



INHOUD

Bernt Kerremans

**EEN ROMEINSE PRINS TUSSEN
RIJN EN ELBE.**

*Germanicus, Tacitus en de veldtochten in
Germanië (14-16 n.C.)*

301



Niels Matheve

OVER DE POPPETJES ÉN DE TOUWTJES.

*Protagonisten in de debatten en politieke motieven
voor investeringen in de artistieke sector op het einde
van de negentiende eeuw*

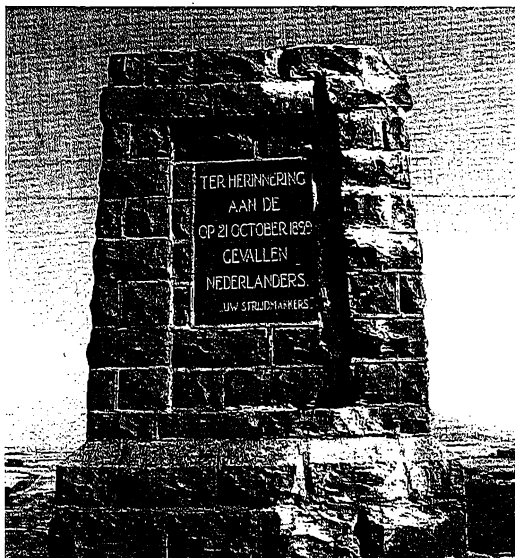
319

Vincent Kuitenbrouwer

**DE GEOGRAFIE VAN DE STAM-
VERWANTSCHAP.**

*Op zoek naar Nederlandse plaatsen van
herinnering in Zuid-Afrika*

335



Patrica D. Gomes
SLAVERNIJGESCHIEDENIS IN
DE LANDELIJKE DAGBLADEN

351



Albert van der Zeijden
DE POLITIEK VAN IMMATERIEEL
ERFGOED: EEN BESPREKINGSARTIKEL

369



Stephan Klein, Maria Grever en
Carla van Boxtel
'ZIE, DENK, VOEL, VRAAG, SPREEK,
HOOR EN VERWONDER'.
Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs
en erfgoededucatie in Nederland

381



SUMMARIES

396

BOEKBESPREKINGEN

398



Monument op de appèlplaats van Kamp Westerbork. Symbolische verbeelding van 102.000 niet teruggekeerde gedeporteerden: joodse Nederlanders, Sinti en Roma en verzetsstrijders.

Bron: foto Stephan Klein (juli 2011).

'ZIE, DENK, VOEL, VRAAG, SPREEK, HOOR EN VERWONDER'.

Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland

Stephan Klein, Maria Grever
en Carla van Boxtel

Om jongeren te interesseren voor het verleden wordt vaak een beroep op emoties gedaan door het herkenbaar, tastbaar en invoelbaar te presenteren. Deze benadering zien we vooral bij 'erfgoededucatie'. Dit type onderwijs lijkt haaks te staan op het geschiedenisonderwijs in Nederland dat kritische analyse wil bevorderen. Wellicht is deze tegenstelling te absoluut. Onderwijs over het verleden lijkt juist gebaat bij het doordacht combineren van historische afstand en nabijheid. De titel van deze bijdrage – een variatie op een bekend lied van Ramses Shaffy¹ – suggereert deze combinatie.

Over de maatschappelijke rol van de geesteswetenschappen wordt in de Nederlandse *academia* weer volop nagedacht.² Binnen de kring van de geschiedwetenschap bleek deze reflectie bij de herdenking van het feit dat 150 jaar geleden Robert Fruin zijn oratie uitsprak als eerste hoogleraar Vaderlandse geschiedenis. Fruin is *un homme de mémoire* geworden met wie een debat kan worden gevoerd over 'de spanning tussen vakwetenschap en maatschappelijke opdracht', over de dienstbaarheid van historici aan het verleden en hun betrokkenheid op het heden.³

