

Het Nederlands slavernij-verleden en het canonieke denken over geschiedenis-onderwijs

In het voorjaar van 2005 verscheen bij SLO de publicatie 'Leren en herinneren', een voorstel voor een 'kernleerplan' over het Nederlandse slavernijverleden. Het doel van het boekje, geschreven in opdracht van het ministerie van OC&W, is het Nederlands slavernijverleden een vaste plaats te geven in het curriculum van het geschiedenisonderwijs. Dat streven kan in verband gebracht worden met het canondenken over geschiedenisonderwijs dat momenteel een belangrijke rol speelt in het publieke debat. Is goed geschiedenisonderwijs eigenlijk wel gediend met zulk canondenken?

Het is een handzaam en fraai vormgegeven boekje: *Leren en herinneren* – Het Nederlandse slavernijverleden, kernleerplan 10-15 jarigen.¹ In de inleiding wordt de totstandkoming van dit leerplan geplaatst in de context van de oprichting van het Nationaal Monument Slavernijverleden en de oprichting van het NiNsee, het Nationaal instituut Nederlands slavernijverleden en erfenis.

Na de daarop volgende 'proloog', waarin zeer in het kort verschillende vormen van slavernij vanaf de Oudheid tot omstreeks 1500 worden

behandeld, volgt een onderzoek naar de inhoud van Nederlandse schoolboeken. Niet alleen schoolboeken van tegenwoordig, maar ook boeken uit de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw komen daarbij aan bod. Zo wordt *Schijnwerpers op onze geschiedenis*, een boek voor lagere scholen uit 1953 aangehaald:

'Ook Johan Maurits had negerslaven nodig, anders konden de plantages niet bestaan. Hij liet ze halen uit Afrika. Een negerslaaf kostte f30,- tot f100,-. Slaven boven 30 jaar waren bijna waardeloos. Gelukkig is nu de slavernij sinds lang afgeschaft. Miljoenen afstammelingen van deze negerslaven wonen nog in Amerika.'

En uit *Eeuw in, eeuw uit*, vaderlandse geschiedenis voor de christelijke lagere school uit 1965:

'Erger voor de WIC was de slavenhan-

del. Die heeft ons land een slechte naam gegeven en het liefst praten we er niet over. Scheepsloadingen vol negers en negerinnen werden uit West-Afrika naar Amerika verscheept en daar verkocht.'

Vervolgens worden recente boeken voor het basisonderwijs (*Bij de tijd*, *Een zee van tijd*) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (*Indigo*, *Pharos*, *Memo*) besproken.

Duidelijk wordt dat in al deze boeken de slavernij met relatief uitvoerige passages aan de orde komt. De conclusie moet dus luiden dat het slavernijverleden tegenwoordig geen verzwegen zwarte bladzijde uit de geschiedenis is. Ook in de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw werd er in geschiedenisboeken melding van gemaakt, voorzien van negatief commentaar.

Arie Wilschut geeft vanaf de oprichting in 2003 leiding aan het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) in Amsterdam.

Deze conclusie zou het boekje *Leren en herinneren* echter overbodig hebben gemaakt. De aangehaalde leerboekpassages worden dan ook in een andere context geplaatst. Het hoofdstukje begint met de verzuchting van de Surinaamse schrijfster Cynthia McLeod: *'Het belangrijkste monument met betrekking tot het Nederlandse slavernijverleden zou zijn als het slavernijverleden helemaal geïntegreerd zou zijn in het geschiedenisonderwijs in de Nederlandse scholen ...*

Wat weten ze ervan?

Iets dergelijks geldt voor een onderzoek van het bureau Motivaction, uitgevoerd in opdracht van het NiNsee. Daaruit zou blijken dat de kennis van het slavernijverleden onder Nederlanders 'sterk uiteen loopt' en dat autochtone Nederlanders wel globaal iets weten over slavernij in Amerika, maar weinig tot niets van de specifieke rol die Nederland hierin heeft gespeeld.

