

Wie zijn wij en wie waren zij?

De rol van geschiedenisonderwijs in identiteitsdenken

'Wie zijn wij en wie waren zij' was de vraag die centraal stond op het (online) VGN-congres van dit jaar. Susan Legêne stelde in haar lezing een vraag bij die vraag en die luidt: 'Geeft geschiedenisonderwijs aan de leerlingen onderling een gezamenlijke basis om dat uit te vinden?'



Laat ik eerlijk zijn: wie zijn wij – die ‘zijns-vraag’ is te groot voor mij. Ik kan hem niet beantwoorden in de ik-vorm – wie ben ik – laat staan in een wij-vorm: wie zijn wij. Heel lang geleden had ik een vriendje van wie de vader bij het minste of geringste verzuchtte: ‘Wie zijn wij dat we dit mogen meemaken?’ Of het nu ging om een lekker toetje, de krant die op tijd werd bezorgd, de kennismaking met het vriendinnetje van zijn zoon – het kwam gewoon altijd uit zijn mond, en was, voor zover ik dat kon beoordelen, niet melig bedoeld. Gewoon een soort stoplap waarin ‘wij’ een pluralis majestatis kon zijn, of een zegswijze die iedereen aanwezig insloot in een moment van geluk.

‘Wij’ is een prachtig woord, waar de Indonesische taal twee vormen van kent, *kami* en *kita*. *Kami* betekent ‘wij’ in de zin van bijvoorbeeld ‘wij deelnemers aan het congres van VGN Kleio’. *Kita* gaat ook over anderen, niet aangesloten, maar in een hogere instantie wel ingesloten, bijvoorbeeld: kami (= wij congresgangers) bespreken iets van belang voor kita (= ons de geschiedenisleraren van Nederland). Als we vandaag met betrekking tot het geschiedenisonderwijs de vraag stellen ‘wie zijn wij’, dan kan dat een vraag zijn naar ‘wie ben ik’, of het is een open vraag die zowel inclusief als exclusief kan worden uitgelegd – wij die bij elkaar zijn aangesloten en anderen er wat buiten houden; of wij allemaal, wij Nederlanders bijvoorbeeld.

Stuivertje wisselen

Die dubbele betekenis van ‘wij’ zit besloten in de historische foto voor de folder van dit congres. Het is een aankomstscène op Schiphol, vermoedelijk; zo schat ik in, gemaakt ergens in de jaren zeventig. De fotokeuze suggereert dat in historisch perspectief ‘wij’ kan stuivertje wisselen met zij – dat wie uit Suriname ‘aankwam’ in de jaren zeventig, in juridische zin behoorde tot ‘wij Nederlanders’, en om zich te vestigen aansluiting vond bij een kleinere ‘wij-groep’ die hen insloot, hen afhaalde van Schiphol. Als we dan nu in historisch perspectief de vraag stellen ‘wie waren zij’, wie waren die ‘landgenoten van overzee’, zoals ze wel werden genoemd, dan laat de haast vanzelfsprekende verandering van ‘wij’ naar ‘zij’ in geschiedschrijving zien dat historici terugkijkend vaak juist de *niet*-aangesloten betekenis van het brede ‘wij’ kiezen. ‘Zij’, zegt bijvoorbeeld een stroming in de geschiedschrijving, zij waren ‘postkoloniale migranten’ die uit Suriname naar Nederland kwamen rond de Surinaamse onafhankelijkheid. In plaats daarvan zou je ook kunnen zeggen: zij zijn onze ouders. Het belangrijkste is, om deze twee betekenissen van ‘wij’ – de aangesloten exclusieve en de ingesloten alomvattende betekenis – in gedachten te houden. En daarbij ook te onthouden dat de impliciete betekenis van ‘zij’ in de zin van enerzijds ‘zij die anderen’ en anderzijds van ‘zij die wij

vroeger waren’, vertrekt vanuit twee verschillende invullingen van het *hedendaagse* wij.

In de kern is de vraag ‘wie zijn wij, wie waren zij’ een ‘zijnsvraag’ en als zodanig is hij dus nogal groot. In geschiedfilosofische zin heeft Chiel van den Akker dit besproken in het *Elementaire Deeltje* dat hij vooral schreef met geschiedenisdocenten in het middelbaar onderwijs in gedachten.¹ De vraag wordt al concreter als we hem kunnen projecteren op een onderwerp – wie zijn wij Nederlanders, en wie waren wij?

