel.

²¹ Johan Huizinga, *Geschiedwetenschap / hedendaagsche cultuur. Verzameld werk VII* (Haarlem 1950) 102.

²² Pepijn Brandon (e.a.), *De slavernij in Oost en West. Het Amsterdam onderzoek* (Amsterdam 2020) 12-15.

²³ Alex van Stipriaan, 'Slavery in the Dutch Caribbean. The books no one has read' in: Juanita de Barros, Audra Diplee en David Trotman (e.a.), *Beyond fragmentation. Perspectives on Caribbean history* (Princeton 2006) 69-92, aldaar 71.

In het onderzoek naar deze thema's werd vooral een economisch en koloniaal perspectief gehanteerd.²⁴ Prominente wetenschappers in deze geschiedschrijving zijn Johannes Postma, Henk den Heijer en Piet Emmer.²⁵ Niet toevallig is dat deze wetenschappers witte mannen waren, wat aansloot op het koloniale perspectief dat werd gehanteerd. Enkele van deze historici, zoals Emmer, zijn nog actief middels publicaties en mediaoptredens.²⁶

De geringe aandacht voor het slavernijverleden van de geschiedwetenschap had weinig effect op de Nederlandse samenleving.²⁷ Volgens Van Stipriaan heerste er een 'oorverdovende stilte' rondom de maatschappelijke herinnering aan het slavernijverleden.²⁸ De onderzoekers James Horton en Johanna Kardux geven hier twee redenen voor. Ten eerste was het slavernijverleden onverenigbaar met het imago van Nederland als historisch cultureel tolerant land. Als gevolg hiervan werd het slavernijverleden 'gewist' uit het collectief geheugen. Ten tweede werd de Nederlandse slavernij niet direct gekoppeld aan Nederland zelf, omdat slavernij en slavenhandel zich afspeelde in koloniën ver buiten Nederland.²⁹ Wat men over slavernij wist, was vooral dat Nederland het had afgeschaft.³⁰ Dit had tot gevolg dat de maatschappelijke aandacht voor het slavernijverleden zeer minimaal was. Dit gold ook voor het geschiedenisonderwijs, aldus Van Stipriaan.³¹

1.2 1990-2003: een nationaal slavernijmonument

Vanaf de jaren negentig ontstond er een maatschappelijk debat over het slavernijverleden. De oorzaak hiervan lag niet in nieuwe historische inzichten, maar in de lobby van nakomelingen van slaafgemaakten. Als gevolg van de dekolonisatie van Suriname in 1975 migreerden tienduizenden Surinamers naar Nederland. De erfenis van de slavernij werd

²⁴ Ibidem, 70.

²⁵ Zie bijvoorbeeld Johannes Postma, *The Dutch in the Atlantic slave trade 1600-1815* (New York 1990) en Henk den Heijer, *Scheepvaart en handel van de Tweede West-Indische Compagnie op Afrika, 1674-1740* (Zutphen 1997).

²⁶ Zie bijvoorbeeld Emmers recente boek: Piet Emmer, *Het zwart-wit denken voorbij. Een bijdrage aan de discussie over kolonialisme, slavernij en migratie* (Amsterdam 2020).

²⁷ Gert Oostindie, *Postcolonial Netherlands. Sixty-five years of forgetting, commemorating, silencing* (Amsterdam 2011) 149.

²⁸ Alex van Stipriaan, 'Hunne vrijmaking zou zoo veel geld kosten' (versie 31 maart 2001) <https://www.trouw.nl/nieuws/hunne-vrijmaking-zou-zoo-veel-geld-kosten> (29 april 2021).

²⁹ James Horton en Johanna Kardux, 'Slavery and the contest for national heritage in the United States and the Netherlands' *American Studies International* 42 (2004) 2/3 51-74, aldaar 53 en 65-66.

³⁰ Alex van Stipriaan, 'Disrupting the canon: the case of slavery' in: Maria Grever en Siep Stuurman, *Beyond the canon. History for the twenty-first century* (London 2007) 205-219, aldaar 205-207.

³¹ Alex van Stipriaan, Slavernijonderzoek en debat in Nederland: een stand van zaken. Oratie gehouden t.g.v.de start van de NiNsee-leerstoel aan de UvA met prof. dr. Stephen Small' 19 mei 2011 4 -5.

hiermee letterlijk thuisgebracht.³² Volgens Oostindie heerste er in de Surinaamse gemeenschap onbegrip en frustratie over de onwetendheid en ontkenning van het slavernijverleden in Nederland.³³ Deze frustratie kwam in jaren negentig tot uiting in wat antropoloog Guno Jones een postkoloniaal discours noemt, dat tot doel had van het slavernijverleden een publieke kwestie te maken.³⁴ In 1998 overhandigde de Surinaamse vrouwenbeweging Sophiedela een petitie aan de Tweede Kamer. In deze petitie verzocht Sophiedela de regering een gedenkteken voor het Nederlandse slavernijverleden op te richten. Daarnaast constateerde Sophiedela dat in het geschiedenisonderwijs het slavernijverleden werd gebagatelliseerd en dat Afro-Surinaamse perspectieven in deze geschiedenis ontbraken.³⁵

Historici werden nadrukkelijk betrokken in het proces naar het slavernijmonument. Gesubsidieerd door het Prins Claus Fonds verscheen in 1999 een publicatie onder redactie van Gert Oostindie waarin diverse historici, erfgoed specialisten en schrijvers, al dan niet afkomstig uit Suriname of de Antillen, schreven over het nut van een nationaal slavernijmonument.³⁶

De petitie van Sophiedela werd grotendeels gerealiseerd en in 2002 werd het Nationaal Monument Slavernijverleden onthuld.³⁷ Daarnaast werd in 2003, door subsidie van de Rijksoverheid, het Nationaal Instituut Nederlands Slavernijverleden en Erfenis (NiNsee) opgericht. Het doel van het NiNsee is van het slavernijverleden een publieke kwestie te maken, door deze geschiedenis op een volledige en transparante manier te behandelen.³⁸

Het is niet onwaarschijnlijk dat het maatschappelijk debat over het slavernijverleden een impuls gaf aan het historiografisch debat. Van Stipriaan stelt dat na 1990 het thema van onderzoek geleidelijk veranderde. De aandacht verschoof naar het leven op de plantage en de leefomstandigheden van de slaafgemaakten, evenals opstand, marronage en verzet op de plantage.³⁹ Daarnaast werd slavernij op de Antillen frequenter onderzocht. Omdat

³² Pieter de Bruin, *Bridges tot the past. Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch heritage educational resources* (Proefschrift Cultuurwetenschappen, Rotterdam 2014) 67.

³³ Gert Oostindie (red.), *Het verleden onder ogen. Herdenking van de slavernij* (Amsterdam 1999) 11.

³⁴ Jones, *De slavernij is onze geschiedenis (niet)*, 63.

³⁵ Barryl Biekman en Majorie Dors, *Sporen van Slavernij* (Stichting Sophiedela, z.p. 1998) 4-6.

³⁶ Gert Oostindie (red.), *Het verleden onder ogen. Herdenking van de slavernij* (Amsterdam 1999).

³⁷ Pepijn Brandon (e.a.), *De slavernij in Oost en Wes*, 40.

³⁸ NiNsee, 'Over ons' (z.d.) <https://www.ninsee.nl/over-ons> (22 april 2021).

³⁹ Alex van Stipriaan, 'Overvloed en stiltes in de geschiedenis van slavernij en marronage in Suriname in de laatste halve eeuw' (januari 2013) https://www.researchgate.net/publication/280223753_Overvloed_en_stiltes (21 april 2021).

onderzoekers nog vooral gebruik maakten van witte, koloniale archieven, bleef een economisch en koloniaal perspectief nog grotendeels centraal staan.⁴⁰

1.3 2003 tot heden: de stilte doorbroken

De onthulling van het Nationaal Monument Slavernijverleden kan worden gezien als een startpunt van momentum, waardoor de Nederlandse samenleving steeds meer bekend werd met het slavernijverleden. In de afgelopen twee decennia zijn de historiografische en maatschappelijke ontwikkelingen talrijk geweest en zijn deze ook steeds minder duidelijk te onderscheiden van elkaar.

Op het gebied van de geschiedwetenschap zijn, naast toename van publicaties, enkele ontwikkelingen te bemerken. Allereerst werd het slavernijverleden steeds meer beschreven vanuit het perspectief van slaafgemaakten, waarbij de nadruk werd gelegd op *agency*, aldus Oostindie. Slaafgemaakten werden in publicaties niet langer gezien als handelsproducten, maar als mensen die hun eigen cultuur ontwikkelden en een belangrijke rol speelden in de afschaffing van de slavernij.⁴¹ Ook werd er meer gebruik gemaakt van orale geschiedenis, waarin het NiNsee een grote rol speelde. Met deze orale geschiedenis kwamen afstammelingen van slaafgemaakten aan het woord, die middels *'experience stories'* informatie deelden uit de tijd van de slavernij. Op deze manier kon het slavernijverleden met een nieuw (zwart) perspectief bestudeerd worden.⁴² Datzelfde gold ook voor de nieuwe generatie wetenschappers. Na de eeuwwisseling raakten steeds meer zwarte wetenschappers betrokken bij de geschiedschrijving van het slavernijverleden. De veranderde toon en nieuwe perspectieven in deze geschiedschrijving zijn hier gedeeltelijk een gevolg van.⁴³

Ten tweede werd de mentale erfenis van het slavernijverleden onderzocht. De socioloog Stephen Small werd, op initiatief van het NiNsee, door de Universiteit van Amsterdam in 2010 aangesteld om onderzoek te doen naar dit thema. Small concludeerde na vierjarig onderzoek dat hedendaags racisme tegen zwarte Nederlanders een verband heeft met het slavernijverleden. Hiermee toonde Small aan dat de erfenis van het slavernijverleden

⁴⁰ Van Stipriaan, 'The books no one has read', 82.

⁴¹ Gert Oostindie, 'Slavernij, canon en trauma. Oratie gehouden t.g.v. de aanvaarding van het ambt hoogleraar in de Caribische Geschiedenis', 19 oktober 2007, 14 en Pepijn Brandon (e.a.), *De slavernij in Oost en West*, 190-191.

⁴² Van Stipriaan, 'The books no one has read', 79.

⁴³ Voorbeelden van een nieuwe generatie zwarte wetenschappers zijn Karwan Fatah-Black, Nancy Jouwe, Valika Smeulders en Guno Jones.

een relevante invloed heeft op de Nederlandse samenleving.⁴⁴ Volgens historicus Matthias van Rossum werd het thema racisme in de geschiedschrijving van de slavernij lang genegeerd, in tegenstelling tot recentere publicaties. In deze publicaties wordt de relatie tussen racisme en de slavernij uitgewerkt.⁴⁵ Wanneer historici het slavernijverleden beschouwen als het aanwezige verleden, omdat mentale erfenissen (on)bewust nog actief zijn in de samenleving, worden vragen over schuld, excuses en herstelbetalingen relevant. In diverse recente publicaties, zoals *Slavernij in de Oost en West* en *Rotterdam in slavernij*, worden deze zaken besproken.⁴⁶ Dat is niet toevallig, omdat deze publicaties opdrachten zijn geweest van de gemeente Amsterdam en Rotterdam om mogelijk excuses voor het slavernijverleden te maken. Deze publicaties zijn maatschappelijk gestuurd.

