

# Een kant van het verhaal

## Onderzoek naar narratieven in schoolboeken

Schoolboeken zijn niet weg te denken uit de lespraktijk van veel geschiedenisdocenten en hun leerlingen. Voor leerlingen is het vaak de enige bron van informatie, naast wat hun leraren hun aanbieden. Maar welke narratieven worden in deze schoolboeken eigenlijk gepresenteerd? En zijn er in die narratieven meerdere perspectieven aanwezig?

In het examenprogramma havo/vwo is het denken over standplaatsgebondenheid, interpretatie en de constructie van het verleden nadrukkelijk opgenomen in domein A. Maar hoe dit in de lesboeken en in de lespraktijk vorm krijgt, is veel minder duidelijk. Annemiek Houwen en Marc Kropman concluderen op basis van hun onderzoek dat schoolboeken vaak een narratief met slechts enkelvoudig perspectief op het verleden bieden. En het is noodzakelijk om in de les aandacht te besteden aan de manier waarop dit perspectief verwoord wordt in het schoolboek.<sup>1</sup> Onder een narratief verstaan we de manier waarop het verleden wordt gepresenteerd door het samenbrengen van historische actoren, gebeurtenissen en ontwikkelingen in een samenhangend (chrono)logisch geheel. In het onderzoek van Marc Kropman staat het narratief over de Nederlandse Opstand centraal. Annemiek Houwen onderzoekt het thema 'Ontwikkeling van de Nederlandse staat en democratie'.

**Annemiek Houwen** is docent geschiedenis bij het Drachtster Lyceum en buitenpromovendus bij de Universiteit van Amsterdam. **Marc Kropman** is lerarenop-leider en onderzoeker bij de Universiteit van Amsterdam.

<sup>1</sup> Marc Kropman (*Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary History Education*) en Annemiek Houwen (*Beeldvorming en historisch redeneren, het nationale verleden in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*) doen hun promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam. <sup>2</sup> Kropman, M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2018). Multiperspectivity in the history classroom: The role of narrative and metaphor. In M. Hanne, & A. A. Kaal (Eds.), *Narrative and metaphor in education: Look both ways* (pp. 63-75). Abingdon, UK and New York: Routledge. doi:10.4324/9780429459191.

Om zicht te krijgen op de mate van aandacht voor verschillende perspectieven, hebben we teksten over de Nederlandse Opstand voor de bovenbouw havo uit *MeMo* en *Geschiedenis Werkplaats* geanalyseerd. We hebben bovendien onderzocht in hoeverre er sprake is van enige weerspiegeling van het historio- grafische debat over de Nederlandse Opstand. Denk hierbij aan het gebruik van begrippen (en metaforen) zoals opstand, burgeroorlog of Tachtigjarige Oorlog. Maar ook aan historiografische thema's, zoals het ongemak van de Beeldenstorm of de vluchtelingenstromen uit de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden, zowel van protestantse als van katholieke kant, en de internationale verhoudingen in het zestiende-eeuwse Europa. Bovendien hebben we onderzocht met welke taalmiddelen en in het bijzonder met behulp van welke metaforen de Nederlandse Opstand wordt voorgesteld.<sup>2</sup> Zowel *Geschiedenis Werkplaats* als *MeMo* focus- sen op de eerste tien jaar van de Opstand. Die periode is voor de auteurs bepalend voor het verdere verloop en mondt uit in het succes van de onafhankelijkheid van de Nederlanden. De geschiedverhalen blijken vooral gedragen te worden door de daden van een beperkt aantal individuen, nadrukkelijk gesitueerd in de context van de Lage Landen. Religie speelt amper een rol.

Aandacht voor economische of sociale verhou- dingen is afwezig. In de teksten is nauwelijks aan- dacht voor verschillende perspectieven vanuit de geschiedschrijving op de Nederlandse Opstand, ook niet voor het maken van een onderscheid tussen opstand of (burger)oorlog. Gebeurtenis- sen en ontwikkelingen worden in een chrono- logische volgorde gepresenteerd, in een vorm die causaliteit suggereert maar die niet nader wordt geproblematiseerd. Termen als Beeldenstorm of Spaanse Furie worden zonder meer als adequate beschrijvingen van verschijnselen gegeven. Juist in dit soort terminologie schuilen krachtige me- taforen die de lezer het verschijnsel doet beschou- wen vanuit het perspectief van de auteur. Wat zou er in de klas gebeuren als je de term Beelden- storm zou vervangen door Kerkzuivering?

