

Een kritische blik op slavernijonderwijs

*Joandi Hartendorp**

Op 19 december 2022 maakte premier Rutte namens de regering excuses voor het Nederlandse slavernijverleden. Het kabinet verbindt aan de excuses maatregelen die gericht zijn op het vergroten van kennis en bewustwording; dit betekent dat er een bewustwordingsfonds komt, dat zich met name zal richten op onderwijs. ‘Als kabinet willen we meer aandacht geven aan onze gezamenlijke geschiedenis, zodat ons gedeelde slavernijverleden, met alle onrecht en pijn die daar deel van uitmaken, breed gekend en erkend wordt.’¹ Met meer aandacht ambieert het kabinet bewustwording en kennis van het slavernijverleden en de doorwerking hiervan in het heden te vergroten. Het is echter de vraag of het huidige slavernijonderwijs geschikt is om deze ambitie te vervullen. Om hier antwoord op te krijgen is het van belang om inzicht te krijgen in hoe het Nederlandse slavernijonderwijs er daadwerkelijk uitziet.

Sinds de jaren negentig is het Nederlandse slavernijverleden een verplicht onderdeel van het geschiedenisonderwijs (Hogervorst 2006, p. 56). In Nederland wordt geschiedenis gedoceerd aan de hand van tien tijdvakken.² Het is de bedoeling dat iedere leerling tijdens de gehele schoolloopbaan minstens één keer alle tijdvakken, van jagers en boeren tot aan het televisie- en computertijdvak, doorlopen heeft.³ De tijdvakken worden specifiek gemaakt via 49 kenmerkende aspecten. De slavernij wordt meestal behandeld in het tweede jaar van de middelbare school onder het zevende tijdvak: de tijd van pruiken en revoluties. Het daarbij aansluitende kenmerkende aspect is: ‘de uit-

* J.M.L. Hartendorp MLitt (Master of Letters) is PhD-kandidaat bij het department ‘Citizenship and the Humanisation of the Public Sector’ van de University of Humanistic Studies, onder supervisie van prof. dr. Nicole Immler en prof. dr. Hans Alma.

1 Kamerbrief met de reactie van het kabinet op het rapport van het Adviescollege Dialoog-groep Slavernijverleden, rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/12/19/kamerbrief-met-reactie-kabinet-op-rapport-adviescollege-dialooggroep-slavernijverleden.

2 Zie geschiedenisexamens.nl/kenmerkende-aspecten.html.

3 Leerlingen die geschiedenis als examenvak kiezen, bestuderen de tijdvakken in de aanloop naar het examenjaar vaak nog een keer.

bouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van planta-gekoloniën en de daarmee verbonden Trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme'.⁴ Volgens de website van Stichting Leerplan Ontwikkeling⁵ zijn deze kenmerkende aspecten de enige verplichte verwijzing naar slavernij die leerlingen tijdens hun eindexamen moeten kunnen begrijpen op de havo en het vwo.⁶ Er zijn al meerdere onderzoeken uitgevoerd naar de inhoud van het onderwijs over slavernij (Mok e.a. 2011; Sijpenhof 2019; Weiner 2014). Deze studies zijn voornamelijk gebaseerd op analyses van schoolboeken. Mijn promotieonderzoek richt zich daarentegen expliciet op wat docenten zelf vertellen in de klas. Onderwijskundigen stellen dat geschiedenisonderwijs een culturele en sociale praktijk is waarbij persoonlijke overwegingen een belangrijke rol spelen. Vooral bij beladen geschiedenisonderwerpen is het schoolboek vaak ondergeschikt aan de persoonlijke bijdrage van de docent (Åström Elmersjö & Thorp 2020, p. 1). Vandaar dat geschiedenisleraren in onderwijsliteratuur zijn bestempeld als 'poortwachters' (Klein 2017, p. 77). Dit is specifiek van toepassing in Nederland. Ondanks het materiaal dat docenten tot bepaalde hoogte verplicht zijn te gebruiken (de tien tijdvakken), zijn docenten in Nederland vergeleken met andere Europese landen vrijer om eigen keuzes te maken (Boersema & Schimmel 2008, p. 58). De belangrijkste factor bij het bepalen van de hoeveelheid aandacht die wordt besteed aan slavernijonderwijs is volgens historicus Alex van Stipriaan de houding van de leraar (Van Stipriaan 2016, p. 98). Om deze redenen heb ik tussen 2016 en 2021 aan de hand van 35 diepte-

4 Dit kenmerkende aspect samen met alle andere kenmerkende aspecten is te vinden op geschiedenisexamen.nl. In het kenmerkende aspect komt de term 'slavernij' niet voor en er wordt evenmin aandacht besteed aan verzet. Hieronder wordt nader toegelicht waarom dit opmerkelijk is.