Vorig jaar, toen ons congres gepland was, werd Herman Pleij in het weekend ervoor geïnterviewd in *NRC Handelsblad* juist daarover, met het hem kenmerkende gemak. Wij Nederlanders, stelde hij, wij zijn nuchtere types die zich door het coronavirus niet het hoofd op hol laten brengen, maar gaan polderen, zoals we dat sinds de vroege middeleeuwen hebben aangepakt. Ik citeer:

‘De woede over het verzet tegen Zwarte Piet gaat over een diepgaand meningsverschil over aan wie tradities toebehoren’

‘Nederlanders zijn best gedisciplineerd. We zijn solidair, saamhorig, dat zit nog in de middeleeuwse cultuur van broederschap, gilden, rederijen.’ En tegelijk, gaat hij verder, is onze samenleving ook horizontaal, individualistisch en anti-hiërarchisch. Dat ‘hebben we nog te danken aan onze koopmansmoraal, ontstaan toen de burger aan het eind van de middeleeuwen zo rijk werd dat hij van de adel en geestelijkheid niet meer afhankelijk was.’² Het leest als een inclusieve tekst, ‘wij Nederlanders’, ‘gezamenlijk’. Maar dat werkt alleen zo, als wij, de Nederlanders van nu, ons allemaal nazaten voelen van die broedersschappen, gilden en rederijen, en opvolger van die burger die adel en geestelijkheid links kon laten liggen. De woede over het verzet tegen Zwarte Piet, waarnaar in het artikel ook wordt verwezen, gaat echter juist over een diepgaand meningsverschil over aan wie tradities toebehoren, wie ze aanspreken en wie zich niet aangesproken mogen voelen. Zulke discussies gaan onder meer over de doorwerking van het koloniale verleden, maar ook over de positie van vrouwen, over godsdienstige kwesties, over de Holocaust en over nog heel veel meer. ‘Wij Nederlanders’ is een weerbarstig begrip.

Zwarte bladzijdes

Ook in 2020 publiceerde het *Historisch Nieuwsblad* een onderzoek dat in veel media werd opgepikt, naar de wijze waarop dergelijke historisch-maatschappelijke thema’s in geschiedsmethodes werden behandeld.³ Afgaand op hun eigen beschrijving lijkt het onderzoek met een vrij losse methode te zijn aangepakt: bladzijdes tellen – ▶

Susan Legêne is hoogleraar politieke geschiedenis aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Linkerpagina: Op de voorkant van de congresfolder van de VGN stond deze foto. Een Surinaamse familie komt aan op Schiphol, 6 augustus 1974. Foto: Rob C. Croes/Anefo, Nationaal Archief.

¹ Chiel van den Akker, *Geschiedenis. Elementaire Deeltjes* 65 (Amsterdam 2019).

² Freek Schraevande, ‘Nuchtere Nederlanders – Woedend over Zwarte Piet, kalm in tijden van corona’, *NRC Handelsblad*, 7 & 8 maart 2020, p. 2-3 (rubriek Vooraan).

³ Bas Kromhout, ‘De meeste schoolboeken deugen’, *Historisch Nieuwsblad* 2020:3, pp. 40-47. Het onderzoek van zeven lesmethodes is uitgevoerd door de redactie plus Mirjam Jansen en Lola Bas.

4 Zie de werkdocumenten *Codeboek Schoolboeken-studie – de rol van gender en etniciteit*, en de twee rapporten met de uitkomsten ten aanzien van 'representatie en stereotypering van vrouwen en mannen', en van 'etniciteit'. Van Veen en Van de Rozenberg wonnen hiermee in 2020 een Synergy Award.

5 Dit is ook wat Jikkemien Kuypers, in 2018 Geschiedenisdocent van het jaar, me op haar school overtuigend uitlegde.

6 Artwell Cain, Deniece Wijdenbosch, *Uitsluitingsmechanismen van mensen van Afrikaanse afkomst in Nederland: Wat is erover bekend? Een quick scan van de literatuur* (VU Amsterdam 2017). Verslag expertgroep in Bijlage III. Het rapport is te vinden op tinyurl.com/K4USM.

