

Historisch inleven met behulp van ooggetuigen

In een digitale en soms gepolariseerde samenleving, vinden scholen het steeds belangrijker om het inlevingsvermogen van leerlingen te ontwikkelen. Geschiedenisonderwijs zou daar een goede bijdrage aan kunnen leveren, maar een belangrijke vraag is hoe je dat dan kunt doen. Op welke manier kun je bijvoorbeeld ooggetuigen inzetten om het inleven als vaardigheid te onderwijzen?

Hanneke Bartelds doet promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam.

Bij geschiedenis is het wisselen van perspectieven onderdeel van het vak: om het handelen van mensen in het verleden te begrijpen moeten leerlingen zich leren inleven. Ook om historische verschijnselen goed te kunnen begrijpen, worden altijd perspectieven van verschillende (groepen) personen verkend. In het huidige geschiedenisonderwijs wordt de verbinding tussen vakspecifieke inzichten en vaardigheden zoals standplaatsgebondenheid of historisch perspectief nemen, en burgerschapsdoelen als het ontwikkelen van inlevingsvermogen niet vaak gemaakt. Er liggen dus kansen om vanuit het geschiedenisonderwijs een bijdrage te leveren aan dergelijke vakoverstijgende burgerschapsdoelen.

Inlevingsvermogen is een belangrijk en complex construct en kan worden omschreven als het vermogen om de emotionele ervaring en gedachten van een andere persoon te voelen of zich deze voor te stellen. Inlevingsvermogen kan worden onderwezen in de geschiedenisles omdat het leerlingen in staat stelt het verleden beter te begrijpen, maar ook omdat het een belangrijke algemene vaardigheid is die leerlingen in de huidige maatschappij nodig hebben. Bij geschiedenis wordt gesproken over historisch inleven of historisch perspectief nemen, een activiteit waarbij leerlingen proberen te reconstrueren hoe en waarom iemand uit het

verleden bepaalde beslissingen nam.¹ Dertig jaar onderzoek naar historisch inleven heeft geleid tot verschillende definities. In het Nederlands wordt doorgaans van historisch inleven gesproken, maar internationaal wordt meestal het woord historische empathie gebruikt. Ook spelen er verschillende kwesties met betrekking tot historisch inleven, zoals presentisme, betrouwbaarheid van perspectieven, moreel oordeel en de rol van cognitie en affectie.

Inleven als vaardigheid

Om beter zicht te krijgen op hoe je historisch inlevingsvermogen kunt onderwijzen en bevorderen, hebben we eerst onderzocht welke opvattingen hierover bij geschiedenisdocenten en hun leerlingen leefden. Uit een interviewstudie die we in 2019 hielden onder tien geschiedenisdocenten en zeventien leerlingen van verschillende vo-scholen in

Nederland over hun opvattingen over historisch inlevingsvermogen, bleken beide groepen historisch inlevingsvermogen te zien als een vaardigheid, die door oefening en via expliciete instructie verbeterd zou kunnen worden. Deze bevordering zou volgens de docenten en leerlingen kunnen leiden tot meer begrip, van een historische of hedendaagse situatie of persoon, maar ook voor meer nuance in een discussie en een prettigere omgang met elkaar in de samenleving kunnen zorgen. Zowel docenten als leerlingen zagen een duidelijke link tussen historisch inlevingsvermogen en inlevingsvermogen in het dagelijks leven, onder andere qua doel, maar ook wat betreft het proces: in beide gevallen is het belangrijk iemands context te weten, bewust te zijn van je eigen standplaatsgebondenheid, bewust te zijn van multiperspectiviteit en is het proces

¹ Endacott, J., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 203-226). Wiley-Blackwell.

