

Film en een Fout Verleden

De film *Hoe Duur Was de Suiker?* in de (wereld)geschiedenisles



Liesje Wanders

3967697

Hugo de Grootstraat 3bis

3581 XR Utrecht

e.c.wanders@students.uu.nl

BA-eindwerkstuk

Geschiedenis

Begeleid door Dr. Hendrik Henrichs

14 januari 2016

9798 woorden

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	5
Aanpak	6
Achtergrond	8
Synopsis	10
1 Geschiedenis verfilmd	11
De meningen	11
Deelconclusie	13
2 Kritiek op de canon	14
Tien tijdvakken en een canon	14
Controverses rond de canon	15
Hoe het ook kan: wereldgeschiedenis	17
Deelconclusie	18
3 Historische films in de wereldgeschiedenis	19
Film in de (wereld)geschiedenis	19
More than showing what happened	20
Door film naar historisch besef	22
Filmkeuze	23
Verwerking in drie stappen	24
Deelconclusie	25
4 Hoe duur was de suiker?	26
Een koloniaal kostuumdrama	26
Criteria voor wereldgeschiedenis	26
Vorbereiding	28
Het eerste kader	29
Het tweede kader	30
Het derde kader	31
Deelconclusie	33
Conclusie	34
Literatuur	36
Appendices	39
A. De tien tijdvakken met kenmerkende aspecten, kernbegrippen en canonvensters	39
B. Mogelijke leeruitkomsten van erfgoedonderwijs	43
C. Achtergrondinformatie Suriname voor in de klas	44

Voorwoord

'Geschiedenis, wat heb je daar nou aan?' is vaak de eerste vraag die bij mensen opkomt wanneer ik over mijn studie vertel. Iedere keer grijp ik dan de mogelijkheid aan te vertellen tot welke schitterende inzichten het verleden kan leiden. Omdat vrienden en familie toch gauw afhaken, heb ik een jaar geleden besloten niet alleen academicus, maar ook docent te willen worden. Het onderwijs is immers het perfecte podium voor de historicus en wanneer je je best doet, kunnen leerlingen het meest luisterrijke publiek zijn. 'En als je geen inspiratie hebt voor een originele les, kun je toch gewoon een film aanzetten?' Ik zou antwoorden dat dat geen gewenste leeropbrengsten zal hebben, maar dat dat niet betekent dat films geen bijdrage kunnen leveren aan het geschiedenisonderwijs.

Mijn interesse is afgelopen jaar niet alleen gewekt door het onderwijs, maar ook door publieksgeschiedenis en wereldgeschiedenis. Het verfilmen van pijnpunten uit het verleden is een combinatie van de laatste twee. De film *Hoe duur was de suiker?* verwerken in de geschiedenisles, kan vervolgens drie vliegen in één klap slaan. Daarvoor ben ik genoodzaakt een korte dankbetuiging uit te spreken voor Anne Marijn Damstra, mijn medestudent en medestagiaire, voor alle gesprekken over onderwijs en wereldgeschiedenis. Houdt bij het lezen van deze scriptie het volgende citaat van Robert Burgoyne in het achterhoofd:

Historical films attract comment, inspire creative activity in other media, trigger a vernacular response that takes unpredictable forms, and in general stimulate cultural awareness and activity - both positive and negative.¹

¹ Robert Burgoyne, 'Introduction. Re-enactment and imagination in the historical film', *Leidschrift. Historisch tijdschrift* 24 (2009) 3, 7-18, aldaar 10.

Inleiding

Iedere docent gebruikt van tijd tot tijd bewegend beeld om invulling te geven aan een les. De een doet dit om een onderwerp aantrekkelijker te maken voor leerlingen, de ander omdat hij geen inspiratie had voor een originelere lesinvulling. De mogelijkheid bestaat natuurlijk ook om film- of televisiebeelden een bijdrage te laten leveren aan de rest van de les. De grootte van deze bijdrage ligt in dat geval geheel aan de keuze van de film en de manier waarop die bekeken wordt. Wanneer een leerling op eigen initiatief naar de bioscoop gaat, of thuis een film bekijkt, kijkt hij immers op een andere manier dan wanneer de film vooraf ingeleid wordt met aandachtspunten en achteraf verwerkt wordt met behulp van bijvoorbeeld een discussie. Hoewel de geschiedenisles natuurlijk zo leuk mogelijk gemaakt moet worden, is vermaak niet het hoogste doel. Een van de voornaamste doelen in het geschiedenisonderwijs op de middelbare school is het creëren van kritisch-historisch besef bij de leerlingen, maar hoe effectief is het om een kritisch-historische blik te oefenen met het analyseren van historische films?

Door middel van publieksgeschiedenis wordt steeds meer nadruk gelegd op wereldgeschiedenis en de 'zwarte bladzijde' uit het Nederlands verleden. Sinds het begin van de 21e eeuw wordt er steeds meer aandacht aan het Nederlandse koloniale verleden en de slavernij besteed. Zo werd in 2013 herdacht dat Nederland 150 jaar daarvoor de slavernij afschafte.² Een aandeel in dit debat over slavernij was de film *Hoe Duur Was de Suiker?* (2013).³ De film werd door het grote publiek beter ontvangen dan door filmcritici en historici. Zij hoopten dat de film een verduidelijking zou zijn van de verhouding tussen blank en zwart in Suriname, maar de film zou in praktijk te weinig gaan over de grillen en de willekeur van de slaveneigenaren.⁴ Regisseur Jean van de Velde heeft echter niet geprobeerd het gehele koloniale verleden te verbeelden. In een interview zegt hij: 'Ik wilde geen film maken waarin steeds wordt benadrukt dat slavernij slecht is, maar vooral de historische context schetsen waaronder deze situatie kon bestaan.'⁵ En later in de Volkskrant: 'Mensen herinneren zich het

² Hendrik Henrichs, 'A Children's Book and a Soap Opera as Public History? Two Dutch Films on Slavery', *The Public Historian* 36 (2014) 2, 117-121, aldaar 117.

³ *Hoe duur was de suiker?*, Blu-Ray (125 min.), regie Jean van de Velde, z.p.: Richard Claus & Co., 2013.

⁴ Jos van der Burg, 'Een verwend krenge in Suriname' (versie z.j.), www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/31609/een-verwend-kreng-in-suriname.html (22 oktober 2015).

⁵ Thierry Verhoeven, 'Interview met Jean van de Velde' (versie 25 september 2013), www.film totaal.nl/artikel.php?id=33280 (22 oktober 2015).

slavernijverleden als zwart en wit, terwijl er allerlei grijstinten waren. Er waren ook blanken met fatsoen en gemene en wrede slaven.⁶ De historici die hoopten op antwoorden in het debat over het slavernijverleden werden teleurgesteld door deze film. Is er echter een manier waarop je deze film wel kunt gebruiken in het onderwijs? Met andere woorden: *In hoeverre kan de film Hoe duur was de suiker? een bijdrage leveren aan de geschiedenisles in het kader van wereldgeschiedenis?*

Aanpak

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, moet ten eerste gekeken worden naar het nut van historische films in het algemeen. Kun je met het medium film de geschiedenis even goed verbeelden als schrift het kan beschrijven? Dit debat is in 1988 beschreven in een themanummer van *The American Historical Review* over geschiedverfilming. Hayden White beschrijft daarin het verschil tussen geschiedenis op schrift, *historiography*, en op film, *historiophoty*.⁷ Robert Rosenstone beschrijft in ditzelfde nummer de mening van Ian Jarvie, die zegt dat geschiedenis op film niet past binnen de geschiedwetenschap. Filmmakers kunnen namelijk niet dezelfde nuance aanbrengeen als historici dat doen door bijvoorbeeld voetnoten te gebruiken.⁸ Hier brengt Rosenstone tegenin dat geschiedschrijving zelf ook niet aan alle vereisten van Jarvie kan voldoen en historische films juist interessante nieuwe vragen over de geschiedenis doen oprijzen.⁹ Robert Burgoyne zoekt naar een antwoord op de vraag of we door historische films écht iets over het verleden kunnen leren.¹⁰ Daarmee stelt hij ook voor het voortgezet onderwijs een zinnige vraag. Burgoyne meent dat wanneer je als historicus zinnig over historische films wil kunnen spreken, je rekening moet houden met drie temporele kaders. Je zou moeten kijken naar de periode die wordt verfilmd, de periode waarin is gefilmd en de periode waarin wordt gekeken.¹¹ Deze kaders zijn niet alleen bruikbaar in de geschiedwetenschap, maar ook in het voortgezet onderwijs.

⁶ Irene de Zwaan, 'Jean van de Velde. Wilders zou het goed doen als dialoogschrijver van soaps' (versie 26 september 2013), <http://www.volkskrant.nl/ opinie/jean-van-de-velde-wilders-zou-het-goed-doen-als-dialoogschrijver-van-soaps~a3516704/> (22 oktober 2015).

⁷ Hayden White, 'Historiography and Historiophoty', *The American Historical Review* 93 (1988) 5, 1193-1199, aldaar 1193.

⁸ Robert Rosenstone, 'History in Images/History in Words. Reflections on the Possibility of Really Putting History Onto Film', *The American Historical Review* 93 (1988) 5, 1173-1185, aldaar 1176.

⁹ Rosenstone, 'History in Images/History in Words', 1184.

¹⁰ Burgoyne, 'Introduction', 8.

¹¹ Ibidem, 9.

De tweede vraag die aan de orde zal komen is hoe wereldgeschiedenis vorm krijgt in het voortgezet geschiedenisonderwijs. Toen in oktober 2006 de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon haar eindrapport omtrent de canonisering van de Nederlandse geschiedenis publiceerde, kwam daar vrijwel gelijk commentaar op vanuit (cultuur)historische hoek, van onder andere Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman. De canon van de vaderlandse geschiedenis van Jan Bank en Piet de Rooy zou vooral politieke geschiedenis over de opkomst en bloei van Nederland laten zien in een West-Europese context, met in de hoofdrol blanke, mannelijke helden.¹² Met name Stuurman bepleit daarentegen een wereldhistorische aanpak in het onderwijs. Kennis van wereldwijde processen en interacties is nodig om historisch inzicht bij leerlingen te doen ontwikkelen. Een historisch perspectief dat eenzijdig op nationale geschiedenis is gebaseerd, werkt niet samen met de hedendaagse ideeën over onder andere gelijkheid en mensenrechten.¹³ Daarbij wordt de nationale geschiedenis natuurlijk niet geheel uitgesloten, maar slechts in een globaal kader geplaatst.¹⁴

Deze eerste twee vragen worden gecombineerd tot de vraag op welke manier historische films een specifieke bijdrage kunnen leveren aan de geschiedenisles in het kader van wereldgeschiedenis. Wat maakt een historische film bruikbaar voor deze lessen en op welke manier moet die film vervolgens gebruikt worden? Leerlingen kijken buiten het klaslokaal hoe dan ook historische films. Als leraar moet je het medium dus niet negeren, maar het gebruiken en je leerlingen leren er op een kritische manier naar te kijken, aldus Alan Marcus.¹⁵ In de behandeling van een historische film in de geschiedenisles moet aandacht gegeven worden aan de productie, distributie en inhoud van de film, het doel en perspectief van de filmmaker, hoe de film is ontvangen bij het publiek, welke kritieken de film heeft gekregen en hoe gebeurtenissen verbeeld zijn.¹⁶ Een goede historische film geeft volgens Marcus verschillende perspectieven weer.¹⁷

¹² Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 45.

¹³ Maria Grever e.a. (red.), *Controverses rond de Canon* (Assen 2006) 2.

¹⁴ Siep Stuurman, 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', in: Maria Grever, e.a. (red.), *Controverses rond de Canon* (Assen 2006) 59-79, aldaar 76.

¹⁵ Alan S. Marcus, "'It is as it was". Feature film in the history classroom', *The Social Studies* 92 (2005) 2, 61-67, aldaar 61.

¹⁶ Marcus, "'It is as it was'", 61.

¹⁷ *Ibidem*, 65.

Maria Grever en Carla van Boxtel onderzochten de manier waarop erfgoed en tastbare visualisaties van het verleden kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van historisch besef bij leerlingen in het voortgezet onderwijs.¹⁸ De voorwaarden voor historisch besef zijn volgens hen driedelig. Om historische representaties, waar historische films ook toe gerekend kunnen worden, kritisch te analyseren, moeten leerlingen tijdsbesef, historiciteitsbesef en realiteitsbesef ontwikkelen.¹⁹ In combinatie met de theorie van Burgoyne over de drie temporele kaders kunnen deze twee theorieën verder worden uitgewerkt in een analysemethode voor historische films in het onderwijs. In die nieuwe analysemethode wordt de sleutelrol vervuld door het begrip multiperspectiviteit. Op verschillende niveaus moet aandacht worden besteed aan de verschillende perspectieven die in een film gevonden kunnen worden en de manieren waarop je de film kunt interpreteren.

