# Vergeten verhalen Verzwegen verleden

Antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders binnen het funderend onderwijs in het Europees en Caribisch deel van het Koninkrijk


**Auteurs Europees Nederland**

Suzan de Winter-Koçak — Verwey-Jonker Instituut
Fayaaz Joemmanbaks — Movisie
Celina Sanchez Ramirez — Movisie

**Auteurs Caribisch deel van het Koninkrijk Nederland**

Luc Alofs — Universiteit van Aruba
Jan Bant — Radboud Universiteit Nijmegen, Universiteit van Aruba

# Vergeten verhalen, verzwegen verleden

**Antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders binnen het funderend onderwijs in het Europees en Caribisch deel van het Koninkrijk**


**Auteurs Europees Nederland**

| | |
|---|---|
| Suzan de Winter-Koçak | Verwey-Jonker Instituut |
| Fayaaz Joemmanbaks | Movisie |
| Celina Sanchez Ramirez | Movisie |

**Met medewerking van:**

| | |
|---|---|
| Miguel Heilbron | Wereldburgerschap Community |
| Dionne Abdoelhafiezkhan | IZI Solutions / Zwart Manifest |
| Julia Plaisir | IZI Solutions |
| Joandi Hartendorp | INC |
| Anna Bongers | Verwey-Jonker Instituut |
| Hanne Wolthuis | Verwey-Jonker Instituut |
| Suzanne Fikrat-Wevers | Verwey-Jonker Instituut |

**Auteurs Caribisch deel van het Koninrijk der Nederlanden**

| | |
|---|---|
| Luc Alofs | Universiteit van Aruba |
| Jan Bant | Radboud Universiteit Nijmegen, Universiteit van Aruba |

**Met medewerking van eiland-onderzoekers**

| | |
|---|---|
| Kenny Meyers | Avond Havo, Aruba |
| Jessica Besselink | Saba Comprehensive School, Hope Foundation Aruba |
| Charlotte Hage | Milton Peters College, Sint Maarten |
| Stephanie van Heijningen | SCH Productions, Curaçao |
| Jorrit van Houts | Milton Peters College, Sint Maarten |
| Kimberly Ram | FUHIKUBO, Bonaire |
| Tante Salmon | Gwendoline van Putten School, Sint Eustatius |
| Nicole Smit Fagan | Gwendoline van Putten School, Sint Eustatius |

**adviseurs**

| | |
|---|---|
| Régine Croes | Instituto Pedagogico Arubano, Tilburg University |
| Eduard Dresscher | Hogeschool Windesheim |

# Inhoud


Vergeten verhalen, verzwegen verleden 2

Voorwoord 4

Samenvatting 6

**Deel 1: Europees Nederland 9**

Werkwijze 9

1 Achtergrond 14

2 Analyse lesmateriaal 17

3 Interviews onderwijsprofessionals (docenten en opleiders) 20

4 Reflectiesessies jongeren 28

5 Conclusies en aanbevelingen 31

**Deel 2: Caribisch deel van het Koninkrijk 35**

Werkwijze 36

6 Onderwijslandschap in het Caribisch deel van het Koninkrijk 37

7 Kerndoelen en examenprogramma's 40

8 Leermiddelen: methoden en lesmateriaal 44

9 Leerkrachten aan het woord 48

10 Leerlingen en hun helden 52

11 Onvertelde verhalen, een Caribisch stilte-archief 54

12 Caribische conclusies en aanbevelingen 57

Literatuur 61

Bijlage 1 62

# Voorwoord

## Tula, Janey Tetary, Nyi Ageng Serang en Martha Christina Tiahahu

Volgens voormalig Tweede Kamerlid Sylvana Simons worden antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden uit het Nederlandse koloniale slavernijverleden niet of te weinig behandeld in het onderwijs. In 2022 diende zij, samen met collega's, een motie in waarin zij ervoor pleit dat voorbeelden van antikoloniaal verzet onderdeel hoort te zijn van de geschiedenisboeken[1]. Iedere leerling dient te leren over wat we als samenleving hebben doorstaan, waar we vandaan komen en hoe de geschiedenis ons heden kleurt, zo luidt de redenering in de motie. Simons en collega's roepen de regering ook op een onderzoek te doen waarbij de kennis van de verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden uit de Nederlandse geschiedenis worden opgegraven en gearchiveerd, zodat deze verhalen kunnen worden opgenomen in de canon van Nederland.

Dit rapport is een eerste stap in de uitvoering van deze motie. Dit onderzoek betreft een inventarisatie van welke verhalen van antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden uit de Nederlandse koloniale en slavernijgeschiedenis vandaag de dag naar voren komen in het primair-, voortgezet- en speciaal (voortgezet) onderwijs in zowel Europees Nederland als op Aruba, Curaçao, Bonaire, Sint Maarten, Saba en Sint Eustatius (het Caribisch deel van het Koninkrijk: voortaan CDKNL). Het gaat hier niet alleen om welke verhalen worden besproken, maar ook om de wijze waarop deze verhalen worden behandeld.

Hiervoor hebben wij de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Zijn over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden verhalen aanwezig in het curriculum van basisscholen / het funderend onderwijs en zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld en welk narratief staat in de verhalen centraal?
2. Zijn over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden verhalen aanwezig in het lesmateriaal dat wordt gepubliceerd door de grote commerciële educatieve uitgeverijen in Europees Nederland? En zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld en welk narratief staat in deze verhalen centraal?
3. Zijn verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden aanwezig in hetgeen onderwijsprofessionals aangeven te vertellen in de klas? En zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld en welk narratief staat daarin centraal? En welk materiaal (en bronnen) gebruiken onderwijsprofessionals daarvoor ter ondersteuning?
4. Is er in de verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden (in het curriculum, materialen en hetgeen wat onderwijsprofessionals vertellen) aandacht voor de belevingswereld van leerlingen en zo ja op welke manier ervaren zij dit?
5. Binnen welke bredere maatschappelijke context worden de verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden (in het curriculum, materialen en hetgeen wat onderwijsprofessionals vertellen) geplaatst? Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan: tegen welke achtergrond, omstandigheden en tijd het verzet plaatsvond en welke gemeenschap(pen) hierbij betrokken waren?

## Europees-Caribische samenwerking

Het onderzoek wordt gefinancierd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en specifieker door het OCW-rogramma tegen Discriminatie en Racisme. Ter uitvoering van het onderzoek over het verankeren van verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden in het onderwijs is op verzoek van OCW een consortium gevormd. De partners in het consortium zijn het Verwey-Jonker Instituut, Movisie en de Universiteit van Aruba namens de *Council for Higher Education in the Caribbean Part of the Kingdom* (CHECK).

Het Verwey-Jonker Instituut is aangewezen als penvoerder en is eindverantwoordelijk voor de uitvoering van het onderzoek in het Europees deel van het Koninkrijk. CHECK heeft de Universiteit van Aruba aangewezen als hoofduitvoerder van het onderzoek voor het Caribisch deel van het Koninkrijk. Dit verslag is het resultaat van een gelijkwaardige samenwerking tussen beide partijen.

In Nederland bestond de onderzoeksgroep uit een hoofdonderzoekster van het Verwey-Jonker Instituut en een team van onderzoekers van het Verwey-Jonker Instituut en Movisie met medewerking van de Wereldburgerschap Community, IZI Solutions en het Intersectioneel Netwerk Co-Creatie.

In het Caribisch deel van het Koninkrijk bestond het onderzoeksteam uit een hoofdonderzoeker van de universiteit van Aruba, een medior onderzoeker (Radboud Universiteit Nijmegen), tevens belast met databeheer en een veldwerkteam bestaande uit zeven lokale eilandonderzoekers. Ook is een beroep gedaan op lokale deskundigen om op te treden als tegenlezer en waar nodig als medeauteur.

1 Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2023 | Tweede Kamer der Staten-Generaal.

## Leeswijzer

Een boeiende, maar complicerende factor van de aan ons verstrekte opdracht is dat dit onderzoek het gehele postkoloniale Koninkrijk der Nederlanden beslaat: Europees Nederland, Caribisch Nederland - bestaande uit de openbare lichamen Bonaire, Saba en Sint Eustatius (sinds 2010 deel van Nederland) en de drie Caribische landen Aruba (autonoom sinds 1986), Curaçao en Sint Maarten (beiden autonoom sinds 2010). Dit gegeven dwong ons tot een onderzoeksaanpak voor beide delen van het Koninkrijk.

Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat het onderwijs over antikoloniaal verzet aan beide zijden van het Koninkrijk vergelijkbare tekortkomingen heeft: kerndoelen zijn algemeen geformuleerd en garanderen geen opname van verhalen van verzetshelden en -heldinnen in het curriculum, bestaande lesmethoden zetten de koloniale geschiedenis van Nederland centraal en besteden meer aandacht aan Indonesië en Suriname dan aan het huidige Caribisch deel van het Koninkrijk; leerkrachten ervaren onvoldoende ondersteuning om deze historische stiltes op te vullen en de nieuwsgierigheid van leerlingen naar verzetsverhalen blijft onbeantwoord.

Toch zijn de oplossingsrichtingen voor deze knelpunten voor het voor Europees Nederlandse onderwijsveld, anders dan voor het gefragmenteerde Caribisch deel van het Koninkrijk. In deel 1 van dit rapport worden daarom de bevindingen gepresenteerd voor het Europees deel van het Koninkrijk: Nederland. Het tweede deel beschrijft vervolgens de stand van zaken in het Caribisch deel van het Koninkrijk en de aanbevelingen die daaruit voortvloeien.

# Samenvatting

Naar aanleiding van een motie van BIJ1[2] (2022) omtrent het laten opgraven, archiveren en onderzoeken van verhalen over antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders en vervolgens verankeren in de Nederlandse canon in het onderwijs, heeft OCW ervoor gekozen om eerst inzichtelijk te maken in hoeverre deze verhalen terugkomen in het funderend onderwijs in Europees Nederland en het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden (CDKNL). De hoofdvraag van dit onderzoek is: Welke verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden uit de Nederlandse koloniale en slavernijgeschiedenis komen anno 2025 al dan niet aan bod in het primair-, voortgezet- en speciaal (voortgezet) onderwijs in Europees Nederland, welke narratieven komen hierin terug? Het onderzoek binnen Europees Nederland is uitgevoerd door het Verwey-Jonker Instituut, in samenwerking met Movisie, Wereldburgerschap Community, IZI Solutions en het Intersectioneel Netwerk Co-Creactie (INC).

Om zo goed mogelijk antwoord te kunnen geven op deze hoofdvraag, is ervoor gekozen om verschillende onderzoeksmethoden in te zetten. Te weten: een analyse van lesmateriaal, interviews met onderwijsprofessionals en opleiders en reflectiesessies met jongeren.

Uit dit onderzoek in **Europees Nederland** blijkt dat antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in het geschiedenisonderwijs wel aanwezig zijn, maar slechts beperkt en fragmentarisch worden behandeld. In het bestudeerde lesmateriaal worden personen als Sukarno, Mohammed Hatta, Boni, Tula en Anton de Kom doorgaans slechts summier genoemd. Hun achtergrond, motieven en concrete verzetsdaden blijven grotendeels onbesproken. De beschrijvingen beperken zich veelal tot algemene typeringen, terwijl bij witte, Europese figuren uit het Nederlandse koloniale slavernijverleden zoals Eduard Douwes Dekker en John Stedman juist meer context en detail wordt geboden.

De verhalen over antikoloniaal verzet worden bovendien voornamelijk verteld vanuit een Nederlands of Europees perspectief. Hierdoor krijgen de ervaringen, stemmen en handelingskracht van onderdrukte groepen weinig ruimte. Multiperspectiviteit komt sporadisch en beperkt voor. Opvallend is dat Anton de Kom, die expliciet is opgenomen in de Canon van Nederland, geen structureel prominente plaats inneemt in het lesmateriaal. Daarnaast wordt regelmatig gebruikgemaakt van koloniale terminologie, wat van invloed is op de beeldvorming rond gemarginaliseerde groepen en hun verzet, hoewel er in recentere materialen voorzichtig sprake is van meer taalbewuste keuzes.

Ook uit gesprekken met onderwijsprofessionals blijkt de aandacht voor antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders beperkt en niet verankerd. Dit hangt samen met het feit dat deze thema's niet expliciet zijn opgenomen in de eindtermen en examenprogramma's. De mate waarin zij worden behandeld is daardoor sterk afhankelijk van de persoonlijke motivatie, kennis en deskundigheid van docenten. Veel onderwijsprofessionals geven aan onvoldoende inhoudelijke kennis te hebben en ervaren een gebrek aan toegankelijk en betrouwbaar lesmateriaal. Docenten die wel aandacht besteden aan dit onderwerp doen dit veelal uit eigen initiatief en maken daarbij gebruik van aanvullend audiovisueel materiaal, actuele gebeurtenissen en klassengesprekken over onrecht en mensenrechten.

Hoewel docenten zich bewust zijn van het belang van aansluiting bij de belevingswereld van leerlingen, blijft deze benadering vaak zoekend en incidenteel. In sommige gevallen wordt de keuze om het onderwerp te behandelen afgestemd op de samenstelling van de leerlingenpopulatie, wat problematisch is, aangezien een inclusieve geschiedschrijving relevant is voor álle leerlingen. In zijn geheel genomen laat het onderzoek zien dat antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders binnen het Europees Nederlandse Deze bevinding wordt ook bevestigd uit de reflectiesessies met jongeren. Hieruit blijkt dat jongeren het onderwijs over het koloniaal- en slavernijverleden en de rol van verzetshelden en vrijheidsstrijders als beperkt en fragmentarisch ervaren. Het onderwerp komt vooral voor in het voortgezet onderwijs bij geschiedenis, maar wordt vaak oppervlakkig en vanuit een Europees perspectief behandeld. Internationale figuren zoals Martin Luther King en Nelson Mandela komen regelmatig terug, terwijl antikoloniale verzetshelden uit de Nederlandse en Caribische context nauwelijks worden behandeld. Wanneer zij wel genoemd worden, gebeurt dit zonder context of verdieping, waardoor leerlingen deze verhalen vooral buiten school leren kennen. Jongeren geven tevens aan behoefte te hebben aan meer structurele aandacht, context en herkenbare verhalen over verzet die ook verbonden worden met het heden en doorwerking van het verleden.

Ook in het **Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden** bereiken verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden de leerlingen in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in onvoldoende mate. In de vanuit Europees Nederland beschikbare lesmethoden domineren antikoloniale verzetshelden uit het huidige Indonesië boven die in Suriname en Haïti. Tula is de voornaamste verzetsstrijder van het CDKNL. Verzetshelden vanuit de eilanden ontbreken en de aandacht voor heldinnen en vrijheidsstrijdsters is miniem.

2 https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/moties

Verhalen van lokaal antikoloniaal verzet zijn ondervertegenwoordigd in kerndoelen in het CDKNL. Er is een gemis aan lokale geactualiseerde lesmethoden die gericht zijn op de Caribische context en dergelijke verhalen incorporeren. Leerkrachten ervaren onvoldoende vakinhoudelijke en onderwijskundige ondersteuning om deze leemte op te vangen. De nieuwsgierigheid van leerlingen voor verhalen van antikoloniaal verzet in hun directe omgeving (en familiegeschiedenis) blijft zodoende onbeantwoord.

Deze historische stilte wordt versterkt door de fragmentatie van het Nederlands Caribisch onderwijslandschap en de toename van de erkenning van internationale examineringsorganisaties zoals de Caribbean Examination Council.

## Toelichting

Door het ontbreken van voldoende lokale methoden die de kerndoelen verbinden aan de belevingswereld van Nederlands Caribische leerlingen, hanteren scholen lesmethoden uit Europees Nederland en de Engelstalige Caribische eilanden. Nederlandse uitgevers kiezen onvoldoende voor antikoloniaal verzet in het CDKNL. Het Verwey-Jonker Instituut (zie dit rapport), Van de Geugten[3] en Alofs et al.[4] toonden aan dat Nederlandse methoden het zwaartepunt van Nederlands kolonialisme in Indonesië en Suriname situeren. Een uitzondering hierin is de aandacht voor de opstand van 1795 op Curaçao onder leiding van Tula. De bijdrage van lokaal verzet tegen kolonialisme en slavernij wordt bovendien overschaduwd door de rol van abolitionistische bewegingen in Noord-Amerika en Europa. Dit is een eurocentrisch perspectief en een verouderd wetenschappelijk inzicht. Het taalgebruik in Nederlandstalige geschiedenismethoden behoeft herziening.

Engelstalige Caribische lesmethoden die vanwege het instructietaalbeleid veelvuldig op de Bovenwindse eilanden Sint Maarten, Sint Eustatius en Saba worden onderwezen, verbinden slavernij, kolonialisme en verzet in de Britse, Franse, Spaanse en Nederlandse Cariben vanuit een regionaal perspectief, maar stellen logischerwijs de meest ingrijpende gebeurtenissen zoals de grootschalige plantageslavernij, marronage en verhalen van verzet zoals de Haïtiaanse revolutie centraal. Inzoomen op de Nederlands Caribische eilanden (buiten Curaçao) blijft achterwege.

Om dit gemis op te vangen zijn in de loop der jaren lokale aanvullende lesmethoden ontwikkeld (hfst 3). Leerkrachten ervaren deze als waardevol, maar ook als beperkt. Er is weliswaar aandacht voor Nederlandse Caribisch antikoloniaal verzet (vooral de Curaçaose opstand van 1795) en slavernij, maar aandacht voor de eilanden zelf blijft beperkt. Voor niet-Nederlandstalige scholen zijn er nauwelijks lokale aanvullende leermiddelen beschikbaar. Leerkrachten krijgen te weinig ondersteuning en bewegingsvrijheid om in aanvulling op de verplichte leerstof, verzetsverhalen te onderzoeken en aan te bieden aan de leerlingen.

Leerkrachten zijn zich bewust van de kloof tussen kerndoelen, leermiddelen en de belevingswereld van hun leerlingen. Ondanks beperkingen van beschikbare tijd, kennis, ondersteuning en roosterruimte zoeken de meest betrokken leerkrachten naar mogelijkheden om deze kloof te overbruggen. Hiertoe maken zij gebruik van onderwijsvormen zoals projectonderwijs en omgevingsdidactiek. Lokale verzetshelden en vrijheidsstrijders, gedenkdagen en herinneringsplaatsen (zoals monumenten) en lokale experts en instellingen leveren hieraan bijdragen. Gesprekken met scholieren laten zien dat er sprake is van onbeantwoorde nieuwsgierigheid naar de verhalen van verzet tegen het koloniale slavernijverleden door lokale en internationale verzetshelden en vrijheidsstrijders. De aanbevelingen gaan daarom in de richting van samen onderzoeken, ontwikkelen, opleiden en professionaliseren van het slavernijonderwijs in het CDKNL.

3 T. van der Geugten (2023) Het slavernijverleden in het Nederlandse onderwijs. In: R.M. Allen, E. Captain, M. Van Rossum en U. Vyent (red.) *Staat en Slavernij, het Nederlandse koloniale slavernijverleden en zijn doorwerkingen.* p. 53-62. open.overheid.nl/documenten/

4 L. Alofs, E. Dumasy, K. Meyers & E. Sandie (2023) In: *Staat en Slavernij.* p. 65-71.

# Deel 1:
# Europees Nederland

# Werkwijze

Dit onderzoek is een kwalitatieve inventarisatie waarbij het gebruik is gemaakt van verschillende, op elkaar aansluitende, onderzoeksmethodieken. In dit hoofdstuk lichten we toe welke onderzoeksactiviteiten zijn verricht, wat de aanpak hierbij was en welke mogelijk implicaties dit met zich meegebracht heeft.

## Literatuurstudie en ontwikkeling analysekader

Een beknopte literatuurstudie is de eerste stap geweest binnen het onderzoek. Binnen de literatuurstudie is gekeken welke wetenschappelijke en grijze[5] literatuur voorhanden is met betrekking tot de behandeling van het koloniaal- en slavernijverleden van Nederland. Onze verwachting was dat er geen tot weinig bestaande literatuur beschikbaar was over specifiek antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders binnen het onderwijs (dit bleek ook het geval) en daarom is de literatuurstudie iets breder getrokken door ook publicaties mee te nemen die in het algemeen gingen over de behandeling van het koloniaal- en slavernijverleden van Nederland binnen het onderwijs. Hoewel ook met deze verbreding van het thema waardevolle publicaties naar voren kwamen, is de beschikbare literatuur beperkt. De publicaties die voor ons relevant waren hebben we verwerkt in een korte alinea en bovendien gebruikt om een analysekader op te stellen voor het bestuderen van het geschreven curriculum.

## Analyse geschreven curriculum

Om binnen het bepaalde tijdsbestek zo goed mogelijk een beeld te krijgen van de wijze waarop antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders worden behandeld in het lesmateriaal, hebben wij de keuze gemaakt om het materiaal van de drie grootste uitgeverijen de analyseren. Zij bestrijken naar schatting 80% van het marktaandeel (Paul, 2024), waardoor wij een goed beeld kunnen schetsen van de huidige stand van zaken rondom antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in het geschreven curriculum binnen het funderend onderwijs. Deze drie uitgeverijen zijn:

- Malmberg
- Noordhoff
- Thieme Meulenhoff

**Werving en nadere scope**
Het materiaal van de drie uitgeverijen is niet openbaar beschikbaar. Binnen dit onderzoek hebben wij ervoor gekozen om het materiaal niet aan te schaffen, maar om het gesprek met de drie uitgeverijen aan te gaan met het verzoek om het materiaal in te zien. Enerzijds was dit een overweging vanuit duurzaamheid (zodat er niet tientallen lesboeken aangeschaft dienden te worden voor eenmalig gebruik), anderzijds om ook uitgeverijen actief te betrekken bij de uitvoering van dit onderzoek.

Met alle uitgeverijen zijn er één of meerdere gesprekken geweest tussen de onderzoekers en vertegenwoordigers van de uitgeverijen. In deze gesprekken is meer uitleg gegeven over het doel van het onderzoek en onze werkwijze. Verder zijn er nadere afspraken gemaakt over de selectie van het materiaal en het gebruik hiervan. Dit resulteerde erin dat wij in totaal 108 boeken hebben kunnen analyseren van zowel het vak Geschiedenis, als Burgerschap en Wereldoriëntatie. In bijlage 1 is een geheel overzicht van alle boeken te vinden, hierbij eveneens aangegeven welke boeken niet geïncludeerd zijn, omdat deze boeken geen passages bevatten over het koloniaal en slavernijverleden en/of over antikoloniaal verzet. Uiteindelijk hebben wij de volgende lesmethoden kunnen includeren:

- Memo - Malmberg
- Argus Clou - Malmberg
- Brandaan - Malmberg
- Feniks - Thieme Meulenhoff
- Geschiedeniswerkplaats - Noordhoff
- Plein Junior - Noordhoff
- Wijzer! Geschiedenis - Noordhoff

**Gebruikt materiaal**
In totaliteit hebben wij beschikking gehad over 108 boeken, dit zijn zowel leerboeken, werkboeken, themakaternen en docentenhandleidingen. In onderstaand tabel geven wij weer hoeveel materiaal we per uitgeverij hebben geanalyseerd.

5 Publicaties die niet via de traditionele, commerciële uitgeefkanalen worden verspreid en vaak niet formeel peer-reviewed zijn.

| Uitgever | Aantal boeken |
|---|---|
| Malmberg | 28 (12 Brandaan, 8 Argus Clou, 36 Memo) |
| Noordhoff | 58 (4 Wijzer! Geschiedenis, 24 Plein Junior, 30 Geschiedeniswerkplaats) |
| Thieme Meulenhoff | 22 (Feniks) |

**Werkwijze**
De boeken zijn verdeeld onder vier onderzoekers van het Verwey-Jonker Instituut en Movisie zodat de analyse gelijktijdig kon plaatsvinden. Alle onderzoekers hebben alle boeken geheel doorgenomen en gezocht naar hoofdstukken, alinea's en passages over het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden. Na deze eerste scan viel er materiaal af, omdat zij geen passages en/of hoofdstukken bevatten die betrekking hadden op het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden.

Het totaal aantal nader geanalyseerde boeken is toen teruggebracht naar 77 fysieke en online boeken. In onderstaande tabel is te vinden hoeveel boeken per uitgeverij overgebleven zijn na deze selectiefase.

| Uitgever | Aantal geïncludeerde boeken |
|---|---|
| Malmberg | 28 |
| Noordhoff | 33 |
| Thieme Meulenhoff | 16 |

De relevante teksten zijn volgens het eerder ontwikkelende analysekader. Dit resulteerde erin dat wij o.a. hebben genoteerd:

- Hoeveel bladzijden in het boek besteed wordt aan het Nederlands koloniaal en slavernijverleden en op hoeveel bladzijden aandacht wordt besteed aan antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders.
- Worden hierbij specifieke namen genoemd, en zo ja welke namen worden genoemd?
- Welke daad of daden van verzet worden genoemd?
- In hoeverre wordt er persoonlijke kenmerken van verzetshelden en vrijheidsstrijders genoemd? Bijvoorbeeld gender, leeftijd en etnische achtergrond?
- Vanuit welk frame wordt de daad of daden van de verzetsheld of vrijheidsstrijder verteld en vanuit welk perspectief (vanuit het perspectief van de verzetshelden of vrijheidsstrijder zelf of vanuit een ander perspectief)?
- Indien er afbeeldingen zijn gebruikt van de verzetsheld/vrijheidsstrijder of de daad van verzet, hebben wij ook een beschrijving van de afbeelding meegenomen in onze analyse.

**Tweede analyseslag**
Na een plenaire bespreking van de resultaten met het team kwam naar voren dat sommige zaken lastiger te interpreteren zijn voor de analyse. Vragen die hierbij opkwamen zijn onder andere:

- Welke specifieke daden van verzet nemen we wel en welke nemen we niet mee?
- Hoe gaan we om het verzetshelden en vrijheidsstrijders buiten de Nederlandse context?
- Hoe gaan we om met teksten waarin ingegaan wordt op het Europese koloniaal en slavernijverleden zonder dat Nederland daarbij specifiek genoemd wordt?

Vervolgens zijn hier aangepaste afspraken over gemaakt. Zo is afgesproken dat alle daden van verzet (klein en groot) worden meegenomen, we alleen verzetshelden en vrijheidsstrijders meenemen die een connectie hebben met Nederland en zijn alleen de bladzijden waarin gesproken wordt over het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden meegenomen in de telling (van het aantal bladzijden die besteed worden naar het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden). Het materiaal is op deze punten nogmaals geanalyseerd, zodat er sprake is van een uniforme wijze van analyseren.

## Interviews onderwijsprofessionals

**Werving**
In april 2025 is er een start gemaakt met de werving van onderwijsprofessionals die werkzaam zijn in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo), speciaal onderwijs (zowel primair als voortgezet onderwijs) en praktijkonderwijs (voorgezet onderwijs). Het streven was om totaal 30 onderwijsprofessionals te spreken en daarbij een evenredige verdeling te creëren voor de verschillende onderwijssoorten. Voor de werving hebben wij ingezet op het aansluiten bij bestaande netwerken. Zo hebben wij de PO-raad, VO-raad, GO-raad en Sectorraad Prakijkonderwijs benaderd met het verzoek om een oproep voor onderwijsprofessionals te delen met hun netwerk. Allen gaven aan hieraan niet mee te willen werken. Argumenten die hierbij genoemd zijn, zijn o.a. dat de partijen niet meewerken aan onderzoek(sverzoeken) als zij zelf het onderzoek niet uitvoeren

of verder niet betrokken zijn bij het onderzoek. Ook gaven zij aan veel verzoeken te krijgen voor onderzoek en niet aan alle verzoeken kunnen voldoen. Wel gaven enkele van hen aan om onze oproep op sociale media (LinkedIn) te zullen "liken" zodat het ook zichtbaar wordt voor hun volgers.

Tegelijkertijd hebben wij VGN Kleio en AOb benaderd met hetzelfde verzoek. Zij hebben beiden onze oproep gedeeld met hun achterban; VGN Kleio heeft dat zelfs twee keer gedaan.

Verder hebben wij via het LinkedIn account van zowel het Verwey-Jonker Instituut als Movisie een oproep voor onderwijsprofessionals gedeeld. OCW heeft binnen de eigen organisatie een oproep gedeeld, maar ook in verschillende externe nieuwsbrieven voor onderwijsprofessionals. In de oproep stond een aanmeldlink vermeld waarmee geïnteresseerden zich konden aanmelden als respondent voor het onderzoek.

Aanvankelijk leek de werving goed te verlopen. Na bovenstaande inspanningen ontvingen wij in totaal 23 aanmeldingen. Om een goede verdeling te realiseren van de respondenten op basis van werkzaam binnen het primair onderwijs of het voortgezet onderwijs (inclusief speciaal- en praktijkonderwijs), onderbouw/bovenbouw, geografische spreiding en etnische achtergrond van de respondenten is van de 23 respondenten een selectie gemaakt van 14 respondenten. Deze respondenten hebben waarschijnlijk voorkennis en affiniteit met het thema. Van deze 14 respondenten zijn uiteindelijk 3 respondenten geïnterviewd. Dit heeft verschillende redenen:

- Een deel van de aanmelders viel niet in de categorie onderwijsprofessional, omdat zij bijvoorbeeld alleen gastlessen verzorgen.
- Een deel van de aanmelders reageerde niet op onze uitnodiging voor een gesprek. Uiteindelijk zijn er vervolgens twee reminders gestuurd, waar ook niet op is gereageerd.
- Bij een deel van de aanmelders is het wel gelukt om een afspraak in te plannen, maar kwamen zij niet opdagen. Daarna is het niet meer gelukt om contact te krijgen.
- Bij een deel van de aanmelders lukte het niet om binnen het tijdspad (mei – juni 2025) een afspraak te maken.

Na de zomervakantie is er vanwege het beperkte aantal interviews een nieuwe wervingsronde ingezet. In overleg met de opdrachtgever is ervoor gekozen om het streven naar een evenredige verdeling per onderwijssoort los te laten, vanwege het beperkte animo voor de interviews. De nieuwe wervingsronde hield in:

- De negen personen die zich aanvankelijk hadden aangemeld, maar niet geselecteerd zijn voor een interview, zijn alsnog benaderd voor een gesprek.
- De respondenten waarbij het wel gelukt was een afspraak in te plannen, maar zij niet komen opdagen, zijn opnieuw benaderd.
- De respondenten die aangaven in de periode mei – juni 2025 niet te kunnen deelnemen, zijn opnieuw benaderd.

**Aanvullend zijn de volgende wervingsactiviteiten ingezet:**
Via de website van DUO zijn overzichten van alle scholen in Nederland in het funderend verzameld. Vervolgens is er een selectie gemaakt van maximaal 20 scholen per provincie. Vervolgens zijn al deze scholen benaderd met het verzoek onze oproep te delen met hun personeel. In onderstaand overzicht is de zien hoeveel scholen zijn benaderd per onderwijssoort. Vooral voor speciaal onderwijs (po en vo) zijn er minder scholen benaderd, in eerste instantie omdat er minder scholen zijn die speciaal onderwijs aanbieden, maar ook omdat scholen die speciaal onderwijs aanbieden niet evenredig zijn verdeeld over alle provincies. Voor het VO is ervoor gekozen om extra inzet te plegen op scholen die vmbo-onderwijs (alle niveaus) aanbieden, omdat vooral deze niveaus achter bleven in de aanmeldingen.

| Onderwijssoort | Totaal aantal benaderde scholen |
|---|---|
| PO | 240 |
| SO | 38 |
| VO (vmbo) | 72 |
| VSO | 27 |

Op aanraden van onze samenwerkingspartner CHECK zijn ook opleidingen voor geschiedenisdocenten benaderd voor een interview. Dit zijn in totaal 9 opleidingen geweest. Dit behoorde oorspronkelijk niet tot de onderzoeksopzet. De overweging om dit uiteindelijk wel te doen is zowel pragmatisch als inhoudelijk van aard. Vanwege de tegenvallende aanmeldingen van onderwijsprofessionals uit het veld, was er een ingreep nodig om alsnog voldoende de input van professionals te kunnen meenemen in dit onderzoek. Daarnaast rees bij ons ook de vraag in hoeverre de opleiding aandacht besteedt aan het koloniaal en slavernijverleden en specifiek ook verzetshelden en vrijheidsstrijders. Uiteindelijk heeft dit geresulteerd in een kwalitatief beeld van zowel hoe het thema behandeld wordt in de opleidingen én in de klas.

