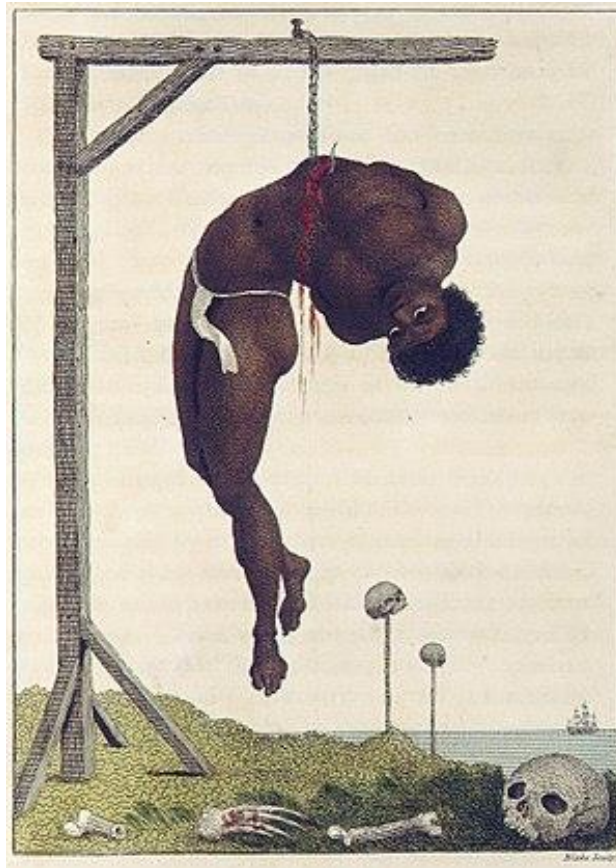


# Canon, slavernij en nationale identiteit?

---

*De weergave van het Nederlands slavernijverleden in lesmethoden na de invoering van de canon en haar invloed op de nationale identiteit.*



Naam: Noud Martens

Studentnr.: 3842908

E-mail: [n.m.a.martens@students.uu.nl](mailto:n.m.a.martens@students.uu.nl)

Opleiding: Geschiedenis, bachelor

Begeleider: Hans van der Jagt

Inleverdatum: 18 januari 2019

Woorden: 8167

## Inhoudsopgave:

Inhoudsopgave: .....	2
Abstract:.....	3
Inleiding .....	4
Hoofdstuk 1:.....	7
1.1 De tien tijdvakken .....	7
1.2 De historische canon .....	9
1.3 Nationale identiteit en het canonvenster 'slavernij' .....	13
Hoofdstuk 2.....	17
2.1 Analysemethode.....	17
2.2 Methodes 2009-2012 .....	20
2.3 Methodes 2013-2019 .....	25
Hoofdstuk 3:.....	31
3.1 Tijdvakken en canon .....	31
3.2 De nationale identiteit .....	33
Conclusie .....	36
Literatuurlijst .....	38
Primaire bronnen.....	38
Secundaire bronnen .....	39
Appendices .....	42
1. Canonvensters.....	42
2. Kerndoelen Voortgezet Onderwijs.....	43
3. Kenmerkende aspecten.....	43
4. Methode-analyse.....	44

## Abstract:

This research was conducted, to find an answer to the question: "In what way does the national identity comes forward when dealing with the canon window" Slavery" in teaching methods from 2009 to now?". The results were obtained by interpreting the discussion about the canon and national identity. This discussion concluded that teaching methods should take multiple positions in order to pursue a neutral identity development. The methods of teaching were subject to an analysis model that tested the quantity and quality of predetermined concepts. This study further showed that recent methods hardly made use of canon windows. This did not imply, however, that the teaching methods did not represent the national identity. The textbooks behaved independently in displaying national history. Thus, it could be concluded that the national identity in textbooks is particularly 'white'.

## Inleiding

“Slavernij kreeg tot 1970 nauwelijks aandacht in schoolboeken. Dat veranderde rond de onafhankelijkheid van Suriname [...].Nederlanders vroegen zich toen af waarom Surinamers naar Nederland kwamen. Maar dat was tijdelijk. De teksten zijn nu weer minder diepgaand dan twintig jaar geleden.”<sup>1</sup>

Dit stelde Tijs van Ruiten, directeur van het Nationaal Onderwijsmuseum, in het NRC van 11 september 2017. Hierin maakte hij op dat er in de vier meest gebruikte lesmethoden in het geschiedenisonderwijs weinig aandacht uitgaat naar de slavernij. De slavernij werd, volgens Van Ruiten, te objectief gepresenteerd en weinig voelbaar gemaakt voor de leerlingen. De verandering, waar hij op doelde, had te maken met een van de veranderingen in het geschiedenisonderwijs na 2006. In dat jaar werd de Nederlandse canon opgesteld door de Commissie Van Oostrom.

Deze commissie presenteerde in opdracht van de onderwijsraad een ‘vaste canon’. De onderwijsraad had hen deze taak gegeven, omdat zij vonden dat er te weinig uiting werd gegeven aan de “nationale identiteit” binnen het vak geschiedenis. Het geschiedenisonderwijs zou, volgens de onderwijsraad, een socialisatietask en een versterking van de maatschappelijke verantwoordelijkheid hebben. Maar doordat er een ‘vaste canon’ ontbrak was hier geen sprake (meer) van.<sup>2</sup> De historische canon (hierna canon genoemd) bestaat uit vijftig vensters die een ontwikkeling, persoon of gebeurtenis beschrijven. Beginnend met de “Hunebedden” en “Europa” als eindonderwerp. Al deze 50 vensters samen zouden een vertolking zijn van ‘ons’ verleden. Binnen het historiografisch debat was deze ontwikkelde afbakening meermaals het middelpunt van kritiek. Sterker nog, in het

---

<sup>1</sup> Evy van der Sanden, “Is het lesmateriaal over de slavernij te oppervlakkig?”, in: *NRC 11 september 2017* <<https://www.nrc.nl/nieuws/2017/09/11/moeilijke-lessen-over-de-slavernij-12953606-a1573068>> (02 december 2018).

<sup>2</sup> F. van Oostrom, *De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse canon, Deel A*, (Den Haag 2006) p. 14.

historisch nieuwsblad van september 2018 werd nogmaals aangetoond dat de canon niet vrijuit gaat nu zij herziend moet worden.<sup>3</sup>

In dit onderzoek wordt de volgende vraag gesteld: "Op welke manier komt de nationale identiteit naar voren bij het behandelen van het canonvenster 'Slavernij' in lesmethoden van 2009 tot nu?". Om deze vraag te beantwoorden zijn er drie deelvragen opgesteld. Hoofdstuk 1 bevat de vraag: "In hoeverre draagt de historische canon bij aan het vormen van nationale identiteit?" Het tweede hoofdstuk beslaat een analyse van de lesmethoden. Er wordt gebruik gemaakt van een kwantitatief en kwalitatief model om te beoordelen wat de weergave van het canonvenster 'slavernij' daadwerkelijk is. Door de kwalitatieve methode wordt getracht de weergave van het slavernijverleden te *verstehen*. Het laatste hoofdstuk koppelt de theorie van het eerste hoofdstuk aan de gevonden resultaten uit het tweede hoofdstuk.

Deze theorie rondom de canon wordt uitgebreid besproken in het eerste hoofdstuk en kan gezien worden als theoretisch kader. Het analytisch model wordt vervolgens besproken in het tweede hoofdstuk, alvorens het bronnenonderzoek wordt gestart. De te onderzoeken bronnen bestaan uit de vier meest gebruikte lesmethoden in het geschiedenisonderwijs. Respectievelijk gaat dit om: Geschiedeniswerkplaats, Sprekend Verleden, MeMo en Feniks. Om een vertekend beeld te voorkomen, worden andere methodes, minder gebruikte methodes, buiten beschouwing gelaten. Er is besloten alleen te kijken naar het opleidingsniveau havo. Dit is een gulden middenweg binnen de drie opleidingsniveaus en een heldere afbakening van dit onderzoek.

De relevantie van het onderzoek is tweeledig. Enerzijds is er steeds meer aandacht voor ons koloniale verleden. De zwartepietendiscussie, het koloniale verleden in het straatbeeld en een nationaal historisch museum zijn linksom of

---

<sup>3</sup> Anne Burgers en Bas Kromhout, 'Nationale identiteit gaat een grotere rol spelen', in: *Historisch Nieuwsblad september 2018*. <<https://www.historischnieuwsblad.nl/interview-canon.html>>, geraadpleegd op 06 januari 2019.

rechtsom te herleiden tot het geschiedenisonderwijs. Anderzijds staat de canon al jaren onder druk. Het onderzoek naar het canonvenster 'Slavernij' en de nationale identiteit tracht in beide gevallen een bijdrage te leveren aan deze debatten.

## Hoofdstuk 1:

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de vraag: In hoeverre draagt de historische canon bij aan het vormen van nationale identiteit? Om deze vraag te beantwoorden, moeten er drie deelvragen beantwoord worden. Als eerste zal besproken worden wat de aanleiding was van het veranderde geschiedenisonderwijs. Hierin gaat aandacht uit naar de invoering van de "Tien Tijdvakken" en de canon. Ten tweede zal de discussie die de canon teweegbracht worden uiteengezet en geduid. Het is nuttig dit te benoemen, omdat binnen deze discussie redacteuren van lesmethoden deelnamen. Als laatste wordt beoordeeld of de canon gekoppeld kan worden aan nationale identiteit.

### 1.1 De tien tijdvakken

Al sinds 1998 waren er gesprekken gaande om het Nederlandse onderwijs te veranderen. Dit gold overigens niet alleen voor het geschiedenisonderwijs, echter werd het geschiedenisonderwijs wel het meest ingrijpend veranderd. De reden dat het (geschiedenis)onderwijs zich aan moest passen, werd toegeschreven aan de alsmaar toenemende individualisering van nieuwe generaties en het ontstaan van een multiculturele samenleving. Opbouw van identiteit en inburgering werd als nieuwe taak gezien.<sup>4</sup> Vanuit de overheid werd Commissie De Rooy aangesteld om meer structuur aan te brengen in de representatie van ons verleden. Commissie De Rooy had als taak een raamwerk op te stellen waarin docenten en leerlingen zich makkelijk kunnen bewegen. De 'Tien Tijdvakken' werden ontwikkeld en gepresenteerd in 2001. De tijdvakken moesten vanaf schooljaar 2005/2006 gebruikt gaan worden door scholen.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Van Oostrom, *De canon van Nederland. Deel A*, p. 18.

<sup>5</sup> P. de Rooy, e.a., *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2011) p. 152.

De 'Tien Tijdvakken' zorgden voor een tijdsindeling die niveau-overstijgend kon worden toegepast. De indeling hield in dat lesmethoden over tien vastgestelde perioden konden worden verdeeld, waarin de belangrijkste kenmerkende aspecten van die periode behandeld konden worden. Bijvoorbeeld de "Tijd van Regenten en Vorsten" waarin aandacht moest worden besteed aan tenminste het ontstaan van handelskapitalisme in de Republiek en het begin van een wereldeconomie.<sup>6</sup> Niet alleen zou de docent hierdoor meer een dienende rol kunnen spelen, tevens zouden leerlingen meer zelfstandig aan de slag kunnen om een eigen historisch besef te creëren.<sup>7</sup> Door de op voorhand gestelde kerndoelen en kenmerkende aspecten zou historische kennis beter beklijven, waaruit men een eenheidsgevoel zou kunnen creëren. Deze kerndoelen worden in hoofdstuk 2 aangehaald.