*'Wat zou er in de klas gebeuren als je de term Beeldenstorm zou vervangen door Kerkzuivering?'*

Geconcludeerd kan worden dat in beide school- boeken een traditioneel politiek narratief wordt gepresenteerd dat nadrukkelijk gesitueerd is in de Lage Landen.

### Vergelijken

De optelsom van chronologische ordening van gebeurtenissen, aanwezigheid van een beperkt aantal en soort actoren, en de afwezigheid van historiografisch debat maakt het voor leerlingen lastig om verschillende mogelijkheden tot andere perspectieven in dit narratief te ontdekken. Dan is bij het leren historisch redeneren over stand- plaatsgebondenheid en meervoudige perspectie- ven de docent hard nodig. En misschien ook wel een ander type tekst in het schoolboek. Docenten kunnen leerlingen schoolboeken van andere her- komst, zoals bijvoorbeeld uit Vlaanderen, met het Nederlandse schoolboek laten vergelijken. Maakt het type schoolboektekst uit? Deze vraag is onderzocht in twee met elkaar verbonden studies. In de ene studie maakten achttien do- centen bij een gegeven tekst over de Nederlandse



Opstand een lesontwerp. In de andere studie maakten 154 leerlingen opdrachten bij dezelfde teksten als de docenten. Beide groepen werden in tweeën gesplitst waarbij de ene helft een tekst voorgelegd kreeg waarin de Nederlandse Opstand vanuit één, traditioneel perspectief en meer gesloten narratief wordt gepresenteerd, terwijl de andere helft een tekst kreeg voorgeschoteld waarin nadrukkelijk meervoudige perspectieven en historiografische debat in een meer open narratief wordt weergegeven.

Docenten bleken verschillende typen lessen te ontwerpen bij deze teksten. Bij de tekst met meervoudige perspectieven werden door de meeste docenten lessen ontworpen die dit ook weerspiegelden, waarbij slechts een enkeling het historiografische debat in het lesontwerp betrok. Tegelijk waren er ook enkele docenten die de meervoudige perspectieven in de tekst volledig negeerden en een les ontwierpen waarin een traditioneel meer gesloten narratief naar voren kwam. Het blijkt dat het voorhanden hebben van een tekst die rijk is aan perspectieven niet voldoende is om onderwijs te ontwerpen waarin dit ook tot uitdrukking komt. In de overwegingen van de docenten kwam naar voren dat zij zich bij het ontwerpen soms meer lieten leiden door de inschatting van de eisen van het examenprogramma, met een

nadruk op het verwerven van een chronologisch overzicht en hoe havoleerlingen daarop voor te bereiden, dan door de tekst zelf.

Bij de andere groep van docenten, die de meer gesloten tekst was voorgelegd, bleek in de lesontwerpen dat de meesten daarin megingen. We zagen er weinig verschillende perspectieven in terugkomen. Van een problematisering van historiografische kwesties was al helemaal geen sprake. Meer dan in de eerst genoemde groep lijkt de beperkte tijd voor dit soort onderwerpen in de bovenbouw havo, met het accent op het aanleren van de veronderstelde grote hoeveelheid feiten, een belangrijke overweging te zijn in het ontwerpen van hun lessen. Toch waren er ook docenten die in staat waren om op basis van deze tekst aandacht te besteden aan meervoudige perspectieven.

Leerlingen die de tekst gebruikten waarin meervoudige perspectieven verwerkt waren, brachten in hun producten significant meer perspectieven naar voren dan leerlingen die de tekst hadden gebruikt die was geschreven vanuit enkelvoudig perspectief. Het is dus zeker de moeite waard om over een schoolboek voor havoleerlingen te kunnen beschikken waarin meervoudige perspectieven expliciet aan de orde komen. Een mooie taak voor auteurs en uitgevers. ▶

**Protestanten maken schoon schip in een katholieke kerk.**

Links katholieken die de paus aanbidden, daarboven de duivel die met crucifix en miselken wegvliegt. Rechts bovenaan is de Beeldenstorm aan de gang: het afrukken en verbrijzelen der beelden. Vooraan geuzen die al de gebroken beelden en andere roomse voorwerpen wegvegen. Anonieme prent uit 1566. Collectie Rijksmuseum.