Alle wervingsactiviteiten hebben uiteindelijk geresulteerd in totaal 19 interviews. 15 daarvan zijn met onderwijsprofessionals uit het veld en 4 met vertegenwoordigers van een opleiding tot geschiedenisdocent. In onderstaand overzicht is weergegeven binnen welk onderwijssoort de gesproken professionals werkzaam zijn.

| Onderwijssoort | Totaal aantal benaderde scholen |
|---|---|
| Onderwijssoort | Aantal gesproken professionals |
| PO | 1 |
| VO | 13 |
| (V)SO | 1 |
| Opleiders geschiedenisdocent | 4 |

**Interviews**
Alle interviews vonden plaats via MS Teams en duurden ongeveer een uur. Voorafgaand aan het gesprek werden de respondenten gevraagd een toestemmingsformulier te ondertekenen zodat we alle informatie geanonimiseerd konden verwerken. Het gesprek werd opgenomen en daarna opgestuurd naar Interview Uitgetypt (extern bureau voor bij het transcriberen van interviews) voor de transcripten. Alle opnames zijn na afronding van dit onderzoek verwijderd.

De gesprekken waren semigestructureerd waarbij er gebruik werd gemaakt van een topiclijst. Deze topiclijst is opgesteld op basis van de eerdere literatuurstudie en het analysekader voor het lesmateriaal. Thema's die in de gesprekken werden uitgediept waren:

- Of en hoe onderwijsprofessionals antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders behandelen in de klas.
- Hoe zij bij de bespreking van de verzetshelden en vrijheidsstrijders proberen aan de sluiten bij de belevingswereld van jongeren.
- Welk materiaal en/of bronnen zij hierbij gebruiken.
- Welke behoeften onderwijsprofessionals hebben om antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders beter of anders te kunnen behandelen in de klas.

**Analyse**
De transcripten van de interviews zijn geanalyseerd middels het kwalitatieve analyseprogramma Atlas Ti. Hiervoor zijn er codegroepen en codes aangemaakt op basis van de topiclijst. De verslagen zijn gecodeerd door twee onderzoekers van het Verwey-Jonker Instituut en vervolgens inhoudelijk doorgelopen door de projectleider.

**Reflectiesessies met jongeren**
Om de ervaringen van jongeren en hun behoeften rondom de behandeling van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders nog beter in beeld te krijgen, zijn er in totaal drie focusgroepen gehouden met in totaal 19 deelnemers. De deelnemers waren tussen 16 en 24 jaar oud.

Voorafgaand aan de gesprekken is een topiclijst opgesteld die is opgedeeld in vier hoofdthema's:

- Herinneringen aan het lesmateriaal over het slavernij- en koloniaal verleden.
- Gemiste verhalen in het onderwijs.
- Verhalen over verzetshelden en verzetsstrijders.
- De impact van dit onderwerp op leerlingen.

De werving van deelnemers vond plaats via de netwerken van Movisie en IZI Solutions. Daardoor hadden de jongeren al enige voorkennis en affiniteit met het thema. Movisie organiseerde twee online reflectiesessies met elk vijf jongeren, en IZI Solutions voerde één fysieke reflectiesessie uit met negen jongeren. Elf deelnemers identificeerden zich als van kleur/Zwart en zeven als wit. Het opleidingsniveau varieerde van basisschool tot vwo. Deelnemers ontvingen voor hun deelname een cadeaubon ter waarde van 20 euro.

De sessies duurden ongeveer anderhalf uur en werden geleid door onderzoekers van Movisie en IZI Solutions (één gespreksleider per focusgroep). Movisie heeft, met toestemming van de deelnemers de gesprekken opgenomen en getranscribeerd voor analyse. IZI Solutions heeft een gespreksverslag aangeleverd; omdat er geen transcript was, hebben we geen citaten van de derde reflectiesessie.

De analyse is uitgevoerd op basis van een vooraf opgesteld analysekader, waarin de vier hoofdthema's van de topiclijst zijn aangehouden. Op basis van de transcripten zijn deze thema's aangevuld met nieuwe thema's die tijdens de gesprekken naar voren kwamen. Vervolgens zijn de bevindingen uit de drie reflectiesessies samengebracht om overkoepelende patronen ("rode draden")

te identificeren. Waar verschillen tussen groepen zichtbaar waren, worden deze expliciet benoemd in de resultaten.

Alle jongeren hebben vooraf een toestemmingsformulier ingevuld voor deelname. De data zijn vertrouwelijk verwerkt en in de bevindingen is gebruik gemaakt van pseudoniemen.

**Expertmeeting**
Op 26 november zijn de resultaten van het onderzoek voorgelegd in een expertmeeting van 1,5 uur die via MS Teams plaatsvond. Bij de meeting waren in totaal 5 experts aanwezig. Dit waren:

- Joandi Hartendorp: Onderzoeker, docent en onderwijsadviseur. Promoveerde eerder op onderzoek naar slavernij- en Holocaust onderwijs.
- Esther Captain: hoogleraar Intergenerationele Impact van Kolonialisme en Slavernij aan de Universiteit Utrecht.
- Zawdie Zandvliet: oprichter en docent van het vak Afro-Nederlandse studies aan de Hogeschool van Amsterdam (HvA).
- Eduard Drescher: lerarenopleider aan Hogeschool Windesheim.
- Maria Karg: antropoloog, docent en oprichter van Stichting Stil Verleden. Geeft eveneens voorlichting over het Nederlands slavernijverleden.

Tijdens de expertmeeting zijn de resultaten getoetst op herkenbaarheid en verificatie en zijn de experts ook gevraagd om, op basis van de beschikbare resultaten, input te geven voor aanbevelingen. De input vanuit de expertmeeting is met name gebruikt voor het aanscherpen en aanvullen van de aanbevelingen.

**Doorlopende samenwerking met Wereldburgerschap Community, IZI Solutions en INC**
Gedurende het onderzoek zijn diverse inhoudelijke experts geraadpleegd in verschillende fases van het onderzoek, maar is er ook samenwerking gezocht in de opzet van de reflectiesessies met jongeren zoals al eerder beschreven. Hieronder beschrijven wij hoe de samenwerking er per organisatie eruitzag.

Wereldburgerschap Community (Miguel Heilbron)
- Feedback op literatuurstudie.
- Reflecteren op resultaten geschreven curriculum.
- Feedback op topiclijst voor interviews met onderwijsprofessionals.
- Feedback op conceptrapport.

IZI Solutions en INC
- Feedback op literatuurstudie.
- Feedback op conceptrapport.
- Organiseren, houden en verslaglegging van reflectiesessie jongeren.

**Implicaties en beperkingen**
De oorspronkelijke opzet van het onderzoek en de keuzes die gedurende het onderzoek zijn gemaakt, hebben bepaalde beperkingen opgeleverd. In deze alinea geven wij weer wat deze implicaties en beperkingen betekenen voor de resultaten en hoe deze geïnterpreteerd kunnen worden.

**Analyse lesmateriaal**
Wegens pragmatische overwegingen is ervoor gekozen om alleen de boeken van de drie grootste uitgeverijen te bestuderen. Dit betekent dat er ook lesmaterialen bestaan die wij niet hebben (kunnen) includeren binnen dit onderzoek. Desondanks verwachten wij dat, gezien het marktaandeel van de drie uitgeverijen, er wel een goed beeld geschetst kan worden van de huidige stand van zaken rondom de vermelding van verzetshelden en vrijheidsstrijders. Voor het grootste deel zijn wij daarnaast afhankelijk geweest van het materiaal dat de uitgeverijen beschikbaar hebben gesteld. Het zou niet onmogelijk zijn als relevant materiaal van de drie uitgeverijen onverhoopt niet meegenomen is binnen dit onderzoek. Hierbij hebben wij vertrouwd op de uitgeverijen, in de zin dat wij verwachten dat zij al het relevante materiaal beschikbaar hebben gesteld.

**Interviews onderwijsprofessionals**
Vanwege tegenvallende respons is het niet gelukt om een beeld te schetsen van de praktijk van onderwijsprofessionals rondom dit thema voor heel het funderend onderwijs. Gezien de oververtegenwoordiging van onderwijsprofessionals die werkzaam zijn binnen het regulier voortgezet onderwijs kan gesteld worden dat dit onderzoek inzicht geeft in de praktijk binnen deze specifieke onderwijssoort, maar de andere onderwijssoorten nog onderbelicht blijven. Hierdoor is het helaas ook niet mogelijk om verschillen tussen bijvoorbeeld po en vo te benoemen. Over het algemeen is hier ook sprake van een bias. Door de open werving hebben vooral onderwijsprofessionals zich aangemeld die naar alle verwachting bovengemiddelde affiniteit hebben met het onderwerp. Hoewel er wel degelijk onderwijsprofessionals gesproken zijn die een ander perspectief hebben ingebracht, dient bij het lezen van de resultaten rekening gehouden worden met dat dit waarschijnlijk voornamelijk personen zijn die meer gemiddeld aandacht besteden aan antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in vergelijking met andere collega’s.

# 1 Achtergrond

In dit eerste hoofdstuk schetsen wij de achtergrond van het behandelen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in het funderend onderwijs. We gaan in op de kerndoelen waartoe scholen en onderwijsprofessionals (maar ook uitgeverijen) zich toe moeten verhouden bij het bepalen van de lesstof. Ook beschrijven wij wat uit huidige literatuur bekend is over de bespreking van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in het onderwijs, en iets breder: over de wijze waarop het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden wordt behandeld in het onderwijs.

## 1.1. Kerndoelen funderend onderwijs

Gedurende de duur van dit onderzoek (2025) wordt in het funderend onderwijs gebruik gemaakt van de kerndoelen die in 2006 zijn vastgesteld. In deze alinea beschrijven wij de kerndoelen die, ons inziens, openingen bieden voor het behandelen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders.

**Wat zijn kerndoelen?**

Een kerndoel is een landelijk vastgestelde leerdoelstelling die aangeeft wat leerlingen minimaal moeten kennen en kunnen aan het einde van een onderwijsfase. In Europees Nederland ontwikkelt SLO in opdracht van het ministerie van OCW de kerndoelen. Een kerndoel is een wettelijk doel dat beschrijft waar leerlingen in po en in de onderbouw vo mee in aanraking moeten komen, welke inspanning van hen wordt verwacht met het oog op ervaringen, of wat ze uiteindelijk moeten beheersen. Daarmee geven kerndoelen richting aan het onderwijs en leggen ze de basis vast waar iedere leerling recht op heeft. De kerndoelen zijn globaal geformuleerd om scholen ruimte te geven om zelf te bepalen hoe zij de doelen bereiken. Anno 2025 is het landelijk kenniscentrum voor curriculum SLO bezig met een actualisatie van alle kerndoelen die gefaseerd worden doorgevoerd[6]. Uiterlijk in 2031 moeten alle scholen met de kerndoelen werken.

**Primair onderwijs**

Binnen de kerndoelen *Oriëntatie op jezelf en op de wereld, tijd* biedt met name Kerndoel 53 ruimte voor de behandeling van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, al is het kerndoel breed ingestoken. Het kerndoel luidt:

***Kerndoel 53:*** *De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die aan de hand van voorbeelden verbinden met de wereldgeschiedenis.*

Daarnaast biedt kerndoel 52 (*Oriëntatie op jezelf en op de wereld, tijd*) over de tijdvlakken ook ruimte om antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders te behandelen, waarbij de aanpassing in 2010 (hieronder onderstreept) dit nog iets concreter maakt. Anton de Kom is met zijn werk opgenomen in de Canon van Nederland, en zou zo logischerwijs aan bod kunnen komen.

***Kerndoel 52:*** *De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en holocaust; televisie en computer. De vensters van de Canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.*

Tot slot biedt kerndoel 38 binnen *Oriëntatie op jezelf en op de wereld, Mens en Samenleving* in potentie ruimte (zeker na de aanpassing in 2012, hieronder onderstreept) om de doorwerking van het koloniaal en slavernijverleden te behandelen, maar ook hier is het kerndoel breed ingestoken.

***Kerndoel 38:*** *De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit (SLO, 2020).*

**Speciaal onderwijs**

Binnen het speciaal basisonderwijs zijn er geen concrete kerndoelen geformuleerd die aanknopingspunten geven voor het behandelen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders alsmede (de doorwerking van) het koloniaal en slavernijverleden (SLO, 2024).

**Voortgezet Onderwijs (onderbouw)**
Op basis van de kerndoelen die zijn opgesteld voor de onderbouw in het voortgezet onderwijs, lijken er minder expliciete aanknopingspunten te zijn voor de behandeling van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, maar mogelijkheden zijn er zeker. De drie historische kerndoelen zijn algemeen geformuleerd:

67. De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen, zoals aanwezig in ons cultureel erfgoed, en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren.

68. De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en Holocaust; televisie en computer. De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.

69. De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die met voorbeelden verbinden aan de wereldgeschiedenis.

***Kerndoel 53:*** *uit Mens en Maatschappij biedt ook openingen voor de doorwerking van het slavernij en koloniaal verleden, maar wordt niet specifiek genoemd.*

***Kerndoel 53:*** *De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.*

## 1.2. Bestaande literatuur

In eerder onderzoek naar het koloniaal- en slavernijverleden in het onderwijs is er al eerder stil gestaan bij de wijze waarop antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders worden behandeld in het funderend onderwijs.

Zowel Sijpenhof (2018) als Hartendorp (2023) constateren dat er in het funderend onderwijs (in de canon en het lesmateriaal) vooral de focus ligt op de vermelding en behandeling van (witte) Europese abolitionisten waarbij het verzet van in slavernij gevangen personen structureel wordt genegeerd en onbehandeld blijft. Het narratief is doorgaans als volgt: Fransen en Britten worden beschreven als vooruitstrevend, omdat zij vanuit het verlichtingsframe als een van de eersten de slavernij afschaften. De afschaffing van de slavernij door Nederland wordt geschetst als een daad die voortvloeit uit het Europese abolitionisme, waarbij de invloed van in slavernij gevangen personen niet wordt vermeld of beschreven wordt als een factor die meespeelde (Fick, 1990; Hartendorp, 2023). Hartendorp waarschuwt hierbij aanvullend dat het geschetste narratief van dat zowel invoering en afschatting van slavernij bepaald is door witte mensen Europese superioriteit impliceert.

Uit de interviews die Hartendorp voor haar proefschrift voerde met onderwijsprofessionals kwam naar voren dat een klein deel van de onderwijsprofessionals aandacht besteedt aan niet-Europees verzet tegen slavernij. Deze groep onderwijsprofessionals geven aan bijvoorbeeld in de klas te vertellen over de Marron gemeenschappen en/of hoe Boni won van Nederlandse soldaten. Ook heeft een enkele onderwijsprofessionals expliciete aandacht besteed aan de impact van een opstand van in slavernij gevangen personen in Haïti.

**Belemmeringen in het behandelen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in het funderend onderwijs**
Onder andere Hartendorp (2023) schrijft de afwezigheid van lokale antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders toe aan de wijze waarop in bredere zin onderwijs geboden wordt omtrent het koloniaal en slavernijverleden. In deze alinea beschrijven wij welke knelpunten onderzoekers eerder hebben geconstateerd.

**Het Nederlandse slavernijverleden was lang geen onderdeel van geschiedenisonderwijs.**
Voor 1990 werd het (Nederlandse) slavernijverleden niet besproken in boeken in het primair onderwijs (Hogervorst, 2006). De bredere context is dat de geschiedenis en de doorwerking van het Nederlandse slavernijverleden voor 1990 geen onderdeel uitmaakten van het Nederlandse culturele geheugen (o.a. Horton & Kardux, 2004, 2005) en daardoor ook geen plek had in het geschiedenisonderwijs. Publicist Van der Kaaij (2015) stelt dat veel Nederlanders het Nederlandse slavernijverleden niet als onderdeel zien van hún verleden. Van der Kaaij stelt dat deze overtuiging gevoed wordt door het idee dat slavernij elders in de wereld voorkwam en dat Nederland hier geen actieve rol in speelde. Mok et al. (2011) stellen dat de focus op het Amerikaanse slavernijverleden in lesboeken ook bijdraagt aan het idee dat slavernij elders plaatsvond. Dit veranderde in de jaren ‘90 toen Zwarte activisten zich publiekelijk ging uitspreken over een expliciete en publieke erkenning van het koloniaal en slavernijverleden van Nederland en de nalatenschap daarvan

(o.a. Horton en Kardux, 2004; 2005). Van Stipriaan (2016) stelt dat gedurende deze periode het slavernijverleden ook een belangrijk historisch thema werd voor OCW. Zoals in de vorige alinea beschreven, is dat niet direct terug te zien in de opgestelde kerndoelen 2006. Onderwijs in het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden is zogezegd in ontwikkeling, wat ook mee kan spelen in de afwezigheid van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders.

**Dominant eurocentrisch perspectief**

Zowel met betrekking tot de Canon van Nederland en het lesmateriaal stellen meerdere onderzoekers dat daar sprake is van een eenzijdig Nederlands perspectief (Jonker, 2006ab; 2007, Sijpenhof, 2018, Hartendorp, 2023). Van Stipriaan stelde in 2007 dat in slavernij gevangen personen tot de ontwikkelingen in de jaren '90 geen onderdeel uitmaakten van het historische discours. In 2011 constateerde Van Stipriaan een voorzichtige dekolonisatie van de Canon, maar veel blijft afhankelijk van individuele onderwijsprofessionals.

*Othering* **van personen die in slavernij gevangen waren**

De term Othering verwijst naar het proces waarbij een groep wordt neergezet als fundamenteel anders en minderwaardig. In het verlengde van het dominante eurocentrische perspectief, wordt koloniaal taalgebruik en stereotypering van (Zwarte) personen die in slavernij gevangen waren voortgezet. Hartendorp (2023) concludeert dat in slavernij gevangen personen in de canon worden gereduceerd tot producten en cijfers als onderdeel van een succesvol handelsonderneming. Ook in taal worden stereotype beelden gebruikt waarbij in slavernij gevangen personen worden teruggebracht naar louter vee (bestialisering, het als dieren beschouwen en behandelen van mensen). Over het algemeen worden in slavernij gevangen personen in docentenmateriaal niet geportretteerd als complexe personen, maar als "the other": als vracht, als slachtoffers of als dieren. Sijpenhof (2018) stelt in haar werk in slavernij gevangen personen in lesmateriaal worden neergezet als niet-menselijk en minder intelligent, wat ook de reden zou zijn van de veronderstelde beperkte betrokkenheid van in slavernij gevangen personen op de afschaffing van de slavernij.

**Veel vrijheid voor individuele onderwijsprofessionals**

Hartendorp (2023) presenteert individuele onderwijsprofessionals als "gatekeepers", dit zijn personen die bepalen welke kennis wel en niet wordt doorgegeven. Onderwijsprofessionals zijn gatekeepers vanwege de hoge mate van vrijheid die zij hebben om zelf te bepalen welke geschiedenis ze behandelen en hoe. Dit zorgt er ook voor dat voor kan komen dat het koloniaal en slavernijverleden helemaal niet wordt behandeld in geschiedenisonderwijs, laat staan verzetshelden en vrijheidsstrijders. Van Stipriaan geeft aan dat *de houding* van de individuele onderwijsprofessional de meest bepalende factor is in het al dan niet behandelen van het koloniaal en slavernijverleden in het geschiedenisonderwijs (2011; 2013).

**Het belang van het opnemen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in het onderwijs**

Zoals eerder beschreven is geschiedenisonderwijs een reflectie van het culturele geheugen en dit speelt een belangrijke rol bij het (nader) vormgeven van dit geheugen waarbij er sprake is van een intergenerationele overdracht van kennis en bewustzijn. De wijze waarop er volgens de literatuur in Europees Nederland wordt gedoceerd over personen die in slavernij gevangen waren, Zwarte mensen, legt de focus op slachtofferschap. Waarbij er bovendien negatieve eigenschappen worden toegekend aan de in slavernij gevangen personen. Dit heeft ook invloed op de beeldvorming die geschetst wordt van Zwarte mensen voor huidige generaties en generaties die komen.

Hartendorp (2023) geeft aan dat juist verhalen van emancipatie, zoals verhalen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, zelfs van essentieel belang zijn om te doceren in het onderwijs. Om het slachtoffersnarratief te overstijgen en om de stereotypering dat Zwarte mensen worden gezien als niet intelligent en beperkt in staat zijn om zeggenschap te hebben over hun eigen leven te ontkrachten en beter nog: voorkomen.

# 2 Analyse lesmateriaal

In het volgende hoofdstuk beschrijven wij de bevindingen met betrekking tot in hoeverre antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders worden behandeld in het lesmateriaal binnen het funderend onderwijs. Hierbij geven wij inzicht of verzet wordt behandeld, welke daad of daden van verzet dit zijn, of specifieke verzetshelden en vrijheidsstrijders hierbij worden vermeld en op welke wijze de verzetshelden en vrijheidsstrijders worden geportretteerd.

## 2.1. Aandacht voor het koloniaal en slavernijverleden en verzet

Van de 108 boeken die wij binnen dit onderzoek hebben kunnen includeren, beschrijft ongeveer driekwart het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden. De overige boeken beschrijven het koloniaal en slavernijverleden niet, of buiten de Nederlandse context. Het gaat bijvoorbeeld over de Verenigde Staten en andere Europese landen. Van de boeken die het koloniaal en slavernijverleden van Nederland behandelen, besteedt ongeveer tweederde aandacht aan antikoloniaal verzet. Gemiddeld genomen wordt er in de boeken circa een kwart van de bladzijden over het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden besteed aan specifiek antikoloniaal verzet.

## 2.2. Soort verzet

In de passages over verzet wordt er gesproken over verschillende vormen van verzet. In onderstaande tabel staat welke vormen beschreven zijn in het lesmateriaal.

| Categorie van verzet | Vorm van verzet | Toelichting |
|---|---|---|
| Actief / openlijk verzet / zonder geweld | Vluchten / Marronage | Weglopen van plantages en het opzetten van gemeenschappen (Marrons[7]). |
| Actief / openlijk verzet / met geweld | Gewapende opstanden en aanvallen op plantages. | Fysiek en direct verzet tegen koloniale macht. Voorbeeld: aanvallen op plantages om andere in slavernij gevangen mensen te bevrijden. |
| Actief / openlijk verzet / zonder geweld | Stakingen | Openlijke weigering om te werken en gehoor te geven aan koloniale autoriteit. |
| Passief / verhuld verzet | "Ongehoorzaamheid" | Subtiele vormen van verzet, zoals doen alsof men ziek is, expres langzamer werken of de productie belemmeren. |
| Symbolisch / cultureel verzet | Behoud van cultuur | Het zingen van verborgen liederen waarin zowel verzet en culturele identiteit werden uitgedrukt. |
| Politiek verzet | Verzet vanuit leiders (politieke leiders, guerrillaleiders, vorsten) | Opkomst van nationalisme in Indonesië; vorsten die in verzet kwamen; oprichting van communistische partijen; nationalistische schrijvers; guerrillaleiders. |
| Literair en schriftelijk verzet | Opinie beïnvloeden | Het schrijven van boeken en/of brieven over misstanden in het koloniale systeem. |

7 De term "Marron" stamt af van de Spaanse benaming voor "verwilderde dieren" en heeft daarbij een koloniale en negatieve lading. Het waren tot slaaf gemaakte mensen, vrijheidszoekers. Hoewel sommige gemeenschappen de term inmiddels hebben omarmd als geuzennaam, is het niet binnen alle Marron gemeenschappen een geaccepteerde en gedragen term.

## 2.3. Specifieke personen met betrekking tot verzet

In totaal 46 boeken worden in het kader van verzet ook specifieke personen genoemd. Alleen één boek doet dat niet; zij schrijven over Marrons zonder daarbij namen te noemen. In onderstaande tabel is een overzicht te vinden van welke personen genoemd worden in het kader antikoloniaal verzet en welke verschillen hierbij te zien zijn tussen de uitgeverijen. Hierbij is een keuze gemaakt om in de tabel alleen de namen te noemen van personen die minstens vijf keer genoemd zijn in het materiaal. Belangrijke kanttekening hierbij is dat in onderstaande tabel personen zijn opgenomen die *volgens het lesmateriaal* worden gekwalificeerd als persoon die verzet pleegde.

| Naam | Hoe vaak | Malmberg | Noordhoff | ThiemeMeulenhoff |
|---|---|---|---|---|
| Sukarno | 27 | 9 | 9 | 9 |
| Mohammed Hatta | 12 | 3 | 1 | 8 |
| Boni | 6 | 3 | 0 | 3 |
| Tula | 10 | 5 | 1 | 4 |
| Anton de Kom | 5 | 0 | 2 | 3 |
| John Stedman | 7 | 0 | 0 | 7 |
| Eduard Douwes Dekker | 14 | 2 | 8 | 4 |

Wat in bovenstaande tabel opvalt is dat de meeste personen te maken hebben met het koloniaal verleden van Nederland in Indonesië (**Sukarno**, **Hatta** en **Dekker**). Daarna volgen de personen die

verbonden zijn met het koloniaal en slavernijverleden van Nederland in Suriname (**Anton de Kom, Boni** en **John Stedman).** Hierbij is het ook opvallend dat Stedman (een witte Nederlandse soldaat en auteur) vaker genoemd wordt dan in slavernij gevangen personen of nazaten daarvan (Boni en Anton de Kom). Vanuit het Caribische gebied wordt alleen **Tula** (veelvuldig) genoemd. Andere namen die ook worden vermeld, hetzij minder frequent zijn: **Henk Sneevliet**, Jan Glissenaar, **Soewardi Soerjaningrat**, **Tjoet Nja Dinh**, **Prins Diponegoro**, **Raden Adipati**, (allen Indonesië), **Coffy** (Guyana) en **Rahman Khan** (Suriname).

Wat betreft de achtergrondkenmerken van de genoemde personen valt het op dat in het materiaal hier weinig nadruk op wordt gelegd. Zaken als gender, leeftijd, land van herkomst en etniciteit worden niet of nauwelijks benoemd. Veelal ontbreekt een uitgewerkte profielschets van de meeste personen. De lezer wordt enkel via contextuele aanwijzingen in de tekst geïnformeerd over de locatie van het verzet en het gender van de verzetsheld. Al met al kan gesteld worden dat er geen tot weinig achtergrondinformatie wordt gegeven over de personen (zie ook alinea 1.4.). Daarnaast is er een duidelijk verschil tussen de personen die vallen onder de onderdrukten binnen het koloniaal en slavernijsysteem en de personen die het koloniale systeem aanvankelijk ondersteunden en verdedigden. Van zowel John Stedman als Eduard Douwes Dekker worden ook geen informatie verschaft over leeftijd, gender en etniciteit, maar wel bijvoorbeeld over geboorteplaats, onderwijsloopbaan en verdere carrière. Tot slot valt op dat de genoemde personen bijna uitsluitend mannen zijn. Tjoet Nja Dinh is de enige vrouw die in het materiaal aan de orde komt.

## 2.4. Verzetshelden en vrijheidsstrijders?

Binnen dit onderzoek zijn we ook nagegaan hoe de personen die in verband worden gebracht met verzet worden geportretteerd in het lesmateriaal. In deze alinea zullen we per persoon aangeven hoe diegene in de boeken wordt omschreven, maar ook vanuit welk perspectief het verhaal wordt geschreven.

**Sukarno**
Over het algemeen wordt Sukarno beschreven als een nationalist, een nationalistisch leider en een politieke leider die streed voor de onafhankelijkheid van zijn land. Dé persoon die de onafhankelijkheid van Indonesië uitsprak en vervolgens de eerste president van onafhankelijk Indonesië werd. Een enkele bron beschrijft hem als "een jonge vrijheidsstrijder". Verschillende bronnen beschrijven Sukarno minder feitelijk zoals hierboven beschreven, en worden negatieve kanten van Sukarno binnen de onafhankelijkheidsoorlog in Indonesië benadrukt. Zo zou hij een landverrader zijn, omdat hij samenwerkte met Japan. Een enkele bron brengt hier enige nuance in aan: "*In de ogen van Nederlanders* was een landverrader, omdat hij samenwerkte met Japan." Sukarno wordt ook beschreven met de koloniale term "inlander" met een extreem gewelddadig gevolg. Een bron stelt over dit gevolg: "Plundering was een belangrijker motief dan onafhankelijkheid." Een enkele bron kwalificeert Sukarno als "dictator". Wat opvalt is dat er geen toelichting, voorbeelden of uitleg wordt gegeven voor alle negatieve kwalificaties.

Daarbij is het ook belangrijk om te vermelden dat de teksten in alle bronnen zonder uitzondering zijn geschreven vanuit het perspectief van Nederland. Sukarno wordt neergezet als een tegenstander van Nederland, en zijn overwegingen en overtuigingen worden nagenoeg achterwege gelaten.

**Mohammed Hatta**
In tegenstelling tot Sukarno wordt Mohammed Hatta minder negatief neergezet in de bronnen. Enkele bronnen beschrijven Hatta als "een nationalistische politieke leider die streed voor de onafhankelijkheid van zijn land" en "Belangrijkste leider van Indonesische studenten en de eerste minister-president van Indonesië." Het gros van de bronnen beschrijven Hatta als "inlander" met een gewelddadige achterban. Een bron stelt: "Hatta stelde Nederlanders voor de keuze: rustig vertrekken, of uit het land gegooid worden." Ook Hatta wordt beschreven vanuit het perspectief van Nederland.

**Eduard Douwes Dekker (Multatuli)**
Over het algemeen wordt Dekker beschreven als een ambtenaar in Indonesië die deelnam aan het koloniaal systeem, maar gedurende de tijd kritischer werd op hoe het koloniaal systeem werd uitgevoerd in Indonesië. Hij vond dat Indonesiërs niet goed werden behandeld, en wilde voor hun welzijn opkomen. Als gevolg hiervan schreef hij het boek *Max Havelaar.* Anderen bronnen nuanceren meer en stellen dat Dekker niet per se kritisch was op het koloniaal systeem in het algemeen, maar meer op de invulling daarvan.

Het verhaal van Dekker wordt het vaakst weergegeven vanuit zijn eigen perspectief, wat ook terug te zien is in de informatie wordt gegeven over zijn denkwijze. Dekker wordt minder vaak vanuit het perspectief van Nederland behandeld, maar vaker vanuit zijn eigen persoonlijke perspectief.

**Tula**
Tula wordt zeer beperkt beschreven in het materiaal. Hij wordt beschreven als een persoon die in slavernij gevangen was en leider was van een opstand onder anderen tot slaaf gemaakten. Een enkele bron geeft hier enige morele duiding bij: "Het was dus niet gek dat Tula en zijn vrienden in

opstand kwamen" gerelateerd tot de zware omstandigheden waarin zij moesten leven. Regelmatig wordt hierbij problematisch taalgebruik gehanteerd. Tula wordt "slaaf" genoemd en zijn gevolg "opstandige slaven". Ook de kwalificatie van "vrienden van Tula" roept vraagtekens op. Is het passend om andere in slavernij gevangen personen die deelnamen aan verzet als "vrienden" te bestempelen? Men hoeft niet per se bevriend te zijn om zich te verzetten tegen het koloniaal systeem. Daarnaast gaat deze informele formulering de indruk dat de complexiteit van de situatie en hun keuzes worden gebagatelliseerd.

**Boni**
De omschrijving van Boni loopt heel sterk uiteen. Een bron kwalificeert hem als "vrijheidsstrijder" en "een prominent figuur in de slavernijgeschiedenis van Suriname", terwijl meerdere andere bronnen vooral ingaan op het geweld dat hij heeft gepleegd. Een bron omschrijft Boni als een agressor, een moordenaar en iemand die opgegroeid is met een diepe haat voor witte mensen. Opvallend hierbij is dat zijn verhaal verteld wordt vanuit het perspectief van Nederland en vanuit John Stedman, die onder andere tegen Boni streed (zie onder).

**John Stedman**
Alle bronnen zijn heel rechtlijnig in de omschrijving van Stedman: hij was een soldaat die tegen personen moest vechten die gevlucht waren vanuit de slavernij en zich later tegen de slavernij keerde. Vervolgens schreef hij volgens bronnen een belangrijk boek in de strijd tegen slavernij. Het vaakst wordt het verhaal van Stedman verteld vanuit zijn eigen perspectief.