Op basis van deze nieuwe analyse- en verwerkingsmethode is *Hoe duur was de suiker?* als casus voor de wereldgeschiedenisles uitgewerkt. In de verwerking van de film komen verschillende andere secundaire bronnen aan bod die de leerlingen een bredere context geven waarbinnen ze de film leren analyseren. Recensies, interviews en muziek zorgen ervoor dat de leerlingen echt iets opsteken van de film, de verworven kennis verwerken en een eigen mening leren vormen over deze film en slavernij in het algemeen. Het huidige geschiedenisonderwijs is dusdanig vormgegeven dat de slavernij meestal in de tweede klas wordt onderwezen. De casus is geschreven voor deze doelgroep, maar kan in principe voor iedere andere klas worden aangepast.

Achtergrond

Voor deze scriptie is gebruik gemaakt van literatuur vanuit verschillende hoeken in de geschiedbeoefening. Naast buitenlandse wetenschappelijke literatuur, is gehoor gegeven aan historici die middenin het debat rond de canon staan en kritisch staan tegenover het voortgaande gebruik van nationalistische geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Wat betreft de nieuwe analysemethode is gebruik gemaakt van de theorieën van Robert Burgoyne als expert op het gebied van de geschiedverfilming. Alan Marcus (in samenwerking met Jeremy Stoddard) heeft veel van zijn artikelen gewijd aan de manier waarop film gebruikt kan worden in het geschiedenisonderwijs. Omdat het werk van Marcus met name gericht is op het

¹⁸ Maria Grever en Carla van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014) 7.

¹⁹ Grever en van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 115.

Amerikaanse onderwijs, worden zijn theorieën aangevuld met het werk van Maria Grever en Carla van Boxtel over erfgoedonderwijs.

Synopsis

In dit onderzoek wordt gezocht naar een manier waarop historische films een nuttige bijdrage kunnen leveren aan het geschiedenisonderwijs in het kader van wereldgeschiedenis. Daarbij wordt ingegaan op de manier waarop het geschiedenisonderwijs in het voortgezet onderwijs op het moment vorm krijgt en welke rol wereldgeschiedenis en historische films daarin zouden kunnen spelen. Vervolgens wordt de film *Hoe duur was de suiker?* gebruikt als voorbeeldcasus van een wereldhistorische verwerking van film in de klas.

1 Geschiedenis Verfilmd

De overvloed aan recensies van historische films, zowel over de kwaliteit van de film als over de historische accuraatheid, bevestigt het vermoeden dat veel mensen, amateur historici én academici, geïnteresseerd zijn in dit genre. Maar wat maakt een historische film een goede film? Filmmaker en docent film, televisie en geschiedenis Chris Vos schrijft in zijn *Bewegend Verleden* dat er geen universele methode bestaat om film en televisie te kunnen analyseren.²⁰ Daarmee kun je dus ook stellen dat, net als bij veel andere onderzoeksobjecten, er geen eenduidige definitie kan worden opgesteld van wat goed of slecht is in de filmwereld. Het ligt aan de doeleinden van het onderzoek welke analysemethode en criteria gekozen moeten worden. Dit lijkt misschien ambivalent, maar het zorgt ook voor een debat over de verfilming van geschiedenis, dat sinds de tweede helft van de twintigste eeuw steeds levendiger is geworden. Voorstanders zien de toevoegingen die geschiedverfilming kan doen op de overdracht van het verleden, terwijl tegenstanders zich meer richten op de gebreken en liever vasthouden aan klassieke geschiedschrijving. Deze voor- en nadelen moeten niet alleen in de academische wereld, maar ook in het onderwijs worden afgewogen.

De meningen

Als prominente criticus van geschiedverfilming, schrijft Ian Jarvie: 'Writing is vastly superior as a discursive medium. Complex alternatives can be stated and argued concisely and delicately. Film cannot do this.'²¹ Hij meent dat wanneer het verleden verfilmd wordt, dit niet wetenschappelijk kan gebeuren. Waar in geschiedschrijving gebruik kan worden gemaakt van bijvoorbeeld annotatie of nuance in taalgebruik, zijn deze subtiliteiten in geschiedverfilming niet mogelijk. Om het verleden te kunnen interpreteren, moet daarnaast ook altijd eerst een context geschetst worden. Historische films dienen begeleid te worden door andere (geschreven) bronnen.²²

Jarvie wordt bijgestaan door David Herlihy. Hoewel Herlihy bepleit dat iedere manier waarop geschiedenis verspreid wordt en interesse kan wekken gewaardeerd moet worden en inziet dat met name film goed in staat is dit te doen, kan het niet los van geschiedschrijving

²⁰ Chris Vos, *Bewegen Verleden. Inleiding in de analyse van films en televisieprogramma's* (Amsterdam 2004) 10.

²¹ Ian Jarvie, 'Seeing Through Movies', *Philosophy of the social sciences* 8 (1978) 374-397, aldaar 377.

²² Ian Jarvie, 'Seeing Through Movies', 377.

gezien worden.²³ Om dit te ondersteunen gebruikt hij eenzelfde argument als Jarvie: 'Doubt is not visual.'²⁴ Geschiedverfilming maakt het voor de kijker niet duidelijk dat het verleden multi-interpretabel is. Daarnaast hebben filmmakers die historisch accuraat proberen te werken gedetailleerde informatie nodig die vrijwel nooit voorhanden is.²⁵

Dat historisch correcte details helemaal niet het belangrijkste zijn in de geschiedverfilming, kan worden opgemaakt uit het werk van Natalie Zemon-Davis. Historische films kunnen wél een substantiële bijdrage leveren aan het overdragen van het verleden op een breed publiek.²⁶ Daarbij is het van belang dat wordt gestreefd naar het verbeelden van de *soul of the past*, dat vrij te vertalen is met de tijdsgeest van een periode.²⁷ Dit combineert Davis met haar ideeën over historisme, waarin het verleden als wezenlijk anders wordt gezien dan het heden. Wanneer een geschiedverfilmer zich bezig houdt met de benadering van continuïteit en discontinuïteit en daarbij anachronismen uit de weg gaat, hoeft hij zeker niet onder te doen voor de geschiedschrijver.²⁸

Robert Burgoyne geeft een aanvulling op Davis, door te stellen dat in de analyse van historische films, aandacht besteed moet worden aan drie temporele kaders. Allereerst moet natuurlijk gekeken worden naar de periode die is verfilmd, maar ten tweede moet ook gekeken worden naar de periode waarin de film is gemaakt en ten derde naar de periode waarin de film wordt bekeken.²⁹ Wanneer in het tweede kader blijkt dat het heden de verbeelding van het verleden heeft bepaald, kan dit voor een onjuist beeld van het verleden zorgen. Net als Davis, vindt Burgoyne echter niet dat filmmakers en -critici enkel oog moeten hebben voor de vraag of een film een correcte verbeelding van het verleden is. Het belangrijkste is dat een film de interesse van het publiek voor een bepaalde periode weet te vangen. Zelfs, en misschien wel juist, de meest incorrecte films kunnen het debat over een gebeurtenis openen.³⁰

²³ David Herlihy, 'Am I a Camera? Other Reflections on Films and History', *The American Historical Review* 93 (1988) 5, 1186-1192, aldaar 1192.

²⁴ Herlihy, 'Am I a Camera?', 1189.

²⁵ Ibidem, 1189.

²⁶ Natalie Zemon-Davis, "'Any resemblance to persons living or dead'". Film and the challenge of authenticity', *Historical Journal of Film, Radio and Television* 8 (1988) 3, 269-283, aldaar 270.

²⁷ Davis, "'Any resemblance'", 272-273.

²⁸ Ibidem, 281-282.

²⁹ Burgoyne, 'Introduction', 9.

³⁰ Ibidem, 10.

Opvallend is dat de voor- en tegenstanders in het debat een andere discussie lijken te voeren. Tegenstanders hebben vooral oog voor (het gebrek aan) de wetenschappelijke kwaliteit van historische films, terwijl voorstanders spreken over het nut van geschiedverfilming en de toevoegingen die het kan doen op kennisoverdracht. In het onderwijs geldt dat kwalitatief hoogstaande films het vehikel kunnen zijn waarmee de kennis wordt overgedragen, maar dat het uiteindelijk het belangrijkste is dat de film de leerlingen weet te inspireren tot verder nadenken. Daarbij kan de brede context die Jarvie mist in historische films, in het onderwijs geschetst worden door de docent.

Deelconclusie

In het debat over geschiedverfilming lijken de voor- en tegenstanders van historische films een verschillende discussie te voeren. Waar voorstanders spreken over de aanvullingen die film kan doen op de kennisoverdracht over het verleden, spitsen tegenstanders zich vooral op de historische onjuistheden die, onderhevig aan het medium, in de films verwerkt zijn. In het onderwijs is het van belang dat films inspelen op de belevingswereld van de leerlingen en ze op die manier interesse in een historisch onderwerp wekken. Vervolgens kan in de verwerking gekeken worden naar de manier waarop het verleden is verfilmd. Een handvat daarbij wordt geboden door Robert Burgoyne, die een filmanalyse aanraadt op basis van drie temporele kaders.

In het volgende hoofdstuk wordt verder ingegaan op de manier waarop geschiedenisonderwijs momenteel vorm krijgt op de middelbare school, waarna de rol van historische films daarin wordt beschreven.

2 Kritiek Op De Canon

Van vaderlandse geschiedenis naar wereldgeschiedenis

Om te kunnen oordelen over de rol die film in lessen in het kader van wereldgeschiedenis kan spelen, is enige achtergrondkennis over het geschiedenisonderwijs vereist. Wie hebben een rol gespeeld in het ontwerp van het huidige onderwijs en welke kritieken zijn daarop gekomen?

Tien tijdvakken en een canon

Het beroep van de leraar is veelzijdig en daar maakt de geschiedenisleraar geen uitzondering op. Op allerlei verschillende niveaus wordt vrijwel dagelijks gediscussieerd over het precieze takenpakket. Is een leraar meer pedagoog en opvoeder? Of enkel de overdrager van kennis? En welke kennis moet dan worden overgedragen? Een discipline als geschiedenis, waarin sowieso al oneindig veel verschillende interpretaties mogelijk zijn, kan dan ook op oneindig veel manieren onderwezen worden. Toch is het belangrijk dat er een lijn wordt uitgezet waar leraren zich aan kunnen houden. Die lijn is in het geschiedenisonderwijs aan het begin van het afgelopen decennium drastisch veranderd met de invoering van een nieuw systeem.

Begin 2001 bood de Commissie historische en maatschappelijke vorming onder leiding van Piet de Rooy haar eindrapport aan de staatssecretaris van onderwijs aan. Daarin pleit de commissie voor een nieuwe indeling van het geschiedenisonderwijs op basis van tien tijdvakken.³¹ Commissie-De Rooy kreeg onder andere de opdracht om voorstellen te doen voor nieuwe kerndoelen en examenprogramma's voor geschiedenis in het basisonderwijs en de basisvorming, de leerwegen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en de profielen van hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). De inhoud van het rapport is gebaseerd op de begrippen historisch besef en oriëntatiekennis. Historisch besef zorgt voor een verantwoorde interpretatie van de werkelijkheid. Het stelt hedendaagse verschijnselen in het licht van historische ontwikkeling en draagt bij aan een afstandelijk, relativerend oordeel. Een bepaald chronologisch overzicht, of oriëntatiekennis, is nodig bij de ontwikkeling van historisch besef. Deze oriëntatiekennis heeft vorm gekregen in de volgende tien tijdvakken: jagers en boeren,

³¹ Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 'Advies Commissie historische en maatschappelijke vorming (Commissie de Rooy)' (versie z.j.), <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/advies/> (15 december 2015).