² Bartelds, H., Savenije, G. & Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48 (4), 529-551. Zie tinyurl.com/stbhe.



van inleven zowel affectief als cognitief.²

Zowel docenten als leerlingen noemden het gebruik van ooggetuigen als de beste manier om historisch inlevingsvermogen te bevorderen, omdat daarbij zowel een beroep op cognitieve als affectieve inleving wordt gedaan en er soms interactie mogelijk is. Studies tonen aan dat het werken met ooggetuigen in de geschiedenisles een krachtige aanpak is om inlevingsvermogen te bevorderen. Ooggetuigen kunnen op verschillende manieren in de geschiedenisles worden gebracht, zoals in de vorm van een primaire bron (ooggetuigenverslag), ingebed in een documentaire over een historisch onderwerp, of als gastspreker in de klas. Er zijn meerdere verschillen tussen een live gastspreker en het kijken naar een documentaire met ooggetuigen. Een voordeel van een gastspreker kan zijn dat er directe interactie kan zijn door vragen te stellen, en dat leerlingen iemands reacties en non-verbale communicatie directer ervaren in vergelijking met een documentaire. Het werken met gastsprekers in de geschiedenisles is een wederkerig proces. De gastsprekers spreken voor en tot de leerlingen, en in ruil daarvoor krijgen zij aandacht voor hun verhaal. Vaak krijgen de leerlingen en de gastspreker een persoonlijke band, die de persoonlijke inleving stimuleert. De verhalen en herinneringen van een gastspreker zijn echter niet altijd (historisch) betrouwbaar en of representatief. De voordelen van een documentaire in de ogen van docenten zijn de multiperspectiviteit, de praktische bruikbaarheid en de grotere beschikbaarheid.

Lessenserie testen

Op basis van deze bevindingen én aanwijzingen uit de geschied-didactische literatuur ontwierpen we een lessenserie, waarbij we zes ontwerpprincipes cen-

1. *contextualiseren: met behulp van historische bronnen en kennis een gebeurtenis begrijpen in de specifieke tijd en ruimtelijke en sociale context*
2. *aandacht besteden aan standplaatsgebondenheid*
3. *aandacht besteden aan multiperspectiviteit*
4. *aandacht besteden aan een persoonlijke connectie: jezelf in iemand herkennen en/of er een persoonlijke verbinding met een historische actor aangaan. Bij een ooggetuige voelen leerlingen vaak eerder de urgentie op zo'n persoonlijke connectie aan te gaan.*
5. *zowel een beroep doen op het cognitieve als affectieve aspect van historisch inleven bij leerlingen. Cognitie moeten lessen of taken leerlingen stimuleren om contextuele kennis te verwerven, meerdere perspectieven te bestuderen, en hun standplaatsgebondenheid te onderzoeken (zie de principes hierboven). Affectief kunnen lessen verbeelding en gevoelens oproepen, zoals belangstelling tonen voor historische actoren, meeleven en hun menselijke emoties herkennen.*
6. *het geven van expliciete instructie over de vaardigheid historisch inlevingsvermogen. Vergelijkbaar met benaderingen die zich richten op andere historische denk- en redeneervaardigheden, kan instructie worden gegeven over wat wordt bedoeld met de vaardigheid historisch inlevingsvermogen, wat je doet (stappen) en waarom het belangrijk is.*

traal stelden (zie kader). Twee docenten geschiedenis gaven de lessenserie aan vijf verschillende klassen (vwo 4). In deze studie onderzochten we een lessenserie die gebruikmaakte van ooggetuigen en ontworpen was vanuit de zes beschreven pedagogische principes. We keken of dit resulteerde in meer vertrouwen in het vermogen om zich in te leven, het belang dat aan inleving werd toegekend en begrip van inleving bij leerlingen uit vwo 4. Daarnaast onderzochten we de verschillen tussen twee condities: het gebruik van gastsprekers versus ooggetuigen in een documentaire. Concreet bestond de lessenserie uit vier lessen. We begonnen met een introductieles, waarin expliciete instructie op historisch inleven en het contextualiseren van het onderwerp (Israël/Palestina) en de ooggetuigen centraal stonden.