Commissie De Rooy pleitte na hun advies over de tijdvakken voor verder onderzoek naar het opstellen van een vastgestelde canon. Hoewel er volgens hen in zekere zin in iedere methode al een canon bestond, moesten deze canons gehomogeniseerd. Door een identieke structuur aan te brengen zouden docenten en leerlingen van elkaar kunnen verwachten wat de status is van de *oriëntatiekennis*. Dit diende niet alleen tot meer kennis van het verleden, maar stimuleerde ook de ontwikkeling van historisch besef.<sup>8</sup> Hierop werd een nieuwe commissie opgesteld. Deze commissie, onder leiding van Frits van Oostrom, ging zich toewijden aan het opstellen van een vaste canon. De noodzaak van de canon schreef hij toe aan de geringe kennis onder leerlingen van het (nationaal) verleden. Dit was volgens hem te wijten aan de kwaliteit van de leerboeken (te dik en te duur), maar eveneens aan de docenten (ondermaats).<sup>9</sup> De canon en de tijdvakken konden dit, volgens Van

---

<sup>6</sup> De Rooy, *Verleden, heden en toekomst* p. 45.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>8</sup> Ibid., p. 9-10, 18.

<sup>9</sup> F. van Oostrom, *Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling* (Amsterdam 2007) p. 10. Hij schrijft: "Vroeger waren de leerboeken licht en de leraren zwaar beladen – inmiddels is dat andersom. Hiermee bedoelde Van Oostrom dat leerboeken steeds meer de drager van informatie zijn en de leraar de overbrengende factor.



Oostrom, oplossen. Deze opmerkingen hadden een zeer grote invloed op het canondebat.

## 1.2 De historische canon

Hierboven werd kort besproken dat de noodzaak van de canon, volgens Van Oostrom, leidde tot hevige kritieken. Maar wat maakt deze discussie rondom de canon nu belangrijk voor de nationale identiteit en de weergave van het slavernijverleden? Binnen deze discussie namen academici en vakdidactici deel die uiteindelijk verantwoordelijk waren voor de presentatie binnen lesmethoden. Nu eens als adviseur, dan weer als redacteur. De kritieken die zij gaven werden dus van invloed op de presentatie van de canon en de tijdvakken binnen lesmethoden. Zowel de voorstanders als de tegenstanders van de canon moeten besproken worden om te duiden waarom de canon van invloed is op de vorming van identiteit. Later dit hoofdstuk wordt het gekoppeld aan het begrip 'nationale identiteit'.

Voorstanders van de tijdvakken en de canon waren met name te vinden tussen de beleidsmakers die werden aangesteld door de overheid. Piet de Rooy en Frits van Oostrom zijn hier de beste voorbeelden van. In opdracht van de Staat gingen zij aan de slag om raamwerken voor het geschiedenisonderwijs op te stellen, met als doel meer *oriëntatiekennis* (De Rooy)<sup>10</sup> te bewerkstelligen, waaruit dan weer met goede voorbeelden *historisch besef* (Van Oostrom) kon worden ontwikkeld.<sup>11</sup> In 2004 kwamen De Rooy en Jan Bank al met een voorloper van de canon, *Wat iedereen móét weten van de vaderlandse geschiedenis*. Hierin bepleitten zij dat een canon continuïteit met het verleden creëert. Dit betekende dat deze maatstaf gebruikt zou moeten worden om de, volgens hen, verloren continuïteit met het

---

<sup>10</sup> De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, p. 18, 21.

<sup>11</sup> Van Oostrom, *De canon van Nederland. Deel A*, p. 18; Van Oostrom, *Een zaak van alleman*, p. 8-9.

verleden te herstellen.<sup>12</sup> Ook Van Oostrom vond dat de uiterst fragiele kennis van leerlingen over het nationale verleden en teken aan de wand was. Daarom was het, volgens hem, van belang dat de *'voornaamste iconen van onze geschiedenis en cultuur (en het vele dat daarmee verbonden is) weer eens zijn geïdentificeerd en op eigentijdse wijze zijn uitgelicht'*. Een directe verwijzing naar het opwerpen van nationale identiteit.<sup>13</sup>

Bovenstaande leidde tot kritieken binnen de academische wereld. Een dergelijk kader zou namelijk tot uitsluiting leiden van verschillende groepen en minderheden binnen het onderwijs. Hoewel dit dan echter weer betwist werd door andere academici. Over de politieke aanleiding voor een canon schreef Ed Jonker:

*"Men is [met de canon] wanhopig op zoek naar een nette manier om westerse grondrechten en identiteit te waarborgen, zonder afwijkende groepen buiten te sluiten".*

Hiermee stelde hij dat een canon altijd leidt tot uitsluiting. Ook als men het met alle macht probeert te voorkomen.<sup>14</sup> Jonker uitte daarom niet zozeer kritiek naar 'een' canon, maar wel naar dé canon van Van Oostrom. In zijn optiek mocht er meer zelfreflectie en openheid binnen het kader worden geschept. Zo zou er ook aandacht moeten uitgaan naar de 'zwarte bladzijden' binnen het nationale verleden.<sup>15</sup>

Maria Grever mengde zich ook in het debat. Zij stelde, net als Jonker, dat het raamwerk open moest zijn, waardoor meer zelfreflectie kan plaatsvinden. Dit moest gebeuren door verschillende kanten te belichten en een globaal beeld te geven van het verleden. Een canon was volgens haar een ouderwets beeld, dat niet paste binnen deze multiculturele tijd en bovendien weinig levensvatbaar was. Mede omdat

---

<sup>12</sup> P. de Rooy & J. Bank, 'Wat iedereen móét weten van de vaderlandse geschiedenis', in: *NRC Handelsblad* 30 oktober 2004 <<https://www.nrc.nl/nieuws/2004/10/30/wat-iedereen-moet-wetenvan-de-vaderlandse-geschiedenis-7708745-a78935>> geraadpleegd op 6 januari 2019.

<sup>13</sup> Van Oostrom, *Een zaak van alleman*, p. 8.

<sup>14</sup> E. Jonker., 'Op eieren lopen. Canonvorming met een slecht geweten', *BMGN - Low Countries Historical Review*, 121:1 (2006), pp. 76–92, aldaar 77-78, 83.

<sup>15</sup> Jonker, 'Op eieren lopen.' p. 78.

het jongeren niet voorbereid op de toekomst.<sup>16</sup> Grever stelde op deze manier dat het beter was geweest als de overheid zich daarom niet bemoeide met het geschiedenisonderwijs. Immers zou openheid en het belichten van verschillende geheugens de beste manier zijn om historisch besef en sociale cohesie te creëren, niet vanuit een vast opgesteld raamwerk.<sup>17</sup> Niet alleen is dit logisch voor het debat over de canon, maar ook in vergelijking met de huidige tijd. Veel leerlingen krijgen per week hooguit twee uren geschiedenisles. Om een helder beeld te geven is het logischer om meerdere kanten te belichten. Hierin kreeg Grever overigens bijval van nationale en internationale academici.<sup>18</sup>

Waar academici de overheid betichtten van een ouderwets raamwerk, dat niet meer van deze tijd zou zijn, bekritiseerden vakdidactici de overheid op hun gebrek aan vertrouwen in de docent. Mieke de Vos, docent en doctor, stelde daarom een tweeledige uitsluiting vast. Niet alleen werden, volgens haar, groeperingen uitgesloten, tevens gebeurde dit met de docent. De rol van de docent werd door het opstellen van de Nederlandse canon beperkt tot 50 vensters en de daarbij behorende tijdvakken.<sup>19</sup> Hierin kreeg zij bijval van Siep Stuurman, hoogleraar in de ideeëngeschiedenis. Stuurman stelde dat een Nederlandse canon een zinloos geraamte is. De docent moest het vertrouwen en de vrijheid krijgen zelf te bepalen hoe lessen worden ingericht. Een Nederlandse canon laat weinig aan deze vrijheid

---

<sup>16</sup> M. Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', *Controverses rond de canon* (Assen 2006) p. 29-58, aldaar p. 51.

<sup>17</sup> Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', p. 29-58, aldaar p. 52-53.

<sup>18</sup> M. Pun, 'The Politics of Canon: Discourses of Inclusion and Exclusion in Literature' *International Journal of Humanities and Social Sciences* 1:1 (2018) p. 33-43. Pun beschreef dat de samenleving sinds de jaren '90 een multiculturele verandering heeft doorlopen. Hierdoor de ontwikkeling van canons achterblijft op de multiculturele behoefte van studenten en docenten. Pun pretendeert dat een vicieuze cirkel van in- en uitsluiting een grotere rol aan de docent toebedeelt. De docent moet immers zorgen voor cognitie, besef en respect voor 'andere' culturen, niet een canon; K. Ribbens, 'Ruimte voor multiculturaliteit. De vaderlandse canon en de veranderende historische cultuur.' *Controverses rond de canon* (Assen 2006) p. 80-105, aldaar 100-102. Ribbens stelt dat men moet herbezinnen over de weergave van het vertrouwde beeld, aangezien dit in directe lijn staat met de natiestaat. Door de toegenomen multiculturele samenleving, moet er een synthese ontwikkeld worden waarin iedereen wordt opgenomen en waarin uitsluiting zo veel mogelijk wordt buitengesloten.

<sup>19</sup> M. de Vos, 'The Return of the Canon: Transforming Dutch History Teaching' *History Workshop Journal No. 67* (Oxford 2009) p. 111-124, aldaar p. 122.

over. Het enige wat eventueel als handvat mag dienen, volgens Stuurman, is een wereldlijke canon ofwel de meest algemene geschiedenis. Leraren en leerlingen kunnen hierdoor zelf aan de slag met 'historische materialen'.<sup>20</sup> In dit geval zou niet alleen rekenschap van het verleden ontstaan, maar werkt dat identiteitsvorming in de hand. Hij laat echter in het midden wat voor identiteitsvorming. Hij acht dit namelijk als een product van zelfontwikkeling, waarin kennis van het verleden bijdraagt aan de vorming ervan.<sup>21</sup>

Dat de docent en niet het leerboek de lessen moeten maken, onderschreven ook Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen in hun didactische 'Bijbel', *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Zo stelden zij dat het leerboek moet fungeren als naslagwerk of als hulpmiddel om gestelde doelen te bereiken. Het leerboek is niet het doel *an sich*.<sup>22</sup> Niet verbazend is dat deze heren zowel direct, als indirect betrokken waren bij het opstellen van lesmethoden. Wel stelde Wilschut andermaal dat een vastgesteld '*framework*' effectiever werkt als het gaat om bijbrengen van een historisch besef. Hij is van mening dat leerlingen door voorbeelden uit de eigen omgeving zich het makkelijkst een identiteit bijbrengen en zich kritisch kunnen opstellen in de samenleving. Wilschut doelt echter niet op een gesloten constructie zoals de canon, maar op een open raamwerk die ten alle tijden ruimte laat voor andere invullingen.<sup>23</sup>

Al met al bevinden bovenstaande partijen zich in hetzelfde vaarwater, met hetzelfde doel voor ogen; het creëren van historisch besef. Daaruit moest dan weer een identiteit voortvloeien. Er zitten echter een aantal kinken in de kabel. De commissies trachtten dit te bewerkstelligen door vastomlijnde tijdvakken en de

---

<sup>20</sup> S. Stuurman, 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', *Controverses rond de canon* (Assen 2006) p. 59-79, aldaar p. 77-78.

<sup>21</sup> Stuurman, 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', p. 59-79, aldaar p. 59-60.

<sup>22</sup> A. Wilschut, D. van Straaten, M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2008) p. 123, 126.

<sup>23</sup> A. Wilschut, 'Canonical standards or orientational frames of reference? The cultural and the educational approach to the debate about standards in history teaching' in: L. Symcox & A. Wilschut (eds.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. (Charlotte 2009) p. 113-135, aldaar p. 132-133.

canon te presenteren. Zij beschouwen hun methoden als leveranciers van historisch besef. Direct aanreiken is het devies. Daarentegen pleitten juist academici en vakdidactici voor meer openheid en ruimte voor de docent om hen verschillende multiculturele kanten te laten belichten. Deze kritische houding die de academici en vakdidactici gaven is tevens de kijk die gebruikt wordt binnen de analyse van de lesmethoden. Linksom of rechtsom zal er aandacht besteed aan de verschillende kanten van 'onze' geschiedenis om een zo breed mogelijk historisch besef na te streven. Maar wat heeft een vastomlijnde canon te maken met nationale identiteit? Om dit te beoordelen moet eerst aandacht besteed worden aan het begrip nationale identiteit en het canonvenster slavernij.