Grieken en Romeinen, monniken en ridders, steden en staten, ontdekkers en hervormers, pruiken en revoluties, burgers en stoommachines, wereldoorlogen en televisie en computer.³² Wanneer de tijdvakken en bijbehorende begrippen beter bestudeerd worden, valt de kritische lezer onmiddellijk iets op: de tijdvakken zijn gebaseerd op Europese geschiedenis en vormen een westers kader waar de jeugd zich binnen moet ontplooien. Ruimte voor wereldgeschiedenis of de keerzijde van de westerse successen is nagenoeg niet mogelijk. De commissie meent echter vanuit didactisch oogpunt te hebben gehandeld en dat een samenhangende benadering vereist is. Een kader waarin de gehele wereldgeschiedenis is opgenomen, is te omvangrijk en zou daarmee onoverzichtelijk zijn.³³

In 2005 kreeg een andere commissie onder leiding van Frits van Oostrom de opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap om een culturele en historische canon te creëren. In 2007 werd de canon vervolgens gevormd middels vijftig vensters, waarin belangrijke personen, creaties en gebeurtenissen zijn opgenomen die de ontwikkeling van Nederland laten zien. De canon heeft het onderhouden van het collectieve geheugen in Nederland als doel. Op 1 augustus 2010 werd de canon van Nederland officieel opgenomen in de kerndoelen van het primair en voortgezet onderwijs. De vensters van de canon sluiten aan op en kunnen gebruikt worden als illustratie bij de tien tijdvakken van Commissie-De Rooy.³⁴ Kritiek die geuit wordt op de instelling van de tien tijdvakken hangt meestal samen met de kritiek op de canon en andersom.

Controverses rond de canon

In het onderwijs zijn de canon en de tijdvakken redelijk geïntegreerd in de curricula van middelbare scholen. Toch klinkt er, onder andere uit de geschiedwetenschappelijke hoek nog altijd kritiek op de gekozen vensters, eindtermen en kerndoelen. In 2006 uitten Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman hun kritiek in de bundel *Controverses rond de canon*. Kort gezegd zou de canon voornamelijk politieke geschiedenis bevatten die enkel de opkomst en bloei van Nederland laat zien in een West-Europese context.³⁵

³² Voor een uitgebreid overzicht van de tijdvakken en bijbehorende kernbegrippen, zie appendix A.

³³ Rijksoverheid, 'Samenvatting van het advies 'Verleden, heden en toekomst'' (versie 3 januari 2006), <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2006/01/03/samenvatting-van-het-advies-verleden-heden-en-toekomst> (15 december 2015).

³⁴ Stichting entoen.nu, 'Veelgestelde vragen' (versie z.j.), <http://www.entoen.nu/faq> (15 december 2015).

³⁵ Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 45.

Grever geeft aan dat een flexibele canon als didactisch hulpmiddel, waarin veel ruimte is voor eigen invulling en verschillende interpretatiemogelijkheden, degelijk historisch onderwijs niet in de weg hoeft te staan. In het geval van deze canon gaat het echter om een specifieke afbakening in tijd en ruimte.³⁶ Het referentiekader biedt nauwelijks de mogelijkheid voor alternatieve verhalen, terwijl die juist in het onderwijs zo belangrijk zijn.³⁷ De flexibele canon is tot nu toe een *contradictio in terminis* gebleken.

Ed Jonker gaat in zijn artikel door op dezelfde kritische toon. Hoewel het emotioneel heel begrijpelijk is dat er behoefte is aan vastigheid en een gedwongen gemeenschappelijke identiteit, mag hier in het onderwijs niet zomaar aan worden toegegeven.³⁸ Op de vraag hoe een correcte canon dan wel samengesteld moet worden, antwoordt Jonker dat de hulp ingeroepen moet worden van de Duitse geschiedfilosoof Jörn Rüsen. Een eenzijdige, etnocentrische canon is gebaseerd op drie punten die bij het eventueel opstellen van een nieuwe canon vermeden moeten worden. Als eerste is er sprake van asymmetrische oordelen en wordt er met twee maten gemeten. Etnocentrisch denken gaat over goed versus kwaad, wij versus zij en beschaving versus barbarij. Ten tweede komt de onontkomenheid en duurzaamheid van de eigen cultuur tot uitdrukking in een soort teleologische continuïteit die in de kritische geschiedwetenschap al decennia lang als omstreden wordt gezien. En ten derde is er sprake van monocentrisme, waarin het eigen volk in het centrum van de wereld wordt geplaatst. Wanneer dan toch ruimte is voor andere culturen en volkeren, is dit altijd vanuit een westers perspectief van blanke mannen die de rest van de wereld ontdekken.

Kan geschiedenisonderwijs dan wel worden ontworpen zonder groepen uit te sluiten? Waarschijnlijk niet. Dit betekent echter niet dat dit geen nobel streven is en dat het zomaar verwaarloosd kan worden. Ook hier geeft Jonker een aantal handvatten voor. De voorstellingen die in een canon gedaan worden, moeten gebaseerd worden op principes van gelijkheid en wederzijdse erkenning van culturele verschillen. Dat betekent dus ook dat er negatieve ervaringen in een eigen canon opgenomen moeten worden. Multiperspectiviteit en policentrisme zijn twee sleutelwoorden waaromheen een canon opgebouwd zou moeten worden.³⁹

³⁶ Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', 41.

³⁷ *Ibidem*, 45.

³⁸ Ed Jonker, 'Sotto Voce. Identiteit, burgerschap en de nationale canon', in: Maria Grever, e.a. (red.), *Controverses rond de Canon* (Assen 2006) 4-28, aldaar 11.

³⁹ Jonker, 'Sotto Voce', 12.

Hoe het ook kan: wereldgeschiedenis

Als derde criticus waagt Siep Stuurman zich aan het verdedigen van de wereldhistorische aanpak in het geschiedenisonderwijs. Hij geeft aan dat geschiedenis altijd de verhalen zijn geweest over de collectiviteit die in het heden geldt. De maatschappelijke kaders waarbinnen deze collectiviteit groeit, zijn bepalend voor de behoefte aan historische kennis.⁴⁰ In de 19e eeuw betroffen deze kaders nog enkel Nederland en de omliggende landen, waarna ze in de eerste helft van de twintigste eeuw zijn uitgebreid met bijvoorbeeld de Verenigde Staten en de Sovjet Unie. Sinds 1945 hebben wereldoorlogen, dekolonisatie en het oprichten van internationale samenwerkingsverbanden ervoor gezorgd dat nationalistische geschiedenis vervangen had kunnen worden door 'menschheidsgeschiedenis'. Dat dit nooit is gebeurd, ziet Stuurman als de echte oorzaak van huidige problemen. Mensen proberen vast te houden aan een verouderde indeling en inhoud van historische kennis, terwijl de wereld om hen heen wel verandert.⁴¹ Dat er wel degelijk behoefte is aan een nieuw type geschiedenisonderwijs, baseert hij op twee punten. Ten eerste kennen Nederlanders tegenwoordig een drievoudig burgerschap, waarin ze niet alleen Nederlander, maar ook Europeaan en wereldburger zijn. Ten tweede heeft immigratie gezorgd voor situaties die niet te begrijpen zijn wanneer enkel naar de 'eigen' geschiedenis gekeken wordt. Waar de nationale canon gehoor geeft aan neo-nationalistische gevoelens van angst, geeft wereldgeschiedenis een meer open, meer positieve reactie op dezelfde situatie.⁴²

Voorstanders van de canon zullen nu zeggen dat een wereldhistorische aanpak didactisch gezien te omvangrijk is en er bepaalde chronologische kennis nodig is om geschiedenis verder te kunnen beoefenen. Canoniseren is echter in alle gevallen een kwestie van selecteren. Die selectie bestaat enkel door het gemeenschappelijk geaccepteerde idee van wat belangrijk is en wat niet. Het probleem met wereldgeschiedenis is dus niet gebaseerd op de grootte van het onderwerp, maar op het afwezig zijn van overeenstemming over de selectiecriteria.⁴³ Voorstanders van wereldgeschiedenis bepleiten echter niet het onderwijzen van de geschiedenis van de hele wereld, maar het aanreiken van materiaal en ideeën om leerlingen te laten oriënteren in een globaliserende wereld. Het bijbrengen van enkele cruciale

⁴⁰ Stuurman, 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', 64.

⁴¹ Ibidem, 67.

⁴² Ibidem, 68.

⁴³ Ibidem, 69.

gebeurtenissen die invloed hebben gehad op grote globale processen en veranderingen, is onontkoombaar.⁴⁴

Deelconclusie

Na het instellen van de tien tijdvakken en de canon van Nederland als voorbeeld bij de tijdvakken, is de nieuwe invulling van het geschiedenisonderwijs door verschillende cultuurhistorici bekritiseerd als ethnocentrisch, eurocentrisch en monoperspectivistisch. Zij zijn op zoek gegaan naar mogelijkheden voor geschiedenisonderwijs waarin ruimte is voor verschillende interpretaties en perspectieven. Lessen die gebaseerd zijn op wereldgeschiedenis, waarin ruimte is voor alternatieve verhalen, eigen invulling en verschillende culturen. Onderwijs dat niet als doel heeft het collectieve geheugen van Nederland te onderhouden, maar om aan zo veel mogelijk verschillende Nederlanders, met alle mogelijke culturen en achtergronden, een stem te geven. Een wereldhistorische aanpak in het geschiedenisonderwijs biedt ruimte voor verschillende interpretaties en perspectieven. Hierin wordt niet zozeer gepleit voor het onderwijzen van álle geschiedenis, maar eerder voor het bieden van mogelijkheden om verschillende geschiedverhalen te kunnen vertellen. De huidige canon kent geen gelding meer in een tijd waarin grenzen en afbakeningen steeds minder belangrijk zouden moeten worden en mensen hun cultuur niet langer alleen ontleen aan de plek waar ze geboren zijn.

Het gebruiken van een historische film in het onderwijs kan ook op basis van wereldgeschiedenis. In het volgende hoofdstuk worden criteria uitgelicht die passen binnen dit thema en voorbeelden genoemd van hoe docenten leerlingen met wereldhistorische blik naar een film kunnen laten kijken.

⁴⁴ Stuurman, 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', 77.

3 Historische Films In De Wereldgeschiedenis

Het voornaamste doel dat de geschiedenisleraar, die zich in het kader van wereldgeschiedenis wil plaatsen, voor ogen houdt, is het creëren van historisch besef op basis van multiperspectiviteit. Kinderen moeten leren hoe ze het verleden kunnen benaderen op een manier die ruimte biedt voor verschillende verhalen en representaties. Als docent moet je daarbij aandacht houden voor de diversiteit binnen een groep en daarmee voor de perspectieven waarmee de leerlingen zich identificeren. Dat historische films hier een gunstige bijdrage aan kunnen leveren, zal blijken uit dit hoofdstuk. Leerlingen stellen uit zichzelf geen kritische vragen bij films, dit is een vaardigheid die moet worden aangeleerd.⁴⁵ Het is dus wel zo dat, om de bijdrage van film in het geschiedenisonderwijs te kunnen garanderen, een methode gevonden moet worden waarmee de film gekeken wordt, met aandacht voor achtergronden en verwerking.

Film in de (wereld)geschiedenis

Alan Marcus deed aan onder andere de University of Connecticut verschillende onderzoeken naar het gebruik van film en musea in het geschiedenisonderwijs. In een interview vertelt hij dat leerlingen buiten de klas een gigantische hoeveelheid aan informatie krijgen voorgeschoteld door middel van films. "Teachers need to understand that students are coming into the classroom with a lot of information about the past from these films, so it makes sense for them to think about that when teaching social studies and history."⁴⁶ Het is met andere woorden noodzakelijk aandacht te besteden aan films in het geschiedenisonderwijs. Hoewel de meeste docenten film gebruiken als vorm van beloning voor hun leerlingen, kan het ook een werkelijke bijdrage leveren aan de les.⁴⁷ Dat deze focus ook echt voordelen heeft, beschrijft Marcus in een van zijn artikelen. Film kan gebruikt worden als secundaire bron, waarbij de informatie uit de film verwerkt wordt tot semantische kennis. Daarbij moet er wel

⁴⁵ Marcus, "It is as it was", 63.

⁴⁶ Sherry Fisher, 'Films an important classroom tool, says education professor' (versie 29 januari 2007), <http://advance.uconn.edu/2007/070129/07012910.htm> (8 januari 2016).