Een derde belangrijke verschuiving in het historiografisch debat is de invloed van het slavernijverleden op de Nederlandse economie. Historici zoals Karwan Fatah-Black en Pepijn Brandon stelden in diverse publicaties dat Nederland meer heeft verdiend aan de slavernij dan lang werd gedacht. Het beeld van slavernij als economisch marginaal en irrationeel werd hiermee verworpen.⁴⁷

Een laatste ontwikkeling in het historiografisch debat is het presenteren van het slavernijverleden als een concreet en tastbaar onderdeel van Nederland. Voorheen werd het slavernijverleden beschreven als iets van 'ver weg in de koloniën' of als relevant voor een kleine minderheid. Tegenwoordig wordt het slavernijverleden vaak beschreven vanuit een globaal perspectief, door bijvoorbeeld de plantages in Suriname te koppelen aan economische of sociale ontwikkelingen in Nederland en vice versa. Zo laat Alex van Stipriaan in *Rotterdam in slavernij* zien hoe Rotterdamse ondernemers betrokken waren bij de slavernij, hoe slaafgemaakten op de Rotterdamse plantages zich verzetten tegen de slavernij en hoe sporen van slavernij tegenwoordig nog zichtbaar zijn in Rotterdam.⁴⁸ Belangrijke doelen van de

⁴⁴ Stephen Small en Sandew Hira, *Decolonizing the mind. 20 Questions and Answers about Dutch Slavery and its Legacy* (Den Haag, 2014) 74-75.

⁴⁵ Brandon (e.a.), *De slavernij in Oost en West* 280-288 en Eveline Sint Nicolaas (e.a.) *Slavernij. Het verhaal van João, Wally, Oopjen, Palaus, Van Bengalen, Surapati, Sapali, Tula, Dirk, Lohkay* (Amsterdam 2021) 304.

⁴⁶ Brandon (e.a.), *De slavernij in Oost en West* 48-49 en 382-390 en Alex van Stipriaan, *Rotterdam in slavernij* (Amsterdam 2020) 355-367 en 373-374.

⁴⁷ Pepijn Brandon en Ulbe Bosma, 'De betekenis van de Atlantische slavernij voor de Nederlandse economie in de tweede helft van de achttiende eeuw' *Tijdschrift voor Sociale en Economische Geschiedenis* 16 (2018) 2 5-45, aldaar 43-45 en Matthias van Rossum en Karwan Fatah-Black, 'Wat is winst? De economische impact van de Nederlandse trans-Atlantische slavenhandel', *Tijdschrift voor Sociale en Economische Geschiedenis* 9 (2012) 1 3-29, aldaar 23-25.

⁴⁸ Van Stipriaan, *Rotterdam in slavernij*, 85-123, 294-312 en 344-355.

‘nieuwe’ geschiedschrijving is het doorbreken van historische stiltes, belangstelling opwekken en het slavernijverleden een plaats te geven in het collectief geheugen.⁴⁹

Ook op maatschappelijk gebied voltrokken zich diverse ontwikkelingen. Hoewel het slavernijverleden steeds meer aandacht kreeg, stelt Oostindie dat dit verleden vooral de geschiedenis was van een minderheid die poogde op activistische wijze van het slavernijverleden een publieke zaak te maken.⁵⁰ In de afgelopen twee decennia lukte dat steeds beter. Zo werden er in 2003 en 2005 een tweede en derde slavernijmonument in Middelburg en Amsterdam onthuld en werd in 2006 de canon van Nederland gepubliceerd, waarin ook de Nederlandse slavernij een venster toebedeeld kreeg. Het doel van deze canon was het stimuleren van historisch en cultureel besef, vooral onder scholieren.⁵¹ Het Nederlandse slavernijverleden werd hierdoor formeel in het onderwijs geplaatst, volgens Oostindie het hoogtepunt van de strijd om erkenning van dit verleden.⁵² Een andere belangrijke ontwikkeling was de NTR-televisieserie *De Slavernij* uit 2011, waarin de trans-Atlantische slavenhandel en slavernij voor een groot publiek werd behandeld. Het feit dat er een maatschappelijke discussie ontstond over de inhoud en vorm van de serie, toonde aan dat er sprake was van een maatschappelijk slavernijdebat.⁵³ In 2013 werd de viering van 150 jaar afschaffing slavernij uitgebreid herdacht en besproken in de media. Ook diverse musea organiseerde exposities gebaseerd op dit thema.⁵⁴

Het maatschappelijk debat is de afgelopen jaren steeds meer zichtbaar geworden. Vraagstukken over excuses en herstelbetalingen zijn veelvuldig besproken in de media en ook diverse politieke partijen pleiten voor excuses van de regering voor het slavernijverleden.⁵⁵ Vanaf 2017 verkende de gemeente Amsterdam initiatieven voor een Slavernijmuseum. Hoewel het nog onbekend is welk narratief in dit museum centraal zal staan, is het duidelijk

⁴⁹ Sint Nicolaas (e.a.) *Slavernij*, 300-308.

⁵⁰ Oostindie, *Postcolonial Netherlands*, 153-154.

⁵¹ Stephen Klein, Maria Grever en Carla van Boxtel, ‘Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland’, *Tijdschrift voor geschiedenis* 124 (2011) 3 381-395, aldaar 386.

⁵² Oostindie, *Postcolonial Netherlands*, 153.

⁵³ Jones, ‘De slavernij is onze geschiedenis (niet)’ 69-80.

⁵⁴ Zie bijvoorbeeld ‘Verbreek de ketenen!’ van het Haags Historisch Museum, ‘Zwart & Wit’ van het Tropenmuseum en ‘De zwarte bladzijde’ van het Scheepsvaartmuseum.

⁵⁵ NOS, ‘D66 en ChristenUnie willen excuses regering voor slavernijverleden’ (versie 1 juli 2020) <https://nos.nl/artikel/2339176-d66-en-christenunie-willen-excuses-regering-voor-slavernijverleden> (4 mei 2021).

dat het slavernijverleden een actueel maatschappelijk thema is.⁵⁶ Dat blijkt ook uit onderzoek van *Trouw*. In dit onderzoek blijkt dat meer dan de helft van de Nederlanders het slavernijverleden een ernstige zaak vinden. Veel Nederlanders vinden meer historisch onderzoek en excuses echter onnodig.⁵⁷ De resultaten van dit onderzoek zijn vooral voor activisten het bewijs dat er nog veel verbeterd kan worden. Dit is terug te zien in organisaties zoals The Black Archives (TBA). TBA probeert met publicaties, lezingen en educatieve tools bewustwording over het slavernijverleden te stimuleren.⁵⁸ Het onderwijs speelt volgens deze organisatie een grote rol in deze bewustwording. TBA stelt dat het (geschiedenis)onderwijs nog veelal een eurocentrisch en koloniaal perspectief hanteert.⁵⁹ Zo presenteerde TBA in 2017 samen met *De Correspondent* 'Verzwegen Geschiedenis', met als streven thema's zoals slavenhandel en zwart verzet hiertegen een prominente plaats in het onderwijs te geven. Gekeken naar het onderzoek van *Trouw* is dit streven van TBA niet onlogisch. Hoewel de stilte is doorbroken, valt er volgens activisten en diverse historici nog genoeg te verbeteren.

1.4 Deelconclusie

Concluderend kan worden gesteld dat er de afgelopen decennia sprake is van een viertal historiografische ontwikkelingen. Allereerst wordt het slavernijverleden tegenwoordig gepresenteerd als een concrete Nederlandse geschiedenis, in plaats van iets wat 'ver weg in de koloniën' plaatsvond. Er wordt gewezen op de concrete betrokkenheid en zichtbaarheid van het slavernijverleden in steden zoals Rotterdam en Amsterdam. Ten tweede wordt slavernij en slavenhandel tegenwoordig gepresenteerd als een belangrijk economisch fenomeen, in plaats van een bescheiden onderneming. Ten derde wordt de slavernij in publicaties steeds meer beschreven vanuit (onder andere) het perspectief van de slaafgemaakten, in plaats van een koloniaal of economisch perspectief. Met dit 'zwarte' perspectief ligt de nadruk op agency, zoals verzet tegen de slavernij. Voor de eeuwwisseling

⁵⁶ Marijke Huisman, 'Er missen kanten. Multiperspectiviteit in erfogoededucatie over slavernij' *Cultuur + Educatie* 19 (2020) 55, 111-127, aldaar 123-125.

⁵⁷ Eric Brasse, 'Nederlanders vinden slavernijverleden ernstig, maar achten excuses niet op zijn plaats' (12 februari 2021) <https://www.trouw.nl/nieuws/nederlanders-vinden-slavernijverleden-ernstig-maar-achten-excuses-niet-op-zijn-plaats~bacd9e55/> (4 mei 2021). In dit onderzoek vindt 56% van de Nederlanders slavernij ernstig, vindt 28% nieuw onderzoek belangrijk en is 31% voorstander van excuses.

⁵⁸ Brandon (e.a.), *De slavernij in Oost en West*, 360-362.

⁵⁹ Andreas Jonkers (e.a.), 'Verzwegen geschiedenis. Verhalen die iedere Nederlander aangaan' (16 november 2017) <https://decorrespondent.nl/10235/verzwegen-geschiedenis-verhalen-die-iedere-nederlander-aangaan/524646100-cb95fa05> (4 mei 2021).

stond vooral het plantagesysteem en de afschaffing van slavernij centraal. Tot slot is er steeds meer gepubliceerd over de mentale erfenis van het slavernijverleden en de doorwerking hiervan, zoals hedendaags racisme. Vragen over excuses en herstelbetalingen zijn hier inherent aan. Daarnaast is sinds de eeuwwisseling maatschappelijke aandacht voor het slavernijverleden toegenomen, dankzij onder andere monumenten en activistische organisaties. De vier bovenstaande trends of thema's zijn verwerkt in het analysekader (zie bijlage 1). In de twee volgende hoofdstukken zullen de schoolboeken worden geanalyseerd op basis van dit analysekader.

Hoofdstuk 2 Het Nederlandse slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs rond 2000

In dit hoofdstuk staat het Nederlandse geschiedenisonderwijs van rond 2000 centraal. Middels onderzoek naar de kerndoelen van de overheid en schoolboeken zal worden onderzocht hoe het geschiedenisonderwijs zich verhiel tegenover het Nederlandse slavernijverleden. De vraag is in hoeverre de schoolboeken overeenkomen met de historiografische en maatschappelijke ontwikkelingen. Er wordt gebruik gemaakt van twee schoolboeken, namelijk *Memo* uit 1998 en *Sfinx* uit 2000. Beide schoolboeken werden veel gebruikt door scholen.⁶⁰ Dit verhoogt de representativiteit van het onderzoek. De schoolboeken werden beide gebruikt voor tweede klas havo/vwo en beschrijven historische ontwikkelingen van 1600 tot en met 1900.

In de analyse van de schoolboeken wordt gebruik gemaakt van het analysekader, dat is gebaseerd op de vier volgende thema's: de lokalisatie van slavernij, de economische waarde van de slavernij, het perspectief waaruit het slavernijverleden wordt verteld en de erfenis van het slavernijverleden vandaag de dag. Alle citaten uit de schoolboeken die in verband staan met het analysekader, zijn opgenomen in bijlage 2.

