

In de schoenen van een ander

Standplaatsgebondenheid en inleving

Inleving en standplaatsgebondenheid zijn belangrijke historische vaardigheden. Leopold von Ranke (1795-1886) schreef al: 'De belangrijkste taak van een historicus is om uit te zoeken waarom mensen in het verleden handelden zoals ze deden, door in de schoenen van die mensen te stappen en de wereld te bekijken door hun ogen en te beoordelen met de waarden en normen van die tijd.' De omschrijving van standplaatsgebondenheid in domein A van de examensyllabus sluit hier dicht bij aan. Bovendien geeft de syllabus aan dat 'de kandidaat de verschillende onderdelen van domein A en domein B tegelijk en in relatie tot elkaar beheerst.' (p. 11) Zowaar geen kleine opgave voor leerling en docent.

Harry Havekes is vakdidacticus aan het Instituut voor Leraar en School in Nijmegen.

Domein A Standplaatsgebondenheid

De kandidaat kan:

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

Examensyllabus, januari '13

► Hoewel in domein A sprake is van 'standplaatsgebondenheid' zal ik in dit stuk vooral spreken over 'inleving'. Het werkwoord 'inleven' duidt de relatie tussen de standplaats van de eigen persoon en personen uit het verleden. Het past niet binnen dit artikel om de genuanceerde verhouding tussen die twee uitgebreid te bespreken.

Inleving¹ is een historische vaardigheid die het maatschappelijk belang van het vak kan duiden. In het dagelijks leven wordt 'het kunnen inleven in een ander' belangrijk gevonden. Inzien dat andere mensen een andere visie hebben op een gebeurtenis is belangrijk om ruzies te voorkomen of om vooroordelen te nuanceren. De vaardigheid om zich in een ander in te kunnen leven, vraagt om een goed geïnformeerd voorstellingsvermogen in het denken van de ander. Dat is in het dagelijks leven al heel lastig. Om dat dan nog eens te doen voor mensen uit het verleden, is misschien nog wel lastiger.

Vier niveaus van inleving

Shemilt (1984, pp. 50-54) onderscheidt vier niveaus van inleving:

- 1 'Mensen in het verleden zijn dom!'
- 2 Het handelen van mensen uit het verleden wordt verklaard vanuit hedendaagse waarden en normen.
- 3 Het handelen van mensen uit het verleden wordt verklaard vanuit waarden en normen die van alle tijden zijn.
- 4 Mensen hebben in elke periode andere waarden, normen en belangen die ook nog eens binnen een periode van elkaar kunnen verschillen.

Leerlingen op het eerste niveau hebben geen enkel vermogen tot inleving. Dit zijn leerlingen die het onbegrijpelijk vinden dat de ontdekking in de negentiende eeuw dat artsen en vroedvrouwen hun handen moesten wassen voor een bevalling, wat bijdroeg aan het in leven blijven van moeder en baby, iets bijzonders was (in die tijd). Deze leerlingen zijn niet in staat om de eigen kennis en het eigen denken als tijdgebonden te zien. Ze zien het verleden niet als anders dan de eigen tijd. Op het tweede niveau maken leerlingen geen onderscheid tussen redenen waarom bijvoorbeeld Claudius in 43 begint met de verovering van Britannia en waarom Hitler op 1 september 1939 Polen binnenvalt. Het veroveren van andere landen (deze leerlingen denken in 'landen' en niet in 'gebieden') doe je bijvoorbeeld om meer macht te krijgen of om economische redenen. Dat was in 43 niet anders dan in 1939.

Het derde niveau ligt hier dicht tegenaan. Leerlingen op dit niveau snappen niet waarom de Heloten, die toch met veel meer waren,

niet in opstand kwamen tegen de Spartanen. Iedereen wil toch vrij zijn! Vrijheid is voor deze leerlingen een universele waarde, die altijd dezelfde betekenis heeft gehad. Pas op het vierde niveau is er sprake van inleving. Leerlingen op dit niveau begrijpen dat bijvoorbeeld vrijheid in het verleden andere betekenissen heeft. Een leerling op dit niveau begrijpt waarom niet elke horige boer naar de stad vertrok en daar 'een jaar en een dag' verbleef om dan vrij burger te zijn. In het christelijke denken van de middeleeuwen was geen enkel mens vrij na de zondeval van Adam en Eva. Vrijheid had een religieuze invulling, meer dan een individuele, politieke of economische invulling die er sinds de Verlichting aan gegeven wordt.

