Zwarte bladzijden door een roze bril

Schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden
in de eenentwintigste-eeuwse geschiedeniscanons
van het voortgezet onderwijs

Eindscriptie master Cultuurgeschiedenis, Universiteit Utrecht

Naam: Sanne Kwakernaak

Studentnummer: 3701271

Scriptiebegeleider: dr. Asker Pelgrom

Inleverdatum: 27 juni 2014

Aantal woorden: 23.942

Inhoudsopgave

Inleiding 3

Herinneren, geheugen en de canon 5

Ontstaan van herinneringen 5

Onthouden en vergeten 7

Soorten geheugen 9

Canon en archief 11

Revaluatie van herinneringen binnen de canon 13

Samengevat: herinneren, geheugen en de canon 14

Trauma en herinnering 16

Traumatische herinneringen 16

Een Nederlands koloniaal trauma? 20

Samengevat: trauma en herinnering 25

Canonvorming in het Nederlands voortgezet onderwijs 27

Een korte voorgeschiedenis 27

Tijdvakken en vensters 29

Debatten 32

Aanpassingen en alternatieven 37

Samengevat: canonvorming in het Nederlands voortgezet onderwijs 41

Canonisering van het koloniale verleden en zijn schaduwkanten 43

Het koloniale verleden in de tijdvakkencanon 43

Het koloniale verleden in de venstercanon 46

Verklaringen 48

Gevolgen voor de beeldvorming van het koloniale verleden 51

Samengevat: canonisering van het koloniale verleden en zijn schaduwkanten 54

Conclusie 57

Nederland in interactie: voorstel voor een lesmethode 59

Doelstelling 59

Opzet 61

Voorbeeld 64

Verantwoording 65

Samengevat: Nederland in interactie: voorstel voor een lesmethode 67

Literatuurlijst 69

Inleiding

Het verleden laat zich vergelijken met een stad. Aan toeristen worden alleen de mooie kanten getoond, de achterstandsbuurten worden overgeslagen en er wordt in sneltreinvaart aan voorbij gegaan. Maar wie de stad beter kent, weet ook van de minder fraaie kanten. De mooie en lelijke kanten bestaan naast elkaar, maar de nadruk wordt gelegd op de hoogtepunten.

Zo kent iedere gemeenschap zijn goede en slechte herinneringen aan het verleden. Glorieuze momenten uit de geschiedenis staan mooi op een sokkel en schaduwkanten worden liever verborgen gehouden. Dit wil niet zeggen dat alle slechte herinneringen achtergehouden worden, laat staan dat de verzwegen gebeurtenissen per definitie zwarte bladzijden zijn. Een gemeenschap presenteert het verleden echter liever als een droomland met helden en heldendaden, dan als plaats van hel en verdoemenis met gebeurtenissen die het schaamrood op de kaken zetten. Alleen als een gemeenschap de slachtofferrol claimt worden schaduwzijden gepresenteerd. Bij het opstellen van een geschiedenis wordt geschipperd tussen deze twee uitersten, waarna een selectie ontstaat van wat op dat moment relevant is. Het selecteren van het verleden staat altijd onder invloed van actuele denkbeelden en idealen. Een geschiedenis van het verleden ontsluiert zo het heden.

Sinds de eeuwwisseling hebben twee van zulke selecties tot discussies geleid in zowel de politiek als de academische wereld: de tijdvakkencanon van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (hierna: Commissie-De Rooy) en de venstercanon van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (hierna: Commissie-Van Oostrom). Beide canons werden in opdracht van de toenmalige regeringen geïntroduceerd in het Nederlands voortgezet onderwijs en hebben een vaste plaats gekregen in het geschiedenisonderwijs. De gemaakte selecties in de canons resulteerden onvermijdelijk in een gekleurd beeld van het verleden. De onderwerpen die in de canons aan bod komen lijken echter de nadruk te leggen op de gloriemomenten, maar schaduwkanten, zoals koloniale schandalen, niet expliciet te behandelen. De rijkdom die de VOC de Republiek in de Gouden Eeuw verschafte wordt in beide canons nadrukkelijk besproken, maar de bijbehorende onderdrukking en moordpartijen zijn naar de achtergrond verdwenen. In de tijdvakkencanon wordt het thema slavernij pas behandeld in het licht van de afschaffing ervan, waardoor de nadruk komt te liggen op de morele daad van het afschaffen ervan in plaats van op de voorgaande eeuwen van uitbuiting. Tot op heden is er geen onderzoek gedaan naar de omgang van de onderwijscanons met de koloniale schaduwkanten. Deze scriptie zal bijdragen aan het historisch en didactisch inzicht

in de werking van de huidige onderwijscanons en de plaats van traumatische herinneringen hierin.

Dit leidt tot de volgende vraag: doen de eenentwintigste-eeuwse geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs recht aan de schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden? Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet eerst gekeken worden naar de manier waarop een samenleving herinneringen opslaat en overdraagt aan volgende generaties. Het eerste hoofdstuk gaat daarom in op de werking van het geheugen en de plaats van een canon hierin. Hoe worden herinneringen transgenerationeel overgedragen en hoe dragen onderwijscanons hieraan bij? Vervolgens zal het tweede hoofdstuk de vorming van trauma en de herinnering eraan bespreken. Wat zijn trauma's en hoe wordt de herinnering eraan gevormd en overgedragen? Dit hoofdstuk zal ook ingaan op de mate waarin het Nederlandse koloniale verleden in het heden als traumatisch wordt ervaren. In het derde hoofdstuk wordt de canonisering in het voortgezet geschiedenisonderwijs uiteengezet. Wat zijn de tijdvakken- en venstercanon en welke plaats hebben zij in het voorgezet onderwijs? Ook worden de voor- en nadelen van een canon geanalyseerd en worden, ingaand op de nadelen, aanpassingen en alternatieven gegeven voor de huidige canons. De manier waarop het koloniale verleden en zijn schaduwzijden een plaats hebben gekregen in de canons staat centraal in het vierde hoofdstuk. Op welke manier wordt er aandacht besteed aan het koloniale verleden? En welke plaats hebben schandalen uit deze tijd gekregen? Na antwoord gegeven te hebben op de vraag of de canons recht doen aan de koloniale schaduwkanten wordt tot slot een voorstel gedaan voor een nieuwe lesmethode voor het onderwijzen van het Nederlands koloniale verleden. Aan de hand van de gegeven kritieken, aanpassingen en alternatieven voor de canon en met inzichten uit de analyse van de huidige canons wordt een evenwichtige lesmethode ontwikkeld. Hierbij worden naast historische ook didactische overwegingen meegenomen. In het korte bestek van de scriptie is het helaas niet mogelijk om deze methode tot in detail uit te werken, daarom zullen vooral de achterliggende motivatie, de opzet en gevolgen besproken worden.

In deze scriptie dienen de tijdvakkencanon van de Commissie-De Rooy en de venstercanon van de Commissie-Van Oostrom (zoals gepresenteerd voor leerlingen van het voorgezet onderwijs op de website entoen.nu/vo) als primaire bronnen. Deze worden aan de hand van theoretische literatuur over herinneren, geheugen, trauma en canonisering geanalyseerd. Daarnaast worden verschillende didactiekhandboeken geraadpleegd.

Herinneren, geheugen en de canon

Herinneringen spelen een belangrijke rol in het vormen van identiteit. Dit geldt niet alleen voor individuen, maar ook voor gemeenschappen, zoals een natie. Overeenstemming over het verleden en zijn betekenis voor het heden geven de groep een plaats in de tijd en daarmee identiteit. Het geheugen van een groep geeft een gemeenschappelijke identiteit aan de individuele leden ervan.[1] Zo kan een natie zich één voelen, ook al kennen de individuele leden elkaar niet persoonlijk. Politicoloog en historicus Benedict Anderson stelt de natie daarom voor als een *imagined community*, die zonder gemeenschappelijke herinneringen niet kan bestaan.[2]

Een canon is een van de manieren waarop een gemeenschap herinneringen vormgeeft en overdraagt. Dit hoofdstuk bespreekt eerst het ontstaan van herinneringen, waarbij het uitgangspunt is dat dit eigentijdse producten zijn. Daarna wordt ingegaan op onthouden en vergeten en de actieve en passieve vormen daarvan. Vervolgens worden de vier soorten geheugen die literatuurwetenschapster Aleida Assmann onderscheidt uiteengezet. Zij maakt eerst onderscheid tussen het persoonlijk en het collectief geheugen en waarna zij binnen die laatste categorie verder onderscheid maakt in *social*, *political* en *cultural memory*. Na de vier soorten geheugen verklaard te hebben komen de begrippen canon en archief aan bod, die Assmann plaatst binnen *cultural memory*. Tot slot verklaart dit hoofdstuk waarom een canon waarde toevoegt aan de daarin opgenomen herinneringen.

Ontstaan van herinneringen

Er dient een onderscheid gemaakt te worden tussen herinneren en herinneringen. Het herinneren is een handeling waarbij wordt gedacht aan een verleden gebeurtenis, persoon, object, enzovoorts. Het product van dit herinneren is de herinnering. Herinneren is een proces dat zowel bewust als onbewust kan gebeuren. Herinneringen vormen samen het geheugen: een betekenisgevend raamwerk dat identiteit geeft aan individuen en groepen. Het geheugen is dus het overkoepelend kader waarbinnen herinneringen middels herinneren gevormd worden.

---

[1] D. Bell, ‘Introduction: Memory, Trauma and World Politics’, in: D. Bell (ed.), *Memory, Trauma and World Politics: Reflections on the Relationship Between Past and Present* (Basingstoke/New York 2006) 5.

[2] B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (3e druk; Londen 2006) 5-7.

Om het geheugen te kunnen duiden is het van belang eerst in te gaan op het ontstaan van herinneringen. Literatuurwetenschapster Ann Rigney stelt dat herinneringen niet in het verleden zijn ontstaan, maar juist eigentijdse producten zijn. Zij ageert tegen het idee dat het geheugen een reservoir is waaruit herinneringen opgevist kunnen worden: het *original plenitude and subsequent loss* model. Dit model gaat ervan uit dat herinneringen in het verleden gevormd en opgeslagen zijn en door de tijd heen vervormen of verloren gaan. Volgens Rigney gaat dit model voorbij aan de dynamiek van het heden en de invloed daarvan op de herinnering. Herinneringen bevatten verhalen over het verleden, maar omvatten dus meer dan alleen deze overblijfselen. Tegenover het *original plenitude and subsequent loss* model stelt Rigney het sociaalconstructivistische model, dat benadrukt dat herinneringen in het heden ontstaan door actuele belangen en idealen. Herinneringen zijn in deze visie geen producten van het verleden maar van het heden.[3] Het geheugen, dat herinneringen overkoepelt, is daarmee ook een eigentijds product.

Historicus Jay Winter beschrijft in zijn boek *Remembering War: The Great War Between Historical Memory and History in the Twentieth Century* (2006) een *memory boom*: een opkomende interesse voor het oorlogsverleden en daarmee voor herinneringen en het geheugen in massacultuur en academische geschiedschrijving in de twintigste eeuw. Als gevolg van de twee wereldoorlogen werd het herdenken van oorlogsleed de manier waarop herinneringen over de oorlogen gevormd werden. De eigentijdse betekenis van de oorlog vormde de herinnering eraan. De wereldoorlogen vormden zo het begin van de herinneringscultuur als onderdeel van de massacultuur.[4] Aleida Assmann stelt dat deze *memory boom* een algemeen verlangen toont om het verleden als integraal onderdeel van het heden te claimen.[5] Hieruit blijkt ook duidelijk de rol van het heden in het vormen van herinneringen en het geheugen.

Het collectief geheugen van groepen blijft in de meeste gevallen bestaan als de eerste dragers van de herinneringen overlijden. Historica Marianne Hirsch noemt het geheugen dat

---

[3] A. Rigney, 'Plenitude, Scarcity and the Circulation of Cultural Memory', *Journal of European Studies* 35:1 (2005) 12-14.

[4] J. Winter, *Remembering War: The Great War Between Historical Memory and History in the Twentieth Century* (New Haven 2006) 1, 23-25.

[5] A. Assmann, 'Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past', in: K. Tilmans, F. van Vree en J.M. Winter (ed.), *Performing the past: memory, history and identity in modern Europe* (Amsterdam 2010) 39.

dan blijft voortbestaan *postmemory*. Deze vorm moet niet los gezien worden van het geheugen, maar als onderdeel ervan. Hirsch schrijft:

> "Postmemory" describes the relationship that the "generation after" bears to the personal, collective, and cultural trauma of those who came before – to experiences they "remember" only by means of the stories, images, and behaviors among which they grew up. But these experiences were transmitted to them so deeply and affectively as to *seem* to constitute memories in their own right. Postmemory's connection to the past is thus actually mediated not by recall but by imaginative investment, projection, and creation.[6]

Hoewel Hirsch in dit citaat doelt op traumatische herinneringen, waar het volgende hoofdstuk aandacht aan besteedt, geldt haar concept ook voor niet-traumatische herinneringen. De herinneringen en het geheugen van volgende generaties bevatten niet het persoonlijke element dat bij ooggetuigen nog aanwezig is. De relatie tussen de ervaring en de herinnering verdwijnt in de loop van de tijd. Eigentijdse belangen en idealen kunnen dan een grotere invloed krijgen op het vormen van de herinnering. *Postmemory* is als onderdeel van het geheugen dus ook een construct dat door actuele belangen en ideeën wordt gevormd. De vorming van het geheugen wordt in het heden bepaald door dat wat onthouden en vergeten is. Hier zal in het onderstaande op worden ingegaan.

Onthouden en vergeten

Het menselijk geheugen is zeer selectief en beperkt; het kan alleen onthouden door tegelijk ook te vergeten. Dit geldt ook voor het collectief geheugen van groepen. Aleida Assmann maakt een onderscheid tussen bewust en onbewust onthouden en vergeten, of zoals zij het noemt: actief en passief onthouden en vergeten.

Actief onthouden herinneringen worden steeds relevant gehouden, waardoor zij als het ware in het werkgeheugen blijven. De herinnering wordt actueel gehouden door de representatie ervan in bijvoorbeeld standbeelden, herdenkingen, straatnamen, films en musea. Herinneringen die actief onthouden worden zijn zo altijd aanwezig in het geheugen van een groep. Deze bewust onthouden herinneringen hebben in het heden nog steeds relevantie, waardoor zij steeds geactiveerd blijven. Voorbeelden hiervan zijn de Tweede Wereldoorlog

[6] M. Hirsch, *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust* (New York 2012) 5.

en de terroristische aanslagen van 11 september 2001. Tegenover dit bewuste herinneren staat onbewust of passief onthouden. In dit geval is de herinnering nog wel aanwezig, meestal in de vorm van objecten of opgetekende verhalen, maar is deze geen parate kennis voor de groep. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan oude gebruiksvoorwerpen die uit gebruik zijn geraakt, maar wel bewaard zijn gebleven. Kortom, de herinnering wordt overgedragen omdat het fysieke aandenken eraan nog bestaat. Doordat de herinnering in het heden niet relevant is, wordt deze verdrongen uit het 'collectief werkgeheugen', dat maar een beperkte hoeveelheid aan informatie tegelijk kan bevatten. De herinnering is niet verloren, maar door gebrek aan noodzaak ervan uit het parate geheugen verdwenen en elders opgeslagen.[7]

Vergeten kan net als onthouden op een actieve en een passieve manier. Bij actief vergeten worden herinneringen bewust niet gecreëerd in het heden. Alles wat de herinnering kan opwekken wordt bewust vernietigd. Sociale veranderingen in de samenleving kunnen om deze vernietiging vragen, zodat actuele belangen niet door de herinnering bedreigd worden. De Franse historicus Ernest Renan betoogde bijvoorbeeld dat het vergeten van bepaalde slechte herinneringen van verdeeldheid essentieel is voor het vormen van een groepsidentiteit.[8] Burgeroorlogen en onenigheden tussen sociale groepen moeten bijvoorbeeld actief vergeten worden om een nationale eenheid te kunnen vormen. Actief vergeten kan desastreuze gevolgen hebben voor de individuele dragers van de herinnering die deze actief willen blijven onthouden. Machthebbers kunnen bijvoorbeeld maatregelen nemen om een gebeurtenis bewust te vergeten, terwijl een minderheid van de samenleving de herinnering eraan koestert. Het bewust vergeten kan tot uiting komen in censuur en materiële vernietiging van culturele objecten. Elke mogelijke manier waarop de herinnering weer kan ontstaan wordt op die wijze tegengehouden. Passief vergeten is daarentegen een onbewuste manier waarop herinneringen niet meer gecreëerd worden. Dit kan gebeuren door het verliezen, achterlaten, verwaarlozen of verstoppen van zaken die aan een gebeurtenis doen herinneren, waardoor de herinnering later niet meer gemaakt kan worden. Deze herinnering verdwijnt dan uit het geheugen. Een passief vergeten herinnering hoeft niet geheel verloren te zijn, soms kunnen de bijbehorende objecten of verhalen later weer aan het licht komen door bijvoorbeeld een archeologische opgraving. De herinnering die ooit verloren ging kan dan gereconstrueerd

[7] A. Assmann, 'Canon and Archive', in: A. Erll, A. Nünning en S.B. Young (ed.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (Berlijn 2008) 97-99.

[8] E. Renan, 'Qu'est-ce qu'une nation?', lezing gegeven op 11 maart 1882 aan de Sorbonne, http://www.vigile.net/archives/04-1/renan.pdf (geraadpleegd op 20 mei 2014) 3.

worden in het heden.[9] Een voorbeeld hiervan zijn de oude Maya-tekeningen die bij opgravingen herontdekt zijn en waar in het heden een herinnering aan wordt gevormd.

Onthouden en vergeten zijn enerzijds dus bewuste handelingen die aansluiten bij hedendaagse belangen, maar anderzijds onbewuste processen. Bewust herinneren en vergeten bepalen het geheugen het duidelijkst. Onbewuste processen bepalen in het in dezelfde mate, maar op een minder zichtbare wijze.

Soorten geheugen

Collectief en persoonlijk geheugen verschillen. Volgens Aleida Assmann hebben alleen individuen een geheugen. 'Institutions and larger social groups, such as nations, governments, the church, or a firm do not "have" a memory—they "make" one for themselves with the aid of memorial signs such as symbols, texts, images, rites, ceremonies, places, and monuments.'[10] Het idee van een collectief geheugen wordt daarom in academische kringen betwist. Zo betoogt historicus Wulf Kansteiner dat het collectief geheugen onvoldoende geconceptualiseerd is als vorm van herinneren. Het geheugen van groepen kan volgens hem niet onderzocht worden met methoden die zijn ontwikkeld voor het persoonlijk geheugen, omdat beide een verschillende dynamiek hebben.[11] Assmann maakt een vierdeling in geheugen, gebaseerd op het bereik in ruimte en tijd, de grootte van de groep die het geheugen draagt en de stabiliteit ervan. De verschillende categorieën kunnen overlappen en bestaan in interactie met elkaar.[12]

De eerste soort de Assmann onderscheidt is *individual memory*: het geheugen met persoonlijke herinneringen. Deze soort is strikt persoonlijk, maar wordt tegelijk door interactie met anderen en het collectief geheugen gevormd. *Individual memory* is daardoor altijd verbonden met het geheugen van andere individuen en het collectief geheugen. Als de drager overlijdt gaat *individual memory* verloren, omdat deze niet volledig over te dragen is aan anderen. De duur van dit soort geheugen is daarom niet langer dan een mensenleven. Daarnaast is *individual memory* instabiel, omdat het geheugen steeds opnieuw wordt gevormd

[9] Assmann, 'Canon and Archive', 97-98.

[10] A. Assmann, 'Transformations between History and Memory', *Social Research* 75:1 (2008) 55.

[11] W. Kansteiner, 'Finding Meaning in Memory: a Methodological Critique of Collective Memory Studies', *History and Theory* 41:2 (2002)180, 186.

[12] Assmann, 'Re-framing memory', 40.

door nieuwe ervaringen en kennis. Dit maakt het persoonlijk geheugen de meest dynamische soort.[13]

De andere drie soorten geheugen zijn onderdeel van het collectief geheugen. Door een onderscheid te maken in *social, political* en *cultural memory* poogt Assmann het concept van collectief geheugen minder vaag te maken. *Social memory* ligt het dichtst bij *individual memory* en staat voor het generatiegebonden geheugen van een groep. Dit intergenerationeel geheugen is opgebouwd uit de *individual memories* van een generatie en bevat de gemeenschappelijke ervaringen van die generatie. Net als *individual memory* is dit geheugen steeds onderhevig aan verandering en verdwijnt het bij de dood van zijn dragers. *Social memory* is zeer bepalend voor het persoonlijk geheugen en geeft individuen binnen een generatie een gezamenlijke identiteit. Deze vorm van geheugen verandert iedere dertig jaar, als een nieuwe generatie opkomt en prominent wordt.[14] Een voorbeeld van *social memory* zijn de herinneringen aan de periode van wederopbouw na de Tweede Wereldoorlog, die de manier van denken van deze generatie hebben bepaald.

De overige twee vormen van collectief geheugen bevatten herinneringen die buiten het individu liggen. *Postmemory*, de herinneringen van voorgaande generaties, worden via *political* en *cultural memory* overgedragen. Omdat de herinneringen van deze geheugens buiten het individu liggen moeten ze aangeleerd worden om eigen gemaakt te kunnen worden. *Political* en *cultural memory* zijn volgens Assmann *mediated*: gebaseerd op selectie, uitsluiting en relevantie. Deze geheugens komen tot uiting in representaties die de herinneringen in stand houden. In tegenstelling tot *social memory*, die intergenerationeel wordt overgedragen, worden *political* en *cultural memory* transgenerationeel overgeleverd.

Political memory wordt op nationaal niveau gevormd door machthebbers en *top-down* opgelegd. Actuele staatsbelangen bepalen op deze manier de inhoud van *political memory*. Het doel achter dit soort geheugen is de transgenerationele overdracht van herinneringen die relevant worden geacht. Het geheugen blijft in stand door periodiek gereactiveerde en publieke uitingen. Daarnaast is transgenerationele overdracht mogelijk doordat de herinneringen zijn gevat in symbolen, materiële representaties en rituelen, zoals gedenktekens en feestdagen. De herinneringen zijn niet fragmentarisch maar vormen een emotioneel geladen, homogeen narratief met een duidelijk boodschap die aansluit bij actuele staatsbelangen. Voorbeelden hiervan zijn 4 mei ter nagedachtenis aan de Tweede

[13] Ibidem 40-41.

[14] Ibidem 41-42.