In de context van onderwijs, musea en erfgoed is een dergelijk debat allerm minst eenvoudig. De cultuurhistorische belangstelling

in Nederland is sinds de jaren tachtig weliswaar spectaculair toegenomen,⁴ maar de interesse van het brede publiek in het algemeen en die van jongeren in het bijzonder wordt niet in eerste instantie gewekt door kritische analyse en rationele afstandelijkheid. Wil een verleden voor deze doelgroepen bruikbaar en betekenisvol zijn, dan komt het tegemoet aan een verlangen naar nabijheid én wekt het verwondering en nieuwsgierigheid op. De suggestie van nabijheid wordt opgeroepen door het verleden herkenbaar, tastbaar en invoelbaar te presenteren. Verwondering en nieuwsgierigheid ontstaan door voorstellingen van een verleden dat ver weg, vreemd en exotisch is. Erfgoedinstellingen waarderen precies deze emoties. Sinds enige tijd hebben zij – soms in samenwerking met scholen – 'erfgoededucatie' als een nieuwe vorm van publieksgerichte geschiedenis uitgewerkt.⁵

Deze erfgoedbenadering van het verleden lijkt op gespannen voet te staan met het bestaande geschiedenisonderwijs dat in Nederland nog steeds grotendeels is geënt op de vakdiscipline. 'Lijkt', want dikwijls gaat men in discussies uit van aannames, gebaseerd op de scherpe dichotomie tus-

- 1 'Zing, vecht, huil, bid, lach, werk en bewonder' (1971) is een lied met erfgoedstatus van de Nederlandse zanger Ramses Shaffy, geboren in Frankrijk uit een Egyptische vader en een Poolse moeder.
- 2 Voor de wetenschap. De Akademie in de kennissamenleving. Strategische agenda 2010-2015 (KNAW 2010) 16.
- 3 H. Paul en H. te Velde (red.), *Het vaderlandse verleden. Robert Fruin en de Nederlandse geschiedenis* (Amsterdam 2010) 12.
- 4 De interesse is niet onder alle bevolkingsgroepen toegenomen. F. Huysmans en J. de Haan, *Het bereik van het verleden. Ontwikkelingen in de belangstelling voor cultureel erfgoed* (Den Haag 2007) 19-20.
- 5 I. Visscher-Voerman en T. Huizinga, 'Erfgoededucatie in het curriculum van het basisonderwijs', in: C. Hageman (red.), *Voorbij Erfgoed a la Carte. Een terugblik op de toekomst van erfgoededucatie* (Amsterdam 2009) 68-85.

sen (kritische) geschiedenis en (verheerlijkend) erfgoed van David Lowenthal. Hoewel Lowenthal inmiddels toegeeft dat de scheiding in de praktijk niet zo strikt is, blijft hij het verschil in doelen van beide 'ondernemingen' benadrukken.⁶ Inmiddels hebben diverse historici en andere onderzoekers de dichotomie benadering van Lowenthal bekritiseerd en het concept erfgoed zowel gehistoriseerd als gedynamiseerd, ook in Nederland.⁷ We komen hier later nog op terug. Tegen deze achtergrond rijst de vraag wat erfgoededucatie in vergelijking met geschiedenisonderwijs van nu betekent. Zo op het oog verschillen zij slechts in de locatie waar geleerd wordt – binnen en buiten school – en in de mate waarin zij materiële en immateriële cultuur benutten, zoals bronteksten, beeldbronnen, verhalen (al dan niet van ooggetuigen) objecten en monumenten. Het theoretische en empirische onderzoek naar erfgoededucatie staat nog in de kinderschoenen.⁸