Hier rijst de vraag hoe het bij die Nederlanders in het algemeen gesteld is met hun historische kennis. Weten ze aanzienlijk minder over slavernij dan over andere historische onderwerpen? Dat is niet onderzocht. Uit andere, meer algemene enquêtes onder Nederlanders (bijvoorbeeld die van *Historisch Nieuwsblad*) is echter bekend, dat 'de Nederlander' door de bank genomen weinig of geen specifieke kennis van geschiedenis heeft. Het zou wel eens zo kunnen zijn dat de kennis over het slavernijverleden daarbij verhoudingsgewijs niet zo slecht scoort. Dat weten we echter niet, want het is niet door Motivaction onderzocht. Een bewijs dat ergens te weinig aandacht aan wordt besteed is door een onderzoek als dit dus gemakkelijk geleverd.

Zo gaat het verder. Terecht wordt opgemerkt dat de nieuwe kerndoelen voor basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs heel globaal geformuleerd zijn, en dat het Nederlandse slavernijverleden daarin niet expliciet wordt genoemd. Maar dat geldt voor alle historische onderwerpen. De kerndoelen zijn zó globaal, dat geen enkele historische inhoud erin wordt genoemd.

Sterker nog: het vak geschiedenis bestaat niet meer. Er is een leergebied 'oriëntatie op ruimte en tijd' in het basisonderwijs, en een leergebied 'mens en maatschappij' in het voortgezet onderwijs. Hoe scholen die inrichten, mogen ze grotendeels zelf bepalen. Nergens wordt gegarandeerd dat leerlingen onderwijs zullen krijgen over onderwerpen als de jodenvervolgung tijdens de Tweede Wereldoorlog, de emancipatie van vrouwen, de industriële revolutie, het imperialisme of het ontstaan van christendom en islam. Het is blijkbaar regeringsbeleid dat die keuzes aan de leraren en scholen moeten worden overgelaten.

In dat verband is het een beetje vreemd dat dezelfde minister die de inhoud van het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs – ja zelfs het bestaan van geschiedenis als vakgebied – op zijn beloop wil laten, opdracht geeft tot het schrijven van een boekje dat als doel heeft het slavernijverleden vast te verankeren in 'het curriculum'. Je vraagt je af over welk curriculum het dan gaat.

Anders is dat in de tweede fase van havo en vwo. Het nieuwe examenprogramma dat in 2007 wordt ingevoerd, kent tien tijdvakken met daarinbinnen 49 kenmerkende aspecten. Deze stof zal vanaf 2009 op het centraal schriftelijk examen aan de orde komen. Eén van de 49 kenmerkende aspecten betreft de transatlantische slavenhandel en het plantagesysteem. Die onderwerpen hebben in dat programma dus een vaste plaats. Het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zal in de toekomst vermoedelijk rekening houden met het nieuwe examen en proberen daarvoor alvast een basis te leggen. Zo beschouwd hebben de 'kenmerkende aspecten van tijdvakken' (waaronder slavernij en plantages) dus wel een vaste plaats in 'het Nederlandse curriculum', op dezelfde manier als alle andere historische onderwerpen uit het nieuwe examenprogramma havo/vwo. Het boekje *Leren en herinneren* vermeldt dat echter niet.

De verkeerde inhoud

Het onderwerp 'slavernijverleden' komt in recente schoolboeken zó uitvoerig aan de orde, dat dit door de samensteller van het boekje niet meer kon worden ontkend. In het 'commentaar' op de moderne schoolboeken stelt hij dan ook:

'Kortom, er is een duidelijke tendens zichtbaar om het Nederlandse slavernijverleden niet meer te verdoezelen maar open en eerlijk te beschrijven hoe de dagelijkse praktijk van de slavenhandel en de slavernij eruit zag.'

(Het gebruik van de woorden 'niet meer verdoezelen' in deze zin is veelzeggend.)

Wat is er dan nog te wensen? Welnu, er is sprake van verkeerde accenten in de inhoud. Er zijn blinde vlekken, aldus de schrijver. De indruk wordt gewekt dat Nederlandse slavernij vooral iets was van Suriname, terwijl het toch ook op de Antillen voorkwam. Verder wordt vaak gesteld dat 'de indianen niet geschikt waren voor het werk', wat de indruk wekt dat Afrikanen dat wel waren. En de relatie tussen zwarten en slavernij wordt teveel benadrukt, waardoor het stereotype 'zwarte=slaaf' teveel nadruk krijgt.