Wereldoorlog en 5 mei als viering van vrijheid. *Political memory* is dus een gestabiliseerde vorm van geheugen die daardoor een groot bereik in tijd en ruimte heeft.[15]

De laatste soort is *cultural memory*, ook een formele soort van geheugen, al wordt deze *bottom-up* gevormd in plaats van *top-down* opgelegd. Assmann beschrijft *cultural memory* als een complexe structuur van symbolen die, in tegenstelling tot *political memory*, niet homogeen of betekenisscheppend zijn. Individuen dienen dit geheugen eigen te maken door participatie. Musea, documentaires, films en romans zijn voorbeelden van manieren waarop *cultural memory* zich uit. In Nederland zijn *Zwartboek* en *Soldaat van Oranje* voorbeelden van *cultural memory* aan de Tweede Wereldoorlog. Het individu heeft altijd de keuze zich wel of niet in te laten met dit geheugen. Net als *political memory* wordt *cultural memory* transgenerationeel overgedragen en is het een stabiel geheugen. Binnen dit soort geheugen maakt Assmann een verder onderscheid in een canon en een archief. In dit onderscheid speelt het verschil tussen actief en passief onthouden een rol.[16]

Canon en archief

De complexe structuur van *cultural memory* is volgens Assmann het gevolg van de tweedeling in canon en archief. De canon bevat herinneringen die als basis- of algemene kennis worden gerekend. Omdat het werkgeheugen maar een zeer beperkte capaciteit heeft, kunnen maar weinig herinneringen tegelijk actief onthouden worden. De herinneringen die opgenomen zijn in de canon zijn dus door een strenge ‘selectieprocedure’ gegaan. Hierdoor krijgen de opgenomen herinneringen meer waarde. Gecanoniseerd worden is daarmee een proces van waardetoevoeging en de canon geeft opgenomen herinneringen een onaantastbare status. Als herinneringen weer buiten de canon komen te staan, vervalt deze status. De canon van *cultural memory* wordt transgenerationeel overgedragen en door elke generatie opnieuw geïnterpreteerd naar eigentijdse ideeën. Constante interactie met de herinneringen in de canon houdt deze actueel en relevant, waardoor de herinneringen een plaats blijven houden in het heden. De canon is daarom openbaar toegankelijk en steeds zichtbaar in cultuur in de vorm van musea, standbeelden, gedenkdagen, boeken, films en documentaires.[17] Voorbeelden van herinneringen in de canon zijn de Tachtigjarige Oorlog en de watersnoodramp van 1953.

[15] Ibidem 42-43.

[16] Ibidem 43-44.

[17] Assmann, ‘Canon and Archive’, 100-102.

Herinneringen die passief onthouden worden en waar geen publieke aandacht voor is zijn opgeslagen in het archief. Hier zijn ze niet toegankelijk voor het grote publiek, maar enkel voor specialisten, zoals historici. Deze herinneringen worden dan ook niet aangemerkt als basiskennis maar als specialistische kennis die enkel in kleine, academische kringen bekend is. Tijdens de selectie zijn de herinneringen die in het archief zijn opgenomen als irrelevant voor het grote publiek bestempeld. De enige manier waarop de herinneringen nog bestaan is door de bewaarde objecten en verhalen die vaak letterlijk opgeslagen liggen in een archief of depot. De herinneringen hebben geen rol in het heden en worden pas gevormd op het moment dat de bijbehorende objecten of verhalen herontdekt worden. Hierbij valt te denken aan oude Kamerstukken of dagboeken. Assmann plaats het archief tussen onthouden en vergeten, omdat de herinneringen geen relevantie en dus geen plaats hebben in het heden, maar ook nog niet volledig verloren zijn gegaan. Deze herinneringen hebben alleen bestaan in het verleden en zijn vervolgens passief onthouden.[18]

Aleida Assmann plaatst de canon in *cultural memory*, maar geschiedeniscanons van het onderwijs passen beter in *political memory*. Ten eerste worden de onderwijscanons door de overheid geïnitieerd. De Nederlandse geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs werden samengesteld door commissies die door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen waren aangesteld en werden door de toenmalige kabinetten doorgevoerd en verplicht gesteld in het voortgezet onderwijs. Deze canons ontstonden dus niet *bottom-up*, zoals de canon van *cultural memory*. De *top-down* implementatie en de politieke belangen bij het opstellen van de canons maken de onderwijscanons onderdeel van *political memory*.

Ten tweede zijn de geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs nog strikter geselecteerd dan de canon van *cultural memory*. Binnen de canon van *cultural memory* is er ruimte voor nuances, waardoor dit geheugen een complexe structuur heeft. In het onderwijs is er weinig tot geen plaats voor deze nuances en complexiteit, omdat de geschiedenis van prehistorie tot het heden in enkele jaren overgedragen moet worden. Om geschiedenis inzichtelijk te maken voor leerlingen wordt de betekenis van het verleden voor het heden steeds benadrukt. Zoals verderop zal blijken kwamen de twee geschiedeniscanons in de eenentwintigste eeuw voort uit een maatschappelijk en politiek debat over burgerschap en de Nederlandse identiteit. In een tijd van multiculturalisme, globalisering en schaalvergroting wordt het door de politiek van belang geacht de Nederlandse identiteit en het daaraan gerelateerde burgerschap te versterken. Het verleden wordt in direct verband gebracht met het

[18] Ibidem 102-103.

heden en de toekomst. De geschiedenis moet jongeren leren wie zij zijn en wat hun plaats is in de snel veranderende wereld van de eenentwintigste eeuw.[19] De geschiedenis die de canons presenteren is daarom een homogeen en betekenisgevend verhaal, zoals de herinneringen van *political memory*.

De canons dienen dus politieke doelen, waardoor zij verschillen van de canon van *cultural memory* die Assmann beschrijft. Toch zijn er ook overeenkomsten tussen de onderwijscanons en de canon van *cultural memory*. Binnen de canon hebben docenten vaak de mogelijkheid om eigen onderwerpen aan te dragen, waardoor bijvoorbeeld lokale geschiedenis of niet-canonieke onderwerpen aan bod komen. De canon van *cultural memory* en de onderwijscanon staan in constant dialoog met elkaar en overlappen op dezelfde manier als de soorten geheugen volgens Assmann doen. De onderwijscanons hebben dus een tweeslachtig karakter: het geboden referentiekader is op initiatief van de overheid tot stand gekomen en doorgevoerd, waarmee ze *political memory* zijn, maar de uitwerking ervan in de lespraktijk kan geplaatst worden onder *cultural memory*.

Revaluatie van herinneringen binnen de canon

Eerder werd al uitgelegd dat herinneringen in een canon meer waarde krijgen omdat deze herinneringen tijdens de 'selectieprocedure' belangrijker en relevanter werden bevonden dan andere herinneringen. De geselecteerde herinneringen hebben een onaantastbare status gekregen. De canon is dus een waardescheppend instrument. Voor minderheden binnen een samenleving is de opname van hun herinneringen in de nationale canon belangrijk, omdat het de groep erkenning van bestaan geeft. De opname in een canon verbijzondert de herinnering en plaatst deze op een hoger niveau. Geselecteerd worden is de eerste manier waarop herinneringen een revaluatie ondergaan binnen de canon.

De tweede manier waarop geselecteerde herinneringen gerevalueerd worden is door de verbinding ervan aan de inhoudelijke lijn die de canon voorstaat. Nationale canons presenteren het verleden in een teleologische lijn richting het heden. De opgenomen herinneringen verwijzen naar gebeurtenissen die bijdroegen aan de ontwikkeling van het land tot het niveau waarop het zich nu bevindt. Voorbeelden hiervan zijn de onderwerpen 'Haven van Rotterdam' en 'De gasbel' in de venstercanon. Door de bijdrage van de Rotterdamse haven en de gasbel aan de huidige Nederlandse welvaart zijn de onderwerpen opgenomen in de canon. Losse herinneringen in een canon vormen zo een samenhangend verhaal met een

[19] M. Grever e.a., 'Inleiding', in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 1-2.

doorlopende inhoudelijke lijn van vroeger naar nu. Net als in *political memory* wordt er een homogeen en betekenisgevend narratief gevormd. Hieruit blijkt sterk de rol van het heden in het vormen en selecteren van herinneringen.

Samenhang kan ook op een andere manier waarde toevoegen aan herinneringen in een canon. Deze derde manier betreft de context die onderwerpen binnen een canon aan elkaar geven. De venstercanon besteedt bijvoorbeeld aandacht aan Willem van Oranje en Annie M.G. Schmidt. Willem van Oranje heeft op een ander niveau invloed gehad op het Nederland van nu dan Annie M.G. Schmidt. De herinnering aan Willem van Oranje heeft al eeuwen standgehouden en zal waarschijnlijk nog langer herinnerd worden dan Annie M.G. Schmidt. Naast deze twee personen is bijvoorbeeld ook Napoleon Bonaparte opgenomen in de venstercanon. Zijn invloed op de hedendaagse samenleving betrof niet enkel Nederland, maar een groot deel van Europa en zijn overzeese gebieden. Toch zijn alle drie de personen in de canon opgenomen als elkaars gelijken. De herinnering aan Annie M.G. Schmidt is op een hoger niveau geplaatst door in dezelfde teleologische context genoemd te worden als Willem van Oranje en Napoleon Bonaparte. Revaluatie vindt in dit geval plaats door de meting van herinneringen aan elkaar.

Samengevat: herinneren, geheugen en de canon

In dit hoofdstuk is uiteengezet dat herinneringen aan het verleden nooit losstaan van het heden, maar er juist door beïnvloed worden. Het geheugen dat deze herinneringen omvat is dus een eigentijds construct waarbinnen het verleden geduid wordt. De canon, die voornamelijk *postmemory* van de natie bevat, is onderhevig aan en wordt geleid door de dynamiek van het heden. De canons van het geschiedenisonderwijs bevatten actief onthouden herinneringen die in het heden relevantie hebben en daarom transgenerationeel overgedragen worden. De geheugens waarbinnen transgenerationele herinneringen zijn opgenomen en worden overgedragen zijn *cultural* en *political memory*. Deze stabiele soorten geheugen bevatten *postmemory* die door het individu eigen gemaakt moet worden. *Political* en *cultural memory* worden door representaties zichtbaar in de samenleving. *Political memory* is altijd gerelateerd aan politieke macht, terwijl *cultural memory* van onderop ontstaat. Aleida Assmann plaats de canon binnen *cultural memory*, maar in dit hoofdstuk is betoogd dat de geschiedeniscanons van het onderwijs beter binnen *political memory* passen. De onderwijscanons zijn *top-down* geïmplementeerd en presenteren een homogeen en betekenisgevend narratief, waardoor deze veel overeenkomsten vertonen met de herinneringen van *political memory*. De docent kan echter wel eigen accenten leggen binnen

de canon, waardoor de onderwijscanons ook onderdeel blijven uitmaken van *cultural memory*. Beide geheugens overlappen in dit geval. Tot slot sprak dit hoofdstuk over de revaluatie van herinneringen binnen de canon. Door de selectie, het onderdeel worden van een teleologisch narratief en de waarde die herinneringen aan elkaar ontlenen krijgen de herinneringen binnen de canon meer waarde dan voordat deze werden opgenomen. De onderwijscanons vervullen dus actuele politieke doelen en geven de herinneringen die daarvoor gekozen zijn meer waarde. Nu dit theoretisch kader verklaard is, zal gekeken worden naar traumatische herinneringen.

Trauma en herinnering

Het voorgaande hoofdstuk heeft verklaard op welke manier herinneringen en het geheugen ontstaan en hoe deze overgedragen worden op volgende generaties. Een bijzondere vorm van herinneringen zijn trauma's. Dit hoofdstuk zal eerst ingaan op de theorie achter trauma en de vorming en overdracht ervan. Hierbij wordt de theorie van psychoanalist en politiek psycholoog Vamık D. Volkan als leidraad genomen. Met het concept van *cultural trauma*, geïntroduceerd door socioloog Jeffrey C. Alexander, wordt verklaard hoe trauma's gevormd worden binnen de collectieve identiteit. Vervolgens wordt ingegaan op het Nederlandse koloniale verleden en de vraag in hoeverre dit als trauma te beschouwen is. Het concept van daderstrauma speelt hierbij een belangrijke rol.

Traumatische herinneringen

Om tot een begrip van traumatische herinnering te komen dient eerst een definitie van trauma vastgesteld te worden. Het concept trauma komt voort uit de psychologie en staat voor een overweldigende, emotionele ervaring waar niet mee omgegaan kan worden en die daardoor geen plaats krijgt in de gedachten en emoties van een persoon. Het trauma raakt niet geïntegreerd in de belevingswereld, waardoor het individu ertegen beschermd is. Door bijvoorbeeld een gerelateerd geluid, beeld of andere associatie kan het trauma weer op de voorgrond komen.[20] Zo kan bij een veteraan het oorlogstrauma opgeroepen worden bij het horen van harde knallen die doen denken aan de oorlogssituatie waarin hij zich ooit bevond. Trauma's zijn in de psychologische betekenis passief onthouden herinneringen, omdat dat de drager zich er niet van bewust is dat hij deze herinnering heeft. Pas als het trauma door associatie opgeroepen wordt, ontstaat de herinnering eraan in het heden.

Filosoof en socioloog Slavoj Žižek bouwt voort op het idee dat trauma's 'te afschuwelijk' zijn om herinnerd te worden. Hij stelt dat trauma's daarom niet geïntegreerd kunnen worden in symbolische betekenisgeving. De herinnering aan het trauma wordt niet gevormd, waardoor het niet gerepresenteerd kan worden in tekst en beeld.[21] Politicologe Jenny Edkins gaat ook uit van dit principe en stelt dat trauma's niet binnen taal gevat kunnen worden, omdat deze 'te afschuwelijk' zijn om onder woorden te brengen. Voor representatie

[20] I. Maček, 'Introduction. Engaging violence: Trauma, self-reflection and knowledge', in: I. Maček (ed.), *Engaging Violence: Trauma, memory and representation* (Hove/New York 2014) 4.

[21] S. Žižek, *For They Know Not What They Do: Enjoyment as a Political Factor* (2e druk; New York/Londen 2008) 272.

en een plaats in het discours moet er een herinnering gevormd worden die een afgezwakte vorm van het trauma bevat. De afgezwakte versie van het trauma is dan de basis voor de herinnering en representatie in het heden. Taal sluit trauma's uit die niet zijn afgezwakt en zorgt dus voor een normalisering en daarmee verwerking van de gebeurtenis. Dit betekent niet dat de pijn van de slachtoffers ook normaliseert of afzwakt, maar zij kunnen er alleen over spreken in de genormaliseerde en afgezwakte vorm. De taal waarin de herinnering aan het trauma zich uiteindelijk kan vormen wordt bepaald door de dominante groep binnen de samenleving die het discours vaststelt. Tot het moment dat er woorden zijn voor de afgezwakte vorm van het trauma staan de getraumatiseerden buiten de samenleving.[22] Slachtoffers kunnen een trauma pas verwerken als er naast de taal ook de ruimte voor is in de maatschappij en in het discours. Zo konden de slachtoffers van misbruik in de katholieke kerk lang niet over hun trauma spreken, omdat er geen discours was waarin de priesters als misbruikers gezien werden. Nu dit discours er wel is kan het trauma erin opgenomen worden.

Als de herinnering aan een trauma opgenomen is in het discours kan deze overgedragen worden aan volgende generaties. Volgens Vamık D. Volkan gebeurt deze overdracht niet alleen via afgezwakte representaties in taal, maar ook onbewust. Als psychoanalist stelt hij dat slachtoffers van een trauma deze last onbewust aan hun kinderen opleggen. Volkan schrijft: 'Transgenerational transmission is when an older person unconsciously externalizes his traumatized self onto a developing child's personality. (...) that what is transmitted may also change as it passes from one generation to the next.'[23] In de houding van de getraumatiseerde ouders tegenover de kinderen zitten verwijzingen naar hun trauma verborgen. Volkan geeft het voorbeeld van een getraumatiseerde veteraan die tijdens de Tweede Wereldoorlog in een gevangeniskamp had gezeten. Het trauma dat hij opliep aan zijn gevangenschap probeert hij op elke wijze te voorkomen bij zijn kinderen. Hij leert hen daarom zichzelf te beschermen en altijd sterker te zijn dan anderen. De kinderen zijn dan zelf niet getraumatiseerd maar worden een onbewuste uiting van het trauma van de vader en belichamen een reactie erop. De verwerking van het trauma van de veteraan vindt plaats in de manier waarop hij zijn kinderen opvoedt en vervolgens in hun aangeleerde levenshouding. De verantwoordelijkheid voor het verwerken van het trauma komt zo bij de volgende generatie te liggen.[24]

---

[22] J. Edkins, *Trauma and the Memory of Politics* (Cambridge 2003) 7-8.

[23] V.D. Volkan, *Bloodlines: From Ethnic Pride to Ethnic Terrorism* (New York 1997) 43, 44.

[24] V.D. Volkan, G. Ast en W.F. Greeg jr., *Third Reich in the Unconscious: Transgenerational Transmission and its Consequences* (New York/Hove 2002) 32-35.

Een dergelijke traumaoverdracht bestaat niet alleen op individueel niveau, maar ook binnen samenlevingen, zo stelt Volkan. Een getraumatiseerde generatie draagt de taak van verwerking over aan de opvolgende generatie. Het trauma zelf wordt niet doorgegeven, enkel de manier waarop de getraumatiseerde generatie met het leed probeerde om te gaan en, als deze in het discours is opgenomen, de herinnering aan een afgezwakte traumatische gebeurtenis. Wat overblijft van het trauma zijn gedeelde mentale representaties van de gebeurtenis, zoals realistische informatie, gefantaseerde verwachtingen, intense gevoelens en afweer van onaanvaardbare denkbeelden erover. Het bewustzijn van de opvolgende generatie wordt op deze manier gevormd door het trauma. Volkan noemt deze trauma's *chosen traumas*, omdat het niet meer gaat om de traumatische gebeurtenis zelf maar om de keuze die latere generaties maken om de herinnering eraan en de mentale representaties op te nemen als onderdeel van de groepsidentiteit. De afgezwakte vorm van het trauma en de bijbehorende representaties worden dus een identiteitsmarker van de samenleving. Zo bindt de herinnering aan het trauma de groep samen en legitimeert deze.[25] Traumatische herinneringen die actief onthouden worden en opgenomen zijn in *political* en *cultural memory* komen tot uiting in bijvoorbeeld herdenkingsdagen met momenten van stilte en boeken waarin de overlevenden van een trauma als helden geëerd worden. Als herinneringen aan verleden leed tot uiting komen in *political memory* en de canon van *cultural memory* is er een tweede keuzemoment geweest. De machthebbers hebben ten eerste gekozen om het trauma als evident onderdeel van de collectieve identiteit te beschouwen en ten tweede om dit aspect van de identiteit publiekelijk uit te dragen. Het *chosen trauma* wordt dus tweemaal aan een keuze onderworpen voor het publiekelijk tot uiting komt. Het uitdragen van een trauma versterkt vervolgens weer de collectieve identiteit.

Socioloog Jeffrey C. Alexander zet zijn sociologische visie tegenover deze psychologische benadering. Hij introduceert het concept *cultural trauma* en ziet een trauma als geheel sociaal geconstrueerd. Gebeurtenissen zijn in deze visie niet inherent traumatisch, maar 'cultural trauma occurs when members of a collectivity feel they have been subjected to a horrendous event that leaves indelible marks upon their group consciousness, marking their memories forever and changing their future identity in fundamental and irrevocable ways.'[26] Alexander stelt dat de psychologische benadering uitgaat van een traumatische gebeurtenis

[25] Volkan, *Bloodlines*, 43-48.

[26] J.C. Alexander, 'Toward a Theory of Cultural Trauma', in: J.C. Alexander e.a. (ed.), *Cultural Trauma and Collective Identity* (Berkeley/Londen 2004) 1.

die het gevoel getraumatiseerd te zijn als gevolg heeft. Een trauma is volgens hem niet het gevolg van een verschrikkelijke gebeurtenis maar wordt gecreëerd doordat de groep de gebeurtenis als bepalend voor de gezamenlijke identiteit gaat beschouwen. Groepen kiezen er in het heden voor de verleden gebeurtenis betekenis te geven.[27] Hiermee verschilt de uitwerking van deze sociologische benadering van Alexander niet van het concept van *chosen trauma* dat Volkan introduceerde. Alexander geeft echter een duidelijkere verklaring van de manier waarop trauma een plaats krijgt in de collectieve identiteit.

De vorming van een *cultural trauma* begint met de claim voor een nieuw narratief waarin de gebeurtenis gerepresenteerd wordt. Vervolgens is er een groep die ideologische motieven heeft bij de claim en deze gaat uitdragen. Deze dragers kunnen zich op verschillende niveaus bevinden, zoals een jonge generatie die tegen voorgaande generaties ageert of een minderheid binnen de samenleving die tegen de elite protesteert. De claim wordt eerst binnen de eigen groep (generatie of minderheid) verspreid en deze groep internaliseert het trauma. Vervolgens presenteert de getraumatiseerde groep zich aan het grote publiek: de natie. Door het trauma een nationale betekenis te geven, kan de rest van de natie zich erbij aansluiten en kan er een nieuw narratief ontstaan waarin het trauma gerepresenteerd wordt. Tot slot wordt het nieuwe narratief door instanties uitgedragen, bijvoorbeeld door musea, standbeelden en in het onderwijs, waardoor het nu gevormde trauma een plaats krijgt in het collectief geheugen.[28] Een trauma kan dus alleen ontstaan als er ruimte voor is in het heden en binnen de samenleving, net als bij andere herinneringen. De herinnering aan de Holocaust heeft bijvoorbeeld op deze manier vorm gekregen.

Als er binnen een samenleving groepen zijn die zich getraumatiseerd voelen kunnen zij hun identiteit en wereldbeeld hier in het bijzonder door laat vormen. Zo kan een individu dat het trauma heeft aangenomen als collectieve identiteit bezeten raken door het verleden en dit steeds projecteren op het heden.[29] In zijn of haar visie bestaat nog een strikte scheiding in daders en slachtoffers, zonder ruimte voor nuances.[30] Dit individu kan dan bijvoorbeeld vergelding voor het trauma zoeken door de nakomelingen van de daders aan te vallen of ter verantwoording te roepen. De relaties uit het verleden blijven zo bestaan in het wereldbeeld van de getraumatiseerde groep.

---

[27] Ibidem 5-10.

[28] Ibidem 11-24.

[29] D. LaCapra, *Representing the Holocaust: history, theory, trauma* (Ithaca 1994) 12.

[30] R. Eyerman, *Cultural Trauma: Slavery and the Formation of African American Identity* (Cambridge 2001) 3.

Een Nederlands koloniaal trauma?

