

Ieder zijn eigen verhaal

Lesgeven over moeilijke onderwerpen

De hele geschiedenis moet op school behandeld worden. Geen uitzonderingen. Maar als je dat vindt, wat zijn dan de uitdagingen en mogelijke tips? Drie docenten laten hier hun licht over schijnen: een docentenopleider, een ervaren en een beginnend docent. Zijn er gevoelige onderwerpen en hoe spelen zij daar op in?

Jaarlijks worden er in Nederland honderden studenten opgeleid tot docent geschiedenis. Het opleiden gebeurt steeds vaker vanuit de lerarenopleiding en de stageschool samen. De opleider van de lerarenopleiding, de geschiedenisdocent op school en student leren idealiter van én met elkaar. In deze artikelenreeks gaan leden van de VGN-commissie Lerarenopleidingen met geschiedenisdocenten en studenten in gesprek over een vakdidactisch thema. Hoe geven zij dit thema vorm in hun lessen en begeleiding? Hoe ervaren zij de aansluiting tussen opleiding en voortgezet onderwijs, tussen theorie en praktijk? En waaruit blijkt dat zij elkaar en de leerlingen inspireren?



De brug in Mostar die verwoest werd tijdens de Kroatisch-Bosnische Oorlog.

Op 4 januari 2018 zond KRO-NCRV het eerste deel van de documentairereeks *De Brug* uit. Deze aflevering draaide om de bekende brug in Mostar, die in 1993 tijdens de oorlog tussen Kroaten en Bosniërs verwoest en in 2004 weer herbouwd werd. Beide bevolkingsgroepen vertellen anno 2017 nog steeds een ander verhaal over de verwoesting: ze geven ieder de andere partij de schuld. Toen de documentairemakers een docent aan een plaatselijke middelbare school vroegen hoe zij deze woelige periode uit de geschiedenis van Bosnië en Herzegovina behandelt, antwoordde ze dat dat geheel niet gebeurt. Daarvoor ligt deze recente geschiedenis nog te gevoelig.

Volgens een vorig jaar verschenen onderzoek gaan ook enkele Nederlandse collega's moeilijke onderwerpen uit de weg. Zo zou een op de vijf docenten in het voortgezet onderwijs de Shoah niet behandelen.¹ Zeker in de grote steden zouden hun leerlingen het gangbare verhaal over de Shoah niet accepteren. Meerdere politieke figuren reageerden dat deze opstelling ontoelaatbaar was. Volgens hen moest de hele geschiedenis op iedere school behandeld worden, juist ook de Jodenvervolging in de jaren dertig en veertig.

De docentenopleider

Alle weerstand die ik zelf ervaren heb, bleef beperkt tot een enkele leerling. Ooit besprak ik de val van het Ottomaanse Rijk. Een Bosnische jongen had daarbij moeite met de metafoor van dat rijk als een zieke, oude man. Thuis werden namelijk de verworvenheden van de Ottomaanse periode benadrukt en verklaarde men de val vanuit de bemoeienis van buitenlandse mogendheden. Mijn reactie was, achteraf bekeken, een onverstandige: ik erkende dat er meerdere versies op de geschiedenis mogelijk waren, maar benadrukte dat methode de stof voor de toets bepaalde. Nu ik er enkele jaren over heb kunnen nadenken, hanteer ik andere uitgangspunten. School is niet de enige bron voor historische beelden.² Familie, sociale media en opiniemakers zijn regelmatig belangrijkere bronnen dan ons lesboek en onze aantekeningen. De autoriteit van docenten en historici als bewakers van de juiste historische verhalen lijkt daardoor af te nemen.³ Wanneer we desondanks de unieke geldigheid van ons verhaal benadrukken kunnen leerlingen een 'schizofreen' historisch narratief ontwikkelen.⁴ Leerlingen beschouwen ons verhaal dan alleen als relevant op school. In hun eigen ►

¹ Waarschijnlijk deinst aanzienlijk minder dan een op de vijf docenten terug om een onderwerp als de Shoah te behandelen. *NRC Handelsblad* schatte het aantal in dat verband in op drie procent (6-2-2017). Een verkennend kwalitatief onderzoek door mijn collega Esther Dooren onder docentenopleiders en studenten ondersteunt die laatste observatie; de meeste respondenten bespraken omstreken onderwerpen.

