

De keuzes van tante Roosje

Lessen over leven en overleven in de Tweede Wereldoorlog

Wat heeft de Tweede Wereldoorlog ons vandaag nog te vertellen? Wat er toen is gebeurd moet een moreel ijkpunt blijven voor mensen van vandaag, vinden Paul Holthuis en Tim Huijgen. Een boek over het leven van de Joodse Roosje Glaser biedt daartoe veel mogelijkheden.

Laat in de middag van 6 oktober 1942 keert Roosje Glaser terug van een bezoek aan Hilversum. Zij heeft op het terras van Grand Hotel Gooiland theegedronken en enkele inkoop gedaan. Als zij de straat van haar onderduikadres in Naarden in fietst, ziet zij voor het huis een taxi geparkeerd. Een politieagent is in de keuken in gesprek met de heer en mevrouw Coljee, de pensionhouders die haar en haar moeder huisvesten. Zij probeert nog te vluchten, maar de politiemans rent met getrokken pistool naar buiten en houdt haar aan. 'In de naam der wet arresteer ik u. Ik weet wie u bent. U bent mejuffrouw Rosa Glacér, voortvluchtig omdat u Joodse bent en niet naar Westerbork bent gegaan. Bovendien bent u in het bezit van een vals persoonsbewijs op naam van mejuffrouw Cornelia Donkers.'¹ Hoe Roosje de Nederlandse agent ook probeert te vermurwen om haar en haar moeder te laten lopen, hij laat zich niet overhalen. 'Dat is voor mij levensgevaarlijk, want ik doe dit na een telefonische oproep van de *Sicherheitspolizei* te Amsterdam. Die was zo goed ingelicht dat alleen verraad mogelijk kan zijn.'² De agent brengt Roosje en haar moeder met de taxi naar het politiebureau van Naarden, waar zij vriendelijk worden ontvangen met een kopje thee. De agenten zeggen 'dat ze de hele toestand vervloeken, maar machteloos staan'.³ Dit incident wordt beschreven in het boek *Dansen met de vijand* van Paul Glaser. Een haast terloops, maar schrijnend moment in de mensenjacht op de Joden. Wat volgt in het boek is een tocht langs de kampen Westerbork, Vught en Auschwitz, de dodenmars naar de Oostzeekust en de redding door het Zweedse Rode Kruis. Roosje overleeft dankzij haar intuïtie, overlevingsdrang en geluk.

Het verhaal van Roosje kan goed gebruikt worden om te onderzoeken hoe actueel het verleden is. Juist door de keuzes die Roosje en anderen steeds weer maken, biedt het grote mogelijkheden om morele dilemma's een herkenbare plaats te geven in het geschiedenisonderwijs.⁴ Daarom is op basis van dit boek lesmateriaal ontwikkeld voor de bovenbouw van het basisonderwijs, de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Morele keuzes

De discussies rond Jan Pieterzoon Coen, Witte de With of Johan Maurits laten zien dat 'veilige' geschiedenis niet bestaat. Ook historici betrekken stellingen en plaatsen anderen en daarmee zichzelf voor morele keuzes. Vragen naar de bril die men wenst op te zetten als menselijk gedrag in het verleden en in het heden in het geding is, zijn niet meer te vermijden.

Dat geldt voor de helden uit de Gouden Eeuw, maar dat gaat ook op voor de personen die in het boek van Paul Glaser figureren. Hoe moet je bijvoorbeeld Roosjes houding in Westerbork kwalificeren? Zij slaapt er met de ondercommandant, is zijn secretaresse ►

Paul Holthuis is vakdidacticus aan de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. **Tim Huijgen** is vakdidacticus aan de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis aan het Stadslyceum te Groningen.





Roosje danst met Tom. Foto uit familiearchief Paul Glaser.

en draagt in die functie wekelijks bij aan het opstellen van de transportlijsten. Wat vind je van haar gedrag in Auschwitz, waar zij het aanlegt met een SS-officier en met SS-officieren danst? Zou jij een tante als Roosje willen hebben?