Het Nederlandse koloniale verleden wordt in de media en het onderwijs vaak gepresenteerd als een periode die ons land ongekende rijkdom en voorspoed bracht. Dit verleden lijkt dan onmogelijk een trauma. Met de dekolonisatie en de daaropvolgende migratie uit de voormalige koloniën kwamen er andere geluiden over het kolonialisme. Schaduwkanten die voorheen in het duister verkeerden kwamen nu aan het licht en er ontstond een roep om de erkenning ervan. De koloniale periode is volgens historicus Gert Oostindie nooit als een taboe of een zwart gat ervaren. Hij stelt vast dat er in Nederland vooral aandacht was voor de slotfase van het kolonialisme, zoals voor de Japanse bezetting van Nederlands-Indië en de dekolonisatie van Suriname. Nederland wordt hierdoor neergezet als een voormalig koloniale mogendheid die uiteindelijk koos voor de juiste weg van dekolonisatie.[31] Erkenning voor het leed dat in de koloniën geschiedde kwam volgens Oostindie pas rond de laatste eeuwwisseling. Vanaf de jaren tachtig was de geschiedschrijving over de koloniale periode en de dekolonisatie kritischer geworden, mede door een sterke lobby van de Indische gemeenschap, waardoor er ruimte kwam voor de erkenning van koloniale schandalen. Ondanks deze toegenomen erkenning blijft er vanuit de Indische maar ook Surinaamse en Antilliaanse lobby onvrede over de manier waarop Nederland omgaat met de zwarte bladzijden uit het koloniale verleden.[32]

Het verlies van de koloniën werd vlak na de Tweede Wereldoorlog vaak als trauma beschreven, zo stelt Oostindie. De term trauma leek onderhevig te zijn aan inflatie, waardoor steeds meer gebeurtenissen als traumatisch werden aangemerkt.[33] Op nationaal niveau was er geen aandacht voor de trauma's van de migranten die naar Nederland trokken. Pas in de loop van de decennia erna kwam er ruimte voor het ontstaan van deze herinneringen. Door het afnemen van de verzuiling, de ontwikkeling van een minderhedenbeleid en opkomende ideeën over multiculturalisme kwam er geleidelijk ruimte voor een postkoloniale identiteit en herinneringen aan trauma's van migranten. Ideeën over de Nederlandse identiteit veranderden sterk na de dekolonisatie, migratie, ontzuiling en Europese eenwording. Oostindie stelt dat de eerste generatie postkoloniale migranten een grote rol heeft gespeeld in de verbreding van de Nederlandse identiteit, waardoor er nieuwe denkbeelden kwamen over de rol van de koloniën. Dit had een herontdekking van de koloniale geschiedenis tot gevolg. Deze herontdekking is

[31] G. Oostindie, *Postkoloniaal Nederland: Vijfenzestig jaar vergeten, herdenken, verdringen* (Amsterdam 2010) 78-79.

[32] Ibidem 89-91.

[33] Ibidem 209.

volgens Oostindie zeer selectief en schiep nieuwe incongruenties en stiltes.[34] Van de kennis die was opgeslagen in het archief werd dus maar een select deel opgenomen in de canon van *cultural memory*. Dit geeft weer blijk van de strikte selectie van herinneringen in een canon.

Het zijn juist deze incongruenties en stiltes die als traumatisch aangemerkt kunnen worden, zoals de Chinezenmoord van 1740 en het te werk stellen van koelies (gedwongen 'contractarbeiders') in Nederlands-Indië. De verzwegen gebeurtenissen uit de koloniale tijd betreffen meestal schandalen waar het Nederlandse gezag bij betrokken of verantwoordelijk voor was. Er is dus sprake van een tweeledig koloniaal trauma in Nederland. Aan de ene kant is er het *chosen* en *cultural trauma* van migranten en aan de andere kant een Nederlands daderstrauma. Er moet duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen beide vormen van trauma. Hierboven is al uiteengezet hoe migratie, ontzuiling en kritische geschiedschrijving bijdroegen aan het bekendraken van koloniale trauma's van migranten. Een van de meest recente uitingen van het koloniale trauma is de discussie over Zwarte Piet, gerelateerd aan het slavernijtrauma. De traumatische herinnering aan de vroegere verhoudingen tussen slaven en hun blanke eigenaren uitte zich in het heden in kritiek op de figuur van Zwarte Piet. Het verleden en de verleden verhoudingen zijn voor de getraumatiseerde groep dus nog steeds aanwezig. Hoewel Oostindie twijfelt over het bestaan van een collectief slavernijtrauma[35] heeft de uiting van het trauma een prominente rol gekregen binnen de Nederlandse samenleving. Ook in de publieke ruimte en het onderwijs heeft het slavernijverleden een plaats gekregen, zo werd het Nationaal Monument Slavernijverleden opgericht en werd het onderwerp opgenomen in beide onderwijscanons. Ondanks erkenning en ruimte voor het trauma denken sommigen nog steeds in de ongenuanceerde tweedeling dader-slachtoffer, wat aangeeft dat voor hen het trauma nog niet verwerkt is.[36]

Behalve de getuigen en slachtoffers van een afschuwelijke gebeurtenis kunnen ook de daders een trauma oplopen. Door een mondiale opkomst van normen voor herstelbetalingen voor aangedaan leed en bewegingen die hier aanspraak op doen kunnen wandaden steeds moeilijker verborgen gehouden worden. Slachtoffers proberen gerechtigdheid te vinden door de daders, vaak generaties later, te berechten voor historisch leed. Socioloog Kiyoteru Tsutsui introduceert zeven manieren waarop daders om kunnen gaan met hun trauma. Ontkenning is

---

[34] Ibidem 13.

[35] G. Oostindie, 'Slavernij, canon en trauma', oratie uitgesproken op 19 oktober 2007 aan de Universiteit Leiden, https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/12645/oratie_oostindie.pdf?sequence=1 (geraadpleegd op 22 mei 2014) 13-14, 20.

[36] Oostindie, *Postkoloniaal Nederland*, 172.

de meest voor de hand liggende manier, maar daders kunnen ook proberen hun daden te rechtvaardigen door op de uitzonderlijkheid van de situatie te wijzen of de noodzaak ervan aan te geven. Verder kunnen daders zichzelf als slachtoffer beschouwen, waardoor zij afleiden van hun eigen wandaden. Een volgende manier is het aanwijzen van een kleine groep daders binnen de grote groep, zodat niet iedereen de verantwoordelijkheid draagt voor het aangedane leed. Daders kunnen zichzelf ook vergelijken met daders van andere wandaden en zichzelf dan als 'minder erg' typeren. Bij de laatste twee manieren wordt de schuld door de daders geaccepteerd. De staat kan verantwoordelijkheid nemen voor het trauma en zijn burgers, zelfs generaties later, aansprakelijk stellen. De schuld is dan transgenerationeel overgedragen op de *imagined community*. Tot slot kan een staat schuld erkennen en daarbij spreken van een misdaad gepleegd door de mensheid, waardoor de hele wereld in plaats van de eigen natie als schuldige bestempeld wordt.[37]

Nederland, als dader van koloniale wandaden, is op verschillende manieren met zijn schuld omgegaan. Ten tijde van het kolonialisme was in Nederland lang niet altijd bekend wat er zich aan de andere kant van de oceanen afspeelde en als er wel kennis van was en er protest ontstond werd dit vaak de kop ingedrukt door het te ontkennen of de noodzaak ervan aan te geven. Zo ontstond er aan het begin van de twintigste eeuw kritiek op de manier waarop koelies behandeld werden. In de politiek werden de misstanden afgedaan als noodzaak, omdat de koelies anders ongehoorzaam zouden worden en de plantages daardoor in de problemen zouden raken.[38] Daarnaast werden de koelies afgeschilderd als nog gewelddadiger dan de plantagehouders en hun opzichters, zodat het blanke geweld als zelfverdediging werd gerechtvaardigd.[39] Pas in de jaren tachtig van de twintigste eeuw kwam er weer aandacht voor deze wandaden. Toen werd het onderzoek dat de staat in 1903 had ingesteld naar de levensomstandigheden van de koelies en dat destijds niet publiekelijk was gemaakt teruggevonden in een archief. Socioloog en antropoloog Jan Breman schrijft dat de misstanden tegenover koelies door de staat met de mantel der liefde bedekt werden.[40] Het bewijs van schuld, het onderzoek uit 1903, werd decennia lang passief onthouden en heeft tot op heden geen plaats verworven in *political memory* en de canon van *cultural memory*. Door

---

[37] K. Tsutsui, 'The Trajectory of Perpetrators' Trauma: Mnemonic Politics and the Asia-Pacific War in Japan', *Social Forces* 87:3 (2009) 1391-1394.

[38] *Handelingen Tweede Kamer* 1923-1924: 84, 2384.

[39] *Kamerstuk Tweede Kamer* 1885-1886: 5.1, 15.

[40] J.C. Breman, *Koelies, Planters en Koloniale Politiek: Het arbeidersregime op de grootlandbouwondernemingen aan Sumatra's oostkust in het begin van de twintigste eeuw* (Dordrecht 1987) 6-8.

het ontbreken van relevantie in het heden blijft de herinnering aan de koeliemishandelingen enkel voorbestemd aan specialisten.

Literatuurwetenschapper Paul Bijl betoogt dat het geheimhouden van koloniale schandalen twee voordelen had. Ten eerste konden critici een moreel standpunt innemen en bijvoorbeeld de Vietnamoorlog bekritiseren zonder zelf veroordeeld te worden op de eigen wandaden en ten tweede kon de Nederlandse bevolking afstand houden van en zich daarmee niet verantwoordelijk te voelen voor de koloniale verschrikkingen waaraan maar enkele daders schuld hadden.[41] Bijl spreekt over een Nederlandse culturele afasie die het onmogelijk maakt bepaalde gruwelijkheden uit het koloniale verleden te verwoorden in het heden. Dit concept doet denken aan de eerder behandelde theorie over trauma en de uitsluiting ervan in het discours omdat de mogelijkheid erover te spreken ontbreekt. Volgens Bijl komt dit in Nederland tot uiting in het ontbreken van een nationaal betekenisraamwerk waarbinnen de misstanden geduid kunnen worden. Hij stelt dat er wel degelijk herinneringen zijn aan het koloniale tijdperk, maar dat dit narratief geen plaats biedt aan de wandaden. Als deze gebeurtenissen aan bod komen wordt er een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de Nederlandse staat van nu en het Nederlandse koloniale rijk van vroeger, zodat het verleden expliciet gescheiden wordt van het heden. Hieraan gerelateerd observeert Bijl een Nederlands onvermogen zichzelf te zien als een metropool van vele nationaliteiten. In plaats daarvan wordt Nederland voorgesteld als een blanke natie en een blanke *imagined community*, waardoor migranten uit de voormalige koloniën weinig invloed kunnen uitoefenen op de cultuur. Zo blijft de culturele afasie volgens Bijl in stand.[42] Deze homogene, blanke herinnering aan het koloniale verleden doet weinig recht aan de herinneringen van migranten.

Deze laatste opmerking staat tegenover de eerder genoemde observatie van Oostindie dat migratie en een sterke lobby van de Indische gemeenschap ruimte schiepen voor koloniale herinneringen. Veel koloniale schandalen zijn niet bekend bij het grote publiek, omdat ze niet zijn opgenomen in de nationale canon van *cultural* of *political memory*. De pogingen om koloniale trauma's toe te voegen aan de canon stuiten op culturele afasie en activeren het Nederlands daderstrauma. Het lijkt erop dat de algemene kennis die er is over het koloniale verleden alleen die trauma's bevat waarvoor de Nederlandse staat verantwoordelijkheid heeft willen nemen, zoals de slavenhandel en slavernij. Nederland wees in deze gevallen op een

[41] P. Bijl, 'Colonial memory and forgetting in the Netherlands and Indonesia' *Journal of Genocide Research* 14:3-4 (2012) 447.

[42] Ibidem 449-451.

misdaad van de mensheid. Gebeurtenissen waarvoor de staat geen verantwoordelijkheid genomen heeft zijn (nog) niet doorgedrongen tot de canon, zoals de beschreven koeliemishandelingen. Het daderstrauma, dat onbewust bij de *imagined community* aanwezig is en transgenerationeel overdragen wordt, verhindert in dit geval nationale erkenning.

Is er dan sprake van een koloniaal trauma en zo ja, wie dragen dit trauma? Zoals Oostindie stelde is het begrip trauma onderhevig aan inflatie en is er geen collectief trauma gedragen door alle immigranten uit de voormalige koloniën. Toch lijkt Nederland in de omgang met het koloniale verleden op een getraumatiseerde staat. Ten eerste is er een selecte groep immigranten die om erkenning van koloniale misstanden vraagt en op die manier een claim maakt voor een verandering in het discours over de koloniale periode. Deze groep heeft het koloniale trauma onderdeel gemaakt van de collectieve identiteit en uit dit door zonder nuances te blijven denken in de tegenstelling dader-slachtoffer. Ten tweede handelt de Nederlandse staat als een getraumatiseerde dader die bereid is excuses te maken voor aangedaan leed, maar aan de andere kant lijdt aan culturele afasie. Het trauma van daders wordt passief onthouden en onbewust transgenerationeel overgedragen. Een trauma is een gebeurtenis die ‘te erg’ is om over te spreken. Bij een daderstrauma wordt dit onvermogen om over de traumatische herinnering te spreken overgedragen. Het Nederlands daderstrauma uit zich dus in een onbewust onvermogen om erover te spreken en daarmee onbewuste ontkenning. Het discours rond koloniale wandaden bestaat daarom uit fragmentarische kennis. Daarnaast worden maar selecte zwarte bladzijden herdacht, zoals het slavernijverleden. Herdenken betekent dat er ruimte is voor het spreken en daarmee verwerken van het trauma, maar dit geldt maar voor een beperkt aantal schandalen uit het koloniale verleden. Het ontbreken van een evenwichtig koloniaal narratief en een geringe herinneringscultuur wijst zo op het aanwezig zijn van een koloniaal trauma.

In het geval van het Nederlandse koloniale verleden zijn de precieze daders natuurlijk lastig aan te wijzen, omdat het een lange periode betreft met veel verschillende incidenten. Met het ontstaan van een Nederlandse *imagined community* in de achttiende en negentiende eeuw is het koloniale verleden onderdeel geworden van het nationale verleden van alle burgers. Het onbewust zwijgen en de gebrekkige kennis over koloniale misstanden in het nationale verleden tonen het aanwezig zijn van het daderstrauma, want er wordt niet over gesproken en alleen de glorietijden ervan worden behandeld. Het daderstrauma wordt onbewust gedragen door de *imagined community*, die in Nederland voorgesteld wordt als blank. Het niet (kunnen) spreken over schaduwkanten is transgenerationeel overgedragen, onder meer door het onderwijs. De natie als *imagined community* is op die wijze gevangen in

het onvermogen een discours te vormen over de koloniale wandaden. De blanke *imagined community* heeft een gebrekkige kennis over het koloniale verleden en is dus onbewust gevangen in het daderstrauma. Aan de andere kant kan het toegeven van schuld tot gevolg hebben dat herstelbetalingen geëist worden. Het zwijgen kan dus in sommige gevallen ook een bewuste en praktische reden hebben.

Samengevat: trauma en herinnering

Trauma is binnen de psychologie gedefinieerd als een passief onthouden gebeurtenis die door associatie onbewust wordt opgehaald. Een gebeurtenis die 'te vreselijk' is om onder woorden gebracht te worden kan pas een plaats krijgen binnen het discours als het trauma afgezwakt wordt. De traumatische herinnering die dan gevormd wordt representeert een genormaliseerde versie van het trauma. Trauma's worden transgenerationeel overgedragen in de vorm van een gedeelde mentale representatie van de gebeurtenis. Deze maakt dan als *chosen* of *cultural trauma* onderdeel uit van de collectieve identiteit en geven betekenis aan een groep of natie. Deze trauma's kunnen alleen gevormd worden als er in het heden ruimte voor is.

Het tweede deel van dit hoofdstuk was gewijd aan de vraag of de herinnering aan het koloniale verleden als trauma gezien kan worden. Eerst is ingegaan op Nederland als postkoloniale en multiculturele mogendheid. Vanaf grofweg 2000 kwam er steeds meer aandacht voor koloniale geschiedenis en de schaduwkanten ervan. Vervolgens is betoogd dat er twee groepen getraumatiseerden zijn in Nederland: nakomelingen van slachtoffers van koloniale misstanden en nakomelingen van daders. Op deze manier is vrijwel de hele bevolking aan te merken als getraumatiseerd. Er is verklaard hoe daders en opvolgende generaties om kunnen gaan met hun schuld. Nederland lijkt in het onderwijs de koloniale zwarte bladzijden vooral te ontkennen door er zeer beperkt over te spreken, zoals verderop ook zal blijken. Dit onvermogen om over de schaduwkanten te spreken kan verder verklaard worden door culturele afasie: er is geen discours aanwezig waarbinnen deze onderwerpen besproken kunnen worden. Door de aanhoudende vraag om erkenning van koloniale misstanden vanuit een sterke lobby en het ontbreken van belangrijke zwarte bladzijden in de canon werd geconcludeerd dat de schaduwkanten uit het koloniale verleden als traumatisch beschouwd worden, omdat de eigentijdse herinnering van de *imagined community* eraan deze kenmerken vertoont.

Om het koloniale trauma open te breken en culturele afasie te beëindigen moet er een discours ontstaan waarbinnen de koloniale misstanden besproken worden. De huidige geschiedeniscanons van het onderwijs slagen hier niet in, omdat het daderstrauma en de

culturele afasie nog steeds stand houden. Om beide effectief te kunnen afbreken is het noodzakelijk om kinderen op jonge leeftijd bekend te maken met het koloniale verleden en zijn schaduwkanten, zodat er een discours ontstaat waarin de afgezwakte en genormaliseerde traumatische herinneringen een plaats kunnen krijgen. Deze scriptie zal besluiten met een voorstel voor een onderwijsmethode die kan bijdragen aan het vormen van een evenwichtig koloniaal discours.

Canonvorming in het Nederlands voortgezet onderwijs

Aan het eind van de jaren negentig ontstond er een roep om beter geschiedenisonderwijs. Niet alleen jongeren maar ook oudere generaties zouden een gebrekkige kennis hebben van het nationale verleden. Een canon en nadruk op chronologie moesten de belangrijkste gebeurtenissen weergeven en in context plaatsen, waardoor het kennisniveau verhoogd zou worden. In 2001 verscheen de tijdvakkencanon van de Commissie-De Rooy en in 2006 volgde de venstercanon van de Commissie-Van Oostrom. Dit hoofdstuk gaat in op deze canonvorming en de plaats die de twee canons kregen in het voortgezet onderwijs. Eerst is er aandacht voor de voorgeschiedenis van de canonisering van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Daarna worden de tijdvakken- en venstercanon besproken. Hoe zijn beide canons opgebouwd en welke ideeën liggen eraan ten grondslag? Ook wordt gekeken naar de toepassing van deze canons in het voortgezet onderwijs. Vervolgens wordt ingegaan op debatten rond canonvorming in het onderwijs. Argumenten voor en tegen het werken met een gecanoniseerd verleden worden uiteengezet en geanalyseerd. Het laatste deel van het hoofdstuk is gewijd aan aanpassingen en alternatieven die worden gegeven voor de huidige canons. Voortbouwend op kritiek hebben verschillende historici wijzigingen in en alternatieven voor de huidige canons gepresenteerd, een aantal daarvan zal aan bod komen.

Een korte voorgeschiedenis

Het werken met een canon in het onderwijs heeft zijn wortels in de achttiende en negentiende eeuw, de tijd waarin moderne naties vorm kregen. Het werd voor het eerst noodzakelijk om het Nederlands staatsburgerschap expliciet te maken en aan te leren. De canon van de nationale geschiedenis moest bijdragen aan de inburgering van de eigen burgers. De verschillende groepen binnen de natie moesten zich verbonden gaan voelen als gelijken binnen de landsgrenzen. Daarnaast moesten de burgers onderwezen worden in de burgerlijke waarden van de Nederlandse staat, zoals fatsoen, zuinigheid en standvastigheid. Voorbeelden uit het verleden, zoals Willibrord en Willem van Oranje, werden aangehaald om deze waarden in het heden duidelijk te maken en werden verbonden aan het narratief van Nederland als superieure beschaving. De vaderlandse geschiedenis diende zo als bindmiddel en opvoeding voor de burgers en kon het best aangeleerd worden op school.[43] Sinds deze politieke belangen

[43] W.W. Mijnhardt, 'De zinloosheid van een nationale canon', in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 12-13.

bij geschiedenisonderwijs is er vanuit de staat invloed op uitgeoefend. Zo kon Nederland een *imagined community* vormen die werd gesteund door een homogeen narratief over het verleden dat vooral de gloriemomenten belichtte. Dit narratief presenteerde een doorlopende, teleologische lijn van het verleden naar het heden en de toekomst. De nadruk kwam te liggen op het verwerven van onafhankelijkheid, het te boven komen van rampen en vooruitgang op cultureel, economisch en sociaal vlak.[44] Op die manier werd de herinnering aan en het idee en besef van de Gouden Eeuw pas gevormd in de negentiende eeuw.[45]

In de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw veranderde deze perceptie van het vak geschiedenis in het onderwijs. Door snelle modernisering en de opkomst van sociale wetenschappen raakte geschiedenisonderwijs van ondergeschikt belang voor de verklaring van de wereld om ons heen. Het werd zelfs gezien als een rem in een tijd van vooruitgang. De doorlopende lijn van verleden, heden en toekomst leek gebroken. Vanuit de politiek kwam er daarom minder belangstelling voor het geschiedenisonderwijs. Dit had als gevolg dat geschiedenisdocenten het heft in eigen handen namen en zelf het onderwijs vorm gingen geven. De nadruk lag niet meer zozeer op een chronologische vaderlandse geschiedenis, maar het verleden werd bijvoorbeeld in thema's onderwezen. Verder werd het aanleren van historische vaardigheden belangrijk.[46]

In de jaren tachtig ontstond er vooral onder oudere generaties bezorgdheid over het geschiedenisonderwijs, dat volgens critici te gefragmenteerd was geworden. Er kwam een roep om terug te gaan naar de basis: chronologische vaderlandse geschiedenis. De jaren tachtig en negentig staan daarom in het teken van een hernieuwde interesse van de politiek in het geschiedenisonderwijs. De snelle veranderingen die in de voorgaande decennia nog geleid hadden tot een desinteresse in geschiedenis hadden gevolgen die weer vroegen om een nationale context. Door globalisering, migratie, multiculturalisme en Europese integratie veranderde de samenleving dermate dat natiestaten steeds minder zichtbaar waren. De achttiende- en negentiende-eeuwse idealen van inburgeren en binding door een gezamenlijke geschiedenis aan te leren kwamen weer centraal te staan en moesten zorgen voor een nieuwe eenheid binnen de landsgrenzen en binnen Europa.[47]

---

[44] L. Symcox en A. Wilschut, 'Introduction', in: L. Symcox en A. Wilschut (ed.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (Charlotte 2009) 1-2.

[45] C. van der Heijden, *Zwarte canon: Over de schaduwzijde van de geschiedenis* (Amsterdam 2013) 108.

[46] Symcox en Wilschut, 'Introduction', 3-4.

[47] Ibidem 4-5.

De twee canons die hier besproken worden komen voort uit deze heroriëntatie op het nationale verleden. Vaderlandse geschiedenis en het idee van chronologie werden weer belangrijk geacht. De Commissie-De Wit (Commissie Geschiedenisonderwijs) pleitte in 1998 voor een nieuwe nadruk op feitenkennis en een beter evenwicht tussen deze kennis, inzicht en vaardigheden. De commissie stelde een canon voor als middel voor het aanleren van feitenkennis.[48] Na de eeuwwisseling zouden er twee canons komen die een steeds grotere rol zijn gaan spelen in het geschiedenisonderwijs van het voortgezet onderwijs.