In deze bijdrage trachten we de plaats en het belang van erfgoededucatie ten opzichte van het reguliere geschiedenisonderwijs in Nederland beter in beeld te krijgen. Als leidraad gebruiken we een (zeer voorlopige) werkdefinitie van erfgoededucatie die we in ons NWO onderzoek aan de Erasmus Universiteit hebben geformuleerd: *erfgoededucatie is gericht op de versterking van cultureel en historisch besef aan de hand van materiële en immateriële sporen als primaire instructiebron*.⁹ Om mogelijke verschillen en overeenkomsten tussen de twee typen onderwijs te kunnen begrijpen, beginnen we met

een uitleg over het begrip erfgoed en schetsen we de veranderende publieke omgang met het verleden in de westerse wereld. Daarna beschrijven we de Nederlandse institutionele contexten van geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie vanaf circa 1965. Tegen deze achtergrond, ten slotte, verdiepen we ons in de manier waarop tegenwoordig in beide typen onderwijs wordt omgegaan met het spanningsveld van historische afstand en nabijheid.¹⁰ We verkennen met welke middelen de afstand in de tijd vanuit het educatieve aanbod wordt overbrugd en welke effecten dat kan hebben op leerlingen. Dat gebeurt aan de hand van een analysekader dat we voor ons onderzoek ontwikkelen.

De dynamisering van 'erfgoed'

Volgens Jerome de Groot kenmerkt de moderne historische cultuur zich door 'historiocopie' (overdaad) en 'historioglossia' (interferentie).¹¹ Geschiedenis is overal en in toenemende mate in visuele, hybride en gedomesticeerde vormen. Mensen hebben ook steeds vaker een behoefte om het verleden te willen *ervaren*, om een 'sense of the past' te verkrijgen. Het besef van de onbereikbaarheid van het verleden roept een verlangen op om die afstand te overbruggen.¹² In de erfgoedsector staan daarom vaak de zintuigen centraal om de nabijheid van het verleden te ervaren. Zo roept het Hunebedcentrum in Borger bezoekers op 'om het 'dagelijks leven van onze bijzondere voorouders uit Drenthe' te volgen door 'kijken, luisteren, voelen, ruiken, doen ... beleven!'¹³ De verleiding is groot om 'de massale belevenis van het verleden als 'populair' verbruik weg te zetten, als een vorm van selectief 'consumeren'. De beeldspraak van 'consumeren' is frappant, niet alleen vanwege het risico van instrumentalisering en pervertering, maar ook omdat de omgang met het verleden kennelijk een primaire levensbehoefte is: een oriëntatie in tijd en ruimte en een basis voor een bepaalde identiteit.¹⁴ Die behoefte is er, ongeacht of historici daarin willen voorzien.

Aanvankelijk werd hierover vooral gesproken in termen van een tegenstelling tussen het historische (disciplinaire) en het bruikbare (publieke) verleden.¹⁵ De disciplinaire benadering zou gekenmerkt worden door het besef van de temporaliteit van alle

D. Lowenthal, *The heritage crusade and the spoils of history* (Cambridge 1996). In de 2e druk neemt hij wat gasterug (Cambridge 1998) X-XI.
R. van der Laarse (red.), *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* (Amsterdam 2005); W. Frijhoft, *Dynamisch erfgoed* (Amsterdam 2007); F. Grijzenhout (red.), *Erfgoed. De geschiedenis van een begrip* (Amsterdam 2007).
C. van Baxtel, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (oratie Rotterdam 2009); K. Wils, 'Geschiedenisonderwijs en erfgoed: een terreinverkenning', *Hermes* 14 (2010) nr. 47, 1-6.
NWO programma *Heritage education, plurality of narratives and shared historical knowledge* (2009-2014). Zie www.heritageeducation.nl/
We steunen hierbij op E. Zerubavel, *Time maps. Collective memory and the social shape of the past* (Chicago 2003) en M.S. Phillips, 'History, memory, and historical distance', in: P. Seixas (red.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto 2004) 86-102.
J. de Groot, *Consuming history. Historians and heritage in contemporary culture* (London/New York 2009) 13.
Lowenthal, *The heritage crusade*, 9-10; Zerubavel, *Time maps*, chapter 2.
Folder Hunebedcentrum, *Volg het spoor van de hunebedbouwers*. Zie ook www.hunebedcentrum.nl (5-7-2011).
De Groot, *Consuming history*, 107; Frijhoft, *Dynamisch erfgoed*, 58-64.
Zie M. Oakeshott, 'Present, future and past', in: Idem, *On history and other essays* (Oxford 1983) 1-44; Idem, *Experience and its modes* (Cambridge 1933) 12.

