

‘Hé, die les gaat over mij!’

Multiperspectiviteit in de geschiedenisles

Hoe ervaart een kind met een Joodse of Duitse achtergrond de geschiedenis van de opkomst van het nazisme? Zijn docenten zich bewust van de achtergrond van de leerlingen en betrekken ze die functioneel in hun lessen? In een multiculturele samenleving is het in onze opvatting niet meer mogelijk om de achtergrond van de kinderen in de klas te negeren, omdat geschiedenis dan een vak wordt dat over anderen gaat en niet over het verleden van een samenleving waar jij ook deel van uitmaakt.

Bart Wagemakers & Jaap Patist zijn leraaropleiders aan de Hogeschool Utrecht, Instituut Archimedes.

In het artikel ‘Er is meer dan Europa. Betrek de culturele achtergrond van leerlingen bij het lesgeven’ (Kleio 3/2011) van Harun Güven en Jaap Patist werd al aangegeven dat geschiedensismethoden weinig aandacht besteden aan de samenhang tussen de geschiedenissen van Turkije en Marokko en de Europese geschiedenis. Bij een verkennend onderzoek in het veld bleek dat ook ervaren docenten geschiedenis deze verbinding niet maakten. Dat was opvallend, omdat de overgrote meerderheid van de leerlingen van deze docenten een niet-Westerse achtergrond had.

de belevingswereld van de leerlingen betrekken bij hun lesvoorbereiding en in hoeverre zij daarbij een veelzijdige benadering van een historisch thema of onderwerp betrachten.

Wat is multiperspectiviteit?

Om bij studenten de aanwezigheid van een multiperspectieve houding - en eventuele veranderingen hierin - in kaart te kunnen brengen, was het noodzakelijk om het begrip te concretiseren en meetbaar te maken. Het is essentieel dat de multiperspectieve houding van de geschiedenisdocent is gebaseerd op de combinatie van twee belangrijke elementen die tijdens de les aanwezig zijn: het historisch thema en de leerling. Een historisch thema kan vanuit diverse perspectieven worden benaderd, zoals de sociaal-economische, religieuze of politieke invalshoek. Daarnaast kan een thema ook worden belicht vanuit meerdere perioden en op regionaal of mondiaal niveau worden behandeld. Naast de benadering vanuit het historisch thema, is het in onze ogen ook van belang dat de geschiedenisdocent rekening houdt met zowel de belevingswereld van de leerlingen als hun sociale, religieuze en/of etnische achtergrond. Door bij het bespreken van historische thema's aansluiting te zoeken bij de belevingswereld en de achtergronden van de leerlingen, veronderstellen wij dat hun interesse in de lesstof wordt gestimuleerd en hun motivatie en inzet tijdens de les worden vergroot.³

Samengevat verstaan wij onder multiperspectiviteit het vermogen om het historisch thema vanuit *minstens* twee verschillende invalshoeken te benaderen (politiek, sociaal-economisch, etc.) en tevens rekening te houden met *tenminste* één aspect op het gebied van de leerling (belevings-

‘Ook ervaren docenten met een niet-Westerse achtergrond leggen geen verbinding tussen de geschiedenissen’

► Arie Wilschut e.a., *Geschiedenis-didactiek*, pp. 73.

► Ibidem pp. 71 (Fig. 3.2 doelen van geschiedenisonderwijs volgens leerlingen en leraren).

► Wij veronderstellen dat naast de didactische aanpakken zoals die te vinden zijn in de publicaties en onderzoeken (www.ivgd.nl) een pedagogische insteek belangrijk is waarbij de leefwereld van het kind bewust betrokken wordt bij de voorbereiding en uitvoering van een geschiedenisles.

Uit onderzoek blijkt dat jongeren tussen 14 en 15 jaar het meest geïnteresseerd zijn in de eigen familiegeschiedenis.¹ Kinderen vinden de persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp belangrijk. Als docent zou je aan moeten sluiten bij de leefwereld van je leerlingen om hen te motiveren en zo historisch besef en historisch denken te stimuleren. Twee belangrijke vaardigheden die centraal staan in de doelen van geschiedenisonderwijs.²

Voor ons als leraaropleiders was het daarom interessant om in het kader van een academieteam deze discrepantie te onderzoeken. In een academieteam doen opleiders in samenwerking met het veld en studenten onderzoek naar voor de opleiding relevante onderwerpen. Onder de naam ‘Multiperspectiviteit in de (geschiedenis)les’ onderzocht het team in hoeverre onze studenten van de leraaropleiding Hogeschool Utrecht de achtergrond en

wereld, sociaal-religieus-etnische achtergrond). Pas op dat moment is er sprake van de gewenste combinatie thema en leerling, wordt het historische thema vanuit meerdere invalshoeken bekeken en wordt het persoonlijk aspect van de leerling erbij betrokken.