Tijdvakken en vensters

Naar aanleiding van de observaties van de Commissie-De Wit kreeg de Commissie-De Rooy in 1999 de opdracht vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen om een nieuw curriculum en examenprogramma te vormen voor het voorgezet geschiedenisonderwijs. In 2001 presenteerde deze commissie een canon bestaande uit tien tijdvakken die de Westerse en Nederlandse geschiedenis van de prehistorie tot de contemporaine tijd beslaat. Ieder tijdvak heeft een eenvoudige en beeldende naam, zoals de 'tijd van jagers en boeren', de 'tijd van steden en staten' en de 'tijd van wereldoorlogen'. Bij alle tijdvakken, op de 'tijd van wereldoorlogen' na, beschrijft de naam steeds twee overkoepelende kenmerken van het tijdperk. Naast een beeldende naam heeft ieder tijdvak een eigen icoon waaraan het visueel te herkennen is. Zo is de 'tijd van monniken en ridders' te herkennen aan een vroegmiddeleeuwse helm en de 'tijd van pruiken en revoluties' aan de guillotine. Deze icoontjes representeren een van de twee kenmerken van de naam van het tijdvak. De achtergrond waarop het icoontje is geplaatst verbeeldt het andere kenmerk uit de naam, in het geval van de 'tijd van monniken en ridders' een romaans klooster en bij de 'tijd van pruiken en revoluties' een beeltenis van een proef met een elektriseermachine.[49] De grenzen liggen bij zeven van de tien tijdvakken op eeuwgrenzen. Hoe dichter de tijdvakken bij het heden liggen, hoe korter de tijd die behandeld wordt. Zo beslaat het eerste tijdvak, de 'tijd van jagers en boeren', de geschiedenis van de prehistorie tot aan het jaar 50 voor Christus en het laatste tijdvak, de 'tijd van televisie en computer' slechts die van 1950 tot heden.

De tien tijdvakken zijn verder onderverdeeld in negenenveertig kenmerkende aspecten. Per tijdvak kan het aantal hiervan variëren van drie tot acht. De kenmerkende

[48] A. Wilschut, 'Reactie op het rapport 'Het Verleden in de Toekomst' van de Commissie-De Wit', *Kleio: Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland* 39:6 (1998) 16-23.

[49] A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 52-53.

aspecten belichten de belangrijkste ontwikkelingen, gebeurtenissen en denkbeelden uit het tijdvak. De 'tijd van regenten en vorsten' heeft bijvoorbeeld de volgende kenmerkende aspecten: 'het streven van vorsten naar absolute macht', 'het burgerlijk bestuur en de stedelijke cultuur in Nederlandse Republiek', 'het ontstaan van handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie' en 'de wetenschappelijke revolutie'. In de tien tijdvakken zijn eenennegentig kernbegrippen opgenomen die in sommige gevallen specifiek van toepassing zijn op het tijdvak maar ook generiek kunnen zijn. De kernbegrippen bij de 'tijd van jagers en boeren' zijn bijvoorbeeld: agrarisch, cultuur, jagers-verzamelaars en landbouwsamenleving. Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs moeten alle eenennegentig begrippen kennen, in de onderbouw nog maar zevenendertig.

Het doel van de tijdvakkencanon is het aanleren van oriëntatiekennis van de Westerse en Nederlandse geschiedenis en daarnaast het bijbrengen van chronologisch besef. De tijdvakkencanon is daarom volgens de commissie het best te omschrijven als een referentiekader van oriëntatiekennis en als didactisch hulpmiddel. De Commissie-De Rooy presenteerde de canon niet zozeer als een vaststaande, inhoudelijke ordening van gebeurtenissen, ontwikkelingen, ideeën en personen, maar als een didactisch instrument waarbinnen docenten en scholen de vrijheid hebben eigen accenten te leggen. De bedoeling van de tijdvakkencanon is dat leerlingen voorbeelden kunnen geven bij de algemene ontwikkelingen en ideeën die de canon presenteert. Lodewijk XIV kan bijvoorbeeld aangedragen worden als voorbeeld van het absolutisme en feministen als voorbeeld van de opkomst van emancipatiebewegingen. De nadruk ligt dus op het didactisch nut en niet op de inhoud van de canon, aldus de commissie.[50] Door de vrijheid van docenten en leerlingen in de invulling van het kader met zelfgekozen voorbeelden past deze canon in zowel *political* als *cultural memory*.

De Onderwijsraad publiceerde in 2005 een rapport waarin gesteld werd dat het onderwijs te weinig aandacht besteedde aan 'de "canon" als uiting van onze culturele identiteit.'[51] Hierbij moet opgemerkt worden dat de tijdvakkencanon op dat moment nog niet was doorgevoerd in het voortgezet onderwijs. In hetzelfde jaar begon de Commissie-Van Oostrom in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan een canon van vijftig onderwerpen die in het Nederlands onderwijs aan de orde zouden moeten komen.

---

[50] A. Wilschut, 'Zinvol, leerbaar en haalbaar', in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 38.

[51] Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland* (Den Haag 2005) 13.

Deze canon bevat niet alleen geschiedenis maar ook onderwerpen met betrekking tot kunst, Nederlandse taal en literatuur en aardrijkskunde. De Commissie-Van Oostrom presenteerde in 2006 de door haar samengestelde canon: de venstercanon of 'De canon van Nederland'. Vensters verschaffen inzicht in de Nederlandse geschiedenis. De commissie schreef over de keuze voor vensters: 'Wij zien "de vijftig" dan ook niet zozeer als gefixeerde items, maar veeleer als blikvangers, of nog beter: vensters. Aldus opent zich hopelijk een canon die voor nieuwe generaties niet de blik vernauwt, maar uitzicht biedt op het rijke verhaal van Nederland in de wereld.'[52] In 2010 is de venstercanon verplicht gesteld in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

De venstercanon is chronologisch ingedeeld, van 'Hunebedden' tot 'Europa'. Andere voorbeelden van vensters zijn 'De Republiek', 'Rembrandt', 'De eerste spoorlijn' en 'Veelkleurig Nederland'. De vensters kunnen een persoon, gebeurtenis of periode beslaan en verschillen dus in grootte. De website entoen.nu huisvest de venstercanon en geeft bij elk onderwerp achtergrondinformatie. De website heeft een algemene versie van de canon, maar ook een leerlingenversie op drie verschillende niveaus en een docentenversie. Leerlingen kunnen op deze manier zelfstandig werken met de venstercanon.

Net als de tijdvakkencanon is deze canon bedoeld voor het aanleren van oriëntatiekennis. Het idee achter de venstercanon is dat leerlingen er al op de basisschool mee bekend raken en dat deze kennis in het voortgezet onderwijs weer wordt uitgebreid. In tegenstelling tot de tijdvakkencanon, waarbij de inhoud ondergeschikt is aan de vorm, benadrukt de Commissie-Van Oostrom het belang van haar canon en de opgenomen onderwerpen voor de Nederlandse identiteit. De inhoud en de vorm lijken hierdoor op gelijk niveau te staan. De canon moet kennis over het verleden van Nederland doorgeven als 'vanzelfsprekende bagage'.[53] Ondanks de nadruk op de inhoud van de canon stelt de Commissie-Van Oostrom in haar rapport dat de canon geen einddoel is maar een inspirerend fundament waarop in het geschiedenisonderwijs steeds gebouwd kan worden. De commissie stelt ook dat de canon dynamisch en open is, waardoor er veranderingen in de inhoud mogelijk blijven. Tot slot schrijft de commissie in haar rapport dat de kennis eerst aangeleerd moet worden om vervolgens in latere jaren als historische vaardigheid gerelativeerd te kunnen worden door leerlingen.[54] Deze canon past door de vaststaande inhoud beter in *political* dan in

[52] Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *entoen.nu: De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon* A (Den Haag 2006) 34.

[53] Ibidem 12.

[54] Ibidem 12-13.

cultural memory. Docenten hebben enige vrijheid voor eigen accenten binnen de vensters, maar kunnen moeilijk om de voorgeschreven onderwerpen heen.

In het voortgezet onderwijs worden in de onderbouw de tijdvakken onderwezen, waarbij de vijftig vensters ter illustratie van de tijdvakken dienen. De onderbouw behandelt alle tien de tijdvakken en negenenveertig kenmerkende aspecten en daarbij zevenendertig van de eenennegentig kernbegrippen. In de bovenbouw worden de tijdvakken opnieuw behandeld, maar nu met alle eenennegentig begrippen. De venstercanon komt hier niet meer aan de orde. Op het vmbo worden enkel de laatste twee tijdvakken ('tijd van wereldoorlogen' en 'tijd van televisie en computer') behandeld en geëxamineerd, omdat op dit niveau het historisch overzicht vanaf 1900 en staatsinrichting centraal staan. De tien tijdvakken worden op havo en vwo getoetst in schoolexamens. Op acht middelbare scholen is het afgelopen decennium een pilot uitgevoerd waarin de tijdvakken op het havo en vwo ook centraal geëxamineerd werden. Vanaf het schooljaar 2014-2015 wordt dit examenprogramma op nationaal niveau ingevoerd. In de bovenbouw van havo en vwo komen dan de tijdvakken centraal te staan. Naast deze canon gaat de bovenbouw losse thema's behandelen die specifieke onderwerpen bespreken die niet in de tijdvakken zijn opgenomen, zoals de Europese oorlogen van de negentiende eeuw, de rechtsstaat en filosofische denkers. Deze thema's worden vanaf het schooljaar 2014-2015 als schoolexamen getoetst en de tijdvakken als centraal examen De tijdvakkencanon krijgt dus in de nabije toekomst een prominente plaats in het Nederlands voortgezet geschiedenisonderwijs, waarbij de venstercanon in de onderbouw ter illustratie dient.[55]

Debatten

Canonisering in het geschiedenisonderwijs wordt door historici en didactici veelvuldig bediscussieerd. Hier worden de argumenten van voorstanders en critici uiteengezet. Daarna zal ingegaan worden op de vraag of de canon een hulpmiddel of een keurslijf is.

De argumenten van de voorstanders van de canon vallen uiteen in twee categorieën: identiteit en didactisch nut. De eerste categorie wijst op het belang van een canon voor het vormen van een gezamenlijke identiteit en burgerschap. Zo schreef de Commissie-Van Oostrom in haar rapport:

[55] College voor Examens, 'Geschiedenis havo en vwo', https://www.cve.nl/item/geschiedenis_havo_en_vwo (geraadpleegd op 24 mei 2014).

> Waar het om gaat, is dat dit de canon is van het land dat wij gezamenlijk bewonen. In die zin kan de canon zeker bijdragen tot burgerschap. Kennis en begrip van hoe dit land zich heeft ontwikkeld, wat het aan waardevols heeft voortgebracht, en waar het in de wereld tot nu toe wel en niet voor heeft gestaan is een zinvol en verrijkend leerdoel, en verschaft de samenleving een referentiekader dat rendeert bij onderling verkeer en bij het als Nederlander opereren in de wereld.[56]

Kortom, door kennis te hebben van het nationale verleden worden leerlingen betere burgers. Zij leren hoe de samenleving in het verleden en in het heden functioneert en welke plaats het land heeft in de wereld. De canon bevordert dus sociale cohesie, omdat de burgers weten waar zij vandaan komen en hoe zij in de geschiedenis met elkaar verbonden zijn geraakt. Het wordt daarom ook van belang geacht dat nieuwkomers de geschiedenis van het land leren om zo opgenomen te worden in deze verbondenheid. In de multiculturele samenleving van de eenentwintigste eeuw draagt de canon op deze manier bij aan het ontwikkelen van burgerschap bij nieuwkomers en zorgt deze voor een grotere sociale cohesie. Dit geldt ook voor nieuwe generaties. Het Nederlands onderwijs dient vanaf 2006 actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen. Kinderen en jongeren leren dus op school over de nationale identiteit en hoe zij als burgers verbonden zijn. Door kennis te hebben van de gemeenschappelijke geschiedenis, middels de canon, zijn leerlingen beter voorbereid op hun functioneren in de samenleving. Deze identiteits- en burgerschapsmotieven worden vooral door de politiek gegeven betreffende de multiculturele samenleving.[57] De vraag is wel of het bevorderen van de Nederlandse identiteit recht doet aan de diversiteit van de multiculturele samenleving. Hier zal later nog aandacht aan besteed worden.

De tweede categorie argumenten voor een canon is didactisch van aard. Een canon geeft een chronologisch overzicht van de belangrijkste gebeurtenissen en presenteert dus een totaaloverzicht van de geschiedenis. Cognitief psycholoog Jerome Bruner schreef in zijn invloedrijke boek *The Process of Education* (1960) dat leerlingen het best kunnen leren als zij het totaalplaatje kennen. In de geschiedenis vormt chronologie de leidraad. De tijdvakken- en venstercanon geven een compleet overzicht van de geschiedenis van prehistorie tot heden en vormen zo het totaalplaatje. Binnen dit overzicht worden vervolgens kenmerkende aspecten of vensters uitgelicht. Bruner stelt dat leerlingen dit toespitsen op kleine onderwerpen beter kunnen verwerken en onthouden als zij het grote geheel kennen. Kennis van specifieke

[56] Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *entoen.nu* A, 24.

[57] M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 82-83.

onderwerpen wordt dus beter geleerd als de leerlingen kennis hebben van de context.[58] De canon, die deze context geeft in de vorm van chronologie, moet het kennispeil verhogen. Een canon is als didactisch hulpmiddel dus bevorderlijk voor het leerproces.

Argumenten van critici lopen meer uiteen dan die van voorstanders, maar deze keren zich vooral tegen de inhoud van de canon. Het eerste veelgehoorde argument tegen de tijdvakken- en venstercanon is dat deze te 'nationalistisch' van karakter zijn. De canons zouden zich te sterk richten op vaderlandse geschiedenis en daarbij voorbij gaan aan perspectieven en achtergronden van immigranten die binnen de Nederlandse grenzen leven. Historicus Kees Ribbens hekelt de opvatting dat geschiedenis de drager zou zijn van de Nederlandse identiteit en dat historische kennis op die wijze bij zou dragen aan integratie van nieuwkomers. Hij stelt dat ondanks ontwikkelingen die leidden tot een multiculturele samenleving, zoals globalisering en Europese eenwording, geen elementen uit de geschiedenis van immigranten worden opgenomen in de canon. Het tegenovergestelde vindt juist plaats: de nadruk is komen te liggen op de vaderlandse geschiedenis. Ribbens betoogt dat de historische ervaringen van immigranten gemarginaliseerd worden.[59] De canon bestaat dus vooral uit visies van autochtone Nederlanders op Nederland. Hierdoor kan de canon aangemerkt worden als een exclusivistisch en intolerant instrument. Een multiculturele samenleving wordt dan juist bemoeilijkt. Historicus Ed Jonker stelt dat de interne pluraliteit van de samenleving gereflecteerd en bediscussieerd moet worden in de canon, zodat de cultuur en identiteiten niet verstenen. Een canon van de vaderlandse geschiedenis neigt volgens Jonker naar het presenteren van een homogene cultuur, wat aanleiding kan geven tot intolerantie en totalitaire denkbeelden.[60] Met andere woorden, er is protest tegen de nationale context en inhoud van de canon. Dit egocentrisme leidt tot een zeer selectieve canon. Nu is een canon natuurlijk altijd al een strenge selectie van herinneringen, maar door egocentrisme geschiedt deze selectie vanuit één enkele visie. Canons die op deze manier zijn opgezet presenteren een erg eenzijdig verleden.

Een argument dat overeenkomsten vertoont met de bovenstaande kritiek richt zich op het fragmentarische karakter van de canon. De opgenomen gebeurtenissen, ideeën en personen worden als onderwerp op zichzelf behandeld zonder dat er structureel aandacht is

---

[58] J.S. Bruner, *The Process Of Education* (2e druk; Cambridge/Londen 1977) 17-18.

[59] K. Ribbens, 'Ruimte voor multiculturaliteit: De vaderlandse canon en de veranderende historische cultuur', in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 84-85.

[60] E. Jonker, 'Sotto Voce: Identiteit, burgerschap en de nationale canon', in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 4-7.

voor grotere overkoepelende constructen, zoals economie en politiek, culturele en supranationale verhoudingen, maar ook globalisering. Een overkoepelend thema komt alleen aan bod als het specifieke onderwerp erom vraagt, maar verder lijken deze constructen naar de achtergrond verdwenen. De grotere context waarin specifieke gebeurtenissen plaatsvonden ontbreekt dus vaak. [61] De canon is te beschouwen als een aaneenschakeling van triviale wetenswaardigheden en de didactische voordelen ervan, zoals Bruner deze omschreef, gaan dan niet op. Deze kritiek is vooral van toepassing op de venstercanon, aangezien de tijdvakkencanon wel enigszins ingaat op langlopende processen en overkoepelende structuren. Daarnaast is het onmogelijk om in het onderwijs geen fragmentatie te hebben, er is immers maar beperkte tijd voor geschiedenis op school. Een canon moet dus aandacht schenken aan overkoepelende constructen om fragmentatie tot een minimum te beperken.

Historicus Chris van der Heijden betoogde in een essay in De Groene Amsterdammer dat de onderwijscanons te positief zijn. Zwarte bladzijden zijn volgens hem bewust niet opgenomen in de canons, waardoor een onevenwichtig beeld ontstaat van de Nederlandse geschiedenis. Het verleden bestaat niet alleen uit hoogtepunten, al lijken deze wel de overhand te hebben in een canon. Helden en goede daden kleuren zo het beeld van de geschiedenis, terwijl schurken en wandaden buiten de geschiedenis geplaatst lijken. In het vorige hoofdstuk is ingegaan op het daderstrauma en de vijf manieren waarop daders niet de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun gedragingen. Er werd uitgelegd dat bijvoorbeeld het ontkennen van een gebeurtenis de herinneringen eraan buiten de geschiedenis en de canon houdt. Van der Heijden pleit daarom voor een ‘zwarte canon’ die ingaat op de schaduwkanten van het verleden. Verderop zal deze ‘zwarte canon’ uitvoeriger besproken worden.[62] Deze canon is echter ook weer een selectie van herinneringen. Van der Heijden heeft wel gelijk in het aan de orde stellen van het positieve karakter van de canon, of beter gezegd: het gebrek aan negatieve gebeurtenissen in de canon. Leerlingen krijgen zo een onrealistisch beeld van het verleden.

Tot slot zijn er morele en methodologische bezwaren tegen de canon. De historici Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman geven af op de canoncommissies die hun afwegingen tijdens het maken van de canon onvoldoende presenteren aan de buitenwereld. Zo stellen ze dat de Commissie-Van Oostrom weinig rekenschap aflegt van

---

[61] M. Grever en K. Ribbens, ‘De historische canon onder de loep’, *Kleio: Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland* 45:7 (2004) 3-4.

[62] C. van der Heijden, ‘Discussie: De zwarte canon. Pleidooi voor een eerlijke geschiedschrijving’ (versie 7 maart 2012), http://www.groene.nl/artikel/discussie-de-zwarte-canon (geraadpleegd op 24 mei 2014).

haar omgang met betekenisgeving en haar eigen positie. De historici missen zelfreflectie in het rapport van de commissie, waardoor zij het samenstellen van de venstercanon zien als een oncontroleerbaar proces. Door dit gebrek is niet te achterhalen naar welke en wiens belangen de canon is opgesteld.[63] Hoewel herinneringen en dus ook een canon zich altijd naar actuele belangen vormen lijkt het alsof de commissie de opgenomen vensters als vanzelfsprekend ziet. Vooral bij een invloedrijk instrument als een geschiedeniscanon is het belangrijk dat de vorming ervan inzichtelijk is, zodat leerlingen in de bovenbouw erop kunnen reflecteren.

Wat is de balans van deze argumenten? In de discussie tussen voor- en tegenstanders van de canon is het belangrijk een onderscheid te maken tussen de vorm en de inhoud. De vorm van een canon legt vanzelfsprekend beperkingen op aan de inhoud, want niet alles kan opgenomen worden in de beperkte ruimte die de canon biedt. Een canon vormt het referentiekader, dat hoe dan ook nodig is in het onderwijs waar binnen korte tijd een lange periode van geschiedenis aangeleerd wordt. Een referentiekader bepaalt dus in bepaalde mate de inhoud van een canon. Het is de inhoud van de canon waar critici zich met name tegen afzetten met argumenten dat de canon te eenzijdig is of te veel de autochtone geschiedenis behandelt. De canon als didactisch instrument is dus nuttig, maar de inhoud en de manier waarop de canon wordt gepresenteerd aan de samenleving levert kritiek op.[64] Binnen het onderwijs zou hier aandacht aan besteed moeten worden. Leerlingen zouden zich bewust moeten zijn van de nadelen van een gecanoniseerde geschiedenis en docenten moeten de vrijheid hebben eigen accenten te leggen binnen de canon en buiten de canon om onderwerpen aan te snijden. De canon moet het onderwijs dus niet vastleggen, maar een referentiekader zijn voor oriëntatiekennis.

Is de canon dan een hulpmiddel of een keurslijf? Hieruit blijkt de overlapping van *political* en *cultural memory*. De venstercanon is inhoudelijk vastgesteld en past daarmee vooral binnen *political memory*, omdat deze weinig ruimte laat voor docenten om eigen accenten te leggen en zij kunnen al helemaal niet om de canon heen. De tijdvakkencanon bevindt zich daarentegen tussen *political* en *cultural memory* in. Enerzijds zijn de onderwerpen vastgesteld, maar anderzijds hebben methoden, docenten en leerlingen vrijheid in het aandragen van concrete voorbeelden bij de onderwerpen. Een canon die binnen *political memory* valt is daarmee eerder als keurslijf aan te merken dan een canon die tussen

[63] M. Grever e.a., 'Het behouden huis: Een commentaar op "De canon van Nederland"', in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 107.

[64] Instituut voor Geschiedenisdidactiek, 'Inleiding: Het debat over geschiedenisonderwijs', in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 8-9.

political en *cultural memory* in ligt en meer vrijheid laat. Aangezien de rol van de venstercanon klein en vooral illustrerend is binnen het voortgezet onderwijs is er maar beperkt sprake van een keurslijf.