⁴⁷ Renee Hobbs, 'Non-optimal uses of video in the classroom', *Learning, Media and Technology* 31 (2006) 1, 35-50, aldaar 41-42.

gewaakt worden dat de leerlingen geen foutieve informatie verwerven. Als primaire bron kan film ook gebruikt worden om te oefenen met het onderzoeken van bijvoorbeeld standplaatsgebondenheid en de manier waarop je het verleden vorm kan geven. Daarnaast zorgt film door visuele kracht voor een connectie met de belevingswereld van de leerlingen, waardoor ze meer empathie krijgen voor het verleden. Om deze voordelen te kunnen benutten, moeten kinderen dus ook onderwijs krijgen in wat Marcus *historical film literacy*, noemt.⁴⁸ Daarmee ontwikkelen ze vaardigheden die noodzakelijk zijn voor een kritische houding van *critical and media literacy* in de 21e eeuw.⁴⁹

In Nederland is nog weinig onderzoek gedaan naar het gebruik van historische films in het onderwijs. Maria Grever en Carla van Boxtel hebben een basis gelegd met hun onderzoek naar erfgoedonderwijs, waarbij publieksgeschiedenis in het onderwijs wordt geïntegreerd. Erfgoed heeft als voordeel dat het historische beeldvorming stimuleert en nieuwsgierigheid naar andere tijden en culturen opwekt. Hetzelfde kan ook worden gezegd over historische films.⁵⁰ Nadelig aan erfgoed, en aan historische films, is dat de docent minder zicht heeft op temporele en causale verbanden. Hij kan de kwaliteit van de historische kennis niet garanderen.⁵¹ Dit probleem is te omzeilen wanneer docenten de foutieve informatie uit de film filteren en uitleggen aan de leerlingen op welke manier het standpunt van de filmmaker invloed gehad kan hebben op de historische accuraatheid. Grever en van Boxtel hebben een lijst opgesteld met mogelijke leeruitkomsten van erfgoedonderwijs, die ook van toepassing is op onderwijs met historische films.⁵²

More than showing what happened

Wanneer historische films vertoond worden in de geschiedenisles, moet volgens Marcus aandacht besteed worden aan de inhoud, de productie en de distributie van de film. Dit houdt in dat je vragen kunt stellen over het doel en perspectief van de maker, de ontvangst bij het publiek, welke kritieken er zijn geuit en hoe de gebeurtenissen verbeeld zijn.⁵³ Ook heeft Marcus het over de veelheid aan perspectieven die in een goede historische film weergegeven

⁴⁸ Marcus, "It is as it was", 62.

⁴⁹ Jeremy Stoddard en Alan Marcus, 'More Than "Showing What Happened". Exploring the Potential of Teaching History with Film', *The High School Journal* 93 (2010) 2, 83-90, aldaar 84.

⁵⁰ Grever en van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 44.

⁵¹ Ibidem, 88.

⁵² Voor de gehele lijst met mogelijke leeruitkomsten van erfgoedonderwijs, zie appendix B.

⁵³ Marcus, "It is as it was", 61.

Schema I: Verwerking drie temporele kaders voor film in de geschiedenisles

	Marcus (en Stoddard)	Grever en van Boxtel	Leeruitkomsten
Vorbereiding			- Voorkennis activeren
1e Kader - Inhoud <i>De tijd die is verfilmd</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Film als secundaire bron voor semantische kennis - Multiperspectief 	<ul style="list-style-type: none"> - Tijdsbesef - Historisch contextualiseren 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis van: <ul style="list-style-type: none"> - Historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen - Begrippen die met filmanalyse te maken hebben - Inzicht in: <ul style="list-style-type: none"> - Het bestaan van meerdere perspectieven. - Vaardigheden: <ul style="list-style-type: none"> - Historische verschijnselen en sporen uit het verleden kunnen contextualiseren - Historische verschijnselen en het handelen van mensen kunnen verklaren - Vergelijkingen kunnen maken tussen historische verschijnselen en perioden - Films kunnen gebruiken als historische bronnen in het kader van een eenvoudig onderzoek
2e Kader - Productie <i>De tijd waarin is gefilmd</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Film als primaire bron voor kritische analyse 	<ul style="list-style-type: none"> - Historiciteitsbesef - Multiperspectief op sociaal niveau (sociaal-culturele achtergrond) - Identificeren van verandering en continuïteit 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis van: <ul style="list-style-type: none"> - Redenen om sporen uit het verleden te verfilmen - Inzicht in: <ul style="list-style-type: none"> - Verfilming als selectieproces - Vaardigheden: <ul style="list-style-type: none"> - Films kritisch kunnen analyseren
3e Kader - Distributie en receptie <i>De tijd waarin wordt gekeken</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aansluiting belevingswereld van de leerlingen - Analyse van ontvangst 	<ul style="list-style-type: none"> - Historiciteitsbesef - Realiteitsbesef - Multiperspectief op temporeel niveau (betekenisverandering in de tijd) - Historische afstand - Continuïteit versus discontinuïteit - Persoonlijke betrokkenheid op basis van morele waarden, politieke motieven en vreemdheid van het verleden - Kritisch omgaan met historische bronnen 	<ul style="list-style-type: none"> - Ervaringen: <ul style="list-style-type: none"> - Verwonderd/verrast zijn - Actief (en gezamenlijk) exploreren - Inzicht in: <ul style="list-style-type: none"> - De pluriformiteit van betekenisverlening aan sporen uit het verleden in heden en verleden - De eigen identiteit en die van anderen - Hoe de eigen betekenisverlening aan sporen uit het verleden en die van anderen beïnvloed wordt door wie je bent of wilt zijn - Vaardigheden: <ul style="list-style-type: none"> - Persoonlijke betekenisverlening kunnen verwoorden en beargumenteren
Meta-perspectief			<ul style="list-style-type: none"> - Gezamenlijk formuleren en wederzijds accepteren van verschillende visies op basis van dialogisch onderwijs

worden.⁵⁴ In een samenwerking met Jeremy Stoddard heeft Alan Marcus een vijftal richtlijnen opgesteld voor het gebruik van film in de geschiedenisles. Als eerste moet film onderdeel zijn van een grotere analyse van het verleden. Als docent moet je dus niet de film als enige leermiddel gebruiken, met daarbij het kijken als enige leeractiviteit, maar de film inbedden in een groter geheel. Ten tweede moet de docent de belangrijkste perspectieven en thema's identificeren en zich dus niet enkel richten op het hoofdonderwerp. Ten derde moet er worden nagedacht over de manier waarop de film een reflectie geeft van sociale en culturele waarden van de periode die is verfilmd. De vierde richtlijn is dat basale vaardigheden en concepten van media-onderzoek en filmanalyse onderwezen moeten zijn, die vervolgens toegepast kunnen worden op de gekozen film. Als vijfde en laatste richtlijn noemen Stoddard en Marcus het gebruik van korte fragmenten om specifieke perspectieven te introduceren of kwesties aan te kaarten. Het is aan de ene kant dus niet altijd nodig om de gehele film te vertonen, maar aan de andere kant kan het ook nuttig zijn fragmenten te herhalen en uit te lichten.⁵⁵

Door film naar historisch besef

In *Verlangen naar tastbaar verleden* schrijven Maria Grever en Carla van Boxtel over een manier waarop erfgoed een nuttige plek kan krijgen in het geschiedenisonderwijs. Veel van hun theorieën kunnen ook toegepast worden op het gebruik van film, wat immers dezelfde visuele en evocatieve kracht kan hebben als een museum of een monument.

Zij doen dit vanuit het streven naar historisch besef. Daarmee willen ze ervoor zorgen dat het historische karakter van menselijk gedrag, gebeurtenissen en ontwikkelingen wordt besef.⁵⁶ Dit besef wordt behaald door leerlingen te leren historisch te redeneren, wat inhoudt dat processen van verandering en continuïteit moeten worden geconstrueerd en geëvalueerd en dat historische verschijnselen moeten worden verklaard en vergeleken.⁵⁷ Dat kan gebeuren door middel van historisch contextualiseren, identificeren van verandering en continuïteit en kritisch omgaan met historische bronnen.⁵⁸

⁵⁴ Marcus, "It is as it was", 65.

⁵⁵ Jeremy D. Stoddard en Alan S. Marcus, 'The Burden of Historical Representation. Race, Freedom, and "Educational" Hollywood Film', *Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies* 36 (2006) 1, 26-35, aldaar 34.

⁵⁶ Grever en van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 20.

⁵⁷ Ibidem, 88.

⁵⁸ Ibidem, 90.

Een sleutelrol speelt het begrip multiperspectiviteit. Dit stimuleert namelijk de verkenning van andere perspectieven.⁵⁹ Multiperspectiviteit bestaat uit een sociaal niveau (sociaal-culturele achtergrond van een object) en een temporeel niveau (betekenisverandering in de tijd).⁶⁰ Dit is belangrijk omdat het een zorgvuldige en kritische benadering van bronnen vereist, het feiten doet respecteren en interpretaties onder woorden doet brengen. Het lokt discussies uit, maar het zorgt ook voor besef van gemeenschappelijkheid.⁶¹

Historisch besef kan worden onderverdeeld in de volgende begrippen. Tijdsbesef is het onderscheiden van het verleden, heden en toekomst en het begrip dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald zijn.⁶² Historiciteitsbesef houdt in dat de werkelijkheid veranderlijk is en dat geschiedenis over processen van verandering en continuïteit gaat.⁶³ Realiteitsbesef maakt onderscheid tussen feit en fictie en zorgt ervoor dat leerlingen kritische vragen kunnen stellen bij representaties van het verleden.⁶⁴

Filmkeuze

Bij het kiezen van een film moet een docent wereldgeschiedenis rekening houden met drie zaken. Film kan gebruikt worden als historische bron waarmee je leerlingen iets over het verleden kunt leren. Daarnaast is het een populair middel om het debat mee te openen, het verleden te doen leven en beeldend te maken. Een bruikbare historische film moet beeldend en evocatief zijn, maar ook in te passen zijn binnen de drie temporele kaders van Burgoyne die in het eerste hoofdstuk voorbij zijn gekomen. Daarvoor is multiperspectiviteit een vereiste. Als laatste moet de film aansluiten bij een thema over wereldgeschiedenis. De film moet de diversiteit, die de gemeenschappelijke identiteit van Nederland zou verdrijven, juist omarmen. Deze diversiteit hoeft niet uitsluitend gezocht te worden in etniciteit, maar bijvoorbeeld ook in cultuur, gender en religie.

⁵⁹ Grever en van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 39.

⁶⁰ Ibidem, 114.

⁶¹ Ibidem, 43.

⁶² Ibidem, 83.

⁶³ Ibidem, 83-84.

⁶⁴ Ibidem, 84.

Verwerking in drie stappen

Dit alles kan gecombineerd worden met de temporele benadering van Robert Burgoyne. Burgoyne noemt drie temporele kaders, waarbinnen gesproken kan worden over historische films, te weten de periode die is verfilmd, waarin is gefilmd en waarin wordt gekeken.⁶⁵

Het hoogste doel is uiteindelijk integratie van verschillende perspectieven in een meta-perspectief. Om dit te bewerkstelligen, moeten eerst alle drie de temporele kaders doorlopen worden met behulp van de aandachtspunten van Marcus en Stoddard en van Grever en van Boxtel. De docent moet er daarbij voor zorgen dat leerlingen zich veilig voelen om zich te kunnen uiten en dat ze in staat zijn verschillende perspectieven duidelijk onder woorden te brengen. Zelf moet de docent zorgvuldig bepalen welke onderwerpen geschikt zijn om te bespreken en daarop de keuze van de film aanpassen.⁶⁶ Omdat wereldgeschiedenis gaat om het kritisch benaderen van het verleden, waarbij ruimte wordt gelaten voor verschillende verhalen, kan de thematiek soms moeilijk te verwerken onderwerpen aanraken. Daarbij is een veilige leeromgeving de enige ruimte waarin leerlingen uiteindelijk het meta-perspectief zouden kunnen benaderen. De basis ligt in het dialogisch onderwijs, waarbij de leerling serieus genomen wordt als actieve betekenisgever.⁶⁷

In deze methode is zowel ruimte voor multiperspectiviteit en wereldgeschiedenis, als voor de oriëntatiekennis en het historisch besef zoals Commissie-De Rooy dit voorschrijft. Daarmee voldoet het nog wel aan de eisen van het huidige geschiedenisonderwijs.

⁶⁵ Burgoyne, 'Introduction', 9.

⁶⁶ Grever en van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 43.

⁶⁷ *Ibidem*, 100.

Deelconclusie

Om de vraag welke bijdrage de film *Hoe duur was de suiker?* kan leveren aan de wereldgeschiedenis te kunnen beantwoorden, is een bruikbare analyse- en verwerkingsmethode vereist. Historische films kunnen gebruikt worden als bron van kennis, maar meer nog als materiaal om historisch onderzoek mee te oefenen. Films kunnen goed aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, maar om films op een zinnige manier te verwerken, is wel een handvat nodig. Leerlingen stellen immers niet uit zichzelf de nodige kritische vragen wanneer ze een film bekijken. Dit handvat is opgebouwd uit de theorieën van Grever en van Boxtel en van Marcus en Stoddard en Grever, die vervolgens zijn ingepast in de theorie van Burgoyne. Dit heeft gezorgd voor een methode met in de hoofdrol het begrip multiperspectiviteit. Binnen drie temporele kaders wordt aandacht besteed aan de inhoud, de productie en de distributie van de film, met als doel het creëren van historisch besef op basis van tijdsbesef, historiciteitsbesef en realiteitsbesef.