kennis en het daaruit voortvloeiende inzicht dat het verleden wezenlijk anders is. Het historische verleden was het product van kritische studie naar bewust en onbewust nagelaten bronnen, van onpartijdigheid en controleerbaarheid, en van nuancering en argumentatie. De publieke omgang met het verleden zou hiervan het spiegelbeeld zijn: daar richtte men zich op het herkenbare, het continue en het betekenisvolle voor vandaag, op persoonlijke en collectieve identiteitsconstructies. Dit verleden was het product van vervormde herinneringen, subtiële aanpassingen, bewuste vervalsingen en andere 'summoned-up hallucinations'.¹⁶

Tegenwoordig bezinnen steeds meer historici zich op de verhouding tussen de disciplinaire en de publieke omgang met het verleden, getuige de publicaties van Alan Megill, Jörn Rüsen en anderen.¹⁷ Ook in Nederland. Kees Ribbens en Ed Jonker benadrukken dat historici zich verhouden tot vele soorten verleden en dat zij deel uitmaken van de *public history*. Zij kunnen vragen van identiteit en herinnering niet negeren, maar er wel vanuit historisch wetenschappelijke grondslagen – hoe cultureel gesitueerd ook – op reageren.¹⁸ Chris Lorenz constateert dat de maatschappelijke vraag in het heden naar duiding en beleving van het verleden zo sterk is, dat er niets anders op zit dan de uitdaging aan te gaan.¹⁹ Remieg Aerts meent dat vakhistorici zich sinds de negentiende eeuw veelvuldig met de publieke presentatie van de vaderlandse geschiedenis hebben bezig gehouden, maar dat de gewijzigde gezagsverhoudingen in de huidige wikidemocratie er voor zorgen dat de experts nu actief op zoek moeten naar de leek in diens habitat.²⁰ Harry Jansen stelt dat de geschiedwetenschap weliswaar op eigen manieren kennis en betekenis produceert, maar dat er geen duidelijke grenzen bestaan tussen geschiedwetenschap en de publieke historische cultuur. Het onderscheid berust vooral op een verschil in doelstelling.²¹

Parallel aan deze tendens is ook de betekenis van erfgoed geëvolueerd. Het begrip heeft een bredere lading gekregen. Tegenwoordig worden onder erfgoed niet alleen materiële erfenissen verstaan, maar ook immateriële zaken als rituelen, gewoonten en tradities.²² Bovendien is het begrip onderdeel geworden van de geschiedfilosofische reflectie op de veranderde omgang met het verleden in de

samenleving, inclusief de niet-academische context. Erfgoed in zijn negentiende-eeuwse betekenis refereerde vooral aan objecten en gebouwen die werden ingepast in uitgevonden nationale zelfbeelden, gedragen door een culturele elite. In het moderne nationalismeonderzoek – dat over het algemeen een minder zelfverheffend en internationaler karakter heeft gekregen – wordt dit verschijnsel echter bekritiseerd.²³ De natie met 'eigen erfgoed' is ontmaskerd als historische constructie met als gevolg dat de vanzelfsprekende dominantie van de nationale geschiedenis ter discussie is komen te staan. 'Erfgoed' als begrip is losgeweekt uit de teleologische en essentialistische narratieve kaders en kan nu ook verwijzen naar wat François Hartog het presentistisch regime van historiciteit heeft genoemd. Hartog ziet de 'vererfgoeding' in de samenleving als een teken van de alom aanwezigheid van het heden dat geen andere horizon heeft dan zichzelf.²⁴ In deze meta-historische benadering wordt erfgoed niet langer geassocieerd met een negentiende-eeuwse verheerlijking van het nationale verleden. Daarmee is ook de tegenstelling tussen geschiedenis als kritisch onderzoek naar het verleden en 'erfgoed' als instrumentele betekenisconstructie in het heden op losse schroeven komen te staan.