Het boek van Paul Glaser roert tijdloze kwesties aan. Die komen pregnanter aan de orde als de omstandigheden extremer worden. Het menselijk karakter en gedrag worden dan zwaarder op de proef gesteld dan in 'normale' tijden, zij worden uitvergroot en krijgen scherpere contouren. We raken hier aan het vormende karakter van geschiedenis, dat wil zeggen aan de ethische dimensie van denken over het verleden zoals beschreven door Peter Seixas en Tom Morton. In *The Big Six Historical Thinking Concepts* geven zij bij deze dimensie de volgende aanwijzingen.⁵

GUIDEPOST 1

Authors make **implicit or explicit** ethical judgments in writing historical narratives.

GUIDEPOST 2

Reasoned ethical judgments of past actions are made by taking into account **the historical context** of the actors in question.

GUIDEPOST 3

When making historical judgments, it is important to **be cautious about imposing contemporary standards** of right and wrong on the past.

GUIDEPOST 4

A fair assessment of the ethical implications of history can inform us of our **responsibilities to remember and respond** to the contributions, sacrifices and injustices of the past

GUIDEPOST 5

Our understanding of history can help us make **informed judgments** about contemporary issues, but only when we **recognize the limitations** of any direct 'lessons' from the past.

Deze aanwijzingen zijn direct van toepassing op de casus van Roosje Glaser. Het is gemakkelijk om haar gedragingen in Westerbork, Vught en

Auschwitz met onze moderne blik te beoordelen. Maar het opleggen van eigentijdse standaarden aan het verleden is in zijn diepste wezen anachronistisch en daarmee ahistorisch. De belangrijkste taak van het geschiedenisonderwijs is de leerlingen te leren door historisch te redeneren tot 'informed judgments' te komen. Dan veroordelen zij niet op voorhand, maar maken zij afwegingen en oordelen zij op grond van betrouwbare en relevante informatie. Daarin zit het pedagogische karakter van het vak geschiedenis, dat op deze manier bijdraagt aan de vorming van kritisch denkende burgers in onze democratie. Hoewel het boek van Paul Glaser over zijn tante Roosje de aanleiding is geweest voor dit lespakket, gaan de lessen niet alleen over Roosje. Ze gaan ook over andere mensen in vaak dramatische omstandigheden. Het zijn geen lessen waarin de Tweede Wereldoorlog op een gebruikelijke wijze aan de orde komt. Het oorlogsgeweld dreunt slechts nauwelijks hoorbaar op de achtergrond mee. Centraal staat het aspect van menselijke actie en reactie in extreme omstandigheden.

Historisch redeneren

Posities innemen door keuzes te maken en meningsvorming geven zin aan het schoolvak geschiedenis. Daarvoor moeten leerlingen historisch redeneren, een activiteit die in Nederland door onder anderen Van Boxtel en Van Drie en Wilschut op de kaart is gezet.⁶ Ook in het buitenland is dat, met soms iets andere accenten, de basis voor het moderne geschiedenisdidactiek.⁷ Het onderzoek van Tim Huijgen dat mede gebaseerd is op voorgaande onderzoekers richt zich in dit spectrum vooral op het historisch contextualiseren, waarbij de constructie van de historische context cruciaal is om het menselijk handelen in een historische situatie te kunnen begrijpen.⁸ Ook het verhaal van Roosje, waarin tijdloze, existentiële kwesties centraal staan, is alleen maar te duiden vanuit de historische context. Maar, hoe vertaal je dat verhaal naar de praktijk van de geschiedenisles? Wij hebben gekozen voor drie didactische uitgangspunten.

■ De leerlingen worden voor keuzes geplaatst en nemen daardoor posities in. Inleven is daarbij van belang, maar ook historisch redeneren.

■ De leerlingen doen onderzoek, dat wil zeggen: zij werken samen aan kleine onderzoeksopdrachten. Daarin doen zij kennis op over de Tweede Wereldoorlog, met name over de Shoah, en worden zij aangesproken op de kwaliteit van hun historisch redeneren.