Les zonder methode

Dankzij deze criteria – historisch thema en achtergrond van de leerling – is zichtbaar geworden waar een student van de lerarenopleiding volgens ons aan zou moeten voldoen om competent op dit vlak te zijn. Om de multiperspectieve houding van studenten te kunnen meten, is op basis van de criteria een casus bedacht en onder hen uitgezet. De studenten kregen de opdracht om een les voor te bereiden over de Kruistochten waarbij geen gebruik mocht worden gemaakt van een leermethode. Een leermethode kan immers elementen van multiperspectiviteit bevatten en zou daardoor de uitkomst van de casus kunnen beïnvloeden. Op het antwoordformulier werd de studenten gevraagd naar de gekozen doelstellingen voor de les en de verantwoording ervan. Bovendien kon de student eventuele vragen die van invloed zouden kunnen zijn voor het opzetten van de les noteren op het formulier. Met name de achterliggende motivatie van de doelstellingen en de aanvullende vragen waren voor het onderzoek van belang. Hieruit kon worden afgeleid of – indien er sprake was van multiperspectiviteit – de student bij het bedenken van de doelstellingen bewust te werk was gegaan of dat hij zich per toeval op het terrein van de multiperspectiviteit had begeven. De uitgedeelde casus was verder voorzien van een namenlijst van leerlingen uit de fictieve

klas. De lijst bevatte naast Nederlandse ook Turkse, Marokkaanse, Engelse en Joodse namen waaruit de student had kunnen opmaken dat de klas een cultureel-religieus-etnische diversiteit kende. Dit gegeven had dan ook een aanleiding kunnen zijn om bij het behandelen van het thema ‘kruistochten’ deze verschillende achtergronden actief te betrekken. Om alle uitkomsten overzichtelijk te kunnen verwerken, werd een analysemodel bedacht (tabel 1). Naar aanleiding van onze definiering van multiperspectiviteit, werd in het model een tweedeling aangebracht: ‘Doelstellingen waarbij gedacht is vanuit de leerling’ en ‘Doelstellingen waarbij gedacht is vanuit het historisch thema’.

De door de studenten bij de casus opgegeven doelstellingen werden in dit analysemodel verwerkt, waardoor een helder overzicht ontstond van welke invalshoeken onder de studenten favoriet waren en welke niet of nauwelijks werden genoemd. Geredeneerd vanuit de definitie is er pas sprake van multiperspectiviteit wanneer een student in dit model tenminste eenmaal scoort in de categorie ‘Doelstellingen waarbij gedacht is vanuit de leerling’ en minimaal tweemaal in die van ‘Doelstellingen waarbij gedacht is vanuit het historisch thema’.

De verwerking van de doelstellingen in het analysemodel werd uitgevoerd door twee ouderejaarsstudenten. Zij beoordeelden onafhankelijk van elkaar in welke (sub)categorie iedere doelstelling thuishoorde. Nadat alle doelstellingen op deze wijze in het model waren verwerkt, werden de onafhankelijke uitkomsten met elkaar vergeleken. Discrepancies werden besproken met de onderzoeksleiders waarna een definitieve toekenning volgde. ►

Tabel 1 - Analysemodel

	Doelstelling gedacht vanuit leerling		Doelstelling gedacht vanuit het historisch thema						
	Belevingswereld leerling	Achtergrond leerling	Historische context smal	Historische context breed	In de tijd	Politiek	Verskillende groepen/meningen	Sociaal-economisch	Religieus
Student 1									
Student 2									
Student 3									
Student 4									
etc									

Wanneer de studenten de kruistochten alleen in de regio plaatsten, dan beschouwden we dat als een smalle historische context. Indien de studenten ontwikkelingen buiten de regio betrokken in hun doelstellingen, werd dat aangeduid als een brede historische context. Doelstellingen die onder de noemer ‘in de tijd’ vallen, zijn doelstellingen die door de student in een breder tijdsperspectief zijn geplaatst doordat er verbandingen met vroegere of latere gebeurtenissen zijn gelegd. Het kopje ‘Verskillende groepen/meningen’ gaf de mogelijkheid om doelstellingen te plaatsen die betrekking hadden op ‘standplaatsgebondenheid’ en/of ‘inleving’.