2.1 Het geschiedenisonderwijs van 1998 tot 2003

Het Nederlandse onderwijs wordt voor een belangrijk gedeelte gekenmerkt door de vrijheid van onderwijs.⁶¹ Scholen en docenten zijn vrij in hun onderwijs, mits dit onderwijs voldoet aan de globale kerndoelen die zijn voorgeschreven door de overheid. Vanaf 1998 tot 2003 gold de wet voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs met daarin kerndoelen voor het geschiedenisonderwijs. Het feit dat de kerndoelen een 'ten minste te bereiken' doel zijn, laat zien dat er in het onderwijs altijd meer mogelijk is dan de kerndoelen beschrijven.⁶²

Het geschiedeniscurriculum bestaat uit 25 kerndoelen, waarvan geen enkel kerndoel concreet betrekking heeft op de Nederlandse slavernij. Concepten zoals slavernij, trans-Atlantische slavenhandel en de WIC staan niet beschreven in de kerndoelen. Er zijn echter wel enkele kerndoelen die kunnen worden gelinkt aan slavernij of slavenhandel. Eén van de algemene kerndoelen luidt: *'kennis en inzicht verwerven van/in historische structuren en*

⁶⁰ Albert van der Kaap en Alderik Visser, 'Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016' (Enschede 2016)16.

⁶¹ Arie Wilschut, *Beelden van tijd. De rol van historisch bewustzijn bij het leren van geschiedenis.* (Assen 2011) 27-28.

⁶² Wetten overheid, Besluit kerndoelen en adviesrentabel basisvorming 1998-2003 (z.p 1997) <https://wetten.overheid.nl/BWBR0008963/1998-08-01>.

*processen die ten grondslag liggen aan de hedendaagse samenleving.*⁶³ Dit kerndoel kan betrekking hebben op het slavernijverleden, dat mogelijk doorwerkt in de hedendaagse samenleving. Kerndoel 7 richt zich concreet op de ontwikkeling van handelskapitalisme en ondernemerschap in de Republiek. Kerndoel 8 heeft betrekking op de maatschappelijke positie van Nederlanders door de eeuwen heen, gebaseerd op onder andere afkomst, etniciteit en religie.⁶⁴ In beide kerndoelen kan het slavernijverleden worden betrokken. In kerndoel 25 staan de koloniale en postkoloniale verhouding met Nederland en Oost- en West-Indië centraal, evenals de invloed van het kolonialisme en het imperialisme.⁶⁵ Binnen dit kerndoel kan het slavernijverleden behandeld worden.

Binnen dit raamwerk van kerndoelen kan worden geconcludeerd dat er betrekkelijk grote vrijheid bestond voor docenten en methodemakers, want diverse kerndoelen verhouden zich indirect tot het slavernijverleden. In de volgende paragraaf wordt onderzocht hoe methodemakers zich op basis van het curriculum verhielden met het slavernijverleden.

2.2 Schoolboeken en het slavernijverleden⁶⁶

In *Memo* is het Nederlandse slavernijverleden beschreven in twee hoofdstukken, namelijk in *De Republiek in de Gouden Eeuw* en *Mali, een machtige beschaving*.⁶⁷ In het laatstgenoemde hoofdstuk is een keuzeparagraaf opgenomen over slavernij door de eeuwen heen. In het hoofdstuk *De Republiek in de Gouden Eeuw* is een duidelijke relatie met kerndoel 7 en 25. In de paragraaf over de slavernij door de eeuwen heen ontbreekt een concrete relatie met een kerndoel. Deze paragraaf is een kenmerkend voorbeeld van de vrijheid die methodemakers hebben.

In het hoofdstuk *De Republiek in de Gouden Eeuw* wordt de slavernij gelokaliseerd in Noord- en Zuid-Amerika. Het wordt voor de lezer duidelijk dat Nederlanders via de WIC slaafgemaakten uit Afrika haalden om te werken op plantages in gebieden in 'West-Indië' die door de Nederlanders waren veroverd, maar concrete plaatsen, zoals Suriname of de Antillen, worden niet genoemd.⁶⁸ In een bron over de wereldhandel is wel te zien dat een pijltje met

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ In de tekst wordt verwezen naar de teksten uit de schoolboeken, die zijn uitgewerkt in bijlage 2.

⁶⁷ Carla van Boxtel en Wieke Schrover, *Memo. Geschiedenis voor de basisvorming* ('s-Hertogenbosch 1998) 8-11, 108-109.

⁶⁸ Ibidem 10-11.

‘slaven’ richting ‘Suriname’ gaat.⁶⁹ Er wordt geen verband gelegd tussen slavernij en de zichtbaarheid daarvan in Nederland zelf. Hierdoor is het mogelijk dat de lezer het idee krijgt dat slavernij ‘ver weg in de koloniën’ afspeelde. In de paragraaf *De slavernij door de eeuwen heen* wordt het Nederlandse aandeel of de Nederlandse koloniën niet concreet benoemd als onderdeel van de Europese slavenhandel in Afrika, wat het Nederlandse aandeel hierin relativereert.

Met betrekking tot het thema economische waarde wordt in ditzelfde hoofdstuk voor de lezer duidelijk dat de WIC geld verdiende aan ‘*de verkoop van slaven en de handel in rietsuiker*’ en dat slaafgemaakten bij grote landbouwbedrijven werkten.⁷⁰ Het slavernijverleden wordt hiermee indirect gekoppeld aan kerndoel 7. Er wordt echter geen verband gelegd tussen de welvarende Republiek, zoals dat in het hoofdstuk wordt geschreven, en de slavernij en slavenhandel. Door ook te stellen dat de WIC kleiner was dan de VOC wordt de economische impact van de slavernij gerelativeerd.

In *Memo* overheerst een economisch en koloniaal perspectief met betrekking tot het slavernijverleden. Zo wordt gesteld dat de WIC slaafgemaakten nodig had op de plantage en dat ‘*zwarte slaven goede arbeidskrachten waren op de plantages*’.⁷¹ In de paragraaf over slavernij door de eeuwen heen is er beknopt aandacht voor de leefomstandigheden op de plantages. Ook wordt de brandmerking van slaafgemaakten beschreven vanuit wit perspectief.⁷² In deze paragraaf is ruimte voor een zwart perspectief door de autobiografie van Olaudah Equino aan te halen. In de passage is dit zwarte perspectief echter passief en komt enkel over als slachtoffer. Er is in *Memo* geen aandacht voor agency van de slaafgemaakten, waardoor deze als passief handelswaar overkomen voor de lezer. In *Memo* worden ook Afrikaanse slavenhandelaren expliciet genoemd, zowel in een Nederlands ooggetuigenverslag als in de leertekst.⁷³ Hiermee wil *Memo* duidelijk maken dat de trans-Atlantische slavenhandel niet mogelijk was zonder Afrikaanse medewerking.

Op het gebied van de mentale erfenis van het slavernijverleden schrijft *Memo* niks over Nederland, waarmee het slavernijverleden in Nederland als het voltooid verleden wordt gepresenteerd. Toch bespreekt *Memo* wel de erfenis van slavernij in Afrika, door een Ghanese

⁶⁹ Ibidem 10.

⁷⁰ Ibidem 11.

⁷¹ Ibidem 11 en 109.

⁷² Ibidem 109.

⁷³ Ibidem 108-109.

historicus aan te halen die stelt dat de Afrikaanse mentaliteit is gevormd door de slavenhandel.⁷⁴

In *Sfinx* wordt het Nederlandse slavernijverleden behandeld in het hoofdstuk over de negentiende eeuw in de paragraaf *Wisi of vergif is je verdiende loon!*⁷⁵ In deze paragraaf wordt Suriname in de negentiende eeuw behandeld, wat een duidelijke relatie heeft met kerndoel 25.

Doordat de Nederlandse slavernij specifiek wordt behandeld in een paragraaf over Suriname, krijgt de lezer de indruk dat de slavernij alleen zichtbaar was in Suriname. Er is in *Sfinx* geen informatie over de zichtbaarheid van slavernij in Nederland. In een paragraaf over de industriële revolutie wordt de driehoekshandel getoond in een afbeelding. De pijl met 'slaven' gaat echter naar Noord-Amerika en niet naar Nederlandse koloniën.⁷⁶ Het is daarnaast opvallend dat in *Sfinx* enkel de Nederlandse slavernij van de negentiende eeuw behandelt, alsof de Nederlandse slavernij begon in de negentiende eeuw.

In *Sfinx* wordt er niets geschreven over de slavernij in Suriname en economisch gewin. Er wordt wel geschreven dat slaafgemaakten op plantages werkten, maar voor de lezer wordt het niet duidelijk dat Nederland hier geld aan verdiende, waarmee de economische waarde van slavernij gerelativeerd lijkt te worden. In het hoofdstuk over de 'Gouden Eeuw', waarin de wereldhandel centraal staat, wordt niets geschreven over slavenhandel of de WIC. Hiermee koppelt *Sfinx* de welvarende Republiek los van slavernij en slavenhandel. Kerndoel 7 wordt hiermee niet gekoppeld aan het slavernijverleden. Bovenstaande past bij de stilte die voor de eeuwwisseling kenmerkend was aan het slavernijverleden.

In de paragraaf over slavernij in Suriname is relatief veel aandacht voor de agency van slaafgemaakten. Er worden twee ooggetuigenverslagen aangehaald waarin slaafgemaakten in verzet komen of vluchten.⁷⁷ Hiermee krijgt de lezer het idee dat slaafgemaakten geen passief handelswaar waren. Daarover staat in *Sfinx* beschreven dat slavenhouders slaafgemaakten echter wel zagen als werktuigen en levend kapitaal, in plaats van mensen. Verder wordt in de tekst duidelijk dat slaafgemaakten hard moesten werken op koffie- of suikerplantages en ook

⁷⁴ Ibidem 109.

⁷⁵ Dirk Berend en Jan de Vries, *Sfinx. Geschiedenis voor de basisvorming* (Zutphen 2000) 128-129.

⁷⁶ Ibidem 53.

⁷⁷ Ibidem 128-129.

hard gestraft konden worden.⁷⁸ Een concreet economisch of koloniaal perspectief ontbreekt in *Sfinx*.

Dat het koloniale perspectief ontbreekt in *Sfinx* blijkt ook uit de actualiteit die het boek toepast. Er worden in de tekst vragen gesteld over een slavernijmonument en herstelbetalingen. Ook wordt een opiniestuk van een Surinaams persoon gebruikt waarin de Nederlands schuld van het slavernijverleden wordt behandeld.⁷⁹ Hiermee lijkt *Sfinx* het slavernijverleden te behandelen als het aanwezige verleden.

2.3 Deelconclusie

In het vorige hoofdstuk werd Alex van Stipriaan aangehaald die stelde dat er voor de eeuwwisseling op maatschappelijk gebied een 'oorverdovende stilte' heerste rondom het slavernijverleden. Als er alleen wordt gekeken naar de kerndoelen, lijkt dit voor het geschiedenisonderwijs te kloppen. De schoolboeken laten echter wat anders zien. Er is wel degelijk aandacht voor het Nederlandse slavernijverleden, al verschillen beide schoolboeken duidelijk van elkaar.