5 'SLO, een doordacht curriculum dat doen we samen', slo.nl/sectoren/vmbo/geschiedenis-vmbo/onderbouw/doelen-kaders/.

6 Op het vmbo is het kenmerkende aspect recentelijk aangepast en geworden: 'slavenarbeid op plantages en de opkomst van het abolitionisme'.

interviews⁷ met geschiedenisdocenten⁸ een beeld geschetst van hoe er betekenis gegeven wordt aan slavernijgeschiedenis op het voortgezet onderwijs.⁹

De verzamelde data zijn geanalyseerd met behulp van kritische thematische analyse, een methode waarmee verhaalpatronen thematisch en kritisch kunnen worden geïnterpreteerd in interviews.¹⁰ In de volgende paragrafen worden de thema's besproken die naar voren zijn gekomen. Dit wordt gevolgd door een conclusie met enkele aanbevelingen die betrekking hebben op de ambitie van het kabinet.

Weinig aandacht voor slavernij in 'de Oost'

Bij het Nederlandse slavernijverleden wordt vaak onbewust een connectie gemaakt met de West-Indische Compagnie (WIC) en slavernij in Noord-, Midden- en Zuid-Amerika (Welie 2008, p. 48). Daarentegen was de Vereenigde Oost-Indische Compagnie (VOC) ook betrokken bij slavenhandel en slavernij rond de Indische Oceaan; het was in Indonesië waar de eerste totslaafgemaakten te werk zijn gesteld (Manuhutu 2020, p. 148). Ondanks dit historische feit wordt in Nederland zowel in de historiografie als in de herinneringscultuur van de slavernij de nadruk gelegd op de trans-Atlantische slavernij. 'Geen monument, geen gedenkteken geen discussie. Geen veelomvattende wetenschappelijke studie en ook geen plaats voor slavenhandel en slavernij in de Oost in ons onderwijs over het nationale slavernijverleden'

- 7 Het eerste deel van de interviews bestond uit vragen over de didactische en pedagogische keuzes die docenten maken. Welke strategieën, vaardigheden, instrumenten en materialen gebruiken docenten en met welk onderwijsdoel? Het tweede deel van het interview richtte zich op het verhaal; welke verhalen worden overgebracht door de verschillende didactische en pedagogische keuzes die docenten maken? Het doel van het interview: gedetailleerd inzicht krijgen in de onderwijspraktijk.
- 8 Om een diverse steekproef te creëren zijn docenten met verschillende achtergronden en leeftijden uit verschillende delen van Nederland geïnterviewd. Er zijn interviews afgenomen met docenten van grote en kleine scholen, religieuze en seculiere scholen en (zoals docenten zelf beschreven) 'zwarte' en 'witte' scholen. Om een breed scala aan onderwijspraktijken te kunnen analyseren, werden docenten met eerstegraads en tweedegraads onderwijsbevoegdheid geïnterviewd.
- 9 Uit een publicatie van didactisch expert Arie Wilschut uit 2002 blijkt dat leerlingen in het voortgezet onderwijs historische kennis het best behouden en onthouden. Daarom zijn alleen docenten uit het voortgezet onderwijs geïnterviewd.
- 10 De diepte-interviews hebben gedetailleerde informatie opgeleverd, die vervolgens is gecodeerd in Atlas.ti. Door het coderen zijn patronen ontdekt, waarbij de onderlinge relaties tussen deze patronen zijn geanalyseerd om de belangrijkste thema's die de onderwijspraktijk bepalen, vast te kunnen stellen.

(Baay 2015, p. 17). De interviews met docenten onderstrepen deze observatie. Een docent antwoordde op de vraag in hoeverre slavernij in de Nederlandse koloniën aan bod kwam met:

'Nederlands-Indië? Dat doen we wel, en daar is natuurlijk niet slavernij in de vorm van slavernij zoals waar mensen openlijk werden verkocht aan een ander, dat niet, maar wel inderdaad hoe de Indiërs daar werden behandeld.'

Dit citaat illustreert dat slavernij in Indonesië als iets anders wordt gezien. Onder Nederlands koloniaal bewind werden in Indonesië en andere gebieden rond de Indische oceaan wel degelijk mensen 'openlijk' verkocht (Brandon e.a. 2020). Het beeld waarin deze vorm van slavenhandel met name met de handel en slavernij van de WIC geassocieerd wordt, is te beperkt.