### 1.3 Nationale identiteit en het canonvenster 'slavernij'

De nationale identiteit is nauw verbonden aan historisch besef.<sup>24</sup> Hiermee zou de vraag, "Waarom kan de canon gekoppeld worden aan nationale identiteit?" gelijk beantwoord zijn. Het is echter niet zo simpel beantwoord als bovenstaande. Jarenlang zijn er vaste personages, verhalen en gebeurtenissen doorgegeven in de geschiedenis om een gevoel van samenzijn te creëren. Het zou gezegd kunnen worden dat dit voorlopers waren op de canon van Van Oostrom.<sup>25</sup> Dat gevoel is echter steeds meer tanende. Om een helder beeld te geven van nationale identiteit en waarom het canonvenster 'Slavernij' hieraan gekoppeld kan worden, zal eerst een definitie gegeven worden over nationale identiteit.

Een nationaal bewustzijn werd door Benedict Anderson geformuleerd als individuen die zich inbeelden tot een bepaalde groep te horen. Hoewel dit niet iets tastbaars is, kunnen mensen onderling een 'wij'-gevoel hebben ten opzichte van

---

<sup>24</sup> Grever, 'Nationale identiteit en historisch besef', p.29-58, aldaar 37.

<sup>25</sup> D. Cannadine, J. Keating, N. Sheldon, *The right kind of history. Teaching the past in twentieth-century England* (Basingstoke 2011) p. 14.

anderen. Anderson schreef dit toe aan *print-capitalism*. Hiermee doelde hij op grote groepen mensen die zich bevonden in een kapitalistische markt en die zich door het geprinte woord konden vereenzelven met anderen.<sup>26</sup> Nationale identiteit vloeit hieruit voort. Een nationale identiteit is tastbaar en kan gemeten worden. Neem bijvoorbeeld Hollandse tulpen en klompen als voorbeeld. Hier kan iedere 'witte' Nederlander zich mee identificeren. Dit heeft te maken met wat Hobsbawm noemde '*invention of tradition*'. Om sociale cohesie te creëren trachtte, volgens Hobsbawm, de heersende klasse invloed uit te oefenen door tradities te ontwikkelen en te verzinnen. Neem bijvoorbeeld het huidige sinterklaasfeest dat pas halverwege de 19<sup>e</sup> eeuw door Jan Schenkelman werd opgeschreven.<sup>27</sup> Hobsbawm stelde hiermee dat overheden van (westerse) mogendheden sinds de 19<sup>e</sup> eeuw een bepalende rol konden spelen binnen het opleggen van nationale identiteit. Door oplegging en het vaststellen van het curriculum konden zij bepalen wat werd onderwezen. Hier is de afgelopen decennia weinig in veranderd.<sup>28</sup>

Jarenlang werd gedacht dat het opleggen of aanreiken van kant-en-klare kennis zou leiden tot het vormen van sociale cohesie en nationale identiteit. Dit blijkt echter in de huidige tijd steeds minder te werken. 'Invented traditions' en het geprinte woord zijn de uitgedroogde lijm uit de fles. Grever en Ribbens schreven in *Nationale identiteit en meervoudig verleden* dat dit niet onlogisch is. De gevestigde 'witte' orde is aan het vertroebelen nu andere identiteiten ook het toneel betreden. Zij schreven dit toe aan de ingrijpende gebeurtenissen die de 20<sup>e</sup> eeuw met zich meebracht. De twee wereldoorlogen, kolonies die zelfstandig worden, maar ook het internet en de snelle communicatie via digitale wegen waardoor verschillende identiteiten met elkaar kunnen interacteren,<sup>29</sup> In dit licht is het apart dat de canon zich vasthoudt aan vijftig vensters die grotendeels worden bepaald door onze 'witte geschiedenis'.

---

<sup>26</sup> A. Heywood, *Political Ideologies. An introduction* (5e druk; Basingstoke 2012) p. 177.

<sup>27</sup> F. Booy, 'Het verhaal van Zwarte Piet. Geschiedenis en betekenis', *Immaterieel Erfgoed* Bijlage 1 (2015) p. 1-25, aldaar p. 19.

<sup>28</sup> Cannadine, *The right kind of history*, p. 14-15.

<sup>29</sup> M. Grever, K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2011) p. 61.

Het canonvenster 'Slavernij' is hierdoor uiterst precair geworden. De weergave van dit canonvenster moet leiden tot een historisch besef, waardoor men actuele discussies zoals de zwartepietendiscussie kan plaatsen. Maar wat nu als de weergave geen gehoor geeft aan het beeld wat Grever en Ribbens schetsten? De Duitse professor, Aleida Assman, schreef in 2008 in haar werk *Transformations between history and memory* over een splitsing binnen "nationale identiteit", namelijk tussen *history* en *memory*. Hierin stelde zij dat een nationale identiteit onderdeel is van een collectief geheugen (*memory*). Geschiedenis was in haar opinie een losstaand fenomeen wat geen eenheid tracht te creëren, maar eerder een enkelvoudig, universeel *framework* verschaft (*history*). Er is dus maar één geschiedenis en zijn er meerdere (collectieve) herinneringen.<sup>30</sup> Dit impliceert overigens niet dat *history* en *memory* niet kunnen interacteren. Het (collectief) geheugen verrijkt geschiedenis, maar de geschiedenis corrigeert ook het geheugen. Volgens Assmann zou daarom een verschuiving in het paradigma plaatsvinden. Volgens haar zou dat effect hebben op de weergaven in (geschiedenis)leerboeken waarin het opwerpen van monumenten minder van belang is dan het geven van zelfreflectie op de eigen verhalen.<sup>31</sup> Ook hieraan worden de methoden getest.

Nationale identiteit is dus niet zwart-wit.<sup>32</sup> Het is een samenspel van verschillende herinneringen, waarin de geschiedenis deze corrigeert om tot een gezamenlijk geheugen te komen. Althans dat zou het moeten zijn. Vele criticasters vallen de laatste tien jaar terug op een multiculturele benadering binnen het geschiedenisonderwijs. Op deze manier wordt binnen het onderwijs niet gewerkt met een essentialistisch gedachtegoed ('Wij' – 'Zij'), maar wordt een sfeer van grijstinten opgeworpen om zelfstandig tot inzicht en besef te komen. James Banks, een (zwarte) professor in de onderwijskunde, beschreef al in 1993 in *The Phi Delta Kappan*

---

<sup>30</sup> A. Assmann, 'Transformations between History and Memory' *Social Research: An International Quarterly* 75:1 (z.p. 2008) p. 49-72, aldaar p. 56-57, 61.

<sup>31</sup> Assmann, 'Transformations between History and Memory', p. 63, 70.

<sup>32</sup> S. Legêne, *Spiegelreflex* (Amsterdam 2010) p. 26.

*International* dat de visies van (westerse) traditionalisten, multiculturalisten en de Afrikanisten in het curriculum benoemd moeten worden. Dan, en alleen dan, zouden leerlingen aan de slag kunnen met het ontwikkelen van hun identiteit.<sup>33</sup>

Doordat de tijdvakken en de canon door oriëntatiekennis historisch besef trachten bij te brengen. En historisch besef in nauw verband staat met het vormen van een identiteit, zijn de tijdvakken en de canon direct betrokken bij het weergeven van een nationale identiteit. Hoewel misschien niet bewust, leveren zij gevraagd en ongevraagd handvatten waar leerlingen een (nationale) identiteit uit kunnen ontwikkelen. Zodra er te weinig kanten belicht worden, is er een grote kans op een eenzijdige nationale identiteit. Of er daadwerkelijk sprake is van een nationale identiteit in de weergave van het slavernijverleden, zal blijken uit het onderzoek naar de lesmethoden. Dit wordt besproken in het volgende hoofdstuk.

---

<sup>33</sup> J. Banks, 'Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges', *The Phi Delta Kappan* 75:1 (z.p., 1993) p. 22-28, aldaar p. 24,28.



## Hoofdstuk 2

De tijdvakken en de canon vormden een raamwerk, waarin lesmethoden zich mochten manoeuvreren. In het vorige hoofdstuk viel te lezen dat historisch besef nauw verbonden is met het ontwikkelen van een (nationale) identiteit. Het is daarom ook van belang dat de lesmethoden getoetst worden aan het leveren van historisch besef. Hierin wordt gekeken naar de weergave van het slavernijverleden na de invoering van de canon.

In dit hoofdstuk wordt onderzoek gedaan naar de vier meest gebruikte lesmethoden. Om de slavernij in deze havo-methoden te kunnen analyseren, wordt gebruik gemaakt van een analysemodel dat speciaal werd ontwikkeld om onderzoek te doen naar lesmethoden. De methode is door Falk Pingel bedacht.<sup>34</sup> Eerst zal het model geconstrueerd worden. Daarna zijn de bevindingen van de lesmethoden aan de hand van dit model genoteerd.

### 2.1 Analysemethode

Om de slavernij in de lesmethoden van havo na 2006 te kunnen analyseren, werd gebruikt gemaakt van een methode die ontwikkeld werd door Falk Pingel. De analysemethode die Pingel ontwikkelde, was een antwoord op de veranderde weergave in lesboeken sinds de tweede helft van de twintigste eeuw. Pingel stelde dat leerboeken, met name van vakken die ons besef van onze oorsprong moeten geven, overdragers zijn van democratie, mensenrechten en de (westerse) normen en waarden.<sup>35</sup> Binnen deze vakken voeren geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer de overhand. Na de Tweede Wereldoorlog kwam daar een extra aspect bij. Pingel stelde dat naties hun *histoire* rooskleuriger onderwijzen dan daadwerkelijk had plaatsgevonden.<sup>36</sup> Bovendien stond in het vorige hoofdstuk te

---

<sup>34</sup> F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, (2e herziene druk; Paris/Braunschweig 2010) p. 7-8.

<sup>35</sup> Pingel, *UNESCO Guidebook*, p. 7-8

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 7-8.

lezen dat het opleggen van een canon kan leiden tot een eenzijdige vorm van nationale identiteit.

Pingel wilde door analytisch inzicht helderheid geven in de wirwar van deze nationaal eenzijdige, met name geschiedenis, leerboeken. Hierin stelde hij drie onderzoeksvelden naar deze informatiedragers. De kwantitatieve methode, de materieanalyse en de interpreterende methode. Door deze benaderingen samen te voegen zou een helder beeld moeten ontstaan, betreffende het karakter van de leerboeken.

De *kwantitatieve methode* oordeelt of bepaalde begrippen of gebeurtenissen worden besproken.<sup>37</sup> Zo kan worden beoordeeld in hoeverre een leerboek overeenkomt met de gestelde maatstaven. De maatstaven van het Nederlandse (geschiedenis)onderwijs werden bepaald door de overheid in de kerndoelen voor *Mens & Maatschappij*. Hierin werden specifieke doelen opgesteld, die volgens hen gebruikt zouden moeten worden in het geschiedenisonderwijs. Naast de kerndoelen waren er 49 kenmerkende aspecten opgesteld door Commissie De Rooy met het afleveren van de Tien Tijdvakken. De aspecten moesten een verdieping op de tijdvakken geven, zodat leerlingen binnen elk tijdvak *oriëntatiekennis* hadden van een periode.<sup>38</sup> Bovendien moet er rekening worden gehouden met de canonvensters waarin het slavernijverleden zich afspeelt. Aan de hand hiervan werden 8 begrippen opgesteld, waaraan de aanwezigheid in de leerboeken werd getoetst.

1. Kolonisatie/kolonialisme.
2. Slavernij (in Europa).
3. De Republiek heeft geld verdiend aan de slavenhandel.
4. De slechte leefomstandigheden van de slaven (tekst).
5. De slechte leefomstandigheden van de slaven (bron/beeld).
6. De VOC nam ook deel in de slavenhandel.