In *Memo* zijn duidelijk overeenkomsten met de historiografie van voor 1990. Beide presenteren het slavernijverleden als economisch onbelangrijk en als een fenomeen van 'ver weg in de koloniën'. In *Memo* worden Suriname en de Antillen niet genoemd. Ondanks het geringe economisch belang, beschrijft *Memo* slavernij wel vanuit een economisch perspectief. Daarnaast ontbreekt in *Memo* agency en concrete informatie over het leven van slaafgemaakten op de plantages. Slaafgemaakten worden vooral als handelswaar beschreven. Wat er over slaafgemaakten wordt geschreven, is vooral vanuit koloniaal perspectief. Dit komt eveneens overeen met historiografische inzichten van 1990. In *Memo* is de invloed van de maatschappelijke discussie rondom het slavernijverleden niet zichtbaar.

In *Sfinx* zijn ook overeenkomsten met historiografische inzichten van voor 1990, door het slavernijverleden te presenteren als iets als van 'ver weg in de koloniën' en niet te benoemen dat de slavernij voor economisch gewin zorgde. Op het gebied van agency is een verband met historiografische inzichten van rond 2000. Slaafgemaakten worden als mensen gezien die in opstand konden komen. Ook ontbreekt een duidelijk koloniaal perspectief. Tot

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem.

slot is in *Sfinx* de maatschappelijke discussie over het slavernijverleden opgenomen, wat past bij meer recente maatschappelijke en historiografische inzichten.

Hoofdstuk 3 Het Nederlandse slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs rond 2020

Vanaf 2000 is er veel veranderd rondom het slavernijdebat: de plaatsing van een nationaal slavernijmonument, een slavernij-instituut en diverse nieuwe historiografische inzichten. Zo wordt er tegenwoordig, concreter dan eerder, een relatie gelegd met hedendaags racisme en het slavernijverleden. De vraag is of deze ontwikkelingen terug te zien zijn in het geschiedenisonderwijs. In dit hoofdstuk worden allereerst twee belangrijke veranderingen in het geschiedenisonderwijs besproken, alvorens twee schoolboeken worden geanalyseerd. Deze schoolboeken *Memo* (2014) en *Feniks* (2017) worden op veel scholen gebruikt.⁸⁰ De schoolboeken worden beide gebruikt voor tweede klas havo/vwo. In beide schoolboeken worden historische ontwikkelingen van 1500 tot en met 1900 beschreven. Op basis van de bevindingen van dit hoofdstuk en het vorige hoofdstuk kan worden geconcludeerd of het geschiedenisonderwijs met betrekking tot het Nederlandse slavernijverleden is veranderd.

3.1 Het geschiedenisonderwijs van 2006 tot 2020

Het geschiedenisonderwijs wordt vanaf 2006 gekenmerkt door verschillende veranderingen die ook invloed hebben gehad op het behandelen van het slavernijverleden. Allereerst als gevolg van Commissie De Rooy. Deze commissie diende het geschiedeniscurriculum te hervormen om zodoende chronologische- en oriëntatiekennis te stimuleren. Het gevolg was een nieuw curriculum dat was gebaseerd op tien tijdvakken (van 25 eeuwen vooral westerse geschiedenis), die werden ondersteund door 49 kenmerkende aspecten.⁸¹ Kenmerkend aan de tijdvakken en de kenmerkende aspecten was de afwezigheid van personen of gebeurtenissen.⁸²

Vanaf 2006 zijn de nieuwe kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs van kracht, die tot heden gelden. Van de nieuwe kerndoelen hebben twaalf

⁸⁰ Albert van der Kaap en Alderik Visser, 'Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016' (Enschede 2016) 16. Met betrekking tot *Feniks* is de druk uit 2017 het meest recent. Voor *Memo* geldt dat er in 2020 een nieuwe druk is verschenen, die weinig verschilt met de druk uit 2014.

⁸¹ De tien tijdvakken zijn: tijd van jagers en verzamelaars, tijd van Grieken en Romeinen, tijd van monniken en ridders, tijd van steden en staten, tijd van ontdekkers en hervormers, tijd van regenten en vorsten, tijd van pruiken en revoluties, tijd van burgers en stoommachines, tijd van wereldoorlogen en tijd van tv en computers.

⁸² Piet de Rooy (red.), *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historisch en maatschappelijke vorming* (Enschede 2011) 14-25.

kerndoelen betrekking op het geschiedenisonderwijs.⁸³ Alleen de kerndoelen die een relatie hebben met het slavernijverleden worden behandeld. In kerndoel 37 staat beschreven dat *‘de leerling een kader van tien tijdvakken leert te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken.’*⁸⁴ Het tijdvak van ‘regenten en vorsten’ (1600-1700) is gekoppeld aan het kenmerkende aspect *‘ontstaan van handelskapitalisme en begin van een wereldeconomie’*.⁸⁵ Dit kenmerkende aspect heeft een indirecte relatie met het slavernijverleden. Het tijdvak van ‘pruiken en revoluties (1700-1800)’ is gekoppeld aan het kenmerkende aspect *‘slavenarbeid op plantages en de opkomst van het abolitionisme’*⁸⁶. Dit laat zien dat slavenarbeid op de plantages gedurende de achttiende eeuw een verplicht thema is, net zoals abolitionisme, oftewel verzet tegen de slavernij. Daarnaast zijn er enkele kerndoelen die een relatie hebben met actuele maatschappelijke kwesties, zoals kerndoel 36 en 39.⁸⁷ In theorie is het mogelijk dat het slavernijverleden als een actuele maatschappelijke kwestie wordt behandeld. Dit nieuwe curriculum betekende dat vanaf 2006 het slavernijverleden onderdeel is van de kerndoelen. Echter wordt in de tijdvakken of kenmerkende aspecten nergens specifiek het *Nederlandse* slavernijverleden genoemd. Daar kwam in 2010 verandering in met het invoeren van de Canon van Nederland in de kerndoelen.

De Canon van Nederland werd in 2006 in opdracht van de overheid ontwikkeld. In eerste instantie was de canon bedoeld als versterking van cohesie en de nationale identiteit, in een multicultureel Nederland. Daarmee zou de canon een antwoord zijn op een maatschappelijk probleem en niet specifiek gericht op het onderwijs. Wel werd geadviseerd om de canon te gebruiken in het basis- en voortgezet onderwijs.⁸⁸ De canon bestond uit vijftig vensters, waarbij een venster bestond uit een persoon, object of gebeurtenis dat kenmerkend was voor de Nederlandse geschiedenis. Elk venster was voorzien van een stuk tekst. In 2010 werd de canon onderdeel van de kerndoelen van het geschiedenisonderwijs. De vensters van

⁸³ In de wet van de kerndoelen zijn in totaal 58 kerndoelen. Kerndoel 36-47 hebben betrekking op het vak geschiedenis.

⁸⁴ Wetten overheid, Besluit kerndoelen onderbouw VO (z.p. 2012)
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>.

⁸⁵ De Rooy, *Verleden, heden en toekomst* 44-45.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Wetten overheid, Besluit kerndoelen onderbouw VO (z.p. 2012)
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>.

⁸⁸ Maria Grever en Carla van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014) 31.

de canon dienden als uitgangspunt van de tijdvakken.⁸⁹ De canon had echter geen dwingend karakter. Scholen mochten zelf bepalen welke vensters zij behandelden.⁹⁰

Eén van de vensters heeft concrete betrekking op het Nederlandse slavernijverleden, namelijk het venster *'Slavernij. Mensenhandel en gedwongen arbeid in de Nieuwe Wereld (1637-1863)'*. Het is aannemelijk dat het maatschappelijke debat van rond 2000 is verbonden aan het opnemen van het slavernijverleden in de canon. In het venster 'Slavernij' wordt onder andere de WIC en MCC benoemd en is aandacht voor agency van de slaafgemaakten.⁹¹ Tula wordt genoemd als voorbeeld van verzet. In de canon is geen directe aandacht voor vraagstukken zoals racisme en herstelbetalingen met betrekking tot het slavernijverleden. In het venster 'Suriname en de Nederlandse Antillen' zijn onder andere de bevolkingsverhouding en de migratie naar Nederland beschreven. Beide ontwikkelingen zijn een erfenis van het slavernijverleden.

In 2019 kreeg de Commissie-Kennedy de opdracht van de minister van OCW [Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen] om de canon te herijken. De herijking werd gebaseerd op nieuwe historiografische inzichten en het maatschappelijk debat.⁹² In de herijkte canon was meer aandacht voor meerstemmigheid, diversiteit en een internationale invalshoek.⁹³ Als gevolg hiervan werden tien 'oude' vensters vervangen en daarnaast werd de informatie bij verschillende vensters aangepast. In de herijkte canon was meer aandacht voor het slavernijverleden, zoals te zien was in de nieuwe vensters 'VOC en WIC' (voorheen enkel VOC) en 'Anton de Kom'. Ook het venster 'Slavernij' was herschreven. De grootste verandering in dit venster is een verandering van het economisch perspectief. In de herijkte canon wordt gesteld dat de slavernij belangrijk was voor de Nederlandse economie en ook direct aanwezig was in Nederland.⁹⁴ Het venster 'Anton de Kom' is een kenmerkend voorbeeld van het opnemen van een zwart perspectief en het behandelen van de erfenis van het slavernijverleden.

⁸⁹ Wetten overheid, Besluit kerndoelen onderbouw VO (z.p. 2012)

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>.

⁹⁰ Grever en Van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 31.

⁹¹ De MCC [Middelburgse Commercie Compagnie] was een Zeeuwse handelscompagnie die in de achttiende eeuw een grote rol speelde in de Nederlandse slavenhandel.

⁹² James Kennedy (red.) *Open vensters voor onze tijd. De canon van Nederland herijkt* (Utrecht 2020) 21.

⁹³ Ibidem 24-25.

⁹⁴ Ibidem 99.

De canon op zich, vooral met het venster 'Slavernij', is een voorbeeld van de mentale erfenis van het slavernijverleden. Kennelijk werd het slavernijverleden als dusdanig belangrijk ervaren dat deze werd opgenomen in de canon van Nederland. Doordat de canon onderdeel werd van het geschiedenisonderwijs, werd het collectief geheugen van Nederland opengesteld voor een nieuwe geschiedenis, namelijk het slavernijverleden. De vraag is echter hoe dit verleden werd gepresenteerd in schoolboeken.

3.2 Schoolboeken en het slavernijverleden⁹⁵

Omdat *Memo* en *Feniks* dezelfde structuur hanteren zal in deze paragraaf, in tegenstelling tot het vorige hoofdstuk, beide schoolboeken per thema worden geanalyseerd.

In *Memo* is in de hoofdstukken *De Gouden Eeuw*, *De industriële revolutie* en *De VS: verdeeld of toch één?* aandacht voor het Nederlandse slavernijverleden. Het eerste hoofdstuk heeft betrekking op het tijdvak 'regenten en vorsten', het tweede hoofdstuk op dat van 'burgers en stoommachines'. Het hoofdstuk over de Verenigde Staten is niet gekoppeld aan een specifiek tijdvak. Alle drie de hoofdstukken hebben betrekking op het kenmerkende aspect over slavenarbeid en abolitionisme en daarmee een verband met kerndoel 37. Dit kerndoel en kenmerkend aspect wordt ook in *Feniks* opgenomen in het hoofdstuk *De Republiek in de Gouden Eeuw*, dat onderdeel uitmaakt van het tijdvak 'regenten en vorsten', waarin het slavernijverleden wordt behandeld.