De tijdvakken- en venstercanon zijn bedoeld als hulpmiddelen in het geschiedenisonderwijs. Hoewel een canon een vastgelegde versie van het verleden presenteert staat deze ook open voor verandering als het heden daar om vraagt. De Commissie-Van Oostrom stelt expliciet dat de canon dynamisch is en openstaat voor dialoog.[65] Een vergelijkbare uitspraak is gedaan door de Commissie-De Rooy die stelde dat de canon niet gecanoniseerd moet raken.[66] Als docenten daarnaast eigen accenten leggen en buiten de canon om onderwerpen behandelen lijkt de canon verre van een keurslijf te zijn. Aan de andere kant bepaalt de vorm de mogelijkheden van een canon en kan maar een beperkt aantal onderwerpen opgenomen worden. Door de strenge selectie van onderwerpen kan de canon dus gezien worden als een keurslijf van opgelegde lesstof. Het is uiteindelijk echter niet de bedoeling dat de leerling alle feitjes kan opdreunen, maar dat hij oriëntatiekennis heeft en een referentiekader waar nieuwe informatie in geplaatst kan worden.[67] Ondanks dat de canon bestaat uit vaststaande onderwerpen is deze dan geen keurslijf maar een hulpmiddel waarmee de leerling later zelf informatie kan duiden. De canon is dus geen afgesloten geheel maar een raamwerk waar steeds nieuwe informatie aan opgehangen kan worden. Het is vervolgens aan de docent en zijn keuze om wel of niet buiten de canon om te gaan en deze aan te vullen of de canon een hulpmiddel of een keurslijf is.

Aanpassingen en alternatieven

Critici hebben ook aanpassingen en alternatieven geboden voor de huidige canons. Deze stellen vooral wijzigingen in de inhoud voor, maar de canon als didactisch hulpmiddel wordt ook door enkelen betwist. Hieronder worden enkele van deze aanpassingen en alternatieven besproken, waarbij de canon soms alleen wordt aangevuld en soms ook als vorm wordt verworpen.

Eerder werd de ‘zwarte canon’ van Chris van der Heijden al genoemd. De historicus presenteerde deze canon als reactie op de venstercanon van de Commissie-Van Oostrom. Hij verklaart het succes van deze canon door de positieve boodschap die gegeven wordt,

[65] Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *entoen.nu* A, 13.

[66] M. Grever, ‘Wat doen we met de canon?’, in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 24.

[67] Wilschut, van Straaten en van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 50.

waardoor er een vals beeld van de vaderlandse geschiedenis ontstaat. Van der Heijden stelt dat de venstercanon te veel de nadruk heeft gelegd op verleden gloriemomenten en heldendaden. Deze canon neemt volgens hem het eigene als uitgangspunt en plaatst dit in een gunstig daglicht.[68] Hij redeneert dat het niet bezwaarlijk is als een canon een spiegel is van het heden, zolang deze deel uitmaakt van een spiegelzaal en een van vele spiegels is. De venstercanon pretendeert volgens de historicus echter het verleden beter te reflecteren dan andere spiegels, omdat deze vanuit de overheid wordt gepropagandeerd. Van der Heijden vindt het daarom noodzakelijk om een tegenbeeld te geven van de verheerlijkte geschiedenis in de vorm van een 'zwarte canon'. Hij schrijft: '(...) bij hoogtepunten horen dieptepunten en bij trots past schaamte. Een zwarte canon dient geen ander doel dan die erkenning.'[69] Van de vijftig vensters presenteren er maar twee evidente schaduwkanten: 'slavernij' en 'Srebrenica'. Andere schaduwkanten, zoals kinderarbeid en de dekolonisatie van Nederlands-Indië, hebben een positieve draai gekregen en worden gepresenteerd als 'verzet tegen kinderarbeid' en 'Indonesië', waarbij de laatste als ondertitel heeft gekregen 'een kolonie vecht zich vrij'. Kortom, de nadruk komt te liggen op goede daden van de Nederlanders tegen verleden misstanden. Daarnaast constateert de historicus dat van personen in de canon alleen de heldendaden worden benoemd en niet hun falen en zwakke kanten. Zo wordt alleen over de goede daden van koning Willem I gesproken en niet over zijn fouten.[70] De venstercanon geeft de werkelijkheid van het verleden dus niet accuraat weer, zo stelt Van der Heijden. De 'zwarte canon' moet de geschiedenis zoals aangeboden in de venstercanon beter in balans brengen.[71] In deze 'zwarte canon' heeft de historicus onderwerpen als 'de martelaren van Gorcum', 'cultuurstelsel en koelies' en 'omgang met Joodse landgenoten' opgenomen.[72] Door deze soms traumatische onderwerpen op te nemen in een onderwijscanon ontstaat er een evenwichtiger beeld van de geschiedenis. Het probleem is wel dat er dan weer een canon ontstaat, in dit geval met negatieve gebeurtenissen. Het verleden past echter niet in de binaire categorieën van goed en fout. Een 'witte' en 'zwarte canon' gaan dus voorbij aan nuances en het 'grijs' van de geschiedenis, een theorie waar Van der Heijden nog wel om geroemd wordt.

---

[68] Heijden, *Zwarte canon*, 21-22.

[69] Ibidem 119.

[70] Ibidem 113-115.

[71] Heijden, 'Discussie: De zwarte canon' (versie 7 maart 2012), http://www.groene.nl/artikel/discussie-de-zwarte-canon (geraadpleegd op 25 mei 2014).

[72] Heijden, *Zwarte canon*, 121-151.

De tweede aanpassing komt van historicus Ed Jonker die pleit voor een verbreding van de huidige canon. Canonisering zou niet mogen leiden tot uitsluiting en intolerantie. Een canon kan daarom maar in beperkte mate dienen als houvast en bijdragen aan het vormen van een collectieve identiteit. 'De canon, het geschiedverhaal, moet daarom in dubbel opzicht meervoudig zijn. Ze moet multiperspectivisch en policentrisch zijn, ze mag niet vanuit één gezichtspunt en plaats geschreven zijn.'[73] Met deze woorden pleit Jonker voor een brede canon, waarin niet alleen de vaderlandse geschiedenis vanuit een eigen perspectief benaderd wordt. Deze canon moet openstaan voor dialoog en moet geen harde moralistische uitspraken doen. In deze vorm moet de canon erkenning geven aan groepen die in de huidige canon gemarginaliseerd zijn. Jonker geeft drie sleutelwoorden voor het opstellen van een nieuwe canon: dun, licht en terughoudend. Op die manier ontstaat er een canon op fluistersterkte, zo schrijft de historicus.[74] Deze brede canon heeft potentie in het onderwijs, maar daarvoor moet het egocentrisme opgegeven worden en dat klinkt nu nog utopisch.

Historicus Wijnand Mijnhardt geeft uiting aan de stelling van Jonker in zijn voorstel voor een kosmopolitische canon. Hij betoogt dat 'een eenzijdige beklemtoning van de vaderlandse geschiedenis leidt tot een problematisch en ongewenste nationale reflex (...).'[75] In een tijd van globalisatie zou kosmopolitische geschiedenis de basis moeten worden voor het hedendaagse geschiedenisonderwijs. Nationale geschiedenis is dan enkel het beginpunt van het geschiedenisonderwijs. Leerlingen moeten eerst leren over de nationale geschiedenis en identiteit en vervolgens over de kosmopolitische, die Mijnhardt opvallend genoeg definieert binnen de Europese grenzen. Zo moet het geschiedenisonderwijs een brug slaan tussen de wereld van de natie en de wereld daarbuiten (Europa). Het onderwijs maakt op die manier zowel staatsburgerschap als wereldburgerschap mogelijk. De tijdvakkencanon, die naast Nederlandse ook Westerse geschiedenis behandelt, ziet de historicus daarom als een stap in de goede richting.[76] De vraag is wel of Europa als referentiekader niet alsnog een egocentrische voorstelling van het verleden presenteert.

Volgens Siep Stuurman moet de nationale canon plaatsmaken voor wereldgeschiedenis. Hij verbreedt niet alleen de blik op de geschiedenis maar doet ook afstand van een canon als onderwijsinstrument. Als cognitief argument stelt Stuurman dat gedegen historisch inzicht niet mogelijk is zonder kennis te hebben van wereldwijde

[73] E. Jonker, 'Sotto Voce', 12-13.

[74] Ibidem 26-27.

[75] Mijnhardt, 'De zinloosheid van een nationale canon', 14.

[76] Ibidem 16-18.

interacties en processen. Daarnaast draagt hij het ethische argument aan dat een wereld die steeds meer integreert de geschiedenis niet kan presenteren vanuit een eenzijdige en nationale of Europese benadering van het verleden. Hij stelt de vraag waar de huidige vaderlandse geschiedenis betrekking op heeft: op het Nederlands grondgebied of op de Nederlanders? Stuurman betoogt dat een geschiedenis van de Nederlanders nuttiger zou zijn. Wanneer de geschiedenis in een mondiaal perspectief wordt geplaatst komt de nadruk te liggen op interactie tussen Nederlanders en de wereld. Een canon is naar zijn mening niet de manier om wereldgeschiedenis te presenteren, omdat deze geschiedenis niet te vatten is een reeks van historische gebeurtenissen. Daarnaast bestaan er nog geen selectiecriteria voor een wereldhistorische canon. In het onderwijzen van wereldgeschiedenis moet inzicht voor kennis komen en moeten leraren de vrijheid krijgen dit op een eigen manier aan te leren.[77] De tijdvakkencanon doet al een stap in de richting van wereldgeschiedenis, maar neigt toch ook nog naar een Nederlandse of Westerse benadering. De benadering van Stuurman heeft als bijkomend voordeel dat schaduwkanten van de Nederlandse geschiedenis aan bod kunnen komen, omdat Nederland als actor niet meer centraal staat. Visies van minderheden krijgen dan ook een kans om behandeld te worden in het geschiedenisonderwijs.

Het laatste alternatief wordt geboden door historica Maria Grever. ‘Mijn stelling is dat sociale cohesie en historisch besef vooral gebaat zijn bij een overheid die zich zo min mogelijk bemoeit met de *inhoudelijke* verwerking van het nationale verleden.’[78] Het opleggen van een canon van de vaderlandse geschiedenis in een multiculturele samenleving kan rechts-extremisme bevorderen. Om dit tegen te gaan pleit Grever voor overkoepelende thema’s waarin verhalen van verschillende groepen samensmelten. Ze stelt de volgende thema’s voor: ‘verbindingen, contactzones en passages op multilokaal en translokaal niveau’, ‘wederzijdse relaties tussen Nederland en herkomstlanden van migranten op het gebied van politiek, handel en wetenschap’, ‘buitenperspectieven op Nederland’ en ‘transnationale en wereldhistorische confrontaties en contacten’. Deze overkoepelende thema’s behandelen de geschiedenis van meerdere groepen vanuit meerdere perspectieven, zoals Jonker ook bepleitte. Hoewel Grever deze manier als ideaal ziet zouden naar haar idee de thema’s niet voorgeschreven moeten worden, omdat dit weer zou neigen naar een canon waarin geen grote verscheidenheid aan perspectieven kan voorkomen. Een canon kan volgens haar nooit pluriform zijn en leidt tot

[77] S. Stuurman, ‘Van nationale canon naar wereldgeschiedenis’, in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 59-60, 68-70, 77-78.

[78] M. Grever, ‘Nationale identiteit en historisch besef: De risico’s van een canon in de postmoderne samenleving’, in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 31.

blikvernauwing die riskante gevolgen heeft in een geglobaliseerde wereld. Geschiedenisonderwijs moet dan ook af van de canon en het verleden als dynamisch en meerstemmig presenteren.[79] Hoewel dit idee recht doet aan meerdere groepen in de geschiedenis en zo min mogelijk geselecteerd is, geeft het leerlingen weinig structuur. Chronologie ontbreekt, waardoor er geen kapstok is waar leerlingen de kennis van de losse thema's aan op kunnen hangen. Voor de uitwerking in de lespraktijk moet er dus een chronologisch referentiekader bij gegeven worden waarbinnen leerlingen de kennis die thema's aandragen kunnen duiden.

Het voorstel voor een nieuwe lesmethode over het koloniale verleden die deze scriptie in het laatste hoofdstuk zal geven maakt een combinatie tussen de canon als leidraad en losse thema's. Deze benadering is binnen de huidige opzet van het geschiedenisonderwijs de beste optie voor een evenwichtigere geschiedenis. 'Nationalisme', fragmentatie en het positieve karaker, nadelen van de huidige canons, kunnen aangepakt worden door naast de tijdvakken en vensters onderwijs te geven over losse thema's die verdieping bieden. Er zou bijvoorbeeld een thema opgenomen kunnen worden over de voor- en nadelen van revoluties voor verschillende groepen binnen de samenleving of over de positieve en negatieve effecten en gevolgen van oorlogen. Deze thema's geven dus verdieping daar waar de canon tekortschiet. De canon is als vorm en didactisch hulpmiddel zeer effectief in het aanleren van geschiedenis, maar de inhoud kent gebreken. Verdiepende thema's naast de canon kunnen hier verandering in brengen.

Samengevat: canonvorming in het Nederlands voortgezet onderwijs

Uit nationalistische belangen en idealen ontstonden in de achttiende en negentiende eeuw canons voor het geschiedenisonderwijs. Deze presenteerden een teleologische lijn van verleden naar heden en toekomst en dienden als bindmiddel voor de verschillende groepen binnen de samenleving. Dit ideaal verwaterde in de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw, toen geschiedenis van minder belang werd geacht. De jaren tachtig en negentig kennen een heropleving van de canon. Door invloeden van migratie, globalisering, Europese integratie en multiculturalisme ontstond er een hernieuwde interesse in de vaderlandse geschiedenis. In het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw werden er in het voortgezet onderwijs twee geschiedeniscanons geïntroduceerd die de nadruk weer moesten leggen op feitenkennis, overzicht in de geschiedenis en chronologie.

[79] Ibidem 48-53.

De Commissie-De Rooy presenteerde in 2001 de tijdvakkencanon met negenenveertig kenmerkende aspecten en eenennegentig kernbegrippen waarin de Nederlandse en Westerse geschiedenis van de prehistorie tot het heden in aan bod komt. De commissie stelde dat het didactisch nut van de canon voor de inhoud kwam. In 2006 volgde de venstercanon van de Commissie-Van Oostrom waarin de Nederlandse geschiedenis in vijftig vensters is gevat en er parallellen naar verwante vakgebieden zijn gemaakt. De inhoud van de canon moest zorgen voor identiteitsvorming en goed burgerschap, waardoor de inhoud belangrijker is dan de vorm. De commissie voegde daar wel aan toe dat de canon open en dynamisch is en dat leerlingen deze op latere leeftijd moeten kunnen relativeren. De tijdvakken worden in de onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs onderwezen en vanaf het schooljaar 2014-2015 centraal geëxamineerd. De venstercanon dient in de onderbouw ter illustratie van de tijdvakken.

Voorstanders van de canon wijzen op de bijdrage ervan aan de collectieve identiteit, sociale cohesie en burgerschap en geven didactische argumenten voor de canon. Critici van de canon ageren tegen het ‘nationalistische’, fragmentarische en optimistische karakter ervan en hekelen het gemis aan verantwoording van de inhoud. Leerlingen moeten zich bewust zijn van de beperkingen die de vorm oplegt aan de inhoud. Docenten moeten daarnaast de vrijheid hebben eigen accenten te leggen en onderwerpen te behandelen die buiten de canon vallen. Het is dan aan de docenten of de canon een hulpmiddel of keuslijf is.

Verschillende historici hebben aanpassingen en alternatieven gegeven voor de huidige canons. Zo stelde Chris van der Heijden een ‘zwarte canon’ voor met schaduwkanten van de geschiedenis voor evenwicht in de geschiedenis. Ed Jonker pleitte voor een brede canon die de pluraliteit van de samenleving reflecteert en moralistische implicaties schuwt. Om leerlingen niet alleen goed staatsburger maar ook wereldburger te maken opperde Wijnand Mijnhardt een kosmopolitische canon waarin de vaderlandse geschiedenis enkel het vertrekpunt was en de Europese identiteit versterkt moet worden. Siep Stuurman deed afstand van de canon als instrument en zag kansen in het onderwijzen van wereldgeschiedenis. Tot slot keerde Maria Grever de canon ook de rug toe en presenteerde overkoepelende thema’s die de geschiedenis vanuit meerdere perspectieven benaderen. De oplossing die het best in het huidige onderwijslandschap doorgevoerd kan worden is het behandelen van thema’s naast de canon die verdieping en evenwicht bieden. De canons kunnen daarmee in een breder perspectief geplaatst worden en nadelen als ‘nationalisme’, fragmentatie en het positieve karakter tegengaan. Deze scriptie zal besluiten met een voorstel voor een dergelijk thema.

Canonisering van het koloniale verleden en zijn schaduwkanten

De tijdvakken- en de venstercanon besteden beide aandacht aan het Nederlandse koloniale verleden. Dit hoofdstuk zal de twee canons ontleden en ingaan op de manier waarop deze het koloniale verleden presenteren. Eerst komt de tijdvakkencanon van de Commissie-De Rooy aan bod en vervolgens de venstercanon van de Commissie-Van Oostrom. Deze canons hebben, zoals hierboven uiteengezet, een verschillende opzet; welke gevolgen heeft dit voor de representatie van de koloniale periode? En een nog belangrijkere vraag: welke plaats krijgen de schaduwkanten en hoe worden die gepresenteerd? Vervolgens worden verklaringen gegeven voor de wijze van canonisering, waarbij wordt ingegaan op Nederland in het postkoloniale tijdperk, principes in de geschiedschrijving, culturele afasie en afstand in tijd en ruimte. Tot slot worden de gevolgen van de manier waarop het koloniale verleden behandeld wordt voor de historische beeldvorming van leerlingen besproken.

Het koloniale verleden in de tijdvakkencanon

Zeven van de negenenveertig kenmerkende aspecten besteden in meer of mindere mate aandacht aan koloniale onderwerpen. Deze kernmerkende aspecten zijn:

- ‘het begin van de Europese expansie overzee’ (kenmerkend aspect 18)
- ‘wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie’ (kenmerkend aspect 25)
- ‘uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme’ (kenmerkend aspect 29)
- ‘de moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie’ (kenmerkend aspect 33)
- ‘vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme’ (kenmerkend aspect 44)
- ‘de dekolonisatie maakte een eind aan de westerse hegemonie in de wereld’ (kenmerkend aspect 46)
- ‘de ontwikkeling van pluriforme en multiculturele samenlevingen’ (kenmerkend aspect 49)[80]

Bij het bespreken van deze kenmerkende aspecten zijn de methoden, docenten en leerlingen vrij in het uitkiezen van voorbeelden bij het onderwerp. Docenten en methoden kunnen ervoor

[80] ‘De tien tijdvakken van Geschiedenis’ (versie 4 juli 2011), http://kunst-en-cultuur.infonu.nl/geschiedenis/76552-de-tien-tijdvakken-van-geschiedenis.html (geraadpleegd op 27 mei 2014).

kiezen extra nadruk te leggen op het Nederlandse verleden. Leerlingen hebben voor het examen echter de vrijheid hun eigen voorbeelden te leren bij de kenmerkende aspecten en kunnen er dus bijvoorbeeld voor kiezen enkel Britse voorbeelden te nemen en uit te werken. Zo kan de VOC worden aangehaald bij 'wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie', maar kan ook voor een Europees perspectief gekozen worden. In 'uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme' vormt Europa de context van het kenmerkende aspect. Nederland staat niet centraal, maar wordt naast andere Europese mogendheden in het rijtje slavenhandelaars en -houders geplaatst; Groot-Brittannië wordt vaak als voorbeeld genomen. De kenmerkende aspecten betreffen niet altijd (alleen) Nederland, maar hebben vaak Europa als referentiekader. De Nederlandse koloniale geschiedenis is daardoor ondergeschikt aan de Europese koloniale geschiedenis. Door de vrijheid in het aandragen van voorbeelden is het behandelen van de Nederlandse koloniale geschiedenis vrijblijvend. Schaduwkanten van het kolonialisme kunnen dan gepresenteerd worden als Europees, waardoor er geen nadruk ligt op de Nederlandse rol erin. Nederland neemt op deze manier verantwoordelijkheid voor de wandaden, maar wijst daarbij op een misdaad gepleegd door de mensheid.

Welke Nederlandse koloniale schaduwkanten worden er dan behandeld in de genoemde kenmerkende aspecten? Deze komen het meest expliciet tot uiting in de kenmerkende aspecten 'uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme', 'vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme' en 'de dekolonisatie maakte een eind aan de westerse hegemonie in de wereld'. In de andere vier genoemde kenmerkende aspecten wordt vrijwel geen aandacht besteed aan wandaden. Zo wordt bij de oprichting van de WIC wel kort aandacht besteed aan de slavenhandel waar de compagnie verantwoordelijk voor was, maar wordt de uitvoerigere bespreking van dit onderwerp in de praktijk meestal doorgeschoven naar het kenmerkende aspect waarin de plantagekoloniën, trans-Atlantische slavenhandel en het abolitionisme aan bod komen. De schaduwzijden die in de tijdvakkencanon een plaats hebben gekregen zijn dus slavernij en slavenhandel, verzetsoorlogen in Nederlands-Indië en de politionele acties. Nogmaals, het is aan de methoden, docenten en leerlingen in hoeverre deze onderwerpen worden behandeld en geleerd.

Er valt in de tijdvakkencanon een aantal zaken op in de presentatie van het koloniale verleden. Zo wordt in één kenmerkend aspect zowel de opkomst als de afschaffing van de

slavenhandel en slavernij besproken. Hiermee wordt de indruk gewekt dat slavernij binnen het tijdvak (1700-1800) opkwam en afgeschaft werd, terwijl de trans-Atlantische slavenhandel zich uitspande over ruim drie eeuwen. Verder valt op dat slavernij pas in het licht van de afschaffing ervan aan bod komt. Er wordt zo een beeld geschetst van het rationele en verlichte Europa dat wandaden beging maar uiteindelijk koos voor de juiste weg en de slechte praktijken afschafte. Het verhaal krijgt zo een positief einde, waardoor Europa en Nederland er niet als slechteriken uitkomen. Het kenmerkende aspect 'wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie', wordt behandeld in de context van de Gouden Eeuw, waardoor de nadruk ligt op de winsten die de Republiek behaalde door de handel. Het koloniale verleden wordt dan gepresenteerd als winstgevend en over de schaduwkanten ervan wordt niet gesproken. Het kenmerkende aspect waarin het verzet van de koloniën tegen het Westerse imperialisme centraal staat is opgenomen in het tijdvak van de wereldoorlogen. De andere zeven kenmerkende aspecten in dit tijdvak hebben betrekking op de Eerste en Tweede Wereldoorlog en de totalitaire ideologieën erachter. Het verzet in de koloniën raakt in de onderwijspraktijk vaak ondergesneeuwd omdat het geen directe aansluiting heeft op de Westerse benadering van het ontstaan en verloop van beide wereldoorlogen. Tot slot is er het kenmerkende aspect van de dekolonisatie, waarin ook over het eind van Nederland als koloniale mogendheid wordt onderwezen. Het is opvallend dat dit onderwerp wordt gepresenteerd als een verlies en niet als overwinning van de koloniën op hun voormalige onderdrukkers. De dekolonisatie wordt in de tijdvakkencanon gezien als een overgang van de wereldwijde Westerse hegemonie naar de verdeling van de wereld in twee machtsblokken. Daarnaast is het nog gangbaar om in het onderwijs te spreken van politionele acties in plaats van de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd en wordt 1949 vaak als officieel jaar van onafhankelijkheid gegeven in plaats van 1945, toen de Republiek Indonesië werd uitgeroepen.