De film *Hoe duur was de suiker?* wordt in het volgende hoofdstuk gebruikt om deze methode mee te verwerken. Uiteindelijk kan antwoord gegeven worden op de vraag in hoeverre deze film een bijdrage kan leveren aan de geschiedenis in het kader van wereldgeschiedenis.

4 Hoe Duur Was De Suiker?

Hoe deze film te bekijken met wereldhistorische blik?

Een koloniaal kostuumdrama

In het achttiende eeuwse Suriname, groeit Sarith op een plantage op met haar lijfslavin Mini-Mini. Sarith is verbitterd door het koloniale bestaan en haar telkens mislukkende pogingen een goede huwelijkskandidaat te vinden. Ondanks de strenge houding van Sarith en het feit dat al haar vrienden en familieleden haar langzamerhand in de steek laten, blijft Mini-Mini haar trouw. Ze weet immers niet anders.

Naast Sarith en Mini-Mini zijn de belangrijke rollen weggelegd voor de zus van Sarith, Elza, die tot de grote woede van Sarith wél trouwt. Haar echtgenoot Rutger is een jonge Hollandse man die bij aankomst gek opkijkt van de behandeling van de slaven. Uiteindelijk trouwt Sarith met de veel oudere en goedmoedige Julius, maar onderhoudt zij daarnaast nog verschillende buitenechtelijke relaties. Wanneer Sarith in Paramaribo is, raken Julius en Mini-Mini op de plantage van Julius met elkaar bevriend en uiteindelijk verliefd. Doordat Julius Mini-Mini leert lezen en schrijven, krijgt zij de mogelijkheid om het verhaal te schrijven over wie uiteindelijk de prijs van de suiker hebben betaald. Het is de stem van Mini-Mini die het verhaal in de film vertelt.

Het drama speelt zich af met de Boni-oorlogen in Suriname op de achtergrond. Slaven beginnen in opstand te komen tegen de onderdrukking van de Nederlanders en vanuit Europa komen samen met nieuwe inwoners van Paramaribo ook verlichte ideeën.

De film is gebaseerd op het gelijknamige boek van de Surinaamse schrijfster Cynthia McLeod en geregisseerd door Jean van de Velde.⁶⁸ Het was de openingsfilm op het Nederlands Film Festival 2013, in hetzelfde jaar dat Nederland het 150-jarig jubileum van de afschaffing van de slavernij vierde.

Criteria voor wereldgeschiedenisles

Zoals besproken in het vorige hoofdstuk, is het kiezen van een geschikte film voor de geschiedenisles gestoeld op drie criteria. Is een film evocatief, multiperspectief en past de film binnen het wereldhistorisch kader?

⁶⁸ Nederlands Film Festival, 'Hoe Duur was de Suiker' (versie z.j.), <https://www.filmfestival.nl/publiek/films/hoe-duur-was-de-suiker> (10 januari 2016).

Hoe duur was de suiker? raakt om verschillende redenen de belevingswereld van leerlingen in het middelbaar onderwijs. Ten eerste is het een recente film, waarin bekende, jonge acteurs meespelen. Hierdoor biedt de film veel herkenning voor de leerlingen. Ten tweede wordt het zware thema van de slavernij besproken op de achtergrond van een verhaal over jaloezie, liefde en verraad. Deze klassieke onderwerpen zullen iedere kijker mogelijkheden tot inleven bieden. Ten derde bevat de film vlotte dialogen die gemakkelijk te volgen zijn. Hoewel in de film zowel in het Nederlands als in het Surinaamse Sranantongo gesproken wordt, blijft de film ook voor jongere kijkers goed te volgen.

De personages in de film hebben uiteenlopende persoonlijkheden, die allemaal een andere kant van de slavernij laten zien. Sarith, niet vies van het laten uitvoeren van lijfstraffen, is het voorbeeld van een strenge slaveneigenaar. Haar echtgenoot Julius probeert, hoewel hij zelf ook slaven heeft, menselijker met de slaven om te gaan. De neutrale Elza en haar man Rutger staan voor de verlichte ideeën van het abolitionisme. Wat betreft de slaven, zijn er twee perspectieven duidelijk te onderscheiden. Enerzijds Mini-Mini, de slavine die, wat er ook gebeurt, trouw blijft aan haar eigenaresse en anderzijds Hendrik, die zich aansluit bij een groep opstandige slaven en vecht tegen de slavernij. De film wordt verteld vanuit het perspectief van Mini-Mini, maar Sarith is het belangrijkste personage. Haar handelen wordt aanschouwd en soms goedgepraat door Mini-Mini. Dit zorgt ervoor dat je als kijker, ondanks de gruwelijke persoonlijkheid van Sarith, toch moet inleven in haar situatie. De vraag die daar logischerwijs bij opkomt, is of Jean van de Velde daarmee de slavernij probeert te nuanceren of zelfs probeert goed te praten.

De perspectieven kunnen geïllustreerd worden aan de hand van twee fragmenten. In het eerste fragment zitten Elza, Sarith en Rutger met elkaar aan tafel en bespreken ze wanneer je een slaaf mag straffen. Sarith roept uit dat het de plicht van de blanken is de slaven te straffen en op te voeden net zoals ze dat ook bij kinderen moeten doen. Als reactie vraagt Rutger verontwaardigd wie dan bepaalt dat het hun plicht is.⁶⁹ De perspectieven van Julius en Mini-Mini kunnen verduidelijkt worden aan de hand van een tweede fragment. Julius is achter het overspel van Sarith gekomen en vraagt Mini-Mini hem te vertellen hoe lang Sarith al relaties met andere mannen onderhoudt. Mini-Mini neemt Sarith in bescherming en geeft aan dat Sarith ongelukkig is. Ook al weet Mini-Mini dat Sarith fout zit, ze zal dit nooit toegeven.⁷⁰ Op een gegeven moment wordt de plantage van Julius aangevallen

⁶⁹ *Hoe duur was de suiker?*, Jean van de Velde, 34'59"-35'20".

⁷⁰ *Ibidem*, 1'31'59"-1'34'15".

door marrons, vrijgevochten slaven. In de scènes waarin dat verfilmd is, is het perspectief van Hendrik te ontwaren.⁷¹

Om een film in wereldhistorisch kader te kunnen plaatsen, is het belangrijk dat het onderwerp verder reikt dan enkel vaderlandse geschiedenis en daarbij ruimte laat voor verschillende verhalen. Kritiek op de film als representatie van het verleden is daarbij een vereiste. Het onderwerp van *Hoe duur was de suiker?* is slavernij en het koloniale leven in Suriname. Dit verleden in een positief, nationalistisch daglicht plaatsen zou een overduidelijk verknipt beeld geven. Toch zou de kritische kijker wel kunnen opmerken dat het leven op de plantages in deze film te gemoedelijk wordt afgebeeld. De daden van Sarith worden verklaard door het saaie leven dat zij leeft en haar mislukkende zoektocht naar liefde. De écht gruwelijke daden worden niet gepleegd door de belangrijkste personages, waardoor het perspectief van de meest wrede slavendrijvers niet wordt uitgelicht. Om die reden is het van extra belang dat de film op een nuttige manier wordt verwerkt wanneer hij in de klas wordt gekeken. In het kader van wereldgeschiedenis blijft het belangrijk om slavernij te bespreken en wat dat betreft past *Hoe duur was de suiker?* goed bij de thematiek.

Vorbereiding

Movies that Matter is een organisatie die in samenwerking met Amnesty International door middel van film het onderwerp mensenrechten onder de aandacht van een groter publiek probeert te brengen. Ze organiseren filmvertoningen, een festival en werken samen met onder andere het International Documentary Film Festival Amsterdam en De Correspondent. Een onderdeel van hun organisatie is de educatie-afdeling, waarbinnen zij de kennis en houding van jongeren ten aanzien van mensenrechten positief proberen te beïnvloeden.⁷² In een lesbrief over de mini-serie *Hoe duur was de suiker?*, gebaseerd op de gelijknamige film en boek, geven ze een aantal nuttige tips die docenten ook in het kader van wereldgeschiedenis kunnen gebruiken. In de rest van dit hoofdstuk zullen dan ook verwijzingen worden gedaan naar onder andere het bronnenblad van de nieuwsbrief, opgesteld onder redactie van Linda Kleinhout.⁷³

⁷¹ *Hoe duur was de suiker?*, Jean van de Velde, 1'22'12"-1'24'27".

⁷² Movies that Matter, 'Activiteiten' (versie z.j.), http://www.moviesthatmatter.nl/over_ons/activiteiten (10 januari 2016).

⁷³ Linda Kleinhout e.a., *Hoe duur was de suiker - Bronnenblad* (Amsterdam 2015).

De voorbereiding en verwerking van een historische film kan binnen een aantal globale stappen gebeuren, die in het vorige hoofdstuk uitgelegd zijn. Kortweg zijn dat ten eerste de activering van de voorkennis en kennisverwerving voorafgaand aan het kijken, ten tweede het actief bekijken van de film met daarbij kijkvragen en ten derde het verwerken van de film door middel van verwerkingsopdrachten. De vragen en opdrachten kunnen opgesteld worden aan de hand van de drie temporele kaders, naar gelang het niveau van de leerlingen.⁷⁴

Voorafgaand aan het kijken moet informatie gegeven worden over Suriname, kolonialisme en slavernij. Daarbij kan gebruik worden gemaakt van de achtergrondinformatie die is opgesteld door *Movies that Matter*.⁷⁵ Daarna kunnen vragen gesteld worden over de afschaffing van de slavernij, wat de slavernij voor Nederland en de wereld heeft betekend en welke invloed we vandaag de dag nog terugzien van de slavernij. De titel van de film kan besproken worden; wie zouden de prijs van de suiker betaald hebben? De meest gebruikte woorden uit het Sranantongo, zoals *misi* (juffrouw) en *masra* (meester) moeten waarschijnlijk voor het kijken besproken worden, zodat de leerlingen het woordgebruik in de film beter begrijpen.

Het eerste kader

Het eerste kader, de inhoud, kan besproken worden aan de hand van de verschillende perspectieven. Bruikbaar daarvoor zijn de personages van Sarith, Julius, Mini-Mini en Hendrik. Deze personages lopen het meest uiteen en laten een zo volledig mogelijk beeld zien van de verschillende mensen die in de achttiende eeuw in Suriname woonden. Leerlingen kunnen tijdens het kijken de personages schaduwen en vervolgens aangeven of hun personage het eens zou zijn met verschillende stellingen over slavernij. Als het goed is, kunnen de leerlingen na het kijken ook de vraag beantwoorden wat slavernij was en kunnen ze vanuit hun eigen ervaring en op basis van de film nadenken over de vraag welke connectie Nederland en Suriname tegenwoordig nog hebben en het verband leggen met het koloniale verleden.

⁷⁴ Zie schema I (hoofdstuk 3).

⁷⁵ Zie appendix C.

Het tweede kader

Binnen het tweede kader, over de productie, kan gebruik worden gemaakt van verschillende interviews met Jean van de Velde over de motieven die hij had om de film te maken. Tijdens een interview door Thierry Verhoeven vertelt Jean van de Velde onder andere dat het niet zijn insteek was om enkel het slechte van de slavernij te laten zien. Hij heeft naar eigen zeggen geprobeerd verder te kijken dan termen van zwart en wit, maar ook geprobeerd de grijs tinten uit te lichten.⁷⁶ Aan de leerlingen kan gevraagd worden of dit doel behaald is. De film is uitgebracht in het jaar dat ook het 150-jarig jubileum van de afschaffing van de slavernij werd herdacht en gevierd. Aan de leerlingen kan de vraag worden gesteld wat de film voor aanvulling gaf op dit jubileum. Om de film in een bredere context te plaatsen, kan gebruik gemaakt worden van andere bronnen, zoals interviews en recensies, maar ook van muziek. Movies that Matter raadt het nummer *Van de regen naar de zon* van de Surinaams-Nederlandse rapper Typhoon aan.⁷⁷ Dit nummer gaat onder andere over het slavernijverleden van Nederland en laat daarbij verschillende visies zien.⁷⁸

Historiciteitsbesef en de nadruk op continuïteit of discontinuïteit kan uitgelegd worden met behulp van dit nummer. Typhoon is een populaire rapper die de meeste leerlingen zal aanspreken, waardoor ze actiever mee zullen doen met de discussie.

Voor het graan, voor de specerijen,
pakhuizen vol, grachtenpanden, rederijen.
We zagen zoveel, zijn zo groot, maar als 't kantelt
zien we massamoord, apartheid, slavernij en de slavenhandel.⁷⁹

Dit couplet laat zowel de positieve als de negatieve kanten van het kolonialisme zien. Laat leerlingen bijvoorbeeld vertellen of opschrijven welke vergelijkingen en verschillen ze zien tussen het nummer en de film. Welke positieve en negatieve kanten heeft het handelsverleden van Nederland?