Als opdracht moesten de leerlingen vragen voorbereiden om meer te weten te komen over de context en het perspectief van de gastsprekers of de zeven hoofdrolspelers uit de documentaire *Promises*. In de tweede en derde les kregen de leerlingen bezoek van een Joodse en Palestijnse gastspreker of bekeken ze de documentaire *Promises*. Daarin wordt het Israëlisch-Palestijnse conflict belicht vanuit het perspectief van zeven tieners die in de Palestijnse gemeenschappen op de Westelijke Jordaanoever en in de Israëlische wijken van Jeruzalem wonen.³ De vierde les

was in beide gevallen een discussieles, waarin werd gereflecteerd op de lessen daarvoor. Er was een klassengesprek over onder andere de contexten en perspectieven van de twee gastsprekers en de hoofdrolspelers uit de documentaire. Leerlingen moesten eerst een aantal discussievragen beantwoorden, bijvoorbeeld: noem voorbeelden van hoe hun context invloed had op het perspectief van de gastsprekers of hoofdrolspelers.

‘Vaak krijgen de leerlingen en de gastspreker een persoonlijke band, die de persoonlijke inleving stimuleert’

De resultaten toonden aan dat studenten in beide condities meer vertrouwen kregen in hun vermogen tot inleven, hun vermogen om uit te leggen wat inleving betekent (begrip) en waarom het belangrijk is. Na twee maanden was de vooruitgang op deze drie punten nog steeds significant. In de conditie met de gastspreker scoorden studenten significant hoger op begrip van inleving dan leerlingen die deelnamen aan de lessenserie met de documentaire. Het bevorderen van historisch en generiek inlevingsvermogen in de klas door het gebruik van ooggetuigen is echter een hele uitdaging voor docenten. We onderzochten welke uitdagingen dat waren en welke keuzes docenten daarbij maakten. ➤

De zes ontwerpprincipes voor lessen met ooggetuigen. Linkerpagina: Een voormalig piloot vertelt over zijn ervaringen in de Tweede Wereldoorlog.

³ [en.wikipedia.org/wiki/Promises_\(2001_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Promises_(2001_film)).

4 Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies* 45(2):124. Zie tinyurl.com/hcicao.

Meer context

Wat betreft contextualiseren wordt over het algemeen gezegd dat hoe meer contextkennis een leerling heeft, hoe makkelijker hij zich kan inleven. Dit begeleiden van contextualiseren kan op verschillende momenten in het leerproces, bijvoorbeeld voordat de ooggetuige wordt geïntroduceerd in een les waarin de algemene historische context wordt geschetst, tijdens de ooggetuigeles door hierover vragen te stellen aan de ooggetuige en leerlingen, of achteraf in de discussieles om verschillende perspectieven in hun context te plaatsen. Een verbeterpunt is dat docenten zelf dit contextualiseren met en voor leerlingen blijven controleren, ook tijdens de ooggetuigenlessen.⁴ Waar de docent wellicht snel iets in de historische context kan plaatsen, is dit voor leerlingen minder vanzelfsprekend. Regelmatig dit even bij leerlingen checken, kan hierbij helpen.



Boven: Een ooggetuige vertelt een klas leerlingen over zijn ervaringen in de Tweede Wereldoorlog.
Onder: De placemat van de nabesprekingsles.

Beide docenten waren ervan overtuigd dat het goed bewust zijn van standplaatsgebondenheid de historische inleving van hun leerlingen zou verbeteren. De eerste uitdaging die veel genoemd wordt in de literatuur is dat leerlingen al heel sterke (voor)oordelen kunnen hebben en dit kan het inleven, maar ook een open discussie in de weg staan. De standplaatsgebondenheid van de ooggetuigen werd uitgebreid door de docenten met de leerlingen besproken, aan de hand van vragen en opdrachten,

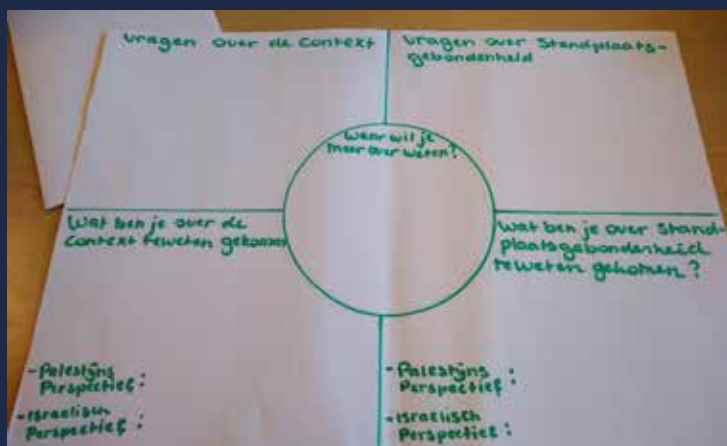
zowel in de voorbereidingsles als in de discussieles. Ook het hebben van vooroordelen in het dagelijks leven kwam in de discussieles ter sprake, waarbij de docent benoemde dat het hebben van vooroordelen menselijk is.

