

WAAROM BEWAREN WE DIT

Kritische reflectie op erfgoed in de geschiedenisles

Tussen houten wanden die doen denken aan het ruim van een slavenschip vertelt een rondleider van het Nationaal Instituut Nederlands Slavernijverleden en Erfenis (NiNsee) leerlingen over de omstandigheden op deze schepen. Ze beschrijft hoe mensen drie maanden geketend in het schip lagen, terwijl overal om hen heen mensen hun behoefte lieten lopen en soms zelfs stierven. Zo'n kennismaking met een gevoelig onderwerp tijdens een museumbezoek kan veel indruk maken op leerlingen. Maar wat kan zo'n ervaring nu bijdragen aan geschiedenis leren?

Geerte Savenije is onderzoeker aan het *Research Institute of Child Development and Education* en docent aan de eerstegraads lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

De tekeningen zijn van **Wim Euverman**.

Er is nog nauwelijks iets bekend over hoe leerlingen geschiedenis leren tijdens een museumbezoek.¹ Wel zijn er allerlei verwachtingen. Musea zouden bijvoorbeeld het verleden tot leven kunnen wekken door leerlingen in contact te brengen met historische voorwerpen en beeld- en geluidsfragmenten. Een andere verwachting van museumbezoek is dat leerlingen meer waardering krijgen voor bepaalde geschiedenthema's en het meer als iets van henzelf, dat past bij wie zij zijn, gaan beschouwen. Juist bij gevoelige onderwerpen kunnen leerlingen erg verschillen in de manier waarop zij betekenis geven aan het verleden.² Wanneer het geschiedverhaal gepresenteerd wordt als Nederlands erfgoed kan dit spanningen geven tussen leerlingen en hun docent en tussen leerlingen onderling. Wat in een museum als Nederlands erfgoed gepresenteerd wordt, zal niet

per definitie door alle leerlingen zo gezien worden. Aan de hand van twee projecten, één over slavernij en één over de Tweede Wereldoorlog, onderzocht ik hoe leerlingen beelden vormen van gevoelige thema's en hoe ze er betekenis aan geven wanneer ze een museum of monument bezoeken. In mijn onderzoek hanteer ik de definitie dat geschiedenis gevoelig kan zijn omdat het een verschrikkelijke gebeurtenis betreft, maar ook omdat mensen in het heden zich sterk verbonden voelen of identificeren met de mensen in het verleden.

ONDERHANDELEN OVER BETEKENISSEN

Beide projecten bestonden uit een voorbereidende les op school, een les in een museum en een afsluitende les op school. In het eerste project hebben havo 2-leerlingen de tentoonstelling *Doorbreek de stilte* in het NiNsee bekeken en daarnaast het Nationaal Monument Slavernijverleden bezocht. In het tweede project hebben leerlingen uit vwo 4 en 5 de tentoonstelling *Kind in oorlog* (Museon) bezocht, waar ze de workshop 'Oorlogskinderen in gesprek' volgden. Met behulp van vragenlijsten, interviews en observaties van groepswerk heb ik de leerlingen gevolgd tijdens de projecten. In dit artikel richt ik mij op deze vragen: Vonden de leerlingen de geschiedenis belangrijk? Hoe was dat gerelateerd aan hun identiteit? En hoe onderhandelden ze over deze betekenissen? Leerlingen laten nadenken over de betekenis van het verleden voor henzelf en voor anderen is een belangrijk onderdeel van ons vak. Het kan motiveren en het draagt bij aan inzicht in structuurbegrippen als standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit. Want waarom worden bepaalde sporen uit het verleden nu wel bewaard en andere niet? Dat zegt iets over wat 'wij' belangrijk vinden en daarmee ook over wie 'wij' zijn. Maar wie hoort er bij die 'wij', en zijn er ook andere perspectieven?

¹ Gosselin (2011).

² Zie bijvoorbeeld: Peck (2010).



EIGENLIJK?