⁷⁶ Verhoeven, 'Interview met Jean van de Velde'.

⁷⁷ Typhoon, 'Van de Regen naar de Zon' (2014), op de CD *Lobi Da Basi*, Amsterdam: Top Notch, 2014.

⁷⁸ Voor de gehele tekst van *Van de regen naar de zon* met bijbehorende notities van de rapper, zie appendix D.

⁷⁹ Typhoon, 'Van de Regen naar de Zon' (versie z.j.), <http://spraak-water.com/lobi-da-basi/van-de-regen-naar-de-zon#wie-zijn-wij-en-waar> (9 januari 2016).

Het derde kader

Het derde kader gaat over de ontvangst, de receptie, van de film. Dit heeft zowel betrekking op het grote publiek, als op de leerlingen zelf. Het publiek is grofweg te verdelen tussen Nederland en Suriname. In Nederland was het de openingsfilm van het Nederlands Film Festival, waarna in de eerste maand al meer dan 100.000 mensen de film bezochten.⁸⁰ Zouden de leerlingen zelf ook naar deze film gaan in de bioscoop en waarom? In Suriname was *Hoe duur was de suiker*? zelfs de best bezochte film aller tijden.⁸¹ De leerlingen zouden kunnen uitleggen welke oorzaak dit mogelijk heeft en of dit ook betekent dat de film goed is ontvangen in Suriname, en het dus ook het perspectief van de Surinamers goed genoeg weergeeft. Ook binnen het derde kader kan gebruik worden gemaakt van het nummer van Typhoon.

Joden, hugenoten, moslims, filosofen,
oorlogsslachtoffers die aankomen per boot.
Surinamers, Anti's, Turken, Marokkanen, Indo's en Polen.
Het geeft ons kleur, het maakt ons groter.
[...]
'Wij' wordt bepaald door waar we gaan, niet waar we waren.
Houd de macht bij het volk en laat de angst varen.⁸²

Met behulp van deze coupletten kunnen leerlingen bepalen wat het kolonialisme heeft betekend voor de samenleving waar ze zelf in wonen. Hoe kan de diversiteit binnen en buiten hun eigen klas kleur geven aan hun eigen belevingswereld? De laatste twee zinnen werpen de vraag op in welke mate we stil staan bij het verleden. Wordt de slavernij wel voldoende herdacht? Of is het juist zo dat we tegenwoordig geen schuld meer hoeven dragen voor gebeurtenissen van meer dan 150 jaar geleden? Als laatste kan de vraag gesteld worden welke gemeenschappelijke boodschap het nummer en de film proberen mee te geven.

Een overkoepelende verwerking kan plaatsvinden door de leerlingen een recensie te laten schrijven over de film. Daarbij moeten ze gebruik maken van hun kennis over Suriname,

⁸⁰ Nederlands Film Festival, 'Gouden Film voor Hoe duur was de suiker' (versie 16 oktober 2013), <https://www.filmfestival.nl/publiek/nieuws/gouden-film-voor-hoe-duur-was-de-suiker/> (10 januari 2016).

⁸¹ BuzzE, 'Hoe duur was de suiker is best bezochte film in Suriname' (versie 17 januari 2014), <http://www.nu.nl/film/3677795/duur-was-suiker-best-bezochte-film-in-suriname.html> (10 januari 2016).

⁸² Typhoon, 'Van de Regen naar de Zon'.

kolonialisme en slavernij, van recensies en interviews en van *Van de regen naar de zon*. Het kan ook heel goed werken om de leerlingen met elkaar in debat te laten gaan, verschillende meningen over de bovenstaande vragen te laten formuleren en vervolgens te kijken of er een meta-perspectief gededistilleerd kan worden. Tijdens dit debat is het voor de docent belangrijk om het dialogische onderwijs, waarin de docent niet zijn eigen mening oplegt aan de leerlingen maar vooral een begeleidende rol heeft, in ogenschouw te nemen.

Schema II: Hoe duur was de suiker? in drie temporele kaders

Vorbereiding
<ul style="list-style-type: none"> - Informeren over Suriname, het kolonialisme en de slavernij - Afschaffing slavernij bespreken <ul style="list-style-type: none"> - Was deze datum verwacht? - Connectie Nederland en Suriname bespreken
1e kader
<ul style="list-style-type: none"> - Verwerking: perspectieven Sarith, Mini-Mini, Julius en Hendrik laten 'schaduwen'. - Verwerking: verklaar de titel. Wie betaalde de prijs van de suiker?
2e kader
<ul style="list-style-type: none"> - Doelstelling Jean van de Velde: grijstinten <ul style="list-style-type: none"> - Verwerking: Is de doelstelling bereikt? - 150 jaar afschaffing van de slavernij <ul style="list-style-type: none"> - Verwerking: draagt de film bij aan de herdenking van de slavernij? - Typhoon - <i>Van de regen naar de zon</i> <ul style="list-style-type: none"> - Verwerking: welke positieve en negatieve kanten van de slavernij worden besproken in de film en in <i>Van de regen naar de zon</i>? - Verwerking: is er continuïteit of discontinuïteit in de houding van Nederlanders ten opzichte van Surinamers en andersom?
3e kader
<ul style="list-style-type: none"> - Ontvangst in Nederland <ul style="list-style-type: none"> - Verwerking: is er in Nederland de behoefte aan een kritische reflectie? - Ontvangst in Suriname <ul style="list-style-type: none"> - Verwerking: komt het Surinaamse bioscoopsucces overeen met de weergegeven perspectieven? - Receptie van de leerlingen <ul style="list-style-type: none"> - Verwerking: moeten we stil blijven staan bij slechte daden in het verleden? - Verwerking: hebben de leerlingen zelf behoefte aan kritische geschiedenis? - Typhoon - <i>Van de regen naar de zon</i> <ul style="list-style-type: none"> - Verwerking: welke diversiteit is terug te zien in de leefwereld van de leerlingen? - Welke invloed heeft slavernij en kolonialisme vandaag nog? - Welke boodschap ligt verscholen in het nummer en de film? - Verwerking: schrijf een recensie op basis van alle verworven kennis
Meta-perspectief
<ul style="list-style-type: none"> - Dialogisch onderwijs <ul style="list-style-type: none"> - Voer een debat waarin verschillende meningen over slavernij verwoord worden en waarin visies van de leerlingen gecombineerd worden tot een manier van herdenken die voor iedereen geschikt is.

Deelconclusie

Hoe duur was de suiker? kan gebruikt worden in de wereldgeschiedenisles, omdat de film voldoet aan drie eerder gestelde criteria. Ten eerste bereikt het de belevingswereld van de leerlingen, ten tweede zorgt de veelheid aan personages voor multiperspectiviteit en ten derde kan het onderwerp slavernij goed ingepast worden binnen het thema wereldgeschiedenis. Jean van de Velde heeft geprobeerd de grijstinten van de slavernij te verfilmen, het is echter de vraag of dit hem daadwerkelijk gelukt is. Door de menselijke kant van de personages lijkt hij af en toe het verleden goed te willen praten. Dit is een zinnige vraag om te bespreken met leerlingen en maakt de film daarmee dus juist geschikt voor in de les.

Op basis van de analyse- en verwerkingsmethode van het vorige hoofdstuk, kunnen historische films een nuttige bijdrage leveren aan de wereldgeschiedenisles. In het geval van *Hoe duur was de suiker?* is in de voorbereiding informatie nodig over Suriname, slavernij en kolonialisme. Vervolgens kunnen binnen het eerste kader de verschillende perspectieven van de personages uitgelicht worden, waarna een antwoord gegeven kan worden op de titelvraag van de film, wat de echte prijs van de suiker was en wie die betaald hebben. Het tweede kader geeft ruimte voor het onderzoeken van de motieven van de filmmaker. Is het Jean van de Velde gelukt om de grijstinten van de slavernij een toneel te geven? De film is uitgebracht in de context van 150 jaar afschaffing van de slavernij, ook dit kan besproken worden met leerlingen. De muziek van Typhoon geeft een breder verband weer. De leerlingen kunnen aan de hand van het nummer *Van de regen naar de zon* uitleggen wat de voor- en nadelen waren van kolonialisme en welke continuïteit en discontinuïteit ze zien in de manier waarop Nederland(ers) en Suriname(rs) met elkaar omgaan. Het derde kader gaat over drie soorten receptie. Waarom was de film in Nederland een succes en belangrijker nog, waarom was dit in Suriname het geval? De leerlingen kunnen ook reflecteren op hun eigen receptie. Aan de hand van *Van de regen naar de zon* kunnen ze leren over diversiteit in de samenleving, de invloed die de slavernij op hun eigen wereld heeft en welke boodschap verscholen zit in zowel de film als in de muziek. Uiteindelijk wordt toegewerkt naar een meta-perspectief, waarin de leerlingen een debat voeren en daarna de verschillende perspectieven en hun visies leren verwoorden.

Conclusie

Over het nut en de kwaliteit van geschiedverfilming wordt sinds de tweede helft van de twintigste eeuw een levendig debat gevoerd. Daarin zijn twee hoofdlijnen te onderscheiden. Enerzijds de kritische visie waarin geschiedverfilming niet gelijk geschakeld kan worden aan geschiedschrijving en anderzijds de positievere visie waarin geschiedverfilming een bijdrage kan leveren in de overdracht van historische kennis en interesse bij het bredere publiek. Omdat kinderen hoe dan ook in aanraking komen met historische films, is het in het geschiedenisonderwijs zinnig om gebruik te maken van de bijdrage die film kan leveren en de leerlingen bewust te maken van de manier waarop het verleden wordt afgebeeld in films.

Historische films zijn in het bijzonder geschikt voor het onderwijzen van wereldgeschiedenis. Momenteel wordt het geschiedenisonderwijs in Nederland gekenmerkt door vaderlandse geschiedenis. Critici vinden dat het gebruik van de huidige indeling van het verleden in tien tijdvakken die geïllustreerd worden aan de hand van de canon van Nederland, een monocentristisch en europerspectivistisch beeld geeft. Geschiedenisonderwijs zou vandaag de dag ingericht moeten worden rond wereldgeschiedenis en ruimte moeten bieden voor verschillende perspectieven en interpretaties. Het onderwijs moet niet het doel hebben een gemeenschappelijke Nederlandse identiteit bij kinderen op te leggen, maar kinderen de mogelijkheid bieden verschillende identiteiten bij elkaar te waarderen. Dit zou moeten gebeuren aan de hand van verschillende verhalen en representaties van het verleden op basis van multiperspectiviteit en historisch besef.

Wanneer historische films in de klas gekeken worden, is een analyse- en verwerkingsmethode een vereiste. Hoewel het kijken van een film natuurlijk leuk is, hoeft dit niet het enige doel te zijn. Aan de hand van de drie temporele kaders van Robert Burgoyne, de erfgoedanalyse van Maria Grever en Carla van Boxtel en de theorieën van Alan Marcus en Jeremy Stoddard is een methode gecreëerd waarbinnen in principe iedere historische film verwerkt kan worden tot lesinhoud. Films die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, een veelheid aan perspectieven kennen en geplaatst kunnen worden in een wereldhistorisch verband, zijn het meest geschikt. Onder begeleiding van de docent kunnen de leerlingen na enige voorkennis verworven te hebben de drie kaders doorlopen, waarna ze door middel van dialogisch onderwijs gezamenlijk tot een meta-perspectief kunnen komen.

Omdat *Hoe duur was de suiker?* aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen, het het onderwerp slavernij aan bod doet komen en daar ook verschillende perspectieven bij naar voren komen, is de film een goede keuze voor een les in het kader van wereldgeschiedenis. Om de film daadwerkelijk een bijdrage te laten leveren, moet die, net als alle andere films, met de leerlingen geanalyseerd en verwerkt worden. Daarbij kan deze film in een bredere context worden geplaatst door er aandacht te besteden aan de verschillende personages en hun perspectieven op de slavernij, door het motief van de filmmaker om een genuanceerd beeld te creëren en door de film in verband te brengen met de viering van 150 jaar afschaffing van de slavernij. De context wordt verder verbreed doordat er gebruik gemaakt wordt van andersoortige bronnen, zoals recensies, interviews en muziek. Uiteindelijk zouden leerlingen hun visies op het verleden kunnen delen in een groot debat, waarna ze gezamenlijk tot een overeenstemming moeten komen waarin alle leerlingen hun eigen identiteit kunnen behouden.