7 *Talen centraal. Naar een deltaplan voor de universitaire talenstudies*. Opgesteld door het Nationaal Platform voor de Talen, oktober 2019. Citaat p. 3; op p. 10 ook over Curriculum.nu en de meesterschapsteams.

percentages zwarte bladzijdes kolonialisme, slavernij en Holocaust; percentages vrouwen en percentages wereldgeschiedenis. Ik wil er hier niet dieper op ingaan, maar memoreer het vanwege de bredere vraag wat juist het geschiedenisonderwijs kan betekenen in het bredere debat over wie wij zijn. De strekking van het *Historisch Nieuwsblad*-artikel is dat de meeste geschiedenismethodes deugen, dat de kritiek op de methodes – als zouden we in het onderwijs te weinig kennis overdragen over problematische kanten van het verleden, of dat de geschiedenis een overwegend nationaal verhaal is – best wel meevalt als je bladzijdes gaat tellen. Ons gaat het natuurlijk niet louter om percentages, maar ook om wat er op die bladzijdes staat, en hoe met de stof in de klas wordt gewerkt. Lezers van *Kleio* staan midden in deze praktijk en weten heel wat beter dan ik welke rol lesmethodes spelen, welke discussies spelen in de klas, en op welke manier het geschiedenisonderwijs aansluit bij het maatschappelijk debat. Vandaar ook de keuze van het jubileumonderwerp. Waarom ik het *Historisch Nieuwsblad*-onderzoek uit 2020 noem is, omdat ik mij soms afvraag of de verwachtingen ten aanzien van wat het geschiedenisonderwijs op zichzelf te weeg kan brengen niet te hoog zijn. Moeten we juist als historici niet explicieter ook naar de *andere* schoolboeken kijken? Dat deden bijvoorbeeld de twee Leidse jonge pedagogen Tessa van de Rozenberg en Daudi van Veen in een onderzoek naar de representatie van gender en etniciteit in de lesboeken voor wiskunde en Nederlands voor de brugklas. Zij analyseerden op basis van een door henzelf gegenereerde database met 12.919 personages die voorkomen in de teksten, de opdrachten en de afbeeldingen in de schoolboeken, welke verteke-

kennis en begrip langs ontelbaar veel wegen vorm krijgen en worden overgedragen.⁵

Hoge verwachtingen van geschiedenisonderwijs kwam ik in 2017 ook tegen in een expertgroep van mensen uit allerlei lagen van de samenleving die spraken over ervaringen met alledaags racisme. De ouders onder hen vertelden over hun ervaringen na aankomst in Nederland en wat hun kinderen, in Nederland geboren, nu overkwam. Op zoek naar oplossingen kwam telkens weer naar voren dat de meeste mensen, op school, op de sportclub, op straat, bij de politie, te weinig weten over de diepere historische achtergronden van racisme. Ze zagen een oplossing mede in beter geschiedenisonderwijs over het koloniale verleden.⁶

Minder vreemde talen

De Leidse onderzoekers keken dus vooral naar wiskunde en naar methodes voor Nederlands. Bij Nederlands ging het hun om taal. Dat raakt uiteraard ook aan het daadwerkelijke geschiedenisonderwijs dat onlosmakelijk verbonden is aan de behandeling van Nederlandse literatuur. In het rapport *Talen centraal* van het Nationaal Platform voor de Talen uit 2019 lezen we dat

'Ik vraag mij soms af of de verwachtingen ten aanzien van wat het geschiedenisonderwijs op zichzelf te weeg kan brengen niet te hoog zijn'

ning er bestaat met betrekking tot afkomst van de personages, geslacht, beroep en dergelijke.⁴ Ook deze onderzoekers keken dus naar percentages, maar ze analyseren die gegevens in een vergelijking met een werkelijkheid buiten de schoolboeken en constateren op basis daarvan welke vertekeningen 'objectief' meetbaar zijn. Vrouwen, bijvoorbeeld, hebben maar zelden een beroep in die teksten en mensen van kleur zijn opmerkelijk vaak atleten. Dat onderzoek deed me realiseren dat ook als onze geschiedenisboeken alle ruimte zouden geven voor een open gesprek over 'wie wij zijn, en wie zij waren', het dan nog niet op zichzelf kan staan, niet in een isolement plaatsvindt. Het vindt plaats in een educatieve en maatschappelijke context waarin historisch bewustzijn, historische