**Anton de Kom**
De Kom wordt zeer minimaal omschreven. Hij wordt neergezet als nationalist, schrijver én als iemand die verbannen werd uit Suriname, omdat hij Marrons als helden beschreef. De Kom wordt beschreven vanuit het Nederlands perspectief en in een enkel geval vanuit zijn eigen perspectief, doordat tekst vanuit zijn boek *Wij slaven van Suriname* integraal is opgenomen.

**Marrons zonder naam**
In de bronnen wordt er ook gesproken over Marrons als een collectief, zonder daarbij namen te noemen. Het betreft onder meer Saramaccaners (Saamaka), Aukaners of Ndyuka (Ndyuka), Aluku (Boni), Kwinti, Matawai en Paamaka. Enerzijds worden zij omschreven als dapper, omdat zij met gevaar voor eigen leven vluchten, en ook anderen probeerden te bevrijden. Anderzijds worden zij geportretteerd als agressor die plantages aanvielen en "vrouwen roofden". Het perspectief is hier wisselend, enerzijds vanuit het perspectief van de Marrons, anderzijds vanuit het perspectief van Nederland en specifieker: Nederlandse plantage-eigenaren.

## 2.5. Overige bevindingen: taalgebruik

Hoewel dit niet binnen de scope van het onderzoek hoorde, zijn de onderzoekers meerdere koloniale en racistische termen tegengekomen die gebruikt zijn in de teksten over het koloniaal en slavernijverleden. De termen zijn niet systematisch bijgehouden en geteld, maar wel relevant om te vermelden in het kader van het perspectief waarop de verhalen van verzetshelden en vrijheidsstrijders worden weergegeven. Onderstaand sommen wij de termen op die in verschillende bronnen van verschillende uitgeverijen zijn genomen in de teksten over het Nederlands koloniaal en slavernijverleden. Let op, onderstaande opsomming bevat woorden die als koloniaal, aanstootgevend en racistisch kunnen worden bestempeld.

De termen die wij tegen zijn gekomen zijn als volgt:
- "Slaaf" en "slaven"
- "Blank" i.p.v. wit
- "Inlander"
- "Inheemsen"
- Het n-woord
- "Creool"
- "Indo's"
- "Mulatten"
- "Koelies"
- "Vrije Zwarten"

Tot slot hebben wij een paar keer gezien dat er racistisch bronteksten opgenomen zijn zonder uitleg of morele duiding integraal zijn opgenomen in de boeken. Een voorbeeld hiervan is een quote van een slavenhandelaar die aangeeft: "diefstal schijnt een aangeboren vaardigheid te zijn bij deze volken."

# 3 Interviews onderwijsprofessionals (docenten en opleiders)

In dit hoofdstuk beschrijven wij onze bevindingen op basis van de interviews met onderwijsprofessionals. In de interviews zijn wij ingegaan op o.a. welke kennis de professional zelf heeft over het koloniaal en slavernijverleden en verzet, hoe dit thema terugkomt in de klas en welke behoeften onderwijsprofessionals hebben om antikoloniaal verzet en specifieke verzetshelden en vrijheidsstrijders anders en/of beter te borgen binnen het funderend onderwijs.

## 3.1. Eigen kennis

Aan de onderwijsprofessionals is gevraagd wat er bij hen bekend is over specifiek verzet binnen het slavernij- en/of koloniaal verleden. Vrijwel alle onderwijsprofessionals (inclusief de opleiders) gaven aan dat zij hun kennis over verzet binnen het slavernij- en/of koloniaal verleden zelf hebben opgedaan, vanuit hun eigen motivatie en interesse om meer te weten over dit onderwerp. De tijd, buiten school/werktijd, die zij hierin moeten investeren en de geringe beschikbaarheid van originele bronnen werd door sommige respondenten als belemmering benoemd voor het vergroten van hun kennis.

> *Maar dat valt niet altijd mee, omdat een verhaal als dat van Tula en een verhaal als dat van Boni niet per definitie heel goed gedocumenteerd zijn. Dus het kost tijd om ernaar te zoeken; het kost tijd om dat andere geluid goed te kunnen weergeven."*
> **Participant 4**

Ook zijn de onderwijsprofessionals gevraagd in hoeverre er aandacht was voor het koloniaal en slavernijverleden tijdens hun opleiding. Vrijwel alle onderwijsprofessionals gaven aan dat er tijdens de opleiding tot geschiedenisdocent geen of weinig aandacht is besteed aan het koloniaal en slavernijverleden. Opvallend is dat dit om een enkel vak ging of slechts een onderdeel was van een vak. Bovendien gaven sommigen hierbij aan dat de opleiding voornamelijk een Westers/Europees perspectief behandeld.

> *Van wat ik me kan herinneren was er eigenlijk vrij weinig aandacht voor het koloniaal en slavernijverleden en het perspectief van tot slaaf gemaakten. De geschiedenis lerarenopleiding is in eerste instantie vrij West-Europees georiënteerd."*
> **Participant 2**

Slechts één respondent gaf aan dat er wel uitgebreid aandacht is besteed aan het Nederlandse slavernijverleden. Daarnaast waren er twee onderwijsprofessionals die een master/specialisatie over het koloniaal en slavernijverleden hebben gevolgd, waardoor zij hier meer over hebben geleerd tijdens de opleiding.

De huidige opleiders die binnen dit onderzoek zijn gesproken geven aan dat zij zelf zowel in het funderend onderwijs als in de lerarenopleiding die zij zelf hebben gevolgd weinig aandacht is voor het koloniaal en slavernijverleden in brede zin, en dat zij niets of minimaal hebben meegekregen over antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders. Alle kennis die zij hierover nu hebben is gebaseerd op eigen research en onderzoek. Binnen de opleiding waar zij zelf nu aan verbonden zijn, wordt hier wel aandacht aan besteed. In de meeste gevallen op eigen initiatief.

Ten slotte werd aan de onderwijsprofessionals gevraagd wat er bij hen bekend is over de eindtermen of kerndoelen omtrent slavernij en kolonialisme. Bij deze vragen liepen de antwoorden enigszins uiteen. Een deel van de onderwijsprofessionals gaf aan dat het slavernij en koloniaal verleden niet of heel weinig naar voren komt in de eindtermen of kerndoelen. Een ander deel gaf aan dat dit niet onderwerp niet specifiek zijn eigen eindterm of kerndoel heeft, maar dat dit aan bod komt bij verschillende onderdelen van de opleiding. Een enkele onderwijsprofessional gaf aan dat er wel een eigen eindterm of kerndoel bestaat voor het koloniaal en slavernijverleden. Eén respondent gaf aan dat het bij vmbo-t een keuzeonderdeel is, terwijl het bij havo en vwo een verplicht onderdeel is. Vervolgens valt het op dat veel onderwijsprofessionals aangeven dat er binnen de eindtermen relatief veel aandacht wordt besteed aan het koloniaal en slavernij verleden van het Britse Rijk.

> *In de diploma-programma's heb ik nu voor het eerst een verplicht onderdeel over slavernij in de Nieuwe Wereld."* **Participant 1.**

## 3.2. Gebruikte lesmaterialen

Gevraagd naar welke methoden en lesmateriaal de onderwijsprofessionals gebruiken, geven de meeste onderwijsprofessionals aan dat zij Memo van Malmberg gebruiken. Geschiedeniswerkplaats van Noordhoff komt bijna even vaak voor en Feniks iets minder. Onderwijsprofessionals gebruiken ook aanvullend materiaal, met name omdat ze in het regulier lesmateriaal beperkt het koloniaal en slavernijverleden behandelen (zie ook alinea 3.8.). Dit materiaal is zowel gedrukt als niet gedrukt. In onderstaande tabel is weergeven wat de gesproken onderwijsprofessionals zoal genoemd hebben.

| Gedrukt | Kwalificatie | Niet-gedrukt | Kwalificatie |
|---|---|---|---|
| Nationaal Archief | Archief | School TV | Informatief jeugdprogramma |
| Anton de Kom – Wij slaven van Suriname | Boek | Moeder Suriname - Ma Sranan | Documentaire |
| Harriet Beecher Stowe -Uncle Tom's Cabin | Boek | Indonesia Roept! | Documentaire |
| Multatuli – Max Havelaar | Boek | Klokhuis | Informatief jeugdprogramma |
| Nieuwsartikelen | Nieuwsartikel | VGN Kleio | Vakdidactisch en historisch tijdschrift en website |
| Learnbeat | Lesmateriaal | Explainer video's | - |
| Angie Thomas – The hate u give | Boek | Geschiedenispodcast | - |
| Historisch Nieuwsblad | Historisch Tijdschrift | Kerwin | Documentaire |
| Sjoerd Kuyper – De Duik | | | |
| Tien keer meer geschiedenis | Lesmateriaal | | |
| Philomena Essed – Alledaags racisme | Boek | | |

## 3.3. Aandacht voor het koloniaal en slavernijverleden in de klas

Aan de onderwijsprofessionals is gevraagd hoeveel tijd ze gemiddeld besteden aan het koloniaal en slavernijverleden. Vanwege de oververtegenwoordiging van onderwijsprofessionals binnen het voortgezet onderwijs, is er vooral zicht op de verdeling binnen het vo. Bijna alle onderwijsprofessionals geven aan dat er vanaf leerjaar 2 elk jaar aandacht wordt besteed aan het koloniaal en slavernijverleden in brede zin. Dus niet alleen het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden, maar ook dat van Europa. De antwoorden lopen verder zeer uiteen in het aantal lesuren dat onderwijsprofessionals geven aan leerlingen: het varieert van één lesuur dat wordt besteed aan het koloniaal en slavernijverleden tot tientallen uren.

Ook zijn de onderwijsprofessionals gevraagd naar de geografische verdeling van het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden van de lesstof, ook om na te gaan of dit overeenkomt met hetgeen wat wij vonden in het lesmateriaal. Daaruit bleek dat er, conform het lesmateriaal, meer aandacht wordt besteed aan verzetshelden en vrijheidsstrijders in Indonesië. Onderwijsprofessionals geven als reden onder andere aan dat de koloniale geschiedenis in Indonesië recenter is, maar ook concreet opgenomen is als eindexamenprogramma.

> *Ik zit meer dan veertig jaar in het onderwijs en Indonesië is al meerdere malen een eindexamenonderwerp geweest, maar Suriname nog nooit."* **Participant 5**

Vervolgens zijn er nog twee andere punten die opvallen in de mate waarin aandacht besteed wordt aan het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden. Zo geven meerdere respondenten aan dat de lesstof die zij aanbieden hoofdzakelijk gaat over slavernij van het Britse Rijk, en daarbij niet ingaat op de Nederlandse betrokkenheid binnen de geschiedenis van slavernij en kolonialisme. Ook geven onderwijsprofessionals aan dat zij de "driehoekshandel" (Trans-Atlantische slavenhandel) wel behandelen, maar slechts vanuit een economisch handelsperspectief waarbij de Caribische eilanden en Suriname wel genoemd worden, maar verder geen aandacht wordt besteed. In het kader hiervan noemen participanten ook wel een overheersend eurocentrisch perspectief waar hieronder nader op in zullen gaan.

> *We hebben het bijvoorbeeld over de Chinese geschiedenis, maar dat start met: wanneer komt daar de eerste Europeaan? Je ziet dat dat de hoofdmoot is. Dus wat je dan leert over de VOC en WIC is dat het voor Nederland belangrijk was om dit op te richten in het kader van concurrentiebedingen, dat is dan het frame."* **Participant 4**

## 3.4. Behandelde antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders

Op een enkeling na, geven alle onderwijsprofessionals aan dat zij beperkt aandacht besteden aan specifieke verzetshelden en vrijheidsstrijders. Een klein deel van de participanten geeft ook aan dat in hun geval er helemaal geen aandacht wordt besteed aan verzet, en dus ook niet aan

verzetshelden. Een enkeling besteedt vanuit eigen overtuigingen bewust geen aandacht aan verzetshelden.

> *Ik vind het niet interessant. Ik vind het veel belangrijker om jongeren te leren wat de motivatie was om mensen in slavernij te brengen. Dat er verzet tegen was, is in mijn ogen logisch. (…) Ik heb in brede zin een hekel aan het woord "Held" (…) Vaak zijn het mannen die deze heldenstatus hebben, en vrouwen worden als lijdzaam gezien in dit geheel, maar ik denk dat ook vrouwen een hele duidelijke rol hebben gespeeld in het verzet. (…) Daarnaast vind ik dat een heldenstatus vaak tegen slecht gedrag aanschuurt. Want een held heeft meestal een goede intentie, maar het loopt vaak uit op iets wat niet goed is: namelijk moord en doodslag. En dan krijg je weer een gewetensconflict binnen je eigen groep. Dat vind ik als fenomeen eigenlijk belangrijker om duidelijk te maken. Want als iemand in opstand komt en een groep meekrijgt, leidt dat vaak ook tot misdragingen."* **Participant 5**

In de analyse van het lesmateriaal kwam naar voren dat met name Sukarno, Hatta en Eduard Douwes Dekker (allen vanuit het koloniaal verleden in Indonesië) het vaakst worden genoemd. Uit de praktijken van de participanten worden echter vooral Tula en Anton de Kom als voornaamste verzetshelden en vrijheidsstrijders genoemd. Uit de gesprekken met de onderwijsprofessionals komen ook andere namen naar boven, dit zijn, in willekeurige volgorde:

| Naam | Locatie |
|---|---|
| **Boni** | Suriname |
| **Baron** | Suriname |
| **Jolicoeur** | Suriname |
| **Soetan Sjahrir** | Indonesië |

Als reden voor de behandeling van Anton de Kom geven veel professionals aan dat hij ook als dusdanig opgenomen is in de Canon van Nederland, wat als richtlijn dient voor het geschiedenisonderwijs van Nederland.

Vanuit de opleiders worden met name Tula, Boni, Anton de Kom, Hatta en Sukarno genoemd als antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders die zij (hetzij beperkt) behandelen in de opleiding. Hierbij geven zij zelf ook al dat met name Boni en Tula worden behandeld als subaltern, mensen die structureel ondergeschikt waren en geen eigen stem hadden binnen de koloniale machtsverhoudingen. De meeste doen dat niet bewust en heeft dit te maken met andere belemmeringen, zie ook alinea 3.8. Een enkeling geeft aan dat hier wel bewust voor gekozen is.

> *Het interessante is alleen dat wij in dat onderzoek vaak niet per se kijken naar de al bekende grote verzetshelden, maar vooral op zoek zijn naar de kleinere verzetshelden. Dat zijn dus vaak niet per se bekende namen, dat zijn gewoon mensen die we zelf vergeten zijn en dus weer oprakelen. Het zijn ook vaak mensen die één kleine daad van verzet deden en daarna weer verdwenen uit het archief. Dus die hebben vaak niet echt een naam. (…). Dus meer van food-dragging, kleine handelingen als petities, stakingen, belastingontduiking, smokkelhandel, wat soms vanuit die actoren misschien niet eens echt werd gezien als verzet, maar gewoon puur als je eigen leven in stand houden of een manier vinden om de koloniale staat buitenspel te zetten of te ontwijken. Dus ontwijking, verzet, maar ook collaboratie en gebruikmaken van koloniale instituties spelen allemaal een grote rol. Maar daarbij spelen dus de echte verzetshelden, met naam en toenaam, weer best wel een kleine rol, denk ik."* **Participant 16**

Andere namen die ook door de opleiders genoemd worden zijn: **Tjipto Mangoenkoesoemo** (Indonesië), **Diponegoro** (Indonesië) en Jolicoeur (Suriname).

## 3.5. Reflectie opleiders op wijze van behandeling verschillende koloniën

Aan de opleiders is gevraagd om te reflecteren op de verhouding in aandacht tussen de meest bekende koloniën van Nederland: Suriname, de Caribische eilanden en Indonesië. Zo is het lesmateriaal meer aandacht voor het koloniaal verleden van Nederland in Indonesië en veel minder voor de andere koloniën. Zij stellen dat dit waarschijnlijk te maken heeft met de lengte van het kolonialisme. Indonesië is langer een kolonie van Nederland geweest dan bijvoorbeeld Suriname, en logischerwijs zou er dan ook meer geschiedenis zijn om te vertellen/behandelen. Tegelijkertijd beamen zij dat het curriculum simpelweg wordt ingericht op basis van bestaande data en onderzoek. Ze denken ook dat er niet veel kennis over beschikbaar is, naar het koloniaal en slavernijverleden in Indonesië wordt naar hun beeld meer onderzoek gedaan dan naar het Caribisch gebied en Suriname. Ook benoemen zij dat vanuit de tijdvakkenindeling er meer aanknopingspunten zijn voor de "moderne geschiedenis" waar zij de bezetting van Indonesië en de onafhankelijkheidsoorlog onder vinden vallen. Een enkeling benoemd dat het historisch zo gegroeid is dat er vanuit Nederland meer positieve associaties zijn met Indonesië dan met het Caribisch gebied en Suriname.

> *Het is historisch bepaald dat Indonesië een belangrijke kolonie van ons [Nederland] was, en daar voelden heel veel mensen zich mee verwant; daar gingen mensen ook naartoe. De band met Indonesië hoorde bij de Nederlandse identiteit. En dat is Suriname ook nooit geweest. En dat was ook vaak—heel vaak gezegd—een kostenpost, terwijl natuurlijk heel veel mensen ook heel veel geld verdiend hebben, particulieren met name. Maar ik denk dat dat misschien een rol speelt. En als Suriname aan bod komt, dan gaat het even over het onafhankelijkheidsverhaal wel, en ook dan die oorlog erna, Bouterse enzovoort; maar heel erg vaak geproblematiseerd, negatief."* **Participant 17**

## 3.6. Narratief en perspectief

Onderwijsprofessionals geven aan dat zij bij de bespreking van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders zich zoveel mogelijk vasthouden aan de lijn die vanuit het gebruikte materiaal wordt getrokken. Daarbinnen zoeken ze zelf naar ruimte om meer context te geven bij deze helden en vrijheidsstrijders. De lesboeken bieden naar hun idee onvoldoende input om met multiperspectiviteit in ogenschouw de verhalen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders te kunnen vertellen. Meerdere respondenten noemen het materiaal (te) eurocentrisch. In het kader van verzet ligt volgens de onderwijsprofessionals vaak de focus op witte Europese abolitionisten, waar ook het einde van de slavernij aan toegeschreven wordt.

> *We zitten natuurlijk nog steeds met het tijdvakkenkader en die kenmerkende aspecten, en als je die plat slaat, dan is dat een zeer West-Europees verhaal: de rijke witte man die we continu aan het toelichten zijn en hun keuzes die de menselijke geschiedenis hebben beïnvloed. Dan probeer je daar echt soms wel de ruimte bij te zoeken, op basis van je eigen kennis, op basis van de verhalen die je tegenkomt, om het uit te breiden. (…) Ik probeer het echt wel van beide kanten te behandelen. Maar het perspectief van de Nederlanders en de Britten zit al vrij duidelijk in de methode, en ik lees daar heel weinig in terug over de verhalen van mensen zelf. Het gaat wel over Britse abolitionisten, die komen echt wel naar voren, maar ik lees weinig over de geluiden en verhalen van de tot slaaf gemaakten zelf. Ja, dat is gewoon heel erg jammer."* **Participant 4**

Het schept een duidelijk beeld: de behandeling van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders is docentafhankelijk en onderwijsprofessionals die hier aandacht aan willen besteden, gaan zelf op zoek naar aanvullend materiaal. Naast dat zij de tijd en ruimte moeten vinden om zelf op zoek te gaan, geven zij ook een andere belemmering aan. Binnen in ieder geval het vak geschiedenis ligt er een belangrijke focus op het gebruik van primaire bronnen. De onderwijsprofessionals stellen dat primaire bronnen over antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders niet of nauwelijks beschikbaar zijn.

> *De eerste echte verzetsheld met hanteerbaar materiaal is Tula eigenlijk. En dat is niet omdat die mensen er niet waren, maar omdat het niet is opgeschreven."* **Participant 10**

De onderwijsprofessionals die wel aandacht besteden aan de helden en vrijheidsstrijders doen dit vanuit meerdere perspectieven, in verbinding met het heden en in interactie met leerlingen.

> *Ik probeer bij heel veel onderwerpen, en ook bij dit onderwerp, altijd multiperspectiviteit toe te passen. Waarom reageert de ene groep of persoon op een bepaalde manier, en welke reactie zou een andere daarop geven? En waarom doet hij dat? Vanuit welke context doen ze dat? Mensen zijn nooit los te zien van hun tijd, hun context en hun positie. Dus altijd vanuit meerdere posities kijken en dat benoemen. Of leerlingen laten verbeelden: wat zou jij denken als je in die positie zat? Wat gebeurt er dan? (…) En over de excuses voor het Nederlandse slavernijverleden, daar voer ik een klassengesprek over: zijn excuses genoeg, of zouden daar consequenties aan moeten zitten?"* **Participant 7**

Een enkele respondent geeft aan dat het inkaderen van het perspectief van de antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders noodzakelijk is om het begrip van verzet te kunnen begrijpen.

> *De situatie op de plantages en de oversteek van de trans-Atlantische slavenhandel, die hele context wordt echt wel geschetst. Dat is ook nodig om te snappen waarom je naar je vrijheid vlucht en in de jungle gaat overleven. Dat maakt ook dat leerlingen snappen waar die opstand vandaan komt, of in ieder geval de guerrilla-acties van de Marrons richting de plantages. Wat ik er zelf altijd bij probeer te benadrukken, is dat Afrikanen zich niet gedwee tot slachtoffer lieten maken, maar juist het tegenbeeld van verzet neerzetten. Slavernij is eigenlijk iets heel onnatuurlijks; mensen streven naar vrijheid en willen niet in het bezit van een ander zijn. Dat is de bredere context die we proberen te benadrukken."* **Participant 12**

De respondenten die weinig tot geen aandacht besteden aan antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders behandelen voornamelijk Europees abolitionisten en het bredere thema "ongelijkwaardigheid" om het slavernijverleden en het verzet verder te duiden.

> *Als ik tegen pubers zeg: "Zou jij in actie komen als je onrechtvaardig wordt behandeld?" Zeggen ze allemaal: "Ja." Oké, en als een ánder onrechtvaardig behandeld wordt, kom je dan ook in actie? Dan doen ze dat niet. Dus het is een gewetensvraag."* **Participant 5**

Vanuit de opleiders wordt het beeld van een eurocentrisch perspectief met weinig ruimte voor multiperspectiviteit bevestigd.

> *Ik geloof dat iets van 80% van alle perspectieven uiteindelijk, bottomline, nog steeds witte, mannelijke, elitaire perspectieven waren op de geschiedenis."* **Participant 16**

Hierbij stipt bovenstaande het mogelijk gevolg aan van dit heersende perspectief vanuit diens eigen ontwikkeling omtrent het thema.

> *Ik denk dat ik een erg ouderwets, oriëntalistisch beeld had, als kind en als jongvolwassene, van zeelui als avonturiers, als ontdekkingsreizigers. En dat beeld werd dan ook niet per se gecorrigeerd door wat er in die boeken stond. Want als het dan over slavernij ging, was het dus altijd heel economisch: echt als een transactie en veel minder als een zwarte vlek in onze geschiedenis. Ik denk niet dat ik daar heel veel bij voelde, omdat er ook niet heel veel te voelen was. Want zelfs zo'n beeld van zo'n volgepropt schip is natuurlijk heel abstract, omdat het een tekening is. Het is geen foto, het is geen beeldmateriaal, het is geen getuigenis. Het is een tekening, de meeste van die tekeningen komen van witte abolitionisten in de 18e eeuw."* **Participant 16**

Een andere opleider stipt aan dat bij dit perspectief het perspectief van Zwarte mensen alleen terugkomt in het Amerikaanse koloniaal en slavernijverleden, maar niet in relatie met het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden.

> *Het zwarte perspectief is heel Amerikaans gekleurd. Dan heb je een film als 12 years a slave, mooi materiaal om een persoonlijk verhaal te vertellen. Maar zoiets heb je niet vanuit Suriname of de andere landen waar Nederland betrokken was bij de slavernij."* ***Participant 17***

Ondanks het overwegend eurocentrische perspectief zien de gesproken opleiders wel de eerste tekenen van verbeteringen rondom multiperspectiviteit. Het is tevens ook een thema wat zij zelf meer willen doorvoeren vanuit de opleiding waar ze aan verbonden zijn. Daar zien zij juist een kans om antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders meer centraal te stellen.

> *Het verzet is dat je dat verhaal vertelt: dat het niet alleen passief was, dat het niet—toen het Europeanen goed dunkte—een keer eindigde, maar dat het ook ingezet werd door mensen van daar. Dus dat is dan een beweging. Maar ook—en dan heb je het over personen. (…) Aan de hand van een persoon kun je een heel mooi geschiedenisverhaal duidelijk maken: wat het betekende. Niet alleen zijn rol specifiek, maar ook hoe hij leefde, en hoe zijn ouders leefden, en zijn afkomst—wat dat voor invloed had. Dus ik vind het persoonlijk juist heel mooi om aan de hand van personen te vertellen. (…) Dus ik denk juist dat het via personen heel mooi kan, en dat dat een mooie ingang is. Want je wilt toch studenten een beetje inspiratie meegeven, en een persoon werkt vaak gewoon op school heel goed, vooral met jongere kinderen."* **Participant 17**

## 3.7. Aansluiting belevingswereld jongeren

De meeste respondenten geven aan dat jongeren an sich moeilijk te interesseren zijn voor (het vak) geschiedenis. Voor specifiek witte jongeren zonder migratieachtergrond speelt ook het aspect van actieve weerstand in relatie tot het koloniaal en slavernijverleden (bijvoorbeeld "Waarom moet er excuses aangeboden worden als het zo lang geleden is?) en desinteresse ("Waarom moeten we dit nu weten?") een rol. Bij de behandeling van het slavernij en koloniaal verleden, inclusief verzetshelden en vrijheidsstrijders, gebruiken de onderwijsprofessionals alternatieve middelen. Zowel inhoudelijk als om handvatten te krijgen op een geschikte werkvorm. Inhoudelijk kiezen onderwijsprofessionals er vooral voor om een nadrukkelijke link te maken met de doorwerking van dit verleden naar het heden, met onder andere Black Lives Matter[8], institutioneel racisme, de excuses voor het Nederlandse slavernijverleden, het Sinterklaasfeest en hoe de bevolkingssamenstelling van Nederland tot stand is gekomen.

8 Een internationale beweging tegen anti-zwart racisme, ontstaan in de Verenigde Staten als reactie op politiegeweld tegen Zwarte mensen.

> *De Black Lives Matter-beweging koppel ik nu aan modern imperialisme. En dan zie je toch wel dat leerlingen, op het moment dat je de zin "I can't breathe[9]" gebruikt, daar toch wel weer linkjes mee weten te leggen. En vanuit daar ook gesprekken over institutioneel racisme kunt voeren."* **Participant 4**

> *Ik heb een vrij 'witte' school, zoals ik al zei. De reacties zijn niet emotioneel; niemand voelt dat voor zichzelf, want dit zijn niet leerlingen met die achtergrond [leerlingen van kleur]. Maar het zet hun ogen wel open, heb ik het idee. Ze komen tot meer inzicht en begrip. Ik koppel het zelf altijd ook nog aan de Zwarte Piet-discussie, want die is natuurlijk heel actueel en leerlingen hebben daar vaak snel een mening over. Dan merk ik dat als je uitlegt wat daar racistisch aan is en welke geschiedenis daarachter zit, ze openstaan voor een ander standpunt (…) Maar ook heel simpel: als je het hebt over welke groepen mensen met welke afkomst in Nederland wonen, en dat je duidelijk maakt dat daar een koloniaal verleden aan hangt. Dat is de vertaalslag: in feite de verklaring voor het ontstaan van de multiculturele samenleving."* **Participant 12**

Een enkeling belicht eerder overkoepelende thema's zoals uitsluiting.

> *Ik probeer het vaak wel te linken aan hun eigen leven. Wij hebben bijvoorbeeld veel leerlingen die een beperking hebben, en die ook uitsloten worden, maar dan op een andere manier. Dan wordt er gezegd: "Dat vind je ook niet leuk toch? Anderen vinden dat ook niet leuk."* **Participant 9**

Meerdere respondenten geven aan de inhoud van hun lessen af te (willen laten) stemmen op de etnische samenstelling van de klas.

> *Vorig jaar had ik voor het eerst een meisje, die komt van de Antillen. Dus dan hebben we ook wat meer ingesteld over de Antillen. En om zo voor haar ook, nou ja, dan heb je toch meer een connectie met iemand die in de klas zit, ook iemand die daar vandaan komt. Om daar zo, wat meer mee te spelen."* **Participant 9**

> *We hebben best wel wat mensen van Hindostaanse afkomst hier op school zitten, maar die kun je bijna helemaal niet ergens aan verbinden met de lesmethode. Die wordt helemaal niet toegelicht. Als je mazzel hebt, staat er ergens: "1863, afschaffing van de Nederlandse slavernij, punt." En dan gaat het ook echt niet in op dat het nog tien jaar lang er eigenlijk praktisch gezien toch weinig veranderde, en dat er dus mensen vanuit India werden gehaald. En dat verhaal kennen we eigenlijk te weinig."* **Participant 4**

Ook zijn er voorbeelden van onderwijsprofessionals die nazaten aanspreken om zich te verdiepen in het koloniaal en slavernijverleden voor bijvoorbeeld een keuzeopdracht. De onderzoekers van dit onderzoek zetten hier wel vraagtekens bij of dit op een prettige wijze gebeurt voor de leerlingen in kwestie. Binnen dit onderzoek is daar echter geen zicht op gekomen. Zo valt ook voor te stellen dat het voor hen confronterend kan zijn om door een onderwijsprofessional gewezen te worden op hun eigen geschiedenis, maar ook dat zij hierin anders worden behandeld dan niet-nazaten.

In algemene zin lijkt het erop dat onderwijsprofessionals in bovenstaande voorbeelden een impliciete aanname doen dat het koloniaal en slavernijverleden een onderwerp is voor specifiek Zwarte mensen en mensen van kleur, terwijl er juist een groot belang is om dit thema te behandelen voor de bredere Nederlandse samenleving zoals al eerder in onderzoek is aangegeven.

Tot slot geven de onderwijsprofessionals mee dat persoonlijke verhalen en meer inzicht in de achtergrond van een persoon, helpen bij het aansluiten op de belevingswereld van kinderen en jongeren.

> *Als je echt laat zien hoe de omstandigheden voor mensen waren, zijn ze het er allemaal over eens dat dat verschrikkelijk was. En als het gaat over verzet, hebben ze daar ook begrip voor: dat mensen vluchtten, opstanden uitvoerden of zich verzetten tegen de koloniale macht. Ze kunnen zich daar goed in verplaatsen. Zeker als je de omstandigheden goed schetst, begrijpen ze dat. We leggen dan ook vaak de vraag voor: "Wat zou jij zelf hebben gedaan in zo'n situatie?" Bijna iedereen*

9 George Floyd overleed als gevolg van politiegeweld, waarbij een agent ca. 10 minuten op zijn nek knielde. De woorden "I can't breathe" werden daarna gebruikt in protesten tegen politiegeweld en raciale ongelijkheid in de Verenigde Staten.

*zegt dan dat ze ook in verzet zouden komen. Maar als je het historisch probeert te plaatsen, is het juist bijzonder dát mensen in verzet kwamen. Die stap zetten leerlingen nog niet zo vaak. Ze vinden het vanzelfsprekend dat mensen in opstand kwamen, en dan probeer ik uit te leggen: als je in verzet kwam, kon dat grote consequenties hebben — voor jezelf, je gezin, je kinderen. Dat helpt ze het beter te begrijpen."* **Participant 6**

Methodisch gezien maken de onderwijsprofessionals veel gebruik van film en video, nieuwsartikelen om het onderwerp te behandelen, maar het vaakst wordt er gebruik gemaakt van klassengesprekken. In deze klassengesprekken wordt er met name de insteek gekozen: Hoe was het voor deze persoon om in slavernij gevangen te worden en zijn? Was verzet terecht? En zou je zelf ook gaan verzetten als je in een dergelijke situatie zat? Tegelijkertijd geven de onderwijsprofessionals aan dat zij een klassengesprek over dit thema ook spannend vinden, met de vrees dat de discussie te hoog oploopt en de polarisatie in de klas vergroot kan worden. Ook spreken de onderwijsprofessionals de wens uit om meer te ondernemen buiten de klas om, bijvoorbeeld door een bezoek te brengen aan het Suriname Museum of aan The Black Archives.