Het koloniale bestel in Indonesië blijft overigens niet buiten beschouwing. De interviews hebben zelfs laten zien dat docenten, als ze gevraagd worden naar slavernij in Nederlandse koloniën, eigenlijk meteen over Indonesië beginnen. Echter, dit leidt meestal tot een bespreking van het cultuurstelsel, of de ethische politiek.¹¹ Nederlandse slavernij wordt beperkt in verbinding gebracht met Indonesië dan wel andere regio's rond de Indische Oceaan. Een verklaring hiervoor is de geschiedschrijving, die zich ook pas recentelijk meer expliciet op slavernij in 'de Oost' is gaan richten.

Geen slavernij, maar slavenhandel

Om een nauwkeurig beeld te krijgen van onderwijs over slavernij, is het van belang om te bepalen wat er precies wordt verstaan onder slavernij. Een van de eerste interviewvragen was dan ook: 'Wat vertelt u over Nederlandse slavernij?' Vaak werd deze vraag beantwoord met een beschrijving van de driehoekshandel, zoals het volgende citaat illustreert:

¹¹ Het cultuurstelsel was een Nederlands koloniaal beleid dat Indonesiërs dwong gewassen te produceren tegen extreem lage lonen voor Europese markten. De 'ethische politiek' kan worden beschreven als een politieke beweging die rond het einde van de negentiende eeuw begon en tot doel had de Indonesische bevolking 'op te voeden' in plaats van te onderwerpen (Bosma 2005).

'Nou, op de eerste plaatst laat je natuurlijk zien hoe het werkte dus dan heb je nog de driehoekshandel, wat daar precies mee gebeurt en hoe daar geredeneerd is door de mensen die dat hebben gedaan. Het is telkens met een vol schip verder gaan en dan uiteindelijk je winst maken in Europa, laten we ons daarover niks wijs maken, daar gaat het om.'

Op de vraag of er aandacht besteed werd aan slavernij specifiek, in plaats van slechts handel, antwoordde een docent:

'[N]ee, niet zo zeer, het is echt meer de inderdaad de, gewoon, in de driehoekshandel, het vervoer, de verkoop.'

Beide citaten laten de onbewuste associatie van Nederlandse slavernij met handel zien. Als gevolg hiervan wordt de intergenerationele uitbuiting van totslaafgemaakten in de Nederlandse koloniën meestal niet besproken tijdens de lessen.

Leraren hebben daar een aantal redenen voor. Een docent gaf aan dat hij zich zo laat meeslepen in het voor het voetlicht brengen van de overtocht,¹² dat er onvoldoende tijd overblijft om de slavernij die op de overtocht volgde te bespreken. Een andere docent behandelt slavernij als onderdeel van een breder mensenrechtenthema, wat betekent dat naast het bespreken van de handel er weinig tijd overblijft om slavernij te behandelen. Weer een andere docent gaf aan prioriteit te geven aan historische empathie,¹³ waardoor 'feitelijke kennis' het onderspit delft. Al deze docenten kampen met tijdsgebrek, wat ertoe kan leiden dat de daadwerkelijke slavernij in het slavernijonderwijs onderbelicht blijft.

Aangezien geschiedenisdocenten in Nederland relatief vrij zijn om persoonlijke interesses na te streven, is de bevinding uit de kritische thematische analyse dat handel centraal gesteld wordt opmerkelijk. Docenten zouden ervoor kunnen kiezen om specifiek de slavernij te bespreken, zoals zij er nu voor kiezen om andere niet-verplichte onderwerpen op te nemen, zoals mensenrechten, Amerikaanse geschiedenis of uitgebreide oefeningen gericht op historische empathie.

12 Veel van de geïnterviewde docenten besteedden veel aandacht aan het onderstrepen van het gruwelijke karakter van het vervoer van de totslaafgemaakten tijdens de overtocht van Afrika naar Amerika.

13 Historische empathie is een vaardigheid in het geschiedenisonderwijs, waarbij leerlingen oefenen met inleven in historische figuren om hun context beter te begrijpen.