---

<sup>37</sup> Pingel, *UNESCO Guidebook*, p. 66-67.

<sup>38</sup> De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, p. 25-26.

7. De afschaffing van de slavernij.
8. De afschaffing van de Nederlandse slavernij.<sup>39</sup>

Het kwantitatieve model geeft alleen weer of de begrippen worden besproken. De materieanalyse gaat hierop verder. Op deze manier wordt de tekst inhoudelijk bekeken. Deze kwalitatieve methode onderzoekt of de aanwezigheid van de begrippen dan wel onvoldoende of uitstekend worden toegelicht. Volgens Pingel is dit onderdeel het meest relevante van het onderzoek. Zo stelde hij dat hieruit valt op te maken of leerboeken een ethnocentrische kijk hebben op de wereld. Hierdoor kan het voorkomen dat (on)bedoeld personen, groeperingen of landen ongebalanceerd worden gepresenteerd.<sup>40</sup>

Om deze materieanalyse zorgvuldig te kunnen uitvoeren, wordt gebruik gemaakt van een hermeneutische benaderingswijze zoals Wilhelm Dilthey stelde. Deze interpretatiemethode is noodzakelijk om de bronnen en teksten te *verstehen*. Op deze manier worden de innerlijke waarden of betekenissen bloot gelegd.<sup>41</sup> De begrippen en de informatie die de leerboeken etaleren werden daarin beschouwd als *a priori*.<sup>42</sup> Zodoende kan een helder beeld ontstaan over de kwaliteit van een leerboek.

Leerboeken hebben de neiging om belangrijke gebeurtenissen of actuele zaken later toe te voegen. Een onderzoek van TNS Nipo wees al eens eerder uit dat veel schoolinstellingen werken met verouderde lesmethodes.<sup>43</sup> Dit kwam met name door de kosten van lesmethoden. Van belang is daarom ook of lesmethoden nog jaren mee kunnen. Hierdoor is in dit onderzoek gekozen voor een tijdsbestek van tien jaar. Mede door de invoering van de canon in 2006 werden veel lesmethoden

---

<sup>39</sup> In de bijlage staat een overzicht van alle canonvensters en worden de kerndoelen en kenmerkende aspecten toegelicht die van toepassing waren op het samenstellen van deze 8 begrippen.

<sup>40</sup> Pingel, *Unesco Guidebook*, p.68-69, 73.

<sup>41</sup> M. Leezenberg, G. de Vries, *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*, (herziende druk; Amsterdam 2012) p. 174-175, 352.

<sup>42</sup> M. Leezenberg, e.a., *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*, p. 56-57

<sup>43</sup> ANP, 'NIPO: Verouderd lesmateriaal op helft basisscholen', *Volkscrant* (22 januari 2007)

<<https://www.volkscrant.nl/nieuws-achtergrond/nipo-verouderd-lesmateriaal-op-helft-basisscholen~b2997d09/>> Geraadpleegd op 23 december 2018

van boven tot onder grondig geredigeerd. Bewust is gekozen om methoden van voor 2005 of net na 2006 niet te onderzoeken. Hierin zou immers te weinig naar voren komen betreft de canon.

## 2.2 Methodes 2009-2012

In deze analyse werd de focus gelegd op de oudste bestaande leerboeken sinds de invoering van de canon. Lesmethoden waren hier nog aan het aftasten. In elke lesmethode was duidelijk te zien dat de meeste aandacht nog uitging naar de Tien Tijdvakken van De Rooy. Op deze manier was duidelijk zichtbaar dat het slavernijverleden en het 'canonvenster' niet altijd de aandacht kregen zoals deze stond beschreven in de canontoelichting.<sup>44</sup> Hieronder per methode een beschrijving van de weergave van het slavernijverleden.

### 2.2.1 Geschiedeniswerkplaats (2009)

Deze methode van Geschiedeniswerkplaats, opgesteld in 2009, werd gestructureerd aan de hand van de 'Tien Tijdvakken'. Hoewel zij vermeldden dat alle canonvensters gebruikt werden, was dit niet te herleiden aan de door Commissie Van Oostrom opgestelde (rode) draad.<sup>45</sup> Geschiedeniswerkplaats hechtte veel waarden aan structuur. Dat betekende dat elk hoofdstuk een vertolking was van een tijdvak. Elke paragraaf had als functie verschillende kenmerkende aspecten toe te lichten. De canonvensters werden gebruikt om verdieping te geven. Dit was bijvoorbeeld duidelijk terug te zien aan de paragraaf over de 'Gouden Eeuw'.<sup>46</sup>

In de vaardigheden werd besproken dat de methode voornamelijk draait om het vergaren van kennis en het begrijpen van de juiste chronologie om de gebeurtenissen en ontwikkelingen te begrijpen. Leerlingen zouden door het doen

---

<sup>44</sup> F. van Oostrom, *De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse canon, Deel B*, (Den Haag 2006) p. 54-55. & zie bijlage 1.

<sup>45</sup> T. van der Geugten, B. Hijstek, D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek* (Groningen/Houten 2009) p 5.

<sup>46</sup> Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2* (2009) p. 23.

van onderzoek beide vaardigheden aan elkaar kunnen koppelen.<sup>47</sup> Er werd besproken dat de methode ook gebruikt kon worden om kritieken en meningen te vormen. Hierin was het echter wel van belang dat de gebeurtenissen beoordeeld moesten worden naar hun 'tjidsgeest'. Het idee van goed en kwaad zou immers tegenwoordig anders beoordeeld worden dan toen.<sup>48</sup>

Het kolonialisme werd in *Geschiedeniswerkplaats* veelal met behulp van de Spaanse veroveraars weergegeven. Dit gold eveneens voor het slavernijverleden. De Spaanse kolonisten brachten slaven naar de 'Nieuwe Wereld', later voegden 'andere Europeanen' zich bij hen.<sup>49</sup> Ofschoon gesproken werd over kolonisatie en slavernij, koppelden zij dit nauwelijks aan de Republiek. Doordat zij de term 'Europeanen' hanteerden, werd niet duidelijk wie ze nu precies bedoelden. Verder in de methode werd de Republiek wel samengevoegd met slavernij. De methode wekte echter een beeld dat het slavernijverleden een verlieslatende besteding was.<sup>50</sup>

Betreffende het weergeven van de leefomstandigheden besteedde *Geschiedeniswerkplaats* voldoende aandacht naar de reis vanuit Afrika naar Zuid-Amerika. Niettemin bespraken zij dit wederom vanuit de Spaanse veroveraars. Het bijgeleverde bronnenmateriaal was hiervan een verlengde.<sup>51</sup> Dat de VOC in slaven handelde werd niet besproken. Wel ging er aandacht uit naar de eerste stromingen van het abolitionisme. *Geschiedeniswerkplaats* gaf daarbij aan dat Nederland nauwelijks interesse had in de afschaffing van de slavernij vanwege mogelijke 'economische schade'.<sup>52</sup>

---

<sup>47</sup> Van der Geugten, e.a. *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2* (2009) p. 5.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>50</sup> *Ibid.* p. 67.

<sup>51</sup> *Ibid.* p. 48-49. De omstandigheden van slaven werden uitgelegd naar aanleiding van de Spaanse slavernij. Beeldbronnen werden alleen gegeven in context met dit Spaanse verleden. In de paragrafen over de Nederlandse slavernij werd niets vermeld over de leefomstandigheden. Niet in woord en niet in beeld.

<sup>52</sup> *Ibid.* 98.

### 2.2.2 Sprekend Verleden (2012)

Sprekend Verleden sprak zich in de inleiding uit over het bijbrengen van historisch besef. Dit betekende dat de structuur van de tijdvakken niet werd nageleefd. Sterker nog, in de bijlagen van het leerboek uitten zij hun kritiek op de Nederlandse aanpak binnen het geschiedenisonderwijs. Zij stelden dat naast het (basis)onderwijs niemand gebruik maakt van deze periodisering. Er zou, volgens hen, te weinig kloppen van deze indeling. Bovendien stond dit het bijbrengen van historisch besef in de weg.<sup>53</sup> De methode ging grensoverschrijdend te werk. Hoofdstukken werden ingericht op thema's zoals de Republiek van de 16<sup>e</sup> tot de 19<sup>e</sup> eeuw en van 'De Verlichting' tot industrialisatie.<sup>54</sup> Er werd grotendeels gebruik gemaakt van een internationale indeling. Hierdoor konden de doelen die Sprekend Verleden zich had gesteld, namelijk het bijbrengen van historisch besef en kritische blik, worden bewerkstelligd.<sup>55</sup>

Het boek van havo twee bracht kolonialisme naar voren met behulp van de Spaanse veroveraars. Hoewel het begrip niet opgenomen was in de begrippenlijst, werd wel gesproken over een "*wereld onder blanke leiding*".<sup>56</sup> Verdere uitleg over de bijbehorende slavernij werd uitgesteld naar het volgende leerjaar. Opvallend was dat de periode van bloei in de Republiek hierdoor niet gekoppeld werd met de slavernij. Er werd een enkele zin gewijd aan de WIC en de slavernij.<sup>57</sup> In het leerboek van havo 3 was echter veel aandacht voor (de)kolonisatie en slavernij.<sup>58</sup> Zo werd aangegeven dat niet alleen de WIC slaven handelde, maar ook de VOC hierdoor winst kon boeken.<sup>59</sup> Er ging veel aandacht uit naar de leefomstandigheden op Nederlands-

---

<sup>53</sup> C. Bastiaans, H. Buskop, L. Dalhuisen, Q. Dalhuisen, M. Davidzon, R. van der Geest, A. van Pelt-Kamphuis, F. Steegh, C. de Waal, *Sprekend Verleden. Geschiedenis onderbouw havo/vwo 2 leerboek* (5<sup>e</sup> druk; Zutphen 2012) p. 195.

<sup>54</sup> Bastiaans, e.a., *Sprekend Verleden. Havo 2* (2012) p. 4-5.

<sup>55</sup> Ibidem, p. 7.

<sup>56</sup> Ibidem, p. 15, 30.

<sup>57</sup> Ibid. p. 107.

<sup>58</sup> C. Bastiaans, H. Buskop, L. Dalhuisen, Q. Dalhuisen, M. Davidzon, R. van der Geest, A. van Pelt-Kamphuis, F. Steegh, C. de Waal, *Sprekend Verleden. Geschiedenis onderbouw havo/vwo 3 leerboek* (5<sup>e</sup> druk; Zutphen 2012) p. 122-187.

<sup>59</sup> Bastiaans, e.a., *Sprekend Verleden. Havo 3* (2012) p. 157-158.

Indië, Suriname en de ABC-eilanden. Waarin zij uitgebreid over het leven op de plantages spraken. Er werden duidelijk twee werelden geschept. Van 'de Nederlander' en de 'slaaf'.<sup>60</sup> In beide methoden ging voldoende aandacht naar de afschaffing van de slavernij en de rol van Nederland hierin.<sup>61</sup>

### 2.2.3 MeMo (2009)

Aan deze lesmethode van MeMo was duidelijk te zien dat veel focus uitging naar een 'ouderwetse' manier van kennis overdragen. De methode bestond uit hoofdstukken opgedeeld in paragrafen. Elke paragraaf was ingericht met een aantal bronnen plus een leertekst. De leertekst was lang en droog. Hierin waren met name de (dikgedrukte) begrippen van belang om de leerlingen over te brengen. Deze begrippen kwamen na een hoofdstuk terug in de begrippenlijst, zodat leerlingen deze konden stampen. De canon kwam niet helder naar voren. Wel werd gebruik gemaakt van de 'Tien Tijdvakken'.