Verloop van het onderzoek

In het onderzoek hebben we ons geconcentreerd op de eerstejaars geschiedenisstudenten. Door de keuze van deze doelgroep was het mogelijk om bij de studenten het multiperspectiviteitsgehalte te meten bij binnenkomst op onze opleiding. Dit meetpunt is essentieel aangezien de studenten op dat moment nog niet waren beïnvloed door mogelijke stimulerende houdingen of activiteiten van docenten op de lerarenopleiding. Door een meting aan het eind van het eerste jaar uit te voeren wilden we zien of wij studenten in de huidige opleiding bewust maken van een multiperspectieve benadering van het vak geschiedenis.

Het onderzoek van het academieteam omvatte twee collegejaren, te weten 2009-2010 en 2010-2011. In het eerste jaar concentreerde het onderzoek zich op de vraag in hoeverre de eerstejaars studenten een multiperspectieve houding aannamen bij het volgen van de reguliere studie, zonder dat hier iets aan was gewijzigd. De studenten werden aan het begin van het collegejaar onderworpen aan een nulmeting en aan het eind van het jaar aan een eindmeting. De eindmeting betrof een gelijke casus als bij de nulmeting, met als enig verschil het thema. In plaats van de kruistochten werden de studenten nu gevraagd om doelstellingen voor een les over de Roll Back- en de Dominotheorie te formuleren en deze te motiveren. Aangezien we ook benieuwd waren of studenten aan het einde van hun inhoudelijke opleiding hoger zouden scoren op multiperspectiviteit dan eerstejaarsstudenten, is de Kruistochten-casus ook onder hen uitgezet. Wij kozen voor derdejaars studenten, omdat zij op onze opleiding in het derde studiejaar voor het laatst inhoudelijke geschiedenisvakken volgen. Het vierde studiejaar is gereserveerd voor de LIO-stage en de minor.

In het tweede jaar van het onderzoek (2010-2011) werd de kruistochten-casus wederom aan alle nieuwe eerstejaarsstudenten als nulmeting voorgelegd. Vervolgens werden de studenten verdeeld in een experimentele en een controlegroep. De controlegroep volgde de reguliere cursussen uit het eerste jaar en werd aan het eind van het jaar opnieuw op multiperspectiviteit gemeten aan de hand van de casus. De experimentele groep volgde in de eerste helft van het jaar een aangepaste cursus Midden-Oosten, zonder dat ze daarvan op de hoogte werd gebracht. Het doel van deze cursus was om de studenten te stimuleren een multiperspectieve houding aan te nemen. Door hen zowel in de laatste week van de cursus als aan het eind van het collegejaar opnieuw de casus voor te leggen, werd het effect van de cursus op korte en lange termijn gemeten. De uitkomsten werden vergeleken met de resultaten van de controlegroep. Daarnaast werd in dit onderzoeksjaar opnieuw de multiperspectieve houding van de derdejaars studenten gemeten.

Vernieuwde cursus Midden-Oosten

In de traditionele cursus over het Midden-Oosten (zoals ook de controlegroep in collegejaar 2010-2011 die volgde) stond kennisoverdracht centraal. In de vernieuwde opzet stonden de begrippen standplaatsgebondenheid en inleving centraal. De studenten werden zich vooral bewust gemaakt van hun persoonlijke standplaatsgebondenheid in de benadering van een onderwerp als 'Het Midden-Oosten'. Zij werden bij de inhoudelijke benadering gewezen op de zienswijze en uitgangspunten van de auteur. Uiteindelijk gingen zij zich binnen het Palestijns-Israëliësch conflict verdiepen in de uitgangspunten van een bij lot aan hun toegewezen actor in deze kwestie. De studenten

Tabel 2 - Gekozen invalshoeken bij eerstejaars studenten (in procenten)