Multiperspectiviteit is ook een belangrijk aandachtspunt in een les met ooggetuigen. Gedurende de hele lessenserie was hier veel aandacht voor. Doordat de leerlingen zowel een Joodse als een Palestijnse gast spreker zagen, konden ze ook perspectieven vergelijken. Hierdoor vielen hun ook verschillen op, waar een paar leerlingen ook kritische vragen over stelden aan de gast sprekers en de docenten. Bijvoorbeeld over de moeilijke situatie waarin veel Palestijnen verkeren en de vele controles die ze moeten ondergaan tijdens het reizen in hun eigen land. De gast sprekers toonden ook begrip en empathie voor elkaars opvattingen. Hier kun je als docent in de voorgesprekken met de gast sprekers aandacht aan besteden. Docenten stimuleerden dit ook door in de discussieles aandacht te schenken aan de verschillende contexten waarin de twee gast sprekers waren opgegroeid en de verschillende ervaringen die hun perspectieven hadden gekleurd. Beide docenten gaven aan hoe belangrijk het is dat ooggetuigen en zij zelf het goede voorbeeld hierin geven, door inlevingsvermogen te modelleren (voor te doen in de klas). Bij het aanbieden van meerdere perspectieven

kan de focus te veel liggen op de binaire posities ten koste van de gezamenlijkheid en kan polarisatie optreden. De docenten kozen voor een aanpak in de discussieles, waarbij ze aandacht hadden voor de veiligheid in de klas, door de discussie eerst via denken, delen, uitwisselen en in een kleine groep via de placematmethode te voeren (zie foto). Daarnaast zorgden ze dat meerdere perspectieven aan bod kwamen, door het gebruik van Mentimeter, waardoor er collectief geleerd kon worden in een veilige sfeer.

Weerstand

Als het gaat om de persoonlijke connectie tussen leerling en historische actor, kan er spanning ontstaan wanneer leerlingen gevraagd wordt zich in te leven in mensen die andere waarden of achtergronden hebben dan zichzelf. Uit de reacties van de leerlingen op de documentaire kan geconcludeerd worden dat sommige ooggetuigen zulke andere waarden en normen hadden dan de leerlingen (over religie, vrouwenemancipatie of het gebruik van geweld), dat ze weerstand opriepen. Hier wilden de leerlingen duidelijk geen persoonlijke connectie mee aangaan, bijvoorbeeld bij de Joodse jongen Moïsje. Leerlingen merkten op: 'Moïsje stelt gewoon een omgekeerde holocaust met de Palestijnen voor, omdat hij zegt dat alle Arabieren moeten gaan of sterven.' Ook blijkt uit de observaties dat





Holocaustoverlevende Rose Williams vertelt haar verhaal aan leerlingen op een Amerikaanse school.