De tijdvakkencanon geeft dus aan de ene kant inzicht in de schaduwkanten met onderwerpen als slavernij, slavenhandel, koloniaal verzet en politionele acties. Aan de andere kant worden deze onderwerpen gepresenteerd als Europese of Westerse fenomenen en lijkt Nederland als dader te wijzen op anderen die ook schuldig en zelfs 'erger' waren en op een misdaad van de mensheid, zoals Kiyoteru Tsutsui beschreef. Daarnaast missen er veel schaduwkanten in de canon, er is bijvoorbeeld enkel aandacht voor zwarte slavernij in West-Indië en niet voor de slavenhandel door de VOC. Kortom, de tijdvakkencanon geeft een inzicht in de zwarte bladzijden van het koloniale verleden, maar doet dit maar zeer beperkt. Door de keuze die methoden, docenten en leerlingen hebben in de voorbeelden die zij bij de

kenmerkende aspecten aanhalen kan de Nederlandse koloniale geschiedenis van minder belang worden dan bijvoorbeeld de Britse. Er kan echter ook gekozen worden voor een accent op de vaderlandse koloniale geschiedenis, deze optie ligt in de tijdvakkencanon open. Het behandelen van eigen koloniale schandalen is zo enigszins vrijblijvend, waardoor culturele afasie en het daderstrauma in stand blijven. De schaduwkanten maken dus wel deel uit van de onderwijscanon maar door strenge selectie, het daderstrauma van de *imagined community* en culturele afasie is er maar beperkte ruimte voor en binnen deze ruimte kunnen andere Europese voorbeelden belangrijker geacht worden dan Nederlandse. Er mist in de tijdvakkencanon dus een duidelijk Nederlandse koloniale geschiedenis en er is te weinig aandacht voor de koloniale schaduwkanten.

Het koloniale verleden in de venstercanon

In de tijdvakkencanon ontbreekt het aan concrete Nederlandse voorbeelden. De vijftig vensters zijn juist ontworpen om in de onderbouw deze voorbeelden te geven. Van de vijftig behandelen zes vensters onderwerpen die in verband gebracht kunnen worden met het koloniale verleden:

- ‘De VOC: Nederland breidt uit over zee’
- ‘Slavernij: Slaven in Amerika’
- ‘Max Havelaar: Een klacht tegen de regering in Nederlands-Indië’
- ‘Indonesië: Een kolonie vecht zich vrij’
- ‘Suriname en de Nederlandse Antillen: De koloniën worden zelfstandig’
- ‘Veelkleurig Nederland: Een maatschappij met veel culturen’[81]

De schaduwkanten van het koloniale verleden worden in de meeste gevallen expliciet benoemd in deze vensters. Toch valt ook in deze canon een aantal zaken op. Ten eerste is de venstercanon zeer selectief, zowel als geheel als in de uitleg van de vensters. Het venster van de VOC spreekt bijvoorbeeld wel van onderwerping, geweld en dwang, maar niet van slavenhandel en slavernij in Azië en het aandeel van de compagnie hierin. Er is in dit venster dus ruimte voor het geweld van de VOC, maar de nadruk ligt overwegend op de rijkdom die de handelscompagnie opleverde.[82] De aandacht voor zwarte bladzijden van de VOC is dus zeer beperkt en selectief. Een ander voorbeeld is het venster ‘Veelkleurig Nederland: Een maatschappij met veel culturen’, dat vooral over de islam lijkt te gaan. Dit is te verklaren door

[81] De canon van Nederland, ‘De canon van Nederland’, http://entoen.nu/vo (laatst geraadpleegd op 31 mei 2014).
[82] De canon van Nederland, ‘De VOC: Nederland breidt uit over zee’, http://entoen.nu/voc/vo (geraadpleegd op 27 mei 2014).

de actuele belangen die spelen bij het onderwerp, aangezien de invloed van de islam in actuele politieke en maatschappelijke debatten vaker aan bod komt dan die van migranten uit de voormalige koloniën. De dekolonisatie en de daaropvolgende migratiestromen zijn niet meer actueel, vandaar dat deze migranten in de canon en passant genoemd worden zonder verdere uitleg.[83] Voor een venster dat pretendeert een veelkleurig Nederland te bespreken is er dus weinig aandacht voor de vele verschillende soorten kleuren en hun specifieke achtergronden. Door deze selectie binnen de vensters komen er maar beperkt koloniale schaduwkanten aan de orde en zijn er duidelijke stiltes en incongruenties.

Net als in de tijdvakkencanon wordt in deze canon het onderwerp slavernij positief afgesloten met de afschaffing ervan. Hierdoor komt de nadruk te liggen op de morele daad van het afschaffen van leed. Wel wordt duidelijk gemaakt dat Nederland een van de laatste landen was die de praktijken afschafte.[84] Daarnaast behandelt het slavernijvenster een lange periode die in de canon niet herkenbaar is. De vensters hebben immers allemaal dezelfde grootte, ongeacht de duur van de gebeurtenis. De periode van slavernij lijkt zo van korte duur. Het venster van Max Havelaar heeft ook een positieve afsluiting gekregen. De omstandigheden die leidden tot het schrijven en publiceren van het boek worden even genoemd waarna wordt ingegaan op de vertelstructuur en het succes ervan. De specifieke wandaden waartegen de schrijver zich keerde worden niet verder verklaard en alleen als feit gepresenteerd. Het venster ‘Max Havelaar’ lijkt daardoor eerder uit literaire dan historische overwegingen opgenomen te zijn in de canon. Aan het einde van de uitleg van het venster wordt de Indonesische schrijver Pramoedya Ananta Toer aangehaald die in 1999 stelde dat het boek een einde maakte aan het kolonialisme. Het accent ligt dus wederom op de goede daad en niet op de wandaden die er in de eeuwen daarvoor aan vooraf gingen.[85] Ook het venster van de dekolonisatie van Nederlands-Indië krijgt een positieve draai. Hierin worden de nationalistische verlangens, de Japanse bezetting, de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog waarin Nederland politionele acties uitvoerde en de latere dekolonisatie van Nieuw-Guinea

[83] De canon van Nederland, ‘Veelkleurig Nederland: Een maatschappij met veel culturen’, http://entoen.nu/veelkleurignederland/vo (geraadpleegd op 27 mei 2014).

[84] De canon van Nederland, ‘Slavernij: Slaven in Amerika’, http://entoen.nu/slavernij/vo (geraadpleegd op 27 mei 2014).

[85] De canon van Nederland, ‘Max Havelaar: Een klacht tegen de regering in Nederlands-Indië’, http://entoen.nu/maxhavelaar/vo (geraadpleegd op 27 mei 2014).

besproken. Het venster eindigt met het excuses dat Nederland in 2005 maakte.[86] Hiermee komt de nadruk weer te liggen op een morele daad van Nederland, in dit geval een schuldbetuiging.

In vergelijking met de tijdvakkencanon lijkt de venstercanon meer oog te hebben voor zwarte bladzijden uit het koloniale verleden, vooral omdat er concrete Nederlandse voorbeelden gegeven worden. Door het enigszins vrijblijvende karakter van de tijdvakkencanon om Nederlandse onderwerpen te behandelen kunnen deze eigen schaduwzijden gepasseerd worden. De venstercanon kent deze vrijblijvendheid niet. Toch behandelt deze canon maar beperkt misstanden uit het koloniale verleden. Aan schaduwkanten wordt een positieve draai gegeven, zoals bij de slavernij, Max Havelaar en de dekolonisatie van Indonesië het geval is. In de vensters over de koloniale periode zijn dus ten eerste significante stiltes door bepaalde misstanden niet te noemen en ten tweede eindigen de vensters vaak met een positieve draai, waardoor Nederland uiteindelijk goed uit de verf komt. In het onderwijs dient de venstercanon ter illustratie van de tijdvakken. De kenmerkende aspecten die eerder besproken zijn kunnen aangevuld met de voorbeelden uit de venstercanon een completer beeld geven van het koloniale verleden, maar ook dan blijven er misstanden ongenoemd en op een gunstige manier gepresenteerd. Hoewel de venstercanon dus concreet ingaat op sommige schaduwkanten, worden deze niet adequaat behandeld en zijn er alsnog significante stiltes rondom andere zwarte bladzijden.

Verklaringen

Beide canons besteden een aantal kenmerkende aspecten (zeven van de negenenveertig) of vensters (zes van de vijftig) aan de koloniale tijd, de dekolonisatie en de demografische gevolgen in Europa en Nederland. De tijdvakkencanon bespreekt deze onderwerpen vooral vanuit een Europees perspectief waarbij Nederlandse voorbeelden aangedragen kunnen worden. In de venstercanon worden de onderwerpen vanuit Nederlands standpunt bekeken. Ondanks dat beide canons aandacht schenken aan de schaduwkanten zijn er significante zwarte bladzijden die er geen onderdeel van uitmaken. Deze stiltes betreffen in beiden canons dezelfde onderwerpen, voorbeelden zijn de slavernij door de VOC, dwangarbeid in Nederlands-Indië en de rommelige dekolonisatie van Suriname. Welke verklaringen zijn er voor deze manier van omgaan met het koloniale verleden?

[86] De canon van Nederland, 'Indonesië: Een kolonie vecht zich vrij', http://entoen.nu/indonesie/vo (geraadpleegd op 27 mei 2014).

Eerder werd al de Indische lobby aangehaald, die voor erkenning van hun collectieve koloniale trauma's vraagt. Zo is er ook een lobby die strijdt voor erkenning van het slavernijverleden en zijn er meerdere groepen die strijden voor gerechtigdheid voor specifieke wandaden. Gert Oostindie stelt dat het slavernijverleden symbolische erkenning heeft gekregen onder meer door te zijn opgenomen zijn in de venstercanon. Hij ziet een toenemende bereidheid van de maatschappij en politiek om koloniale trauma's te erkennen en een plaats te geven in het onderwijs en in de canons die hierin gebruikt worden. Oostindie schrijft dat dit doordringen van koloniale geschiedenis in de canons blijk geeft van een tanend eurocentrisme en van 'het feit dat dit verleden, met de postkoloniale migranten, thuis is gekomen en daarmee meer van ons allemaal is geworden.'[87] De aanwezigheid van bijvoorbeeld de slavernij in de canon verklaart de historicus dus door te stellen dat deze geschiedenis niet meer alleen van de migranten is, maar van iedereen. Oostindie ziet de toevoeging van vensters als 'de VOC', 'Max Havelaar' en 'Indonesië' als een positieve ontwikkeling waarin er steeds meer ruimte komt voor koloniale verhalen en daarmee erkenning van migranten en hun geschiedenis.[88] Opvallend is dat hij verder niet spreekt over de eenzijdigheid van de onderwerpen en de positieve draai die trauma's krijgen. Hoe kan dit dan verklaard worden?

Chris van der Heijden noemt in zijn boek *Zwarte canon: over de schaduwzijde van de geschiedenis* (2013) drie principes die in de geschiedschrijving steeds terugkeren en verklaren waarom er vooral gloriemomenten zijn opgenomen in canons. Ten eerste omschrijft hij etnocentrisme, nationalisme en egocentrisme: de neiging om het eigene centraal te stellen en als grondslag te beschouwen voor de geschiedenis.[89] Dit verklaart waarom er enkel Nederlandse visies op het koloniale verleden zijn opgenomen in de venstercanon en Europese visies in de tijdvakkencanon. De visies van de voormalige koloniën en daarmee de verhalen van koloniale trauma's zijn zo uitgesloten van de canon van het moederland. Het Nederlandse daderstrauma kan alleen doorbroken worden als het eigen belang niet als uitgangspunt wordt genomen, maar juist dat van de slachtoffers. Dan pas kan er erkenning ontstaan van het leed dat is aangedaan, waardoor het daderstrauma verwerkt kan worden en het een plaats kan krijgen in het discours en de canon.

[87] Oostindie, *Postkoloniaal Nederland*, 177.

[88] Ibidem 177-178.

[89] Heijden, *Zwarte canon*, 156.

Ten tweede beschrijft Van der Heijden het principe van moreel chauvinisme, waarin het eigene als goed wordt beschouwd en het andere als verkeerd.[90] Deze tweedeling lijkt op het scherpe onderscheid dat getraumatiseerden maken tussen de daders en de slachtoffers. Dit principe kan verklaren waarom het Nederlands daderstrauma stand blijft houden. Aansluitend op het eerstgenoemde principe wordt hier uitgegaan van de eigen superioriteit tegenover anderen. Deze superieure positie kan door het erkennen en betreuren van verleden koloniale wandaden aangetast worden. Zolang Nederland het daderstrauma draagt kunnen visies van anderen (migranten en lobbyisten) als onjuist bestempeld blijven worden, enkel omdat het land zijn superieure positie niet wil verliezen. Behalve dat Nederland als dader door culturele afasie niet kan spreken over het daderstrauma kan dus ook door moreel chauvinisme bewust niet worden gesproken over koloniale trauma's.

Ten derde noemt Van der Heijden kennistheoretisch utilitarisme als principe in de geschiedschrijving. Dit houdt in dat alleen nuttige zaken voor waar aangenomen worden.[91] Tegenstrijdige informatie verdwijnt naar de achtergrond en komt niet in de canon maar in het archief terecht. Gebeurtenissen die het discours van de Nederlandse identiteit bevestigen hebben zo een plaats gekregen in de canon en feiten die deze tegenspreken worden uitgesloten. Zo ziet Nederland zich graag als een tolerant land. Het kille onthaal van immigranten uit de voormalige koloniën past niet binnen dit tolerante 'karakter' en heeft wellicht daarom geen plaats in het venster en kenmerkende aspect over de multiculturele samenleving. Kennistheoretisch utilitarisme kan zo verklaren waarom de canon alleen die gebeurtenissen heeft geselecteerd die de voorgestelde Nederlandse identiteit bevestigen.

De culturele afasie die Paul Bijl beschreef is ook op de canons van toepassing. Het betekenisraam dat de canon biedt bestaat uit de ontwikkelingen die Nederland hebben gemaakt zoals het nu is. Onderwerpen als de Tweede Wereldoorlog en de Gouden Eeuw hebben daarom een prominente positie gekregen. Het betekenisraam heeft een positieve boodschap en richt zich op overwinningen en niet op verliezen. Dit verklaart waarom aan onderwerpen als slavernij en Max Havelaar een positieve draai is gegeven. Deze positieve toon is de richtlijn die gevolgd wordt binnen de canon en daardoor de enige manier waarop de schaduwkanten een plaats kunnen krijgen. Het discours van de canon benodigt dus een optimisme dat aan deze onderwerpen toe te voegen is omdat het uiteindelijk ook een morele daad van Nederland betekende: de slavernij werd afgeschaft en de Max Havelaar zorgde voor

[90] Ibidem 156.

[91] Ibidem 156.

de afschaffing van het onderdrukkende cultuurstelsel. Door culturele afasie is dit de enige manier om deze zwarte bladzijden te onderwijzen. Hier blijkt ook weer het sociaalconstructivistische model: de context van het heden kleurt de herinnering.

Een laatste verklaring kan de afstand in de tijd en ruimte zijn. Filosofe Judith Butler betoogt dat het meevoelen met het lijden van anderen alleen mogelijk is als er een band ervaren wordt met de getroffenen. Om het andermans lijden te herkennen moet er een band zijn tussen de observator en het slachtoffer.[92] Deze band kan alleen bestaan als de ander als gelijke wordt gezien. Butler schrijft: 'specific lives cannot be apprehended as injured or lost if they are not first apprehended as living.'[93] Doordat de slachtoffers van koloniale gruwelijkheden ver weg staan in tijd en ruimte is het vormen van een band lastig. Het verloop van de tijd en de geografische afstand met de voormalige koloniën verhinderen het identificeren met de slachtoffers van toen en hun nakomelingen. Het aangedane leed is dus voor Nederlanders moeilijk te begrijpen. Door migratie als gevolg van de dekolonisatie zijn verhalen van slachtoffers bekend geraakt en is identificatie enigszins mogelijk geworden, maar de afstand in tijd is lastig te overbruggen. Er is dus maar een gedeeltelijke identificatie met de trauma's van de gekoloniseerden mogelijk. De Nederlandse geschiedenis wordt vaak gepresenteerd als de geschiedenis van het huidige Nederlands grondgebied en niet als die van 'de Nederlanders'.[94] Dit maakt de afstand in de ruimte alleen maar prominenter. Als de geschiedenis van 'de Nederlanders' gepresenteerd zou worden zouden koloniale schandalen via de migranten nog toegang kunnen vinden tot de geschiedschrijving en de canon. Afstand in tijd en ruimte zorgt dus voor een onvermogen het koloniale leed volledig te begrijpen en mee te voelen, waardoor deze niet relevant geacht worden voor een plaats in de canons.

Gevolgen voor de beeldvorming van het koloniale verleden

De koloniale schaduwzijden komen in de tijdvakken- en venstercanon maar zeer beperkt aan de orde, zoals eerder in dit hoofdstuk is gebleken. Welke gevolgen heeft dit voor het beeld dat leerlingen zich in het voortgezet onderwijs vormen van het koloniale verleden?

De tijdvakkencanon presenteert gebeurtenissen en ontwikkelingen in een chronologische reeks waardoor verschillende thema's naast elkaar komen te staan. Zo is er binnen een tijdvak aandacht voor sociale, economische, culturele en wetenschappelijke

[92] J. Bulter, *Precarious Life: the powers of mourning and violence* (Londen 2004) 51-55, 63-64.

[93] J. Butler, *Frames of War: When Is Life Grievable* (Londen/New York 2009) 1.

[94] Stuurman, 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', 60.

onderwerpen. Het koloniale verleden wordt op die manier niet getoond als een opzichzelfstaand fenomeen, maar wordt geduid binnen het verloop van de geschiedenis en binnen het discours van de tijd waarin de verschillende aspecten aan bod komen. Leerlingen kunnen zich op deze manier een breder en beter beeld van het kolonialisme vormen, dan als dit in een vacuüm besproken zou worden.

In het eerste hoofdstuk is uitgelegd dat een canon op drie manieren waarde toevoegt aan de herinneringen die erin opgenomen zijn. Deze revaluatie geldt ook voor de herinneringen aan de koloniale periode die in de canon een plaats hebben gekregen. Leerlingen krijgen vaak alleen les over de koloniale herinneringen die onderdeel uitmaken van de canon, omdat deze de leidraad zijn voor het voortgezet onderwijs. Doordat oriëntatiekennis voorop staat is er voor docenten ook weinig tijd om verder en uitvoeriger in te gaan op specifieke voorbeelden van kenmerkende aspecten en vensters. De koloniale onderwerpen die behandeld worden zijn op die manier exemplarisch voor het beeld dat leerlingen ontwikkelen van de periode. De canons presenteren de koloniale tijd kortweg als de volgende chronologische reeks van gebeurtenissen: ontdekking – handel – slavernij – imperialisme – verzet – dekolonisatie – multiculturele samenleving. Het is voldoende als leerlingen deze volgorde kennen en hierbij voorbeelden kunnen noemen. Deze chronologische reeks is in de canon verbijzonderd, omdat deze presentatie van het koloniale verleden de enige manier is waarop leerlingen er kennis mee maken. Onderwerpen die buiten deze reeks vallen of uitvoerigere behandeling benodigen worden niet geleerd.

Deze chronologische reeks toont meteen een ander probleem. Mensen onthouden vaak alleen het begin en het einde van een reeks getallen, woorden of een verhaal, het midden is een brij die niet expliciet onthouden wordt. Psychologen noemen dit het seriële positie-effect: de plaats van de informatie in de reeks of het verhaal bepaalt de mate waarin het onthouden wordt.[95] Leerlingen moeten voor het eindexamen de reeks ontdekking – handel – slavernij – imperialisme – verzet – dekolonisatie – multiculturele samenleving onthouden. Door het seriële positie-effect onthouden zij vooral de uitgangssituatie en het eindresultaat, dus het ontdekken en de handel en vervolgens de dekolonisatie en de multiculturele samenleving. In de tijdvakken- en venstercanon is er ook nog eens veel aandacht voor het begin van de koloniale tijd met verhalen over ontdekkingstochten en het ontstaan van handelscompagnieën en veel aandacht voor het einde ervan, het opkomend verzet en de uiteindelijke dekolonisatie met als gevolg de huidige multiculturele samenleving die leerlingen kennen. Zo ontstaat er

[95] A. Woolfolk, M. Hughes en V. Walkup, *Psychology in Education* (Harlow 2008) 327.

een dubbel serieel positie-effect: het begin en einde worden beter opgeslagen en nadrukkelijker behandeld. Leerlingen zullen uiteindelijk dus de meeste kennis hebben van het begin en het einde van de koloniale tijd. Dit zijn ook momenten die gepresenteerd worden als gloriemomenten, want Nederland werd door het ontdekken en de handel een wereldmacht en beleefde vervolgens een Gouden Eeuw, maar koos na eeuwen van kolonialisme voor de morele weg van dekolonisatie. Het koloniale verleden lijkt zo op een heldenverhaal. Gebrekkige kennis over langlopende koloniale processen van bijvoorbeeld slavernij en uitbuiting kan op deze manier verklaard worden.

Een zelfde dubbel serieel positie-effect is ook zichtbaar binnen de losse onderwerpen van de reeks, bijvoorbeeld in het kenmerkende aspect en venster van de slavenhandel en slavernij. Het begin van de handel en de onmenselijke omstandigheden aan boord van de slavenschepen worden uitgebreid besproken, vervolgens is er kort aandacht voor de eeuwen van onderdrukking en wordt overgegaan op het abolitionisme en afschaffing. Er is dan zelfs sprake van een drievoudig serieel positie-effect binnen de canons: het begin en einde van de verschillende koloniale onderwerpen worden ook nog eens meer benadrukt en beter onthouden. Een verklaring voor de nadruk op het begin en het einde is dat dit breukvlakken vormen met de tijd ervoor of erna. De continuïteit van het midden heeft geen invloed op de breukvlakken maar lijkt een vaststaand blok tussen begin en einde in. Nuances en schommelingen in het midden krijgen dus ten eerste minder aandacht doordat ze van minder belang zijn in de doorlopende lijn van de canon en vallen ten tweede ten prooi aan het seriële positie-effect. Daarbij worden het begin en het einde van het koloniale tijdperk gepresenteerd als grootste daden: Nederland ging op ontdekking, behaalde grote winsten en koos uiteindelijk voor de morele en humane weg van dekolonisatie. Het begin en het einde worden dus ook niet adequaat behandeld, maar krijgen wel de meeste aandacht en worden het best onthouden.