Een nieuwe betekenis van erfgoed waardeert juist de dynamiek, dat wil zeggen de

- 16 D. Lowenthal, *The past is a foreign country* (Cambridge 1985) 219.
- 17 A. Megill, *Historical knowledge, historical error. A contemporary guide to practice* (Chicago/Londen 2007) 17–59; J. Rüsen, 'Memory, history and the quest for the future', in: L. Cajani en A. Ross (red.), *History teaching, identities, citizenship* (Londen 2007) 13–34; J. Winter, 'The performance of the past: memory, history, identity', in: K. Tilmans, F. van Vree en J. Winter (red.), *Performing the past. Memory, history, and identity in modern Europe* (Amsterdam 2010) 11–23.
- 18 K. Ribbens, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland 1945–2000* (Hilversum 2002) 289; E. Jonker, *Ordentlijke geschiedenis. Herinnering, ethiek en wetenschap* (oratie Utrecht 2008) 10–11 en 22–23.
- 19 C. Lorenz, 'Unstuck in time. On the sudden presence of the past', in: Tilmans, Van Vree en Winter (red.), *Performing the past*, 67–102, aldaar 95.
- 20 R. Aerts, 'De lege kathedraal. Over geschiedwetenschap, vaderlandse geschiedenis en het 'publiek'', in: Paul en Te Velde (red.), *Het vaderlandse verleden, 195–220*, aldaar 220.
- 21 H. Jansen, *Triptiek van de tijd. Geschiedenis in drievoud* (Nijmegen 2010) 50–55.
- 22 Grijzenhout, 'Inleiding', 1–6; Frijhoff, *Dynamisch erfgoed*, 37–38.
- 23 N. van Sas, 'Towards a new national history: *Lieux de mémoire* and other theaters of memory', in: Leerssen and Rigney (red.), *Historians and social values, 169–184*; S. Berger and C. Lorenz, 'Introduction: national history, writing in Europe in a global age', in: Idem (red.), *The contested nation. Ethnicity, class, religion and gender in national histories* (Basingstoke 2008) 1–23.
- 24 F. Hartog, 'Time, history and the writing of history: the order of time', in: R. Torstendahl and I. Veit-Brause (red.), *History-Making. The intellectual and social formation of a discipline* (Stockholm 1996) 95–114.

actieve betekenisgeving, het performatieve karakter en het publieke debat daarover. Volgens Laurajane Smith heeft erfgoed lange tijd deel uitgemaakt van een 'authorized heritage discourse', een gezaghebbend discours dat bepaald erfgoed conserveerde en de legitimatie verschafte om deze door te geven aan toekomstige generaties voor hun opvoeding. Met name dit discours van de natiestaat presenteerde erfgoed als een 'unchanging vista' in plaats van als 'actively used, remade and negotiated'.²⁵ In Smith's visie is erfgoed geen materiële of immateriële substantie die wacht op ontdekking, maar een begrip dat duidt op collectieve en persoonlijke discoursen die erfgoed creëren. In de recente discussies over erfgoed wordt het concept 'authenticiteit' dan ook veel dynamischer opgevat. Onlangs heeft de archeologe Siân Jones benadrukt hoe in de loop van de tijd een veranderend netwerk van relaties tussen mensen, objecten en plaats een ervaring van authenticiteit creëert.²⁶ Authenticiteit is dan temporeel en sociaal geconstrueerd.