Historica Maria Luce Sijpenhof heeft slavernijschoolboeken onderzocht en trekt de conclusie dat leerlingen leren over de belangrijkste producten op de plantage, terwijl het ‘integrale politieke, sociale en culturele systeem dat de productie van deze producten mogelijk maakt, onaangeroerd blijft’. Zij stelt: ‘[H]et slavernijverleden wordt genuanceerd door economische redeneringen’ (Sijpenhof 2019, p. 158). Hiermee doelt zij op de observatie dat slavernij wordt gezien als een misdaad die zich beperkt tot de handel, terwijl het opnemen van de daadwerkelijke daad van slavernij het tot een misdaad van grotere omvang zou maken. De interviews weerspiegelen Sijpenhofs bevindingen dat de daadwerkelijke slavernij in de Nederlandse koloniën vrijwel verdwenen is uit het Nederlandse onderwijs. Het verhaal over handel, waarin de Afrikaanse totslaafgemaakten behoren tot de producten die over de wereld worden vervoerd, domineert. Dit betekent dat in het Nederlandse slavernijonderwijs de slavernij wordt beperkt tot de slavenhandel; daderschap in slavernij wordt naar Amerika verplaatst.

Een focus op Amerikaanse verhalen

Onderwijs over de slavernij begint vaak met de ‘ontdekking’ van Amerika door Columbus; het verhaal van de ‘ontdekking’ introduceert de trans-Atlantische slavenhandel. Na de handel wordt in veel verhalen aandacht besteed aan de afschaffing van de slavernij. De slavernij in de Nederlandse koloniën blijft grotendeels onbesproken. Wanneer slavernij wel aan bod komt, dan betreft dit het Amerikaanse slavernijverleden; om een beeld te geven van het plantageleven worden vaak Amerikaanse bronnen gebruikt.

Een populaire film bij de geïnterviewde geschiedenisdocenten is *12 years a slave*. Ook worden films getoond over de burgerrechtenbeweging van Afro-Amerikanen als *The help*. Het gebruiken van de Amerikaanse burgerrechtengeschiedenis laat zien dat docenten een verband zien tussen het Amerikaanse slavernijverleden en de Amerikaanse burgerrechtenbeweging in de twintigste eeuw. Geschiedenis van de burgerrechten wordt onderwezen om de leerlingen een beeld te geven van de gevolgen van de slavernij, maar ook om hun opbouwende verhalen te vertellen over vreedzaam verzet in de twintigste

eeuw. Dit wordt gebruikt om betekenis te geven aan de positie van Afro-Amerikanen in de Amerikaanse geschiedenis en het heden. Maar de vraag blijft: waarom zouden docenten überhaupt Amerikaanse geschiedenis bespreken? Docenten geven aan beperkte tijd te hebben; dit was ook de voornaamste reden waarom er vooral aandacht aan slaven*handel* besteed wordt. Als er weinig tijd in een les overblijft, is het interessant om te verkennen waarom docenten, wanneer ze wel slavernij bespreken, zich richten op katoenplantages in Virginia in plaats van suikerplantages in Suriname. Waarom staan Frederick Douglas, Uncle Tom en Martin Luther King centraal? Deze vragen zijn vooral relevant omdat Amerikaanse geschiedenis geen centrale rol speelt in de huidige geschiedenisexamens.¹⁴

Een verklaring is de uitgebreide en toegankelijke hoeveelheid informatie over het Amerikaanse slavernijverleden. Docenten beweren geraakt te zijn door Amerikaanse series als *Roots* en boeken als *Uncle Tom's cabin*; in de populaire cultuur is een associatie met de Amerikaanse slavernij heel gemakkelijk gemaakt. Er zijn Nederlandse films over slavernij, zoals *Hoe duur was de suiker*, die sommige docenten gebruiken en die een (nogal geromantiseerd) beeld van het plantageleven laat zien, maar er zijn veel meer Amerikaanse films over slavernij.

Toch is vooral de laatste jaren de beschikbaarheid van materiaal over de Nederlandse slavernij toegenomen in Nederland. Ook bieden educatieve websites, archieven en museumtentoonstellingen uitgebreid materiaal voor het basis- en voortgezet onderwijs dat docenten kunnen gebruiken. Niet veel van de geïnterviewde leraren waren op de hoogte van deze ontwikkelingen.