Pas als leerlingen vanaf het schooljaar 2014-2015 aan het einde van hun schooltijd alle tijdvakken moeten kennen, manifesteert zich het probleem van het seriële positie-effect, omdat zij dan de koloniale tijd als een doorlopende lijn moeten kunnen zien vanaf de zestiende tot en met de twintigste eeuw. In de onderbouw doet zich een ander probleem voor in het werken met de tijdvakkencanon, die dan uitgesmeerd wordt over twee of drie schooljaren. De leerlingen op het havo en vwo behandelen in het tweede jaar van de onderbouw de opkomst van het kolonialisme tot aan de plantagekoloniën en het afschaffen van de slavernij. In het derde onderbouwjaar, waar de laatste drie tijdvakken aan bod komen, leren ze over het imperialisme, het verzet, de dekolonisatie en de multiculturele samenleving. De gehele koloniale periode komt dus in twee jaar steeds in stukjes voorbij. Het idee van

continuïteit van het kolonialisme wordt op deze manier in de tijdvakkencanon niet snel duidelijk.

Hetzelfde geldt voor de venstercanon die koloniale gebeurtenissen in de reeks van vijftig vensters steeds ergens tussen ongerelateerde vensters plaatst. Aangezien het vak geschiedenis in de bovenbouw een keuzevak is verlaat een groot deel van de leerlingen het voortgezet onderwijs met enkel deze gefragmenteerde kennis van het koloniale verleden. Zij missen een chronologisch koloniaal referentiekader waarbinnen zij nieuwe informatie over dit verleden kunnen duiden. Kortom, er ontbreekt een doorlopende lijn van koloniale continuïteit in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Samen met het dubbele of drievoudige seriële positie-effect kan dit tot gevolg hebben dat leerlingen weinig kennis hebben van de continuïteit en de nuances in de 'middenperiode' van het koloniale verleden.

De huidige canons van het voortgezet geschiedenisonderwijs doen in hun omgang met het koloniale verleden dus onvoldoende recht aan de schaduwzijden. Voor een deel is dat te wijten aan de vorm van de canon. Door de chronologie als leidraad te nemen wordt het koloniale verleden over een lange periode en dus ook over meerdere schooljaren uitgesmeerd. Aan de andere kant is chronologie juist de manier waarop geschiedenis effectief onderwezen kan worden, omdat het leerlingen inzicht biedt in langlopende processen, zoals het koloniale verleden. Het seriële positie-effect is lastig tegen te gaan, maar door meer aandacht te geven aan de 'middenperiode' van de koloniale tijd kan het dubbele en drievoudige seriële positie-effect voorkomen worden. De canon is als educatief hulpmiddel zeer effectief en daarmee terecht de standaard geworden van het Nederlandse voortgezet geschiedenisonderwijs, maar de inhoud van de huidige canons kent gebreken.

Samengevat: canonisering van het koloniale verleden en zijn schaduwkanten

Dit hoofdstuk heeft uiteengezet op welke manier het koloniale verleden is gecanoniseerd in de tijdvakken en vensters. Verschillende schaduwzijden van deze geschiedenis hebben een plaats gekregen binnen de canon, maar de uitwerking kan een vertekend beeld geven. De tijdvakkencanon presenteert de geschiedenis vooral vanuit een Europees of Westers perspectief, waardoor Nederlandse schaduwkanten niet centraal staan. Daarnaast is er de keuzevrijheid voor methoden, docenten en leerlingen in het aandragen van al dan niet Nederlandse voorbeelden. Door deze vrijblijvendheid kunnen bepaalde Nederlandse koloniale schandalen verborgen blijven. Verder raken de schaduwzijden ondergesneeuwd door de rijkdom van de Gouden Eeuw en de aandacht voor de wereldoorlogen in het tijdvak van dekolonisatie.

De venstercanon concretiseert de kenmerkende aspecten van de tijdvakkencanon en bevat schaduwkanten van het koloniale verleden. Hier dus geen vrijblijvend karakter, maar juist een duidelijke presentatie van Nederlandse wandaden. Binnen de vensters over de koloniale tijd wordt echter maar selectief gesproken over aangedaan leed en als dit gebeurt, eindigt het venster met een positieve draai. De venstercanon kent daarmee ook stiltes en vervorming van het beeld van de koloniale geschiedenis.

Vervolgens zijn er verklaringen gegeven voor de plaats van de koloniale wandaden. Deze onderwerpen hebben in het postkoloniale Nederland door migranten en lobbygroepen aandacht gekregen, ook binnen de onderwijscanons, wat wijst op de bereidheid erkenning te geven aan sommige misstanden. Door principes in de geschiedschrijving is het echter lastig om deze onderwerpen een goede plaats of vertelling te geven. Chris van der Heijden noemde het nationalisme en etno- en egocentrisme, waardoor koloniale geschiedenis alleen vanuit Nederlandse visie besproken wordt. Ook beschreef hij moreel chauvinisme dat leidt tot het verbergen van het eigen falen om de superieure status niet aan te tasten. Als laatste beschreef de historicus kennistheoretisch utilitarisme dat tot gevolg heeft dat alleen onderwerpen opgenomen worden die het Nederlandse zelfbeeld bevestigen. Vervolgens is beredeneerd dat de teleologische lijn en positieve boodschap van de canon veroorzaakt worden door culturele afasie, waardoor misstanden binnen deze vertelling geen plaats hebben. Tot slot is aan de hand van de theorie van Judith Butler uitgelegd dat afstand in tijd en ruimte verhinderen dat personen in het heden kunnen meevoelen in het leed van slachtoffers in de voormalige koloniën. Door het ontbreken van een directe band wordt het lijden van de gekoloniseerden niet als ‘erg’ en daarmee als minder relevant ervaren.

Ondanks dat de canons positieve gevolgen hebben voor historische kennis, inzicht in chronologie en de context van de tijdsgeest zijn er bezwaren geuit tegen de manier waarop het koloniale verleden een plaats heeft gekregen. De kennis die geleerd wordt heeft ten eerste een hogere status dan de herinneringen aan de koloniale tijd die buiten de canon vallen, omdat de canon een waardescheppend instrument is. De positieve draai die de canons geven aan onderwerpen als slavernij en het cultuurstelsel krijgen daarmee meer waarde dan de niet-gecanoniseerde herinneringen aan het leed dat eraan vooraf ging of erop volgde. Ten tweede is er een dubbel serieel positie-effect: leerlingen onthouden vooral het begin en het einde van een verhaal en binnen de canon ligt de nadruk ook vooral het begin en het einde van de koloniale geschiedenis. Ook binnen de kenmerkende aspecten en vensters bestaat het seriële positie-effect, zodat er zelfs sprake is van een drievoudig serieel positie-effect. Het leed van het ‘midden’ wordt dus eenvoudig vergeten. Ten derde heeft het uitspreiden van de tijdvakken

en vensters over de onderbouw tot gevolg dat kennis over het koloniale verleden gefragmenteerd raakt en dat continuïteit ontbreekt. De koloniale onderwerpen die de canon behandelt komen zo toch in een vacuüm terecht. Het probleem is niet zozeer een gevolg van het werken met een canon als van de inhoud van de huidige canons. Door het koloniale verleden evenwichtiger te presenteren in de huidige canons zou al een beeld ontstaan dat meer recht doet aan de zwarte bladzijden.

Conclusie

In deze scriptie is geanalyseerd of de eenentwintigste-eeuwse geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs recht doen aan de schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden. Om dit te onderzoeken is eerst ingegaan op de werking van herinneringen en het geheugen. Herinneringen zijn eigentijdse producten en een representatie van het verleden staat dus nooit los van het heden. Door actuele belangen worden herinneringen actief gevormd of vergeten. Een canon is een van de actieve manieren waarop bepaalde herinneringen die in het heden relevantie hebben actief onthouden worden. De canons voor het geschiedenisonderwijs maken deels onderdeel uit van *political memory*, omdat er actuele politieke belangen achter het initiëren, opstellen en doorvoeren ervan ten grondslag lagen. Aan de andere kant maken ze deels onderdeel uit van *cultural memory*, omdat de docenten eigen accenten kunnen leggen en naast de canon onderwerpen kunnen behandelen. Alleen herinneringen die de politiek relevant acht worden transgenerationeel overgedragen als *postmemory* binnen het geschiedenisonderwijs. Gecanoniseerd worden voegt op meerdere manieren betekenis toe aan de herinneringen binnen de canon, waarmee het een waardescheppend instrument is. Schaduwkanten van het Nederlandse koloniale verleden zijn vrijwel niet opgenomen in de onderwijscanons of worden onvoldoende belicht. Dit is te verklaren met het daderstrauma van de *imagined community* en culturele afasie. Door het transgenerationeel overgedragen daderstrauma en culturele afasie is er in Nederland geen discours aanwezig waarbinnen over koloniale zwarte bladzijden gesproken wordt. Aan de andere kant is er een groep postkoloniale migranten waarvan een deel de koloniale schaduwkanten als *chosen* en *cultural trauma* draagt. De twee getraumatiseerde groepen lijken elkaar in de huidige samenleving lastig te vinden en debatten over het koloniale verleden leiden vaak tot toenemende segregatie. Het gevolg hiervan is dat er grieven blijven bij groepen migranten in de multiculturele samenleving en stiltes bij de blanke *imagined community*.

Welke plaats hebben de koloniale schaduwkanten gekregen in de canons? Hoewel negatieve kanten van het koloniale verleden een plaats hebben gekregen zijn deze strikt geselecteerd door eigentijdse belangen en gebonden aan het perspectief dat de canon verschaft. Het geschiedenisonderwijs biedt alleen een Nederlands en Westers perspectief op de koloniale periode en de inhoud wordt bepaald door actuele politieke belangen. Het daderstrauma wordt middels de geschiedeniscanons onbewust steeds transgenerationeel overgedragen. Daarnaast worden koloniale schaduwkanten gepresenteerd als problemen die

Nederland vervolgens oploste. De kenmerkende aspecten en vensters die ingaan op deze gebeurtenissen eindigen altijd met een morele daad, zoals het afschaffen van slavernij of het maken van excuses voor de politionele acties. Door het seriële positie-effect worden het begin en het einde van de koloniale geschiedenis en de onderwerpen daarbinnen ook nog eens beter onthouden. De tijdvakken- en de venstercanon bespreken het begin en het einde van de koloniale tijd en de onderwerpen daarbinnen nadrukkelijker dan de 'middenperiode' waarin de meeste wandaden plaatsvonden. Leerlingen hebben hierdoor niet alleen gefragmenteerde kennis, maar ook overwegend kennis van de koloniale gloriemomenten.

De eenentwintigste-eeuwse geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs doen de koloniale schaduwkanten dus onvoldoende recht. Voor een deel komt dit door het seriële positie-effect dat zich binnen de canon manifesteert, maar dit probleem doet zich altijd voor in het onderwijs en kan lastig tegengegaan worden. Het dubbele en drievoudige seriële positie-effect kan daarentegen wel tegengegaan worden. De canon is als onderwijsmiddel dus niet de schuldige, maar de inhoud van de huidige canons besteedt onvoldoende aandacht aan de koloniale schaduwkanten. Door eigentijdse politieke belangen, het daderstrauma en culturele afasie wordt er op dit moment in het onderwijs te weinig ingegaan op de zwarte bladzijden en als deze bekeken worden, gebeurt dit door een roze bril.

De misstanden uit het koloniale verleden moeten bespreekbaar worden binnen de samenleving, zodat het daderstrauma afgebroken kan worden en er erkenning kan ontstaan voor het aangedane leed. Het onderwijs kan hier een belangrijke rol in spelen aangezien de nieuwste generatie burgers nu in de schoolbanken zit. Door leerlingen het besef van een meerstemmig verleden mee te geven en hen te leren over koloniale misstanden kan er een evenwichtig koloniaal discours gevormd worden. Het maatschappelijk debat kan zich dan in de toekomst richten op het erkennen en verwerken van schaduwkanten van het koloniale verleden en zo kan er een multiculturele samenleving ontstaan met meer wederzijds begrip en vertrouwen. Hiervoor moet een nieuwe lesmethode ontwikkeld worden die aandacht schenkt aan de koloniale geschiedenis waarin de gloriemomenten en schaduwkanten vanuit meerdere perspectieven bekeken worden. Als laatste hoofdstuk wordt een mogelijke opzet voor een methode gepresenteerd.

Nederland in interactie: voorstel voor een lesmethode

De huidige geschiedeniscanons van het voortgezet onderwijs doen onvoldoende recht aan het koloniale verleden in het algemeen en de koloniale schaduwkanten in het bijzonder. Dit hoofdstuk is gewijd aan een voorstel voor een nieuwe lesmethode voor het koloniale verleden. Eerst zal ingegaan worden op de doelstellingen van deze methode en op de plaats die het zou kunnen hebben in het voortgezet onderwijs. Vervolgens wordt de opzet voor de lesmethode gegeven. Verschillende historische en didactische overwegingen die eraan ten grondslag liggen worden beschreven en er wordt een concreet plan opgezet voor een nieuwe manier om het koloniale verleden te behandelen. Daarna zal kort een voorbeeld geschetst worden van een paar lessen in de methode. Tot slot geeft dit hoofdstuk een verantwoording voor de nieuwe methode, waarbij er aandacht is voor didactische, historische en maatschappelijke voordelen en gevolgen van het werken met deze methode. In het korte bestek van deze scriptie is het helaas niet mogelijk om de lesmethode uit te werken in lesplannen, maar met voorbeelden zal geprobeerd worden een beeld te geven van de methode in de praktijk.

Doelstelling

Om leerlingen kennis te laten maken met zowel de rijkdom die de koloniën Nederland opleverden als met de schaduwkanten van dit verleden moet dit in een apart thema naast de canon onderwezen worden. Zoals eerder is geconcludeerd behandelen de tijdvakken- en venstercanon maar selectief schaduwzijden en krijgen deze uiteindelijk zelfs een positieve draai. De nieuwe methode moet leerlingen bewust maken van de prijs van rijkdom en deze trauma's bespreekbaar maken. De historici en didactici Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen beschrijven in hun werk *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* de identiteitsvormende functies van geschiedenis. Behalve dat de geschiedenisverhalen en -lessen bepaalde gebeurtenissen kunnen bevestigen en reflecteren kunnen deze ook gebeurtenissen negeren en ontkennen. De auteurs stellen dat het afstand nemen van bepaalde negatieve beelden, zoals het slavernijverleden en het koloniale verleden, een tegenovergestelde identiteit verschaft waarin juist tolerantie, vrijheid en verafschuwing van onderdrukking en discriminatie belangrijk zijn.[96] Deze ontkennende houding voorkomt dat de schaduwzijden besproken worden en een plaats krijgen in het discours. Ontkenning houdt zo culturele afasie in stand. Om de genoemde waarden onderdeel te laten uitmaken van

[96] Wilschut, van Straaten en van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 27-28.

de identiteit is het noodzakelijk een discours te vormen waarbinnen de herinneringen een plaats hebben. Door te spreken over de koloniale wandaden kan het Nederlands daderstrauma doorbroken en verwerkt worden.

De nieuwe lesmethode zou een plaats kunnen krijgen naast de canons die immers de leidraad vormen in het voortgezet onderwijs. Zoveel mogelijk leerlingen zouden kennis moeten krijgen van het koloniale verleden om het trauma te kunnen doorbreken. Daarom is het noodzakelijk om het thema al in de onderbouw te bespreken, waar geschiedenis nog een verplicht vak is voor iedereen. De methode moet aanknopingspunten hebben met de tijdvakken, kenmerkende aspecten en vensters, omdat deze het referentiekader vormen waarbinnen leerlingen kennis duiden en opslaan. De nieuwe methode kan zo als thema een lessenreeks vormen die naast de canon een plaats krijgt in het lesprogramma. Het kan aansluiten bij de actualiteit, zoals bij de jaarlijkse herdenking van de afschaffing van de slavernij, al valt 1 juli voor sommige scholen net in de zomervakantie. Een andere mogelijkheid is het plannen van een lessenreeks tussen twee tijdvakken in, zodat de continuïteit van het kolonialisme wordt benadrukt. Eerder is aangetoond dat het koloniale verzet in de 'tijd van wereldoorlogen' vaak ondergesneeuwd raakt doordat de aandacht vooral uitgaat naar de Eerste en Tweede Wereldoorlog. Deze methode zou een plaats kunnen krijgen na dit tijdvak, voordat in het opvolgende tijdvak de dekolonisatie besproken wordt. Dit betekent dat de nieuwe lesmethode in het derde jaar van het havo en vwo en het tweede jaar van het vmbo besproken wordt. Qua leeftijd en inzicht zouden leerlingen dan in staat zijn om verschillende visies te onderscheiden, ervan uitgaande dat de docenten hen goed begeleiden hierin. Het seriële positie-effect krijgt op deze manier ook minder kans, omdat leerlingen aan het eind van de koloniale geschiedenis terug gaan kijken naar de gehele koloniale geschiedenis. Nadat zij de reeks van ontdekking – handel – slavernij – imperialisme – verzet – dekolonisatie – multiculturele samenleving bijna helemaal hebben behandeld is er dus een moment waarin de gehele periode in context wordt geplaatst. Het begin en einde van de periode moeten dan ook niet extra nadruk krijgen, zo wordt het dubbele en drievoudige seriële positie-effect voorkomen. Door de reflectie op de koloniale tijd tussen de laatste twee tijdvakken in wordt de 'middenperiode' expliciet gemaakt aan het einde van de reeks en wordt zo beter onthouden.

Het doel van de lesmethode is het in evenwicht brengen van de historische kennis over de koloniale tijd. Door dit evenwicht kunnen leerlingen een beter inzicht verwerven in de werking van het kolonialisme. Ook schijnen de schaduwkanten licht op de ervaringen en visies van de gekoloniseerden, die in de huidige geschiedenis vrijwel niet aan bod komen.

Verder moet de methode bijdragen aan historische vaardigheden, zoals het beoordelen en ordenen van informatie en discussiëren. Tot slot moeten leerlingen geen 'Nederlandse' identiteit opgelegd krijgen, maar moet de lesmethode juist in dienst staan van persoonlijke identiteitsvorming van leerlingen. Een leerling die bijvoorbeeld afstamt van slaven moet zijn achtergrond kunnen onderzoeken en een leerling uit Zeeland de rol van de MCC in slavenhandel. In het laatste geval wordt er ook een brug geslagen tussen wereldgeschiedenis en regionale geschiedenis. Iedere school, klas en leerling moet dus in staat zijn eigen accenten te leggen die bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling. In een multiculturele samenleving waarbinnen de individuele leden hun eigen identiteit en eventuele trauma's een plaats kunnen geven kan een discours ontstaan waarin trauma's verteld, verwerkt en erkend kunnen worden. De methode moet dus niet alleen in dienst staan van kennisontwikkeling, maar ook van persoonlijke ontwikkeling.

Om een evenwichtiger beeld te creëren, historische vaardigheden aan te leren en persoonlijke identiteitsvorming mogelijk te maken is een dynamische lesmethode nodig. Een canon is weliswaar ook open en dynamisch, maar blijft een vaste indeling van en visie op het verleden. Docenten en leerlingen kunnen enkel aan bepaalde onderwerpen meer of minder aandacht schenken. De nieuwe lesmethode moet daarom geen canon zijn, maar openstaan voor ideeën en invulling van leerlingen. Daarnaast dient de methode een universeel perspectief te bieden met daarin aandacht voor Nederlandse geschiedenis. Globalisering en Europese integratie moeten niet beantwoord worden met vaderlandse geschiedenis maar met kennis van deze processen en mondiale interactie. De methode dient dus Nederland als koloniale mogendheid in interactie met de wereld als uitgangspunt te nemen. Vervolgens kan ingegaan worden op de invloed die Nederland had in de koloniale wereld en vice versa. Dan zal voor leerlingen duidelijk worden dat niet elke invloed alleen maar goed of slecht was voor beide partijen. Door de interactie centraal te stellen komt er dus meer ruimte voor 'zwart' en 'grijs' en kan het stereotype beeld van de koloniale tijd als glorietijd doorbroken worden.

Opzet

In deze lesmethode gaan leerlingen zelf aan de slag met deze interactie en zoeken hier voorbeelden bij. Ze gaan zelfstandig op zoek naar uitingen en gevolgen van de koloniale betrekkingen. Het onderwerp slavernij kan bijvoorbeeld besproken worden, waarbij leerlingen op zoek gaan naar vormen van slavenhandel en slavernij in de koloniale tijd. Dan komt niet alleen de trans-Atlantische slavenhandel aan het licht, maar ook slavernij door de VOC. Voorafgaand dient de docent uit te leggen dat het koloniale verleden vaak wordt

gepresenteerd als een periode van rijkdom voor Nederland met enkele schaduwkanten die in de loop van de tijd ‘verholpen’ werden, zoals slavernij of de aanklacht van de Max Havelaar. Met deze kennis gaan leerlingen in hun zoektocht naar voorbeelden eerder schaduwkanten herkennen, omdat ze weten van het bestaan ervan en weten dat deze gebeurtenissen vaak geen algemene kennis betreffen, maar archiefkennis zoals Assmann deze omschreef. De eerste fase van de lessenreeks bestaat dus een docentgestuurde uitleg over de misvattingen over het koloniale verleden. In de uitleg moet eerst ingegaan worden op de wereldgeschiedenis van een bepaalde periode, bijvoorbeeld de tijd van het imperialisme, en vervolgens op de plaats van de Nederlandse geschiedenis hierin. Deze wereldgeschiedenis moet niet dienen als vergelijking van Nederland met andere koloniale mogendheden, maar de interactie tussen Nederland en de koloniën belichten. Zo kan de interactie tussen Nederland en Nederlands-Indië ten tijde van het imperialisme centraal staan in een van de lessen. De docent schetst dan eerst een algemeen beeld van de verhoudingen tussen het Westen en de koloniën in deze tijd, waarna toegespitst wordt op Nederland. Op deze manier biedt de wereldgeschiedenis van Nederland en de koloniën het referentiekader waarin de Nederlandse koloniale geschiedenis een plaats krijgt.

Leerlingen zoeken vervolgens naar concrete gebeurtenissen uit de besproken periode en treffen bij het imperialisme bijvoorbeeld zaken aan als koeliemishandelingen, de Atjeh-oorlog en uitingen van ethische politiek. Per voorbeeld werken leerlingen vervolgens de verschillende visies erop uit, zoals die van de Nederlandse politiek of de inlandse arbeiders. Zo zagen de koelies hun omstandigheden uiteraard anders dan de Nederlandse politici, die vaak niet eens in Nederlands-Indië geweest waren. Het belangrijkst is dat de leerlingen de vrijheid moeten krijgen die voorbeelden te selecteren die hen aanspreken, wellicht door verbondenheid met een bepaalde gebeurtenis of met een groep binnen de samenleving. Stel dat een leerling afstamt van een adellijke familie, dan zou hij kunnen kijken naar de visies van de Nederlandse en koloniale adel op bijvoorbeeld onderdrukking op plantages. Op deze manier kan het verleden bijdragen aan identiteitsvorming van jongeren. Daarnaast kan door identificatie met slachtoffers van een bepaalde koloniale wandaad meegevoeld worden, omdat de virtuele afstand tussen de leerling en de gekoloniseerde verkleind wordt. Een leerling die binnen het thema multiculturalisme onderzoek doet naar de positie van Molukkers in Nederland na de dekolonisatie kan bijvoorbeeld beter meevoelen in hun grieven die leidden tot gewelddadige acties in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Door leerlingen zo bewust te maken van het leed wordt de stilte rondom de gebeurtenis doorbroken en is er een stap gezet richting de erkenning van de grieven die in het heden nog leven. De docent dient het zoeken

naar voorbeelden enigszins richting te geven en leerlingen te begeleiden in de selectie die zij maken. Ook moet de docent leerlingen wijzen op bepaalde bronnen en vanuit zijn eigen deskundigheid onderwerpen voorstellen, het gaat immers vaak om herinneringen die opgeslagen zijn in het archief van *cultural memory*. De leerlingen kunnen zich op deze manier ontwikkelen tot 'mini-historici', omdat zij zowel hun kennis als vaardigheden versterken. Tot slot moet de docent in deze tweede fase van de lessenreeks de leerlingen bijstaan als zij geconfronteerd worden met verschrikkingen uit het verleden en voorkomen dat zij in het heden een trauma oplopen.