'Processie van Hanswyk met de vijf gilden, de schermers, de kolveniers, den handboog, en den ouden met den jongen voet of kruysboog, opgevolgd door den procureur van den grooten raed en zyne huysvrouw'. Acquarel naar een origineel uit 1667 door Jan Baptist De Noter.



de bestudering van literatuur tot doel heeft om culturen te ontsluiten. ‘De bestudering van literair erfgoed geldt hierbij als een belangrijke manier om de historische rol van Nederland in stand te houden als bemiddelaar en kenner van Europees en mondiaal erfgoed.’⁷ Het platform beantwoordt de vraag wie wij zijn dus met iets collectiefs dat we aan het verliezen zijn. Zij (dat wil zeggen: wij vroeger) waren bemiddelaars en kenners van Europees en mondiaal erfgoed; maar nu leerlingen die uitstromen uit het voortgezet onderwijs steeds minder vreemde talen spreken, dreigen wij dat wezenskenmerk te verliezen.

‘Waarom de kris van Diponegoro niet al veel eerder naar Indonesië terugging, is net zo boeiend als hoe hij in 1831 in Nederland terecht kwam?’

De bewoordingen van het platform zijn interessant. Het stelt dat talenkennis een voorwaarde is voor omgang met niet alleen Nederlands erfgoed, maar met Europees en mondiaal erfgoed: Nederlanderschap is gekoppeld aan een brede blik, een naar buiten gerichte oriëntatie die aan Nederland een historische rol gaf. Volgens *Historisch Nieuwsblad* doceren we dat in het geschiedenisonderwijs nog steeds zo, gezien het percentage bladzijdes over wereldgeschiedenis in geschiedenisboeken. Wat het Nationaal Platform voor de Talen echter stelt is, dat zelfs als dat klopt, we dan nog in *andere* aspecten van het voortgezet onderwijs, zoals het onderwijs in vreemde talen, die doelgerichte aandacht zien teruglopen. En wat ze daarbij in dit citaat ook doen, is literatuur benoemen in termen van ‘erfgoed’.

Een spraakmakende casus die zich dienaangaande vorig jaar voordeed, is natuurlijk de kris van Diponegoro. U kent vast de geschiedenis. Prins Diponegoro was de leider in de Javaoorlog, en werd na vijf jaar oorlog in 1830 tijdens vredesonderhandelingen gevangengenomen en verbannen. Zijn ceremoniële kris kwam in handen van de Nederlanders en werd geschonken aan het Koninklijk Kabinet van Zeldzaamheden (KKZ) dat rond 1815 door Koning Willem I was opgericht. Het KKZ zou uitmonden in enerzijds het Rijksmuseum in Amsterdam en anderzijds het Rijksmuseum voor Volkenkunde in Leiden (op zichzelf een veelbetekenende tweedeling tussen ‘wij’ en de anderen). Nederlanders verzamelden ondertussen ontelbaar veel krissen. Soms was het geschenk, soms buit, en weer andere keren een koopje, bijvoorbeeld zoals wanneer in de *Max Havelaar* de vader van Saïdjah niet alleen zijn buffel moet verkopen, die essentieel is voor de rijstbouw, maar ook zijn kris die essentieel is voor de bescherming van de familiestamboom. De Nederlanders waren



zich van die betekenis van de kris maar al te goed bewust. En daardoor lijkt het vreemd dat die honderden schitterende krissen in Nederlandse collecties zo ‘anoniem’ zijn geworden. We weten vaak wel wie een kris verzamelde, maar veel minder vaak weten we van welke familie hij was.

Indonesië heeft sinds de onafhankelijkheid de kris van Diponegoro terug willen hebben. De geschiedenis waarom hij niet al veel eerder terugging, is net zo boeiend als de geschiedenis hoe hij in 1831 in Nederland terecht kwam, waarom hij in 2020 ten slotte terug is gegaan, en alles daar tussenin. Koning Willem-Alexander verwees naar een specifiek onderdeel van die tussenliggende geschiedenis toen hij zei: ‘Meneer de President, op 17 augustus is het 75 jaar geleden dat Indonesië met de Proklamasi zijn plek claimde tussen de onafhankelijke en vrije staten. De Nederlandse regering heeft dit gegeven vijftien jaar geleden uitdrukkelijk aanvaard in politieke en morele zin. Wij feliciteren de bevolking van Indonesië van harte met de viering van 75 jaar onafhankelijkheid.’ ▶

De kris van prins Diponegoro die in 2020 werd teruggegeven aan Indonesië. Foto: Museum Volkenkunde.