De methode liet weinig over aan de verbeelding van de leerling en de docent. Meer werden gebeurtenissen afgeschilderd als voldongen feit. Het doel dat MeMo zichzelf had gesteld, namelijk het bijbrengen van een hoger kennisniveau, bracht een stellende houding in methode.<sup>62</sup> Dit viel terug te zien aan de presentatie van het koloniale verleden. Nauwelijks werd besproken wat kolonisatie inhield. Dit ontbrak zowel in leerboek 2 als leerboek 3. Slavernij was eveneens een onderbelicht item. Zo werd in de paragrafen over de VOC en de WIC niet gesproken over de handel in slaven.<sup>63</sup> MeMo wijdde overigens wel een verdiepend hoofdstuk aan de slavernij. Hierin werd gesproken over de leefomstandigheden in tekst en beeld. Hier was ruimte gemaakt voor de bekende bronnen van John Stedman.<sup>64</sup> Men kan zich afvragen waarom MeMo in deze methode besloten heeft de 'slavernij' louter weer te

---

<sup>60</sup> Bastiaans, e.a., *Sprekend Verleden. Havo 3* (2012) p. 158-159, 167-169, 175.

<sup>61</sup> Bastiaans, e.a., *Sprekend Verleden. Havo 2* (2012) p. 37; Bastiaans, e.a., *Sprekend Verleden. Havo 3* (2012) p. 170.

<sup>62</sup> H. Bulthuis, E. Geenen, M. Hagenaars, J. Jongejans, F. Kerstjens, B. Peters, *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw 2 havo handboek* (Den Bosch 2009) p. 5.

<sup>63</sup> H. Bulthuis, e.a. *MeMo. Havo 2* (2009) p 15, 71.

<sup>64</sup> H. Bulthuis, e.a. *MeMo. Havo 2* (2009) p. 66-69.

geven in een verdiepend hoofdstuk en niet in de basisstof. De afschaffing van de slavernij werd mager gepresenteerd in het tijdvak 'Pruiken en Revoluties'. Hierin ging kort aandacht uit naar de afschaffing van de slavernij in Nederland.<sup>65</sup>

#### 2.2.4 Feniks (2009)

Het belangrijkste doel van deze methode was, volgens Feniks, het overbrengen van standplaatsgebondenheid en kennis. Gebeurtenissen zoals het slavernijverleden mochten niet beoordeeld worden naar de maatstaven van nu.<sup>66</sup> Verder betrof de methode een gestructureerde samenstelling van hoofdstukken met paragrafen waarin de tijdvakken en kenmerkende aspecten werden toegelicht. Opvallend was dat de methode weinig direct gebruik maakte van de canon. De tijdvakken en de kenmerkende aspecten kwamen meer aan bod. Bij de behandeling van deze onderwerpen, werden wel canonvensters aangehaald.

Hoewel kolonialisme vaak in andere methoden in verband werd gebracht met de Spanjaarden, was in Feniks hier geen sprake van. Het begrip kolonialisme kwam in het hoofdstuk van tijdvak "Ontdekkers en Hervormers" voor. Opvallend was dat zij wel de definities gaven van 'dekolonisatie' en 'neokolonialisme'. In de verdieping werden de Spaanse kolonies gekoppeld aan de dekolonisatie van de 19<sup>e</sup> eeuw en het neokolonialisme van, volgens Feniks, Amerikaanse bedrijven uit de 20<sup>e</sup>.<sup>67</sup> Het slavernijverleden vond in deze methode ook zijn intrede binnen het Spaanse Rijk. Hierin ging veel aandacht uit naar de Bartolomé De las Casas, een Spaanse priester die zijn slaven beter behandelde dan toen normaal was.<sup>68</sup>

Of de Republiek geld verdiende aan de slavenhandel kwam voor in het hoofdstuk over de Republiek en de paragraaf '*Alles is handel*'. Zo schreven ze dat '*voor de WIC de slavenhandel de grootste inkomstenbron was*' en dat '*vooral de*

---

<sup>65</sup> H. Bulthuis, e.a. *MeMo. Havo 2* (2009) p. 71

<sup>66</sup> C. van der Heijden, I. van Manen, R. Boonstra, *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw. Leesboek 3 havo/vwo* (Baarn, Utrecht, Zutphen 2010) p. 66.

<sup>67</sup> A.J. Bosch, B. Bossink, W. Claessens, M. Veldkamp, *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw. Leesboek 2 havo/vwo* (Baarn, Utrecht, Zutphen 2009) p. 18, 22.

<sup>68</sup> A.J. Bosch, e.a., *Feniks havo 2* (2009) p. 13.



*handel in slaven winstgevend was*. Later zou er toegelicht worden dat er erg veel geld werd verdiend aan de slavenhandel.<sup>69</sup> De leefomstandigheden van slaven werden uitvoerig besproken in de tekst. Beeldmateriaal kwam echter weinig naar voren. Er werden geen bronnen getoond van het leven op de plantages.<sup>70</sup> Hoewel in leerboek van havo 2 niet gesproken werd over VOC-slaven, kwam in leerboek 3 Nederlands-Indië wel aan bod. De kanttekening die Feniks hierbij gaf, is dat de VOC failliet ging voordat Nederlands-Indië echt bestond.<sup>71</sup> De afschaffing van de slavernij werd besproken, waarna kort aandacht uitging naar de verlate afschaffing van de Nederlandse slavernij in 1863.<sup>72</sup>

## 2.3 Methodes 2013-2019

Deze nieuwe methodes hadden vanaf 2006 de tijd om de canon in hun methoden te verwerken. In de analyse kwam echter naar voren dat geen enkele methode de canon actief gebruikte. Voor de weergave van het slavernijverleden betekende dat ook een veranderde weergave. Per methode is beschreven wat werd weergegeven.

### 2.3.1 Geschiedeniswerkplaats (2013/2014)

Deze methode van Geschiedeniswerkplaats kwam 4 jaar na de eerder onderzochte methode. De nieuwe methode werd opgesteld in 2013 en was op verschillende fronten veranderd ten opzichte van zijn voorganger. Opvallend was dat in deze methode niet expliciet werd vermeld dat alle canonvensters besproken worden, terwijl dat 4 jaar geleden wel bewust werd genoemd.<sup>73</sup> De opzet van deze methode was vergelijkbaar met de voorgaande, waarin de structuur van de tijdvakken nogmaals werd gebruikt. Elk hoofdstuk stond in het teken van een tijdvak, waarin de

---

<sup>69</sup> A.J. Bosch, e.a., *Feniks havo 2* (2010) p. 49, 88.

<sup>70</sup> Ibidem, p. 49, 88.

<sup>71</sup> C. van der Heijden, e.a. *Feniks havo 3* (2010) p. 32-33.

<sup>72</sup> A.J. Bosch, e.a., *Feniks havo 2* (2010) p. 89.

<sup>73</sup> T. van der Geugten, B. Hijstek, D. Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek* (2<sup>e</sup> editie; Groningen/Houten 2013) p. 5.

kenmerkende aspecten werden uitgewerkt. Canonvensters werden nu en dan gebruikt als verdieping.

Waar in de voorgaande editie het koloniale verleden en de slavernij werden uitgelegd aan de hand van de Spanjaarden en andere 'Europeanen', werd in deze methode gerefereerd naar de Spanjaarden en 'Nederlanders, Fransen en Engelsen'.<sup>74</sup> Deze veranderende weergave was slechts eenmalig van toepassing op deze nieuwe methode. Er bleef weinig beeld van de eerder gestelde 'verlieslatende WIC' over. Dat de Republiek geld verdiende aan de slavernij werd in de nieuwe editie nauwelijks besproken. Desalniettemin werd ditmaal wel aangegeven dat de VOC in slaven handelde, net als de WIC. Opmerkelijk was het harde taalgebruik dat Geschiedeniswerkplaats hanteerde: '[De] VOC heeft heel Banda uitgemoord en bracht daarna slaven om plantages te onderhouden'.<sup>75</sup> Bovendien ging meer aandacht uit naar de slavernij in het algemeen. Voorbeelden als 'eunuchs als trouwe dienaren', 'slavernij in Afrika en Arabië' en 'blanke slaven' kwamen voorbij in de paragraaf die in het teken stond van het canonvenster.<sup>76</sup>

Verder was in deze druk een continuïteit te zien in de weergave van de leefomstandigheden van de slaven. Zowel in tekst als in bronnen. Zoals eerder besproken ging er meer aandacht uit naar de leefomstandigheden van 'Spaans' slaven.<sup>77</sup> Tevens bestond er een continuïteit in de presentatie van de afschaffing. Weer was hier een paragraaf aan gewijd en nogmaals werd benadrukt dat Nederland betrekkelijk laat de slavernij afschafte uit angst voor economische schade.

### 2.3.2 Sprekend Verleden (2018)

De nieuwste versie van alle onderzochte methodes werd in 2018 opgeleverd. Deze methode van Sprekend Verleden maakte eveneens als de vorige editie geen gebruik van de tijdvakken, maar werden de ontwikkelingen binnen een themaveld geplaatst.

---

<sup>74</sup> Van der Geugten, e.a. *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2* (2013) p. 45-46.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 48-49.

<sup>77</sup> *Ibid.* p. 46-47.

In deze editie uitten zij nogmaals kritiek op de Nederlandse tijdvakken-indeling. Deze indeling duidde weer eens aan dat zij niet als doel hebben leerlingen geschiedenis (uit het hoofd) te laten leren, maar hen het verleden te laten begrijpen. Historisch besef was het hoogste streven.<sup>78</sup>

Eveneens was in dit leerboek van havo 2 weinig aandacht voor kolonialisme en slavernij buiten het Spaanse grondgebied. Enige verandering vond plaats in de bronnen. Zo werd de vervoerswijze van slaven niet meer getoond, maar werd er aandacht besteed aan de uit "*Amerika afkomstige aardappel*". Verder waren de teksten identiek aan elkaar.<sup>79</sup> Dit betekende dat er geen koppeling was tussen de Republiek en de opkomst van de (Nederlandse) slavernij.

In het leerboek van havo 3 ging ruime aandacht uit naar de (de)kolonisatie vanuit Europees en Nederlands oogpunt. Weer was er ruimte weggelegd om de voormalige kolonies stuk voor stuk te bespreken.<sup>80</sup> Opvallend was dat in deze editie de vroege geschiedenis van Suriname werd opgenomen. Hierin werd uitgelegd hoe men zich vestigde in Suriname voor de (blanke) overheersing.<sup>81</sup> Verder was de tekst over Suriname tekstueel gezien een exacte kopie van de 7 jaar oude editie ervoor. Zelfs in de weergave van de afschaffing van de slavernij werd niets aangepast.<sup>82</sup>

### 2.3.3 MeMo (2014/2015)

De nieuwste editie van MeMo (2013, 2014, 2015) focuste zich meer op het creëren van een historisch besef. Opvallend was de veranderende aard ten opzichte van de vorige editie, waarin kenniseducatie als voornaamste doel werd gezien. Overigens moest dit historisch besef, volgens MeMo, wel in de verdiepende hoofdstukken

---

<sup>78</sup> H. Buskop, L. Dalhuisen, C. Bastiaans, J. Beuze, R. van der Geest, F. Kampers, A. van Pelt-Kamphuis, F. Steegh, C. de Waal, *Sprekend Verleden. Geschiedenis onderbouw havo/vwo 2 leerboek* (6<sup>e</sup> druk; Zutphen 2018). P. 176.

<sup>79</sup> H. Buskop, e.a., *Sprekend Verleden. havo/vwo 2* (2018) p. 14. ; Bastiaans, e.a., *Sprekend Verleden. Havo 2* (2012) p. 15.

<sup>80</sup> H. Buskop, e.a., *Sprekend Verleden. havo/vwo 3* (2018) p. 152-179.

<sup>81</sup> Ibidem, p. 163.