Nadat de leerlingen voorbeelden hebben geselecteerd en uitgewerkt presenteren zij deze aan elkaar in de derde en laatste fase, waarbij zij hun keuzes voor de onderwerpen en visies moeten verantwoorden. De ontdekking van de Nieuwe Wereld en de opkomst van wereldhandel kan bijvoorbeeld onderwerp zijn geweest van de lessen. In de laatste fase presenteren leerlingen hun voorbeelden hierbij, zoals de opkomst en rijkdom van de VOC en WIC, maar ook bijvoorbeeld het geweld uitgevaardigd door Jan Pieterszoon Coen en slavenhandel. Door middel van discussies en met verdere uitleg van de docent over de specifieke voorbeelden kunnen deze klassikaal verder besproken worden. In discussies moet ingegaan worden op de betekenis van het koloniale verleden in het heden en moet bij schaduwzijden uitgelegd worden waarom deze gebeurtenissen als een trauma ervaren worden. Door zwarte bladzijden expliciet te bespreken kan het (daders)trauma opengebroken en verwerkt worden, want een trauma is in essentie een gebeurtenis waar niet over gesproken wordt omdat het 'te erg' is om te benoemen. Op de lange termijn zal zo een discours ontstaan waarin de schaduwkanten een plaats hebben en verwerking in gang gezet kan worden. Voor deze verwerking is het ook noodzakelijk dat de docent de valse dichotomie doorbreekt, waardoor leerlingen het 'grijs' van de koloniale geschiedenis kunnen begrijpen. Ten slotte kunnen actuele maatschappelijke discussies over het koloniale verleden besproken worden in de discussies, zoals die over Zwarte Piet of het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen in Hoorn. Leerlingen hebben dan niet alleen inzicht in de kennis achter deze discussies, maar kunnen ook verklaren waarom deze onprofessioneel gevoerd worden. De lesmethode draagt zo bij aan de ontwikkeling van historische vaardigheden die leerlingen ook nog na hun schooltijd kunnen toepassen.

Na de lessenreeks hebben leerlingen inzicht in hoe een bepaalde selectie van het verleden de beeldvorming van het heden beïnvloedt. Daarnaast kunnen ze onderscheid maken tussen verschillende visies in het heden en verleden op zowel gloriemomenten als schaduwzijden. Hierboven is vooral ingegaan op de manier waarop schaduwkanten een plaats

kunnen krijgen, maar om een evenwichtig beeld te creëren moet de nadruk niet enkel op deze zwarte bladzijden liggen. Deze methode is dan ook geen tegenwicht van de tijdvakken- en venstercanon, maar een aanvulling en verdieping. Uiteindelijk scherpt de lesmethode de historische vaardigheden aan en is er plaats voor persoonlijke identiteitsvorming.

Voorbeeld

Stel een paar lessen van deze lessenreeks staan in het teken van de multiculturele samenleving na de dekolonisatie. De docent geeft dan in de eerste les uitleg over de ontwikkelingen die leidden tot de onafhankelijkheid van koloniën, om zo de voorkennis van de leerlingen te activeren. Vervolgens gaat de docent in op de verschillende migrantengroepen die naar Nederland trokken en op hun motivaties om te migreren. Daarbij worden de visies van zowel de verschillende migrantengroepen als de autochtone Nederlanders op deze migratie besproken. Daaropvolgend komt de huidige Nederlandse multiculturele samenleving aan bod. Leerlingen leren welke plaats de verschillende migrantengroepen hebben gekregen binnen deze samenleving en verwerven inzicht in de verschillende identiteiten.

In de tweede les gaan leerlingen zelfstandig op zoek naar voorbeelden van deze migrantengroepen en de verschillende visies erop. Zo kan een leerling de repatriëring van Indische Nederlanders en hun plaats in de samenleving onderzoeken. Wellicht heeft deze leerling Indonesische voorouders of woont hij in een wijk met veel Indonesiërs. Een leerling in de Bijbelgordel zou kunnen kijken naar de visies van kerken op de verschillende migrantengroepen. Hieruit blijkt dus dat de methode per regio en zelfs per leerling andere accenten tot gevolg heeft.

Tot slot is er een les gewijd aan het presenteren van de onderzoeken die de leerlingen hebben gedaan. Iedere leerling presenteert de onderzochte casus en de verschillende visies hierop, waarbij verantwoording gegeven wordt voor de gemaakte keuzes. Dit kan in principe heel eenvoudig, misschien heeft een leerling die de plaats van de Surinaamse gemeenschap onderzocht heeft dit onderwerp gekozen omdat zijn buurman Surinaams is. Voor leerlingen wordt zo hun eigen band met de verschillende groepen binnen de multiculturele samenleving inzichtelijk. Na de presentaties gaan de leerlingen onder begeleiding van de docent in discussie over bijvoorbeeld vooroordelen die leven binnen de samenleving. Omdat de leerlingen inzicht hebben in de verschillende visies en achtergronden kunnen zij met gegronde argumenten deze discussie voeren. Met de aansluiting op het heden krijgt de kennis die de leerlingen hebben opgedaan betekenis en zal daarom beter blijven beklijven, waardoor zij in

latere discussies weer terug kunnen grijpen op de kennis en inzichten die zij in deze lessen hebben verworven.

Verantwoording

In de opzet van de lesmethode is al ingegaan op een aantal didactische, historische en maatschappelijke overwegingen en voordelen. In dit deelhoofdstuk zullen deze verder worden toegelicht. Hoe kan de methode een evenwichtiger beeld schetsen van het koloniale verleden en welke gevolgen kan dit hebben voor het koloniale (daders)trauma?

De methode is gebaseerd op tweede golf van het psychologisch constructivisme, vertegenwoordigd door psycholoog Lev Vygotski. Deze theorie, ook wel als het sociaal constructivisme aangeduid, stelt dat nieuwe kennis en vaardigheden het best aangeleerd en opgeslagen kunnen worden als deze worden overgedragen door samenwerking. Interactie met de sociale en culturele omgeving vormen de kennis in het individu.[97] De voorgestelde lesmethode laat leerlingen eerst eigen voorbeelden uitwerken die vervolgens gedeeld worden met de klas. In de derde fase van uitwisseling en discussie vormen de leerlingen dus kennis door gezamenlijk met de stof bezig te zijn. Iedere leerling draagt individueel bij aan het klassikaal leren, waardoor er een gedeelde verantwoordelijkheid is voor het creëren van kennis. Leerlingen leren op deze manier niet door een docent aan te horen of een boek te lezen, maar door actief met de stof bezig te zijn en een bijdrage te leveren aan het leren van andere leerlingen. Kennis en inzichten die leerlingen zelf ontdekken worden beter onthouden, beter toegepast in nieuwe situaties en nemen een prominentere plaats in het geheugen in.[98]

Een ander didactisch voordeel van deze methode is dat de aangeleerde kennis betekenis krijgt. Door aan te sluiten bij actuele maatschappelijke problemen krijgt het koloniale verleden voor de leerlingen relevantie in het heden. De geschiedenis is dan niet alleen in het verleden, maar ook in de wereld van nu zichtbaar. Kennis van het verleden betekent zo ook kennis van de eigentijdse maatschappij. Als leerlingen de relevantie van de kennis inzien is het aantrekkelijk om te leren en beklijft het beter.[99] Het is aan de docent om leerlingen de betekenis van de koloniale geschiedenis uit te leggen.

Een volgend voordeel van de lesmethode is het bewust maken van de invloed van het heden op de selectie en vertelling van het verleden. Leerlingen leren kritisch te kijken naar de

[97] Woolfolk, Hughes en Walkup, *Psychology in Education*, 413-415.

[98] Wilschut, van Straaten en van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 83.

[99] S. Ebbens en S. Ettkoven, *Effectief leren: basisboek* (2e druk; Groningen/Houten 2005) 22-25.

manier waarop zij geschiedenis gepresenteerd krijgen. Met dit historische inzicht en besef kunnen leerlingen kritisch kijken naar de eigen geschiedenislessen, -boeken en de canons. Ze leren als historische vaardigheid dat het verleden alleen bekeken en onderzocht kan worden door een eigentijdse bril. Ook leren leerlingen hoe macht de vertelling of ontkenning van een gebeurtenis bepaalt. Ze hebben inzicht in de manier waarop geschiedenis geselecteerd wordt en de gevolgen daarvan voor de beeldvorming van het verleden.

Deze lesmethode heeft verder tot gevolg dat er meer geluiden uit het verleden gehoord en geleerd worden. Minderheden zoals onderdrukte arbeiders en de eigentijdse migranten krijgen zo hun plaats in de geschiedenis en het discours. Er is dus erkenning voor het verleden van groepen die anders niet gehoord worden. De diversiteit en meerstemmigheid van geschiedenis worden voor leerlingen inzichtelijk, waardoor zij zich kunnen identificeren met bepaalde groepen uit het verleden die anders geen aandacht zouden krijgen. De erkenning voor minderheden die in de geschiedschrijving sinds de twintigste eeuw op gang is gekomen krijgt zo ook een plaats in het onderwijs. Zo zou een leerling als voorbeeld van het vasthouden aan Nederlands-Indië het offensief tegen homo's aan het eind van de jaren dertig kunnen beschrijven. Een homoseksuele leerling kan zich dan identificeren met de vervolgde Nederlands-Indische homo's, zodat de geschiedenis voor hem betekenis krijgt. Tegelijkertijd ontstaat er erkenning voor het verleden van deze minderheid in de koloniën. Daarbij leert dit voorbeeld de leerlingen dat de bovenlaag van de Nederlands-Indische bevolking ook slachtoffer kon zijn van Nederlandse ingrepen in de koloniën. Door meer geluiden te laten horen in de klas kan er ook gedifferentieerd worden in interesses en niveau van de leerlingen.

Zoals eerder aangegeven draagt deze lesmethode bij aan het openbreken van het daderstrauma. Het zwijgen over zwarte bladzijden of hier een positieve draai aan geven houdt het trauma juist in stand. Door koloniale schandalen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs al aan te leren en inzichtelijk te maken, vormt er zich een generatie die de kennis en het inzicht heeft om het trauma bespreekbaar te maken en daarmee te verwerken. Dit verleden kan alleen een plaats krijgen in het collectief werkgeheugen als het expliciet wordt benoemd. De lesmethode draagt bij aan het afbreken van zwart-wit denken over de koloniale tijd waardoor de angel uit het trauma wordt gehaald. Door het verkleinen van de afstand met de slachtoffers kan hun leed een plaats krijgen in het discours en bijdragen aan erkenning.

Een ander maatschappelijk voordeel komt voort uit de nadruk op historische vaardigheden, in het bijzonder het discussiëren. De in 2013 gevoerde discussie rond Zwarte Piet leek soms meer op primitief stenen gooien dan op een meningsverschil waarbij argumenten en overtuigingskracht belangrijk waren. Leerlingen raken in de lesmethode

bekend met visies op het koloniale verleden en manieren om hierover te spreken. Door te discussiëren over de betekenis van dit verleden in het heden en in te gaan op de relevantie van koloniale trauma's in het heden leren ze te argumenteren met kennis van het onderwerp. De leerlingen leren in een multiculturele samenleving om te gaan met meerdere visies, omdat dit in de methode voorop staat. Ze worden voorbereid op het inleven en argumenteren in een maatschappelijk debat in plaats van op het gooien met verwijten en haat. Zo draagt de methode bij aan een betere multiculturele samenleving.

Samengevat: Nederland in interactie: voorstel voor een lesmethode

Dit hoofdstuk heeft geprobeerd een lesmethode te ontwikkelen waarin het koloniale verleden op een evenwichtige manier wordt behandeld met aandacht voor meerdere visies. Deze lesmethode is als thematische lessenreeks geschikt voor de laatste klas van de onderbouw, als leerlingen middels de canon al kennis hebben opgedaan over koloniale onderwerpen en voordat het vak in de bovenbouw een keuzevak is. Hoewel dit ambitieus klinkt voor de onderbouw is het haalbaar, mits de docenten hun vak goed verstaan. Het doel van de methode is het presenteren van het koloniale verleden vanuit het perspectief van de wereldgeschiedenis gericht op de Nederlandse interactie met de koloniën. De methode is dan ook geen canon, maar een dynamisch raamwerk dat openstaat voor eigen invulling. Leerlingen moeten eigen accenten kunnen leggen waardoor er ruimte is voor persoonlijke identiteitsvorming. De lesmethode moet koloniale gloriedaden en wandaden expliciet maken en meerdere visies hierop de revue laten passeren, maar vooral ook oog hebben voor het 'grijs'.

De eerste fase van de lessenreeks bestaat uit een uitleg van de docent over de wereldgeschiedenis van de koloniale periode en de interactie van Nederland met de koloniën. Ook moeten leerlingen er bewust van gemaakt worden dat traumatische herinneringen verzwegen worden in de koloniale geschiedenis. In de tweede fase gaan de leerlingen zelfstandig op zoek naar concrete voorbeelden van de koloniale verhoudingen. Binnen elk voorbeeld werken zij de verschillende visies op de gebeurtenis uit. Vervolgens presenteren de leerlingen in de derde fase de voorbeelden aan elkaar, waarbij zij hun keuzes moeten kunnen verantwoorden. Daarbij moet er een discussie zijn over de betekenis van de voorbeelden voor het heden en moet ingegaan worden op actuele maatschappelijke discussies met betrekking tot het onderwerp.

Met deze lesmethode leren leerlingen door zelf te ontdekken en van elkaar, waardoor kennis en inzichten een prominentere plaats in het geheugen krijgen en beter opgeslagen en toegepast kunnen worden. Daarnaast krijgt de lesstof betekenis omdat het aansluit bij actuele

maatschappelijke problemen. Leerlingen worden zich bewust van de invloed van het heden op de presentatie en selectie van het verleden. Tevens leren ze de meerstemmigheid van het verleden kennen en hebben zij de mogelijkheid zich ermee te identificeren. Het (daders)trauma wordt expliciet gemaakt, waardoor het een kans krijgt erkend en verwerkt te worden en een plaats kan krijgen in het nationale discours over het koloniale verleden. Tot slot bereidt deze lesmethode leerlingen voor op het voeren van maatschappelijke discussies en debatten. Kortom, deze methode heeft niet enkel didactische voordelen, maar ook historische en maatschappelijke. Deze lesmethode heeft de potentie het Nederlands daderstrauma en de culturele afasie te doorbreken. Nederland wordt zo een multiculturele samenleving die recht doet aan de herinneringen van alle groepen binnen de landsgrenzen.

Literatuurlijst

Alexander, J.C., ‘Toward a Theory of Cultural Trauma’, in: J.C. Alexander e.a. (ed.), *Cultural Trauma and Collective Identity* (Berkeley/Londen 2004) 1-30.

Anderson, B., *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (3e druk; Londen 2006).

Assmann, A., ‘Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past’, in: K. Tilmans, F. van Vree en J.M. Winter (ed.), *Performing the past: memory, history and identity in modern Europe* (Amsterdam 2010) 35-50.

Assmann, A., ‘Canon and Archive’, in: A. Erll, A. Nünning en S.B. Young (ed.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (Berlijn 2008) 97-107.

Assmann, A., ‘Transformations between History and Memory’, *Social Research* 75:1 (2008) 49-72.

Bell, D., ‘Introduction: Memory, Trauma and World Politics’, in: D. Bell (ed.), *Memory, Trauma and World Politics: Reflections on the Relationship Between Past and Present* (Basingstoke/New York 2006) 1-29.

Bijl, P., ‘Colonial memory and forgetting in the Netherlands and Indonesia’ *Journal of Genocide Research* 14:3-4 (2012) 441-461.

Breman, J.C., *Koelies, Planters en Koloniale Politiek: Het arbeidersregime op de grootlandbouwondernemingen aan Sumatra’s oostkust in het begin van de twintigste eeuw* (Dordrecht 1987).

Bruner, J.S., *The Process Of Education* (2e druk; Cambridge/Londen 1977).

Butler, J., *Frames of War: When Is Life Grievable* (Londen/New York 2009).

Bulter, J., *Precarious Life: the powers of mourning and violence* (Londen 2004).

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *entoen.nu: De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon* A (Den Haag 2006).

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *entoen.nu: De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon* B (Den Haag 2006).

De canon van Nederland, 'De canon van Nederland', http://entoen.nu/vo (laatst geraadpleegd op 31 mei 2014).

De canon van Nederland, 'De VOC: Nederland breidt uit over zee', http://entoen.nu/voc/vo (laatst geraadpleegd op 27 mei 2014).

De canon van Nederland, 'Indonesië: Een kolonie vecht zich vrij', http://entoen.nu/indonesie/vo (laatst geraadpleegd op 27 mei 2014).

De canon van Nederland, 'Max Havelaar: Een klacht tegen de regering in Nederlands-Indië', http://entoen.nu/maxhavelaar/vo (laatst geraadpleegd op 27 mei 2014).

De canon van Nederland, 'Slavernij: Slaven in Amerika', http://entoen.nu/slavernij/vo (laatst geraadpleegd op 27 mei 2014).

De canon van Nederland, 'Suriname en de Nederlandse Antillen: De koloniën worden zelfstandig', http://entoen.nu/surinameantillen/vo (laatst geraadpleegd op 27 mei 2014).

De canon van Nederland, 'Veelkleurig Nederland: Een maatschappij met veel culturen', http://entoen.nu/veelkleurignederland/vo (laatst geraadpleegd op 27 mei 2014).

Ebbens, S. en S. Ettkoven, *Effectief leren: basisboek* (2e druk; Groningen/Houten 2005).

Edkins, J., *Trauma and the Memory of Politics* (Cambridge 2003).

Eyerman, R., *Cultural Trauma: Slavery and the Formation of African American Identity* (Cambridge 2001).

Grever, M., ‘Nationale identiteit en historisch besef: De risico’s van een canon in de postmoderne samenleving’, in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 29-58.

Grever, M., ‘Wat doen we met de canon?’, in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 21-30.

Grever, M. en K. Ribbens, ‘De historische canon onder de loep’, *Kleio: Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland* 45:7 (2004) 2-7.

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

Grever, M. e.a., ‘Het behouden huis: Een commentaar op “De canon van Nederland”’, in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 106-116.

Grever, M. e.a., ‘Inleiding’, in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 1-3.

Heijden, C. van der, ‘Discussie: De zwarte canon. Pleidooi voor een eerlijke geschiedschrijving’ (versie 7 maart 2012), http://www.groene.nl/artikel/discussie-de-zwarte-canon (laatst geraadpleegd op 25 mei 2014).

Heijden, C. van der, *Zwarte canon: Over de schaduwzijde van de geschiedenis* (Amsterdam 2013).

Hellinga, G.G., *Geschiedenis van Nederland: De Canon van ons Vaderlands Verleden* (Zutphen 2007).

Hirsch, M., *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture after the Holocaust* (New York 2012).

Instituut voor Geschiedenisdidactiek, ‘Inleiding: Het debat over geschiedenisonderwijs’, in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 7-10.

Jonker, E., ‘Sotto Voce: Identiteit, burgerschap en de nationale canon’, in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 4-28.

Kansteiner, W., ‘Finding Meaning in Memory: a Methodological Critique of Collective Memory Studies’, *History and Theory* 41:2 (2002) 179-197.

LaCapra, D., *Representing the Holocaust: history, theory, trauma* (Ithaca 1994).

Maček, I., ‘Introduction. Engaging violence: Trauma, self-reflection and knowledge’, in: I. Maček (ed.), *Engaging Violence: Trauma, memory and representation* (Hove/New York 2014) 1-24.

Mijnhardt, W.W., ‘De zinloosheid van een nationale canon’, in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 11-20.

Oostindie, G., *Postkoloniaal Nederland: Vijfenzestig jaar vergeten, herdenken, verdringen* (Amsterdam 2010).

Oostindie, G., ‘Slavernij, canon en trauma’, oratie uitgesproken op 19 oktober 2007 aan de Universiteit Leiden, https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/12645/oratie_oostindie.pdf?sequence=1 (laatst geraadpleegd op 22 mei 2014).

Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland* (Den Haag 2005).

Renan, E., ‘Qu’est-ce qu’une nation?’, lezing gegeven op 11 maart 1882 aan de Sorbonne, http://archives.vigile.net/04-1/renan.pdf (laatst geraadpleegd op 20 mei 2014).

Ribbens, K., ‘Ruimte voor multiculturaliteit: De vaderlandse canon en de veranderende historische cultuur’, in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 80-105.

Rigney, A., ‘Plenitude, Scarcity and the Circulation of Cultural Memory’, *Journal of European Studies* 35:1 (2005) 11-28.

Schlink, B., *Guilt about the Past* (Chicago 2013).

Stuurman, S., ‘Van nationale canon naar wereldgeschiedenis’, in: M. Grever e.a. (ed.), *Controverses rond de canon* (Assen 2006) 59-79.

Symcox, L. en A. Wilschut, ‘Introduction’, in: L. Symcox en A. Wilschut (ed.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (Charlotte 2009) 1-11.

Tsutsui, K., ‘The Trajectory of Perpetrators’ Trauma: Mnemonic Politics and the Asia-Pacific War in Japan’, *Social Forces* 87:3 (2009) 1389-1422.

Volkan, V.D., *Bloodlines: From Ethnic Pride to Ethnic Terrorism* (New York 1997).

Volkan, V.D., G. Ast en W.F. Greeg jr., *Third Reich in the Unconscious: Transgenerational Transmission and its Consequences* (New York/Hove 2002).

Wilschut, A., ‘Reactie op het rapport ‘Het Verleden in de Toekomst’ van de Commissie-De Wit’, *Kleio: Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland* 39:6 (1998) 16-23.

Wilschut, A., ‘Zinvol, leerbaar en haalbaar’, in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 31-43.

Wilschut, A., D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004).

Winter, J., *Remembering War: The Great War Between Historical Memory and History in the Twentieth Century* (New Haven 2006).

Woolfolk, A., M. Hughes en V. Walkup, *Psychology in Education* (Harlow 2008).

Zerubavel, E., *The Elephant in the Room: Silence and Denial in Everyday Life* (New York 2006).

Žižek, S., *For They Know Not What They Do: Enjoyment as a Political Factor* (2e druk; New York/Londen 2008).