Cognitief of emotioneel

Shemilt hanteert een cognitieve invulling van inleving. Emotionele en affectieve aspecten blijven buiten beschouwing. De omschrijving zoals die in domein A staat, blijft dicht bij die cognitieve benadering. Ondanks het achterwege laten van de emotionele en affectieve aspecten, blijft inleving ingewikkeld omdat het andere aspecten van historisch denken vereist. Lévesque (2008, pp. 149-152) wijst in zijn beschrijving van inleving op het belang van de historisch context. De leerling moet op de hoogte zijn van het denken, de waarden en normen in de betreffende historische periode. Om dat te doen moet de leerling zich vragen stellen als 'wie heeft de bron gemaakt?', 'met welk doel?', 'wat was de relatie van de maker met de gebeurtenis?', et cetera. Hier raken we een volgende component van historisch denken, namelijk het omgaan met bronnen. Wineburg (1998, 2007) heeft laten zien dat ongeschoolde historici (leerlingen) anders met bronnen omgaan dan geschoolde historici. Wineburg legde aan zeventienjarige leerlingen een bron voor uit 1892, waarin president

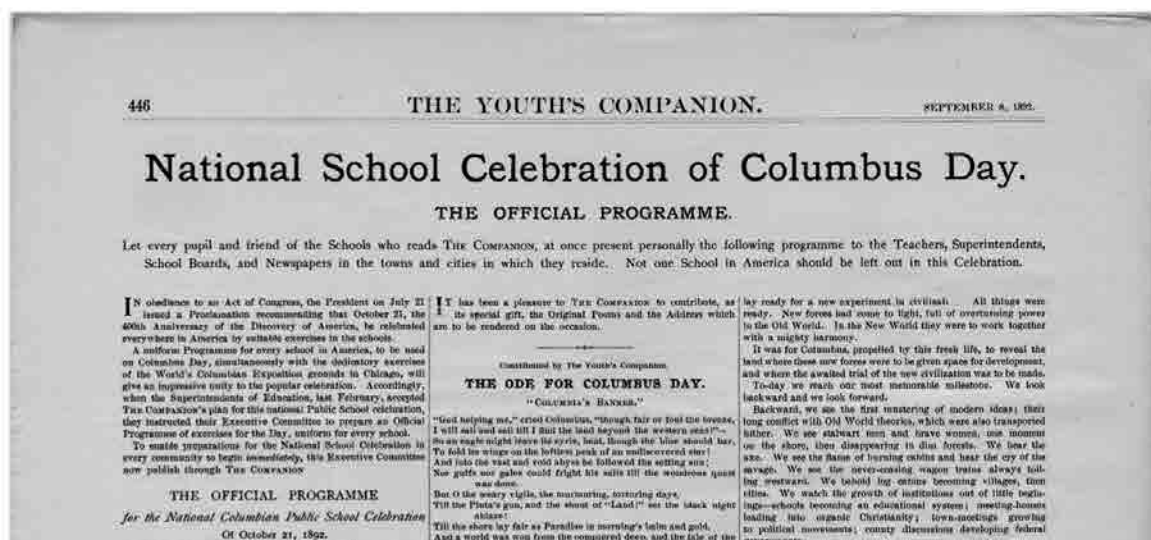
Benjamin Harrison de vierhonderdste verjaardag van de ontdekking van Amerika tot nationale feestdag promoveert. Wineburg vroeg aan de leerlingen om historisch na te denken naar aanleiding van de bron. De leerlingen moesten ingaan op de betekenis van Columbus voor de Verenigde Staten, waarbij

'Leerlingen op dit niveau snappen niet waarom de Heloten, die met veel meer waren, niet in opstand kwamen tegen de Spartanen'

sommige genuanceerder waren dan anderen. Daarna legde hij de bron en de reacties van de leerlingen voor aan docenten uit het basisonderwijs. Allemaal ervaren docenten, maar geen van hen historisch gespecialiseerd. Wineburg vroeg hen welke vragen ze zouden stellen aan de leerlingen om hun historisch denken te stimuleren. De docenten richtten zich met hun vragen, net als de leerlingen, op de betekenis van Columbus voor de Verenigde Staten. Dezelfde bron legde Wineburg ook voor aan gepromoveerde historici. Geen van hen had de tijd van Columbus of eind negentiende eeuw als specialisme. De historici redeneerden totaal anders met de bron. Ze hadden het niet over Columbus, maar over 1892. Ze stelden vragen als: 'Waarom gebeurt dit in 1892 en niet vijftig jaar eerder of later?' 'Wat was er in 1892 aan de hand, dat de president dit deed?'² Wineburg illustreert hiermee dat historisch denken, en historisch contextualiseren in het bijzonder, cruciaal zijn bij inleving. Het voorbeeld laat zien dat, om leerlingen naar niveau vier van Shemilt te begeleiden, er sprake moet zijn van een geïntegreerde aanpak van inleving, brongebruik en historisch contextualiseren. De historische vaardigheden van domein A hangen onderling samen en moeten gekoppeld worden aan de historische kennis van domein B. ►