Concreet kan de vraag in hoeverre *Hoe duur was de suiker?* een bijdrage kan leveren aan de geschiedenisles in het kader van wereldgeschiedenis, als volgt beantwoord worden: *Hoe duur was de suiker?* is een historische film met een wereldhistorisch onderwerp. Deze film voldoet aan de eisen voor een geschikte film voor het onderwijs, maar om te bewerkstelligen dat hij daadwerkelijk een bijdrage levert aan de wereldgeschiedenisles, is een verwerking op basis van historisch besef en multiperspectiviteit een vereiste.

De verwerking van *Hoe duur was de suiker?* is opgezet met leerlingen van rond de veertien jaar als doelgroep. Om een vollediger beeld te kunnen schetsen van de bijdrage die de film kan leveren aan de wereldgeschiedenisles, kan ik verder onderzoek naar de mogelijkheden die de film voor andere leeftijdscategorieën biedt, aanbevelen.

Literatuur

Audiovisuele bronnen

Hoe duur was de suiker?, Blu-Ray (125 min.), regie Jean van de Velde, z.p.: Richard Claus & Co., 2013.

Typhoon, 'Van de Regen naar de Zon' (2014), op de CD *Lobi Da Basi*, Amsterdam: Top Notch, 2014.

Literatuur

Beck, John, 'Citizenship Education. Problems and possibilities', *Curriculum Studies* 4 (1996) 3, 349-366.

Burg, Jos van der, 'Een verwend kring in Suriname' (versie z.j.), www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/31609/een-verwend-kring-in-suriname.html (22 oktober 2015).

Burgoyne, Robert, 'Introduction. Re-enactment and imagination in the historical film', *Leidschrift. Historisch tijdschrift* 24 (2009) 3, 7-18.

BuzzE, 'Hoe duur was de suiker is best bezochte film in Suriname' (versie 17 januari 2014), <http://www.nu.nl/film/3677795/duur-was-suiker-best-bezochte-film-in-suriname.html> (10 januari 2016).

Davis, Natalie Zemon-, "'Any resemblance to persons living or dead". Film and the challenge of authenticity', *Historical Journal of Film, Radio and Television* 8 (1988) 3, 269-283.

Fisher, Sherry, 'Films an important classroom tool, says education professor' (versie 29 januari 2007), <http://advance.uconn.edu/2007/070129/07012910.htm> (8 januari 2016).

Grever, Maria, e.a. (red.), *Controverses rond de Canon* (Assen 2006).

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

Henrichs, H., 'A Children's Book and a Soap Opera as Public History? Two Dutch Films on Slavery', *The Public Historian* 36 (2014) 2, 117-121.

Herlihy, David, 'Am I a Camera? Other Reflections on Films and History', *The American Historical Review* 93 (1988) 5, 1186-1192.

Hobbs, Renee, 'Non-optimal uses of video in the classroom', *Learning, Media and Technology* 31 (2006) 1, 35-50.

Hoogendijk, Gep, 'Schema tijdvakken, kenmerkende aspecten en kernbegrippen' (versie 2015), <https://geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl/lessen/schema-tijdvakken-kenmerkende-aspecten-en-kernbegrippen/> (28 december 2015).

Jarvie, Ian, 'Seeing Through Movies', *Philosophy of the Social Sciences* 8 (1978) 374-397.

Kleinhou, Linda e.a., *Hoe duur was de suiker - Bronnenblad* (Amsterdam 2015).

- Marcus, Alan S., *Teaching history with film. Strategies for secondary social studies* (New York 2010).
- Marcus, Alan S., "'It is as it was": Feature film in the history classroom', *The Social Studies* 92 (2005) 2, 61-67.
- Movies that Matter, 'Activiteiten' (versie z.j.), http://www.moviesthatmatter.nl/over_ons/activiteiten (10 januari 2016).
- Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 'Advies Commissie historische en maatschappelijke vorming (Commissie de Rooy)' (versie z.j.), <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/advies/> (15 december 2015).
- Nederlands Film Festival, 'Gouden Film voor Hoe duur was de suiker' (versie 16 oktober 2013), <https://www.filmfestival.nl/publiek/nieuws/gouden-film-voor-hoe-duur-was-de-suiker/> (10 januari 2016).
- Nederlands Film Festival, 'Hoe Duur was de Suiker' (versie z.j.), <https://www.filmfestival.nl/publiek/films/hoe-duur-was-de-suiker> (10 januari 2016).
- O'Connor, John E., 'History in Images/Images in History. Reflections on the Importance of Film and Television Study for an Understanding of the Past', *The American Historical Review* 93 (1988) 5, 1200-1209.
- O'Connor, John E., *Teaching history with film and television* (Washington D.C. 1987).
- Peters, J. M., *Visueel onderwijs. Over de grondslagen voor het gebruik van de film en de filmstrip in het onderwijs* (Purmerend 1955).
- Rijksoverheid, 'Samenvatting van het advies 'Verleden, heden en toekomst'' (versie 3 januari 2006), <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2006/01/03/samenvatting-van-het-advies-verleden-heden-en-toekomst> (15 december 2015).
- Rosenstone, Robert A., 'History in Images/History in Words. Reflections on the Possibility of Really Putting History Onto Film', *The American Historical Review* 93 (1988) 5, 1173-1185.
- Stichting entoen.nu, 'Canon overzicht vensters' (versie z.j.), <http://www.entoen.nu/canon/b1> (28 december 2015).
- Stichting entoen.nu, 'Veelgestelde vragen' (versie z.j.), <http://www.entoen.nu/faq> (15 december 2015).
- Stoddard, Jeremy D. en Alan S. Marcus, 'More Than "Showing What Happened". Exploring the Potential of Teaching History with Film', *The High School Journal* 93 (2010) 2, 83-90.
- Stoddard, Jeremy D. en Alan S. Marcus, 'The Burden of Historical Representation. Race, Freedom, and "Educational" Hollywood Film', *Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies* 36 (2006) 1, 26-35.
- Typhoon, 'Van de Regen naar de Zon' (versie z.j.), <http://spraak-water.com/lobi-database/van-de-regen-naar-de-zon#wie-zijn-wij-en-waar> (9 januari 2016).
- Verhoeven, Thierry, 'Interview met Jean van de Velde' (versie 25 september 2013), www.filmtotaal.nl/artikel.php?id=33280 (22 oktober 2015).
- Vos, Chris, *Bewegend verleden. Inleiding in de analyse van films en televisieprogramma's* (Amsterdam 2004).

White, Hayden, 'Historiography and Historiophoty', *The American Historical Review* 93 (1988) 5, 1193-1199.

Zwaan, Irene de, 'Jean van de Velde. Wilders zou het goed doen als dialoogschrijver van soaps' (versie 26 september 2013),
<http://www.volkskrant.nl/opinie/jean-van-de-velde-wilders-zou-het-goed-doen-als-dialoogschrijver-van-soaps~a3516704/> (22 oktober 2015).

Appendices

A. De tien tijdvakken met kenmerkende aspecten, kernbegrippen⁸³ en canonvensters⁸⁴

Tijdvakken/perioden	Kenmerkende aspecten	Kernbegrippen (+ canonvensters)
I. Tot 3000 v.C. Tijd van jagers en boeren	<ol style="list-style-type: none"> 1. De levenswijze van jager-verzamelaars 2. Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen 3. Het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrarisch - Cultuur - Jagers/verzamelaars - Landbouwsamenleving - Hunebedden
II. 3000 v.C. - 500 n.C. Tijd van Grieken en Romeinen	<ol style="list-style-type: none"> 4. De ontwikkeling van wetenschappelijk denken en het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat 5. De groei van het Romeinse imperium waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreide 6. De klassieke vormentaal van de Grieks-Romeinse cultuur 7. De confrontatie tussen de Grieks-Romeinse cultuur en de Germaanse cultuur van Noordwest-Europa 8. De ontwikkeling van het jodendom en het christendom als de eerste monotheïstische godsdiensten 	<ul style="list-style-type: none"> - Burgerschap - Christendom - Imperium - Jodendom - Klassiek - Monotheïsme - Politiek stadstaat - Wetenschap - De Romeinse Limes
III. 500 - 1000 Tijd van monniken en ridders	<ol style="list-style-type: none"> 9. Het ontstaan de verspreiding van de islam 10. De vrijwel volledige vervanging in West-Europa van de agrarisch-urbane cultuur door een zelfvoorzienende agrarische cultuur, georganiseerd via hofstelsel en horigheid 11. Het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur 12. De verspreiding van het christendom in geheel Europa 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrarisch-urbaan - Autarkie - Feodalisme - Hofstelsel - Horigheid - Islam - Zelfvoorzienend - Willibrord - Karel de Grote

⁸³ Gep Hoogendijk, 'Schema tijdvakken, kenmerkende aspecten en kernbegrippen' (versie 2015), <https://geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl/lessen/schema-tijdvakken-kenmerkende-aspecten-en-kernbegrippen/> (28 december 2015).

⁸⁴ Stichting entoen.nu, 'Canon overzicht vensters' (versie z.j.), <http://www.entoen.nu/canon/b1> (28 december 2015).

Tijdvakken/perioden	Kenmerkende aspecten	Kernbegrippen (+ canonvensters)
IV. 1000 - 1500 Tijd van steden en staten	<p>13. De opkomst van handel en ambacht legde de basis voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving</p> <p>14. De opkomst van de stedelijke burgerij en de toenemende zelfstandigheid van steden</p> <p>15. Het begin van staatsvorming en centralisatie</p> <p>16. Het conflict in de christelijke wereld over de vraag of de wereldlijke dan wel de geestelijke macht het primaat behoorde te hebben</p> <p>17. De expansie van de christelijke wereld, onder andere in de vorm van kruistochten</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ambacht - Centralisatie - Expansie - Geestelijkheid - Handel - Kruistochten - Staatsvorming - Wereldlijk - Hebban olla vogala - Floris de Vijfde - De Hanzesteden
V. 1500 - 1600 Tijd van ontdekkers en hervormers	<p>18. Het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van de nieuwe wetenschappelijke belangstelling</p> <p>19. De hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke oudheid</p> <p>20. Het begin van de Europese expansie overzee</p> <p>21. De protestantse reformatie had splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg</p> <p>22. Het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Erfgoed - Katholicisme - Kerkhervorming - Protestantisme - Reformatie - Renaissance - Wereldbeeld - Erasmus - Karel de Vijfde - De Beelstenstorm - Willem van Oranje - De Republiek
VI. 1600 - 1700 Tijd van regenten en vorsten	<p>23. Wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie</p> <p>24. De bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek</p> <p>25. Het streven van vorsten naar absolute macht</p> <p>26. De wetenschappelijke revolutie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Absolutisme - Economie - Handelskapitalisme - Kapitalisme - Wereldeconomie - Wetenschappelijke revolutie - De VOC - De Beemster - De grachtengordel - Hugo de Groot - De Statenbijbel - Rembrandt - De Atlas Major - Michiel de Ruyter - Christiaan Huygens - Spinoza - Slavernij - Buitenhuizen

Tijdvakken/perioden	Kenmerkende aspecten	Kernbegrippen (+ canonvensters)
VII. 1700 - 1800 Tijd van pruiken en revoluties	<p>27. Rationeel optimisme en 'verlicht denken' werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen</p> <p>28. Voortbestaan van het ancien régime met pogingen om het vorstelijk bestuur op eigentijdse verlichte wijze vorm te geven (verlicht absolutisme)</p> <p>29. De democratische revoluties in de westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap</p> <p>30. Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden transatlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abolitionisme - Ancien régime - Democratische revolutie - Grondrechten - Grondwet - Plantagekolonie - Rationalisme - Sociale verhoudingen - Staatsburger - Transatlantische slavenhandel - Verlicht absolutisme - Verlicht denken, verlichting - Eise Eisinga - Patriotten - Napoleon Bonaparte
VIII. 1800 - 1900 Tijd van burgers en stoommachines	<p>31. De industriële revolutie legde in de westerse wereld de basis voor een industriële samenleving</p> <p>32. De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme</p> <p>33. Voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces</p> <p>34. De opkomst van emancipatiebewegingen</p> <p>35. Discussies over de 'sociale kwestie'</p> <p>36. De moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confessionalisme - Democratisering - Emancipatiebeweging - Feminisme - Imperialisme - Industriële revolutie - Industriële samenleving - Liberalisme - Modern imperialisme - Nationalisme - Politieke stroming - Sociale kwestie - Socialisme - Koning Willem I - De eerste spoorlijn - De Grondwet - Max Havelaar - Verzet tegen kinderarbeid - Vincent van Gogh - Aletta Jacobs