De lezer kan zich hier niet aan de indruk onttrekken dat alles uit de kast wordt gehaald om tóch maar te kunnen beweren dat er veel mis is met het onderwijs over het slavernijverleden in Nederland. Men zou wensen dat de inhoud van ieder historisch lesonderwerp op dergelijke goudschaaltjes gewogen zou worden.

Het aardigste deel van het boekje is hoofdstuk 4, waarin gepleit wordt voor een 'ervaringsgerichte didactiek'. De voorstellen in dat hoofdstuk zijn goed en aanbevelenswaardig. Gepleit wordt voor een aanpak via een concreet verhaal van/over een echte levende hoofdpersoon, dan wel een daaraan verwante aanpak via 'verhalend ontwerpen'. Dit soort didactiek, waarin mensen van vlees en bloed en verhalen een hoofdrol spelen, is inderdaad bij uitstek geschikt voor de doelgroep (10-15 jarigen). Elders heb ik al eens uiteengezet waarom dat zo is.² Deze didactische aanpak is echter niet speciaal geschikt voor onderwijs

in het slavernijverleden, maar voor geschiedenisonderwijs aan deze doelgroep in het algemeen. Het zou goed geweest zijn als daarvan melding was gemaakt.

Eén kanttekening moet hier nog wel bij geplaatst worden. In het eerste deel van hoofdstuk 4 wordt de 'uitvergrotingsbenadering' besproken, waarin het 'echte verhaal' van de slaaf via de belevenissen van Equiano uitvoerig aan de orde komt. Diens boek *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African*, gepubliceerd in 1789, zou het echte relaas bevatten van een negerslaaf zelf over de gevangenneming in Afrika en de 'middentocht' over de Atlantische Oceaan. Ondertussen is echter op zijn minst omstreken of het hier wel om een authentiek verhaal gaat.

In 1999 kwam de Amerikaan Caretta uit behoorlijk overtuigend bewijs dat Equiano niet in Afrika, maar in South Carolina geboren is.³ De *Interesting Narrative* heeft hij (nadat hij was vrijgelaten en als anti-slavernij-activist naar Engeland was gereisd) zelf bedacht, wellicht mede op grond van getuigenissen van slaven die een en ander wel echt hadden meegemaakt. De publicatie van het verhaal vond niet toevallig in 1789 plaats, het jaar waarin de discussie over afschaffing van de slavernij in het Britse Parlement begon. Het kon dienen als pamflet in de strijd.

De feiten omtrent de herkomst van Equiano doen niets af aan de wenselijkheid van de benadering van de slavernijgeschiedenis via een verhaal over belevenissen van slaven. Zo'n verhaal mag best fictie zijn, zo lang geen loopje genomen wordt met historische feiten. Equiano's relaas is mogelijk heel goed bruikbaar. Het zou echter wel wenselijk zijn geweest als de auteur van *Leren en herinneren* de nieuwste inzichten omtrent de authenticiteit van dit document zou hebben vermeld.

Canonieke geschiedenis

De publicatie van de aanbevelingen voor een kernleerplan slavernijverleden is een voorbeeld van ongewenste rouwtrekkerij die het gevolg

kan zijn van de discussies over 'de canon'. De vraag 'wat iedere Nederlander moet weten' is in het publieke debat tegenwoordig prominent aan de orde. Het ligt voor de hand dat iedere belangengroep daarbij zijn duit in het zakje doet, zoals ook reeds blijkt uit reacties op de website van de Canoncommissie.⁴ Het zal een schier onmogelijke opgave blijken temidden daarvan een koers te bepalen die ieder tevreden kan stellen.

De bijdrage van de slavernijgeschiedenislobby is typerend: wat er ook van de rest gezegd moge worden, iedere Nederlander zal 'in elk geval' voldoende moet weten over dit specifieke onderwerp. Het stapelen van de ene wens op de andere, en daarmee het opzadelen van het onderwijs met een onmogelijk en topzwaar compromis, ligt op de loer.

Typerend voor canonieke geschiedenis is vaak niet alleen wat je moet weten, maar ook wat je erover moet denken.

Op het eerste gezicht valt dat niet zo direct op. Pas wie zich afvraagt waarom iedereen bepaalde feiten moet kennen, komt tot de conclusie dat het daarbij vaak gaat om bepaalde *gewenste denkwijzen en houdingen*. Het vermeende gebrek aan kennis over de 'zwarte bladzijde' van de slavernijgeschiedenis wordt geïnterpreteerd als een bewust verdringen van Nederlandse wandaden.