■ De leerlingen brengen hun bevindingen en oordelen helder onder woorden en verantwoorden die, zowel op papier als verbaal.

Los van inleidende en afsluitende lessen zijn er vier inhoudelijke thema's ontworpen. Elk thema grijpt terug op een elementaire periode uit het

¹ Paul Glaser, *Dansen met de vijand. Het oorlogsgeheim van tante Roosje* (Amsterdam 2016), 136.

² Idem, 137.

³ Ibidem.

⁴ Vgl. Peter Seixas, Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto 2013).

⁵ Seixas, 168.

⁶ Vgl. bv. Carla van Boxtel en Janet van Drie via tiny.cc/K2VBVJD. Arie Wilschut, *Beelden van de Tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011).

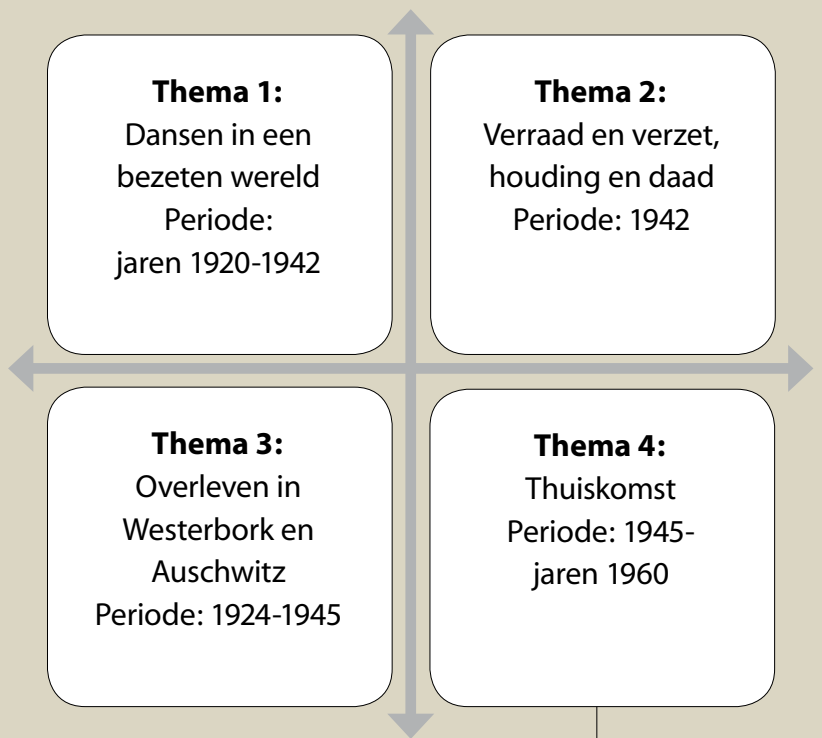
⁷ Peter Lee and Rosalyn Ashby, *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7 – 14*, in: Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg, *Knowing, Teaching and Learning History. National and international perspectives* (New York/London 2000); Sam Wineburg, *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past* (Philadelphia 2001).

⁸ Tim Huijgen hoopt binnenkort te promoveren aan de Rijksuniversiteit Groningen op een dissertatie over de rol van historisch contextualiseren in het geschiedenisonderwijs.

leven van Roosje Glaser. In figuur 1 staan de thema's. In het eerste wordt kort teruggekeken op Roosjes jeugd in Kleef tijdens de Weimarrepubliek, haar carrière als danseres en eigenaresse van een dansschool, de eerste jaren van de bezetting en Roosjes onderduikperiode. Het tweede thema start met het moment waarop Roosje en haar moeder worden gearresteerd en afgevoerd naar Westerbork. Centraal staat de vraag wie hen heeft verraden. Ook wordt ingegaan op kwesties als: waarom verraad je iemand? Waarom ga je in verzet? En hoe 'grijs' waren de Nederlanders? Het derde thema gaat over Westerbork en Auschwitz, hoe Roosje zich daar staande probeert te houden en keuzes maakt om te overleven. Het vierde thema gaat over de ontvangst van de Joden die uit de kampen terugkeren door de Nederlandse burgers en overheid. Roosje krijgt daarmee te maken omdat zij genoegdoening wil voor wat haar in de oorlog is aangedaan, ook al keert zij na haar bevrijding niet meer blijvend terug in Nederland. Zij trouwt met een Zweedse man en gaat in Stockholm wonen.