### Socialisten

‘Hier vind ik het eigenlijk wel weer een soort bevestiging dat de schrijver vooral in de socialisten geïnteresseerd is, aangezien hij hier die revolutie van Pieter Jelles Troelstra uitlegt. Van alle andere stromingen wordt niet, zeg maar, op specifieke dingen ingegaan en dat wordt wel gedaan bij de socialisten.’ Deze uitspraak van een leerling geeft aan dat het geschiedverhaal wordt bepaald door de beschreven historische actoren in de tekst. In twee studies is onderzocht welke narratieven over de ontwikkeling van de Nederlandse democratie door de schoolboeken worden aangeboden en in hoeverre er aandacht is voor het interpretatieve karakter van de narratieven. De onderzoeken zijn uitgevoerd in de bovenbouw van het vwo. Voor deze studie zijn twee schoolboeken, *Geschiedenis Werkplaats* en *MeMo*, geanalyseerd. De analyse was gericht op vier keerpunten: 1798, invoering van de eerste staatsregeling; 1848, ontstaan van de parlementaire democratie; 1917/1919, de invoering van het algemeen kiesrecht; 2001, de opkomst van het populisme. De uitkomsten van de analyse hebben we afgezet tegen een historisch standaardwerk over dit thema: *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-2012* van Remieg Aerts, e.a.

Soldaten plunderen een boerderij. Aan wiens kant staan de soldaten? Jacques Callot, 1633. Collectie Rijksmuseum.

### LESTIPS

- Ga na of in het schoolboek **meerdere perspectieven** aan de orde komen en vul, waar dat zinvol is, zelf aan met andere perspectieven.
- Laat leerlingen twee verschillende schoolboekteksten over hetzelfde onderwerp lezen en benoemen **welke overeenkomsten en verschillen** zij zien. Bespreek dan met leerlingen wat dit zegt over schoolboekteksten.

Het blijkt dat beide schoolboeken grotendeels dezelfde thema's, actoren, jaartallen en gebeurtenissen beschrijven, maar zonder veel samenhang tussen de verschillende onderwerpen. Zo wordt de maatschappelijke en sociale ontwikkeling niet of nauwelijks beschreven waardoor de context lastig te begrijpen valt. Een andere overeenkomst is de zeer beperkte ruimte voor zich emanciperende groepen, zoals vrouwen, waardoor multiperspectiviteit ontbreekt. Het narratief in beide schoolboeken wordt als feitelijk, vanzelfsprekend en finalistisch gepresenteerd.

Er zijn echter verschillen: *Geschiedenis Werkplaats* kiest voor een beknopte beschrijving van ieder onderwerp in Europa en vervolgens de situatie in Nederland, terwijl *MeMo* het thema meer filosofisch heeft opgezet, waarbij de begrippen vrijheid en democratie centraal staan. De auteurs van *MeMo* stellen daarbij filosofische vragen aan leerlingen, maar alleen in een epiloog en niet in de lopende teksten. Het valt te betwijfelen of leerlingen hierdoor worden uitgedaagd kritisch na te denken over de inhoud van de teksten.