In zowel *Memo* als *Feniks* wordt de Nederlandse slavernij beschreven als een fenomeen van ver weg in de koloniën en in de Verenigde Staten. Hoewel beide schoolboeken het Nederlandse aandeel van de slavernij beschrijven, wordt niet duidelijk of men specifiek in Nederland (in)direct profiteerde van de slavernij en of de slavernij in Nederland zelf zichtbaar was. Als het over het Nederlandse slavernijverleden gaat, worden enkel de plantages in Suriname en de slavenhandel beschreven.⁹⁶ Specifiek voor *Memo* is het opvallend dat de Nederlandse slavernij onder andere wordt beschreven in het hoofdstuk over de Verenigde Staten. De lezer kan de indruk krijgen dat slavernij typisch iets van het Amerikaanse continent was.

⁹⁵ In de tekst wordt verwezen naar de teksten uit de schoolboeken, die zijn uitgewerkt in bijlage 3.

⁹⁶ Wieke Schrover en Judith Tadema (red.), *Memo. Geschiedenis voor de onderbouw* ('s-Hertogenbosch 2014) 37, 90, 135-136 en Jos Venner (red.), *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw* (Amersfoort 2017) 66-67.

Met betrekking tot het thema economische meerwaarde zijn beide schoolboeken enigszins onduidelijk. *Memo* en *Feniks* beschrijven de welvaart van de Republiek in de zeventiende eeuw en benoemen daarbij onder andere de driehoekshandel, de WIC en slavenhandel.⁹⁷ Echter wordt nergens beschreven wat precies de economische meerwaarde van slavernij en slavenhandel was voor Nederland. Het is voor de lezer duidelijk dat slavenhandel een onderdeel was van de Nederlandse economie, maar hoe groot dit aandeel was is onbekend.

In zowel *Memo* als *Feniks* is in diverse passages een koloniaal perspectief aanwezig. In beide boeken wordt beschreven dat slavernij geld opleverde. Zo wordt in *Memo* in het hoofdstuk 'De Gouden Eeuw' beschreven dat de slavenhandel in het voordeel werkte van plantage-eigenaren en de WIC.⁹⁸ Het perspectief van slaafgemaakten komt in dit hoofdstuk niet terug. In *Feniks* wordt geschreven dat het voor slavenhandelaars en plantage-eigenaren belangrijk was dat slaafgemaakten gezond bleven, omdat deze veel geld waard waren. Om te voorkomen dat er slaafgemaakten stierven, waren er op de slavenscheepen en plantages speciale dokters aanwezig.⁹⁹ In *Feniks* wordt geschreven dat 20% van de slaafgemaakten op het schip stierf, maar dit percentage wordt genuanceerd door te stellen dat dit aantal bij de scheepsbemanning hetzelfde was. Een zwart perspectief om het slavenschip te beschrijven ontbreekt.

Het valt op dat er in verhouding met de oudere schoolboeken meer aandacht is voor de (wrede) behandeling, de leefomstandigheden en agency van de slaafgemaakten op de plantages. Zo zijn in *Memo* de vijf meest gebruikelijke soorten slaven beschreven, wat hun functies waren en hoe deze functies van elkaar verschilden, en is een beeldbron opgenomen van een marteling van een slaafgemaakte.¹⁰⁰ In *Feniks* is naast beknopte aandacht voor het leven op de plantage ook aandacht voor culturele uitingen van slaafgemaakten, namelijk een slavendans. Daarnaast wordt in *Memo en Feniks* benoemd dat verzet, opstand of marronage reële praktijken waren op de plantages. In *Memo* is de aandacht hiervoor uitvoeriger, mede omdat de slavernij in Suriname een volledige paragraaf heeft toegewezen gekregen met de hoofdvraag 'wat voor leven hadden de slaven in Suriname en hoe konden ze vrij worden?'¹⁰¹

⁹⁷ Schrover en Tadema, *Memo*, 37, en Venner, *Feniks*, 66-67.

⁹⁸ Schrover en Tadema, *Memo*, 39.

⁹⁹ Venner, *Feniks*, 67.

¹⁰⁰ Schrover en Tadema, *Memo*, 136.

¹⁰¹ Ibidem 135.

Door leefomstandigheden en agency van de slaafgemaakten op te nemen, is er sprake van een zwart perspectief. Het valt op dat dit zwarte perspectief in beide boeken niet wordt gekoppeld aan een specifieke slaafgemaakte, zoals dat in de canon wel het geval is. Verder wordt in *Memo* uitgelegd wat het abolitionisme is. Een zwart perspectief hierin ontbreekt.

Tot slot verschillen *Memo* en *Feniks* in het behandelen van de mentale erfenis van het slavernijverleden. In *Memo* ontbreekt informatie over mogelijke excuses, herstelbetalingen of racisme gebaseerd op het slavernijverleden. Dit geldt ook voor *Feniks*, maar in dit schoolboek wordt wel benoemd dat tegenwoordig nog steeds Keti Koti wordt gevierd.¹⁰² Vooral *Memo* beschrijft het slavernijverleden als het voltooid verleden. Dit is een groot contrast met *Sfinx* uit 2000. Sinds de eeuwwisseling is het maatschappelijk debat alsmar toegenomen, maar niet opgenomen in de meest recente schoolboeken.

3.3 Deelconclusie

Het geschiedenisonderwijs met betrekking tot het slavernijverleden is sinds 2006 fundamenteel veranderd. Door de invoering van de tien tijdvakken en vooral de canon in het curriculum werd het Nederlandse slavernijverleden een verplicht onderdeel in het geschiedenisonderwijs.

In de historiografie van rond 2000 valt op dat slavernij wordt beschreven als iets 'ver weg in de koloniën'. Dat geldt ook voor *Memo* en *Feniks*, waarin de slavernij buiten Nederland wordt geplaatst. Verder is in de schoolboeken een economisch perspectief aanwezig. Zo wordt duidelijk dat de slavernij onderdeel was van de Nederlandse economie. Dit lijkt meer te passen bij meer recente historiografische inzichten. Hoewel niet concreet wordt gemaakt wat precies het aandeel van de slavernij in de economie was, krijgt de lezer, meer dan bij de oudere schoolboeken, de indruk dat de slavernij van economische meerwaarde was.

Met betrekking tot perspectieven valt op dat *Memo* en *Feniks* aandacht hebben voor leefomstandigheden en agency, zoals verzet en marronage, van slaafgemaakten. Dit komt overeen met historiografische inzichten van na 2000. Er is in dit geval een duidelijke discontinuïteit met oudere schoolboeken. Echter behandelen de schoolboeken, vooral *Memo*, met betrekking tot de erfenis van het slavernijverleden, dit verleden als het voltooid verleden. Hier wijken de schoolboeken af van recente historiografische en maatschappelijke

¹⁰² Venner, *Feniks*, 67.

ontwikkelingen, terwijl het debat over de erfenis van het slavernijverleden de afgelopen twee decennia uitgebreid zijn besproken. Ondanks de actualiteit ontbreekt deze discussie in het geschiedenisonderwijs.

Conclusie

In dit onderzoek is het geschiedenisonderwijs van havo-onderbouw met betrekking tot het slavernijverleden onderzocht. De vraag was of de representatie van het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs de afgelopen twintig jaar is veranderd en of deze verandering is te koppelen aan historiografische en maatschappelijke ontwikkelingen.

Op het gebied van historiografische ontwikkelingen zijn een viertal veranderingen te bemerken. Allereerst wordt het slavernijverleden tegenwoordig heel concreet in Nederland zelf geplaatst, waarbij wordt aangetoond dat slavernij en slavenhandel in Nederland zichtbaar aanwezig was. Dit in tegenstelling tot oudere publicaties, waarin slavernij werd gerepresenteerd als iets van 'ver weg in de koloniën'. Ten tweede wordt tegenwoordig gesteld dat slavernij een belangrijk onderdeel was van de Nederlandse economie. Ten derde is sinds de eeuwwisseling steeds meer aandacht voor diverse perspectieven en is er meer aandacht voor agency en leefomstandigheden van slaafgemaakten. Voor de eeuwwisseling gold vooral een koloniaal en eurocentrisch perspectief. Tot slot valt op dat, zowel in de historiografie als in het maatschappelijk debat, sinds ongeveer 2010 het slavernijverleden actueel wordt gemaakt door vraagstukken over herstelbetalingen, excuses en racisme te behandelen. Door zowel historiografische als maatschappelijke ontwikkelingen is het slavernijverleden steeds meer onderdeel geworden van het collectief geheugen.

Er kan worden geconcludeerd dat, door het vergelijken van de curricula, het slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs fundamenteel is veranderd. Rond 2000 was het slavernijverleden afwezig in de kerndoelen en dus ook niet verplicht om te worden behandeld. Sinds 2006 is dit wel het geval en na de invoering van de canon van Nederland in de kerndoelen is specifiek het Nederlandse slavernijverleden een verplicht onderwerp. Het toepassen van het slavernijverleden in de canon kan niet los worden gezien van het maatschappelijke debat dat sinds de eeuwwisseling begon. Een terugkerend thema in het curriculum is de vrijheid van onderwijs, waardoor de kerndoelen globaal beschreven zijn. In praktijk betekent dit dat methodemakers en docenten behoorlijk vrij zijn in het behandelen van het slavernijverleden.

Op basis van het analysekader kan worden gesteld dat de representatie van het slavernijverleden in schoolboeken op enkele thema's is veranderd; dat geldt zeker voor de

schoolboeken van *Memo*.¹⁰³ Zo is in de recente *Memo* en *Feniks* duidelijk aandacht voor het perspectief van slaafgemaakten en krijgt agency in de vorm van opstand of marronage een duidelijke plaats. In de *Memo* uit 1998 geldt vooral een koloniaal perspectief. Dit geldt minder voor *Sfinx* uit 2000. Daarnaast valt op dat in de recente schoolboeken, duidelijker dan in de oude schoolboeken, wordt beschreven dat de slavernij en slavenhandel onderdeel was van de Nederlandse economie.

Bij de twee overige thema's van het analysekader is sprake van continuïteit. Zo worden bij beide meetpunten het slavernijverleden beschreven als een fenomeen van in de koloniën en daarmee dus op afstand van Nederland. De zichtbaarheid van de slavernij in Nederland wordt niet beschreven. Daarnaast is er in de schoolboeken geen aandacht voor de erfenis van het slavernijverleden en behandelen het slavernijverleden daarmee als het voltooide verleden. *Sfinx* uit 2000 is hier de uitzondering op.

Alles overziend kan worden geconcludeerd dat de representatie van het slavernijverleden is veranderd, mede doordat dit verleden onderdeel werd van de kerndoelen. In de schoolboeken is een verandering van representatie zichtbaar, vooral met betrekking tot perspectieven en economische meerwaarde. Deze verandering is echter geen grondige afwijking van de oude schoolboeken. Er kan tevens geconcludeerd worden dat recente historiografische en maatschappelijke inzichten niet direct worden toegepast op schoolboeken. Zo zijn diverse inzichten van rond 2010, zoals racisme en slavernij of slavernij als aanwezig in Nederland, niet opgenomen in de schoolboeken van 2014 en 2017.