Ook Willem Frijhoff pleit voor een dynamische benadering, er vanuit gaande dat de betekenis van erfgoed niet vastligt maar steeds onderhandelbaar is. Het begrip erfgoed is zodoende meer open en democratischer geworden. Het is niet alleen een zaak van de elite, maar een algemeen cultureel proces waarin ook jongere generaties van verschillende culturele achtergrond kunnen participeren.²⁷ De geografische afbakening blijft niet beperkt tot de natiestaat, maar omvat ook

lokale, transnationale en globale perspectieven. De vakhistoricus, in tegenstelling tot de erfgoedsspecialist, dient volgens Frijhoff steeds een houding van betrokken afstandelijkheid aan te nemen. Hij moet wel een 'vragende houding' ten opzichte van zijn doelgroep hebben, maar uiteindelijk blijft hij 'een kritische analyticus die de geschiedenis begeleidt, geen performer die geschiedenis maakt'.²⁸

Wat betekent deze dynamische benadering van cultuur en erfgoed voor het onderwijs over het verleden aan kinderen en jongeren? De docent op school en de educatieve medewerker van een erfgoedinstelling zijn weliswaar geen performers, maar zij vervullen wel een mediërende rol: zij zullen het verleden op een of andere wijze begrijpelijk moeten maken voor hun publiek. Zij krijgen in de volle breedte te maken met de behoefte aan nabijheid en identiteitsvorming, maar ook met de noodzaak tot kritische beschouwing en afstand. Voordat we daar op ingaan, schetsen we enkele recente veranderingen in geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie.

Geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland sinds ca. 1965

In de afgelopen veertig jaar is het geschiedenisonderwijs in Nederland ingrijpend veranderd. Met de invoering van de Mammoetwet in 1968 werd het vak geschiedenis alleen verplicht voor leerlingen tot 14/15 jaar en verminderde het aantal lessen. Voor de bovenbouw van LBO, Mavo, Havo/VWO was geschiedenis voortaan een keuzevak en kreeg het concurrentie van het nieuwe vak maatschappijleer. Het vak geschiedenis werd verweten maatschappelijk irrelevant te zijn.²⁹ Mede als reactie op deze kritiek veranderden de inhoud en de didactiek. Docenten en didactici wilden een actieve en meer reflexieve benadering van het verleden. Ook de nadruk op nationale en West-Europese geschiedenis werd te eenzijdig bevonden. Onder invloed van de democratiseringsgolf en ontwikkelingen in de geschiedwetenschap werd het palet aan thema's en benaderingen in het geschiedenisonderwijs uitgebreid met de geschiedenis van arbeiders, vrouwen, 'gewone mensen', sociaal-economische geschiedenis, lokale en mondiale geschiedenis.³⁰ Tenslotte kreeg ook de twintigste eeuw veel meer aandacht in het curriculum dan voorheen. In 1965 werd de

L. Smith, *Uses of heritage* (Abingdon 2006) 29-43 en 299. Zie ook E. Waterton and L. Smith, 'The recognition and misrecognition of community heritage', *International Journal of Heritage Studies* 16 (2010) 4-15.

S. Jones, 'Negotiating authentic objects and authentic selves. Beyond the deconstruction of authenticity', *Journal of Material Culture* 15 (2010) 181-203.

W. Frijhoff, 'Erfgoed en politiek. Een nabespreking over begrippen en praktijken', in: R. Hermans e.a. (red.), *Nederlands hoop. Erfgoed en politiek* (Amsterdam 2010) 86-91.

Frijhoff, *Dynamisch erfgoed*, 40.

C. van Boxtel, *Geschiedenis als schoolvak. Veranderende opvattingen over doelstellingen en inrichting van het middelbaar geschiedenisonderwijs in Nederland 1945-1992* (docscriptie Utrecht 1993); P. den Boer,

'Geschiedenis op school en aan de universiteit', in: P. den Boer en G.W. Muller (red.), *Geschiedenis op school. Les voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998) 93-108, aldaar 98-99; M. Grever,

'Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs', in: Den Boer en Muller (red.), *Geschiedenis op school*, 27-48.