### Kritische analyse

In hoeverre zijn leerlingen in staat om het narratief in het schoolboek kritisch te analyseren? Om deze vraag te beantwoorden zijn twee teksten rond een keerpunt – de invoering van het algemeen kiesrecht – in de twee schoolboeken uitgekozen. Er namen 106 leerlingen van drie verschillende scholen deel aan het onderzoek. Zij bestudeerden twee teksten over hetzelfde onderwerp, afkomstig uit verschillende schoolboeken. Uit deze klassen hebben tien leerlingen



de opdracht hardop denkend gemaakt. Na het lezen vroegen we bij elke tekst aan alle leerlingen wat de auteurs volgens hen belangrijk vonden binnen het onderwerp. In het oog sprong dat leerlingen grote nadruk leggen op personen, jaartallen, herhaling en het woordgebruik door de auteurs. Vooral personen die volledig worden genoemd met voornaam, achternaam, titel en functie, worden door leerlingen als heel belangrijk beschouwd. Dit wordt duidelijk uitgelegd door leerling A: 'Bij mensen als Thorbecke, Kuyper, Schaepman en Groeneweg wordt heel duidelijk en bewust de naam genoemd. Dit omdat deze mensen iets hebben nagelaten en hun namen (en zij zelf ook) belangrijk zijn.' Dat ook herhaling en woordkeuze leerlingen opvallen blijkt uit het volgende antwoord. Leerling B: 'De schrijver herhaalt bepaalde personen vaker en legt duidelijk uit wie wat wanneer deed. Ook woorden als *al in 1913* geven aan dat het bijzonder of belangrijk is.' Op de vraag: 'Is jouw kijk op schoolboeken na deze opdracht veranderd?', kwam leerling C tot de volgende conclusie: 'Ja, nu zie ik dus wel dat er een verschil is in de manier waarop dingen uitgelegd kunnen worden. Het is niet perse zo dat als deze tekst in mijn boek zou staan dat ik dan in één keer denk: nou die liberalen, daar moet ik echt bij horen ofzo... maar ik vind het wel grappig dat er dan gekozen wordt om de focus op andere punten te leggen. En dat dat dus ook waarschijnlijk, nou, wel zeker, in mijn geschiedenisboeken, dat daar dus ook misschien dingen zijn weggelaten omdat de schrijver dat niet zo belangrijk vindt en dat vind ik wel een belangrijke realisatie.'



J. Braakensiek, *De Amsterdammer*, 2 december 1916, vlak na de debatten over de grondwetswijziging. Kuyper ontvangt van 'Sinter-Cort' de bijzondere school, Troelstra krijgt het algemeen mannenkiesrecht en Jacobs krijgt niks. Collectie ISSG.

Door leerlingen verschillende schoolboekteksten over hetzelfde onderwerp te geven, kun je ze leren dat de auteurs van schoolboeken keuzes maken. Op deze manier leren ze het interpretatieve karakter van schoolboeken kennen.

### Open narratief

Voorzichtig kunnen een tweetal conclusies getrokken worden uit beide onderzoeken. Ten eerste dat de door ons geanalyseerde schoolboeken voor havo- en vwo-bovenbouw (nog) niet voorzien in het presenteren van thema's uit de Nederlandse geschiedenis in de vorm van een open narratief met daarin verschillende perspectieven. Ten tweede dat het wel degelijk uitmaakt of je als docent of leerling werkt met een schoolboektekst waarin alvast door de auteurs meer-voudige perspectieven expliciet zijn opgenomen in een meer open narratief, of dat je als docent of leerling werkt met een boek waarin een traditioneel, gesloten narratief wordt neergezet. Maar aangezien het de docenten zijn die de keuze voor een schoolboek maken, is het aan de uitgevers en auteursteams om schoolboeken te maken waarin het verhaal open is en verschillende perspectieven als een rode draad door de tekst heen lopen. Niet alleen voor vwo-leerlingen, maar zeker ook voor havoleerlingen. Uiteindelijk blijft het aan de docent om daar in de lespraktijk adequaat vorm aan te geven en leerlingen te leren denken en redeneren over geschiedenisverhalen als representaties van het verleden waarin verschillende perspectieven tot uitdrukking komen. ■

### Verder lezen

**Foster, S.** (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2 (1), 5-20. Kijk op [tiny.cc/k5foster](http://tiny.cc/k5foster).

**Lee, M.** (2013). Promoting historical thinking using the explicit reasoning text. *Journal of Social Studies Research*, 37 (1), 33-45. Kijk op [tiny.cc/k5mlee](http://tiny.cc/k5mlee).

**Pollmann, J.** (2009). Internationalisering en de Nederlandse Opstand. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 124 (4), 515-535. Kijk op <http://tiny.cc/k5poll>.