Vier vragen

Om het vormende karakter van de lessen zichtbaar te maken, doen de leerlingen voordat de vier thema's aan de orde komen bij vier vragen een uitspraak. Deze vier vragen zijn ontleend aan historische situaties (telkens gerelateerd aan één thema) waarin Roosje of anderen een keuze



maakten. Aan het einde van ieder thema wordt de betreffende vraag opnieuw gesteld en geven de leerlingen aan waarom hun keuze wel of niet is veranderd (schema 2).

Je krijgt vier vragen voorgelegd. Kruis steeds je keuze aan. Licht je keuze toe. Noteer die helder en in volledige zinnen. Bewaar de keuzes die je hebt gemaakt goed! ▶

Figuur 1.

9 Chris van der Heijden, *Grijs verleden. Nederland en de Tweede Wereldoorlog* (Amsterdam/Antwerpen 2003).

Keuzevraag	Ja	Nee	Ik kan niet kiezen	Toelichting
Ga jij tegen regels in waar je het niet mee eens bent, zelfs als het je de kop kan kosten?				
Help je ook je grootste vijand als die in gevaar is?				
Kun jij plezier maken met iemand waarvan je weet dat hij jou kapot wil maken?				
Vind jij dat sommige mensen meer rechten moeten hebben dan andere mensen?				

Heroriëntatie op de eerste keuze (thema 1)

In de inleidende les heb je een standpunt gekozen bij de vraag: 'Ga jij tegen regels waar je het niet mee eens bent in, zelfs als het je de kop kan kosten?' Is dat standpunt *wel/niet* veranderd? Leg in beide gevallen uit wat er bij jou toe heeft geleid dat dat standpunt *wel/niet* is gewijzigd.

Schema 2.

¹⁰ Bron: NIOD. Zie tiny.cc/K2NIOD.

¹¹ Siebrich de Vries, Nellie Verhoef, Sui Lin Goei, *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs* (Antwerpen/Apeldoorn 2016); Fred Janssen, Hans Hulshof, Klaas van Veen, *Uitdagerend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden* (Leiden/Groningen 2016).

De laatste opdracht biedt de leerling de mogelijkheid om op grond van nieuwe kennis en eventueel nieuwe inzichten – verkregen door zich in te leven in historische situaties en door de historische context in acht te nemen – al dan niet een andere keuze te maken dan in de startles. Wat hij ook doet, die keuze moet worden verantwoord. De slotvraag van deze serie lessen luidt in hoeverre de leerlingen in hun opvattingen zijn veranderd en hoe zij dat verklaren.

Een voorbeeld

Onderzoeksopdracht 5 uit thema 4 kan als voorbeeld dienen hoe de leerlingen historisch redenerend tot een oplossing moeten komen.

Onderzoeksopdracht 5

De overheid en de teruggekeerden

Tijdens haar verblijf in Londen denkt de Nederlandse regering na over de vraag hoe de oorlogsslachtoffers na afloop van de oorlog behandeld moeten worden. In 1944 wordt besloten dat er na de oorlog geen onderscheid gemaakt mag worden tussen Joodse oorlogsslachtoffers en andere oorlogsslachtoffers.

Opdracht:

■ Er wordt gesproken van Joodse en andere oorlogsslachtoffers. Zoek in bron 8 uit wie die andere slachtoffers waren.¹⁰

■ Leg uit welk motief volgens jou de Nederlandse regering in Londen zal hebben gehad om Joodse oorlogsslachtoffers en niet-Joodse oorlogsslachtoffers gelijk te behandelen.

■ Leg uit of deze opstelling van de Nederlandse regering *wel/niet* de gewenste effecten heeft gehad.