² Rietbergen, Peter. *Clio's stiefzusters. Verledenverbeeldingen voorbij de geschiedwetenschap*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt, 2015.

³ Jenkins, Keith. *Re-thinking History*. Londen en New York: Routledge, 2003.

⁴ Wertsch, James V. 'Collective Memory and Narrative Templates.' *Social Research*, 2008: 133-156.

Gijs van Gaans is docentenopleider aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg.

narratief gebruiken ze de historische beelden die in de privécontext leidend zijn. Scholieren die bijvoorbeeld het consensusbeeld over de Shoah niet accepteren, zullen dat ook niet gaan doen wanneer een docent het uitvoeriger uitlegt. De kans is groot dat ze hun mond houden, het verhaal van de docent leren voor de toets, maar het niet integreren in hun eigen verhalen over het verleden. Houd in je achterhoofd dat ook jouw eigen verhalen, hoe wetenschappelijk je die ook onderbouwt, uiteindelijk slechts beelden zijn. Feitelijk zijn er dan dus in iedere klas meerdere beelden van het verleden aanwezig, waarvan de plausibiliteit bepaald moet worden. Ga die dialoog open aan. Bij omstreden onderwerpen is een open dialoog een hele opgave. Onze verhalen zijn immers nauw verbonden met onze diepere waarden en onze identiteit.

De oplossing ligt mijns inziens niet in het benadrukken van het eigen gelijk, maar in de erkenning dat geschiedenis echt om identiteitsbepalende verhalen kan gaan. Uitgangspunt bij een dergelijke dialoog is niet de vaststelling van het enige juiste beeld, maar het beoordelen van elkaars beelden op plausibiliteit. Daarvoor moet dan in eerste instantie wel ruimte zijn voor alle beelden, hoe omstreden ook.

Laat leerlingen bronnen aandragen voor hun eigen beelden en draag zelf andere bronnen aan. Bepaal vervolgens samen in hoeverre de in de klas aanwezige beelden logischerwijs terug te voeren zijn op die bronnen. Bepaal ook in hoeverre deze rekening houden met discontinuïteit, multicausaliteit, standplaatsgebondenheid en

Voor dit artikel zijn de volgende personen geïnterviewd:

Manon Wilbrink geeft sinds 2005 les aan het Onze Lieve Vrouweylyceum in Breda. Ze participeerde in de Holocaust Education Fellowship bij het Imperial War Museum en in Holocaust Education Seminars bij Yad Vashem.

Niels Jochems behaalde zijn bachelor aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg en volgt daar sinds 2017 ook de masteropleiding. Hij is sinds 2015 docent en geeft momenteel les op het Carolus Borromeus College te Helmond.

multiperspectiviteit. Bespreek samen waarom de beelden die dat wel doen sterker en dus plausibeler zijn dan beelden die dat niet doen. Zo bereik je mijns inziens zowel een dieper historisch als interpersoonlijk begrip. In feite train je dan betekenisvol historisch redeneren.

De ervaren docent

Manon Wilbrink ervaart onderwerpen eigenlijk nooit als omstreden, hoogstens als ongemakkelijk. Ze heeft bijvoorbeeld nog nooit leerlingen getroffen die de Shoah ontkenden. Als de bespreking van een onderwerp al ongemakkelijk is, dan is dat eerder vanwege een onbekendheid met het onderwerp of bestaande vooroordelen. Volgens Wilbrink stellen leerlingen zich welwillend op bij het bestuderen van een dergelijk onderwerp. Ze doen hun best de andere kant te zien en zo een beter beeld te krijgen.



Het Auschwitzmonument in het Wertheimpark in Amsterdam.