De gesproken opleiders geven een wisselend beeld over hoe het behandelen van het koloniaal en slavernijverleden wordt ontvangen door studenten (op de universiteit en hogeschool). Sommige stellen dat ze verbaasd zijn over de hoeveelheid kennis die de studenten hebben, en dat een groot verschil is met enkele jaren geleden. Anderen merken juist meer weerstand en leggen hierbij de link met het huidige politieke klimaat. Tot slot geeft een enkeling aan dat het bespreken van het thema standaard tot polarisatie leidt, en het ook voor de opleider spannend maakt om dit deel van de Nederlandse geschiedenis te doceren.

Gevraagd naar hoe de opleiders de link leggen met het heden (om het interessanter te maken voor studenten), komen daar grotendeels dezelfde antwoorden uit in gelijking met de onderwijsprofessionals vanuit het po en vo. Het gaat met name over vooroordelen, (institutioneel) racisme en intergenerationele trauma's. Aanvullend leggen ook meerdere opleiders juist een link met hedendaagse vormen van slavernij, in andere delen van de wereld en niet in connectie met de Nederlandse samenleving.

### Belemmeringen en behoeften

Als het gaat om welke belemmeringen onderwijsprofessionals ervaren bij het al dan niet behandelen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, noemen zij er meerdere.

### Belemmeringen

Te veel geschiedenis om te behandelen in korte tijd. De meeste onderwijsprofessionals geven aan dat zij veel verschillende thema's moeten behandelen in een korte tijd, waarbij zij het gevoel hebben dat als zij (meer) aandacht zouden geven aan antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, dit ten koste zou gaan van andere stof die ook behandeld moet worden. Andere onderwijsprofessionals geven juist aan dat je als docent juist veel ruimte hebt om zelf te kiezen waar je aandacht aan besteed, dus juist veel ruimte hebt om wél aandacht te besteden aan antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders. Hierbij geven de respondenten wel aan dat de mate waarin de schoolleiding het thema belangrijk vindt ook bepaalt in hoeverre er aandacht besteed wordt aan het koloniaal en slavernijverleden en specifieker het verzet.

- Eindtermen en examenprogramma's zijn leidend. Veel onderwijsprofessionals geven aan dat de eindtermen en examenprogramma's leidend zijn. Ze willen wel aandacht besteden aan dit thema, maar maken zich tegelijkertijd zorgen of leerlingen dan wel voldoende voorbereid zijn voor het eindexamen. Dit komt omdat antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders niet expliciet zijn opgenomen in de eindtermen.
- Zelf te weinig kennis (vanuit de vooropleiding). Meerdere onderwijsprofessionals geven zelf aan dat ze onvoldoende kennis hebben over het koloniaal en slavernijverleden in het algemeen, maar ook specifiek met betrekking tot verzet. In hun vooropleiding wordt dit thema niet of nauwelijks behandeld.
- Te weinig materiaal voorhanden. Bijna alle onderwijsprofessionals geven aan dat hetgeen dat beschikbaar wordt gesteld over het koloniaal en slavernijverleden en verzet in bestaand lesmateriaal ontoereikend is. Het is minimaal in omvang, de context ontbreekt en is te oppervlakkig. Passend materiaal is voor hen echter cruciaal, omdat zij niet kunnen leunen op basiskennis die zij mee hebben gekregen vanuit hun eigen opleiding. Ook ontbreken concrete werkvormen om toe te passen bij dit thema of andere gevoelige thema's.
- Te weinig tijd en ruimte om zelf materiaal te ontwikkelen en/of op te zoeken. In het verlengde van het voorgaande punt geven gemotiveerde onderwijsprofessionals aan zelf op zoek te gaan naar materiaal, maar dat dit een tijdrovende klus is. Ook vragen zij zich af of dit materiaal wel geschikt genoeg is voor leerlingen in het kader van didactiek en pedagogiek.

## 3.8. Behoeften

De behoeften van onderwijsprofessionals rondom het lesgeven over antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders liggen grotendeels in het verlengde van de genoemde belemmeringen. Ze gaan met name over het faciliteren en ondersteunen van onderwijsprofessionals hierbij. Dit onderzoek schept een beeld dat het voor onderwijsprofessionals zeer behelpen is om hier goed onderwijs over te geven en dat dit nu vooral afhangt van persoonlijke kennis, inzet en betrokkenheid. Over het geheel genomen worden de volgende behoeften uitgesproken:

- Betere inbedding in het geschiedenisonderwijs. Hierbij doelen de onderwijsprofessionals op o.a. de eindtermen en eindexamenprogramma's. Sommige pleiten ook voor de afschaffing van de tijdvakken, omdat dit opgebouwd is volgens een zeer westers perspectief en het koloniaal en slavernijverleden er eigenlijk niet "in past". Dit resulteert er onder andere in dat het koloniaal en slavernijverleden versnippert in de verschillende tijdvlakken aan de orde komt.
- Meer context, multiperspectiviteit en persoonlijke verhalen in het lesmateriaal. Meerdere onderwijsprofessionals geven aan het als een groot gemis te ervaren dat er nog onvoldoende ruimte is voor het perspectief van de onderdrukten binnen het koloniaal en slavernijsysteem. Naast het algemene belang van multiperspectiviteit, benoemen onderwijsprofessionals ook dat juist persoonlijke verhalen beter aansluiten op de belevingswereld van jongeren en zo de stof naar verwachting beter zou beklijven. Meerdere onderwijsprofessionals benoemen dat het helpend zou zijn als er een aparte lessenserie wordt ontwikkeld. Ze geven aan dat er wel materiaal voor handen is, maar ze behoefte hebben aan materiaal dat specifiek voor het onderwijs en ook pedagogisch en didactisch verantwoord is.
- Meer concrete methodische handvaten. Naast dat onderwijsprofessionals aangeven vooral zelf informatie op te zoeken over antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, benoemen zij ook concretere tools te willen hebben over hoe gevoelige thema's in de klas behandeld kunnen worden. Onderwijsprofessionals gebruiken nu vooral audiovisueel materiaal of, als de afstand het toelaat, excursies, maar hebben ook behoefte aan meer richtlijnen over hoe dit in de klas het beste aangepakt kan worden.
- Inclusief taalgebruik in het lesmateriaal. Naast het heersende westerse perspectief en de afwezigheid van stemmen van personen van kleur, geven meerdere onderwijsprofessionals ook aan zich te storen aan het taalgebruik in het lesmateriaal, zoals wij ook al eerder in de analyse van het lesmateriaal constateerde.

# 4 Reflectiesessies jongeren

Door middel van focusgroepen hebben wij jongeren gevraagd hoe zij het onderwijs over het koloniaal en slavernijverleden (inclusief verzetshelden en vrijheidsstrijders) hebben ervaren en welke behoeften zij hebben hieromtrent. In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven.

## 4.1. Herinneringen aan het onderwijs over het koloniaal en slavernijverleden

De mate waarin leerlingen de lessen en het lesmateriaal over het slavernij- en koloniaal verleden konden herinneren was verschillend. De meesten gaven aan dat het onderwerp wel voorkwam in hun schooltijd, maar niet uitgebreid werd behandeld. Het kwam voornamelijk aan bod binnen het voortgezet onderwijs, vooral bij het vak geschiedenis, en in mindere mate bij maatschappijleer, Nederlands, Engels of incidenteel aardrijkskunde.

Sommige oud leerlingen herinnerden zich dat vooral (de geschiedenis van) Indonesië uitgebreid werd besproken, terwijl bij één leerling Suriname centraal stond. Een aantal gaf aan dat het onderwerp werd gepresenteerd vanuit een sterk Nederlands/Eurocentrisch perspectief, met nadruk op de economische voordelen en de zogenaamde glorie van de Gouden Eeuw; het leed van de in slavernij gevangen personen ontbrak bijna volledig. Zoals een leerling aangaf:

> *Het is wel verteld dat er een trans-Atlantische slavenhandel was, maar niet echt heel erg in detail; wie daar nou de dupe van waren? Of ja, vooral gericht op de Nederlandse kant en dan meer rondom de Gouden Eeuw."* **(Jongere 1)**

De lessen over het koloniaal en slavernijverleden werden meestal gegeven vanuit de schoolboeken. In enkele gevallen werden ook films of documentaires gebruikt, bijvoorbeeld over de slavenhandel of vanuit het perspectief van de in slavernij gevangen personen. Eén leerling vertelde dat bij een les Nederlands het boek Max Havelaar werd gelezen. Sommige leerlingen gaven aan dat het slavernijverleden ook in kunst- of cultuurvakken ter sprake kwam, maar vaak op een oppervlakkige manier. In het Rijksmuseum werd bijvoorbeeld slechts gewezen op schilderijen waarop in slavernij gevangen personen op de achtergrond stonden, zonder verdere context.

Uit de gesprekken met jongeren komt ook naar voren dat de mate waarin het koloniaal en slavernijverleden in de les wordt behandeld in sterke mate afhing van de affiniteit die de individuele docent had met het onderwerp. Zo vertelden leerlingen dat docenten met een migratieachtergrond of nazaten van het slavernijverleden vaker aandacht besteedden aan dit onderwerp dan witte docenten. In sommige gevallen sloegen docenten het onderwerp zelfs helemaal over. De jongeren geven aan dat zij de indruk hadden dat ze dit deden vanuit angst dat het onderwerp te gevoelig of ongemakkelijk zou worden, vooral voor witte leerlingen.

## 4.2. Herinneringen aan de behandeling van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in het onderwijs

Leerlingen gaven vrijwel unaniem aan dat in hun schooltijd nauwelijks aandacht was voor verzetshelden of vrijheidsstrijders uit de koloniale- en slavernijgeschiedenis. Wanneer verzet ter sprake kwam, gebeurde dit vaak kort en oppervlakkig, zonder dat namen of context werden genoemd. Verzet werd meestal beschreven in algemene termen, bijvoorbeeld als individuele Marrons die in opstand kwamen, of als abolitionisten die zich verzetten tegen slavernij. Daarbij werd het onderwerp eerder feitelijk dan sensitief benaderd. In sommige gevallen werd verzet ook negatief geframed: vrijheidsstrijders die plantages in brand staken, werden neergezet als "slechte mensen".

Opvallend is dat leerlingen zich vaak wél herinnerden dat zogenoemde Nederlandse 'helden' aan bod kwamen: koloniale leiders die in werkelijkheid juist verantwoordelijk waren voor onderdrukking en geweld. Deze werden in het lesmateriaal gepresenteerd als nationale helden, terwijl de namen van verzetsstrijders uit de koloniën ongenoemd bleven. Eén leerling vertelde dat Sukarno wel kort werd genoemd, maar zonder uitleg over zijn rol of betekenis, en dat hij niet terugkwam in toetsen of verdere lesstof.

Wanneer leerlingen terugdachten aan hun schooltijd, bleken ze vooral kennisgemaakt te hebben met internationale vrijheidsstrijders zoals Martin Luther King, Nelson Mandela, Harriet Tubman en Gandhi. Deze figuren werden vaak gepresenteerd als universele symbolen van vrede en vrijheid, maar hun verhalen werden zelden in verband gebracht met de Nederlandse koloniale context. Nederlandse of Caribische verzetshelden, zoals Tula, Boni of Anton de Kom, kwamen nauwelijks aan bod. De meesten hoorden pas later over hen, vooral van buiten school.

## 4.3. Aanwezigheid historische kennis, taalgebruik en "economisch" perspectief

Leerlingen beschreven ook situaties waarin docenten het onderwerp onjuist of onbeholpen behandelden. In één geschiedenisles moest een Zwarte leerling zelfs de docent corrigeren en de klas van juiste informatie voorzien. Voor veel jongeren onderstreepte dit hoe afhankelijk goed onderwijs over dit onderwerp is van de kennis en sensitiviteit van individuele docenten — en hoe vaak die kennis nog tekortschiet.

Zoals eerder beschreven stellen jongeren dat er weinig aandacht was voor antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, maar ook voor het koloniaal en slavernijverleden in het algemeen. Wanneer dit thema wél werd besproken, gebeurde dat volgens hen vaak op een problematische manier. Zo werd in lesmateriaal en door docenten consequent gesproken over "slaven" in plaats van "tot slaaf gemaakten". Het niet adequaat behandelen van dit thema creëerde volgens de leerlingen afstand en versimpelde de werkelijkheid in sommige gevallen.

Sommige docenten legden bovendien de nadruk op trots rondom de VOC, terwijl de gewelddadige en onderdrukkende kanten van kolonisatie nauwelijks of niet aan bod kwamen. In sommige lessen werd kolonisatie zelfs gepresenteerd als vooruitgang, waarbij volkeren zogenaamd werden "verheven", wat bij leerlingen gevoelens van ongemak en verwarring opriep.

### Eigen bronnen van kennis

Enkele jongeren gaven aan dat het koloniaal en slavernijverleden soms ook ter sprake kwam als zij er zelf naar vroegen. Bijvoorbeeld naar aanleiding van persoonlijke familiebanden (bijvoorbeeld omdat zijzelf nazaten waren). Zo vertelde een leerling dat de Molukse treinkaping (als doorwerking van het verleden) in de les aan bod kwam, maar dat dit pas gebeurde nadat zij het zelf had ingebracht.

De meeste leerlingen gaven echter aan dat zij veel meer over het koloniaal en slavernijverleden hebben geleerd buiten school, vooral via familie, vrienden, musea en culturele activiteiten. Dit gold met name voor leerlingen van kleur, die vaak verhalen hoorden over bijvoorbeeld Marrons of familiegeschiedenissen uit Suriname:

> *Ik hoorde meer van mijn oma, die vertelde verhalen over hoe dat ging met Marrons en het vluchten van plantages om een eigen dorp te beginnen. Dat heb ik vooral meegekregen van buitenaf, en soms in een museum, en dan zie je hoe dat gaat."* (**Jongere 2**)

> *Ik denk wel dat je daar (red. Buiten school) juist de meeste verhalen bent tegengekomen en juist niet op school, want ik kan me niet een verhaal op school herinneren over antikoloniale verzetsleiders in de Nederlandse geschiedenis."* (**Jongere 3**)

Leerlingen deden ook zelfstudie, bijvoorbeeld door boeken te lezen of evenementen te bezoeken zoals Keti Koti, de Marron-dagen of Indonesische herdenkingsdagen.

## 4.4. Behoeften en wensen

**Meer context en diepgang.**
Volgens de leerlingen wordt het koloniaal en slavernijverleden in het onderwijs vaak oppervlakkig behandeld, zonder diepgang of context. Dat heeft volgens hen directe gevolgen voor het algemene kennisniveau:

> *Ik heb mensen gesproken die niet eens weten wat Molukkers zijn, terwijl dat een heel groot deel van de Nederlandse geschiedenis is. Er zijn gewoon bizar veel mensen die dat niet weten, omdat het gewoon niet wordt geleerd op school."* (**Jongere 3**)

Ook de manier waarop de afschaffing van de slavernij werd gepresenteerd, werd als problematisch ervaren. Leerlingen vertelden dat hun lesboeken suggereerden dat de afschaffing van de slavernij een eindpunt was, waarna "iedereen weer happy" was; zonder aandacht voor wat daarna gebeurde. Dit versterkte volgens hen het frame dat de geschiedenis afgesloten was, in plaats van een doorwerkend verleden dat nog steeds invloed heeft.

De doorwerking van het verleden op het heden blijft volgens de jongeren te onderbelicht. Ze gaven aan dat het belangrijk is om te begrijpen waar hedendaags racisme en ongelijkheid vandaan komen. Zoals één leerling benadrukte:

> *Nu hoor je sowieso weinig in de geschiedenisles (red. over slavernijverleden), maar het is heel belangrijk, omdat slavernij gewoon zo een grote erfenis heeft en nog steeds tot heel veel problemen zoals racisme leidt. Ja, dat mis ik toch wel in het onderwijs." (**Jongere 4**)*

**Grotere focus op het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden**
Leerlingen vonden het opvallend dat er in de les vaak meer werd verteld over de koloniale geschiedenis van andere Europese landen of Verenigde Staten, dan over de rol van Nederland zelf. Wanneer Nederland wel ter sprake kwam, werd dit volgens hen vaak gebagatelliseerd:

> *Ja, we hebben dus niet echt gekeken naar wat er in Nederland zelf gebeurde, maar elke keer als we zoiets bespraken, was het van: 'Ja, maar de Portugezen, Spanjaarden en Engelsen deden het nog veel erger.'... Maar Nederlanders deden het ook alsnog, dus dat vond ik een beetje apart hoe het werd gebracht." (**Jongere 5**)*

Jongeren hebben het in dit kader het vooral over de disbalans in aandacht voor Indonesië t.o.v. bijvoorbeeld Suriname en de Caribische eilanden. De gesproken jongeren zien graag meer aandacht voor de geschiedenis van het Caribisch gebied, de context rondom Molukkers, en het verband met het koloniaal en slavernijverleden in Suriname op de bevolkingssamenstelling in Nederland.

## 4.5. Meer aandacht voor verzetshelden en vrijheidsstrijders?

De verhalen van de jongeren wekken de indruk dat er nog veel onvervulde behoeften zijn omtrent het algehele onderwijs over het koloniaal en slavernijverleden. De basis lijkt niet op orde. Jongeren zien zeer zeker het belang van het behandelen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, maar lijken er niet helemaal gerust op dat dit op een goede manier wordt gedaan: volledig en eerlijk. Tegelijkertijd stellen zij dat het ontbreken van deze verhalen in het onderwijs ervoor zorgt voor dat belangrijke perspectieven verloren gaan. Zij vinden dat onderwijs juist een plek zou moeten zijn waar leerlingen leren over moed, solidariteit en weerstand tegen onderdrukking: lessen die, volgens hen van belang zijn om te begrijpen waar Nederland vandaan komt en waar het nog naartoe moet. Daarnaast benadrukken leerlingen dat verhalen over verzetshelden inspirerend kunnen zijn. Ze hopen op meer aandacht voor mensen die zich hebben verzet tegen onrecht, niet alleen in het verleden maar ook in het heden. Voor sommigen zijn ook recente rolmodellen, zoals Muhammad Ali, Denzel Washington of lokale activisten en kunstenaars, belangrijke voorbeelden van verzet en veerkracht.

# 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk presenteren wij de conclusies en de aanbevelingen van het onderzoek binnen Europees Nederland. Hierbij geven wij antwoord op de vooraf gestelde onderzoeksvragen.

## 5.1. Conclusies

1. Zijn over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden verhalen aanwezig in het curriculum en zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld wen welk narratief staat in de verhalen centraal?
2. Zijn over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden verhalen aanwezig in het lesmateriaal dat wordt gepubliceerd door de grote commerciële educatieve uitgeverijen in Europees Nederland? En zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld en welk narratief staat in deze verhalen centraal?

In het bestudeerde lesmateriaal worden antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden genoemd. Dit zijn: Sukarno, Mohammed Hatta, Boni, Tula, Anton de Kom, John Stedman en Eduard Douwes Dekker. Belangrijk om hierbij te vermelden is dat met name voor Sukarno, Mohammed Hatta, Boni, Tula en Anton de Kom hun verhaal en daden van verzet minimaal worden uitgelicht. Hun naam wordt genoemd en globaal waar ze zich tegen verzetten. Zo ontbreekt achtergrondinformatie over de persoon (waar komen ze vandaan, hoe zijn ze opgegroeid etc.) en hoe en waarom zij tot hun daad van verzet kwamen. De specifieke daden van verzet worden minimaal beschreven, zoals bijvoorbeeld bij Tula: "leider van een opstand" en bij Sukarno: "leider van de onafhankelijkheidsbeweging in Indonesië". Bij witte verzetshelden zoals Dekker en Stedman wordt dit wel gedaan. Onderwijsprofessionals uit Europees Nederland geven aan dat deze scheve verhouding te maken kan hebben met dat de verhalen van de vrijheidsstrijders en verzetshelden vanuit onderdrukte groepen minder goed gedocumenteerd zijn. Ook valt op dat slechts in enkele boeken bovenstaande personen uit de gemarginaliseerde groepen letterlijk worden gekwalificeerd als "vrijheidsstrijder" of "verzetsheld". Ook valt op dat deze personen niet per se heel positief worden omschreven. Vooral bij Boni viel op dat de focus vooral lag op het frame van een agressief persoon en een moordenaar, waar de eerder genoemde context ontbreekt.

Daarbij worden de "verhalen" van de antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders overwegend vanuit het perspectief van Nederland en of Europa beschreven. In slechts enkele boeken wordt er iets meer gebruik gemaakt van multiperspectiviteit, hetzij minimaal. Met name bij Tula en Anton de Kom zijn die voorzichtige pogingen te zien. Overigens is het ook opvallend dat er niet aanzienlijk meer aandacht wordt besteed aan Anton de Kom, gezien hij expliciet opgenomen is in de Canon van Nederland; de richtlijn voor het geschiedenisonderwijs in Nederland.

Bijvangst is dat wij constateren dat er in de teksten over de antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders stelselmatig gebruik wordt gemaakt van koloniale terminologie. Met name om gemarginaliseerde groepen aan te duiden. Dit is van belang om te melden, omdat het gebruik van koloniale terminologie ook van invloed is op de wijze waarop de verzetshelden en vrijheidsstrijders worden geportretteerd. Hierbij moet ook vermeld worden dat er ook voorzichtige verbeteringen te zien zijn op dit gebied. Een deel van het materiaal spreekt bijvoorbeeld niet over "slaaf" of "slaven" maar over "tot slaaf gemaakten".

3. Zijn verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden aanwezig in hetgeen onderwijsprofessionals aangeven te vertellen in de klas? En zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld en welk narratief staat daarin centraal? En welk materiaal (en bronnen) gebruiken onderwijsprofessionals daarvoor ter ondersteuning?
    a. Ook in de klas in worden antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders genoemd door de onderwijsprofessionals, zij het beperkt en minimaal. Enerzijds is dit een logisch gevolg van het aanbod in het beschikbare lesmateriaal, maar heeft het anderzijds meer te maken met de kaders waartoe de onderwijsprofessionals zich toe moeten verhouden en hun eigen kennisniveau en professionele vaardigheden. Specifiek antikoloniale verzetshelden en vrijheidshelden komen niet voor in de eindtermen of examenprogramma's en is daarbij geen verplichting om te behandelen. De docenten die dit wel doen, doen dit uit eigen overweging en motivatie. Het gros van de onderwijsprofessionals geeft aan dat ze weinig kennis hebben over antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders. Diegenen die dat wel hebben, geven aan daar veel moeite voor te hebben moeten doen, omdat het voor hen zoeken was naar betrouwbaar en goed materiaal. Onderwijsprofessionals zijn ook zoekende in de wijze waarop de helden en vrijheidsstrijders (maar zeker ook het koloniaal en slavernijverleden in het algemeen) het beste behandeld kunnen worden in de klas, qua lesvorm en methodiek. Onderwijsprofessionals hebben expliciet uitgesproken juist gebaat te zijn bij de persoonlijke verhalen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, omdat zij juist zien dat persoonlijke verhalen het meest aansluiten bij de belevingswereld van jongeren. Volgens hen is dit soort materiaal nog niet voorhanden.

Bij de behandeling van het koloniaal en slavernijverleden maken onderwijsprofessionals veel gebruik van audiovisueel materiaal (films, documentaires) en (indien de afstand het toelaat) excursies naar musea. Specifiek in relatie tot de doorwerking van dit verleden wordt er vaak gebruik gemaakt van de actualiteit en/of nieuwsartikelen. Enkele voorbeelden die hierbij genoemd werden zijn de excuses vanuit de overheid voor het slavernijverleden, de Black Lives Matter-beweging, het Sinterklaasfeest en Keti Koti. Specifiek verzet wordt ingekaderd als verzet tegen onrecht, waarbij jongeren worden gevraagd wat zij zouden doen als ze te maken zouden krijgen met onrecht of onrechtvaardigheid. Een klassendiscussie is hiervoor de meest gekozen methode.

Wat betreft het narratief volgt een klein deel van de gesproken onderwijsprofessionals de lijn van het lesmateriaal (overwegend eurocentrisch, vanuit Nederland beredeneerd), maar een groter deel doet dit (hetzij beperkt vanwege eerder besproken beperkingen) vanuit het perspectief van de verzetshelden en vrijheidsstrijders zelf.

b. Is er in de verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden (in het curriculum, materialen en hetgeen wat onderwijsprofessionals vertellen) aandacht voor de belevingswereld van leerlingen en zo ja op welke manier?
c. Gezien de beperkte behandeling van antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden in het lesmateriaal, kan gesteld worden dat ook het inspelen op de belevingswereld van leerlingen minimaal is. De gesproken onderwijsprofessionals zijn hier echter bewust mee bezig en proberen de lessen ook zo in te richten dat het jongeren aanspreekt, bijvoorbeeld door gebruik van aanvullend actueel of audiovisueel materiaal of door jongeren te laten verplaatsen in de positie van een verzetsheld of vrijheidsstrijders. Desondanks geven zij aan dat ze hierbij nog zoekende zijn naar de juiste vorm. Meerdere onderwijsprofessionals hebben aangegeven dat zij de leerlingenpopulatie van hun klas als uitgangspunt gebruiken voor de wijze waarop en de onderwerpen die aan bod komen. Dit zien wij als een problematische ontwikkeling, omdat juist alle leerlingen baat hebben bij het horen van deze kant van de geschiedenis. Onder andere om stereotypering van Zwarte mensen tegen te gaan, zoals Hartendorp (2023) al eerder benadrukte.

Leerkrachten benoemen belemmeringen voor goed onderwijs over slavernij en doorwerking. Deze zijn gelegen in het ontbreken van lesmethoden die inhoud geven aan de kerndoelen én aansluiten op de lokale ervaring met en doorwerking van slavernij en kolonialisme. In de lerarenopleidingen wordt onvoldoende kennis aangereikt aan aanstaande leerkrachten. Leerkrachten betreden het onderwijsveld met kennisleemtes en tekorten aan onderwijskundige ondersteuning.

Binnen welke bredere maatschappelijke context worden de verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden (in het curriculum, materialen en hetgeen wat onderwijsprofessionals vertellen) geplaatst? Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan: tegen welke achtergrond, omstandigheden en tijd het verzet plaatsvond en welke gemeenschap(pen) hierbij betrokken waren?

Binnen het lesmateriaal worden antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders niet of nauwelijks in een bredere maatschappelijke context geplaatst. Over het algemeen is het frame als volgt: om economische redenen had Nederland koloniën en deden mee aan het houden en handelen van tot slaaf gemaakte personen, de antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders werkten Nederland daarin tegen.

In de klas worden antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders vooral geplaatst in de bredere context van onrecht, onrechtvaardigheid en schending van mensenrechten. Hierbij wordt de focus gelegd op: hoe kunnen mensen op een mensonterende manier omgaan met andere mensen, maar ook: hoe zou je zelf reageren als je onrecht en/of onrechtvaardigheid mee zou maken of zou aanschouwen bij een ander?

Ter aanvulling zijn ook jongeren bevraagd over hun herinnering van wat er behandeld wordt qua lesmateriaal in de klas betreffende verzetshelden en vrijheidsstrijders. Uit deze sessies komt een consistent beeld naar voren dat het onderwijs over het koloniaal en slavernijverleden, en in het bijzonder de aandacht voor antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders, als beperkt en onvoldoende diepgaand wordt ervaren. Jongeren geven aan dat het onderwerp wel voorkomt in hun schoolloopbaan, maar vaak fragmentarisch en zonder logische opbouw wordt behandeld. De nadruk ligt daarbij regelmatig op een Europees of Nederlands perspectief, terwijl stemmen, ervaringen en handelingsperspectieven van in slavernij gevangen personen en verzetsgroepen relatief weinig zichtbaar zijn.

Daarnaast valt op dat internationale vrijheidsstrijders vaker en uitgebreider aan bod komen dan verzetsfiguren uit de Nederlandse en Caribische context. Antikoloniale verzetshelden zoals Tula, Boni of Anton de Kom worden door veel jongeren nauwelijks herinnerd uit het onderwijs, en wanneer zij wel ter sprake komen, blijft dit vaak beperkt tot korte verwijzingen zonder verdieping of context. Zo wordt er wel relatief veel verteld over Indonesië, maar dan vooral in de context van de Tweede Wereldoorlog. Hierdoor ontstaat volgens jongeren een onvolledig beeld van verzet en vrijheidsstrijd binnen het Nederlandse koloniale verleden.

Jongeren ervaren bovendien grote verschillen in de manier waarop het onderwerp in de klas wordt behandeld. De aandacht is sterk afhankelijk van de individuele docent, diens kennis, betrokkenheid en comfort met het onderwerp. Dit leidt volgens hen tot ongelijkheid in onderwijsaanbod, waarbij sommige leerlingen wel en anderen nauwelijks in aanraking komen met deze geschiedenis. In enkele gevallen wordt ook een eenzijdige of problematische framing ervaren, bijvoorbeeld door het gebruik van koloniale terminologie of door beperkte aandacht voor doorwerking van het verleden.

Tegelijkertijd geven jongeren aan behoefte te hebben aan meer context, diepgang en aandacht voor deze thema's. Zij benadrukken dat onderwijs niet alleen feitelijke kennis zou moeten overdragen, maar ook ruimte moet bieden voor meerdere perspectieven, herkenbare verhalen en verbinding met het heden. Verhalen over verzet en vrijheidsstrijd worden daarbij gezien als betekenisvol en inspirerend, juist omdat zij inzicht geven in veerkracht en de doorwerking van het koloniale verleden in de huidige samenleving.

## 5.2. Aanbevelingen

Op basis van de conclusies hebben wij verschillende aanbevelingen opgesteld voor zowel de overheid, uitgeverijen en scholen/onderwijsprofessionals. Aanvullend doen we aanbevelingen voor de verdere uitvoering van de motie en nader vervolgonderzoek.

**Voor de overheid**

- Neem verzetshelden expliciet op in kerndoelen en eindtermen. Geef hierbij ook expliciet richting voor 1. Een evenwichtigere verdeling van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders uit de verschillende landen en werelddelen waar Nederland koloniale banden mee heeft en 2. De verbondenheid van de verzetshelden en vrijheidsstrijders met elkaar, met name om te laten zien dat er overal ter wereld verzet was tegen slavernij en het koloniale systeem.
- Faciliteer en ondersteun didactisch en pedagogisch verantwoord lesmateriaal over antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders en zorg ervoor dat dit makkelijk vindbaar is voor onderwijsprofessionals. Hierbij gaat het om zowel inhoudelijk lesmateriaal als over laagdrempelige korte lesvormen met houvast en handvatten voor docenten over hoe je dit onderwerp veilig kan behandelen in de klas zodat handelingsverlegenheid wordt verkleind.
- Faciliteer deskundigheidsbevordering op dit thema voor huidige onderwijsprofessionals.
- Ondersteun lerarenopleidingen (mogelijk te beginnen bij de opleiding tot docent geschiedenis) om dit thema in de opleiding aandacht te geven.
- Adviseer en stimuleer uitgeverijen, maar ook scholen en opleidingen om, naast primaire bronnen, meer gebruik te maken van secundaire bronnen en *oral history*. Ons inziens vergroot dat de ruimte om meer recht te kunnen doen aan de verhalen van antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders indien primaire bronnen niet aanwezig zijn.

**Voor uitgeverijen**

Betrek stakeholders en experts op het gebied van het koloniaal en slavernijverleden bij een evaluatie van de personen die in het lesmateriaal vermeld worden als personen die betrokken waren bij antikoloniaal verzet en vrijheidsstrijd. Bekijk kritisch of de personen die momenteel opgenomen zijn in het lesmateriaal breed gedragen worden als zijnde verzetsheld of vrijheidsstrijder. Idealiter zou het ook mooi zijn om hier oog te hebben voor meer diversiteit, onder andere met betrekking tot gender.