	Nulmeting 2009-2011	Eindmeting 2009-2010	Eindmeting 2010-2011	Tussenmeting 2010-2011 Experimentele groep	Eindmeting 2010-2011 Experimentele groep	Eindmeting 2010-2011 Controle groep
Belevingswereld leerlingen	7,7	0	1,3	1,2	2	0
Achtergrond leerlingen	0	0	1,3	5,8	2	0
Historische context smal	39,6	0	19,5	30,2	23,5	11,5
Historische context breed	4,3	0	0	4,7	0	0
In de tijd	8,2	0	2,6	15,1	3,9	0
Politiek	7,2	5,7	3,9	15,1	5,9	0
Verschillende groepen/meningen	1,9	0	0	0	0	0
Sociaal-economisch	3,9	0	1,3	0	2	0
Religieus	11,1	0	7,8	14	11,8	0

Tabel 3 - Gekozen invalshoeken bij derdejaars studenten (in procenten)

	2009-2010	2010-2011	2009-2011
Belevingswereld leerlingen	0	33,3	5,7
Achtergrond leerlingen	3,4	0	2,9
Historische context smal	44,8	16,7	40
Historische context breed	3,4	0	2,9
In de tijd	3,4	16,7	5,7
Politiek	10,3	33,3	14,3
Verschillende groepen/meningen	3,4	33,3	8,6
Sociaal-economisch	0	0	0
Religieus	41,4	16,7	37,1

moesten vanuit de verzamelde argumenten deelnemen aan een rollenspel waarin zij in een vergadering van de Verenigde Naties hun standpunt ten aanzien van een aantal kwesties moesten verdedigen. Tot slot werd de overstap naar de klas gemaakt, waarbij de studenten zich bewust werden van overtuigingen en opvattingen van de leerling in de klas (mede op basis van een door ons ontwikkeld spel, waarbij de studenten/leerlingen in een met het Midden-Oosten vergelijkbare fictieve wereld beslissingen leerden te nemen en zich bewust werden van onderliggende beweegredenen en emoties voor de gemaakte keuzes).

Wel of geen multiperspectiviteit?

Zoals verwacht werd het thema Kruistochten door de eerstejaars studenten bij binnenkomst op de opleiding wel vanuit diverse invalshoeken benaderd. De nadruk lag daarbij vrijwel geheel op de benadering vanuit het historisch thema. Met name de invalshoeken 'Historische context smal' (39,6%) en 'Religieus' (11,1%) werden frequent toegepast door de 207 studenten die in studiejaar 2009-2011 de nulmeting hebben gemaakt (tabel 2).⁴ Er zijn ook studenten die de les over de Kruistochten vanuit de leerling benaderden (7,7%), maar zij besteedden daarbij geen aandacht aan de cultureel-religieus-etnische achtergrond van de leerling. Zij focusten zich slechts op de belevingswereld van de leerling. In dezelfde periode liet 5,7 procent van de derdejaarsstudenten aan het eind van hun concep-

tuele opleiding zien dat zij rekening houden met de belevingswereld van de leerling (tabel 3). Daarnaast besepte ook een klein percentage (2,9%) dat de achtergrond van de leerling een inspirerende rol zou kunnen spelen bij het opzetten van een les over de Kruistochten. Het is nu de vraag of er studenten waren die aan onze definitie van multiperspectiviteit voldeden, te weten tenminste één doelstelling vanuit de leerling en minimaal twee doelstellingen vanuit het historisch thema. Slechts 2,9 procent van de derdejaars studenten (2009-2011) voldeed aan de criteria die wij bij de definitie hebben gesteld (tabel 4). Opvallend genoeg toonde in het studiejaar 2009-2010 7,8 procent van de eerstejaars studenten bij binnenkomst op de opleiding een multiperspectivisch bewustzijn, terwijl aan het eind van dat studiejaar niemand meer op deze wijze redeneerde (tabel 4). Voor deze negatieve ontwikkeling zijn twee mogelijke verklaringen. De mate van multiperspectiviteit is afhankelijk van het gekozen thema. Studenten zouden bij het thema Kruistochten wel in staat zijn om het zowel vanuit het historisch thema als vanuit de leerling te benaderen, maar zouden moeite hebben dezelfde werkwijze toe te passen bij het thema van de eindmeting, de Roll Back- en de Dominotheorie. Een tweede verklaring is dat een aantal van de studenten die aan het begin van het studiejaar multiperspectiviteit vertoonde, niet heeft deelgenomen aan de eindmeting. Het tussentijds staken van de studie kan hiervoor een reden zijn (de nulmeting telde in dat

► Opvallend is de lage score onder studenten bij de eindmeting 2009-2010. Hiervoor zijn een tweetal mogelijke verklaringen. Het thema 'Roll Back- en Dominotheorie' verleide de studenten mogelijk minder tot een multiperspectieve houding dan het thema 'Kruistochten'. Een andere oorzaak zou het moment van afname kunnen zijn, namelijk aan het eind van het collegejaar na een tentamen. Het is denkbaar dat een student na een drie uur durend tentamen minder uitgedaagd is tot het uitvoerig invullen van een casus.

