

Er is meer dan Europa

BETREK DE CULTURELE ACHTERGROND VAN LEERLINGEN BIJ HET LESGEVEN

In hoeverre wordt de culturele achtergrond van leerlingen meegenomen in de geschiedenisles? De toenemende etnisch-religieuze diversiteit in de samenleving eist nieuwe historische inzichten van de geschiedenisdocent.

Wanneer we naar het geschiedenisonderwijs van de laatste tien jaar kijken, zien we twee belangrijke ontwikkelingen. Allereerst valt in de tien tijdvakken van de commissie-De Rooy en de daaraan gekoppelde kenmerkende aspecten een sterk eurocentrische benadering van het geschiedenisonderwijs op. Daarnaast werd de canon van Nederland ontwikkeld, die richting moest geven aan het geschiedenisonderwijs en die een versterking beoogt van (feiten)kennis van de nationale geschiedenis. Beide ontwikkelingen hebben als onderliggende waarde om in de behoefte aan de vorming van een collectief geheugen te voorzien.¹

Die behoefte is de laatste tien jaar sterker geworden door de veranderingen in de maatschappij als gevolg van de toenemende globalisering en groepen nieuwkomers die een eigen herkenbare plek in de samenleving zijn gaan innemen.² De onmacht van de overheden in dit proces blijkt uit de uitspraak van minister Verhagen, waarin hij - in navolging van verschillende Europese regeringsleiders - aangeeft dat de multiculturele samenleving is mislukt: „In Nederland ontbreekt dat gevoel van trots op eigen land bij autochtonen en trots op Nederlanderschap bij allochtonen.”³ Het verlangen naar een ‘hernieuwde gemeenschappelijke identiteit’ mede gebaseerd op een collectief geheugen is dan ook begrijpelijk.⁴

Het vak geschiedenis draagt daaraan bij door de leerlingen een historisch referentiekader mee te geven van waaruit het historisch denken en redeneren vorm gegeven kan worden.⁵ Vanuit deze gedachte is dan ook te verklaren waarom er gekozen is voor een sterk Europees referentiekader (De Rooy) vanuit een Nederlands perspectief (de canon) en dat daar (‘Nederlandse’) historische personen en gebeurtenissen een belangrijke rol in spelen om dat geheugen inhoud en kleur te geven. We denken alleen dat deze insteek een belangrijk facet

vergeet te benoemen. Een lastig thema is hoe we bij de leerlingen ook een (intrinsieke) motivatie ontwikkelen om het collectief geheugen te accepteren. Wat wij missen is een pedagogisch-didactische benadering waarbij de kinderen met hun diversiteit aan achtergronden beseffen dat hun ‘geschiedenissen’ aansluiten op en zelfs deel uitmaken van de Europese/Nederlandse historie.⁶

Amerika als voorbeeld

Maxime Verhagen noemt de Verenigde Staten een voorbeeld van een geslaagde multiculturele samenleving.⁷ Wanneer we de ontwikkelingen in Amerika bekijken, zien we echter dat de minderheden daar bezig zijn hun eigen geschiedenis te schrijven en te visualiseren. Daar laait de discussie over integratie en multiculturaliteit weer op omdat de minderheden zich niet herkennen in de door de meerderheid opgelegde identiteitsmodel.⁸ We moeten oppassen dat we in Nederland niet dezelfde fout maken door een constructie van het verleden te maken waarin de minderheden binnen onze samenleving slechts een marginale rol spelen en vaak in een negatieve of ondergeschikte bijrol aan bod komen.⁹ Het schoolvak geschiedenis draagt bij aan de identiteitsvorming en integratie. Je identiteit wordt voor een groot deel ook gevormd door de indruk van je eigen leefomgeving, het land waarin je leeft en het volk/cultuur waartoe je behoort. Daarnaast betekent integratie ook dat jij je eigen identiteit kunt behouden en dat je dit in het grote geheel herkent. De school zou dan een ontmoetingsplaats moeten zijn waar iedereen zichzelf herkent en de ander erkent.

In het kader van de wetgeving op ‘actief burgerschap en sociale integratie’ zijn we sinds 1 februari 2006 verplicht om in ons onderwijs ‘de bereidheid en het vermogen (te stimuleren bij kinderen) deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan

IVGD (2004) ◀

Scheffer (2008) ◀

Algemeen Dagblad 15-2-2011 ◀

IVGD (2004); Van Bostel (2009) ◀

De Rooy (2001) ◀

We sluiten hierbij aan op de aanbeveling van M.Grever en K.Ribbens (2007): “Een overheid die een nationale identiteit oplegt gaat voorbij aan het gegeven dat elk individu meerdubbele identiteiten heeft en dat identiteiten veranderlijk zijn. Dit leidt tot een surrogaatidentiteit. Een herziening en uitbreiding van de nationale identiteit lijkt effectiever voor de integratie” (p.159)

Algemeen Dagblad 15-2-2011 ◀

Erven (2007) <http://igitur-archive.library.uu.nl/sg/2007-1119-200859/1-beeld.pdf> ◀

Vijfwinkel (2006): verwijst in haar masterthesis naar een grootschalig Amerikaans onderzoek van David Thelen en Roy Rosenzweig (1994) ‘The presence of the past’ waarin dit al wordt verondersteld. ◀

Jaap Patist en Harun Güven zijn als opleider verbonden aan de vakgroep geschiedenis van de lerarenopleiding van de Hogeschool Utrecht.