► Dit had o.a. te maken met de presidentsverkiezingen, later dat jaar, en de toegenomen immigratie van katholieke Zuid-Europeanen. Door de katholieke Columbus een feestdag te geven, hoopte de president de stemmen te winnen van deze nieuwe, katholieke stemmers.

Wineburg toonde aan dat historisch denken, contextualiseren en brongebruik cruciaal zijn bij inleving. Historici stelden andere vragen over de gebeurtenis van deze bron, de uitvaardiging van Columbusdag in 1892, dan leerlingen.



Voorbeeldopgave uit het examen van 2012



Bron 11

In de jaren 1930 laat de Amerikaanse president Roosevelt fotoreportages maken over de sociaaleconomische toestand op het Amerikaanse platteland. Fotografe Dorothea Lange maakte in 1936 deze foto die bekend staat als *Migrant Mother* van een moeder met haar kinderen in een tentje.

Bron 12

Over het maken van de foto *Migrant Mother* (bron 11) schrijft Dorothea Lange in 1950: 'Ik reed dat natte en blubberige kamp binnen en parkeerde mijn auto alsof ik een teruggekeerde postduif was. Ik liep naar de hongerige en wanhopige moeder alsof ik er door een magneet heengetrokken werd. Ik weet niet meer hoe ik mijn aanwezigheid of mijn camera aan haar uitlegde, maar ik herinner me dat ze geen vragen stelde. Ik maakte vijf foto's, dichterbij komend uit dezelfde hoek. Ze vertelde me haar leeftijd, dat ze 32 was. Ze zei dat ze hadden overleefd op de bevroren groente van de omliggende velden en op vogels die de kinderen hadden gevangen. Ze had net de banden van haar auto verkocht voor voedsel. Ze zat daar in de autotent met haar zeven kinderen om haar heen gekropen.'

Gebruik bron 11 en 12

President Roosevelt gebruikte in de jaren '30 deze foto om de Amerikanen uit te leggen waarom het liberaal economisch beleid van de Verenigde Staten omgebogen moest worden.

23. Geef aan waarom het noodzakelijk was in deze periode in te grijpen in de economie en leg uit op welke manier de foto gebruikt kan worden om duidelijk te maken dat het beleid omgebogen moet worden.

Inleving op het examen

De examenvraag (kader 2) laat zien hoe de examenmakers inleving toetsen. De leerling moet in deze opgave eerst aangeven hoe de situatie in de jaren dertig in de Verenigde Staten was en daarna aangeven waarom ingrijpen in de economie, in die periode, ondanks

'Deze vraag laat zien hoe examenmakers inleving toetsen'

de crisis, niet tot het bestaande gedachtegoed hoorde van de bevolking. De federale overheid had zich daar niet mee te bemoeien, was de gangbare opvatting. Ook zien we dat de vraag ingaat op de rol van de fotograaf (bron 12). De examenmakers blijven dicht bij de hierboven beschreven cognitieve visie op inleving waarbij de historische context en brongebruik centraal staat. Aardema (2012) heeft recentelijk in de *Kleio* beschreven hoe u leerlingen kunt leren omgaan met foto's als historische bron. ■

Literatuur

- A. Aardema (2012). 'Dwing leerlingen om echt te kijken. Een kritische benadering van historische foto's als bron.' *Kleio* 7 (december 2012), 24-27.
- S. Lévesque (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo: University of Toronto Press.
- D. Shemilt (1984). 'Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom'. In A. K. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (Eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- S. Wineburg (1998). 'Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts.' *Cognitive Science*, 22 (3), 319-346.
- S. Wineburg (2007). 'Unnatural and Essential. The nature of historical thinking.' *Teaching History*, 129 (dec), 6-11.

Volgende keer

In de vorige versie van deze estafette met artikelen over domein A heeft Stephan Klein (Leiden) geschreven over representativiteit van bronnen. In het komende stuk zal Gerhard Stoel (UvA) ingaan op causaliteit.