Het wel kennen van de slavernijgeschiedenis is onverbrekkelijk verbonden met een moreel oordeel: Nederland heeft zich schuldig gemaakt aan onmenselijke praktijken en de huidige uit het Caribisch gebied afkomstige Nederlanders zijn daarvan indirect het slachtoffer.

Gevolg gevend aan een advies van de Onderwijsraad⁵ heeft de minister van OC&W professor Frits van Oostrom verzocht een commissie te leiden die een canon voor Nederland moet vaststellen. Ook daarbij is sprake van weten met het oog op bepaalde denkwijzen en houdingen. In haar opdrachtbrief schrijft de minister:

'Het gaat mij om een canon met als doel het bewerkstelligen van gedeelde (cultuur)historische kennis en daar-

naast ook van bredere culturele en maatschappelijke kennis over Nederland in een internationale, vooral Europese context. Daarbij kunnen 'waardevolle onderdelen van onze geschiedenis' zowel betrekking hebben op positieve en negatieve aspecten daarin, aangezien beide hebben bijgedragen aan de vorming van de Nederlandse cultuur. Ook moet nadrukkelijk aandacht worden besteed aan de wijze waarop onze cultuur is en wordt beïnvloed door niet-Nederlandse culturen en omgekeerd.⁶

Positief én negatief zegt de minister, dus: vergeet de zwarte bladzijden niet. Denk ook aan de beïnvloeding van onze cultuur door anderen en daarmee aan het multiculturele karakter van onze samenleving. Er moeten dus keuzes uit 'onze geschiedenis' worden gemaakt met een bepaalde boodschap in het achterhoofd.

History wars

In het canondebat is een conservatieve en een progressieve richting te onderscheiden. Aan de ene kant is er de roep om herstel van de 'aloude' vaderlandse geschiedenis, aan de andere kant de wens om te komen tot een nieuwe, bijgestelde canon die voldoet aan hedendaagse eisen (multicultureel, tolerant, gebaseerd op gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen, enzovoort). Beide richtingen willen via canonieke kennis het denken van Nederlandse leerlingen beïnvloeden, zij het soms in verschillende richtingen. De progressieve richting gaat er daarbij van uit dat er al een canon bestaat, maar een die 'verkeerd' is: eurocentrisch, blanke geschiedenis, mannengeschiedenis, enz. De conservatieve richting daarentegen meent dat het nationaal erfgoed wordt verkwanseld en dat het hoog tijd is voor herstel ervan.

Ook in landen als de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk en Canada werden en worden heftige discussies gevoerd over het geschiedsonderwijs. In Groot-Brittannië speelde Margaret Thatcher een belangrijke rol bij het 'herstel' van de nationale geschiedenis. In de Verenigde Staten is sprake van een complete 'Culture War' over 'National

Standards' in het onderwijs. Progressieve plannen voor een geschiedenis met veel aandacht voor de diversiteit van culturen en erfenissen in de VS werden tot in de Senaat besproken – en afgestemd, omdat ze te weinig traditionele vaderlandse Amerikaanse geschiedenis bleken te bevatten. In Canada stelde de historicus Granatstein de inhoud van het moderne onderwijs aan de kaak in zijn boek *Who killed Canadian History?*⁷ Het werd een bestseller.

De keuze tussen herstel van een traditionele canon of een vernieuwde beschrijving van het te onderwijzen nationaal erfgoed kan voor het geschiedenisonderwijs een keuze tussen twee kwaden zijn. Als we constateren dat onze leerlingen te weinig weten en zich niet goed kunnen oriënteren in de tijd, lossen we dat probleem niet op met een canon. Tegen een 'progressieve' canon zijn namelijk even ernstige bezwaren als tegen een 'conservatieve'.