► Inspectie van het Onderwijs (2006)

te leveren; sociale integratie verwijst naar deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving (...)¹⁰

We hebben een poging gedaan om de geschiedenisles eens te bekijken door de ogen van leerlingen uit twee minderheidsgroepen in de Nederlandse samenleving, kinderen met Marokkaanse en Turkse wortels. Uiteraard gaat het hierbij niet alleen om Turkse en/of Marokkaanse kinderen, maar juist om de indruk van onze eigen omgeving zodat we dit bewust in de lessen kunnen integreren.

De methodes

Het eerste waar je als leerling in het voortgezet onderwijs mee te maken krijgt is de methode. Nog voor de eerste les is begonnen, heb je die thuis al liggen. We zijn dan ook eens gaan kijken of een leerling hier snel iets over de geschiedenis van het land van zijn (groot)ouders kan vinden. We hebben in drie havo/vwo-onderbouwmethodes¹¹ gezocht op de termen: 'Marokko', 'Turkije', 'Osmaanse/Ottomaanse Rijk' en 'islam'. Een volledig overzicht van onze bevindingen kunt u bekijken op de website van Kleio.

De leerling met (groot)ouders, die geboren zijn in Marokko zal veel moeite moeten doen om aanknopingspunten te vinden met de geschiedenis van zijn voorouders. Wanneer deze leerling moslim is zal hij in de hoofdstukken/paragrafen die gaan over de opkomst en verbreiding van de islam het gevoel kunnen krijgen dat het over zijn verleden gaat. De Turkse leerling heeft iets meer aanknopingspunten, al gaat het dan nog veel om impliciete verwijzingen of om marginale informatie die verwerkt is in een bijzin. Er zijn wel verwijzingen naar de Arabische wereld in de methodes.

Hoewel er zeker aanknopingspunten zijn, vraagt het van de docent het didactisch-pedagogisch inzicht om te zoeken naar aansluiting op de ervaring en informatie die al aanwezig is in de hoofden van de kinderen in de klas. We zijn daarom gaan kijken in de geschiedenis-

lessen van een vmbo-school met een meerderheid aan Turkse en Marokkaanse leerlingen. Onze indruk was dat we hier te maken hadden met leraren die hart voor de kinderen en het vak hebben. Bij deze docenten zijn we met behulp van video-opnames gaan kijken hoe zij hun leerlingen motiveren en of ze de achtergrond en/of belangstelling van de leerlingen betrekken bij het ophalen van voorkennis of het nieuwsgierig maken voor een te behandelen thema.

Het viel ons op dat in de geobserveerde lessen dit niet gebeurde, maar dat de docenten alleen voorbeelden gebruikten uit de eigen ervaring of uit de algemene belevingswereld van jongeren. In de gevolgde lessen werden geen aanzetten gegeven waarin het historische onderwerp gekoppeld werd aan de geschiedenis van het land van herkomst van de ouders van de overwegend Turkse en Marokkaanse leerlingen of aan de persoonlijke ervaringen van de kinderen. We kunnen dit illustreren met een stukje uit een les over de omvang van het Romeinse Rijk in de eerste eeuw na Christus in een vmbo-klas.

De docent vertelt vol overgave met behulp van een kaart over de uitbreidingen van het Romeinse Rijk tot zelfs Brittannica. Met geen woord wordt gerept over Asia Minor (overlappend met huidig Turkije) en Mauritania Tingitana (overlappend met het noordelijke deel van het huidige Marokko). Er wordt gevraagd of de kinderen wel eens in Orange in Frankrijk zijn geweest. Uit de klas komt geen reactie. Vervolgens beschrijft de docent in geuren en kleuren het theater en de triomfboog in deze Zuid-Franse stad, waarbij je het gevoel hebt dat hij weer even terug is op zijn vakantiebestemming. Er wordt geen beroep gedaan op ervaringen die de leerlingen hebben opgedaan met resten van het Romeinse Rijk. De kinderen hadden na afloop – zo bleek uit interviews met de leerlingen – niet het idee dat Marokko en Turkije deel uitmaakten van dat grote rijk. Toen zij zich dat in dat interview bewust werden kwamen de vragen, maar ook de persoonlijke verhalen over Romeinse resten en vondsten die zij op weg naar of in het geboorteland van hun (groot)ouders hadden gezien. In dezelfde les werd in een PowerPoint-presentatie de stad Nijmegen getoond, maar ook daarbij werd niet aangegeven dat soortgelijke steden ook in Turkije en Marokko bestaan.