- Vernieuw de teksten die momenteel in het lesmateriaal staan. Let hierbij op:
  - Meer achtergrond schetsen bij de verzetshelden en vrijheidsstrijders en hoe diegene tot verzet is gekomen.
  - Meer aandacht besteden aan het perspectief van de vrijheidsstrijder en verzetsheld en vermijdt een eurocentrisch perspectief.
  - Geef antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders vanuit de verschillende koloniale gebieden van Nederland evenredig veel aandacht.
  - Expliciete aandacht voor de etniciteit en gender van verzetstrijders
- Vernieuw de vocabulaire en schrap koloniale terminologie.
- Betrek jongeren bij de ontwikkeling van vernieuwd lesmateriaal om de aansluiting op hun belevingswereld te optimaliseren. Een voorbeeld hiervan zou kunnen zijn om de focus te leggen op de huidige verzetsbewegingen die onder andere inspiratie hebben gehaald uit verzetshelden en vrijheidsstrijders van vroeger. Daarnaast geven zowel onderwijsprofessionals zelf alsmede de betrokken experts aan dat jongeren verzetsverhalen doorgaans interessant vinden. Het zou een goede optie zijn om een of meerdere verzetshelden centraal te stellen en vanuit dat vertrekpunt te vertellen over het bredere slavernij en koloniaal verleden van Nederland.

**Voor scholen en onderwijsprofessionals**

- Bekijk bestaand materiaal kritisch, gebruik materiaal niet als het onvoldoende toereikend is en zoek aanvullend materiaal. Instrueer docenten wat ze wel en niet kunnen overnemen vanuit het lesmateriaal en stel daar alternatieven tegenover.

- Ga eventueel in gesprek met uitgeverijen om gezamenlijk te kijken naar de mogelijkheden voor eventuele aanpassingen in toekomstige edities.
- Faciliteer en ondersteun deskundigheidsbevordering van onderwijsprofessionals op inhoud en methodiek.
- Indien mogelijk, zorg voor uitwisseling van ontwikkelde materialen. Mogelijk kunnen andere stakeholders, zoals de overheid, hierbij ondersteunen.

**Voor vervolgonderzoek**

De onderzoekers zijn ervan overtuigd dat onderhavig onderzoek een goed beeld schetst van de stand van zaken in het onderwijs, zeker ook door het gebruik van onderzoeksmethoden. Er is echter nog onvoldoende beeld over o.a. de verschillen tussen vo en po, maar ook tussen regulier, speciaal en praktijkonderwijs. Aanvullend onderzoek zou deze verschillen mogelijk nader kunnen uitdiepen.

- Zet een onderzoek op om het gehele lesmateriaal of alleen het materiaal over het koloniaal en slavernij verleden te analyseren op het gebied van dekolonialisatie en inclusie. Dit was geen specifieke focus binnen dit onderzoek, maar we hebben wel verschillende aanwijzingen (zoals bijvoorbeeld het taalgebruik) gezien die kunnen leiden tot mogelijke verbeterpunten.

**Met betrekking tot de motie van BIJ1**

Onderhavig onderzoek biedt inzicht in de huidige stand van zaken rondom antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders in het funderend onderwijs (in de kerndoelen, in lesmateriaal en in de klas). Dit kan gezien worden als het vertrekpunt voor de verdere uitvoering van de motie. De aanbevelingen hieromtrent luiden als volgt:

- Verken, samen met stakeholders en experts op het gebied van het koloniaal en slavernijverleden, welke antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders behandeld zouden moeten worden binnen het funderend onderwijs en waarom. Let hierbij op een evenwichtige verdeling in bijvoorbeeld gender en geografische spreiding. Idealiter wordt het Nederlandse koloniaal en slavernijverleden verteld vanuit het perspectief van de antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders.
- Laat al het beschikbare materiaal (zowel primaire bronnen, secondaire bronnen als *oral history)* over geoormerkte verzetshelden en vrijheidsstrijders verzamelen en maak dit materiaal, in samenwerking met experts, stakeholders en onderwijsprofessionals uit het veld, toepasbaar in de praktijk (voor o.a. verschillende onderwijssoorten).
- Laat bovenstaand onderzoek uitvoeren, conform de motie, door gespecialiseerde organisaties en/of onderzoekers met specifieke kennis op dit thema[10]. Het betrekken van een onderzoeksbureau is mogelijk, hetzij in een ondersteunende rol.
- Zorg dat de gekozen verzetshelden en vrijheidsstrijders worden vastgelegd, in navolging van Anton de Kom, in de Canon van Nederland.
- Bekijk de mogelijkheden om de verzetshelden en vrijheidsstrijders in de Nederlandse canon meer en explicieter te integreren in
- De kerndoelen, eindtermen en eindexamenprogramma's:
  - Het lesmateriaal.
  - De lespraktijk.

Dit onderzoek laat zien dat bijvoorbeeld Anton de Kom, hoewel hij onderdeel van de canon, nog beperkt behandeld wordt. Dus extra inzet op de integratie van de canon in de lesmateriaal en lespraktijk is nodig.

10 Bijvoorbeeld The Black Archives, IZI Solutions, Fawaka, Wereldburgerschap Community en individuele onderzoekers zoals dr. Joandi Hartendorp.

# Deel 2
# Caribisch deel van het Koninkrijk

Door Luc Alofs en Jan Bant

met tekstbijdragen van Régine Croes, Eduard Dresscher, Kenny Meyers en Jessica Besselink

# Werkwijze

## Onderzoeksteam Caribisch deel van het Koninkrijk

De onderzoekvragen die aan de basis liggen van dit onderzoek staan vermeld in de gemeenschappelijke Europees-Caribische inleiding. Om die vragen te beantwoorden is in het Caribisch deel van het Koninkrijk een onderzoeksteam samengesteld dat uit een hoofdonderzoeker (Universiteit van Aruba, onderwijsspecialist en leerstoelhouder Slavernijverleden en Doorwerking), een medior onderzoeker, tevens belast met databeheer (Universiteit van Aruba en promovendus aan de Radboud Universiteit Nijmegen) en zeven eilandonderzoekers die als onderzoeker of leerkracht vertrouwd zijn met de maatschappelijke en historische context van het onderzoeksthema. Ook is een beroep gedaan op lokale deskundigen om op te treden als meelezer en - daar waar onze kennis tekortschoot - als medeauteur. Dit laatste gold met name voor het onderdeel van de uiteenlopende onderwijssystemen in het Caribisch deel van het Koninkrijk.

## Werkwijze / leeswijzer

De zes eilanden kennen onderwijssystemen die in aanbod en omvang sterk uiteenlopen en verschillende wettelijk vastgelegde kerndoelen hanteren. Er zijn bovendien verschillen in lokaal geproduceerde leermiddelen, terwijl de samenstelling van de leerling- en de docentpopulaties op de Caribische eilanden sterk varieert.

In hoofdstuk1 beschrijven we daarom de onderwijsstelsels in het Caribisch deel van het Koninkrijk. Daarna bespreken we in hoofdstuk 2 de wettelijk vastgelegde kerndoelen van het geschiedenisonderwijs in CDKNL en de wijze waarop onderwijs over kolonialisme, slavernij en verzet daarin is gewaarborgd. Hoofdstuk 3 behandelt de formele Nederlandse en Caribische lesmethoden en aanvullende lesmaterialen over antikoloniaal verzet door verzetshelden en vrijheidsstrijders op de eilanden. De ervaringen van leerkrachten met de beschikbare leermiddelen en de verhalen die zij vertellen over verzet en vrijheidsstrijd staat centraal in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 komen Caribische leerlingen aan het woord. Welke verhalen over helden en - heldinnen van verzet tegen slavernij en kolonialisme bereiken hen daadwerkelijk en hoe zit het met hun nieuwsgierigheid daarnaar? Hoofdstuk 6 bevat een overzicht van verzetsdaden en -bewegingen en die een rol spelen of kunnen in het slavernijonderwijs in het Caribisch deel van het Koninkrijk.

We beantwoorden de onderzoeksvragen en presenteren onze aanbevelingen voor het Caribisch deel van het Koninkrijk in het afsluitende zevende hoofdstuk.

## Sterkte en zwakte

De sterkte van dit deelonderzoek is gelegen in de samenwerking van onderzoekers en onderwijsgevende en hun de contacten met leerkrachten in het complexe onderwijsveld in het CDKNL. We waren in staat om een goed beeld te vormen alle schooltypen, de aldaar gebruikte lesmethoden en vertelde verhalen over antikoloniaal verzet. Daar waar nodig konden we konden we een beroep doen op een omvangrijk informeel netwerk van lokale deskundigen over onderwijs en slavernijverleden.

En beperking is dat niet op alle eilanden alle schooltypen, scholen en leerlingen werden bereikt. Dit was het gevolg van de werkdruk in onderwijs en het gedeeltelijk samenvallen van de dataverzameling met de rapport- en de vakantieperiodes. Ook waren er scholen die toestemming van hun minister wilden hebben voor men medewerking kon verlenen. Ons tijdpad liet het niet toe om die route te bewandelen en daarom hebben we andere respondenten benaderd.

# 6 Onderwijslandschap in het Caribisch deel van het Koninkrijk

Met medewerking van drs. Régine Croes (Instituto Pedagogico Arubano, Tilburg University)

De zorg voor het onderwijs behoort tot de autonome aangelegenheden van de landen van het Koninkrijk. Hoewel de onderwijsstelsels van het Koninkrijk sterk met elkaar zijn vervlochten, bestaat er naast historisch gewortelde overeenkomstigheden ook een grote mate van divergentie. Deze divergentie is sinds de aanvang van de Status Aparte in 1986 op Aruba ingezet en sinds de ontmanteling van de Nederlandse Antillen in 2010 verder versterkt. Hierdoor is een complex en gefragmenteerd Caribisch onderwijsveld ontstaan.

De Caribische landen Aruba, Curaçao en Sint Maarten voeren een autonoom beleid. Het Arubaanse onderwijsbeleid is sinds 1986 gericht op contextualisering van de nationale onderwijsvisie en de te realiseren leerinhouden, uitgaande van een eigentijdse pedagogisch-didactische aanpak en een taalbeleid dat aansluit op zowel de lokale meertaligheid als op mondiale ontwikkelingen.[11] Het bestaande onderwijsstelsel is hervormd en nieuwe schooltypen en schoolvakken zijn in het leven geroepen. Curaçao[12] en Sint Maarten[13] bouwen sinds 2010 op soortgelijke wijze voort op de onderwijsvernieuwingen die al tijdens de Nederlandse Antillen gestalte kregen. Alle drie landen hebben lokale en regionale kenmerken geïntroduceerd en bieden ruimte voor het oprichten van scholen die aansluiten op regionale en mondiale onderwijssystemen, zoals de Caribbean Examination Council en het International Baccalaureate.

In de openbare lichamen Bonaire, Sint Eustatius en Saba vonden na 2010 ingrijpende veranderingen plaats. Vanaf 2011 gelden er de Caribisch Nederlandse Onderwijswetten.[14]Het onderwijs wordt sindsdien rechtstreeks vanuit Den Haag gefinancierd en alle scholen vallen onder het toezicht van de Nederlandse Inspectie van Onderwijs. Voor kinderen die extra begeleiding nodig hebben zijn er op de drie eilanden Expertisecentra Onderwijszorg (EOZ) en Sociale Kanstrajecten. Deze trajecten begeleiden drop-outs naar een startkwalificatie of begeleiden hen naar de arbeidsmarkt.[15] Regelmatig verschijnende Onderwijsagenda's bevatten beleidsvoornemens om de kwaliteit van onderwijs te verhogen.[16]

Het onderwijs in het Caribisch deel van het Koninkrijk is weliswaar geworteld in het Nederlands stelsel, maar in de praktijk zijn de stelsels hybride, omdat naast het Nederlandse onderwijssysteem ook lokale, Caribische en Noord-Amerikaanse elementen zijn geïncorporeerd. Op de Bovenwindse eilanden is bijvoorbeeld, vanwege de Engelstalige omgeving, de mogelijkheid gecreëerd - en benut - om aan te sluiten bij het Engelstalige onderwijssysteem van de Caribbean Examination Council (CXC).[17] Daarnaast zijn alternatieve gesubsidieerde vormen van onderwijs ontstaan, zoals het International Baccalaureate onderwijssysteem met de daarbij behorende lesmethoden en examens.[18]

Deze divergerende ontwikkeling in een onderwijskundig toch al divers landschap heeft consequenties voor eindtermen, kerndoelen, leerstof examinering en diplomering. Dat heeft directe gevolgen voor het onderwijs over slavernij en het verzet daartegen. We vatten de voornaamste overeenkomsten en verschillen in de onderwijsstelsels van het primair en secundair onderwijs samen voor zover van belang voor dit onderzoek.

11 http://www.ea.aw/pages/wp-content/uploads/p/PEN-NOA-Nationaal-Onderwijsbeleid-Aruba-2030- v201906.pdf; Dienst Inspectie van het Onderwijs (Aruba) & Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022) Doorlichting van het Arubaanse onderwijsbestel, eindrapportage van plan naar aanpak, oktober 2022.

12 https://gobiernu.cw/nl/ministries/onderwijs-wetenschap-cultuur-sport/ ; Ministerie van Onderwijs, Cultuur, Wetenschap en Sport, Inspectie Onderwijs en Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Inspectie van Onderwijs (2024) Nulmeting van het Curaçaose Onderwijsbestel, Eindrapport: Uitdagingen, krachten en oplossingsrichtingen.

13 https://lokaleregelgeving.overheid.nl/CVDR142635; St. Maarten Ministry of OCJS, Division of Inspection/ Education Inspectorate Ministry of Education, Culture and Science (2022). *Sint Maarten Education, Obstacles and Avenues to Improve Education, 15-03-2022.*

14 https://www.rijksdienstcn.com/onderwijs-cultuur-wetenschap/onderwijspersoneel/wetgeving-online.

15 Wet Sociale Kansen Jongeren: http://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0028506&-z=2015-08-01&g=2015-08-01

16 https://www.rijksdienstcn.com/onderwijs-cultuur-wetenschap/veranderingen-onderwijs-sinds-2011; https://www.rijksdienstcn.com/onderwijs-cultuur-wetenschap/onderwijsagenda.

17 https://www.rijksdienstcn.com/onderwijs-cultuur-wetenschap/ouders-leerlingen/cxc-onderwijssysteem; https://www.cxc.org/

18 https://www.ibo.org/

## 6.1. Primair onderwijs, Caribische landen

Op Aruba wordt de term Primair Onderwijs Aruba (PO) gebruikt voor onderwijs aan leerlingen van 4 tot en met 12 jaar. Scholen voor speciaal onderwijs verzorgen onderwijs aan leerlingen met bijzondere behoeften. De instructietalen in het Arubaanse primair onderwijs zijn vooral Papiaments en Nederlands. Daarnaast is er ruimte voor Spaans en Engels, vooral in de overheidsgesubsidieerde scholen in het vernieuwingsproject Scol Multilingual - de Meertalige School.[19]

Curaçao en Sint Maarten spreken sinds 2000 van Funderend Onderwijs: Enseñansa di Fundeshi ofwel Foundation Based Education. De FO-scholen kennen 2 cycli: cyclus 1 (4-8 jaar) en cyclus 2 (9-12 jaar).[20] Op Curaçao geldt de wetgeving aangaande het Speciaal Onderwijs uit 1979, maar slechts een beperkt aantal scholen voor funderend onderwijs biedt ook speciaal onderwijs aan. Op Sint Maarten verzorgt de Prins Willem-Alexander School speciaal onderwijs voor leerlingen met aanvullende leerbehoeften.[21] De meest gehanteerde instructietalen in het van overheidswege gesubsidieerde primair onderwijs zijn Papiaments en Nederlands op Curaçao en Engels en (in mindere mate) Nederlands op Sint Maarten. Particuliere scholen, zoals de International School, voeren een eigen taalbeleid.

## 6.2. Primair onderwijs, Caribisch Nederland

Het Primair Onderwijs in Caribisch Nederland valt sinds oktober 2010 onder de Nederlandse wetgeving, waar het 'basisonderwijs' wordt genoemd.[22] Bonaire heeft acht basisscholen. Formeel bestaat er geen speciaal onderwijs in Caribisch Nederland. Wel bieden twee scholen extra hulp aan leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Op Bonaire wordt in het Nederlands en Papiaments onderwezen. Sint Eustatius heeft vier bassischolen en Saba heeft één basisschool. De instructietaal op Saba en Sint Eustatius is Engels, waarbij het Nederlands de status heeft van 'sterke vreemde taal' dat als schoolvak wordt aangeboden.[23]

19 https://www.ea.aw/pages/nationaal-strategisch-beleid-primair-onderwijs-doc/

20 LANDSVERORDENING van de 14de november 2008 houdende de regeling met betrekking tot funderend onderwijs. Tevens: https://lokaleregelgeving.overheid.nl/CVDR142611/1

21 https://www.sintmaartengov.org/Audience/Students/Pages/School-Directory.aspx

22 Wet primair onderwijs BES: Phttp://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0030280&z=2018-02-01&g=2018-02-01

23 https://www.slo.nl/thema/meer/caribisch-nederland/

## 6.3. Voortgezet onderwijs, Caribische landen

Secundair onderwijs valt van oudsher uiteen in het algemeen voortgezet onderwijs (avo) en het beroepsonderwijs, dat verder wordt onderverdeeld in lager beroepsonderwijs (12-16 jaar) en middelbaar beroepsonderwijs (aanvangsleeftijd ca. 16 jaar). De invoering van het vmbo-onderwijs in Nederland in 1999 vond geen unaniem gevolg op de eilanden. Op Aruba zijn de verschillende schooltypen in het lager beroepsonderwijs samengevoegd in het Educacion Profesional Basico (EPB), maar kwam er geen integratie met het mavo-onderwijs. Aruba kent zodoende nog altijd een tiental mavo-scholen (inclusief een avond-mavo). Daarnaast zijn er vier scholen die havo- en vwo-onderwijs aanbieden.

Op Curaçao is het lager beroepsonderwijs bijeengebracht in het Voorbereidend Secundair Beroepsonderwijs: vsbo (vergelijkbaar met het vmbo in Nederland). Het vsbo biedt een praktische basisgerichte leerweg (PBL), een praktische kadergerichte leerweg (PKL) en een theoretische kadergerichte leerweg (TKL) aan. Het voortgezet speciaal onderwijs wordt aangeboden in de vorm van Arbeidsgericht Onderwijs (AGO) en is eveneens in het vsbo ondergebracht. Havo- en vwo-onderwijs wordt aangeboden op zes scholen in Curaçao. De meeste vakken worden vergelijkbaar als in Nederland aangeboden, maar dat is niet het geval voor Culturele en Kunstzinnige Vorming, Papiaments en Mens & Maatschappij. Voor deze vakken gelden eigen kerndoelen en examens, waarover we nog te spreken komen.[24]

Diversiteit in het landschap van algemeen voortgezet onderwijs is wellicht nergens groter dan in Sint Maarten. Het grootste schoolbestuur is de Stichting Voortgezet Onderwijs Bovenwindse Eilanden (SVOBE). SVOBE heeft meerdere scholen onder zich, waaronder een vsbo met een praktische kadergerichte leerweg (PKL) en een theoretische kadergerichte leerweg (TKL).[25] Onder SVOBE valt ook het Milton Peters College dat naast Nederlandstalige havo- en vwo-programma's ook CXC-examens van de Caribbean Examination Council aanbiedt. De Certificate of Secondary Level Competence (CCSLC) en de Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC) zijn door het Nuffic gewaardeerd als gelijkgesteld aan een havoniveau. [26]

24 Ministerie van Onderwijs en Wetenschap, Cultuur en Sport, Inspectie Onderwijs Curaçao & Inspectie van het Onderwijs Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Nederland (2022) Nulmeting van het Curaçaose onderwijsbestel - Tussenrapportage: Knelpunten, Kansen en Oplossingsrichtingen. p. 29.

25 https://svobe.org/tkl-csec-home/

26 Nuffic is de Nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs. https://www.nuffic.nl/en/education-systems/curacao-st-maarten-and-the-bes-islands

Vier Engelstalige middelbare scholen op Sint Maarten bereiden leerlingen voor op de examens van de CXC, waaronder ook een aanvullende Caribbean Advanced Proficiency Examination (CAPE) dat door het Nuffic is gelijkgesteld aan een vwo-niveau.[27] De eindtermen en lesmethoden behorend bij de CCSLC, de CSEC en de CAPE verschillen echter van de havo- en vwo-vakken en wijken af van nationale kerndoelen. Een school, de Dominique High School, biedt een International Baccalaureaat (IB) aan.[28]

## 6.4. Voortgezet onderwijs, Caribisch Nederland

Het voortgezet onderwijs in Caribisch Nederland is verankerd in de Wet Voortgezet Onderwijs 2020.[29] De Scholengemeenschap Bonaire (SGB) is gericht op voortgezet onderwijs en kent vier afdelingen die allen op Nederlandse leest zijn geschoeid. Het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) biedt beroepsonderwijs in basisberoepsgerichte (vmbo-b) en kaderberoepsgerichte (vmbo-k) leerwegen.[30] De SGB afdeling Liseo Boneriano verzorgt mavo- (vmbo-tl), havo- en vwo-onderwijs. Bij wijze van speciaal onderwijs biedt de unit Speciale Lesplaatsen van de SGB zowel praktijkonderwijs (Pro) als voortgezet speciaal onderwijs (cluster 3 en 4) aan. Het Rebound programma in deze unit richt zich op leerlingen met gedragsproblemen. De Middelbare Beroepsafdeling van het SGB is bedoeld voor leerlingen die een mavo of vmbo diploma hebben behaald en die door willen leren in een mbo-opleiding. De instructietaal in alle afdelingen van het SGB is Nederlands.

Sint Eustatius en Saba hebben ieder één openbare school voor secundair onderwijs, de Gwendoline van Putten School (Sint Eustatius) en de Saba Comprehensive School. Beide scholen hanteren het Engelstalige CXC onderwijssysteem van de Caribbean Examination Council. Zij bieden vier aan elkaar verbonden programma's aan: PrO praktijkonderwijs; de Caribbean Certificate of Secondary Level Competence (CCSLC); de Caribbean Vocational Qualification (beroepsonderwijs: CVQ) en de Caribbean Secondary Education Certificate (avo onderwijs: CSEC).[31] Na programma's aan deze scholen te hebben doorlopen, kunnen de jongeren elders onderwijs op mbo- of hbo-niveau vervolgen, hetzij op één van de overige Caribische eilanden van het Koninkrijk of elders in de Caribische regio, in Europees Nederland of ergens anders. De instructietaal op deze scholen is Engels.

## 6.5. Samenvattend: een gefragmenteerd onderwijslandschap

Divergerend onderwijsbeleid, de groei van particulier onderwijs en de erkenning - ook door Nuffic - van internationale onderwijssystemen en examineringsorganisatie, hebben geresulteerd in een gefragmenteerd Nederlands-Caribisch onderwijslandschap. Dit heeft twee gevolgen.

Op de eerste plaats zijn voor ieder van de Caribische landen (Aruba, Curaçao, Sint Maarten) en openbare lichamen (Bonaire, Saba en Sint Eustatius) andere kerndoelen voor het geschiedenisonderwijs vastgesteld waarbinnen verzet tegen slavernij en kolonialisme en de verhalen van verzetshelden en vrijheidsstrijders in het onderwijsaanbod een plaats krijgen. Op de tweede plaats spelen wettelijk verankerde kerndoelen geen rol in scholen voor voortgezet onderwijs die toeleiden naar diploma's van examineringorganisaties van buiten het koninkrijk.

27 https://svobe.org/tkl-csec-home/; Sint Maarten Ministry of OCJS, Division of Inspection & Education Inspectorate Ministry of Education, Culture and Science (the Netherlands) (2022) *Sint Maarten Education Review - Obstacles and Avenues to Improve Education*. p. 19.

28 https://skos-sxm.org/school/st-dominic-highschool/

29 Wet voortgezet onderwijs 2020: https://wetten.overheid.nl/BWBR0044212/2025-01-01

30 Wet Educatie en Beroepsonderwijs BES wetten.overheid.nl/

31 www.gvpschool.com/ https://learningsaba.com/scs/

# 7 Kerndoelen en examenprogramma's

Met dank aan Eduard Dresscher (Hogeschool Windesheim)

Om het curriculum in het verbrokkelde Caribische onderwijslandschap te bestuderen, inventariseren we in dit hoofdstuk de kerndoelen van het geschiedenisonderwijs op de zes eilanden. Kerndoelen zijn wettelijk vastgesteld en geordend in domeinen. Het slavernijverleden kan daarom ook bij andere educatiegebieden dan Geschiedenis worden ondergebracht zoals Culturele en Kunstzinnige Vorming of Burgerschapsonderwijs. Dit rapport beperkt zich de kerndoelen van het leergebied Geschiedenis en de vormings- of educatiegebieden waarin Geschiedenis is geïntegreerd, zoals Algemene menswording, Wereldoriëntatie, Algemene Sociale Wetenschappen, Mens en Maatschappij, of het Papiamentse Hende i Comunidad, dan wel Engelstalige equivalenten zoals Social Studies. We verwachten in de kerndoelen (of examenprogramma's) niet per se aan te treffen welke verhalen van verzet tegen slavernij en kolonialisme moeten worden verteld, maar wel welke richtlijnen of handvatten kerndoelen bieden om die al dan niet verzwegen verhalen aan te verbinden.

## 7.1. Primair onderwijs, Caribische landen

Het kerndoelendocument voor het vormingsgebied Mens en Maatschappij primair onderwijs op **Aruba** stamt uit 2017. Inheemse en trans-Atlantische koloniale geschiedenis staan daarin op gelijke voet: Leerlingen zijn in staat '*om gebeurtenissen in de lokale, regionale en mondiale geschiedenis te interpreteren om begrip te tonen voor ontwikkelingen in de wereld'*.

Cyclus 1 (groep 3-5) geeft daaraan uitwerking: 'de leerling leert aspecten in de geschiedenis van de inheemse bevolking, slavenbevolking en kolonisten binnen de Caribische regio, Noord- en Zuid-Amerika herkennen.' Leerlingen moeten kinderverhalen van de inheemse bevolking en kolonisten uit de Caribische regio, Noord- en Zuid- Amerika kunnen navertellen en uitbeelden.

Cyclus 2 (groep 6-8) leert de scholier om kolonialisme en slavernij in het Caribisch gebied, Noord- en Zuid- Amerika te herkennen. Zij beschikken daarbij over de vaardigheid om de oorzaken en de gevolgen van kolonisatie en slavenhandel in het Caribisch gebied en Noord- en Zuid-Amerika aan te wijzen.

**Curaçao** en **Sint Maarten** hanteren kerndoelen die zijn vastgelegd in 2009, dus nog voor de opheffing van de Nederlandse Antillen en waarin overigens vaak ook het inmiddels afgescheiden Aruba betrokken wordt.[32] Domein H van het Educatiegebied Mens en Maatschappij betreft *Tijd, Continuïteit en Verandering*. Kerndoel 22 luidt: *De leerling kent in grote lijnen de belangrijkste historische en hedendaagse ontwikkelingen van onze eilanden.* Voor Cyclus 1 zijn geen tussendoelen vastgelegd, maar cyclus 2 bevat aansprekende, breed interpreteerbare tussendoelen (schuingedrukt):

- De leerling begrijpt dat bepaalde beslissingen en gebeurtenissen een belangrijke invloed hebben gehad op het verleden en heden;/ tussendoel: kan voorbeelden geven van gebeurtenissen die van invloed zijn geweest op het heden.
- De leerling begrijpt dat bepaalde persoonlijkheden een grote rol hebben gespeeld op de geschiedenis van de eilanden en daarbuiten;/ tussendoel: kan voorbeelden geven van belangrijke mensen in de Nederlandse Antillen en aangeven wat hun rol is geweest.
- De leerling begrijpt dat bepaalde ideeën in het verleden en heden van grote betekenis zijn voor de geschiedenis van de eilanden en daar buiten;/ tussendoel: kan voorbeelden geven van belangrijke ideeën voor de geschiedenis van de mensheid.

## 7.2. Primair onderwijs, Caribisch Nederland

In Caribisch Nederland is sinds 2010 de Wet primair onderwijs BES van kracht. De kerndoelen onder het domein Tijd zijn als volgt vastgesteld.

- 56. De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen, zoals aanwezig in het cultureel erfgoed van de Caribische regio, en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren.
- 57. De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: Precolumbiaanse culturen, Kolonisatie en verdeling van de Cariben, Nederlandse koloniën en Afrikaanse slavernij, opkomst olie-industrie en de toename van migratie binnen de Cariben, Modernisering, autonomie en de ontmanteling van de Nederlandse Antillen.
- 58. De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de geschiedenis van Caribisch Nederland en kunnen die aan de hand van voorbeelden verbinden met de wereldgeschiedenis.

32 LANDSBESLUIT, HOUDENDE ALGEMENE MAATREGELEN, van de 21ste januari 2009, ter uitvoering van artikel 11, derde lid, van de Landsverordening funderend onderwijs.

Momenteel worden de kerndoelen voor Caribisch Nederland herzien op basis van het vernieuwde curriculum voor Europees Nederland. Per leergebied wordt bekeken of extra aanpassingen voor Caribisch Nederland nodig zijn. In april 2024 heeft het ministerie van OCW het *landelijk expertisecentrum voor het curriculum SLO* de opdracht gegeven om de kerndoelen van het primair en het voortgezet onderwijs voor taal in Caribisch Nederland te actualiseren, vanaf najaar 2025 zijn daar de kerndoelen voor rekenen bijgekomen. OCW en SLO zijn op dit moment in gesprek over wanneer de andere leergebieden aan bod komen.[33]

## 7.3. Voortgezet onderwijs, de Caribische landen

In 2019 is voor **Curaçao** en **Sint Maarten** een gezamenlijk vernieuwd eindtermendocument van het vak geschiedenis voor havo en vwo vastgesteld[34]. Opvallend genoeg staan daarin slavernij en doorwerking op Curaçao centraal en blijven die voor Sint Maarten onvermeld. De enige Sint Maartense middelbare school die Geschiedenis op het havo en vwo-niveau aanbiedt volgt het examenprogramma van Curaçao met daarin op Curaçao gerichte leerinhouden. De examens worden aangeleverd vanuit Curaçao.

Domein A 'Vaardigheden en benaderingswijzen' van de examenprogramma's voor het havo en vwo zet al direct de toon door het benadrukken van belangrijke Curaçaose thema's zoals de vestiging van de Shell in 1915 en de opstand van 30 mei 1969 op dat eiland. De (examen-)kandidaten moet kunnen 'Beredeneren en conclusies trekken'

- voor de lokale geschiedenis de periodes Pre-Columbiaanse Tijd, tijd van de slavernij, tijd na de afschaffing van de slavernij, de periode van de komst van de Shell, na 30 mei 1969 en de periode na "10/10/'10".

en vereist dat zij

- bewust zijn van de veranderlijkheid van ideeën en opvattingen in plaats en tijd, bijvoorbeeld slavernij, Zwarte Piet, rol man/vrouw, segregatie, ideologieën, machtsgebruik of burgerschap.

B2 Periode van de Slavernij schrijft vervolgens voor dat de (examen-)kandidaat kan:

- Uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen de koloniale politiek van Nederland zich op Curaçao heeft ontwikkeld sinds de zestiende eeuw;
  - De aanwezigheid en de belangen van de Europese mogendheden (met name Nederland) aangeven en verklaren.
  - De economische, culturele en ideologische achtergronden van het kolonialisme herkennen.
  - Veranderingen in doeleinden, machtsmiddelen en omvang van het overheidsbeleid van Nederland t.o.v. de koloniën verklaren.
- Uitleggen welke invloed de slavenhandel en slavernij hebben gehad op de ontwikkeling van de Curaçaose samenleving;
  - Inzicht krijgen in de invloed die de gedwongen Afrikaanse migratie naar Curaçao heeft gehad op de beeldvorming van de inwoners van Curaçao.
  - De belangrijkste actoren, instituties en structuren binnen de Driehoekshandel identificeren, die voor Curaçao een rol hebben gespeeld, zoals *Asiento,* Tachtigjarige Oorlog, WIC, Peter Stuyvesant, de opkomst van de plantage-economie, slavenveilingen, enz..
  - De verschillende vormen van verzet tegen de slavernij binnen het 'Antilliaans' verband beschrijven, zoals passief en actief verzet.
  - De invloed van Verlichte idealen en de vrijheidsstrijd van bijvoorbeeld de VS, Haïti en Zuid-Amerika op de Curaçaose werkelijkheid beschrijven.
  - De opstand van Tula in 1795 verklaren vanuit de verspreiding van voorgenoemde ideeën en het contrast met de levensomstandigheden van de slaven.
- De invloed van de drie grote religieuze stromingen op de Curaçaose samenleving in deze periode:
  - Het christendom, waaronder de politieke dominantie van de protestantse kerk en de sociale dominantie van de katholieke kerk.
  - Het jodendom: hun sociaal-economische invloed.
  - De Afrikaanse natuurgeloven, die ondanks repressie van invloed blijven.
  - Het effect van de gelijkstelling van alle geloven in 1824.