ROOSJES

De projecten in het onderzoek gaven de leerlingen zicht op de verschillende manieren waarop in de Nederlandse samenleving betekenis aan het verleden wordt gegeven. Zoals een leerlinge bijvoorbeeld zei naar aanleiding van de bezichtiging van het Nationaal Slavernijmonument: 'Ik zag het en toen dacht ik – want je zag ook van die roosjes erop en zo – en toen dacht ik, ja als een roosje. Ja, veel mensen denken er nog aan, het is echt belangrijk voor hen. Ook door die roosjes, het zag er echt heel erg zielig uit.' De leerlinge was geraakt door het zien van de rozen die mensen hadden achtergelaten bij het monument. Misschien deden de rozen haar ook denken aan de manier waarop mensen begraafplaatsen bezoeken of herdenkingen van de Tweede Wereldoorlog bijwonen. Door de rozen realiseerde ze zich dat mensen in Nederland de slavernijgeschiedenis herdenken en dat deze geschiedenis voor hen nog steeds levend is. Ook boden de projecten de leerlingen de ruimte hun eigen ideeën over betekenisgeving te verkennen in relatie tot hun eigen identiteit. Een leerlinge gaf bijvoorbeeld aan dat zij zich enerzijds niet

persoonlijk geraakt voelde door de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog vanwege haar Marokkaanse achtergrond, en er anderzijds veel betekenis aan hechtte vanwege haar scholing en haar leven in Nederland. Het bleek echter dat dit telkens weer anders werkte en dat bij de ene leerling diens islamitische identiteit de oorlog bijvoorbeeld heel dichtbij bracht, terwijl dat voor een ander juist afstand creëerde.

De projecten boden de leerlingen in ieder geval de kans deze relaties te verkennen en uit te wisselen. In een van de lessen bespraken twee leerlingen aan de hand van tekeningen welk verhaal ze belangrijker vonden voor een documentaire over de Tweede Wereldoorlog: een verhaal over onderduikers (hierboven) of een verhaal over Marokkaanse krijgsgevangenen die voor de Duitsers dwangarbeid moesten leveren in Zeeland (op de volgende pagina).

De leerlingen bespraken dit als volgt:

Sofia: 'Oké, waarom heb jij plaatje 3 gekozen?'

Salima: 'Dit spreekt mij aan.'

Sofia: 'Waarom spreekt het jou aan? Omdat ze een hoofddoek draagt?' ►

Illustratie bij een verhaal over onderduikers, bij het thema 'Verhalen van Nederlandse families over de WOII' ('plaatje 2').

Linker pagina: Het Nationaal Slavernijverleden in het Oosterpark in Amsterdam. Foto: Arthena.



Illustratie bij een verhaal over Marokkaanse krijgsgevangenen die voor de Duitsers dwangarbeid moesten leveren in Zeeland, bij het thema 'Verhalen van Nederlandse families over de WOII' ('plaatje 3').

Salima: 'Nee, omdat ik Marokkaan ben, ze is Marokkaans.'

Sofia: 'Nee, je moet plaatje 2 nemen, weet je waarom?'

Salima: 'Nee, ik wil dit gewoon doen. Waarom spreekt plaatje 2 jou aan?'

Sofia: 'Door onderduikers in huis te nemen, kwamen verschillende mensen in aanraking met verschillende verhalen. Dat is toch veel beter dan... Dit is divers, dat niet.'

Het derde lid van het groepje benadrukte nog een keer het standpunt van Sofia dat het belangrijk is diverse culturen in het verhaal op te nemen en niet alleen dat van de Marokkanen. Bij dit drietal werd een paar keer duidelijk dat er verschillen van betekenis geven zijn: er was een leerlinge die steeds koos vanuit haar Marokkaanse en later ook Haagse identiteit, en twee leerlingen die vanuit een Nederlands of wereldburgerschap kozen. De leerlingen verkenden zo wat volgens hen geldige redenen zijn bepaald erfgoed belangrijk te vinden.

KRITISCHE REFLECTIE

Een perspectief dat tijdens de projecten echter niet besproken werd, was de mogelijkheid een bepaalde geschiedenis of erfgoed niet belangrijk te vinden – hoewel dit perspectief voor veel leerlingen wel interessant was, omdat ze er niet altijd persoonlijk belang aan hechtten dat het betreffende erfgoed bewaard bleef. Juist de vraag of erfgoed wel bewaard moet blijven, kan bijdragen aan geschiedenis leren. Het geeft leerlingen inzicht in hoe geschiedenis en erfgoed gemaakt worden door mensen in het heden en welke rol de identiteit, context en het perspectief van die mensen daarin spelen – standplaatsgebondenheid. Het is daarvoor wel noodzakelijk dat geschiedenisdocenten en museumdocenten bereid zijn hun eigen relatie tot het erfgoed te bevragen.