Tabel 4 - Multiperspectiviteit onder de studenten (in procenten)*Eerstejaars*

	Gehele groep	Experimentele groep	Controle groep	Totaal
Nulmeting 2009-2010	7,8			7,8
Eindmeting 2009-2010	0			0
Nulmeting 2010-2011		0	0	0
Tussenmeting 2010-2011		1,2		1,2
Eindmeting 2010-2011		0	0	0

Derdejaars

	Gehele groep
Meting 2009-2010	0
Meting 2010-2011	16,7
Totaal 2009-2011	2,9

jaar 90 deelnemers, de eindmeting 70). In het tweede onderzoeksjaar, 2010-2011, vertoonde geen enkele student bij binnenkomst een multiperspectieve houding. Kort na de vernieuwde cursus Midden-Oosten, halverwege het studiejaar, scoorde 1,2 procent van de experimentele groep multiperspectiviteit, terwijl bij de controlegroep, die de reguliere cursus Midden-Oosten volgde, niemand de mogelijkheid zag om het thema multiperspectiefisch te benaderen. Bij de eindmeting was er bij beide groepen geen sprake meer van multiperspectiviteit. Er is dus wel sprake van succes op korte termijn, maar niet op de lange termijn. Ondanks dat in dit onderzoek geen aanhoudende groei op het gebied van multiperspectiviteit is aangetoond, kan wel een andere belangrijke ontwikkeling worden vastgesteld.

‘Er is dus wel sprake van succes op korte termijn, maar niet op de lange termijn’

Studenten uit de experimentele groep hebben dankzij de vernieuwde cursus Midden-Oosten op korte én lange termijn meer aandacht voor de cultureel-religieus-etnische achtergrond van de leerling. Kort na de cursus betrok 5,8 procent van deze groep de achtergrond van de leerling en aan het eind van het studiejaar was dat nog twee procent (tegenover nul procent bij de controlegroep). Helaas blijken de studenten die wel aandacht besteedden aan de achtergrond van de leerling verder niet te hebben voldaan aan onze definitie van multiperspectiviteit. Slechts 1,2 procent van deze groep scoorde immers na de cursus Midden-Oosten op multiperspectiviteit en aan het eind van het studiejaar zelfs nul procent.

Te weinig prikkels

Dit onderzoek heeft laten zien dat de definiëring van het fenomeen multiperspectiviteit kan worden geconcretiseerd en meetbaar kan worden gemaakt. Tevens is vastgesteld dat in de huidige opleiding niet of nauwelijks prikkels aanwezig zijn voor het ontwikkelen van een multiperspectieve houding. De studenten zijn wel in staat om meerdere invalshoeken vanuit het historisch thema aan te spreken, maar besteden te weinig aandacht aan de achtergrond van de leerlingen. Het is mogelijk om studenten te stimuleren een dergelijke houding aan te laten nemen, al is het noodzakelijk om de aansporing hiervoor in de gehele opleiding te implementeren. Een aangepaste cursus resulteert slechts in een groei van multiperspectiviteit op korte termijn. Om een stijging van multiperspectiviteit onder de studenten structureel te maken, is het essentieel om de opzet van de aangeboden cursussen, en feitelijk het gehele curriculum, opnieuw te bekijken en aan te passen naar het voorbeeld van de vernieuwde cursus Midden-Oosten. Aangezien de curricula van de opleidingen van Instituut Archimedes bij aanvang van het studiejaar 2012-2013 integraal worden vernieuwd, hebben wij de unieke kans om het curriculum van de opleiding geschiedenis aan te passen. Een mooie gelegenheid om stimulerende maatregelen op het gebied van multiperspectiviteit te implementeren. We hopen zo een bijdrage te leveren aan een docenten-attitude die leerlingen het gevoel geeft dat zij deel uitmaken van de geschiedenis en die zullen denken: ‘Hé, die les gaat over mij!’ ■

Graag willen wij de volgende personen bedanken voor hun enthousiasme en inzet tijdens het onderzoek: **Huub Everaert, Ilaina Verheijen, Dirk-Peter van der Linde, Linda Goebertus en Tom van Daalen.**