<sup>82</sup> Ibidem, p. 169.

worden opgedaan. Paradoxaal, aangezien zij in de inleiding stelden dat de verdiepingshoofdstukken geen onderdeel waren van de basisstof.<sup>83</sup>

MeMo gaf veel canonvensters weer. Deze kwamen door heel de methode voor, zowel in bron, als paragraaf en als hoofdtekst. In de inleiding werd echter niet aangegeven dat de canon gebruikt werd. Een goed voorbeeld voor het gebruik van de canon, was de paragraaf over Michiel de Ruyter. Hierin vroeg MeMo zich af of Michiel de Ruyter vereerd moet worden als held. Dat er alleen aandacht uitging naar een lofzang over De Ruyter was tegenstrijdig te noemen.<sup>84</sup>

Kolonisatie kwam in deze methode meer aan bod, maar in vergelijking met de andere methodes nog erg mager. Aan de hand van de Spaanse ontdekkingsreizigers legde MeMo het begrip kolonisatie uit. Dit presenteerde zij overigens al in het leerboek van havo 1. Pas aan het eind van leerboek havo 2 gaven zij nogmaals een definitie over kolonisatie. Dit stond echter in een verdiepingshoofdstuk over Suriname. Overigens ging er hier meer aandacht uit naar de iconische ruil tussen de Republiek en de Engelsen dan over het begrip kolonisatie zelf.<sup>85</sup> De slavernij werd als voldongen feit gepresenteerd in context met de Spaanse kolonisatie.

De Republiek verdiende, volgens MeMo, veel geld aan handel. Er werd echter niet gesproken of dit door of dankzij de slavenhandel heeft kunnen ontstaan. Veel aandacht ging uit naar de specerijenhandel van de VOC. Over de slavenhandel van de WIC werd het volgende gemeld: "*De WIC was minder succesvol dan de VOC [...] En hun kolonies kostten veel geld.*"<sup>86</sup> De leefomstandigheden van slaven werden in de algemene stof van leerboek havo 2 niet behandeld. Alleen in de verdiepende

---

<sup>83</sup> H. Bulthuis, E. Geenen, M. Hagenaars, J. Jongejans, F. Kerstjens, B. Peters, *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw 1 havo handboek* (4<sup>e</sup> editie; Den Bosch 2013) p. 4.

<sup>84</sup> H. Bulthuis, E. Geenen, M. Hagenaars, J. Jongejans, F. Kerstjens, B. Peters, *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw 2 havo handboek* (4<sup>e</sup> editie; Den Bosch 2013) p. 47.

<sup>85</sup> H. Bulthuis, e.a. *MeMo 1 havo/vwo* (2013), p. 131, 137; H. Bulthuis, e.a. *MeMo 2 havo/vwo* (2014), p. 135. In het eerste leerboek werd aandacht besteed aan enkel de Spaanse kolonisatie. Hier werd het begrip toegelicht aan de hand van Columbus. In leerboek twee ging in de basisstof geen aandacht uit naar kolonisatie. Behalve in de verdieping, daar werd uitgelegd dat de Republiek 'Nieuw-Amsterdam' vervuilde met Suriname.

<sup>86</sup> H. Bulthuis, e.a. *MeMo 2 havo/vwo* (2014) p. 33, 36-37.

paragraaf gebruikte MeMo tekst en beeld, hoewel mager.<sup>87</sup> In leerboek havo 3 ging er kort aandacht uit naar Nederlands-Indië. Hier werd echter niet gesproken over slaven, maar arbeiders en dat de 19<sup>e</sup> eeuwse Nederlanders hen wilden beschaven.<sup>88</sup> Zowel over de afschaffing van de slavernij en de late afschaffing van de Nederlandse slavernij werd nauwelijks gesproken. Beide werden gepresenteerd als voldongen feit. Waarin zij de afschaffing van de slavernij uitlegden aan de hand van de Amerikaanse Burgeroorlog.<sup>89</sup>

#### 2.3.4 Feniks (2015&2017)

Feniks kwam 6 jaar later met een nieuwe druk. Het belangrijkste doel van voorgaande editie, het creëren van standplaatsgebondenheid en kennis, veranderde niet. Hierdoor werden er meer voldongen feiten gepresenteerd dan dat er ruimte was voor kritische vragen. Over het ontwikkelen van historisch inzicht werd niets vermeld in de vaardigheden.<sup>90</sup> De canon kwam op sommige punten voorbij. Zo werden de grachtengordel, Spinoza en de buitenhuizen wel besproken, maar de Beemster en de Atlas Maior niet. Feniks besteedde daarentegen meer aandacht aan de kolonie Nederlands-Brazilië en de, volgens hen, tolerante Johan Maurits van Nassau.<sup>91</sup> De tijdvakken werden overigens wederom trouw gevolgd. Dit zorgde voor een duidelijke structuur.

Kolonisatie werd wederom niet besproken in het tijdvak "Ontdekkers en Hervormers", hoewel kolonialisme onder Spaans gezag in deze periode begon. De begrippen dekolonisatie en neokolonialisme waren echter wel verdwenen uit de

---

<sup>87</sup> H. Bulthuis, e.a. *MeMo 2 havo/vwo* (2014) p. 136. Er werd weinig tekst bij de bronnen gegeven. Bovendien zijn de bronnen eerder een weergave van het plantageleven, dan een weergave van de leefomstandigheden.

<sup>88</sup> H. Bulthuis, E. Geenen, P. Fruytier, M. Hagenaaars, J. Jongejans, F. Kerstjens, B. Peters, *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw 3 havo handboek* (4<sup>e</sup> editie; Den Bosch 2015) p. 87.

<sup>89</sup> H. Bulthuis, e.a. *MeMo 2 havo/vwo* (2014) p. 131.

<sup>90</sup> C. van der Heijden, I. van Manen, A. Roos, F. Schrijver, F. Tang, J. Venner, *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw. Leesboek 2 havo/vwo* (Baarn, Utrecht, Zutphen 2015) p. 147.

<sup>91</sup> C. van der Heijden, e.a. *Feniks havo/vwo 2* (2015) p 68., p. 53-75.

begrippenlijst. Kolonialisme lichtte Feniks pas toe in het derde leerboek.<sup>92</sup> De grootste verandering binnen deze methode was dat 5 jaar geleden met lof werd geschreven over de Spaanse priester De Las Casas. In de nieuwe methode werd hij echter niet eens benoemd.<sup>93</sup> De weergave van de slavernij had een grote *make-over* ondergaan. In voorgaande editie werd ruim gesproken over dat "*in de slavenhandel veel geld werd verdiend*", bovendien werden daarin de leefomstandigheden omschreven als 'zware ellendige omstandigheden' met tekstueel uitgebreide voorbeelden.<sup>94</sup> In de nieuwe methode werd echter het volgende besproken:

*"De WIC bleef actief in de winstgevende trans-Atlantische-slavenhandel  
"Toch was door de wrede behandeling en de bevattelijkheid van Afrikanen  
voor Europese en inheemse Amerikaanse ziekten de sterfte zo groot, dat er  
constant nieuwe aanvoer nodig was".*<sup>95</sup>

Verdere toelichtingen op de winstgevendheid van de driehoekshandel of over de leefomstandigheden van de slaven werden ditmaal niet gegeven. Ook niet in het leerboek waarin dekolonisatie werd besproken.<sup>96</sup> Evenmin was er een koppeling met de afschaffing van de slavernij. De afschaffing werd met behulp van de Amerikaanse Burgeroorlog uitgelegd. Hierbij was geen verwijzing naar de Nederlandse afschaffing. Dit stond enkel kort vermeld bij de WIC.<sup>97</sup>

---

<sup>92</sup> C. van der Heijden, e.a. *Feniks havo/vwo 2* (2015) p. 26; R. Boonstra, C. van der Heijden, R. de Kreek, I. van Manen, *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw. Leesboek 3 havo/vwo* (2<sup>e</sup> druk; Baarn, Utrecht, Zutphen 2017) p. 13-14.

<sup>93</sup> C. van der Heijden, e.a. *Feniks havo/vwo 2* (2015) p. 21.

<sup>94</sup> A.J. Bosch, e.a., *Feniks havo 2* (2010) p. 88-89.

<sup>95</sup> C. van der Heijden, e.a. *Feniks havo/vwo 2* (2015) p. 67.

<sup>96</sup> R. Boonstra, e.a., *Feniks havo/vwo 3* (2017) p. 13-14.

<sup>97</sup> C. van der Heijden, e.a. *Feniks havo/vwo 2* (2015) p. 67, 133.

## Hoofdstuk 3:

In dit hoofdstuk zullen twee vragen beantwoord worden naar aanleiding van de methodeanalyse. Als eerste wordt gekeken naar de houding van lesmethoden richting de tien tijdvakken en de canon. Welk standpunt nemen zij hierover in? Ten tweede wordt gekeken naar de invloed van lesmethoden op de nationale identiteit. Hoe speelde de weergave van de slavernij een rol op de beïnvloeding van nationale identiteit? Er gaat hierin aandacht uit naar de presentatie van het slavernijverleden. Opvallende zinnen of juist het weglaten van belangrijke informatie spelen hierin een rol.

### 3.1 Tijdvakken en canon

#### 3.1.1 Tijdvakken

In drie methoden werd de indeling van de Tien Tijdvakken trouw opgevolgd. Zowel in de oude edities als de nieuwe. Dit betroffen Geschiedeniswerkplaats, Feniks en MeMo. Dit maakte leerdoelen voor leerlingen helder en tastbaar. Vanuit didactisch oogpunt, kunnen deze methoden worden gezien als heldere raamwerken waarin zelfstandigheid en groepswork, zonder tussenkomst van de docent mogelijk zijn.<sup>98</sup> Logischerwijs was vergroten van kennis het hoofddoel. Hierdoor was het voor deze methoden wel lastig om grensoverschrijdende ontwikkelingen, zoals de slavernij, te duiden. Bovendien was het lastig om historisch besef aan te brengen.

Sprekend Verleden ging tegenovergesteld aan de slag. Zij hadden bewust gekozen geen tijdsindeling, zoals de tien tijdvakken, te gebruiken. Volgens hen was het onlogisch deze indeling te volgen, omdat geen enkel ander onderwijsniveau het hanteerde. Bovendien vonden zij dat de tijdvakken bol stonden van anachronismen.<sup>99</sup> Dit deden zij zowel in de oude als de nieuwe editie. Het voordeel van deze indeling was dat ontwikkelingen makkelijker konden worden uitgelegd en bekritiseerd. Dit zorgde voor meer historisch besef. Anderzijds leverde dit een zeer uitgebreid

---

<sup>98</sup> W. Geerts, R. van Kralingen, *Handboek voor leraren* (Bussum 2013) p. 72-73.

<sup>99</sup> Bastiaans, e.a., *Sprekend Verleden. Havo 3* (2012) p. 195.

boekwerk op. Dit had als nadeel dat deze methode zich moeilijk laat lenen voor (zelfstandig) onderwijs.

Geschiedeniswerkplaats, MeMo en Feniks waren hierdoor de enige methoden die zich als voorstander uitspraken van het raamwerk van Piet de Rooy. Didactisch waren deze methoden het meest overzichtelijk en bondig. Hetgeen commissie De Rooy juist met de tijdvakken wilde bewerkstelligen.<sup>100</sup> Door het opwerpen van een dergelijke structuur werd veel *oriëntatiekennis* bijgebracht, maar bleef de ontwikkeling van historisch besef achter. Sprekend Verleden zette zich af tegen de tijdvakken. Zij wilden historisch bewustzijn als hoogste doel bereiken. Hier paste volgens hen de tijdvakken niet bij. Hierdoor kwam er meer diepgang en verscheidenheid binnen de methode. Zij beperkten zich echter door een ingewikkelde indeling en gebrek aan structuur. Op deze manier zal de methode niet geschikt zijn voor alle onderwijsniveaus.

### 3.1.2 Canon

In de methodes van 2009 tot 2012 werd alleen in Geschiedeniswerkplaats en Feniks aandacht besteed aan de canon(vensters). Hoewel niet alle vensters werden besproken, werd er wel notie gegeven aan het bestaan ervan. In de andere twee methoden werden nu eens canonvensters gebruikt, dan weer andere voorbeelden. De uitgevers besloten hun eigen indeling aan de methode te geven en zich niet volledig te laten leiden door Commissie Van Oostrom. Vanuit didactisch oogpunt zal dit meer vrijheid aan de docent geven. Vanuit de kritieken over de canon kan gezegd worden dat de lesmethoden zonder een vaste canon ook geschiedenis kunnen bijbrengen.