Terugkoppelend naar het bredere debat waarin het onderwijs vanuit een postkoloniaal discours wordt bekritiseerd, kan worden geconcludeerd dat de postkoloniale kritiek deels onterecht is. Zo is het slavernijverleden al meer dan een decennium een verplicht te behandelen onderwerp en is er duidelijk aandacht voor agency en leefomstandigheden van slaafgemaakten. Een eenzijdig koloniaal perspectief is in het geschiedenisonderwijs niet langer de norm. Van het bagatelliseren of negeren van het slavernijverleden is in het geschiedenisonderwijs en de recente schoolboeken geen sprake.

Toch is op basis van deze scriptie een deel van de postkoloniale kritiek deels terecht gebleken. Slavernij wordt nog steeds gepresenteerd als iets van buiten Nederland en het

¹⁰³ Met de 'oude schoolboeken' doel ik op *Memo* (1998) en *Sfinx* (2000) en met de recente schoolboeken doel ik op *Memo* (2014) en *Feniks* (2017). Dit om verwarring met de twee *Memo*'s te voorkomen.

maatschappelijke debat komt in hedendaagse schoolboeken niet terug. Daarnaast is er soms nog sprake van een eurocentrisch perspectief en ontbreken concrete zwarte perspectieven in de schoolboeken. De vraag is echter of deze kritiek wel helemaal gerechtvaardigd is. Van schoolboeken kan niet worden verwacht dat deze kopieën zijn van wetenschappelijke publicaties. Schoolboeken dienen vooral op een laagdrempelige manier geschiedenis begrijpelijk te maken. Als gevolg hiervan kunnen geschiedenissen, zoals het slavernijverleden, niet zeer uitgebreid en genuanceerd beschreven worden. Ook bij andere betwiste onderwerpen, zoals de Tweede Wereldoorlog, geven schoolboeken een beknopte weergave van de geschiedenis, zonder alle perspectieven uitgebreid te behandelen.¹⁰⁴ Specifiek met betrekking tot het slavernijverleden kan wel worden gesteld dat het eurocentrische karakter van de kerndoelen een eurocentrisch of wit perspectief in de kaart spelen.

In 2001 stelde Cynthia McLeod dat het integreren van het slavernijverleden in het onderwijs het belangrijkste monument voor dat verleden zou zijn. Op basis van deze scriptie kan worden geconcludeerd dat er van een stilzwijgen in het geschiedenisonderwijs geen sprake meer is. Hoewel niet volmaakt, staat het belangrijkste slavernijmonument in het onderwijs.

Hoewel deze scriptie is gebaseerd op een betrouwbare methode, degelijk onderzoek en vier veelgebruikte schoolboeken, mag de conclusie niet worden gegeneraliseerd. Het is mogelijk dat andere schoolboeken het slavernijverleden op een andere wijze representeren, wat mogelijk een andere conclusie tot gevolg heeft. Daarnaast is in dit onderzoek gekozen om vier thema's te onderzoeken in de schoolboeken. Deze vier thema's zijn zorgvuldig uitgekozen en geven een eerste, kwalitatieve indruk van de schoolboeken. In een verdiepend onderzoek kunnen andere thema's worden onderzocht, zoals taalgebruik of gehanteerde definities in schoolboeken of curricula. Voorbeelden hiervan zijn definities zoals slaaf of slaafgemaakte en taalgebruik zoals zwart of Zwart. Dergelijke thema's zijn vanuit postkoloniaal perspectief belangrijk. Het is mogelijk dat wanneer zulke of andere thema's worden onderzocht, een andere conclusie wordt geformuleerd. Daarnaast kan ook worden onderzocht of de schoolboeken tussen de meetpunten kwantitatief verschillen. Het lijkt voor de hand liggend

¹⁰⁴ Zie bijvoorbeeld: Tadema, *Memo. 3 havo deel A* ('s-Hertogenbosch 2021) 110-145.

dat er tegenwoordig meer aandacht voor het slavernijverleden is door de huidige kerndoelen, maar mogelijk is dit niet het geval. Daarom is het nuttig dit te onderzoeken.

Een kritische noot bij deze scriptie is ook nodig. Hoewel tijdens dit onderzoek het 'geschiedenisonderwijs' is behandeld, is enkel een fractie hiervan werkelijk onderzocht. Hoewel het curriculum en de schoolboeken belangrijk zijn, mist in deze scriptie het meest wezenlijke onderdeel van het onderwijs: de lessen. Om een completer beeld te krijgen van de behandeling van het slavernijverleden moeten lessen worden geobserveerd, docenten en leerlingen worden geïnterviewd en ander educatief materiaal, zoals video's, worden geanalyseerd. Ook is het mogelijk om adviesrapporten van de Stichting Leerontwikkeling te analyseren en te onderzoeken wat het effect is van deze adviezen op het onderwijs. Dit alles is echter intensief onderzoek en past eerder bij een master- of promotieonderzoek.

Zoals Huizinga stelde is geschiedenis de geestelijke vorm waarin een cultuur rekenschap geeft van haar verleden. Bondig kan worden gesteld dat de kijk op de geschiedenis verandert, omdat de samenleving verandert. Dit heeft gevolgen voor het geschiedenisonderwijs. Daarom is het nuttig als dergelijk onderzoek naar het geschiedenisonderwijs en schoolboeken wordt herhaald. De representatie van het slavernijverleden is nooit af en zal nooit helemaal hetzelfde blijven.

Literatuurlijst

Primaire bronnen (schoolboeken en canon-gerelateerde publicaties)

Berend, Dirk en Jan de Vries, *Sfinx. Geschiedenis voor de basisvorming* (Zutphen 2000).

De Rooy, Piet (red.), *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historisch en maatschappelijke vorming* (Enschede 2011).

Kennedy, James, (red.) *Open vensters voor onze tijd. De canon van Nederland herijkt* (Utrecht 2020).

Schrover, Wieke en Judith Tadema (red.), *Memo. Geschiedenis voor de onderbouw* ('s-Hertogenbosch 2014).

Van Oostrom, Frits (red.) *Entoen.nu. De canon van Nederland* (Schiedam 2006).

Van Boxtel, Carla en Wieke Schrover, *Memo. Geschiedenis voor de basisvorming* ('s-Hertogenbosch 1998).

Jos Venner (red.), *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw* (Amersfoort 2017).

Overige primaire bronnen

Biekman, Barryl en Majorie Dors, *Sporen van Slavernij* (Stichting Sophiedela, z.p. 1998).

Verenigde Naties, 'Rapport VN Rapporteur Racisme 2019' (versie 19 november 2020)
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/11/19/>(26 mei 2021).

Wetten overheid, Besluit kerndoelen en adviesrentabel basisvorming 1998-2003 (z.p 1997)
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0008963/1998-08-01>.

Wetten overheid, Besluit kerndoelen onderbouw VO (z.p. 2012)
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>.

Publicaties

Assman, Aleida, 'Memory, individual and collective', in: Robert Goodin en Charles Tilly (red.) *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (Oxford 2006) 210-224.

Assman, Aleida, 'Transformations between history and memory', *Social Research* 75 (2008) 1, 49-72.

Bogaerts, Tineke, 'De historische romans van Cynthia McLeod', *Kleio. Tijdschrift van de vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland* 42 (2001) 5, 24-27.
Brandon, Pepijn (e.a.), *De slavernij in Oost en West. Het Amsterdam onderzoek* (Amsterdam 2020).

Brandon, Pepijn en Ulbe Bosma, 'De betekenis van de Atlantische slavernij voor de Nederlandse economie in de tweede helft van de achttiende eeuw' *Tijdschrift voor Sociale en Economische Geschiedenis* 16 (2018) 2 5-45.

De Bruin, Pieter, *Bridges to the past. Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch heritage educational resources* (Proefschrift Cultuurwetenschappen, Rotterdam 2014).

De Cillia, Rudolf, Martin Reisgl en Ruth Wodak, 'The discursive construction of national identities', *Discourse & Society*, 10 (Londen 2016) 2, 149-179.

Fuchs, Eckhardt, en Annekatrin Bock, *The Palgrave handbook of textbook studies* (New York 2018).

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

Hogervorst, Lucia, *Van ethnocentrisme naar cultuurrelativisme? Over de historische beeldvorming van het Nederlandse koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs* (Proefschrift Maatschappijgeschiedenis, Rotterdam 2004).

Horton, James en Johanna Kardux, 'Slavery and the contest for national heritage in the United States and the Netherlands' *American Studies International* 42 (2004) 2/3 51-74.

Huisman, Marijke, 'Er missen kanten. Multiperspectiviteit in erfgoededucatie over slavernij' *Cultuur + Educatie* 19 (2020) 55, 111-127.

Jones, Guino, 'De Slavernij is onze geschiedenis (niet). Over discursieve strijd om de betekenis van de ntr-televisieserie De Slavernij', *BMGN – Low Countries Historical Review* 127 (2012), 56-82.

Klein, Stephen, Maria Grever en Carla van Boxtel, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland', *Tijdschrift voor geschiedenis* 124 (2011) 3 381-395.

Klessmann, Christoph, 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses', in: Piet Fontaine (red.), *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 33-44.

Mok, Ineke, 'Juf, was dat écht zo? Lessen over slavernij in het Amsterdamse voortgezet onderwijs' (Onderzoek Cultuursporen, Amsterdam 2011).

Oostindie, Gert (red.), *Het verleden onder ogen. Herdenking van de slavernij* (Amsterdam 1999).

Oostindie, Gert, 'Slavernij, canon en trauma. Oratie gehouden t.g.v. de aanvaarding van het ambt hoogleraar in de Caribische Geschiedenis', 19 oktober 2007.

Oostindie, Gert, *Postcolonial Netherlands. Sixty-five years of forgetting, commemorating, silencing* (Amsterdam 2011).

Pingel, Falk, *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (Parijs 2010).

Van Rossum, Matthias en Karwan Fatah-Black, 'Wat is winst? De economische impact van de Nederlandse trans-Atlantische slavenhandel', *Tijdschrift voor Sociale en Economische Geschiedenis* 9 (2012) 1 3-29.

Sint Nicolaas, Eveline (e.a.) *Slavernij. Het verhaal van João, Wally, Oopjen, Palaus, Van Bengalen, Surapati, Sapali, Tula, Dirk, Lohkay* (Amsterdam 2021).

Small, Stephen en Sandew Hira, *Decolonizing the mind. 20 Questions and Answers about Dutch Slavery and its Legacy* (Den Haag, 2014).

Van der Kaap, Albert en Alderik Visser, *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (Enschede 2016).

Van der Kooij, Cees en Ton van der Schans (red.) *Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis. Een visie van geschiedenisdocenten op hun vak* (z.p. 2016).

Van Stipriaan, Alex, 'Disrupting the canon: the Case of Slavery' in: Maria Grever en Siep Stuurman, *Beyond the Canon. History for the twenty-first century* (London 2007) 205-219.

Van Stipriaan, Alex, *Rotterdam in slavernij* (Amsterdam 2020).