Marokkanen die als soldaat in het Franse leger hebben geholpen bij de verdediging van Nederland als krijgsgevangenen te Vlissingen. De foto is clandestien gemaakt door Albert Meerholtz, verstoppt achter de leeuw van de leeuwentrap in de Badhuisstraat. Foto: Albert Meerholtz, collectie NIOD.



Waarom wordt dit bewaard en wat zegt dat over onze samenleving? Dit soort kritische reflectie zou een mooie afsluiting kunnen zijn van een bezoek aan een museum. Carla van Boxtel en Maria Grever doen in hun boek *Verlangen naar tastbaar verleden* verschillende aanbevelingen voor het leren met en over erfgoed in de geschiedenisles. Om leerlingen inzicht te geven in erfgoed is het van belang de vraag naar de betekenis van erfgoed expliciet te maken. Leerlingen krijgen dan ook de ruimte zich hier een mening over te vormen. In een van de projectlessen bespraken de leerlingen bijvoorbeeld in groepjes welke thema's ze het belangrijkste vonden voor een tentoonstelling over slavernij, aan de hand van een aantal afbeeldingen zoals deze hieronder.

De leerlingen bespraken of overblijfselen van de slavernij, zoals de slavenketting die hij vasthoudt, met zorg bewaard moet worden en tentoongesteld in een museum (zoals het mooie kussen symboliseert) óf dat het weggegooid moet worden. Docenten kunnen zo'n gesprek begeleiden door met leerlingen criteria voor betekenisgeving te bespreken. Is iets van belang omdat het veel mensen heeft geraakt, omdat het een grote verandering ten gevolg had of omdat het inzicht geeft in verleden of heden? Jannet van Drie gaf in een vorig nummer van *Kleio* voorbeelden van hoe je leerlingen met deze criteria voor historische significantie kunt laten werken. Wanneer een bepaalde geschiedenis gevoelig is, kan dit spannend zijn en veel vragen van de docent. Juist bij gevoelige historische thema's is het belangrijk leerlingen te helpen die relatie met het heden te onderzoeken en hun argumenten te onderbouwen.³ Zo kunnen erfgoedprojecten een ideale context vormen leerlingen inzicht te geven in betekenisgeving aan het verleden, door henzelf en door anderen te laten ontdekken dat ook zij kunnen deelnemen aan het debat dat deel uitmaakt van 'het' Nederlands erfgoed. ■

Dit onderzoek is onderdeel van een breder NWO-programma over erfgoededucatie, dat uitgevoerd werd onder leiding van Maria Grever en Carla van Boxtel (Erasmus Universiteit Rotterdam). Zie voor het gehele proefschrift: *Sensitive History under Negotiation: Pupils' Historical Imagination and Attribution of Significance while Engaged in Heritage Projects*: <http://repub.eur.nl/pub/77453/>. Of mail de auteur voor een gedrukt exemplaar.

LITERATUUR

- M. GREVER en C. VAN BOXTEL, *Naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Uitgeverij Verloren, 2014, Hilversum.
- J. VAN DRIE, 'Hoe bepalen we wat belangrijk is om te leren? Historische significantie in de klas'. *Kleio*, 2013, 54(5), 38-41.
- V. GOSSELIN, *Open to interpretation: Mobilizing historical thinking in the museum*. (Proefschrift), 2011, University of British Columbia, Vancouver (Canada).
- MCCULLY e.a., 'Don't worry, Mr Trimble. We can handle it. Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics.' *Teaching History*, 2002, 106, 6-12.
- C. PECK (2010). 'It's not like I'm Chinese and Canadian. I'm in between. Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 2010, 38(4), 574-618.

3 McCully e.a. (2002). Het project Oorlog op vijf continenten geeft docenten handreikingen de Tweede Wereldoorlog te bespreken en biedt ook trainingen aan in het lesgeven over gevoelige historische thema's. Contact: via Marc Kropman, zie o.a. <http://bit.ly/1GiUcaj>.

Illustratie bij een expositie over slavernij.