Na 2012 benoemde geen enkele methode de aanwezigheid van de canon in de inleiding of vaardigheden. Punten die De Rooy en Van Oostrom als doel stelden, zoals het bewerkstelligen van *oriëntatiekennis* en *historisch besef*, werden wel besproken. Op de achtergrond kwam de canon meermaals voorbij. Opvallend was

---

<sup>100</sup> De Rooy, *Verleden, Heden en Toekomst*, p. 19.



dan ook dat MeMo en Feniks juist minder aandacht besteden aan de slavernij in hun nieuwe methode. Geschiedeniswerkplaats heeft enkele wijzigingen aangebracht, maar Sprekend Verleden is bijna identiek gebleven. Zij achtten immers het opgestelde raamwerk niet als verplichte kost. MeMo was de enige methode waarin nog enige overlap zat met de canon. Zij benoemden veel canonvensters.

Hieruit kan besloten worden dat lesmethoden zich buiten de discussie van de canon wilden houden. Door nu eens canonvensters te benoemen, dan weer geen aandacht te geven, namen de methoden geen standpunt in binnen het canondebat. Hierom kan gesteld worden dat de canon niet gebruikt werd om nationale identiteit over te brengen in lesmethoden na 2009. Wel kan gesteld worden dat de canon gebruikt werd om meer handvatten te geven, waardoor docenten de mogelijkheid krijgen dieper op een collectief geheugen in te gaan. Dit is overigens nog steeds de verantwoordelijkheid voor de docent zelf.

### 3.2 De nationale identiteit

Dat de canon veelal niet werd gebruikt, impliceerde niet dat de lesmethode niet een beeld gaven over nationale identiteit. Assmann stelde in 2008 dat lesmethoden de komende jaren zouden gaan veranderen naar een werkwijze waarin monumenten minder belangrijk zijn en er genoeg ruimte was voor zelfreflectie. Dit bleek echter niet. Elke methode besteedde aandacht aan Michiel de Ruyter en wierp voor hem een podium op. Hetzelfde kon gesteld worden over de hegemonie van de VOC. Criticasters van de canon gaven aan dat lesmethoden meer aandacht voor de multiculturele samenleving moesten hanteren, dit gebeurde sporadisch. Hierin was Sprekend Verleden de enige methode die niet alleen achtergrond gaf van 'onze' geschiedenis, maar besteedden zij ook aandacht aan de geschiedenis van Suriname,

Indië, de ABC-eilanden en Zuid-Afrika voordat de 'Nederlanders' zich hier vestigden.<sup>101</sup>

De 'vaste canon' die lesmethoden al zouden gebruiken volgens De Rooy en Bank, werd nog steeds toegepast. Hieruit kan geconcludeerd worden dat lesmethoden nog altijd een 'witte' weergave leveren van het slavernijverleden. Doordat de lesmethoden de vrije hand namen in het presenteren van het slavernijverleden, creëerden zij bewust of onbewust een 'witte' nationale identiteit. Hierin waren twee zaken opvallend. Ten eerste viel op dat de methoden zich het recht behielden om gebeurtenissen uit het slavernijverleden onder te belichten of zelfs niet te behandelen. Denk bijvoorbeeld aan MeMo, het feit dat zij de slavernij niet achtten als basisstof, maar als verdiepingstof.<sup>102</sup> Of Feniks, waar ze in de nieuwste editie het blijkbaar niet nodig achtten om bronnenmateriaal aan te leveren over de leefomstandigheden van slaven.<sup>103</sup> Hierin droegen zij selectief aan wat zij belangrijk achtten.

Ten tweede was het opvallend dat slavernij niet of nauwelijks in context werd gebracht met de bloeiperioden van de Republiek en de opkomst van de slavernij. Als het creëren van historisch besef het hoogste doel is, waarom werd hier dan geen koppeling ingelegd? Dit kan op twee manieren verklaard worden. Enerzijds kan dit liggen aan de indeling van de Tien Tijdvakken. Waarin De Rooy had vastgelegd dat de slavernij niet besproken hoefde te worden in het tijdvak 'Regenten en Vorsten' (1600-1700), maar pas in het tijdvak 'Pruiken en Revoluties' (1700-1800).<sup>104</sup> Hoewel de slavernij in de periode na 1700 groeide en de grootste omvang bereikte, zorgt de indeling wel voor een anachronistisch beeld over ons slavernijverleden. Ofwel, in eerste instantie wordt het mooie verhaal verteld, zonder of weinig erkenning voor de slavernij. Waar na een eeuw later, die weinig in verband gebracht kan worden met de

---

<sup>101</sup> H. Buskop, e.a., *Sprekend Verleden. havo/vwo 3* (2018) p. 152-179.

<sup>102</sup> H. Bulthuis, e.a. *MeMo 1 havo/vwo* (2013), p. 4.

<sup>103</sup> R. Boonstra, e.a., *Feniks havo/vwo 3* (2017) p. 13-14.

<sup>104</sup> De Rooy, *Verleden, heden en toekomst*, p. 44-45.

Republiek, het begrip slavernij ruimte krijgt. Zelfs in Sprekend Verleden waarin de tijdvakken niet gebruikt werden, zie je een dergelijke verdeling.

Historisch besef gaat nauw samen met identiteitsvorming. Hoewel de methoden aangaven te streven naar historisch besef, kan geconcludeerd worden dat dit historisch besef eurocentrisch en vanuit de 'Nederlandse' kijk werd gepresenteerd. Hierin was Sprekend Verleden de enige methode die zich door middel van meer randinformatie en een kritische houding het meest leende voor de ontwikkeling van historisch besef. Feniks en MeMo waren de methoden die zich hiervoor het minst leende. Geschiedeniswerkplaats probeerde door meer informatie en verscheidenheid te geven, historisch besef te ontwikkelen, echter door hun manier van presenteren en hun houding ten opzichte van de tijdvakken bleven zij achter op Sprekend Verleden. Daarom kan gesteld worden dat lesmethoden na 2009 een weergave leveren van een 'witte' nationale identiteit.

## Conclusie

In dit onderzoek werd gezocht naar een antwoord op de vraag: "Op welke manier komt de nationale identiteit naar voren bij het behandelen van het canonvenster 'Slavernij' in lesmethoden van 2009 tot nu?". Een antwoord op deze vraag is niet eenduidig. Doordat lesmethoden de vrije hand namen in hun weergave van het slavernijverleden, had elk van hen een eigen representatie van de nationale identiteit. De lesmethoden behielden zich het recht om specifieke zaken omtrent het slavernijverleden te benoemen of juist weg te laten. Dit zorgde er soms voor dat een rooskleuriger beeld werd geschetst, dan weer dat er verschrikkelijke daden hadden plaatsgevonden.

In het eerste hoofdstuk ging aandacht uit naar de historische canon, haar discussie en het begrip nationale identiteit. Hierin was de vraag: "In hoeverre draagt de historische canon bij aan het creëren van een nationale identiteit?". Doordat het onderwijs en lesmethoden veranderden naar aanleiding van een steeds meer individualiserende samenleving, werd geconcludeerd dat de canon zou bijdragen aan de vorming van nationale identiteit. Na het onderzoek moet gesteld worden dat deze aanname onjuist was, aangezien de canon niet op een directe manier werd gebruikt in de lesmethoden. Ofschoon er indirect gebruik werd gemaakt van canonvensters, kan gesteld worden dat elke methode haar eigen canon bezat. Hierin werpen de lesmethodes meer monumenten, dan zelfreflectie op. Wat leidt tot het presenteren van een 'witte' nationale identiteit.

Het tweede hoofdstuk stond in het teken van het bronnenonderzoek. De methode die Pingel opstelde om zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek te doen naar leerboeken, heeft bijgedragen aan het beantwoorden van de vraag: "Hoe werd het slavernijverleden gepresenteerd in de lesmethoden na het invoeren van de canon?". Door de aanpak van zowel een kwantitatieve benaderingswijze gecombineerd met een hermeneutische, beschouwende kwalitatieve analyse. Kon er

door heldere structuur geformuleerd worden hoe de lesmethoden het slavernijverleden weergaven.

De koppeling van het wetenschappelijke debat en het bronnenonderzoek vond in hoofdstuk 3 plaats. Hierin was waarneembaar dat lesmethoden een weergave geven van hun 'witte' nationale identiteit. Dit kwam omdat zij selectief omgingen met het vermelden of weglaten van gebeurtenissen, ontwikkelingen of fenomenen binnen het slavernijverleden. Opvallend was hierin dat het slavernijverleden vaak losgekoppeld werd van de "Nederlandse" bloeiperioden.

In hoeverre dit een gunstige uitkomst is voor de toekomst van het Nederlandse geschiedenis, blijft gissen. Hiervoor zal meer onderzoek gedaan moeten worden naar lesmethoden, de rol van docenten en wat leerlingen belangrijk vinden. Het zou daarom niet misstaan om het onderzoek *Youth & History* uit 1997 nogmaals uit te voeren.<sup>105</sup> Hierin werd niet alleen gekeken naar wat vakdidactici en docenten belangrijk vinden binnen het geschiedenisonderwijs, maar tevens werd de mening van leerlingen gevraagd. Een extra component binnen een dergelijk onderzoek zouden de uitgevers en producenten van de lesmethoden moeten zijn.

---

<sup>105</sup> Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*, p. 70-74.

## Literatuurlijst

### Primaire bronnen

ANP, 'NIPO: Verouderd lesmateriaal op helft basisscholen', *Volkskrant* (22 januari 2007) <<https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/nipo-verouderd-lesmateriaal-op-helft-basisscholen~b2997d09/>> Geraadpleegd op 23 december 2018

Bastiaans, C., Buskop, H., Dalhuisen, L., Dalhuisen, Q., Davidzon, M., Geest, R. van der, Pelt-Kamphuis, A. van, Steegh, F., Waal, C. de, *Sprekend Verleden. Geschiedenis onderbouw havo/vwo 2 leerboek* (5<sup>e</sup> druk; Zutphen 2012).

Bastiaans, C., Buskop, H., Dalhuisen, L., Dalhuisen, Q., Davidzon, M., Geest, R. van der, Pelt-Kamphuis, A. van, Steegh, F., Waal, C. de, *Sprekend Verleden. Geschiedenis onderbouw havo/vwo 3 leerboek* (5<sup>e</sup> druk; Zutphen 2012).

Boonstra, R., Heijden, C. van der, Kreek, R. de, Manen, I. van, *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw. Leesboek 3 havo/vwo* (2<sup>e</sup> druk; Baarn, Utrecht, Zutphen 2017)

Bosch, A.J., Bossink, B., Claessens, W., Veldkamp, M., *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw. Leesboek 2 havo/vwo* (Baarn, Utrecht, Zutphen 2009).

Bulthuis, H., Geenen, E., Hagenaars, M., Jongejans, J., Kerstjens, F., Peters, B., *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw 2 havo handboek* (3<sup>e</sup> editie; Den Bosch 2009).

Bulthuis, H., Geenen, E., Hagenaars, M., Jongejans, J., Kerstjens, F., Peters, B., *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw 1 havo handboek* (4<sup>e</sup> editie; Den Bosch 2013).

Bulthuis, H., Geenen, E., Hagenaars, M., Jongejans, J., Kerstjens, F., Peters, B., *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw 2 havo handboek* (4<sup>e</sup> editie; Den Bosch 2013).

Bulthuis, H., Geenen, E., Fruytier, P., Hagenaars, M., Jongejans, J., Kerstjens, F., Peters, B., *MeMo. Geschiedenis voor de onderbouw 3 havo handboek* (4<sup>e</sup> editie; Den Bosch 2013).