8 Verklaring van koning Willem-Alexander tijdens het staatsbezoek aan Indonesië, 10-03-2020.
9 Michael Rothberg, *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization* (Stanford, 2009).

En daarop liet volgen dat hij excuses aanbood voor de geweldsontsporingen van Nederlandse zijde tijdens de dekolonisatieoorlog tussen 1945 en 1950. Maar tegelijkertijd verbond ook hij historisch besef aan een erfgoeddenken dat de essentie van het land aangaf: ‘Indonesië is een land met een oude ziel en een jong hart. Het koestert zijn rijke culturele erfgoed en is tegelijkertijd bezig de toekomst te veroveren. Die combinatie van oud en nieuw maakt uw land zo eindeloos fascinerend.’⁸

Wie zijn zij

Deze woorden, en eigenlijk geldt dat voor iedere zin in de korte toespraak van de koning, laten zien dat het congresstema als het draait om de vraag ‘wie zijn wij, wie waren wij Nederlanders’ onlosmakelijk verbonden is aan ‘wie zijn zij, en wie waren zij Indonesiërs’. Nationale ‘wij-geschiedenissen’ beginnen in de aanloop naar dekolonisatie. Dat geldt evenzeer voor die nieuwe naties van na 1945, als voor die oude koloniale rijken die zichzelf ooit in het centrum voelden staan.

“De vraag “wie zijn wij, wie waren wij Nederlanders” is onlosmakelijk verbonden aan “wie zijn zij, en wie waren zij Indonesiërs”

De kris symboliseert voor nu een scharnierpunt om vanuit verschillende denkrichtingen naar een geschiedenis van in- en uitsluiting te kijken. Met die denkrichtingen wil ik eindigen. Ik begon mijn verhaal met de twee betekenissen van ‘wij’, wij een beperkte groep samen, of wij allen in een bredere betekenis, in het Indonesisch uitgedrukt in twee verschillende woorden. Het feit dat er twee woorden voor zijn die moedertaalsprekers feilloos gebruiken, betekent iets voor het gemeenschapsgevoel. Daarna sprak ik over ‘wij nu’ en ‘zij toen,

met het voorbeeld van de Surinaamse Nederlanders die in 1974 op Schiphol aankwamen en die nu in de geschiedschrijving geframed worden als postkoloniale migranten, terwijl we ze ook onze ouders zouden kunnen noemen. Vandaar stapte ik over op ‘wij Nederlanders’, met de meestal opgewekte historische clichés van Herman Pleij waarin wij/zij soms scherp tot uitdrukking komt. Vanuit historische clichés kwam ik op de vraag welke rol schoolboeken spelen in historisch besef met betrekking tot wij en zij. Ik sloot aan bij onderzoek dat suggereert dat beeldvorming dienaangaande zich in het hele onderwijs voltrekt, en niet naar geschiedenisonderwijs alleen kan worden gedelegeerd. Met de ambitie van het Nationaal Platform voor de Talen om via het taal- en literatuuronderwijs het vaandel hoog te houden van een brede blik op de wereld die we dreigen te verliezen door afkalkende aandacht voor vreemde talen, kwam ik op erfgoeddenken. En de kris van Diponegoro liet eigenlijk hetzelfde zien als mijn interpretatie van de aankomstscène op Schiphol: dat de voortgang van de geschiedenis zelf bijdraagt aan veranderende denkrichtingen en telkens nieuwe verhoudingen van wij en zij schept.

Daarom wil ik afsluiten met het begrip *multidirectional memory*, geïkt door Michael Rothberg.⁹ Het begrip kan niet makkelijk in twee Nederlandse woorden vertaald worden. Beelddenker als ik ben, probeerde ik er dan ook eerst een beeld bij te vinden, en ik kwam uit op het beeld van een vuurtoren. Vanuit een vast standpunt reikt het licht van een vuurtoren voortdurend om zich heen, creëert lengte en diepte, ritme en richting. De gedachte achter *multidirectional memory* verder uitwerkend naar het geschiedenisonderwijs kwam ik ten slotte tot deze afsluitende wens: dat we onze leerlingen kunnen leren dat historisch besef zich verschillende kanten op kan richten vanuit een *ik* en een *wij* voor wie juist die verschillen belangrijk zijn. ■