Wilbrink benadrukt de noodzaak deze onderwerpen wel te bespreken. Ze laat leerlingen hun eigen visie geven, daar vragen over stellen, en bekijken hoe andere leerlingen daarop reageren zonder dat het tot een veroordeling komt. Ze vindt dat leerlingen zelf tot nieuwe inzichten moeten komen. Wilbrink beschouwt zich niet als degene met het grote gelijk. Leerlingen prikken ook door docenten heen die het altijd beter denken te weten. Af en toe een spiegel of inzicht in de standpunten van de ander voorhouden kan er wel voor zorgen dat een leerling zich gehoord voelt en tegelijkertijd met meer nuance leert kijken. Wilbrink geeft een voorbeeld. Tijdens een klasdiscussie over de komst van arbeidsmigranten in de jaren vijftig en zestig, zei een leerling ooit dat het een volkomen 'faal' was. Dat 'zij' niet konden lukken en dat 'de meesten' naar het vmbo moesten. Bij doorvragen bleek het een kwestie van 'onbekend maakt onbemind': het meisje zat op een 'witte school', hockeyste bij een 'witte

'Historische films bepalen de beelden die leerlingen van historische contexten hebben'

club', woonde in een 'witte wijk', verkeerde in 'witte bovengemiddeld opgeleide kringen'. Ze kende niemand persoonlijk met een migrantenachtergrond. Wilbrink stelde slechts vragen en droeg een vergelijking met het programma *Ik vertrek* aan. Volgens de leerlingen faalden de mensen uit dat programma ook. Ze kon daarop haarfijn uitleggen waarom die 'Nederlanders' er soms niet in slaagden om over de grens een onderneming op te zetten. Nadat ze alle punten had genoemd – niet beheersen van de taal, niemand kennen, onbekendheid met 's lands wijs en eer, etc. – vroeg Wilbrink haar zich te verplaatsen in de arbeidsmigranten van de jaren vijftig en zestig. Dat nuanceerde de mening van deze leerling.

De student

Net als Manon Wilbrink merkt Niels Jochems weinig weerstand bij het bespreken van deze onderwerpen. Hij behandelt ze wel, maar houdt in zijn woordkeuze rekening met mogelijke gevoeligheden bij leerlingen uit minderheidsgroeperingen. Toch hebben juist deze leerlingen soms meer interesse in bepaalde onderwerpen, zoals slavernij, het koloniale verleden en de concrete doorwerking ervan in bijvoorbeeld de discussie rond Zwarte Piet. Bij de behandeling van deze onderwerpen ziet hij twee uitdagingen: de invloed van reeds opgedane beelden en de neiging tot ongeschoold historisch denken. Hoewel Jochems niks tegen historische films heeft, hebben ze naar zijn mening wel een



Demonstratie tegen Zwarte Piet in Amsterdam, 2013.

negatief effect op de beelden van leerlingen. Ze bepalen de beelden die ze van historische contexten hebben, hetgeen soms tot misconcepties leidt. Met deze beelden moet een docent naar zijn mening terdege rekening houden. Jochems zelf be vraagt en corrigeert ze waar nodig. Helaas blijken de bestaande beelden hardnekkig, zelfs na zijn lessen, want antwoorden en toetsvragen blijven soms doorspekt met deze oude beelden. Ook de neiging tot ongeschoold historisch denken is een grote uitdaging voor Jochems. Wanneer hij bijvoorbeeld de afschaffing van de slavernij behandelt, dan vinden zijn leerlingen slavernij per definitie verkeerd. Ze lijken daarvoor minder aandacht te hebben voor de verschillen in historische context van bijvoorbeeld de slavernij in de Nieuwe Wereld vergeleken met die in het Romeinse Rijk. Een geschoold besef van standplaatsgebondenheid is moeilijk aan te leren bij deze onderwerpen.

Jochems ziet dat een ongeschoolde standplaatsgebondenheid een andere rol speelt tijdens de behandeling van de Shoah, voornamelijk bij enkele leerlingen met een autochtone achtergrond. Ze erkennen dat de Shoah vreselijk is, maar verwijzen tegelijkertijd naar de huidige politieke situatie in Nederland: ja, de vervolging was echt vreselijk, maar dat wil niet zeggen dat ze de aanwezigheid van buitenlanders maar moeten accepteren. Blijkbaar worden die zaken naar hun mening te vaak met elkaar in verband gebracht. Deze houding leidt wel tot een grotere interesse in het onderwerp. Deze leerlingen willen wel het fijne weten van de wijze waarop de Jodenvervolgving vorm kreeg. ■

Literatuur

Rüsen, Jörn, *Historisches Lernen*. Keulen, Weimar en Wenen: Verlag Böhlau, 1994.