33 https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/ https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/wetsvoorstellen/detail?cfg=wetsvoorsteldetails&qry=wetsvoorstel%3A36699.

34 https://gobiernu.cw/wp-content/uploads/2021/12/128.-Reg.-eind.-exam.-prog.-aardr.-gesch.-h.a.v.o.-v.w.o..docx.

Het examenprogramma voor havisten omvat ook de periode na 1863. Hierover gaat B3: De periode na afschaffing van de slavernij (emancipatie). De kandidaat kan:

- Uitleggen hoe de levensomstandigheden en verhoudingen van de ex-slaven en de andere bevolkingsgroepen zich binnen de Curaçaose samenleving in deze periode:
  - De reactie van de voormalige slavenhouders op de afschaffing van de slavernij.
  - De continuïteit en discontinuïteit van de verhouding tussen de voormalige slaven en voormalige slavenhouders beschrijven.
  - Verklaren welke rol de fosfaatindustrie speelt in het emancipatieproces.
  - De economische migratie vanuit Curaçao naar de regio verklaren.
  - De blijvende repressie van Afro-Curaçaose cultuuruitingen beschrijven.
  - De sociaaleconomische en culturele dominantie van de protestantse en joodse bevolkingsgroepen binnen de Curaçaose samenleving.

Het document voor de vwo-kandidaten bouwt voort op het havo-programma. Voor het vwo zijn aanvullend in Domein C 'Internationale onderwerpen' is de subdomeinen C8 'Het Caribisch Gebied: de erfenis van vier koloniale mogendheden' en C9 'West-Afrika: pre koloniale samenlevingen' opgenomen. In onderdeel C8 staat de vergelijking van de koloniale geschiedenis en de dekolonisatie van Cuba, Jamaica, Guadeloupe en Curaçao centraal. In C9 worden verbanden gelegd met de geschiedenis van West-Afrika en kolonialisme en slavernij aldaar.

Op **Aruba** is het onderscheid tussen mavo, havo en vwo aangehouden. Wel werden zijn gesplitst in 2 cycli, de tweejarige basiscyclus 'Ciclo Basico' (leerjaren 1-2) en de gevorderde cyclus 'Ciclo Avansa' (mavo leerjaar 3-4, havo leerjaar 3-5, vwo leerjaar 3-6). In de basiscyclus gaat het vak Geschiedenis samen met Aardrijkskunde en Economie op in het vak 'Algemene Sociale wetenschappen'. Vakleerplannen vormden de basis voor de keuzes van methodes en thematische programmering maar bij geen van de zes thema's was het expliciet verplicht het slavernijverleden en de doorwerking daarvan te bespreken.[35]

Eindtermendocumenten voor het vak Geschiedenis voor de bovenbouw 'Ciclo Avansa' uit 2007 beschreef de exameneisen voor het vak Geschiedenis op voor mavo, havo en vwo in gelijke, maar zeer algemene termen. Slavernij is indirect opgenomen in de leerinhouden.

35 http://www.ea.aw/pages/wp-content/uploads/pdf/doc-pub/e/eindtermen/vakleerplan-CB/Vakleerplan-ASW.pdf.

C3.5 De leerling kan ordening aanbrengen in historische gebeurtenissen, volgens chronologische volgorde en volgens de indeling van de geschiedenis in tijdvakken, via de tijdbalken. Hierbij kan de leerling een tijdbalk van de wereldgeschiedenis, Latijns-Amerikaanse geschiedenis en de Arubaanse geschiedenis weergeven.

Koloniale overheersing is geen verplichte leerinhoud, maar bij het maken van tijdbalken (C3.5) moeten leerlingen kenmerken van de periode van de West-Indische Compagnie en de traditionele (koloniale) samenleving kunnen opnemen.[36] Deze eindtermen zijn momenteel alleen nog geldig voor de mavo.

In 2022 werden namelijk nieuwe eindtermen voor havo en vwo vastgesteld.[37] Voor wat betreft de (secundaire) historische periode 1500-1750 (nog voor de komst van de trans-Atlantische slavernij naar het eiland) moet de leerling:

- D2-11-a. de invloed van kolonisatie en slavernij in Aruba en in het Caribisch gebied en verklaren.
- D2-11-b. de sociaal maatschappelijke verhoudingen binnen de Arubaanse samenleving met het Caribisch gebied vergelijken.
- D2-11-c. de rol en invloed van creolisering in Aruba en het Caribisch gebied uitleggen.

Voor de daaropvolgende (tertiaire) periode 1750-heden, moet de leerling in staat zijn om:

- D3-12-a de omstandigheden waaronder vrijheids- en emancipatiebewegingen en nationaal bewustzijn ontstonden in het Caribisch gebied uitleggen.

## 7.4. Voortgezet onderwijs, Caribisch Nederland

Zoals reeds aangegeven heeft het ministerie van OCW in april 2024 *SLO* de opdracht gegeven om de kerndoelen van het primair en het voortgezet onderwijs voor taal in Caribisch Nederland te actualiseren. Sinds najaar 2025 geldt dat ook voor de kerndoelen voor rekenen-wiskunde. Het is nog niet wanneer de andere leergebieden, waaronder geschiedenis aan bod komen. Een complicerende factor is dat lesmateriaal in het voortgezet onderwijs op Saba en Sint Eustatius vanwege

36 http://www.ea.aw/pages/wp-content/uploads/e/eindtermen/mavo/11.-Geschiedenis-mavo.pdf http://www.ea.aw/pages/wp-content/uploads/pdf/doc-pub/e/eindtermen/eindtermen-havo-vwo/11.-Geschiedenis-Havo-2007.pdf.

37 https://www.ea.aw/pages/wp-content/uploads/e/eindtermen/havo-vwo/Geschiedenis-eindtermen-en-examenprogramma-havo-vwo-april-2022.pdf.

het schooltaalbeleid niet zomaar aansluit op de kerndoelen, maar op de programma's van de Caribbean Examination Council.

**Samenvattend: verzet en vrijheidsstrijders in de kerndoelen**
Kerndoelen en examenprogramma's in het geschiedenisonderwijs in het Caribisch deel van het Koninkrijk zijn divers, niet altijd up-to-date en vaak niet toegesneden op de lokale context. Kerndoelen voor het **primair onderwijs** in alle Caribische landen en openbare lichamen zijn in algemene termen opgesteld en bieden onvoldoende sturing om verhalen van daden van verzet tegen slavernij en kolonialisme door verzetshelden en vrijheidsstrijders te garanderen.

De gedeelde kerndoelen **voortgezet onderwijs** op **Curaçao** en **Sint Maarten** besteden geen aandacht aan de slavernijgeschiedenis van Sint Maarten. De Curaçaose *opstand van 1795 onder leiding van Tula* is verplichte leerstof, net als de rol van de West-Indische Compagnie en Peter Stuyvesant. Ofschoon verzet verplichte leerstof is, zijn er geen andere verhalen van verzet door helden of heldinnen opgenomen; wel is het verzet tegen de racistische afspiegeling van Zwarte Piet geagendeerd. Het **Arubaanse** voortgezet onderwijs bevat aandacht voor inheemse geschiedenis, kolonisatie en slavernij en vrijheids- en emancipatiebewegingen, maar schrijft geen verplichte verhalen van verzet door verzetshelden en vrijheidsstrijders voor.

SLO bekijkt of de nieuwe kerndoelen voor het primair en de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Europees Nederland ook van toepassing zijn op de drie eilanden van **Caribisch Nederland**, of dat er wellicht aanpassingen nodig zijn. Het is belangrijk om daarbij het lokale onderwijsveld te blijven betrekken en rekening te houden met de eigen ervaring en doorwerking van slavernij van ieder van de eilanden.

# 8 Leermiddelen: methoden en lesmateriaal

In deel 1 van dit rapport kwamen de lesmethoden, inhouden en narratieven van de Nederlandse onderwijsuitgeverijen uitgebreid ter sprake. In dit hoofdstuk richten we ons op de wijze waarop deze Nederlandse lesmethoden en de aanvullende lokale onderwijsmaterialen in het CDKNL worden ingezet en op de Engelstalige methodes die toeleiden naar de examens van de eerder genoemde Caribbean Examination Council.

In het Nederlands-Caribische onderwijslandschap stagneert de productie van eilandelijke of eiland-overstijgende lesmethoden en centrale examens die aansluiten op de kerndoelen. Vanwege het taalbeleid maken de Benedenwindse eilanden veel gebruik van in Nederland uitgegeven methoden. Omdat de Nederlands-Caribische onderwijsmarkt te klein en te gefragmenteerd is, investeren commerciële onderwijsuitgevers uit Nederland niet snel in methoden die op deze markt zijn afgestemd. De overheden van Aruba en Curaçao hebben dit manco in het verleden op willen lossen door zelf methoden te (laten) ontwikkelen, namelijk de Curaçaose uitgave van Donk (2010) en het Arubaanse katern Bahul (2011). Op de Bovenwindse eilanden worden naast Nederlandse en Curaçaose, ook engelstalige lesmaterialen ingezet. We verwachten daarom in de komende paragraaf geen eenduidig narratief over slavernij, verzet, verzetshelden en vrijheidsstrijders aan te treffen, maar een combinatie van Nederlandse lesmethoden, lokale lespakketten en aanvullende initiatieven van leerkrachten, scholen en schoolbesturen.

Hier volgt een overzicht van het geïnventariseerde lesmateriaal.

**Tabel 1 Lesmethoden CDKNL**

| Auteur(s), uitgever, jaar | Titel | Schooltype |
|---|---|---|
| Nederlandstalig | | |
| Irene Gould en Wilma Böhm (2014) | Wereldwijzer wereldoriëntatie | Primair onderwijs en speciaal onderwijs (als aanvulling op eigen methode) Bonaire |
| Eduard Dresscher e.a. (2011) | Bahul | Mavo Aruba |
| Ronald Donk (2010) | Trans-Atlantische Slavenhandel | Havo-Vwo Curaçao, Sint Maarten |
| Joost Latiers (jaartal onbekend) | Geschiedenis van de Antillen | Voortgezet onderwijs Bonaire |
| Eilandgebied Curaçao, (1982) | Nos Pasado [Onze Geschiedenis] | Havo-Vwo Curaçao |
| Vigdis Jonckheer Mensing College (jaartal onbekend) | Mens en Maatschappij [NB: copies] | Primair onderwijs Curaçao |
| Auteur en jaartal onbekend | Mens en Maatschappij [fotokopies] | VSBO Curaçao |
| Engelstalig | | |
| Hilary Beckles & Verene Shepherd (2004) | Liberties Lost: The Indigenous Caribbean and Slave Systems | Engelstalige scholen Voortgezet onderwijs Bovenwindse eilanden |
| Brian Dyde, Robert Greenwood en Shirley Hamber (2008) | Emancipation to Emigration | Engelstalige scholen Voortgezet onderwijs Bovenwindse eilanden |
| Nederlandse uitgevers | | |
| Malmberg | Brandaan | Primair onderwijs Curaçao |
| Malmberg | MeMo | Havo-Vwo Aruba; Havo-Vwo Curaçao; Havo-Vwo Sint Maarten |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats | Havo-Vwo Aruba; Mavo-Havo-Vwo Bonaire |
| Thieme Meulenhoff | Feniks | Havo-Vwo Aruba |

## 8.1. Primair onderwijs, Caribische landen

Een door ons op Curaçao bezochte protestantse school voor funderend (primair) onderwijs hanteert de methode *Brandaan* van Nederlandse uitgeverij Malmberg, dat reeds in het eerste deel van dit rapport aan bod kwam.[38] Deze methode besteedt geen aandacht aan slavernij en verzetsverhalen op de Nederlands Caribische eilanden.

Hoewel sommige scholen op Curaçao dus Nederlandse methodes hanteren, gebruiken de meesten zelf samengesteld materiaal, zoals het lespakket *Mens & maatschappij*. Deze behandelt slavernij en verzet op Curaçao met ruim aandacht voor *de opstand van 1795 onder leiding van Tula, Louis Mercier en Bastiaan Carpata*, die, zoals wordt verteld, begon op plantage Knip en oversloeg naar plantages Santa Cruz en Porto Marie, waar de witte eigenaresse *Johanna Lesire* de opstandelingen onderdak aanbood en hen aanmoedigde in de vrijheidsstrijd. Zij is daardoor een unieke heldin in de Nederlands Caribische slavernijgeschiedenis.[39] Het verleden wordt doorgetrokken naar het heden. Een korte sectie beschrijft bijvoorbeeld hoe de door Tula geleide opstand belangrijke veranderingen teweeg heeft gebracht, zoals de instelling van de *Dag van de Vrijheidsstrijd* (*Dia di Lucha pa Libertat*) op 17 augustus - dag van de terechtstelling van Tula - het Park van de Vrijheidsstrijd (*Parke di Lucha pa Libertat*) en de komst van Tula Museum in Plantage Knip.

Voor wat betreft het Arubaanse primair onderwijs merkte Meyers (2023) eerder op dat er sinds de vaststelling van de kerndoelen van 2017 geen lesmethoden zijn geproduceerd die daaraan invulling geven. De inmiddels sterk verouderde methode *Tijdvonkje / Chispa di Tempo* (1998) behandelt louter het prekoloniale verleden. We beschikken over onvoldoende gegevens over het primair onderwijs op Sint Maarten om een betrouwbare weergave van de stand van zaken te kunnen presenteren.

## 8.2. Primair onderwijs, Caribisch Nederland

Gould en Böhm schreven na 10-10-10 de Wereldoriëntatiemethode *Wereldwijzer* om aan te sluiten op de Caribische context, maar besteden beperkt aandacht aan het slavernijverleden.([40]) *Tula, Pedro Wacao en Bastiaan Carpata* komen aan bod als leiders van de opstand van 1795. De methode gaat in op landhuizen en monumenten, maar legt geen relatie tussen slavernij en de doorwerking daarvan in de huidige tijd.

Een andere manier om het tekort aan adequate methoden op te vangen komt uit Saba. Er wordt projectonderwijs ontwikkeld op basis van internetbronnen en gastlessen van lokale experts op het gebied van slavernij en verzet. Door middel van gedichten, liedjes en rollenspel worden slavernij en het verzet daartegen besproken. Er wordt stilgestaan bij de Marrons en *Sabaanse slaafgemaakten die naar Puerto Rico* vluchten en bij het belang van Toussaint L'Ouverture in de Caribische strijd tegen kolonialisme en slavernij. De doorwerking van het slavernijverleden wordt besproken via culturele uitingen en in lessen over Burgerschap. Over Sint Eustatius missen we vooralsnog voldoende gegevens om een betrouwbare beschrijving te kunnen presenteren.

## 8.3. Voortgezet onderwijs, Caribische landen

Om toe te werken naar de examens is het beschikken over adequate lesmethodes en examens onvermijdelijk. Als er echter geen lokale methodes en/of examens voor handen zijn die invulling geven aan de nationale kerndoelen, opteren Caribische schoolbesturen waar Nederlands de instructietaal is voor de commerciële Nederlandse methodes *MeMo* (uitgeverij Malmberg), *Feniks* (uitgeverij Thieme Meulenhoff) en *Geschiedeniswerkplaats* (uitgeverij Noordhoff), maar in de onderbouw is er meer diversiteit. De analyse van deze methoden is opgenomen in het eerste deel van dit rapport.

Het geschiedenisonderwijs in het VSBO op Curaçao is ondergebracht in het vak *Mens & Maatschappij* (M&M) waarin ook maatschappijleer en aardrijkskunde zijn opgenomen. De readers die daarbij gebruikt worden, zijn enkele jaren geleden door een oud-docent samengesteld en deze worden sindsdien incidenteel door nieuwe docenten uitgebreid, maar zonder wezenlijke aanpassingen. Er worden daarom momenteel geen vaste methodes gebruikt voor het vak M&M, maar gecompileerd lesmateriaal uit Nederland, dat eventueel op eigen initiatief van de docent wordt aangevuld.

Havo- en vwo-scholen zijn genoodzaakt om meerdere methoden te gebruiken om de eindtermen te realiseren. Van de Nederlandse methoden is *MeMo* de meest gebruikte, vooral voor het onderdeel trans-Atlantische slavenhandel. Leerkrachten benoemen deze echter als Eurocentrisch; een Caribisch perspectief ontbreekt. Om die reden wordt nog altijd gebruik gemaakt van het in 1982 gepubliceerde *Nos Pasado* (*Onze Geschiedenis*, Eilandgebied Curaçao). Een op Curaçaos

38 https://malmberg.nl/basisonderwijs/methodes/wereldorientatie/naut-meander-brandaan

39 https://vpco.org/site/wp-content/uploads/2020/03/Groep-7-Curaçaose-slavenopstand-1795-1.pdf

40 https://english.rijksdienstcn.com/binaries/rijksdienstcn-english/documenten/leaflets/education-and-culture/schoolmagazine/whats-new-4/index/RCN_what%27snew4_ENG_dig.pdf; tevens https://dimensies.nu/uitgeprobeerd-1-december-2024/

initiatief ontwikkelde aanvullende lesmethode voor havo/vwo is *De Trans-Atlantische Slavenhandel* van Ronald Donk (les- en werkboek havo 4 en 5, voor het laatst herzien in 2010). Hoewel de kerndoelen in 2019 zijn gewijzigd, worden *Donk* en *Nos Pasado* uit 1982 nog altijd aangeboden, veelal naast *Memo.* Donk's *Trans-Atlantische Slavenhandel* en *Nos Pasado* besteden aandacht aan zowel brede Caribische slavernijgeschiedenis als aan de Nederlands-Caribische historische realiteit en vermeldt meer dan andere lespakketten verzwegen verhalen uit het Nederlands-Caribische slavernijverleden. Donk beschrijft de achtergronden van de opstand bij de Curaçaose plantage Santa Maria in 1716 en bij de opstand in 1750 op de eveneens Curaçaose plantage Hato. Ook het protest van 1688 op Sint Eustatius krijgt aandacht. Sommige vakdocenten verrijken de leerstof met eigen materialen, YouTube video's, excursies en stripboeken zoals *Quaco, leven in slavernij / a life in slavery* over slavernij in het achttiende eeuwse Suriname.[41]

Terwijl de Nederlandstalige havo/vwo-school op Sint Maarten voor het vak geschiedenis gebruik maakt van *MeMo* en het werk van Donk, gebruiken scholen die toewerken naar de SESC examens lesmateriaal van de CXC (zie 1.2) te weten de methode *Emancipation to Emigration*[42]. Deze biedt een breed, vergelijkend perspectief op slavernij in het Caribisch gebied en besteedt aandacht aan de alomvattendheid van kolonialisme en slavernij, alsook van marronage en andere vormen van verzet in de Caribische regio. De Haïtiaanse revolutie en de postemancipatie Morant Bay Rebellion (Jamaica, 1865) worden uitgebreid besproken. Caribische methoden sluiten beter aan op de bredere Caribische realiteit en verbondenheid met het slavernijverleden dan de methodes uit Nederland, maar doen dat zonder de specifiek Nederlands Caribische leerling en diens eilandelijke omgeving centraal te stellen. Aandacht voor de eigen eilanden moet door leerkrachten worden aangevuld.

Voor het Arubaanse voortgezet onderwijs verscheen tussen 2009 en 2012 de methode *Bahul* om aan de kerndoelen te kunnen voldoen. De methode telt vier katernen: Staatsinrichting, Cultuur en maatschappij, Samenleving en economie, en Staat en natie. Omdat havo/vwo-scholen opteerden voor het gebruik van Nederlandse methoden, wordt *Bahul* alleen op mavoscholen gebruikt.

*Bahul* besteedt in algemene termen aandacht aan plantage-economie, slavenhandel en verzet tegen slavernij. Er wordt bijvoorbeeld geschreven over de oorsprong van slavernij in de Amerika's, de oorzaken van de Amerikaanse burgeroorlog en het begrip abolitionisme. Verzet tegen de slavernij in het zuiden van de VS wordt besproken aan de hand van het boek *Uncle Tom's Cabin* van Harriet Beecher-Stowe. Slavernij en verzet op Aruba zelf blijven buiten beeld. Het katern 'Staatsinrichting' wijdt slechts een alinea aan slavernij op Aruba en daarin is opnieuw geen aandacht voor verhalen van verzetshelden en vrijheidsstrijders. Een bron vermeldt Tula en Carpata, maar andere verzetsstrijders worden niet bij naam genoemd. De opstand in Haïti en de relatie met de idealen van de Franse Revolutie worden aan de hand van een andere bron besproken.

Omdat lokale examenmethoden voor havo en vwo ontbreken en omdat geen van de Nederlandse methoden de volledige set van eindtermen afdekken, gebruiken de drie havo/vwo scholen op Aruba verschillende combinaties van *MeMo*, *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* van Noordhoff. Van deze drie is *MeMo* de voornaamste. Het besteedt, zoals besproken in hoofdstuk twee van deel 1 van dit rapport aandacht aan de Curaçaose vrijheidsstrijd van 1795, de Haïtiaanse Revolutie, Simon Bolívars dekolonisatiestrijd in Latijns-Amerika en aan protest vanuit de zwarte diaspora na de emancipatie. Een havo/vwo-school behandelt in aanvulling daarop de opstand van 30 mei 1969 op Curaçao, een andere bespreekt Malcolm X en de hedendaagse situatie van Afro-Amerikanen en mensen uit Latijns-Amerika in de Verenigde Staten. Weer een andere school gaat met de leerlingen in op de Zwarte Piet-discussie. Aandacht voor lokale slavernij en het verzet daartegen door Arubaanse verzetshelden stagneert, zowel op de mavo's als op de havo en het vwo.

## 8.4. Voortgezet onderwijs, Caribisch Nederland

Op het havo/vwo op Bonaire wordt naast de Nederlandse methode *Geschiedeniswerkplaats* gebruikt gemaakt van *Geschiedenis van de Antillen* van voormalig docent Joost Latiers. Deel 1 daarvan bespreekt slavernij en verzet op de Nederlands-Caribische eilanden. De achtergronden en gevolgen van de opstand van de Curaçaose vrijheidsstrijd van 1795 onder leiding van Tula krijgt ruim aandacht. Ook gaat deze methode in op passief verzet, vluchten en marronage in Suriname, en in mindere mate op Curaçao.

De beide scholen voor voortgezet onderwijs op Sint Eustatius en Saba bereiden voor op het CXC examen en maken gebruik van het hierboven besproken *Emancipation to Emigration*. Op Sint Eustatius komt ook de Engelstalige Caribische methode *Liberties Lost* van Beckles en Shepherd (2004) aan bod. Deze behandelt inheemse en koloniale slavernijgeschiedenis met verwijzingen naar de Spaanse, Britse, Franse en Nederlandse koloniale geschiedenis.

Een projectmatige onderwijsoplossing voor het tekort aan lokale leermiddelen treffen we opnieuw aan op Saba. Het onderwijs staat stil bij Emancipation Day op 1 juli. Zonder een specifieke methode

41 I. Mok & E. Heuvel (2019) *Quaco, leven in slavernij.* De Walburg Pers/NiNsee; (2022*) Quaco, a life in Slavery*. De Walburg Pers/NiNsee.

42 S. Greenwood, R. Hamber en B. Dyde (2008) Emancipation to Emigration. https://macmillan-caribbean.com/our-titles/history-for-csecr-examinations-3rd-edition/products-resources

te hanteren maken leerlingen modellen van de driehoekshandel waarin havens, menselijke koopwaar en koloniale producten worden verwerkt. Aan de hand van replica's krijgen leerlingen uitleg over tal van aspecten en verzetshelden en vrijheidsstrijders van slavernij: de Surinaamse Marrons, de Jamaicaanse Marronleider Cuffee, Toussaint L'Ouverture, Tula en de Afrikaanse veelvuldig ontsnapte jongeling Louis Asa-Asa.[43] Opstanden in Jamaica, Haïti, Berbice en Guyana worden besproken en ook de rol vrouwen in verzet tegen slavernij en onvrijheid. Leerlingen maken gebruik van informatie van het internet. Er is bovendien goed contact met het Saba Heritage Center. Scholen organiseren afsluitende zang- en dansoptredens in het kader van de Emancipation Day.

## 8.5. Samenvattend: verzet, heldinnen en heldinnen in methoden en aanvullend lesmateriaal

Op geen van de eilanden is voldoende lesmateriaal beschikbaar dat invulling geeft aan de lokale kerndoelen; dit geldt voor zowel het primair als secundair onderwijs. Scholen maken daarom gebruik van combinaties van Nederlandse, Brits-Caribische en lokale methoden, aangevuld met zelf samengestelde lespakketten. Deze Nederlandse lesmethoden zijn besproken in het Europees Nederlandse deelrapport, hoofdstuk 2.

Naast de aldaar beschreven inhouden en narratieven, missen Nederlandse methoden het perspectief van het Caribisch deel van het Koninkrijk. Lesinhouden missen - met uitzondering van de opstand van 1795 op Curaçao - lokale verzetsdaden en verhalen van verzet lokale vrijheidsstrijders, waardoor de methoden aandacht en aansluiting op de aard, omvang en historische nabijheid van het slavernijverleden op de eilanden missen. Hetzelfde geldt voor Brits-Caribische methoden die toewerken naar CESC-examens. Lokale methoden moeten tegemoetkomen aan de behoefte aan gecontextualiseerd lesmateriaal, maar deze worden onvoldoende ondersteund en geactualiseerd. Eigen lespakketten of onderwijsprojecten veronderstellen een extra inzet van leerkrachten die daarvoor doorgaans niet beloond worden, leerkrachtafhankelijk zijn en vaak niet structureel in het schoolprogramma zijn ingebed.

Het tekort aan gecontextualiseerd en geactualiseerd geschiedenisonderwijs gaat ten koste van de aandacht voor verzet tegen slavernij en kolonialisme op de eilanden zelf. Mannelijke vrijheidsstrijders vormen nog altijd de hoofdrolspelers van Caribische verzetsdaden. De verhalen van heldinnen zoals *One-Tété Lohkay* zijn nog niet doorgedrongen tot het standaardcurriculum.

Docenten zoeken materiaal dat nader ingaat op de regionale slavernijgeschiedenis of zoeken het juist dichterbij huis, op het eigen eiland middels monumenten, musea en herinneringsplaatsen Opvallend is dat Caribische en Nederlandse leermiddelen zoals de Canon van Curaçao maar weinig zijn genoemd; er zijn dus nog onbenutte leermiddelen waar het onderwijsveld onvoldoende kennis van of toegang toe heeft.

43 https://www.oxfordreference.com/abstract/10.1093/acref/9780192804396.001.0001/ref-9780192804396-e-31; https://ecda.northeastern.edu/drstk_item_extension/asa-asa-louisnarrativeoflouisasa-asa-1831/

# 9 Leerkrachten aan het woord

Met dank aan Kenny Meyers (Avond Havo, Aruba)

Tijdens het onderzoek is gesproken met leerkrachten in het primair onderwijs en vakdocenten in het voortgezet onderwijs in het Caribisch deel van het Koninkrijk. Drie onderzoekers die hebben meegeholpen aan dit rapport zijn zelf werkzaam als geschiedenisdocent in het voortgezet onderwijs. Hieronder volgt een uiteenzetting over hun ervaringen met het lesgeven over het thema slavernij en verzet, en de verhalen die zij daarbij inbrengen. Eerst komen de leerkrachten in het primair onderwijs aan bod en vervolgens de vakdocenten in het voortgezet onderwijs.

## 9.1. Primair onderwijs, Caribische landen

We spraken met twee leerkrachten aan een Protestantse en een Katholiek school voor primair ('funderend') onderwijs op Curaçao over hun ervaring met slavernijonderwijs. Zij behaalden hun diploma's op Curaçao, maar erkenden dat tijdens hun opleiding niet veel aandacht aan slavernij is besteed.[44] Beide leerkrachten geven aan zich comfortabel te voelen met het lesgeven over dit thema. Zij willen slavernij en verzet vanuit een meer Curaçaos perspectief onderwijzen en benadrukken de noodzaak van het beschikken over aansprekend en gecontextualiseerd lesmateriaal dat tegemoetkomt aan de leefwereld van kinderen in het Caribisch gedeelte van het Koninkrijk. Er is momenteel immers geen officiële lesmethode. De lesmethode *Nos Patria*[45] uit 1960 is in onbruik geraakt, zonder dat er voor vervanging is gezorgd. De docenten gaven aan behoefte te hebben aan lesmateriaal dat ook de doorwerking van het slavernijverleden in het hedendaagse Curaçao behandelt. Volgens de leerkrachten hebben leerlingen over het algemeen veel interesse in het onderwerp slavernij. Voor sommige leerlingen is het een moeilijk persoonlijk onderwerp, voor anderen is dat minder het geval. Kinderen kunnen zich vaak wel inleven in het verhaal van Tula.

Op Aruba en Sint Maarten zijn onvoldoende leerkrachten in het primair onderwijs bereikt om een goed beeld op die twee eilanden te kunnen schetsen. Op basis van eerdere ervaringen en gesprekken, veronderstellen we dat het beeld niet veel zal verschillen van de andere eilanden.

44 In de methodologie gaven we reeds aan dat we niet (tijdig) toegang kregen tot het primair onderwijs in Sint Maarten. Op Aruba zijn gesprekken gevoerd met lerarenopleiders.

45 C. A. J. van Koppen, C.C Goslinga en A. C. H. J. van Noort (1960) Nos Patria. Wolters uitgeverij.

## 9.2. Primair Onderwijs, Caribisch Nederland

We spraken met leerkrachten in het primair onderwijs op Bonaire, Saba en Sint Eustatius over hun visies op en ervaring met slavernijonderwijs op eilanden en de antikoloniale verhalen die zij vertellen. Zij behaalden hun diploma's in Nederland, Curaçao, Trinidad en Aruba en er is overeenstemming dat tijdens hun docentenopleidingen weinig aandacht uitging naar kolonialisme, slavernij en verzet. Hun betrokkenheid bij het thema slavernij en verzet varieerde sterk. Veel leerkrachten (vooral buiten Curaçao) zijn niet goed bekend met verhalen over antikoloniaal verzet op de eilanden waar zij lesgeven.

Twee Bovenwindse leerkrachten geven aan dat slavernij en verhalen van helden en verzet hun leerlingen aanspreken, maar de persoonlijke binding van de leerling met het thema een rol speelt. Door het gebrek aan leermiddelen bouwen leerlingen een onvolledig en gefragmenteerd beeld van slavernij en verzet op, terwijl het slavernijverleden sterk doorwerkt in het heden; in de omgeving, in de cultuur en identiteit. Deze docenten vatten hun pedagogische doelstelling samen als 'een positieve bijdrage willen leveren aan 'agency, resilience and solidarity'.

Deze ervaring wordt gedeeld op Bonaire, waar de eerder genoemde methode voor het vak wereldoriëntatie *Wereldwijzer* in gebruik is, zowel in het regulier basisonderwijs als in het speciaal onderwijs, maar niet tot volle tevredenheid. Er is weinig of geen aandacht voor de doorwerking van het koloniale slavernijverleden. Een leerkracht benadrukt dat lokale thema's - 'dicht bij huis' -beter aansluiten bij de leefwereld dan abstracte, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen. Het verleden wordt niet geactualiseerd en de actuele gebeurtenissen in het Koninkrijk, zoals de excuses van de Nederlandse Staat of lokale herdenkingen, worden niet historisch uitgelegd aan de leerlingen.

Een docent op de Bovenwinden ontwikkelt bij gebrek aan geschikte methoden, zelf lesmateriaal voor het vak *Social Studies* met hulp van het internet en lokale experts. Gedurende 24 weken per schooljaar komen de Brits- en Nederlands-Caribische slavernijgeschiedenis en slavernij in de Verenigde Staten en de verzetshelden die daarbij horen, waaronder lokale Marrons ter sprake. Er is aandacht voor cultureel verzet in de vorm van bijvoorbeeld calypsomuziek, carnaval, Afro-Caribische haardracht en voor Zwarte Piet als racistische koloniale traditie. De doorwerking van slavernij in het heden klinkt door in vragen die docenten aan hun leerlingen stellen: 'What does independence mean and how do you handle it?' Leerstofkeuzes, pedagogische visie en de activerende werkvormen - het gebruik van zang, poëzie, rollenspelen en het maken van schaalmodellen van "slavenschepen" en "slavenhutten" - geven dit onderwijs een projectmatig karakter. Volgens

de docent staan studenten hiervoor open. Vooral verhalen van verzet doen het goed. Leerlingen leren hun geschiedenis kennen en komen te weten dat ze van sterke mensen afstammen.