De Britse historisch-didactica Christine Counsell, werkzaam aan de universiteit van Cambridge, schrijft erover:

*'Kiezen voor een geschiedeniscurriculum gebaseerd op 'juiste' criteria dat het ultieme evenwicht zoekt tussen alle culturele, etnische, sociale en man-vrouw-aspecten betekent niet dat de leerling beschermd wordt tegen indoctrinatie. Het is gewoon weer een ander verhaal dat een veronderstelde consensus weergeeft op het gebied van hedendaagse issues. Het is duidelijk dat het voor elke leraar net zo gevaarlijk is om te zoeken naar de heilige Graal van een etnisch, cultureel en sociaal 'neutraal' curriculum, ook al is dat dan vrij van de onevenwichtigheden uit het verleden.'*⁸

De zorg om de waarden van onze samenleving maakt de roep om canonieke kennis wel begrijpelijk, maar daarom voor modern geschiedenisonderwijs nog niet zonder meer verdedigbaar. In het Britse debat stelde Peter Lee, die in de geschiedenisdidactiek zijn sporen heeft verdiend, dat in een democratisch land de overheid alleen de *topics* kan vaststellen die bestudeerd moeten worden, niet de feiten.⁹

Geschiedisonderwijs in democrati-



Kadet en Madeleintje, slaven op plantage Badenstein – getekend door blankofficier Winkels in 1841.

sche westerse samenlevingen mag geen bepaalde voorgeprogrammeerde denkwijze opleveren. Het moet de mogelijkheid openen om zelf te gaan denken. Het moet 'geschoold historisch besef' opleveren dat competent gedrag mogelijk maakt. Dat was een aanbeveling die in Nederland in 2001 werd gedaan door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV), bekend als commissie-De Rooy.

Een referentiekader

De CHMV bepleitte niet de invoering van een canon, maar van een *historisch referentiekader*. Zij sprak over 'oriëntatiekennis', kennis die in staat stelt tot oriëntatie in een chronologische ontwikkeling van eeuwen, met name in de Europese geschiedenis. Met het oog daarop stelde de commissie een stelsel van tien tijdvakken voor met gemakkelijk te onthouden namen en ronde jaartallen. Binnen die tijdvakken werden algemene verschijnselen aangeduid, zoals de verspreiding van islam en christendom, de Europese overzeese expansie, de slavernij en de plantages, de industrialisatie, de emancipatie van vrouwen, de wereldoorlogen. Kennis van de tijdvakken en de daarmee verbonden algemene verschijnselen ('kenmerkende aspecten' genoemd) zou moeten dienen als een referentiekader, niet als een canon.

Het is globale historische kennis die je in staat stelt om (nieuwe) gebeurtenissen, ontwikkelingen en verschijnselen te begrijpen; kennis waaraan gerefereerd kan worden. Dat is niet per se kennis van namen en data omdat dat leerinhouden zijn *'die aangeven wat de samenleving de moeite waard vindt om door te geven aan en verder op te bouwen met volgende generaties'*.¹⁰

Het is de kennis die je nodig hebt om deel te nemen aan het maatschappelijk verkeer. Men zou het kunnen vergelijken met kennis van de woorden en grammatica van een taal: die worden niet geleerd omdat ze de moeite waard zijn om doorgegeven te worden, maar omdat men ze nodig heeft om zich uit te drukken en elkaar te begrijpen. Daarbij staat het iedereen vrij om in die taal zijn eigen gedachten naar eigen keuze uit te drukken.

Met opzet heeft de CHMV geen namen, data en jaartallen gespecificeerd. De bedoeling is dat iedereen op zijn eigen manier voorbeelden kan aandragen die met het raamwerk in verband kunnen worden gebracht. Voorbeelden over groten en kleinen, over mannen en vrouwen, over westerse en niet-westerse mensen. Leerlingen moeten zelf nadenken over de vraag of iets ergens een voorbeeld van is, en welke betekenis zij daaraan zullen geven.

Het verschil tussen een canon en een referentiekader is, dat de eerste is bedoeld om een bepaalde wijze van denken op te dringen, terwijl het tweede in staat moet stellen zelf te beginnen met nadenken. Daarom is het zo betreurenswaardig dat de voorstellen van de CHMV door velen zijn misverstaan als voorstellen voor een canon. Door Van Oostrom te vragen met de invullingen te komen die de CHMV destijds bewust niet heeft gegeven, kan het didactische idee van een referentiekader alsnog op de tocht komen te staan. Dat zou jammer zijn.