Van Stipriaan, Alex, Slavernijonderzoek en debat in Nederland: een stand van zaken. Oratie gehouden t.g.v.de start van de NiNsee-leerstoel aan de UvA met prof. dr. Stephen Small' 19 mei 2011.

Van Stipriaan, Alex, 'Slavery in the Dutch Caribbean. The books no one has read' in: Juanita de Barros, Audra Diplee en David Trotman (e.a.), *Beyond fragmentation. Perspectives on Caribbean history* (Princeton 2006) 69- 92.

Weiner, Melissa, '(E)racing Slavery. Racial Neoliberalism, Social Forgetting and Scientific Colonialism in Dutch Primary School Textbooks' *Du Bois Review: Social Science Research on Race* 11 (2014) 3, 329-351.

Wildschut, Arie, *Beelden van tijd. De rol van historisch bewustzijn bij het leren van geschiedenis*. (Assen 2011).

Websites

Brassem, Eric, 'Nederlanders vinden slavernijverleden ernstig, maar achten excuses niet op zijn plaats' (12 februari 2021) <https://www.trouw.nl/nieuws/nederlanders-vinden-slavernijverleden-ernstig-maar-achten-excuses-niet-op-zijn-plaats~bacd9e55/> (4 mei 2021).

Hogema, Tosia, 'Racisme en slavernij in het onderwijs. Niemand wordt racistisch geboren' (versie 12 juni 2020) <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/nederland/artikel/5151331/> (26 mei 2021)

Jonkers, Andreas (e.a.), 'Verzwegen geschiedenis. Verhalen die iedere Nederlander aangaan' (16 november 2017) <https://decorrespondent.nl/10235/verzwegen-geschiedenis-verhalen-die-iedere-nederlander-aangaan/524646100-cb95fa05> (4 mei 2021).

NOS, 'D66 en ChristenUnie willen excuses regering voor slavernijverleden' (versie 1 juli 2020) <https://nos.nl/artikel/2339176-d66-en-christenunie-willen-excuses-regering-voor-slavernijverleden> (4 mei 2021).

NiNsee, 'Over ons' (z.d.) <https://www.ninsee.nl/over-ons> (22 april 2021).

Van Stipriaan, Alex 'Hunne vrijmaking zou zoo veel geld kosten' (versie 31 maart 2001) <https://www.trouw.nl/nieuws/hunne-vrijmaking-zou-zoo-veel-geld-kosten> (29 april 2021).

Van Stipriaan, Alex, 'Overvloed en stiltes in de geschiedenis van slavernij en marronage in Suriname in de laatste halve eeuw' (januari 2013) https://www.researchgate.net/publication/280223753_Overvloed_en_stiltes (21 april 2021).

Van Walsum, Sander, 'Geen aandacht voor slavernij en kolonialisme? Uit de schoolboeken blijkt dit niet' (versie 28 februari 2020) <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/geen-aandacht-voor-slavernij-en-kolonialisme-uit-de-schoolboeken-blijkt-dit-niet~b71d3c47/> (30 mei 2021).

Bijlage 1: vergelijking schoolmethoden slavernijverleden

1. Locatie slavernij

- Wordt het slavernijverleden gepresenteerd als iets wat concreet in Nederland aanwezig was?
- Wordt het slavernijverleden gepresenteerd als iets van 'ver weg in de koloniën'.

2. Economische waarde van slavernij

- Hoe wordt de verhouding tussen de Nederlandse economie en slavenhandel en slavernij gepresenteerd?

3. Perspectieven

- Welke perspectieven worden toegepast in het beschrijven van het slavernijverleden. Een economisch, koloniaal, eurocentrisch of zwart perspectief?
- Is er sprake van agency van slaafgemaakten?

4. Mentale erfenis

- Wordt er een verband getrokken tussen het slavernijverleden en de hedendaagse samenleving?
- Is er sprake over de discussie over excuses en schuld?

Bijlage 2: schoolboeken van rond 2000

Thema / schoolboek	Memo (1998)	Sfinx (2000)
Locatie slavernij	<ul style="list-style-type: none"> - Bron 12 is een wereldkaart waarbij de Nederlandse wereldhandel in de zeventiende eeuw wordt getoond. Op het kaartje staat dat 'slaven' naar Suriname worden vervoerd. In Suriname wordt 'cacao' en 'rietsuiker' verhandeld.¹⁰⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> - Bron 7 beeldt de driehoekshandel uit. Slaven gaan naar Noord-Amerika, plantageproducten naar Europa en alcohol en kleding naar Afrika.¹⁰⁶ - Paragraaf 6.7 gaat over slavernij in Suriname.
Economische waarde	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'De Nederlanders veroverden ook gebieden in Noord- en Zuid-Amerika. Dit gebied werd West-Indië genoemd. In West-Indië werden op grote landbouwbedrijven vooral suiker en koffie verbouwd. Het werk werd er gedaan door slaven die uit Afrika werden gehaald. De handelsposten in Oost- en West-Indië waren het begin van de Nederlandse kolonies. De kooplieden kwamen vooral voor de handel en waren er niet op uit om grote gebieden te veroveren.'</i>¹⁰⁷ - <i>'De WIC was kleiner dan de VOC. Deze compagnie was vooral actief in Amerika en verdiende geld met de handel van rietsuiker en met de verkoop van slaven (uit Afrika).'</i>¹⁰⁸ - <i>'WIC: West Indische Compagnie. De handelsmaatschappij die in 1621 werd opgericht en vooral handel dreef met Amerika en Afrika.'</i>¹⁰⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'De vraag naar slaven om die katoen te plukken steeg. Schepen, vaak met een Hollandse kapitein, voeren af en naar Afrika om zwarte slaven te halen. In Amerika werden ze op de slavenmarkt verkocht aan de hoogste bidder.'</i>¹¹⁰
Perspectieven	<ul style="list-style-type: none"> - Bron 33, Franse ooggetuige: <i>'Eerst worden ze in een soort gevangenis ondergebracht bij het strand. Vandaar gaan ze naar een open ruimte, waar de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'De vraag naar slaven om die katoen te plukken steeg. Schepen, vaak met een Hollandse kapitein, voeren af en naar Afrika om zwarte</i>

¹⁰⁵ Van Boxtel en Schrover, *Memo* 10.

¹⁰⁶ Berend en De Vries, *Sfinx* 53.

¹⁰⁷ Van Boxtel en Schrover, *Memo* 11.

¹⁰⁸ Ibidem 13.

¹⁰⁹ Ibidem 26.

¹¹⁰ Berend en De Vries, *Sfinx* 53.

	<p><i>scheepdokter van de slavenhalers de spiernaakte mannen en vrouwen nauwkeurig onderzoeken. De gezonden worden met een roodgloeiend ijzer, al naar gelang ze toebehoren aan de Franse, Engelse of Hollandse compagnie. Zo kan elke koper zijn gevangenen herkennen. Het gebeurt namelijk vaak dat de verkopers na de koop nog gevangenen omruilen tegen minder sterke.</i>¹¹¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bron 34, Verslag van Olaudah Equiano: <i>'Een groot vuur met een pot vloeibaar koper en een menigte zwarte mensen die aan elkaar vast werden geketend. Uit al hun gelaat-strekken sprak leed en verdriet. Ik wist nu wat mijn lot zou zijn. Toen ik me wat hersteld had, zag ik zwarte mensen om mij heen die mij, geloof ik, aan boord hadden gebracht en daarvoor geld hadden ontvangen. Zij praatten tegen mij om me wat op te vrolijken, maar dat was tevergeefse moeite. Ik vroeg ze of wij zouden worden opgegeten door deze blanke mannen met hun enge uiterlijk, rode gezichten en loshangend haar.'</i>¹¹² - Brief van Nederlandse slavenhandelaar: <i>'Ik moest drie schepen van onze maatschappij van slaven voorzien. Deze drie schepen hadden ongeveer tweeduizend slaven nodig. Toen ik met het eerste schip aankwam, arriveerden er ook twee Engelse schepen, die ieder zo'n vijf- a zeshonderd slaven wilden hebben. Zij stelden voor samen zaken te doen, maar dat weigerde ik. De andere dag</i> 	<p><i>slaven te halen. In Amerika werden ze op de slavenmarkt verkocht aan de hoogste bieder.'</i>¹¹⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bron 21: <i>'In januari 1856 wilde de eigenaar van de slecht draaiende plantage Nieuw Grond in Suriname de twintig slaven die nog op de plantage wonen, te werk stellen op een plantage in Sardam. De zwarten voelen daar echter niets voor. Op een slecht draaiende plantage was het meestal goed vertoeven, want er was niet veel werk, maar Sardam, een goed lopende suikerplantage. Het was niet alleen het vooruitzicht hard te moeten gaan werken dat de negers deed vluchten. Ze waren bang voor slaven van een andere plantage, die van nieuw-komers vaak niet veel moesten hebben. (...) De negers van Nieuw-Grond wachtten de dag van hun overplaatsing niet af en namen de wijk naar de bossen. Allerlei pogingen hen op te sporen mislukten.'</i>¹¹⁶ - Bron 25: <i>'Op de katoenplantage Zeezicht wilde in 1835 de nieuwe directeur in een goed blaadje komen bij de plantage-eigenaar. In korte tijd liet hij vele nieuw land ontginnen en dwong hij de slaven om al om zes uur met werk te beginnen. De productie moest flink opgevoerd worden. Het werd de slaven echt te dol toen ze met nieuwjaar slechts vier in plaats van acht dagen vrijaf kregen voor hun danspartij. De slaven weigerden</i>
--	---	--

¹¹¹ Van Boxtel en Schrover, *Memo* 109.

¹¹² Ibidem.

¹¹⁵ Berend en De Vries, *Sfinx* 128.

¹¹⁶ Ibidem 129.

	<p>lieten zij bekend maken dat zij een kwart meer zouden betalen dan normaal was. Ik zat daar nogal over in, dus ik ging naar de koning en de andere opperhoofden om hun hulp in te roepen. Zij stelden mij volkomen tevreden door te beloven dat alle drie mij schepen de slaven zouden krijgen, nog voordat de Engelen maar op de helft van hun handel zouden zijn. En de prijs zou met geen stuiver omhoog gaan, tenminste niet voor mijn slaven. Zij kwamen hun belofte trouw na. Al mijn slaven kregen zoveel slaven als zij maar bergen konden. Toen zij vol-geladen vertrokken, hadden de Engelsen er nog geen vijfhonderd en zij moesten bovendien ook nog die hogere prijs betalen. Ook uit dit voorbeeld blijkt het voorrecht dat onze maatschappij boven alle andere genoot.¹¹³</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'De komst van de blanken naar Afrika veranderde de slavernij ingrijpend. De Europeanen hadden ontdekt dat de zwarte slaven goede arbeidskrachten waren op de katoen- en suikerplantages in Noord- en Zuid-Amerika. Ze gingen daarop handelen met Afrikaanse koningen en stamhoofden. In ruil voor artikelen als katoenen stoffen, vuurwapens en alcohol leverden die slaven. Europese slaven vervoerden de slaven over de Atlantische Oceaan en verkochten ze aan plantagehouders. Het lot van de slaven op de plantages was veel harder en wreder dan het leven van 'normale' slaven. (...) Blanke slavenhandelaren vervoerden in drie eeuwen bijna evenveel 	<p>vervolgens na vier vrije dagen aan het werk te gaan. De plantage-eigenaar stuurde nu een aantal soldaten naar de plantage om de orde te herstellen. Ondanks lijfstraffen en verbanningen bleef het onrustig onder de slaven. Omdat slaven vasthoudend bleven in hun verzet, werd uiteindelijk de directeur ontslagen.¹¹⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'In de archieven kunnen we veel materiaal vinden over de omvang en inhoud van het slavenleven in Suriname. Dat komt omdat de slavenmeesters hun slaven vooral als werktuigen en levend kapitaal zagen. (...) In het midden van de 18^{de} eeuw maakten de slaven gemiddeld 90% van de Surinaamse bevolking uit, in 1863 (toen de slavernij werd afgeschaft) 60%. De overgrote meerderheid van de slaven leefde op de koffie- of suikerplantages.'¹¹⁸
--	---	--

¹¹³ Van Boxtel en Schrover, *Memo* 108.