de leerlingen zeer empathisch zijn en vanuit hun eigen waarden reageren als ze enthousiast klappen als de zus van Moïse haar broer om hulp vraagt, die lui achter de computer zit en redeneert dat alleen vrouwen het huishouden zouden moeten doen en mannen niet. De leerlingen wijzen dit ongeëmancipeerde gedrag duidelijk af. De leerlingen komen zelf met het idee: moeten de kinderen elkaar niet gaan ontmoeten en met elkaar gaan praten? Hiermee laten de leerlingen zien dat juist interactie, een persoonlijke band en contextualiseren (meer te weten komen over elkaars context) inlevingsvermogen kan bevorderen. Dat gebeurt inderdaad aan het eind van de documentaire. Leerlingen spraken onderling over hoe slecht de situatie voor de kinderen daar is, dat je in de bus altijd bang bent voor een aanslag bijvoorbeeld. Wat de gastsprekers betreft, meldden de leerlingen dat ze het persoonlijke verhaal van de Joodse gast spreker erg op prijs stelden en dat ze veel geleerd hebben van de standpunten van de Palestijnse gastspreker, vooral over de oorzaken van het conflict en de verschillende perspectieven op de situatie. Ze waardeerden dat ze vragen mochten stellen aan ooggetuigen die daar regelmatig kwamen. Uit de literatuur weten we dat wanneer leerlingen een te persoonlijke verbinding met ooggetuigen aangaan, de historische betrouwbaarheid in het geding kan komen.⁵ De leerlingen leken in de lessen zowel een persoonlijke band te zijn

aangegaan met de ooggetuigen, maar ook kritische vragen de durven stellen, bijvoorbeeld aan de Joodse gastspreker over controleposten voor de Palestijnen. Ook zagen we dat de docenten expliciet maakten dat het dus helpt om iemand persoonlijk naar zijn verhaal te vragen om diegene beter te begrijpen, en dat dit dus zowel bij historisch inleven als bij inleven in een hedendaags persoon met bijvoorbeeld een andere mening geldt.

Krachtig middel

Geconcludeerd kan worden dat het gebruik van ooggetuigen in de geschiedenislessen een krachtig middel kan zijn om het historisch én algemeen inlevingsvermogen van leerlingen te vergroten. Zowel de docenten als leerlingen waren erg enthousiast over de lessenserie. Docenten gaven aan dat ze zich weer meer bewust werden van het belang van expliciete instructie op historisch inlevingsvermogen. Daarnaast waren ze erg enthousiast over het gebruik van ooggetuigen. Zowel de Joodse en Palestijnse gastsprekers als de documentaire *Promises* werden geschikt bevonden om inleven te bevorderen. Ook leerlingen noemden als feedback op de lessenserie dat ze veel geleerd hadden over verschillende perspectieven, maar daarnaast ook geraakt waren door de verschillende verhalen van de ooggetuigen. Zo vond de inleving zowel via cognitieve als via affectieve manieren plaats. Het gaat hierbij dus niet alleen om het uitleggen en oefenen van de vaardigheid,

maar ook om het kijken naar de toepassing van inlevingsvermogen door het werken met ooggetuigen in de les. Een belangrijk punt hierbij is dat deze inleving wordt gemodelleerd door zowel de ooggetuigen als de leraar. De docent kan hier dus expliciet aandacht aan besteden, zowel bij gastsprekers als bij een documentaire, door voor te doen hoe je open en toch kritische vragen kunt stellen om meer te weten te komen over iemands context en standplaatsgebondenheid. Het is daarom belangrijk dat docenten hun ooggetuigen (in een documentaire of als live gastsprekers) zorgvuldig selecteren op hun vermogen tot inleven. Bij het benaderen van gastsprekers voor de les is het belangrijk dus te bespreken of ze zijn voorbereid op kritische vragen van leerlingen en hoe ze daarmee omgaan.

‘Bij het aanbieden van meerdere perspectieven kan de focus te veel liggen op de binaire posities en kan polarisatie optreden’

De lessenserie is een heel concreet voorbeeld om in de geschiedenisles te werken aan de bevordering van historisch inleven. Ze kan als inspiratie dienen voor geschiedenisdocenten die willen oefenen met deze vaardigheid. De zes beschreven pedagogische principes kunnen hierbij dienen als leidraad, ook voor het ontwikkelen van lessen(series) over andere historische thema's. Op deze manier kan de verbinding tussen vakspecifieke inzichten en vaardigheden zoals contextualiseren, standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit, en burgerschapsdoelen als het ontwikkelen van inlevingsvermogen door docenten gemaakt worden. Er liggen dus kansen om vanuit het geschiedenisonderwijs een bijdrage te leveren aan dergelijke vakoverstijgende burgerschapsdoelen. ■

■ Savenije G.M. & De Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement, *International Journal of Heritage Studies*. Zie tinyurl.com/heiamuc.