■ Leg uit of je het *juist/niet juist* vindt dat Joodse oorlogsslachtoffers en niet-Joodse oorlogsslachtoffers gelijk behandeld moesten worden. Mocht je niet kunnen kiezen tussen juist/niet juist, leg dan uit waarom je dat niet lukt.

De leerlingen worden hier naar drie problemen geleid die van hen vragen de historische context van de Tweede Wereldoorlog in acht te nemen, de gewenste en ongewenste effecten te analyseren en ten slotte een onderbouwd (moreel) oordeel te geven.

‘Redeneren’ in historisch redeneren is hier overigens niet bedoeld als een ‘monologue interieur’, maar als een vaardigheid die gezamenlijk en ‘hardop’ denkend bedreven wordt. Hardop denken speelt in combinatie met samenwerking een belangrijke rol in het verhelderen van redeneringen, oplossen van historische problemen en het onderzoek van een historische casus. Daarom werken leerlingen in tweetallen samen aan de onderzoeksvragen, maar iedere leerling houdt wel een eigen dossier bij.

Niveau	Causaliteit/contingentie In het verleden vinden gebeurtenissen plaats. Die hebben oorzaken maar ook gevolgen. Soms lijken die makkelijk te vinden, soms lijkt dat heel lastig. Oorzaken hebben zelf ook weer oorzaken en gevolgen hebben zelf ook weer gevolgen. Om welke gaat het nu echt als je wilt verklaren waarom iets is gebeurd?
4	Lang niet alle oorzaken of gevolgen zijn even belangrijk voor je onderzoek. <i>Maak eens een lijst van oorzaken die belangrijker zijn dan andere om een belangrijke gebeurtenis/ontwikkeling in je onderzoek te kunnen beschrijven. Doe hetzelfde voor de gevolgen.</i>
3	Gevolgen kunnen direct (op korte termijn) of indirect (op lange termijn) zijn. Ook kan er sprake zijn van bedoelde en onbedoelde gevolgen (effecten). <i>Maak eens een lijst van gevolgen bij drie belangrijke gebeurtenissen/ontwikkelingen/verschijnselen in je onderzoek en bedenk bij ieder gevolg wat voor soort gevolg dat is.</i>
2	Oorzaken kunnen direct zijn of indirect. Vaak is het lastig daarin onderscheid te zien. Gebeurtenissen hebben ook altijd meer oorzaken. <i>Maak eens een lijst van oorzaken bij drie belangrijke gebeurtenissen/ontwikkelingen/verschijnselen in je onderzoek en bedenk dan of die direct of indirect zijn.</i>
1	In het verleden is heel veel gebeurd. Dat zijn allemaal kleine, grotere, grote gebeurtenissen en samen noemen we dat ‘geschiedenis’. Historici menen vaak achteraf te kunnen zien waarom bepaalde gebeurtenissen en ontwikkelingen hebben plaatsgevonden. Zij hebben het dan over de oorzaken. Maar door gebeurtenissen vinden ook nieuwe ontwikkelingen plaats. Die noemen zij dan de gevolgen. Vaak gaat geschiedenisonderzoek over oorzaken en gevolgen. <i>Maak eens een lijst met oorzaken en gevolgen bij jouw onderzoek.</i>

Schema 3. HOM – voorbeeld vaardigheid causaliteit.

De leerlingen die niet met een onderzoeksvraag uit de voeten kunnen – ook niet als zij er samen over nagedacht en gesproken hebben – kunnen hulp inroepen. Die wordt in eerste instantie niet bij de leraar gezocht, maar bij de hulplijn die beschikbaar is. Deze Hulp Op Maat (HOM) is ontleend aan benaderingen in de Lesson Study-didactiek en die van de Hele Taak Eerst en wordt op verschillende niveaus aangeboden – van basaal (1) tot complex (4).¹¹ Leerlingen die bijvoorbeeld niet weten wat ze aan moeten met concepten als ‘oorzaak en gevolg’ (causaliteit) of ‘continuïteit en verandering’ kunnen hier te rade gaan (schema 3). In de digitale versie van dit pakket is deze ondersteuning – naast andere hulplijnen, zoals een begrippenlijst – te vinden in een apart bestand.