Over het algemeen leken de docenten zich ook niet bewust van hun focus op Amerika. Daarentegen stellen historici Van Stipriaan en Willemsen beiden dat Nederlanders in algemene zin betekenis geven aan het slavernijverleden door de Nederlandse betrokkenheid te verwaarlozen en de Amerikaanse ervaringen te benadrukken (Van Stipriaan 2015, p. 2; Willemsen 2006, p. 143). Historicus Rik van Welie betoogde in 2008 dat door de letterlijke afscheiding van de totslaafgemaakten van de Nederlandse samenleving 'er nauwelijks behoefte was om in de metropool in het reine te komen met de koloniale slavernij' (Welie 2008, p. 50). Hij vervolgt met te stellen dat het door deze scheiding bijna logisch is dat veel Europeanen 'een Hollywood-achtig beeld

¹⁴ In de eerder besproken tijdvakken en kenmerkende aspecten spelen de Amerikaanse slavernij en burgerrechten geen centrale rol.

oproepen van zwarte slaven die katoen plukken in het antebellum Zuiden alsof het een exclusief Amerikaanse uitvinding is' (p. 50).

In de beschreven onderwijspraktijken wordt leerlingen gevraagd te reflecteren op een geschiedenis die niet van hen is. Nederlanders worden geassocieerd met slavenhandel, maar de slavernij vond ergens anders plaats en werd door iemand anders gedaan. Bovendien worden de repercussies van de slavernij, zoals institutioneel racisme en sociale en economische ongelijkheid, ook in een Amerikaanse context geplaatst. Met het onderwijzen van de geschiedenis van de Amerikaanse slavernij riskeren docenten dat ze een geëxternaliseerd beeld van slavernijgeschiedenis creëren voor toekomstige generaties.

Van normaal naar abolitionisme

Het vierde thema heeft betrekking op het beschrijven van slavernij als een algemeen geaccepteerd en gangbaar verschijnsel. Verhalen suggereren dat in het verleden de perceptie van slavernij als iets normaal voortkwam uit waarden en normen die tegenwoordig niet meer gangbaar zijn. Docenten bieden ook een Bijbelse verklaring voor slavernij; er wordt uitgelegd dat de Afrikanen werden gezien als afstammelingen van de vervloekte Cham. Andere docenten leggen de nadruk op het grote economische voordeel dat de wijdverspreide acceptatie van de slavenhandel verklaart. Om standplaatsgebondenheid¹⁵ te stimuleren wordt er veel tijd en aandacht besteed aan het beschrijven van de historische context; er wordt benadrukt dat de zeventiende eeuw een harde tijd was. Zo zegt een van de docenten:

'Ik wil dat ze begrijpen dat slavernij, in die tijd een verschijnsel was dat veelvuldig voorkwam; [het was] een geaccepteerd verschijnsel maatschappelijk gezien. Maar, dat er dus mensen zijn die op een gegeven moment in een, tegen de stroom in hè, durfde te gaan. Dus vraag ik altijd de aandacht voor de mensen die, William Wilberforce bijvoorbeeld, iemand die dus zijn

15 Volgens examenblad.nl betekent standplaatsgebondenheid: 'Menselijk gedrag (denken en doen) in het verleden verklaren vanuit de toen en daar bekende en geaccepteerde kennis en waarden en vanuit de identiteit van individuen en groepen die in die tijd en/of op die plaats leefden en hierbij rekening houden met verschillende factoren die de standplaatsgebondenheid van mensen of een groep bepalen. (Bijvoorbeeld: waardesystemen, politieke, sociaaleconomische en culturele oriëntatie, kennis, gender, karakter, toevallige factoren).'

leven lang zich min of meer heeft ingespannen om dat verschijnsel aan de kaak te stellen.'

Wat dit citaat ook laat zien, is het narratief dat de Europeanen zich op een gegeven moment realiseren dat slavernij niet normaal is, wat leidt tot abolitionisme. Echter, het in Europa plaatsen van alle factoren die de normaliteit en uiteindelijke afschaffing van slavernij hebben bepaald, getuigt van een eurocentrisch perspectief, dat de emancipatiebewegingen in de Nederlandse koloniën verwaarloost. Leraren bespreken de idealen van de verlichting en vergelijken deze met de slavenhandel, om zo het contrast tussen beide te benadrukken. Dit contrast wordt gepresenteerd als een logische reden voor het afschaffen van de slavernij.

Beide narratieven zijn historisch gezien juist. De Europese samenleving ten tijde van de Nederlandse slavernij kon zeker als wreed worden beschouwd. Historicus Piet Emmer betoogt dit wanneer hij details beschrijft van de wijdverspreide ontberingen in Europa in de tijd dat de Nederlanders grote spelers waren in de slavenhandel. Hij verwijst naar de dertigjarige oorlog (1618-1648) en het wijdverbreide gebruik van marteling en doodstraf om te laten zien hoe weinig waarde werd gehecht aan het witte Europese mensenleven (Emmer 2003). Even historisch accuraat is de impact van abolitiebewegingen. Vooral Britse abolitionisten speelden een beslissende rol in de mentaliteitsverandering van zowel burgers als politieke elites over de slavenhandel en de slavernij in de koloniën. De abolitionistische bewegingen in Europa drongen via verschillende trajecten met succes aan op de wettelijke afschaffing van de slavernij (Janse 2007).