¹¹⁷ Berend en De Vries, *Sfinx* 129.

¹¹⁸ *Ibidem* 128.

	<p><i>slaven als de Arabische kooplieden. Daar kwam pas een einde aan toen Europese landen in de negentiende eeuw de slavenhandel verboden. (...) Nederland verbood de handel pas in 1860.'</i>¹¹⁴</p>	
Mentale erfenis	<ul style="list-style-type: none"> - Bron 35, Ghanese historicus: <i>'Wat ik veel en veel interessanter vind, is de vraag: Wat waren de consequenties van deze slavenhandel voor Afrika? En dat is niet gering, naar mijn mening. (...) Dus leefde men bij de dag, van de hand in de tand. Gemakkelijk verdiend geld was het beste, geen inspanningen op de lange duur, dat was de mentaliteit en die is nooit helemaal verdwenen.'</i>¹¹⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'Wel of geen slavernij-monument? Moeten familieleden van plantageslaven alsnog geld krijgen? Lang na de afschaffing van de slavernij staan kranten nog regelmatig vol met artikelen over een donkere periode in onze geschiedenis: de rol van Nederland in de slavernij.'</i>¹²⁰ - Bron 24, krantenartikel uit 1999: <i>'De Nederlandse natie heeft zich jarenlang verrijkt aan de tranen en het zweet, aan het bloed van duizenden slaven. Nederland dankt zijn welvaart en welzijn daarom voor een deel aan de slavernij. Wij Surinamers en Antillianen (en zovelen meer) danken onze huidige positie voor een zeer groot deel aan de achterstand waarin onze verhandelde voorouders gedwongen werden.'</i>¹²¹

¹¹⁴ Van Boxtel en Schrover, *Memo*, 110.

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Berend en De Vries, *Sfinx*, 128.

¹²¹ Ibidem 129.

Bijlage 3: schoolboeken van rond 2020.

Thema / schoolboek	Memo (2014)	Feniks (2017)
Locatie slavernij	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'Ten eerste bezat de WIC een aantal kolonies (Suriname en de Antillen) met plantages waar slaven rietsuiker en tabak verbouwden. (...) De WIC was minder succesvol dan de VOC.'</i>¹²² - Heel paragraaf 6.7 gaat over slavernij in Suriname. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'Suriname werd de grootste slavenkolonie van de Republiek. Aan de benedenloop van de machtige Surinaamse rivieren, lagen poldertjes met dijkjes, sloten, windmolentjes en sluisjes, met daarin suikerriet- en koffieplantages.'</i>¹²³ - <i>'Enkele eilanden van de Antillen, zoals Curaçao, werden voor de WIC doorvoerstations aan de overkant van de Atlantische Oceaan.'</i>¹²⁴
Economische waarde	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'Daarna haalden ze [kooplui] ze ook producten uit Azië, Afrika en Amerika. Eén succesvolle reis leverde grote winst.'</i>¹²⁵ - <i>'De WIC kreeg het monopolie op handel in West-Afrika en Amerika. In West-Afrika stichtte de WIC handelsposten. Daar kochten ze slaven van Afrikaanse slavenhandelaren. De slaven werden verkocht aan eigenaren van plantages in het Caraïbische gebied. Daarna voeren de schepen met ruimen vol rietsuiker en tabak uit Midden-Amerika terug naar Nederland. De handel tussen West-Afrika, Amerika en de Nederlanden heet de driehoekshandel. In 300 jaar zijn naar schatting twaalf miljoen slaven naar Amerika gebracht. Het aandeel van de slavenhandel van de WIC was 5 procent. (...) Ten eerste bezat de WIC</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>'De WIC bleef actief in de winstgevende trans-Atlantische slavenhandel. Vanuit de Republiek werden vuurwapens, katoenen stoffen en gouden en zilver naar West-Afrika gebracht om slaven te kopen. Die menselijke handelswaar werd in Noord- en Zuid-Amerika aan plantagehouders verkocht. Op hun terugweg naar de Republiek namen de schepen Amerikaanse katoen, suiker, tabak en koffie mee. Ze voeren in een driehoek, zou je kunnen zeggen: Europa, Afrika, Amerika, Europa. Daarom heet dit ook wel de Driehoekshandel.'</i>¹²⁷ - <i>'Met de moedernegotie, de VOC en de WIC verbond de Republiek de economieën van Europa, Azië, Afrika en Amerika. De driehoekshandel door de WIC is er een goed voorbeeld van. Zo ontstond er een wereldeconomie.'</i>¹²⁸

¹²² Schrover en Tadema, *Memo*, 37.

¹²³ Venner, *Feniks*, 67.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Schrover en Tadema, *Memo*, 34.

¹²⁷ Venner, *Feniks*, 67.

¹²⁸ Ibidem.

	<p>een aantal kolonies (Suriname en de Antillen) met plantages waar slaven rietsuiker en tabak verbouwden. (...) De WIC was minder succesvol dan de VOC.¹²⁶ Dit kan ook onder het kopje perspectieven.</p>	
Perspectieven	<ul style="list-style-type: none"> - 'Abolitionisten wilden emancipatie voor de slaven. Ze vonden dat slaven vrij gelaten moesten worden en gelijke rechten moesten krijgen. Ze zamelden geld in om slaven vrij te kopen, bijvoorbeeld door verkoop van deze kop en schotel. Ook schreven ze in boeken, kranten en tijdschriften over de onmenselijke behandeling van slaven in de Nederlandse kolonies. De eigenaars van de plantages zaten meestal in Nederland en stelden opzichters aan. Ze gebruikten zweepen en andere martelmethoden. Slaven die weggelopen waren of een kleine overtreding hadden begaan, wachtte een pijnlijke bestraffing en soms zelfs de doodstraf.¹²⁹ - 'In 1863 schafte Nederland de slavernij af. Tegenstanders van de afschaffing beweerden dat slaven de vrijheid niet aankonden, maar waren vooral bang om hun inkomen en bezit kwijt te raken.'¹³⁰ - 'Verschillende soorten slaven: veldslaven op de plantages vormden verreweg de grootste groep slaven. Zij moesten in de tropische hitte op het land werken. Op 	<ul style="list-style-type: none"> - 'Omdat er steeds nieuwe slaven nodig waren, veroverde de WIC ook het slavenfort El Mina op de westkust van Afrika, vandaar de Nederlandse vlag in bron 21.'¹³³ - 'Het was belangrijk de slaven gezond te houden. Bijna 20% overleefde de tocht echter niet. Die sterfte was overigens niet groter dan onder de scheepsbemanning in die tijd. De Afrikanen besmetten de bemanning met Afrikaanse ziekten en werden zelf ziek van Europese virussen en bacillen. Op de slavenmarkten inspecteerden plantagehouders de slaven en lieten hen brandmerken als eigendomsbewijs. Ook plantagehouders hadden belang bij gezonde slaven, want een slaaf kostte tweemaal zoveel als het jaarloon van een ambachtsman. Daarom waren er niet alleen op de slavenschepen, maar ook in de plantagekoloniën speciale dokters aanwezig. Toch was er door de wrede behandeling en de bevattelijkheid van Afrikanen voor Europese en inheemse Amerikaanse ziekten de sterfte zo groot, dat er constant nieuwe aanvoer nodig was.'¹³⁴ - 'De plantagehouder woonde in een groot houten huis, de tien

¹²⁶ Schrover en Tadema, Memo, 37.

¹²⁹ Ibidem 90.

¹³⁰ Ibidem.

¹³³ Venner, Feniks, 67.

¹³⁴ Ibidem.

	<p><i>suikerplantages moesten ze het suikerriet kappen en daarna naar de fabriek brengen. Daar moesten de fabrieksslaven het riet uitpersen en het opgevangen sap in grote ketels koken. Tijdens de suikeroogst werkten fabrieksslaven dag en nacht door. Huis-slaven hadden het minder zwaar. Dat waren vaak vrouwen, die het huis in werk deden. Foetoeboys moesten altijd in de buurt van de voeten van hun eigenaar blijven. Zij moesten hem bijvoorbeeld met waaiers koele lucht toewuiven en zijn bagage dragen. Ambachtsslaven maakten bijvoorbeeld kleding en woonden vaak in de stad. Zij hadden zelf ook een (klein) inkomen.¹³¹</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Marrons in Suriname: In Suriname werden weggelopen slaven marrons genoemd. Omdat in Suriname de plantages aan bos- of moerasgebieden grensden, was ontsnappen vrij gemakkelijk. Diep in het oerwoud bouwden marrons dorpen en legden ze akkers aan. Daar zaten ze tamelijk veilig voor slavenjagers. Bij gebrek aan voedsel, munitie of vrouwen overvielen de marrons soms plantages. Vanaf 1760 sloten de kolonisten vredesverdragen met verschillende groepen marrons. Ze werden voortaan bosnegers of boslandcreolen genoemd.¹³²</i> - <i>Beeldbron met tekst: 'Een slaaf is met een haak</i> 	<p><i>tot 250 slaven in hutjes en houten schuren. De opbrengst ging via Paramaribo naar Europa. Regelmatig vluchtte opstandige slaven het bos in. Daar probeerde deze marrons of bosnegers te overleven. Ze overvielen plantages om andere slaven te bevrijden en om aan vrouwen te komen. Pas op 1 juli 1863 werd in Nederland eindelijk de slavernij verboden'.¹³⁵</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bron 23: 'Diorama van een du, een slavendans met vertelling. De afrankeri (uiterst links), is de vertelster. De man in het rode pak speelt voor koning. Du's werden een paar keer per jaar gehouden. Als de plantage-eigenaar ze verbood, dreigde een staking of een opstand.'¹³⁶</i>
--	---	---

¹³¹ Schrover en Tadema, *Memo*, 136.

¹³² Ibidem.

¹³⁵ Venner, *Feniks*, 67.

¹³⁶ Ibidem.

	<i>opgehangen aan zijn ribbenkast.</i> ' Bron uit 1775 van William Blake).	
Mentale erfenis	Ontbreekt.	- <i>'In onze tijd wordt op 1 juli niet alleen in Suriname, maar ook in Nederland het Keti Koti feest gevierd: het feest van het verbreken van de ketenen.'</i> ¹³⁷

¹³⁷ Ibidem.