Te rade gaan bij de hulplijn is een zelfstandige beslissing van het tweetal. Mocht de daar getoonde informatie onvoldoende soelaas bieden, dan kan de docent hulp bieden. Niet alleen wordt zo de verantwoordelijkheid voor het vinden van een oplossing meer bij de leerlingen gelegd en daarmee een actieve onderzoekende houding aangemoedigd, maar ook zit hier een element van differentiatie in. Sommige leerlingen zijn immers verder dan andere, zullen minder snel naar de hulplijn hoeven te grijpen of zullen de hulp op een hoger niveau nodig hebben dan andere leerlingen.

De resultaten van de onderzoeken worden opgenomen in een dossier.

Bevindingen presenteren

In het lespakket presenteren de leerlingen op verschillende manieren hun bevindingen. Het geschreven dossier is zo ingericht dat zij extra aandacht moeten geven aan de manier waarop ze hun nieuw verworven inzichten onder woorden brengen. Daarnaast presenteren de leerlingen ook verbaal. Regelmatig zullen gedachtenuitwisselingen plaatsvinden in de klas, hetzij in de vorm van klassengesprekken, hetzij in de vorm van een discussie of debat.

Klassengesprekken mogen niet vrijblijvend zijn om echte meerwaarde te hebben. Zij moeten door de docent goed georganiseerd worden en dienen vanzelfsprekend een relatie te hebben met de thema's in het lespakket en met hetgeen in de onderzoeken aan de orde is gekomen. Verschillende onderwerpen lenen zich daarvoor. Het onderwerp ‘uitsluiting’ in Nederland of elders in de wereld komt bijvoorbeeld voort uit thema 1 (‘Dansen in een bezeten wereld’). Daar staat inleving, dat wil zeggen het gevoel om uitgesloten te worden, centraal. Vragen die dat gevoel al snel oproept zijn bijvoorbeeld: ‘Ken jij voorbeelden van uitsluiting? Bij jezelf? Bij anderen? Sluit jij weleens iemand uit? Hoe voel je je daar dan onder? Wat doe jij als je ziet dat iemand –



bijvoorbeeld in de klas – wordt uitgesloten? Ook de andere drie thema's bieden voldoende mogelijkheden voor een klassengesprek. Daarbij zijn de laatste twee (‘Overleven in Westerbork en Auschwitz’ en ‘Thuiskomst’) des te interessanter omdat daarvoor in de geschiedenismethodes relatief weinig aandacht is. Zo dringen zich bij het laatste thema over de ontvangst en opvang van de overlevenden uit de kampen, bijvoorbeeld de volgende vragen op: Waren de meeste Nederlanders zo kil tegenover degenen die terugkeerden? Vind je het terecht dat de Nederlandse regering Joodse oorlogsslachtoffers op dezelfde manier behandelde als niet-Joodse oorlogsslachtoffers? Vind je dat sommige mensen meer rechten mogen hebben dan andere?

Met het lespakket is geprobeerd een rijke omgeving te ontwerpen waarin leerlingen worden uitgedaagd om posities in te nemen. Die posities hebben niet alleen betrekking op de keuzes die Roosje en andere Nederlanders tijdens de Tweede Wereldoorlog maakten, maar slaan ook op hedendaagse situaties. De voornamelijk geschreven en audiovisuele bronnen worden hardop denkend en historisch redenerend door de leerlingen aan de hand van onderzoeksvragen benaderd. Het diverse bronmateriaal is op sommige momenten uniek, omdat het afkomstig is uit de privécollectie van Paul Glaser. Zo is er een opname van het Polygoon-nieuws nog uit 1942, waarin Roosje een nieuwe dans demonstreert. Alleen dat al zou bij de leerlingen diverse vragen kunnen en moeten oproepen. ■

Het onderduikadres van Roosje in Naarden, 1942. Foto uit familiearchief Paul Glaser.