Tijdvakken/perioden	Kenmerkende aspecten	Kernbegrippen (+ canonvensters)	
IX. 1900 - 1950 Tijd van wereldoorlogen	37. Het voeren van twee wereldoorlogen	- Antisemitisme - Bezetting	
	38. De crisis van het wereldkapitalisme	- Communicatiemiddelen - Communisme	
	39. Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/ nationaal-socialisme	- Crisis - Discriminatie - Fascisme - Genocide	
	40. De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie	- Ideologie - Massaorganisatie - Massavernietigingswapens - Nationaal-socialisme	
	41. Vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme	- Propaganda - Racisme	
	42. Verwoestingen op niet eerder vertonde schaal door massavernietigingswapens en de betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogvoering	- Totalitarisme - Wereldoorlog	
	43. Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden	- De Eerste Wereldoorlog - De Stijl - De crisisjaren - De Tweede Wereldoorlog - Anne Frank - Indonesië	
	44. De Duitse bezetting van Nederland		
	X. 1950 - heden Tijd van televisie en computer	45. De dekolonisatie maakte een eind aan de westerse hegemonie in de wereld	- Atoomoorlog - Blokvorming - Dekolonisatie
		46. De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog	- Hegemonie - Multiculturele samenleving - Overheersing - Pluriforme samenleving - Sociaal-culturele verandering - Wapenwedloop
47. De toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de 20e eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen		- Willem Drees - De watersnood - De televisie - Haven van Rotterdam	
48. De eenwording van Europa		- Annie M.G. Schmidt	
49. De ontwikkeling van pluriforme en multiculturele samenlevingen		- Suriname en de Nederlandse Antillen - Srebrenica - Veelkleurig Nederland - De gasbel - Europa	

B. Mogelijke leeruitkomsten van erfgoedonderwijs⁸⁵

Mogelijke leeruitkomsten van erfgoedonderwijs

Ervaringen
Verwonderd/verrast zijn
Plezier hebben
Actief (en gezamenlijk) exploreren
Attitudes
Interesse in geschiedenis en erfgoed
Waardering voor erfgoed
Kennis van
Historische gebeurtenissen, personen, situaties en ontwikkelingen
Begrippen die met verschillende soorten erfgoed te maken hebben
Redenen om materiële en immateriële sporen uit het verleden te bewaren voor de toekomst
Inzicht in
Erfgoed als selectieproces
Het bestaan van meerdere perspectieven bij verhalen over het verleden
De pluriformiteit van betekenisverlening aan sporen uit het verleden in heden en verleden
De eigen identiteit en die van anderen
Hoe de eigen betekenisverlening aan sporen uit het verleden en die van anderen beïnvloed wordt door wie je bent of wilt zijn
Vaardigheden
Historische verschijnselen en sporen uit het verleden kunnen contextualiseren
Aspecten van verandering en continuïteit kunnen identificeren
Historische verschijnselen en het handelen van mensen kunnen verklaren
Vergelijkingen kunnen maken tussen historische verschijnselen en perioden
Erfgoedobjecten en verhalen kunnen gebruiken als historische bronnen in het kader van een eenvoudig onderzoek
Erfgoedpresentaties kritisch kunnen analyseren
Persoonlijke betekenisverlening kunnen verwoorden en beargumenteren

⁸⁵ Grever en van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 106.

C. Achtergrondinformatie Suriname voor in de klas

De Engelsman Francis Willoughby ging in 1650 op expeditie naar Suriname. Zijn doel was een geschikte plaats te zoeken voor de vestiging van een nieuwe kolonie. Hij vestigde zich met een groep Engelsen aan de Surinamerivier en samen stichtten zij 175 plantages.

In 1667 veroverde de Zeeuw Abraham Crijnssen Suriname tijdens de Tweede Engels-Nederlandse Oorlog. Hierdoor verhuisden veel Engelsen naar Jamaica. De vrijgekomen plantages werden over- genomen door voornamelijk Nederlanders. Ook legden de Nederlanders nieuwe plantages aan langs de Boven Commewijne rivier en de Cottica rivier. De aanleg van plantages ging door tot 1760.

De plantage

Een plantage is een groot landbouwbedrijf in een tropisch land waar één soort product wordt verbouwd. In Suriname waren er verschillende soorten plantages: suikerplantages, koffieplantages en katoen- plantages. De producten van de plantages werden verkocht in Nederland. Als de oogst goed was en de wereldprijzen voor de producten gunstig dan konden de plantagehouders veel geld verdienen. Maar er waren ook veel kosten, zoals het onderhoud van de plantage en het kopen van slaven, waardoor de meeste plantagehouders niet rijk werden.

De slaven

Op de plantage deden de slaven al het werk. De slaven werden door de plantagehouders gekocht van handelaren. Die handelaren lieten de slaven per schip vanuit West-Afrika naar Suriname komen. Je had verschillende soorten slaven: veldslaven, ambachtsslaven en huisslaven. Het werk voor de veldslaven was het zwaarst. Zij moesten van zonsopkomst tot zonsondergang in de brandende zon of in de stromende regen op het land werken. De ambachtsslaven, zoals een timmerman of metselaar, hadden het minder zwaar, omdat zij op hun eigen plek hun werk konden uitvoeren. De huisslaven, vaak kinderen van blanke vaders, waren het statussymbool van de plantagehouder. Als hij veel huisslaven had was het werk minder zwaar. *Hoe duur was de suiker* speelt zich af op een suiker- plantage. Het werk van de veldslaven bestond uit het planten, wieden en kappen van riet. Dit gekapte riet werd in de loods verwerkt tot suiker. De rietstengels werden tussen grote rollers uitgeperst en vervolgens werd het sap gekookt. Het kappen, persen en koken was gevaarlijk werk. Het gebeurde wel eens dat een slaaf met zijn hand klem kwam te zitten tussen de rollers.

De plantagehouders

De Nederlandse plantagehouders kwamen vooral uit Holland en Zeeland. Als eerste vertrokken de mensen die gebieden veroverden en bestuurden naar Suriname, zoals Abraham Crijnssen. Daarna volgden al snel gelukzoekers, die hoopten in Suriname een beter leven te krijgen. In de 17e en 18e eeuw is Nederland inclusief zijn koloniën een van de wel- varendste en tolerantste landen ter wereld. Daarom trokken ook andere Europeanen naar Suriname, zoals joden uit Spanje, Portugal en Oost- en Cen- traal-Europa. Een derde van de Europeanen in Suriname is joods en een groot deel is protestants. Het leven op de plantages was erg saai. Daarom woonden veel

eigenaren (een deel van het jaar) in Paramaribo. Het werk werd gedaan door de slaven en de toezichthouders (blankofficiers) zorgden ervoor

dat zij hun werk goed deden. Als de plantagehouders op de plantage waren hadden zij weinig te doen. De verveling was dan ook groot, waardoor sommigen te veel dronken en slavinnen seksueel misbruikten. De plantagehouders hadden vaak geen idee wat zich onder slaven afspeelden. Zo kon het voorkomen dat weggelopen slaven tijdelijk bij slaven op een andere plantage woonden.

West-Indische Compagnie

De West-Indische Compagnie (WIC) werd in 1621 opgericht. Met deze oprichting begon de Nederlandse slavenhandel vanaf 1630. In de 17e en 18e eeuw had de WIC het alleenrecht op handel en scheepvaart op West-Afrika en Noord- en Zuid-Amerika. De schepen van de WIC voerden vanuit Nederland naar de Goud- kust in West-Afrika. Daar werden bij de Nederlandse forten slaven opgehaald. Per schip konden gemiddeld 600 slaven worden vervoerd. De reis ging verder naar een van de Nederlandse koloniën, waaronder Suriname. Daar werden de slaven aan tussenhandelaren verkocht voor 200 gulden. Deze tussenhandelaren verkochten de slaven aan plantagehouders. De WIC nam uit de koloniën weer suiker of koffie mee naar Nederland. Er was hierdoor sprake van een driehoekshandel. In 1792 werd de WIC opgeheven.

Slavenopstanden en de afschaffing van de slavernij

Sinds het begin van de slavernij hebben de slaven zich verzet door bijvoorbeeld de oogst te vernielen. In de loop van de 18e eeuw liepen steeds meer slaven weg. In de binnenlanden van Suriname stichtten zij eigen gemeenschappen. De weggelopen slaven werden marrons genoemd (dit betekent weggelopen vee). De marrons vielen regelmatig de plantages aan om slaven te bevrijden en oogsten te vernietigen. Onder leiding van Boni voerden de marrons tussen 1765 en 1783 een opstand tegen de plantagehouders. Zij werden ook wel de 'Redi moesoës' (letterlijk: roodmutsen) genoemd. De gouverneurs van Suriname probeerden de marrons te verslaan, maar dit had weinig succes. Pas in 1793 lukte het gouverneur De Friderici de belangrijkste groep, de Boni, op de knieën te krijgen.

In Nederland en ook in andere landen in Europa groeide ondertussen de weerstand tegen de slavernij. Dit leidde ertoe dat verschillende Europese landen de slavernij officieel afschaften. Op 8 augustus 1862 tekende Koning Willem III van Nederland de 'Wet op de Afschaffing van de Slavernij'. Op 1 juli 1863 werd deze wet van kracht. 34.441 slaven moesten nog tien jaar lang onder verplichte staatstoezicht werken op de plantages. In 1873 waren de slaven echt vrij.⁸⁶

⁸⁶ Kleinhouet e.a., *Hoe duur was de suiker*, 4-5.

D. Typhoon - Van de Regen naar de Zon⁸⁷

(Met uitleg van Typhoon in de tekst)

Weet jij wat ik heb gezien?

Zoveel gezichten, zoveel plekken, zoveel verdiend.

Huizen zijn verwarmd, grachten zijn verlicht.

We kijken naar morgen, altijd wat nieuws in zicht.

Van de regen naar de zon. Van de hemel tot de grond.

Van de regels naar de waarden, voor de schepen voor het water.

Van de regen naar de zon, en andersom.

Zo mooi, zo fris, zo schoon, zo ook precies het tegenovergestelde.

Het land waar ik woon, vecht voor een bestaan en liefheb.

Waar alles duurder wordt, maar ook weer ondersteund word, als ik niets heb

Ons land, zo klein en de wereld ook.

Grenzen vervagen, macht overgedragen.

Nederland is niet meer het centrum van de wereld,

(Nederland was het centrum van de wereld in de gouden eeuw.)

maar de wereld heeft ons nodig en wij haar.

Land van verbonden en afspraken,

(Verwijzend naar het poldermodel en de enorme verzuiling in Nederland.)

allianties, aktes, regels, verdragen.

Groot in het voorlopen en strategie.

Plek voor vrijheidszoekers, mentaal en fysiek.

Joden, hugenoten, moslims, filosofen,

oorlogsslachtoffers die aankomen per boot.

(Een kleine sneer naar het belachelijke asielbeleid in Nederland.)

Surinamers, Anti's, Turken, Marokkanen, Indo's en Polen.

Het geeft ons kleur, het maakt ons groter.

⁸⁷ Typhoon, 'Van de Regen naar de Zon'.

(Dit land is opgebouwd door mensen van allerlei nationaliteiten. Meer culturen is een verrijking, terwijl veel mensen het juist zien als bedreiging.)

Wie zijn wij en waar staan we? De grote vraag
maakte van handelaren wereldveroveraars.

(Nederlanders zijn altijd bezig geweest met ontdekken en handelen. Dat maakte ons groot.)

De ontdekking van de houtzaagmolen
voor de scheepvaart maakte ons koning te water.

Voor het graan, voor de specerijen,
pakhuizen vol, grachtenpanden, rederijen.

We zagen zoveel, zijn zo groot, maar als 't kantelt
zien we massamoord, apartheid, slavernij en de slavenhandel.

Zonder donker kan het licht zichzelf niet kennen,

(Erken zowel de lichte als de donkere kanten van het verleden. Dan pas kun je compleet zijn en dat ook naar buiten uitstralen.)

vandaar de onwetendheid rond 5 december.

(Zwarte Pieten debat. De uitspraak dat Zwarte Piet niets met racisme te maken heeft is gewoon niet waar. Het stamt uit de tijd dat zwarte mensen nog minder waren dan het vee, en dus is het racistisch. Het is een racistisch feest, maar dat zegt niet dat mensen die het feest vieren racistisch zijn. Het is gewoon puur onwetendheid. Mensen willen niet worden bestempeld als racist, en daarom ageren ze.)

De wereld draait door, we deinen mee, houden vast.

Verandering is confronterend, ik ervaar het elke dag.

Mijn land en mijn haven, zelfs de wind zorgt hier voor korting
op stormachtige dagen.

(Reclame van Eneco.)

'Wij' wordt bepaald door waar we gaan, niet waar we waren.

Houd de macht bij het volk en laat de angst varen.

(2x)

Van de regen naar de zon. Van de hemel tot de grond.

Van de regels naar de waarden, voor de schepen voor het water.

Van de regen naar de zon, en andersom.