Buskop, H., Dalhuisen, L., Bastiaans, C., Beuze, J., Geest, R. van der, Kampers, F., Pelt-Kamphuis, Steegh, F., Waal, C. de, *Sprekend Verleden. Geschiedenis onderbouw havo/vwo 2 leerboek* (6<sup>e</sup> druk; Zutphen 2018).

Buskop, H., Dalhuisen, L., Bastiaans, C., Beuze, J., Geest, R. van der, Kampers, F. Pelt-Kamphuis, Steegh, F., Waal, C. de, *Sprekend Verleden. Geschiedenis onderbouw havo/vwo 3 leerboek* (6<sup>e</sup> druk; Zutphen 2018).

Burgers, A. en Kromhout, B., 'Nationale identiteit gaat een grotere rol spelen', in: *Historisch Nieuwsblad september 2018*. <<https://www.historischnieuwsblad.nl/interview-canon.html>>, geraadpleegd op 06 januari 2019.

Geugten, T. van der, Hijstek, B., Verkuil, D., *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek* (Groningen/Houten 2009).

Geugten, T. van der, Hijstek, B., Verkuil, D., *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek* (tweede editie; Groningen/Houten 2013).

Heijden, C. van der, Manen, I. van, Boonstra, R., *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw. Leesboek 3 havo/vwo* (Baarn, Utrecht, Zutphen 2010)

Heijden, C. van der, Manen, I. van, Roos, A., Schrijver, F., Tang, F., Venner, J., *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw. Leesboek 2 havo/vwo* (Baarn, Utrecht, Zutphen 2015)

Rooy, P. de & Bank, J. 'Wat iedereen móét weten van de vaderlandse geschiedenis', in: *NRC Handelsblad 30 oktober 2004* <<https://www.nrc.nl/nieuws/2004/10/30/wat-iedereen-moet-wetenvan-de-vaderlandse-geschiedenis-7708745-a78935>> geraadpleegd op 6 januari 2019.

Sanden, E. van der, "Is het lesmateriaal over de slavernij te oppervlakkig?", in: *NRC 11 september 2017* <<https://www.nrc.nl/nieuws/2017/09/11/moeilijke-lessen-over-de-slavernij-12953606-a1573068>> (02 december 2018).

## Secundaire bronnen

Assmann, A., 'Transformations between History and Memory' *Social Research: An International Quarterly* 75:1 (z.p. 2008) p. 49-72

Booy, F., 'Het verhaal van Zwarte Piet. Geschiedenis en betekenis', *Immaterieel Erfgoed Bijlage 1* (2015) p. 1-25.

J. Banks, 'Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges', *The Phi Delta Kappan* 75:1 (z.p., 1993) p. 22-28.

- Cannadine, D., Keating, J., Sheldon, N., *The right kind of history. Teaching the past in twentieth-century England* (Basingstoke 2011).
- Emmer, P.C., *Het zwart-wit denken voorbij. Een bijdrage aan de discussie over kolonialisme, slavernij en migratie.* (Amsterdam 2017).
- Geerts, W., Kralingen, R. van, *Handboek voor leraren* (Bussum 2013).
- Grever, M., 'Nationale identiteit en historisch besef', *Controverses rond de canon* (Assen 2006) p. 29-58.
- Grever, M., Jonker, E., Ribbens, K., Stuurman, S., *Controverses rond de Canon* (Assen 2006).
- Grever, M., Ribbens, K., *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2011).
- Heywood, A., *Political Ideologies. An Introduction.* (5<sup>e</sup> druk; Basingstoke 2012).
- Jonker, E., 'Op eieren lopen. Canonvorming met een slecht geweten', *BMGN - Low Countries Historical Review*, 121:1 (2006), pp. 76–92.
- Kamp, J., Legêne, S., Rossum, van, M., Rümke, S., *Geschiedenis Schrijven!* (Amsterdam 2006).
- Kleppe, M., *Canonieke icoonfoto's. De rol van (pers)foto's in de Nederlandse geschiedschrijving.* (Delft/Zutphen 2013).
- Leezenberg, M. Vries, G. de, *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*, (herziende druk; Amsterdam 2012).
- Legêne, S. *Spiegelreflex. Culturele sporen van de koloniale ervaring* (Bussum 2008).
- Oostrom, F. van, *De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse canon, Deel A*, (Den Haag 2006).
- Oostrom, F. van, *De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse canon, Deel B*, (Den Haag 2006).
- Oostrom, F. van, *Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling* (Amsterdam 2007).



Pingel, F., *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, (2e herziene druk; Paris/Braunschweig 2010).

Pun, M., 'The Politics of Canon: Discourses of Inclusion and Exclusion in Literature' *International Journal of Humanities and Social Sciences* 1:1 (2018) p. 33-43.

Ribbens, K., 'Ruimte voor multiculturaliteit. De vaderlandse canon en de veranderende historische cultuur.' *Controverses rond de canon* (Assen 2006) p. 80-105.

Rooy, P. de, *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2011).

Stuurman, S., 'Van nationale canon naar wereldgeschiedenis', *Controverses rond de canon* (Assen 2006) p. 59-79.

Vos, M. de, 'The Return of the Canon: Transforming Dutch History Teaching' *History Workshop Journal No. 67* (Oxford 2009) p. 111-124.

Wilschut, A., Straaten, D. van, Riessen, M. van, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2008).

Wilschut, A., 'Canonical standards or orientational frames of reference? The cultural and the educational approach to the debate about standards in history teaching' in: L. Symcox & A. Wilschut (eds.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. (Charlotte 2009) p. 113-135.

# Appendices

## 1. Canonvensters



Bron: De canon van Nederland (afbeelding van de 50 canonvensters zoals opgesteld door Commissie Van Oostrom) commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon; Den Haag; 2006 < <http://www.aandachtvoorgeschiedenis.nl/de-canon-van-nederland/>> geraadpleegd op 15 januari.

## 2. Kerndoelen Voortgezet Onderwijs

- Kerndoel 36: De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.
- Kerndoel 38: De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.
- Kerndoel 46: De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu, en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.
- Kerndoel 47: De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

## 3. Kenmerkende aspecten

- **Aspect 25: Wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie.**

In de 17e eeuw kwam het handelskapitalisme tot bloei en ontstonden wereldwijde handelsnetwerken. In de groeiende wereldeconomie speelde de Verenigde Oost-Indische Compagnie een hoofdrol. De West-Indische Compagnie was actief in gebieden rond de Atlantische Oceaan.

**Aspect 29: Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekolonies en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme.**

Vanaf de 16e eeuw vergrootten Europeanen hun kolonies in Amerika en legden ze er plantages aan die produceerden voor de Europese markt. Voor het zware plantagewerk haalden ze miljoenen zwarte slaven uit Afrika. Door de verlichting ontstond in westerse landen discussie hierover. Eind 18<sup>e</sup> eeuw ontstond een beweging tegen slavernij die ervoor zorgde dat westerse landen de slavenhandel en slavernij in de 19e eeuw stap voor stap afschaften.

## 4. Methode-analyse

### Kwantitatieve analyse

#### Geschiedeniswerkplaats 2009

Weergave in leerboek	Niet aanwezig	Aanwezig
Kolonialisme		X
Slavernij (in Europa)		X
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X	
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X	
Afschaffing van de slavernij		X
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X

#### Geschiedeniswerkplaats 2013

Weergave in leerboek	Niet aanwezig	Aanwezig
Kolonialisme		X
Slavernij (in Europa)		X
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven		X
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X
De VOC heeft ook slaven gehandeld		X
Afschaffing van de slavernij		X
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X

#### Sprekend Verleden 2011

Weergave in leerboek	Niet aanwezig	Aanwezig
Kolonialisme		X
Slavernij (in Europa)		X
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven		X
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X
De VOC heeft ook slaven gehandeld		X
Afschaffing van de slavernij		X
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X

#### Sprekend Verleden 2018

Weergave in leerboek	Niet aanwezig	Aanwezig
Kolonialisme		X
Slavernij (in Europa)		X

De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven		X
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X
De VOC heeft ook slaven gehandeld		X
Afschaffing van de slavernij		X
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X

#### MeMo 2009

Weergave in leerboek	Niet aanwezig	Aanwezig
Kolonialisme		X
Slavernij (in Europa)		X
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X	
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X	
Afschaffing van de slavernij		X
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X

#### MeMo 2013/2014/2015

Weergave in leerboek	Niet aanwezig	Aanwezig
Kolonialisme		X
Slavernij (in Europa)		X
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X	
Leefomstandigheden van slaven (tekst)	X	
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X	
Afschaffing van de slavernij		X
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X

#### Feniks 2009

Weergave in leerboek	Niet aanwezig	Aanwezig
Kolonialisme		X
Slavernij (in Europa)		X
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven		X
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X	
Afschaffing van de slavernij		X
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X

#### Feniks 2015/2017

Weergave in leerboek	Niet aanwezig	Aanwezig
Kolonialisme		X

Slavernij (in Europa)		X
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X	
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)	X	
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X	
Afschaffing van de slavernij		X
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X

## Kwalitatieve analyse

### Geschiedenis Werkplaats Havo 2 2009

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme		X			
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X				
Leefomstandigheden van slaven (tekst)			X		
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X			
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij			X		
Late afschaffing Nederlandse slavernij			X		

### Geschiedeniswerkplaats Havo 2 2013

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme		X			
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X				
Leefomstandigheden van slaven (tekst)			X		
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)			X		
De VOC heeft ook slaven gehandeld		X			
Afschaffing van de slavernij			X		
Late afschaffing Nederlandse slavernij			X		

### Sprekend Verleden Havo 2 2011

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme		X			
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven		X			
Leefomstandigheden van slaven (tekst)	X				
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X			
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij	X				
Late afschaffing Nederlandse slavernij	X				

Sprekend Verleden Havo 3 2012

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme				X	
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven			X		
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X			
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X			
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij			X		
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X			

Sprekend Verleden Havo 2 2018

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme		X			
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven		X			
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X			
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)	X				
De VOC heeft ook slaven gehandeld		X			
Afschaffing van de slavernij			X		
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X			

Sprekend Verleden Havo 3 2018

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme			X		
Slavernij (in Europa)			X		
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven			X		
Leefomstandigheden van slaven (tekst)			X		
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)			X		
De VOC heeft ook slaven gehandeld			X		
Afschaffing van de slavernij			X		
Late afschaffing Nederlandse slavernij			X		

MeMo Havo Onderbouw 2009

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme		X			
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X				
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X			
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)			X		

De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij		X			
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X			

#### MeMo Havo 1 2013

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme		X			
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X				
Leefomstandigheden van slaven (tekst)	X				
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)	X				
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij	X				
Late afschaffing Nederlandse slavernij	X				

#### MeMo Havo 2 2014

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme	X				
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X				
Leefomstandigheden van slaven (tekst)	X				
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X			
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij		X			
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X			

#### MeMo Havo 2 2014

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme	X				
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X				
Leefomstandigheden van slaven (tekst)	X				
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X			
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij		X			
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X			

#### Feniks Havo 2 2009

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme		X			
Slavernij (in Europa)			X		



De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven			X		
Leefomstandigheden van slaven (tekst)			X		
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)		X			
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij		X			
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X			

#### Feniks Havo 2 2015

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme		X			
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven		X			
Leefomstandigheden van slaven (tekst)		X			
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)	X				
De VOC heeft ook slaven gehandeld	X				
Afschaffing van de slavernij		X			
Late afschaffing Nederlandse slavernij		X			

#### Feniks Havo 3 2017

Weergave in leerboeken	Niet	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Uitstekend
Kolonialisme			X		
Slavernij (in Europa)		X			
De Republiek heeft geld verdiend aan de slaven	X				
Leefomstandigheden van slaven (tekst)	X				
Leefomstandigheden van slaven (beeld/bron)	X				
De VOC heeft ook slaven gehandeld		X			
Afschaffing van de slavernij	x				
Late afschaffing Nederlandse slavernij	X				