Dit alles verklaart dat leerkrachten maar weinig concrete antikoloniale verhalen in hun onderwijs incorporeren en de algemeen geuite behoefte aan deskundigheidsbevordering. Het meest urgent is de behoefte aan aansprekend en gecontextualiseerd lesmateriaal dat tegemoetkomt aan de leefwereld van kinderen in Caribisch Nederland. Daarin verdienen eigen verzetshelden en vrijheidsstrijders van verzet tegen het slavernijverleden een plaats, zo oordelen veel leerkrachten.

## 9.3. Voorgezet onderwijs, vakleerkrachten in het Caribische landen en Caribisch Nederland

Er zijn elf vakleerkrachten uit het voorgezet onderwijs in de Caribische landen en openbare lichamen geïnterviewd. Vier van hen beschikken over een bachelorsdiploma en tweedegraads bevoegdheid en zeven over een masteropleiding en eerstegraads bevoegdheid (of daaraan gelijkgesteld). Er bestaan geen opleidingsmogelijkheden voor geschiedenisonderwijs in het voortgezet onderwijs in CDKNL. De vakdocenten op Aruba, Curaçao, Bonaire en die op Sint Maarten behaalden daarom hun diploma in Nederland. De vakdocenten werkzaam in Sint Eustatius en Saba behaalden onderwijsbevoegdheid aan de University of the West Indies en in het Verenigd Koninkrijk. De vakdocenten hebben van 1 tot 40 jaar lesgevende ervaring, zes van hen gedurende langere of kortere tijd in Europees Nederland en twee anderen meerdere jaren in Jamaica. Alleen op Curaçao en Aruba geven overwegend lokale leerkrachten geschiedenis in het voortgezet onderwijs. In Caribisch Nederland en op Sint Maarten wordt geschiedenis gedoceerd door vakleerkrachten uit Nederland en de Caribische regio. Dit verklaart deels het hoge verloop in de beroepsgroep.

Men is weinig positief over de aandacht die hun (zeer verschillende) lerarenopleidingen aan slavernij en kolonialisme besteedden; het meest positief lijken de vakleerkrachten die opgeleid zijn aan de University of the West Indies of in het Verenigd Koninkrijk. Hier was het Nederlandse slavernijverleden uiteraard geen speerpunt. Het merendeel van de docenten heeft zich op eigen initiatief in meerdere of mindere mate ingewerkt in het thema slavernij en geeft aan comfortabel onderwijs aan te bieden ondanks gevoeligheden in de klas en in de samenleving.

## 9.4. Voortgezet onderwijs, Caribische landen

Scholen hebben zich te houden aan de jaarplanning van leerstof en toetsing, wat de bewegingsruimte van docenten en hun vaksecties belemmert. Het slavernijverleden krijgt aandacht binnen het curriculum, maar de intensiteit verschilt per school. In de onderbouw van het Arubaanse voortgezet onderwijs bijvoorbeeld loopt het aantal lessen op tot 7. Slavernijonderwijs komt in de bovenbouw in het voorexamenjaar aan bod, specifiek in havo 4 en vwo 5. Op havo's en vwo's worden 7 à 8 lessen ongeveer gelijkelijk aan kolonialisme en slavernij besteedt. Op een van de door ons bezochte Mavoscholen ontbreekt het thema in het formele lesaanbod.

Vakdocenten kampen met een tekort aan aansprekend lesmateriaal en een narratief dat georienteerd is op de lokale ervaring met kolonialisme, slavernij en verzet. Een Curaçaose leerkracht oordeelt dat recente versies van *MeMo* te veel gericht zijn op het Europese onderwijs en maakt daarom gebruik van de methode *Nos Pasado* (Eilandgebied Curaçao, 1982) en van oudere versies van *MeMo*. De school van deze docent koos welbewust voor een Curaçaose focus in het geschiedenisonderwijs en behandelt eilandelijke vrijheidsstrijders als Tula en Manuel Piar en plaatst de opstand van 30 mei 1969 in een historisch perspectief. De school maakt gebruik van YouTube-video's, filmmateriaal en het stripboek *Quaco* (Mok en Heuvel, 2019, 2022) over slavernij in Suriname. Er vinden excursies plaats naar Museo Tula en Kurá Hulanda, beiden op Curaçao.

Vakdocenten van de Nederlandstalige havo/vwo school uit Sint Maarten bevestigen dit beeld: Nederlandse lesmethodes moeten slavernij en verzet meer vanuit een Caribisch perspectief en narratief bespreken. Ook deze leerkrachten spannen zich in om een eilandelijke invalshoek aan te bieden door lokale verzetshelden en vrijheidsstrijders aandacht te geven. Er wordt daarom ook niet louter aandacht besteed aan wit abolitionisme in Europa, maar ook aan de rol van zwart verzet bij de afschaffing van de slavernij. De link met het heden wordt gemaakt door in te gaan op moderne slavernij, bijvoorbeeld bij het WK-voetbal in Qatar. De doorwerking van het koloniale verleden wordt benoemd door de hedendaagse afhankelijkheid van Nederland met de leerlingen te bespreken.

Lokale heldinnen en heldinnen die zich verzetten tegen slavernij worden ook besproken. Een bekende heldin is *One-Tété Lohkay*. Ze heeft haar naam gekregen omdat er na herhaaldelijk weglopen één van haar borsten werd afgesneden. Ook de *Freedom Runners* komen ter sprake: slaafgemaakte Sintmaartenaren die vluchtten naar het Franse gedeelte van het eiland waar de slavernij in 1814 was afgeschaft. Een nazaat van slaafgemaakten is *Emilio Wilson*. Hij bouwde een

voormalige oude plantage om tot *place of remembrance*.[46] Op Aruba wisselt de aandacht voor slavernij per school, maar er tekent zich een mager beeld af van het onderwijs over slavernij en verzet. Scholen grijpen terug op Caribische en Latijns-Amerikaanse voortrekkers en *Tula* met zijn medestrijders, maar aandacht voor slavernij, verzet en historische personen zoals *Thico* (1795) en *Virginia Dementricia Gaai* (1842-na 1867) en de doorwerking van slavernij op Aruba is gering.[47]

De vakdocenten Geschiedenis in de Caribische landen hebben behoefte aan gemoderniseerd en gecontextualiseerd lesmateriaal over trans-Atlantische handel, de behandeling van slaafgemaakten en hun verzet en de internationale politieke en godsdienstige achtergronden van abolitionisme. Verdieping over mentale doorwerking van slavernij, onder meer in racisme en zwart bewustzijn vraagt om meer aandacht. Verwijzend naar het n-woord, benoemt een Curaçaose vakleerkracht de noodzaak tot het hanteren van een eigentijdse terminologie en narratief voor slavernijonderwijs. Er is behoefte aan meer kennis en onderzoek naar verzet op de eilanden zelf, bevestigen leerkrachten op Sint Maarten. Zij benadrukken dat hier een rol is weggelegd voor lokale historici. Leerkrachten op Aruba vragen eveneens om meer aandacht voor het onderwerp en doen de suggestie om een gezamenlijk Caribisch eindexamen geschiedenis voor havo/vwo te ontwikkelen, waar ruime aandacht is voor Caribische en Latijns-Amerikaanse geschiedenis. In die geest geven andere leerkrachten aan dat er behoefte bestaat aan een digitale databank met lesmateriaal en toetsen. Een docent geeft aan dat overheden meer moeten investeren in onderwijs. De financiering is niet toereikend en de huidige situatie steunt te veel op de 'goodwill' van individuele docenten.

Vakdocenten in de drie Caribische landen benadrukken dat veel leerlingen directe nazaten zijn van slaafgemaakten. Dat maak het belangrijk om deze slavernij, kolonialisme en doorwerking te behandelen. Leerlingen vinden deze onderwerpen nuttig en interessant, maar ook ongemakkelijk of confronterend vanwege raciale ongelijkheid en racisme in hun samenleving. Het onderwerp wordt eens te meer persoonlijk vanwege de multiculturele en multiraciale samenstelling van klassen. Betrokkenheid hangt sterk af van persoonlijke achtergrond en de mate waarin docenten erin slagen de stof aan te laten sluiten bij hun belevingswereld.

Een Curaçaose vakdocent ziet dat de leerlingen tegenwoordig meer aandacht en interesse hebben voor slavernij en verzet. Sommige leerlingen zien het onderwerp echter als verplichte kost. Geschiedenisles over verhalen van verzetshelden en vrijheidsstrijders doen het in het algemeen goed omdat die vaak spannend zijn en zodoende uitnodigen tot inleving en verdieping. Arubaanse vakdocenten merken op dat vooral leerlingen met Afro-Caribische roots gefascineerd zijn door verhalen over verzet tegen slavernij.

## 9.5. Voortgezet onderwijs, Caribisch Nederland

Het onderwijs in Caribisch Nederland valt - enigszins gechargeerd uitgedrukt - onder verantwoordelijkheid van Europees Nederland. Dat is reden om de ervaringen van vakleerkrachten aldaar nogmaals afzonderlijk onder de loep te leggen. We zagen eerder al dat de historische ervaring met slavernij, kolonialisme en verzet op ieder van de eilanden uniek is, dat leerkrachten op Saba en Sint Eustatius vaker een engels sprekende Caribische achtergrond hebben en dat geschiedenisdocenten op Bonaire maar zelden uit Bonaire komen. Vanwege het geldende taalbeleid hanteren Bonairiaanse scholen Nederlandse methoden, terwijl de beide scholen voor voortgezet onderwijs aansluiten op de CSEC examens van de Caribbean Examination Council. De lesmethoden die zij hanteren kwamen ter sprake in paragraaf 2.2 van het eerste deel van dit rapport.

In het VO-onderwijs in Caribisch Nederland zijn vakdocenten (afkomstig uit Nederland en Jamaica) geïnteresseerd in het slavernijverleden, maar zij constateren net als hun collega's in de Caribische landen dat geschikt lesmateriaal ontbreekt. De opstand onder leiding van Tula komt in de gebruikte lesmethoden wel ter sprake, maar andere verhalen van verzet ontbreken. De benodigde ontwikkeltijd en de ruimte in het rooster schieten echter vaak tekort. Vakleerkrachten hebben daarom behoefte aan een bereikbare en betrouwbare databank over het slavernijverleden, het verzet daartegen en de doorwerking van slavernij op de eilanden en in het Koninkrijk inclusief de voormalige koloniën Suriname en Berbice (in het huidige Guyana).

Bij het bespreken van verzetsdaden en verzetsstrijders wordt gekeken naar historische bronnen en feiten om deze in een Caribisch, in plaats van (of naast) een koloniaal perspectief te plaatsen. Leerlingen leren hoe mensen in het verleden dachten en handelden. Vakdocenten op de Bovenwindse eilanden noemen het gemis van de rol van vrouwen in het verzet tegen slavernij en de historische ervaring ('lived realities') van zwarte gemeenschappen na de afschaffing van de slavernij in het bestaande curriculum. Deze zijn belangrijk om het perspectief van studenten te verbreden en hen dieper inzicht verschaffen in lokale en regionale geschiedenis. Dit kan eraan bijdragen dat curriculum en het daarin gebezigde narratief minder Eurocentrisch en viricentrisch (mannelijk) wordt.

Onderwijs over de doorwerking is volgens sommige leerkrachten ronduit 'lastig'. Kolonialisme en de dekolonisatie in Indonesië en Suriname staan wat verder van de leerling af en zijn gemakkelijker te behandelen dan meer nabije thema's als Papiaments, of Afro-Caribisch cultureel erfgoed

46 https://www.vacationstmaarten.com/listing/emilio-wilson-park/33/

47 https://nl.wikipedia.org/wiki/Virginia_Demetricia

in dans, muziek of spiritualiteit. Institutioneel racisme is deel van de doorwerking van slavernij en kolonialisme op de eilanden zelf, maar dit komt in de het onderwijs nauwelijks aan bod. Een Bovenwindse vakleerkracht onderstreepte *'Colonial institutions and mindsets are part of everyday life in the Caribbean'*. Het curriculum moet daarom niet alleen ingaan op het koloniale verleden, maar ook op het heden: *'The curriculum becomes a space where students learn both history and how to question the systems they live in'*. Afhankelijk van hun professionele en persoonlijke achtergrond verwijzen leerkrachten naar de pedagogiek van Paolo Freire of John Dewey en de rol van burgerschapsonderwijs.

Volgens de vakdocenten zijn veel leerlingen en hun ouders in Caribisch Nederland geïnteresseerd in het thema van slavernij en verzet. Het engagement van leerlingen met slavernij en verzet varieert echter wel. Sommigen zijn heel enthousiast en soms emotioneel bij het thema betrokken. Leerlingen vinden vooral verhalen van verzetshelden en -heldinnen boeiend, omdat zij in opstand komen tegen onrecht en hun rechten opeisen. Veel leerlingen willen meer weten over groepen die zich hebben verzet, zoals de Marrons in Suriname die kennelijk tot hun verbeelding spreken. Een vakdocent van de Bovenwinden, die zelf nazaat is, geeft aan dat het belangrijk is om het nog altijd ongemakkelijke verleden thema aan te snijden. Het onderwerp is ook na de excuses van de Nederlandse Staat nog altijd gevoelig en het moet niet alleen gedoceerd, maar ook 'gedoseerd' worden.

## 9.6. Samenvattend: Leerkrachten en hun verhaal

Leerkrachten in het primair en voorgezet onderwijs in het CDKNL vertellen weinig verhalen van koloniaal verzet die niet reeds in de lesmethoden zijn opgenomen. Leerkrachten zijn op de hoogte van de leerinhouden (kerndoelen) van onderwijs over het slavernijverleden en hebben oog voor de disbalans tussen de aandacht voor mannelijke en voor vrouwelijke verzetshelden.

Over de verklaring daarvan bestaat overeenstemming onder leerkrachten: deze zijn gelegen in het gebrek aan lesmethoden met een nadruk op lokale ervaring met en doorwerking van slavernij en kolonialisme. Leerkrachten missen onderwijskundige ondersteuning, een gedeelde onderwijsvisie en een centrale rol voor Caribische leerlingen. In het opleidingsonderwijs wordt onvoldoende kennis aangereikt over het slavernijverleden en verhalen van verzet door lokale verzetshelden en vrijheidsstrijders. Leerkrachten betreden het Caribische onderwijsveld zodoende met kennisleemtes. Desondanks voelen zij zich doorgaans bekwaam en comfortabel tijdens het lesgeven.

# 10 Leerlingen en hun helden

Met dank aan Jessica Besselink (Saba Comprehensive School, Hope Foundation, Aruba)

In deze paragraaf vertellen leerlingen over hun ervaringen met antikoloniale verzetsverhalen, met namen lokale verzetshelden en vrijheidsstrijders. Het was vanwege de vakantie- en rapportperiodes niet mogelijk om op alle eilanden leerlingen aan het woord te krijgen. Desondanks ontdekten we antwoordpatronen die sterk aansluiten op de analyse van de beschikbare lesmethoden en de ervaringen van leerkrachten in CDKNL.

Net als leerkrachten hebben scholieren in het Caribisch deel van het Koninkrijk uiteenlopende achtergronden. Velen zijn nazaten van slaafgemaakten of hun eigenaren en niet zelden van beiden. Andere leerlingen hebben een familiegeschiedenis van slavernij elders in de Caribische regio. Scholieren met een Europees Nederlandse achtergrond kunnen ongemak ervaren als zij worden vereenzelvigd met de rol van het slavernijverleden van hun geboorteland. Weer andere leerlingen zijn afkomstig uit landen en continenten waar slavernij heel andere gedaantes aannam.

## 10.1. Primair onderwijs in Sint Maarten en Caribisch Nederland

Na de vakantieperiode van 2025 vertelden brugklassers afkomstig van vijf verschillende bassischolen op Sint Maarten wat zij in het primair onderwijs hadden geleerd over het slavernijverleden. Ze noemden de trans-Atlantische slavenhandel, de driehoekshandel en het onmenselijke arbeidsregime onder het koloniale bewind. De lokale helden, wegloopster One-Tété Lohkay en haar handlanger One-Eyed Jack, kwamen uitgebreid ter sprake. De leerlingen verwezen naar monumenten op het eiland van de Salt pickers - het symbool van de lokale slavernij-economie - het Freedom Fighters-emancipatiemonument en het vergelijkbare beeld van Lady Liberty op het Franse deel van Sint Maarten en zij vertelden de verhalen die daarbij horen. Als internationale strijders tegen slavernij en racisme noemden de leerlingen Martin Luther King Jr. en Harriet Tubman.

We spraken met leerlingen van twee basisscholen op Bonaire en een op Sint Eustatius. Op Sint Maarten is aan het begin van het schooljaar gesproken met twee brugklassen van een openbare school voor voortgezet onderwijs over hun ervaringen met geschiedenisonderwijs in vijf verschillende scholen voor primair onderwijs. Het is vanwege de schoolvakanties niet gelukt om leerlingen van het primair onderwijs op Aruba en Curacao te spreken.

De beperkte aandacht voor het slavernijverleden in de lesboeken is terug te zien in de kennis van leerlingen. Hoewel Bonairiaanse leerlingen het vak geschiedenis niet oninteressant vinden, konden zij maar weinig over slavernij en verzet daartegen op Bonaire of elders vertellen. Als lokale herinneringsplaatsen van slavernij noemden zij de ook onder toeristen bekende slavenhutjes en de kenmerkende aanmeerpunten bij de zoutpannen. Ook leerlingen op Sint Eustatius bouwen kennis op basis van onderwijs over slavernij gerelateerd erfgoed in de directe leefomgeving en story telling: *'We went by a historical place and they said that they had a bell to ring and some slave got shot nearby the library'.*

## 10.2. Voorgezet onderwijs, Caribische landen

Ervaringen en meningen van leerlingen op Sint Maarten vinden het vak geschiedenis over het algemeen wel interessant en de lessen over slavernij en slavernij belangrijk. Hun kennis over lokale daden van verzet en mannen of vrouwen van verzet richt zich op *Tula* en *One Tété Lohkay*. Ook noemden leerlingen het verhaal van *Diamond Estate*, waar na de afschaffing van de slavernij op de Franse kant in 1848, 26 slaven de grens over vluchtten om daar vrij te zijn. Leerlingen wilden over het algemeen wel meer weten over slavernij en verzet op Sint Maarten. Op de vraag of leerlingen een plek konden noemen op Sint Maarten waar slavernij en verzet plaatsvonden, noemden een aantal leerlingen de *Freedom Fighters*. Dit is niet per se een plek waar slavernij en verzet plaatsvond, maar wel een plek die voor veel mensen op Sint Maarten symbool staat voor de slavernij. De *Freedom Fighters* is een bekend monument in Philipsburg, ter nagedachtenis aan alle mensen die gestreden hebben voor de emancipatie en vrijheid, specifiek tijdens de periode van de slavernij.

We eindigen op Aruba. Mavoleerlingen van vier bezochte scholen konden, net als hun Bonairiaanse leeftijdgenoten geen lokale daden, plaatsen of helden van verzet noemen. De meeste Arubaanse scholieren vinden het slavernijverleden wel belangrijk, maar de uitwerking in het onderwijs te algemeen. Concrete namen of gebeurtenissen omtrent slavernij en verzet op Aruba worden bijna niet behandeld en dat vinden zij een gemis. Vanwege de relatieve onbekendheid van het slavernijverleden op het eiland, vindt er weinig informatieoverdracht aan de jeugd plaats buiten de schoolse omgeving over het slavernijverleden. Onze eilandonderzoeker constateert dat de leerlingen nauwelijks iets weten over slavernij en verzet op Aruba, maar een duidelijke behoefte uitspreken om hierover meer te willen weten.

## 10.3. Voorgezet onderwijs, Caribisch Nederland

Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs met het schoolvak Geschiedenis in hun afstudeerprofiel hechten in de meeste gevallen - maar niet altijd - waarde aan dit vak en hebben belangstelling voor het thema kolonialisme, slavernij en verzet daartegen. Vwo-leerlingen noemden de Curaçaose opstand van 1795 onder leiding van Tula en (vagelijk) diens gesprekken met pastoor Schink, gesprekken waarin Tula zijn vrijheidsidealen naar voor bracht. Ook verbonden deze leerlingen Tula's gedachtegoed met het Verlichtingsdenken.

Kennis over het slavernijverleden is beperkt tot namen en gebeurtenissen, zonder verbanden met de historisch-maatschappelijke context te benoemen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs in Bonaire en Aruba (vier scholen) konden geen voorbeelden van lokale verzetsdaden noemen. De meeste Arubaanse scholieren vinden het slavernijverleden wel belangrijk, maar de uitwerking in het onderwijs te algemeen. Concrete namen of gebeurtenissen omtrent slavernij en verzet op Aruba worden bijna niet behandeld en dat vinden zij een gemis.

De vwo-leerlingen van de door ons bezochte school op Bonaire waren het best geïnformeerd. In hun kennis staan de zoutwinning door slaafgemaakte arbeiders op dat eiland centraal. Leerlingen vertellen over de lange en zware tocht van het dorp Rincon naar de zoutpannen in het noordwesten; de pijn van slaven in de zoutpannen en de aanmeerpunten - gemarkeerd door nog gerestaureerde gekleurde obelisk vormige aanmeerpalen waar schepen het door tot slaaf gemaakten gewonnen zout op te halen. Leerlingen vertelden over de houtkap op het eiland en het ontstaan van het Papiaments ten tijde van de slavernij. Van opstanden en verzet wisten zij echter geen lokale voorbeelden te noemen. Leerlingen vinden dat het onderwerp slavernij al voldoende is behandeld en anderzijds dat gedurende de schoolloopbaan dezelfde informatie steeds herhaald wordt. Zij willen graag weten over Bonairiaanse geschiedenis in het algemeen. Leerlingen van havo en mavo gaven soortgelijke antwoorden.

Leerlingen op Sint Eustatius zijn bekend met Caribische verzetshelden uit schoolmethode zoals Toussaint L'Ouverture, de Jamaicaanse verzetsleider *Sam Sharpe* (1831) en de Surinaamse Marronleider Boni, maar met het lokale slavernijverleden en het verzet daartegen is men minder vertrouwd. Leerlingen op Sint Eustatius verwijzen naar *Black Harry* en de *Slave Path*. Er leeft onder hen een sterke behoefte om meer te weten over slavernij en verzet op Sint Eustatius. Opvallend is dat de handel in tot slaaf gemaakte mensen op Sint Eustatius in de 18e eeuw - de Golden Rock periode - niet wordt genoemd.

## 10.4. Samenvattend: scholieren en hun verhalen

Een vakdocent op Sint Eustatius is van oordeel dat leerlingen in het voortgezet onderwijs beschikken over betekenisvolle, maar gefragmenteerde, kennis hebben van de aard, omvang en doorwerking van kolonialisme, slavernij en verzet daartegen op de eilanden. Zij hebben algemene kennis van het slavernijverleden, maar weinig van het slavernijverleden en daden van verzet op het eigen eiland en in de eigen familiegeschiedenis. Kennis hebben zij vaak meer te danken aan excursies en storytelling in de klas, dan aan schoolboeken. De leerlingen zijn zich bewust van herinneringsplaatsen, maar weten weinig van de gebeurtenissen en personen die daarbij horen. Opvallend is dat juist hierover nieuwsgierigheid bestaat, wat aangeeft er binnen het onderwijs nog veel ruimte is om deze verhalen en perspectieven meer aandacht te geven.

Reacties van leerlingen op slavernijonderwijs variëren van nieuwsgierigheid tot ongemak en afwijzing van het onderwerp. Daarbij speelt de achtergrond van leerlingen én leerkrachten een rol. Die is verschillend voor nazaten van slaafgemaakten dan voor leerlingen met een andere familiegeschiedenis.

We zijn van mening dat deze observatie van toepassing is op alle eilanden, alle schooltypen en alle leeftijden. Getuige de gesprekken met scholieren is er sprake van onbeantwoorde nieuwsgierigheid naar de verhalen van verzet tegen het koloniale slavernijverleden door lokale en internationale verzetshelden en vrijheidsstrijders.

# 11 Onvertelde verhalen, een Caribisch stilte-archief

We stellen vast dat de leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs in het Caribisch deel van het Koninkrijk via het vak geschiedenisonderwijs niet of nauwelijks kennis nemen van verhalen van verzet tegen kolonialisme en slavernij. Een uitzondering betreft de opstand op Curaçao in 1795 onder leiding van Tula en zijn medestrijders en - strijdsters. Deze historische gebeurtenis en de mannelijke hoofdrolspelers komen overal aan bod; maar aandacht voor verzet en andere helden en vrijheidsstrijders op de eilanden buiten Curaçao is gefragmenteerd en afhankelijk van de inzet leerkrachten en hun scholen. Meer in het bijzonder ontbreken antikoloniale verhalen van lokale, eilandelijke verzetsheldinnen.

Nederlandse lesmethoden die in het CDKNL veelvuldig worden gebruikt, besteden aan verhalen en personen van Caribisch slavernijverzet weinig aandacht, zoals in deel 1 van dit rapport werd aangetoond. Hieruit bleek dat slechts zes personen meer dan vijf maal in de Nederlandse lesmethoden werden vermeld. Drie van hen behoren tot het koloniale verleden in Indonesië (Sukarno, Mohammed Hatta en Eduard Douwes Dekker); drie van hen tot dat van Suriname, te weten marronleider Boni, de legerofficier John. G. Stedman en Anton de Kom. Vanuit het huidige CDKNL behoort alleen Tula tot de terugkerende antikoloniale helden.

Van de op de eilanden geproduceerde methoden voor het voortgezet onderwijs zijn Donk's Trans-Atlantische Slavenhandel (2010), Latiers' *Geschiedenis van de Antillen* en het Arubaanse *Bahul* (2009-2012) het belangrijkst. Donk schonk de meeste aandacht aan lokaal verzet. besprak de opstanden op 1688 in Sint Eustatius, op de Curaçaose plantage Santa Maria in 1716 de eveneens Curaçaose plantage Hato in 1750. Engelstalige Caribische lesmethoden besteden aandacht aan de Surinaamse Marrons, de Jamaicaanse Marronleider Cuffee, Toussaint L'Ouverture, Tula, de Afrikaan Louis Asa-Asa en aan opstanden in Jamaica, Haïti, Berbice en Guyana.

Toch passeerden tijdens onze Caribische rondgang langs onderwijsmateriaal, leerkrachten en leerlingen belangrijke verzetsdaden en verzetsstrijders en -strijdsters de revue. In dit overzicht nemen we de gebeurtenissen en personen op die we tenminste een maal tegenkwamen in methoden, aanvullende lesmaterialen of tijdens gesprekken met leerkrachten en leerlingen. Dit is geen uitputtend overzicht van verzet tegen slavernij[48], maar een overzicht van voorbeelden van antikoloniaal verzet die een plaats verdienen in de Caribische curricula.

| Verzetsmoment | Helden/Heldinnen | M/V |
|---|---|---|
| Aruba | | |
| geen vermeldingen | n.v.t. | - |

**Bonaire**

| | | |
|---|---|---|
| 1834 Opstand tegen de omstandig-heden in de Bonairiaanse zoutpannen. | Martis di Katalina Janga, | Man |
| ca. 1834 Gemanumitteerd lekepriester, verbeterde de leef-omstandigheden van slaafgemaakten op Bonaire. | Cornelis Marten, 1749-1852 | Man |

**Curaçao**

| | | |
|---|---|---|
| 1717 Opstand op de WIC-plantage Santa Maria onder leiding van slaafgemaakte Maria. | Maria | Vrouw |
| 1750 Georganiseerde opstand plantage Hato. | Slaafgemaakten en 'vrije zwarten' | - |
| 1795 Opstand tegen slavernij op Curaçao vanuit plantage Knip. | Tula, Bastiaan Carpata, Pedro Wacao, Louis Mercier, | Man Man Man Man |
| 1795 Eigenares van plantage Porto Marie geeft ondersteuning aan de rebellen van 1795. | Johanna Lesire | Vrouw |
| 1929 Schrijver en activist. Publiceerde in een pamflet tegen de katholieke kerk en de Nederlandse koloniale overheersing. | Medardo de Marchena, 1905-1980 | Man |
| 1922 Vakbondsleider betrokken bij een grote staking in de Curaçaose havenstaking. | Felix Chacuto, 1891-1967 | Man |
| Voorvechter van autonomie en democratie voor de Kolonie Curaçao; in 1949 eerste regerings-leider van de latere Nederlandse Antillen. | Moises F. da Costa Gomez, 1907-1966 | Man |
| 1969 Hoofdrolspelers Curaçaose opstand op 30 mei 1969. | Stanley Brown, 1938-2022 Wilson Godett, 1932-1995 | Man |

48 Vergelijk D. Geggus (2011) Slave Rebellions during the Age of Revolution. In: W. Klooster & G. Oostindie (eds). *Curaçao in the Age of Revolutions, 1795-1800*. Leiden, KITLV Press.

**Saba**

| | | |
|---|---|---|
| 1656 Maritieme marronage: vluchtpoging van 14 slaafgemaakten vanuit Saba naar Puerto Rico. | onbekend | - |

**Sint Eustatius**

| | | |
|---|---|---|
| 1688 Onderdrukte slavenopstand op Sint Eustatius. | onbekend | - |
| 1780-1788 introduceerde methodisme op Sint Eustatius en werd hiervoor verbannen. | Black Harry Hosier, ca. 1750-1806 | Man |

**Sint Maarten**

| | | |
|---|---|---|
| 19e eeuw Vluchten van plantage in Sint Maarten, als straf werd een van haar borsten afgesneden. | One-Tété Lohkay | Vrouw |
| voor 1848 Marronage Freedom Runners ontvluchten naar Frans-Sint Maarten of elders. | - | - |
| 1848 Emancipatie monument Freedom Fighters | - | |
| Heden Nazaat Emilio Wilson heeft een oude plantage tot een museum/herinneringsplek. | Emilio Wilson | Man |

**Koninkrijk der Nederlanden**

| | | |
|---|---|---|
| 17e-21e eeuw Marronage en Marrons in Suriname. | Boni en Kofi, Marronleiders | Man |
| 1763 Opstand in de Nederlandse kolonie Berbice (nu: Guyana). | - | - |
| Achttiende eeuwse slavernij in Guinee, Suriname en Nederlands-Indië. | Quaco, 1762-na 1795 | Man |
| 19e eeuw Abolitionisme in Nederland. | Diverse abolitionisten | - |
| 1934 publicatie van Wij slaven van Suriname. | Anton de Kom, 1898-1945 | Man |
| 20e eeuw Vakbondsleider in Suriname. | Louis Doedel, 1905-1980 | Man |
| 2010-2025 Kick-Out Zwarte Piet beweging in Nederland. | Quincy Gario, 1984-heden | Man |

**Het Caribisch gebied en Latijns-Amerika**

| | | |
|---|---|---|
| 17e en 18e eeuw marronage op Jamaica. | Nanny of the Maroons, 1686-ca. 1760 | Vrouw |
| 18e en 19e eeuw marronage op Jamaica. | Cuffee | Man |
| 1791-1801 Haïtiaanse revolutie. | Toussaint L'Ouverture, 1743-1803 | Man |
| 1795-1830 Onafhankelijkheidsstrijd in Zuid-Amerika: Venezuela, Colombia, Ecuador, Peru, Panama en Bolivia. | Simón Bolívar, 1783-1830 | Man |
| 1816 Bussa's Rebellion, opstand van slaafgemaakten op Barbados. | Bussa, ?- 1816 | Man |
| 1823 Demerara Rebellion, opstand van slaafgemaakten in Brits-Guyana onder leiding van Jack Gladstone. | Jack Gladstone, ca. 1793- | Man |
| 1831-1832 Baptist War, opstand van slaafgemaakten in Jamaica onder leiding van Samuel Sharpe. | Samuel Sharpe, 1801-1832 | Man |
| 1831 publicatie over herhaald vluchtende Louis Asa-Asa | Louis Asa-Asa | Man |
| 1865 Morant Bay Rebellion, Jamaica | Paul Bogle | Man |

**Mondiale geschiedenis, i.h.b. Verenigde Staten**

| | | |
|---|---|---|
| 19e eeuw Abolitionisme in de Verenigde Staten. | Quakers en Methodisten Harriet Beecher-Stowe, 1811-1896<br>Frederick Douglas, 1818-1895<br>Harriet Tubman, 1822-1913 | -<br>Vrouw<br>Man<br>Vrouw |
| 20e eeuw Burgerrechtenbeweging Verenigde Staten. | Rosa Parks, 1913-2005 Malcolm X, 1925-1965 Martin Luther King, Jr., 1929-1968 John Lewis, 1940-2020 | Vrouw<br>Man<br>Man<br>Man |
| 20e eeuw Antiapartheidsbeweging in Zuid-Afrika. | Nelson Mandela, 1918-2013 | Man |

**Narratief en perspectief, vergeten verhalen en verzwegen verleden**

Gebeurtenissen en personen die een doorslaggevende rol speelden in de opkomst, bestendiging en ontmanteling van kolonialisme en slavernij in de Nederlandse geschiedenis krijgen de meeste aandacht in het geschiedenisonderwijs in CDKNL. Dit vloeit voort uit een traditioneel Europees narratief en van het gebruik van gedateerde lesmethoden. Er is meer aandacht voor voormalig Nederlands-Indië en Suriname dan voor de zes eilanden als plaats delict van kolonialisme en slavernij. Dit resulteert in een onderwijspraktijk die stilte oplegt aan lokale verhalen en gebeurtenissen die van binnenuit de onrechtvaardigheid en onmenselijkheid van kolonialisme en slavernij aan de kaak stelden.