► We hebben voor havo/vwo-methodes gekozen omdat hier de meest uitgebreide informatie te verwachten is. We hebben voor deze steekproef gebruik gemaakt van *Feniks*, *Sprekend Verleden* en *Geschiedeniswerkplaats*.

► De resten van de Romeinse nederzetting Volubilis in Marokko. Volubilis was het bestuurlijke centrum voor dit deel van Romeins Afrika. Foto: Icelight



In een vervolgonderzoek bekijken Jaap Patist en Harun Güven in hoeverre de geschiedenisstudenten de achtergrond van leerlingen meenemen in hun lesvoorbereidingen en hoe deze aanpak aangeleerd kan worden.



Geschiedenissen verbinden

In het interview gaven de docenten blijk dat ze wel degelijk de culturele achtergrond van hun kinderen kenden, maar dat ze zich bij de lesvoorbereiding niet realiseerden dat het een invalshoek kon vormen voor hun lesvoorbereidingen. Verder gaven ze aan dat ze het moeilijk vonden om die informatie te vinden, mede door de gevoelde werkdruk. Daarnaast hadden ze ook het gevoel dat de druk van het PTA weinig ruimte laat voor dergelijke uitstapjes. Waar het ons om gaat is dat niet de geschiedenis van bijvoorbeeld Turkije en Marokko als extra onderwerp wordt aangeboden, maar dat de geschiedenissen van deze landen verbonden worden met 'onze' geschiedenis. Voor de hand liggende voorbeelden zijn natuurlijk de druk vanuit het Osmaanse rijk op Filips II en de invloed daarvan op het verloop van de Nederlandse Opstand ('Liever Turks dan paaps'). In de tachtigjarige oorlog werd ook - tevergeefs - door de Republiek een bondgenootschap gezocht met de toenmalige machtige sultan die zetelde in Marrakech, El Mansour. Vele mooie en bruikbare anekdotes om de Marokkaanse geschiedenis te koppelen aan de kenmerkende aspecten en zelfs met de canon zijn eenvoudig te vinden in het boek over de geschiedenis van Marokko van Herman Obdeijn.¹² Met anekdotes als 'Waren de Marokkanen voor Columbus in Amerika?'¹³ en met de paragrafen waarin voor verschillende tijdvakken gekeken is naar de relatie tussen Marokko en de Lage Landen is de Marokkaanse leerling snel verbonden met de onderwerpen in uw methode. Voor de geschiedenis

van het Osmaanse Rijk is het boek *Het Midden-Oosten* van Bernard Lewis¹⁴ een toegankelijk uitgangspunt om de Turkse en Europese geschiedenis te verbinden. U hoeft geen uitgebreid onderzoek te doen, maar kunt wel bewust proberen de kinderen het gevoel te geven dat het ook om hún geschiedenis gaat.

Lewis (2001)



De vergelijking van de drie geschiedensismethodes van Jaap Patist en Harun Güven is te vinden op de website www.vgnkleio.nl.



LITERATUUR

Boxtel, C. van (2009) **Geschiedenis, erfgoed en didactiek** Erfgoed Nederland z.p.

Erven, E. van (2007) **'Beeld en Verbeelding van Amerika: een Inleiding'**

Grever, M., Ribbens, K. (2007) **Nationale identiteit en meervoudig verleden**. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. z.p.

Inspectie van het Onderwijs (2006) **Toezicht op burgerschap en integratie**. Rijswijk

IVGD (2004) **Dit is geschiedenis**. De toekomst van geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Amsterdam.

Lewis, B. (2001) **Het Midden-Oosten**. Amsterdam.

Obdeijn, H. e.a. (2002) **Geschiedenis van Marokko**. Amsterdam.

Rooy, P. de (2001) **Verleden, heden en toekomst**. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming. Enschede.

Scheffer, P. (2008) **Het land van aankomst**. Amsterdam.

Vijfwinkel, D. (2006) **De jeugd van tegenwoordig...? Opvattingen van Rotterdamse jongeren over geschiedenis en geschiedenisonderwijs**. Masterthesis Maatschappijgeschiedenis. Erasmus Universiteit Rotterdam.

Gebruikte methodes

Feniks havo/vwo (2010) **Geschiedenis voor de onderbouw**. Deel 1 t/m 3. ThiemeMeulenhoff.

Geschiedeniswerkplaats havo/vwo (2008) **Onderbouw**. Deel 1 t/m 3. Noordhoff uitgevers.

Sprekend Verleden havo/vwo (2004) **Onderbouw**. Deel 1 t/m 3. ThiemeMeulenhoff.

Turkije en Europa delen geschiedenis, zoals ook blijkt uit deze foto van de Keizer Wilhelm fontein in Istanbul. Geschonken aan Abdul Hamit II in 1901.



Lowenthal (1985), *The Past is a Foreign Country*. Cambridge (etc.): Cambridge University Press, p. 102.



Ibidem, p.31.