Canoniek geschiedenisonderwijs kan leiden tot uit het hoofd leren van bepaalde feiten, namen en jaartallen, en het reproduceren van bepaalde gewenste denkwijzen. Een referentiekader, gecombineerd met de denk-

wijzen van de historische discipline ('structuurbegrippen en vaardigheden'), stelt mensen in staat om onbekende, nieuwe verschijnselen te plaatsen, te begrijpen en te evalueren. Het leert geschiedenis te zien als een open vak, een 'discussie zonder eind'.

Volgens Dennis Shemilt (die jaren lang leiding gaf aan het *Britse School Council History Project*) zou een samenhangend raamwerk in het geschiedenisonderwijs moeten dienen als een steiger voor (verschillende) bouwwerken, niet als een kooi waaruit niet kan worden ontsnapt.¹¹ Het moet een uitgangspunt zijn waarop steeds wordt teruggekomen, waar alternatieven naast en tegenover gesteld kunnen worden.

Maarten Doorman wees in zijn inaugurele rede ook op deze functie van een canon (hij bedoelde eigenlijk 'referentiekader' maar gebruikte toch het andere woord), die geen absoluut conserverende of conservatieve rol zou moeten te spelen.¹² De steiger moet niet lijken op een betonnen bouwwerk dat het zicht op elke andere invalshoek verduistert. Hij moet mogelijkheden en aanknopingspunten bieden. Hij moet duidelijk maar ook open zijn. Het is de vraag of kennis van één eenduidige canon van onze 'eigen nationale geschiedenis', of die nu in een conservatief of een progressief jasje wordt gehuld, tot zo'n resultaat van geschiedenisonderwijs zou kunnen leiden.

Noten

- 1 J. Greven, *Leren en herinneren. Het Nederlandse slavernijverleden, kernleerplan 10-15 jarigen*. SLO, Enschede 2005.
- 2 A. Wilschut, D. van Straaten, M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek* (Bussum 2004). Zie in dit boek de theorie van Egan (3.3.4., pag. 86-91) en het hoofdstuk over verhalen (hoofdstuk 6).
- 3 Vincent Caretta, *Equiano the African. Biography of a Self-Made Man*. University of Georgia Press 1999 (later herdrukt). De argumentaties pro en contra de bewering dat Equiano in South Carolina geboren is staan ordelijk bijeen op <http://www.brycchancarey.com/equiano/nativity.htm>

- 4 Een mooi voorbeeld is de volgende reactie op de vraag van de Canoncommissie aan het publiek: *Peiling: hoe gedetailleerd moet de canon zijn?* 'Vastgelegd moet worden dat Nederland ontworsteld is uit de tirannie door de 80-jarige oorlog en door God gebracht is tot een toonaangevende natie met name op het gebied van de Gereformeerde leer, gedefinieerd met normen en waarden in de 3 belijdenisgeschriften, die vastgesteld zijn op de Dordtse Synode in 1618/19 n.l. de Nederlandse Geloofsbelijdenis (NGB of Belgische Confessie), de Heidelberger catechismus en de Dordtse Leerregels. Geschiedenisbeschrijving vanuit dat perspectief werd toen heel breed en ook nu nog door een groot gedeelte van de Nederlandse bevolking gedragen. Uit de geschiedenis van Nederland zijn vele details te noemen. En dan denk ik bijvoorbeeld aan De wonderen des Allerhoogsten door Abraham van den Velde en vele andere werken.' Zie www.canonvannederland.nl
- 5 *De stand van educatief Nederland*, januari 2005.
- 6 Opdrachtbrief van de minister van OC&W aan de canoncommissie-Van Oostrom, d.d. 26 mei 2005.
- 7 J.L. Granatstein, *Who Killed Canadian History?*, HarperCollins Publishers 1998.
- 8 C. Counsell, 'Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy' in: J. Arthur, R. Phillips (eds.), *Issues in History Teaching*. London / New York 2000, p. 54-71, citaat p. 61.
- 9 P. Lee, 'Historical knowledge and the national curriculum' in: H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*, London/New York: Routledge/Open University, p. 41-48, citaat p. 42.
- 10 *De stand van educatief Nederland*, Onderwijsraad januari 2005, pag. 120.
- 11 D. Shemilt, 'The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching', in: P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History*, New York/Londen: New York University Press 2000, pag. 83-101, citaat p. 93.
- 12 Maarten Doorman, *Kiekerktak en Klotterboeke. Gedachten over de canon*. Inaugurele rede, Amsterdam: Amsterdam University Press 2004.