Er bestaat in CDKNL weinig bekendheid met en belangstelling voor koloniale verzetshelden buiten de Trans-Atlantische sfeer. Antikoloniale vrijheidsstrijders zoals de Indonesische Nyi Ageng Serang en de Molukse Martha Christina Tiahaho (genoemd in het voowoord) kwamen in de Caribische gesprekken niet voor.

Zeventien personen en gebeurtenissen zijn gesitueerd in het huidige CDKNL, zeven elders in het koloniale Koninkrijk, negen in het Caribisch gebied en Latijns-Amerika en ten slotte drie in de Verenigde Staten of Zuid-Afrika. Geen van hen waren exponenten van inheems verzet tegen koloniale slavernij of andere vormen van gedwongen arbeid, zoals de koloniale arbeidsmigratie ('contractarbeid') vanuit Indonesië en India naar Suriname, waarvan de Surinaamse verzetsheldin Janey Tetary (zie voorwoord) een exponent is. Deze verdeling laat zien dat er bekendheid en belangstelling bestaat voor lokale verzetshelden, maar dat verhalen van inheemse en Aziatische verzetshelden in het Caribische geschiedenisonderwijs ontbreken.

We tellen 30 mannelijke en 7 vrouwelijke met namen genoemde verzetspersonen. Drie vrouwen en twaalf mannen zijn eilandelijke verzetshelden uit het CDKNL. Deze ongelijke representatie heeft historische redenen, maar wijst ook op de noodzaak om een betere genderbalans in educatieve materialen te bewerkstelligen.

# 12 Caribische conclusies en aanbevelingen

Samen onderzoeken, ontwikkelen, opleiden en professionaliseren.

## 12.1. Conclusies

1. Zijn over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden verhalen aanwezig in het curriculum en zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld en welk narratief staat in de verhalen centraal?
2. Zijn over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden verhalen aanwezig in het lesmateriaal dat wordt gepubliceerd door de grote commerciële educatieve uitgeverijen in Europees Nederland? En zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld en welk narratief staat in deze verhalen centraal?

De keuze van verhalen van antikoloniaal verzet in het geschiedenisonderwijs in CDKNL vloeit op de eerste plaats voort uit een traditioneel Europees narratief en van het gebruik van Nederlandse lesmethoden en Antilliaanse uit de twintigste eeuw. Gebeurtenissen en personen die een doorslaggevende rol speelden in de opkomst, bestendiging en ontmanteling van kolonialisme en slavernij in de Nederlandse koloniale geschiedenis krijgen daarin de meeste aandacht. Er is meer aandacht voor voormalig Nederlands-Indië (drie mannen) en Suriname (drie mannen) dan voor de zes eilanden (een man) als plaats delict van kolonialisme en slavernij.

Lokaal geproduceerde Caribische leermethoden en lesmateriaal bieden hiertegen enig tegenwicht door incidenteel eilandelijk en breder antikoloniaal verzet vanuit een Caribisch perspectief te behandelen. Leerkrachten ervaren deze deels als waardevol, maar ook als beperkt. Er is weliswaar aandacht voor Nederlandse Caribisch antikoloniaal verzet tegen slavernij (vooral de Curaçaose opstand van 1795), maar aandacht voor de eilanden blijft beperkt. Lokale methoden worden onvoldoende regelmatig bijgewerkt op basis van nieuwe historische inzichten.

Engelstalige Caribische lesmethoden die vanwege het instructietaalbeleid veelvuldig op de Bovenwindse eilanden van het CDKNL worden onderwezen, verbinden slavernij, kolonialisme en verzet in de Britse, Franse, Spaanse en Nederlandse Cariben vanuit een regionaal perspectief, maar stellen logischerwijs de meest ingrijpende gebeurtenissen zoals de grootschalige plantageslavernij, marronage en verhalen van verzet zoals de Haïtiaanse revolutie centraal. Inzoomen op de Nederlands Caribische eilanden (buiten Curaçao) blijft achterwege. De aandacht voor verzetsdaden op de eilanden - zeker buiten Curaçao - en de verhalen van heldinnen zoals de Sint Maartense One-Tété Lohkay zijn niet ingebed in het curriculum.

3. Zijn verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden aanwezig in hetgeen onderwijsprofessionals aangeven te vertellen in de klas? En zo ja, hoe worden deze verhalen behandeld en welk narratief staat daarin centraal? En welk materiaal (en bronnen) gebruiken onderwijsprofessionals daarvoor ter ondersteuning?
4. Is er in de verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden (in het curriculum, materialen en hetgeen wat onderwijsprofessionals vertellen) aandacht voor de belevingswereld van leerlingen en zo ja op welke manier?

Het tekort aan gecontextualiseerd geschiedenisonderwijs gaat ten koste van de aandacht voor verzet tegen slavernij en kolonialisme op de eilanden. Verhalen van lokale verzetshelden en vrijheidsstrijders waarmee scholieren zich kunnen identificeren blijven zo onverteld.

Leerkrachten zijn zich bewust van de kloof tussen kerndoelen, leermiddelen en de belevingswereld van hun leerlingen. Ondanks beperkingen van tijd, kennis, ondersteuning, roosterruimte en voorbereiding in het opleidingsonderwijs, zoeken de meest betrokken leerkrachten naar mogelijkheden om deze kloof te overbruggen door het onderwijs te contextualiseren. Hiertoe maken zij gebruik van onderwijsvormen zoals projectonderwijs en omgevingsdidactiek. Lokale verzetshelden en vrijheidsstrijders, gedenkdagen en herinneringsplaatsen (zoals monumenten) en lokale experts en instellingen leveren hieraan bijdragen. Leerkrachten hebben oog voor de disbalans tussen aandacht voor mannelijke en voor vrouwelijke verzetshelden en willen die graag herstellen.

Leerkrachten benoemen belemmeringen voor goed onderwijs over slavernij en doorwerking. Deze zijn gelegen in het ontbreken van lesmethoden die inhoud geven aan de kerndoelen én aansluiten op de lokale ervaring met en doorwerking van kolonialisme en slavernij ter plaatse. In de lerarenopleidingen wordt hier onvoldoende kennis over aangereikt aan aanstaande leerkrachten. Ze betreden het Caribische onderwijsveld daarom met kennisleemtes en tekorten aan onderwijskundige ondersteuning. Hierbij speelt de samenstelling van de docentenpopulaties een rol. Vooral op Bonaire, Saba, Sint Eustatius en Sint Maarten zijn veel leerkrachten afkomstig uit Europees Nederland of de Engelstalige Caribische omgeving (Jamaica, Trinidad) waardoor de vertrouwdheid met het Nederlands Caribische slavernijverleden beperkt is.

5. Binnen welke bredere maatschappelijke context worden de verhalen over antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden (in het curriculum, materialen en hetgeen wat onderwijsprofessionals vertellen) geplaatst? Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan: tegen welke achtergrond, omstandigheden en tijd het verzet plaatsvond en welke gemeenschap(pen) hierbij betrokken waren?

We zien ongelijk verdeelde aandacht voor antikoloniaal verzet in a. het Caribisch deel van het huidige Koninkrijk, b. het voormalige koloniale rijk van Nederland, c. de Caribische en Latijns-Amerika en d. elders, in het bijzonder de Verenigde Staten.

Er bestaat in CDKNL weinig belangstelling voor koloniale verzetshelden buiten de Trans-Atlantische sfeer. In het Caribische onderwijsveld werden vooral lokale en regionale personen en gebeurtenissen benoemd. Zeventien in het huidige CDKNL, zeven elders in het voormalige koloniale Koninkrijk, negen in het bredere Caribisch gebied en Latijns-Amerika en ten slotte drie in de Verenigde Staten of Zuid-Afrika. Geen van hen waren exponenten van inheems verzet tegen koloniale slavernij of andere vormen van gedwongen arbeid, zoals inheemse ('rode') slavernij de koloniale arbeidsmigratie ('contractarbeid') vanuit Indonesië, China en India naar Suriname.

We telden 30 mannelijke en 7 vrouwelijke met namen genoemde verzetspersonen. Drie vrouwen en twaalf mannen zijn eilandelijke verzetshelden uit het CDKNL.

## 12.2. Aanbevelingen

We blikken terug en formuleren oplossingsrichtingen voor de versterking van het slavernijonderwijs in het Caribisch deel van het Koninkrijk. Verhalen van verzet door verzetshelden en vrijheidsstrijders kunnen daarbij een stimulerende rol spelen.

**1. De curricula - Samen onderzoeken**
De opstand onder leiding van Tula op Curacao in 1795 is het voornaamste terugkerende verhaal van koloniaal verzet tegen slavernij binnen het CDKNL. Er is onvoldoende kennis en lesmateriaal beschikbaar over andere antikoloniale verzetshelden en verzetsdaden tegen slavernij op de zes eilanden.

Aanbevelingen aan de overheden en onderzoekers

a. Verricht of faciliteer gericht onderzoek onder leiding van Caribisch onderzoekers naar verhalen van antikoloniale vrijheidsstrijders en verzetshelden in het Caribisch deel van het Koninkrijk, waarin nadrukkelijk aandacht is voor
b. verzet door verschillende vormen van verzet, verzet door vrouwen en naar herdenkingsplaatsen in de eilandelijke omgevingen; inheemse slavernij en Aziatische contractarbeid.
c. Sluit hierbij aan op de gedeelde leerstoel Slavernijverleden en doorwerking van de *Council for Higher Education in the Caribbean part of the Kingdom* (CHECK), maar betrek hierin nadrukkelijk de beroepsgroep van leerkrachten en vakdocenten in het CDKNL.
d. Maak daarbij, overeenkomstig de kennisagenda 2025-2035 *Het Nederlandse koloniale slavernijverleden en zijn doorwerkingen* gebruik van archiefonderzoek, *oral history* onderzoek, *storytelling, critical fabulation, embodied knowledge*, erfgoed studies en van *transformative justice.*[49]

**2. Caribisch Onderwijslandschap - Samen ontwikkelen #1**
Bevinding

Als gevolg van de fragmentatie van het Nederlands Caribische onderwijslandschap zijn Nederlands Caribische deskundigheid, onderwijskundige ondersteuning en andere middelen versnipperd.

Aanbeveling aan de overheden

a. Beperk de (gevolgen van de) fragmentatie van het onderwijslandschap in het CDKNL door te investeren in een Nederlands Caribisch Kennisnetwerk voor Onderwijs, Slavernij en Doorwerking waarvan het werkterrein zowel de openbare lichamen als de Caribische landen beslaat.[50] Betrek het bevoegd gezag in de Caribische landen en openbare lichamen, de schoolbesturen, de onderwijsopleidingen, en leerkrachten in dit het Netwerk.

49 R.M. Allen, E. Captain, M. van Rossum & U. Vyent (2023) *Het Nederlandse koloniale slavernijverleden en zijn doorwerkingen, kennisagenda 2025-2035*; N. Immler (2023) Een perspectief op herstel en transformative justice. In: *Staat en Slavernij.* 95-105.

50 https://www.usm.sx/news/caribbean-institutions-sign-mous-for-higher-education-95, https://www.rijksdienstcn.com/onderwijs-cultuur-wetenschap/hoger-onderwijs-en-wetenschap/kibra-hacha; https://english.rijksdienstcn.com/education-culture-science/higher-education-and-science/caribbean-teacher-of-the-21st-century

b. Belast dit Kennisnetwerk met het ontwikkelen van een samenhangend geheel van kerndoelen (zie aanbeveling #3), leermiddelen voor primair, speciaal en voortgezet onderwijs (aanbeveling #4) en handreikingen voor opleidingsonderwijs en ondersteuningsfaciliteiten voor leerkrachten (aanbeveling #5), en het samen professionaliseren van leerkrachten en vakdocenten (aanbeveling #6).
c. Sluit aan op bestaande samenwerkingsverbanden en lopende onderwijsprojecten zoals *Kibrahacha* en *Caribbean Teacher of the 21st Century*. *Daar waar Caribische deskundigheid en andere middelen tekortschieten, kan een beroep worden gedaan op andere instanties in het Koninkrijk en de Caribische regio.*

**3. Kerndoelen - Samen Ontwikkelen #2**
Bevinding

Als gevolg van de fragmentatie in het Caribisch onderwijs landschap gelden ondanks de gedeelde koloniale ervaring met slavernij en verzet daartegen, verschillende sets van kerndoelen over *Antikoloniale verzetshelden en vrijheidsstrijders* op de eilanden. Nationale kerndoelen zijn in het verleden voldoende regelmatig bijgesteld.

Aanbeveling aan de overheden

a. Initieer en faciliteer een proces waarbij de Caribische landen én de openbare lichamen de verschillende kerndoelen voor het slavernijonderwijs herzien op basis van onderscheidend én gezamenlijk verleden.
b. Waarborg de opname van verhalen over daden van antikoloniaal verzet door lokale zowel mannelijke als vrouwelijke verzetshelden en vrijheidsstrijders en plaatsen van herinnering op ieder van de eilanden in de verschillende kerndoelendocumenten.
c. Neem doorwerking van het slavernijverleden in de huidige tijd, inclusief de excuses van de Nederlandse staat, het Koninklijk Huis, De Nederlandse Bank en andere instellingen voor hun rol in het slavernijverleden op in de kerndoelen.
d. Waarborg de bijstelling van kerndoelen in gezamenlijk vastgelegde beleidscycli.

**4. Het lesmateriaal in het Caribisch deel van het Koninkrijk - Samen ontwikkelen #3**
Bevinding

Geen van de landen of openbare lichamen zijn in staat gebleken om onderwijsmethoden te (laten) ontwikkelen die de kerndoelen verbinden aan de belevingswereld van Caribisch leerlingen. Europees Nederlandse uitgeverijen ontwerpen lesmethodes op basis van de Europees Nederlandse kerndoelen. Deze vertonen zodoende leemtes voor wat betreft het Caribisch slavernijonderwijs. Scholen gebruiken daarom noodgedwongen combinaties van Nederlandse, Caribische en lokale methoden en lespakketten.

Geen van de landen of openbare lichamen is blijvend in staat gebleken om lesmethoden en bijbehorende examens te ontwikkelen, evalueren en bijstellen die aansluiten op de specifieke kerndoelen voor het Caribisch deel van het Koninkrijk. Daardoor vallen leerkrachten terug op sterk verouderd lesmateriaal.

Aanbevelingen voor overheden, opleidingsinstellingen en uitgeverijen

a. Ontwikkel op basis van geactualiseerde kerndoelen lesmethoden en examens voor de verschillende onderwijstypen die aansluiten bij de Nederlands Caribische context als plaats delict van kolonialisme, slavernij en de doorwerking daarvan. Neem een voorbeeld aan de huidige Caribische samenwerking voor het vak Aardrijkskunde in de bovenbouw van havo en vwo.[51]
b. Besteed op evenwichtige wijze aandacht aan vrouwelijke en mannelijke verzetshelden en aan lokale, regionale en mondiale gebeurtenissen van antikoloniaal en antiracistisch verzet.

**5. De verhalen die leraren vertellen in de klas en welk materiaal ze daarvoor ter ondersteuning gebruiken aanvullend op het materiaal van de grote in Nederland gevestigde uitgeverijen - Samen opleiden en professionaliseren #1**
Bevinding

Leerkrachten en vakdocenten zijn het met elkaar eens over de belemmeringen voor goed onderwijs over slavernij en doorwerking daarvan. Deze zijn gelegen in het ontbreken van lesmethoden die inhoud geven aan de kerndoelen én aansluiten op de lokale ervaring met en doorwerking van

51 Zie https://maken.wikiwijs.nl/201158/Leermateriaal_AK_2e_fase_havo_vwo_Cariben.

slavernij en kolonialisme en van een gedeelde onderwijsvisie waarin niet alleen de Caribische slavernijervaring centraal staat, maar ook de leefwereld van Caribische leerlingen. In het opleidingsonderwijs worden onvoldoende verhalen van antikoloniaal verzet aangereikt. Leerkrachten kampen met gebrekkige onderwijskundige ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van kennisbanken en gemeenschappelijke toetsen. Zij hebben oog voor de disbalans tussen aandacht voor mannelijke en voor vrouwelijke verzetshelden, maar ontberen de kennis en de ruimte in het plan van leerstof en toetsing om de gewenste verhalen te eigen te maken en aan hun leerlingen door te geven.

Aanbevelingen voor het opleidingsonderwijs en uitgeverijen

Leerkrachten hebben behoefte aan ondersteuning bij het aanbieden van slavernijonderwijs op vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch gebied.

a. versterk het initiële opleidingsonderwijs en het professionaliseringsaanbod over het slavernijverleden.
b. ontwikkel een digitale databank waarin momenteel onderbenutte leermiddelen over de geschiedenis van kolonialisme en slavernij en verhalen van Nederlands Caribisch antikoloniaal verzet en de verhalen verzetsstrijders en verzetsstrijdsters kunnen worden geraadpleegd.
c. ruim in deze databank plaats in voor (richtlijnen voor) niet-methode-gebonden onderwijsvormen zoals projectonderwijs, omgevingsdidactiek en erfgoeddidactiek waarmee de Caribische ervaring met kolonialisme en slavernij en de leefwereld van leerlingen in plaats delict van worden bereikt.
*d. ondersteun leerkrachten middels de databank bij het creëren van een pedagogisch klimaat en het hanteren van didactische werkvormen die het bespreken van ongemakkelijk verleden en omstreden erfgoed vergemakkelijken voor leerlingen, leerkrachten en ouders.* Haak daarbij aan bij de *Impuls Open Leermateriaal* en De Nederlandse Caribische databank *Herens/cia | Erfgoed | Heritage.*[52]
e. Hou daarbij rekening met het taalbeleid op de verschillende eilanden.

52 Zie https://www.openleermateriaal.nl/ en https://dutchcaribbeanheritage.org/

**6. Vanuit welk narratief bovenstaande gebeurt dit en is er aandacht is voor de belevingswereld van leerlingen: Samen professionaliseren #2**

Bevinding

Er bestaan binnen de beroepsgroep verschillende narratieven over en visies op het slavernijverleden. Er is een sterk verloop van leerkrachten en vakdocenten van buiten de eilanden. Over de aard en omvang van de doorwerking van slavernij en kolonialisme zijn leerkrachten en vakdocenten niet eensgezind. Zij zijn het er wel over eens dat er meer aandacht moet zijn voor lokale, eilandelijke verzetsverhalen en plaatsen van herinnering. Getuige de gesprekken met scholieren is er sprake van onbeantwoorde nieuwsgierigheid naar de verhalen van antikoloniaal verzet en verzetshelden en vrijheidsstrijders.

Aanbevelingen aan de onderwijsopleiders en schoolbesturen

a. Investeer in continue professionalisering (Lifelong Learning) voor leerkrachten in het primair, speciaal en secundair onderwijs.
b. Expliciteer in professionaliseringsprogramma's voor onderwijsprofessionals in CDKNL dat (lokaal, regionaal en mondiaal) verzet tegen kolonialisme en slavernij misdaden tegen de menselijkheid aan de kaak stelden en geef aan in welke mate deze feitelijk bijdroegen aan de afschaffing van slavernij en de ontmanteling van kolonialisme.
c. Leg uit wat opvattingen en voorbeelden van doorwerking van het slavernijverleden zijn in bijvoorbeeld sociaal-economische ongelijkheid, cultureel erfgoed, institutioneel racisme, volksgezondheid en postemancipatie (1863-1954) en postkoloniale (1954-heden) migratie en anderszins;
d. Het opnemen van dergelijke verhalen in het curriculum biedt een krachtige didactische impuls voor onderwijs over slavernij en doorwerking daarvan als onvoltooid verleden. Creëer ruimte voor verhalen van leerlingen en hun familie in het onderwijs.
e. Hanteer eigentijdse ('dekoloniale') begrippen en concepten en bevorder daarover het debat in het opleidingsonderwijs en in lesmethoden.

De nieuwsgierigheid van Caribische leerlingen naar antikoloniaal verzet door helden en heldinnen in hun directe leefomgeving en leefwereld is een voedingsbodem voor eigentijds, kritisch en bestaansverhelderend slavernij onderwijs. De historische boodschap van verzetshelden en -heldinnen over kolonialisme en slavernij is nog actueel en aansprekend. Hun rol is daardoor nog niet uitgespeeld.

# Literatuur


Fick, C. E. (1990). The making of Haiti: The Saint Domingue revolution from below. Univ. of Tennessee Press.

Hartendorp, J. (2023). Were we 'good' or 'bad'? Common ground in Dutch slavery and Holocaust education. Geraadpleegd via **https://research.uvh.nl/nl/publications/were-we-good-or-bad-common-ground-in-dutch-slavery-and-holocaust-/**

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

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

Horton, J., & Kardux, J. C. (2005). Slavery and public memory in the United States and the Netherlands. *New York Journal of American History, 46*(2), 35-52.

Jonker, E. (2006a). *De geesteswetenschappelijke carrousel: Een nieuwe ronde in het debat over wetenschap, cultuur en politiek*. Amsterdam University Press.

Jonker, E. (2006b). Op eieren lopen. canonvorming met een slecht geweten. De arena. Debat over de zin of onzin van een nationale canon. *BMGN-Low Countries Historical Review, 121*(1), 76-92.

Jonker, E (2007). Citizenship, the canon and the crisis of the humanities. In Grever, M., & Stuurman, S. (Eds.). *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. (pp. 94-109). Springer.

Mok, I., Heeren, J., Amsterdam, G., & Ontwikkeling, D. M. (2011). *Juf was dat echt zo? Lessen Over Slavernij in Het Amsterdamse Voortgezet Onderwijs.* Gemeente Amsterdam,

Paul, M. (2024, 25 november). Antwoord op schriftelijke vragen van de leden Rooderkerk en Sneller (D66) over het bericht 'Marktconcentratie op de schoolboeken- en schoolboekendistributiemarkt'. Geraadpleegd via **Antwoorden Kamervragen over het bericht over marktconcentratie op de markt van schoolboeken en schoolboekendistributie | Kamerstuk | Rijksoverheid.nl**

Sijpenhof, M. L. (2018). The black child: Racist depictions in Dutch secondary school history textbooks (1968-2017). History Education and children's literature, XIII(1), 327-352.

SLO (2006/2012). Karakteristiekenenkerndoelen. Onderbouwvoortgezetonderwijs. Geraadpleegd via **Kerndoelen - SLO**.

SLO (2020). Kerndoelen primair onderwijs 2006. Geraadpleegd via **Kerndoelen primair onderwijs 2006 - SLO**.

SLO (2024). Kerndoelen so. Geraadpleegd via **https://www.slo.nl/sectoren/so/kerndoelen/**.

Kaaij, van. der. M. (2015, November 14). Wij kunnen onmogelijk racistisch zijn. *Trouw*. **https://www.trouw.nl/nieuws/wij-kunnen-onmogelijk-racistisch-zijn~b9ae2f67/**.

Van Stipriaan, A. (2007). Disrupting the canon: The case of Slavery. In Grever, M. & Stuurman, S. (Eds). *Beyond the canon: history for the twenty-first century*. (pp. 205-219). Palgrave Macmillan.

Van Stipriaan, A. (2011). *Slavernij-onderzoek en debat in Nederland: Een stand van zaken*. Paper presented at Symposium leerstoel Nederlands slavernijverleden en erfenis, Amsterdam UvA.

Van Stipriaan, A. (2013). Overvloed en stiltes in de geschiedenis van slavernij en marronage in Suriname in de laatste halve eeuw. In M. S. Hassankhan, J. Egger, & E. R. Jagdew, Eds.). *Verkenningen in de historiografie van Suriname : van koloniale geschiedenis tot geschiedenis van het volk.* (pp. 339-383). Anton de Kom Universiteit Suriname.

Van Stipriaan, A. (2016). Dutch dealings with the Slavery past: Contexts of an exhibition. In Boxtel, C. A. M. van, Grever, M., & Klein, S. R. E. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts : questioning heritage in education.* (pp. 92-108 ). Berghahn.

Wansink, A., Veldhuis, T., & van Drie, J. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Social Studies Research and Practice, 13*(3), 234–248. Geraadpleegd via **https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439**.

Weiner, M. F. (2016) (E)racing slavery: Racial neoliberalism, social forgetting, and scientific colonialism in Dutch primary school history textbooks.

# Bijlage 1

| | | |
|---|---|---|
| Noordhoff | Wijzer! Geschiedenis 5 | |
| Noordhoff | Wijzer! Geschiedenis 6 | |
| Noordhoff | Wijzer! Geschiedenis 7 | |
| Noordhoff | Wijzer! Geschiedenis 8 | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 5 thema 1-2 handleiding | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 5 thema 3-4 handleiding | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 5 thema 5-6 handleiding | |
| Noordhoff | Plein Junior 6 thema 1-2 handleiding | |
| Noordhoff | Plein Junior 6 thema 3-4 handleiding | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 6 thema 5-6 handleiding | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 7 thema 1-2 handleiding | |
| Noordhoff | Plein Junior 7 thema 3-4 handleiding | |
| Noordhoff | Plein Junior 7 thema 5-6 handleiding | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 8 thema 1-2 handleiding | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 8 thema 3-4 handleiding | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 8 thema 5-6 handleiding | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 5 thema 1-2 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 5 thema 3-4 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 5 thema 5-6 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 6 thema 1-2 leerwerkboek | |
| Noordhoff | Plein Junior 6 thema 3-4 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 6 thema 5-6 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 7 thema 1-2 leerwerkboek | |
| Noordhoff | Plein Junior 7 thema 3-4 leerwerkboek | |
| Noordhoff | Plein Junior 7 thema 5-6 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 8 thema 1-2 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 8 thema 3-4 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Plein Junior 8 thema 5-6 leerwerkboek | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 1 vmbo-bk leerwerkboek A | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 1 vmbo-bk leerwerkboek B | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 1 vmbo-kgt | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 1 vmbo-t/havo | Niet geïncludeerd |

| | | |
|---|---|---|
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 1 havo/vwo | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 1 vwo | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 vmbo bk A | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 vmbo bk B | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 vmbo kgt \| leerboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 vmbo kgt \| werkboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 vmbo t/havo \| leerboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 vmbo t/havo \| werkboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 havo/vwo \| leerboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 havo/vwo \| werkboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 vwo \| leerboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 2 vwo \| werkboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerklplaats 3/4 vmbo kgt | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerklplaats 3 havo \| Leerboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 3 havo \| Werkboek | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 3 vwo | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4 vmbo kgt | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5 havo Historische contexten | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5 havo Historisch overzicht | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5 havo Midden-Oosten en Noord-Afrika | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5 havo Rechtstaat en Democratie | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5/6 vwo Historische contexten | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5/6 vwo Midden-Oosten en Noord-Afrika | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5/6 vwo Geloof en Verstand | |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5/6 vwo Historisch overzicht | Niet geïncludeerd |
| Noordhoff | Geschiedeniswerkplaats 4/5/6 vwo Rechtstaat en Democratie | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 3-4 vmbo-bkgt | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 1 vmbo-bk | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 1 vmbo-kgt | Niet geïncludeerd |

| | | |
|---|---|---|
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 1 vmbo-gt/havo | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 1 havo/vwo | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 1 vwo | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 2 vmbo-bk leerboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 3 vmbo-bk werkboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 2 vmbo-kgt leerboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 2 vmbo-kgt werkboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 2 vmbo-gt/(havo) Leerboek | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 2 havo/(vwo) | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 2 vwo leerboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 2 vwo werkboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 3/4 vmbo bk | Niet geïncludeerd |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 3/4 vmbo kgt | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 3 havo leerboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 3 havo werkboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 3 vwo leerboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 3 vwo werkboek | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 4/5 havo | |
| ThiemeMeulenhoff | Feniks 4/5/6 vwo | |
| Malmberg | Uitleg en vragen 2a VMBO-KGT | |
| Malmberg | Uitleg en vragen 2b VMBO-KGT | Niet geïncludeerd |
| Malmberg | Uitleg en vragen 1a VWO/Gymnasium | Niet geïncludeerd |
| Malmberg | Uitleg en vragen 1b VWO/Gymnasium | |
| Malmberg | Leerboek: uitleg en vragen VMBO-KGT | Niet geïncludeerd |
| Malmberg | Oefenboek: plaatjes en vragen VMBO-KGT | |
| Malmberg | Uitleg en vragen 3b VWO/Gymnasium | Niet geïncludeerd |
| Malmberg | Examenkatern: uitleg en vragen 4/5 HAVO | |
| Malmberg | Memo 2a VWO/Gymnasium Geschiedenis | |
| Malmberg | Memo 2b VWO/Gymnasium Geschiedenis | |
| Malmberg | Memo Examenkatern Geschiedenis 4/5/6 VWO | |
| Malmberg | Memo 3a VWO/Gymnasium Geschiedenis | |
| Malmberg | Memo 3b VMBO-KGT Geschiedenis | Niet geïncludeerd |
| Malmberg | Memo 1a VMBO-KGT Geschiedenis | |
| Malmberg | Memo 3a VMBO-KGT Geschiedenis | |
| Malmberg | Memo 1b VMBO-KGT Geschiedenis | |
| Malmberg | Memo Leeropdrachtenboek Geschiedenis 4/5/6 VWO | |

| | |
|---|---|
| Malmberg | Memo Leeropdrachtenboek Geschiedenis 4/5 HAVO |
| Malmberg | ArgusClou geschiedenis groep 6 lesboek |
| Malmberg | ArgusClou geschiedenis groep 8 lesboek |
| Malmberg | ArgusClou geschiedenis groep 6 handleiding |
| Malmberg | ArgusClou geschiedenis groep 8 handleiding |
| Malmberg | Brandaan geschiedenis groep 6 thema 6 handleiding |
| Malmberg | Brandaan geschiedenis groep 6 thema 6 leerwerkboek |
| Malmberg | Brandaan geschiedenis groep 6 thema 7 handleiding |
| Malmberg | Brandaan geschiedenis groep 6 thema 7 leerwerkboek |
| Malmberg | Brandaan geschiedenis groep 8 thema 10 handleiding |
| Malmberg | Brandaan geschiedenis groep 8 thema 10 leerwerkboek |

# COLOFON

Auteurs Europees Nederland:

| | |
|---|---|
| Suzan de Winter-Koçak | Verwey-Jonker Instituut |
| Fayaaz Joemmanbaks | Movisie |
| Celina Sanchez Ramirez | Movisie |

Auteurs Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden:

| | |
|---|---|
| Luc Alofs | Universiteit van Aruba |
| Jan Bant | Radboud Universiteit Nijmegen |
| | Universiteit van Aruba |


Omslag J.P. Top

Uitgave Verwey-Jonker Instituut
Giessenplein 59-C
3522 KE Utrecht
T (030) 230 07 99
E secr@verwey-jonker.nl
I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via onze website:
http://www.verwey-jonker.nl

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, februari 2026

ISBN: 978-94-6409-433-6

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut.
Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute.
Partial reproduction of  the text is allowed, on the condition that the source is mentioned.