Daarentegen leren dat slavernij 'normaal' was totdat de Europeanen van gedachten veranderden en de slavernij afschaften, toont alleen het perspectief van de Europeanen die zich met slavernij bezighielden – een zeer selectieve visie. Het gaat namelijk voorbij aan de stemmen van degenen die zich tegen de slavernij uitspraken, zowel in Europa als in de koloniën, voordat het abolitionisme aan het eind van de achttiende eeuw een slagvaardige beweging werd. Het gaat ook voorbij aan het feit dat slavernij door de Europeanen uitsluitend was voorbehouden aan mensen van kleur. Dit suggereert dat slavernij niet voor alle mensen als 'normaal' werd beschouwd.

Een minderheid van de geïnterviewde docenten behandelt het niet-Europese verzet tegen de slavernij. Zij bespreken het verzet van Tula

op Curaçao, de marrongemeenschappen en de oorlogen die de Nederlanders voerden en verloren tegen Boni in Suriname. Deze verhalen weerleggen het idee dat de verlichting de belangrijkste drijfveer was voor de afschaffing van de slavernij. Door verzetsverhalen op te nemen wordt de focus op normaliteit en abolitionisme doorbroken, omdat verzet impliceert dat in ieder geval degenen die tot slaaf gemaakt waren, de slavernij niet accepteerden als een normale manier van leven.

De zwarte totslaafgemaakte als de ‘ander’

De docenten hechtten waarde aan het tot leven brengen van het slachtofferperspectief:

‘En dan laat ik ook inderdaad een plaatje zien van dat beroemde slavenschip en ik zeg: er werd ook weleens gezegd dat ze best goed vervoerd werden want, immers, het was kostbare waar. Nou ammehoela, Er werden twee, drie honderd slaven op zo’n schip vervoerd. Ja als er vijf dood gingen, dat was maar een klein beetje, net zoals varkens nu in enorme wagens op elkaar gepropt in de snoeihitte verreden worden. Die paar die het niet overleven, dat zijn de kosten niet. Het was rendabel om er driehonderd in een schip te proppen. Dat maak ik ze wel duidelijk. Ik maak het heel visueel voor ze.’

De vergelijking met vee kwam vaker terug:

‘Nou, dan de reis op zo’n schip, hoe vreselijk dat geweest moet zijn. Dat er vaak ziektes uitbraken en zoals dat dan ook in de veehouderij gebeurt dat mensen dan worden geruimd. Ja, en dat je dan, ja, bij aankomst mensen moesten er verkoopbaar uitzien. Dat mensen ook vetgemest werden, opgekalefaterd, opgepoetst werden om zo aantrekkelijk mogelijk op de markt gezet te worden. En vervolgens, ja, mensen voor alles en nog wat aan het werk gesteld werden. Ja, dat is een beetje de grote lijn van het verhaal.’

Deze citaten laten zien dat leraren proberen meer bewustzijn te creëren over de gruwelijkheden van de slavenhandel. Hierdoor wordt het slachtofferperspectief benadrukt, waarbij soms taal gebruikt wordt die stereotypering in de hand werkt.

Om een beeld te geven van hoe het moet zijn geweest om tot slaaf te zijn gemaakt op plantages, worden vaak Amerikaanse films getoond; zoals eerder gesteld, is *12 years a slave* populair. Echter, er worden soms ook Nederlandse films getoond. Zo liet een docent de Nederlandse film *Hoe duur was de suiker* zien om zijn leerlingen te confronteren met de hiërarchische machtsstructuren die zwarten ondergeschikt maakten aan witten en ervoor zorgde dat seksueel misbruik op grote schaal kon plaatsvinden. Deze film was de enige manier waarop hij de slavernij in de Nederlandse koloniën aan zijn leerlingen liet zien. Wat deze Amerikaanse en Nederlandse film gemeen hebben, is dat de totslaafgemaakten worden weergegeven als hulpeloze slachtoffers. De geschiedenis lijkt hun te overkomen, ze spelen een ongecompliceerde passieve rol, terwijl witte Europeanen en Amerikanen de controle hebben over hun lot, hun lichaam en hun uiteindelijke bevrijding. Er was echter een duidelijk contrast waar te nemen in de manier waarop docenten Afrikaanse mensen beschreven; Afrikanen worden over het algemeen gerepresenteerd als onderworpen slachtoffers, of als daders:

‘Dus de Europeanen werden bijvoorbeeld geconfronteerd in Afrika met dat stamhoofden bijvoorbeeld krijgsgevangenen van een andere stam als betaalmiddel aanboden voor bijvoorbeeld geweren. Dat ze weer meer macht gaven over andere stammen. Ik zeg; en de Europeanen hebben dat vervolgens heel erg groot gemaakt en uitgebuit en zo zeg maar. Ze hebben niet per definitie slavernij gebracht in Afrika, dus dat is de andere kant van die medaille, die je probeert te vertellen.’

Dit is een voorbeeld van een verhaal dat vaak verteld wordt om aan te tonen dat Europese slavernij afhankelijk was van Afrikaanse slavernij. Uit de interviews is gebleken dat over het algemeen de totslaafgemaakten niet als complexe individuen worden gepresenteerd. Ze worden, zoals bovenstaande citaten illustreren, vaak ‘anders’ neergezet, als producten, als vee, als slachtoffer, of als dader.

Het concept ‘othering’ werd gemunt door postkoloniaal onderzoeker Gayatri Chakravorty Spivak (1985) en de term heeft sindsdien meer hedendaagse definities gekregen, bijvoorbeeld: ‘essentialisering van menselijke wezens tot negatieve stereotypen of producten’ (Sijpenhof 2019, p. 139). Volgens Sijpenhof (2019) gebeurt ‘othering’ van Afrikanen in geschiedenisboeken niet alleen in beschrijvingen van het sla-

vernijverleden, maar overal waar zwarte mensen deel uitmaken van het verhaal. Een vergelijkbare conclusie kan worden getrokken uit de onderwijspraktijken die door de docenten werden beschreven. Als de nadruk niet ligt op Afrikaans ouderschap, worden Afrikaanse totslaafgemaakten afgeschilderd als hulpeloos en niet in staat om hun onderdrukking, lijden en veronderstelde minderwaardigheid te ontstijgen. Het risico van deze weergave is dat leerlingen een stereotyperend beeld krijgen van de Afrikaanse totslaafgemaakten, wat potentieel hun beeld van zwarte mensen in algemene zin beïnvloedt. In deze ‘essentialisering’ worden zwarte totslaafgemaakten gezien als inherent anders dan de uiteindelijk ‘verlichte’ witte Europeanen. Hun vereeuwigde onderdanige essentie kan als een rechtvaardiging worden geïnterpreteerd voor slavenhandel en slavernij (Sijpenhof 2019).

Conclusie

Het stereotyperend ‘anders’ beschouwen van totslaafgemaakten als slechts dader of slachtoffer in een overwegend economisch handelsdiscours verklaart waarom slavernij voor daders in het verleden als normaal gezien werd. Dit narratief wordt echter in huidige lespraktijken voortgezet. De perceptie dat totslaafgemaakten ‘anders’ zijn, maakt ook hun geschiedenis ‘anders’. Dit verklaart wellicht waarom slavernij zelf niet met Nederlandse geschiedenis wordt geassocieerd (Nederlands-Indië), maar vooral als een verschijnsel in het buitenland (Amerika) wordt onderwezen. Bovendien wordt tot op de dag van vandaag een onderscheid in stand gehouden tussen de ‘verlichte’ Europeanen, die de barbaarse Afrikaanse slavenhandel en slavernij afschaffen, en de Afrikanen, die stereotyperend beschreven worden als onderworpen slachtoffer of belangrijke speler in handel. Het handels- en superioriteitsjargon uit de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw werken door in hedendaagse onderwijspraktijken. Een bewustwording en beperking van deze doorwerking moeten voorafgaan aan het vervullen van de ambitie van het kabinet om de aandacht voor het slavernijverleden in het onderwijs te vergroten.

Dit kan worden bereikt door ervoor te zorgen dat niet alleen de handel, maar ook de Nederlandse slavernij in alle (voormalige) koloniën geprioriteerd wordt. Het is eveneens van belang dat de verhalen die in de klas worden verteld niet alleen focussen op (Amerikaanse) onder-

drukking en afschaffing, maar ook op verzet en emancipatie. Dit zal bijdragen aan een complexer beeld van de tot slaaf gemaakte Afrikanen: humanisering in plaats van stereotypering. Tezamen kunnen deze interventies bijdragen aan het doorbreken van de doorwerking van het slavernijverleden in het onderwijs en kan er verantwoord betekenis gegeven worden aan het vergroten van de aandacht voor het Nederlandse slavernijverleden in het onderwijs voor toekomstige generaties.

Literatuur

Åström Elmersjö & Thorp 2020

H. Åström Elmersjö & R. Thorp, 'The cold war, historical culture and history education: Swedish teachers' entangled narratives of history and memory', *Acta Didactica Norge-Tidsskrift for Fagdidaktisk Forsknings-Og Utviklingsarbeid i Norge* (14) 2020, afl. 2, p. 1-21.

Baay 2015

R. Baay, *Daar werd wat gruwelijks verricht: slavernij in Nederlands-Indië*, Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep 2015.

Boersema & Schimmel 2008

J.R. Boersema & N. Schimmel, 'Challenging Dutch Holocaust education: Towards a curriculum based on moral choices and empathetic capacity', *Ethics and Education* (3) 2008, afl. 1, p. 57-74.

Brandon e.a. 2020

P. Brandon, e.a. (red.), *De slavernij in Oost en West: Het Amsterdam-onderzoek*, Amsterdam: Spectrum 2020.

Bosma 2005

U. Bosma, 'Het cultuurstelsel en zijn buitenlandse ondernemer. Java tussen oud en nieuw kolonialisme', *TSEG-The Low Countries Journal of Social and Economic History* (2) 2005, afl. 2, p. 3-28.

Emmer 2003

P.C. Emmer, *De Nederlandse slavenhandel 1500-1850*, Amsterdam: De Arbeiderspers 2003.

Hogervorst 2006

L. Hogervorst, 'Is de slaaf slecht bedeed in het onderwijs?: een onderzoek naar beeldvorming rond slavernij in de naoorlogse Nederlandse geschiedenisboekjes', *Oso: Tijdschrift Voor Surinaamse Taalkunde, Letterkunde En Geschiedenis*, (25) 2006 afl. 3, p. 56-67.

Janse 2007

M.J. Janse, *De afschaffers. Publieke opinie, organisatie en politiek in Nederland 1840-1880*, Amsterdam: Wereldbibliotheek 2007.

Klein 2017

S. Klein, 'Preparing to teach a slavery past: History teachers and educators as navigators of historical distance', *Theory & Research in Social Education* (45) 2017, afl. 1, p. 75-109.

Manuhutu 2020

W. Manuhutu, 'Mokum en Maluku', in: P. Brandon e.a. (red.), *De slavernij in Oost en West. Het Amsterdam-onderzoek*, Amsterdam: Spectrum 2020, p. 140-148.

Mok e.a. 2011

I. Mok e.a., '*Juf was dat echt zo?*' *Lessen over slavernij in het Amsterdamse voortgezet onderwijs*, Amsterdam: Gemeente Amsterdam 2011.

Sijpenhof 2019

M.L. Sijpenhof, 'Racialized narratives in Dutch history text-books. A critical race examination', *Historia Y Memoria De La Educación* (10) 2019, p. 131-174.

Spivak 1985

G.C. Spivak, 'The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives', *History and Theory* (24) 1985, afl. 3, p. 247-272.

Van Stipriaan 2015

A. van Stipriaan, in: M. van der Kaaij, 'Wij kunnen onmogelijk racistisch zijn', *Trouw* 14 november 2015.

Van Stipriaan 2016

A. van Stipriaan, 'Dutch dealings with the slavery past: Contexts of an exhibition', in C.A.M. Boxtel e.a. (red.), *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*, New York: Berghahn 2016, p. 92-108.

Weiner 2014

M.F. Weiner, '(E)racing slavery: Racial neoliberalism, social forgetting, and scientific colonialism in Dutch primary school history textbooks', *Du Bois Review: Social Science Research on Race* (11) 2014, afl. 2, p. 329-351.

Welie 2008

R. Welie, 'Slave trading and slavery in the Dutch colonial empire: A global comparison', *New West Indian Guide/Nieuwe West-Indische Gids* (82) 2008, afl. 1-2, p. 47-96.

Willemsen 2006

G. Willemsen, *Dagen van gejuich en gejubel: viering en herdenking van de afschaffing van de slavernij in Nederland, Suriname en de Nederlandse Antillen*, Amsterdam: NiNsee 2006.

Wilschut 2002

A. Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel', *Nieuwste Tijd* (2) 2002, afl. 6, p. 19-33.