A. Wilschut, 'History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries', *Journal of Curriculum Studies* 41 (2009) 1-31; C. van Boxtel and M. Grever, 'Between disenchantment and high expectations: History education in the

Netherlands, ca. 1968-2008', in: E. Erdmann and W. Hasberg (red.), *Facing and bridging diversity. History education in Europe* (Berlin 2011).

examenstof voor de middelbare scholen omschreven als de laatste vijftig jaar, plus enkele speciale onderwerpen die ook op een vroegere periode betrekking konden hebben.³¹

Een belangrijk document uit die tijd was het Rapport van de Doelstellingencommissie, ingesteld in 1965 door het bestuur van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN) dat onder voorzitterschap stond van dr. mr. C.W. Voorst van Beest. In de Raad van Advies van de VGN zaten bekende hoogleraren als J.C. Boogman (Utrecht), A.E. Cohen (Leiden) en A.F. Manning (Nijmegen).³² Opvallend is dat de auteurs van het rapport de doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs formuleerden als het vermogen van leerlingen om zelfstandig kennis over het verleden te verwerven. Dat kon niet zonder een manier van denken aan te leren die aan de wetenschappelijke discipline werd ontleend. Volgens het rapport moesten leerlingen leren om kritisch naar teksten te kijken waarbij 'een besef van het constructiekarakter van elke voorstelling, elk beeld, elke uitspraak' van belang werd geacht.³³

In de jaren daarna werkten vakdidactici de doelstellingen van het rapport voor het voortgezet onderwijs verder uit. Om leerlingen kennis te laten maken met het interpreterend karakter van geschiedenis, werd in de klas met historische bronnen gewerkt: kleine bronteksten, cartoons, affiches en replica's van artefacten. Hoewel docenten na de invoering van het Centraal Schriftelijk Eindexamen in de jaren tachtig gewend raakten om te werken met de door Leo Dalhuisen bedachte 'structuurbegrippen', duurde het tot 1993 voordat het vak haar onderbouwing voor de examenprogramma's vastlegde vanuit de grondslagen van de historische discipline.³⁴ Met de invoering van de examenprogramma's Geschiedenis voor de Tweede Fase enkele jaren later werd de historische benadering verder verfijnd en ondergingen de eindtermen³⁵ een temporele uitbreiding; voortaan konden onderwerpen uit de periode vanaf het einde van de middeleeuwen worden geëxamineerd.

Docenten moesten leerlingen uit de bovenbouw inzicht bijbrengen in de dynamiek van historische processen en de subjectiviteit van interpretaties aan de hand van structuurbegrippen als 'verandering en continuïteit', 'feit en mening', 'bron en interpretatie', 'standplaatsgebondenheid' en 'oorzaak en gevolg'.

In de eindtermen werd ook het belang van het heden beklemtoond. Daarover was al eerder veel discussie geweest, ook naar aanleiding van het Doelstellingenrapport. Sommigen verstonden hieronder het aanbieden van recente geschiedenis. Anderen meenden dat thema's uit oudere geschiedenis ook heel goed zicht konden geven op verschijnselen in het heden. De term 'bestaansverheldering' gaf uiting aan de wens om het verleden kritisch te willen benaderen en om tot zinvolle kennis te komen over wat het verleden betekent voor de wereld waarin leerlingen leven. Dat kon in de klas, maar ook daarbuiten.³⁶

Zo kregen omgevingsgeschiedenis en museumbezoek vanaf de jaren zeventig al de nodige aandacht in de vakdidactische literatuur.³⁷ Dalhuisen formuleerde een historische museumdidactiek, omdat volgens de overheid tussen onderwijs en musea een 'veelal vrijblijvende en niet op het leerplan gente binding' bestond.³⁸ Veel musea hadden een educatieve dienst met medewerkers die rondleidingen verzorgden en onderwijsprojecten uitwerkten. Eind jaren tachtig kwam een einde aan deze bloeitijd.

In het nieuwe millennium zijn de pedagogische en de wettelijke context van het leren over het verleden ingrijpend veranderd als gevolg van vier ontwikkelingen. Ten eerste kwam er vanuit de overheid een beleidsprogramma tot stand voor cultuureducatie, de overkoepelende term voor erfgoededucatie, kunsteducatie en media-educatie.³⁹ In 1997 werd daartoe Erfgoed Actueel opgericht dat later is opgegaan in het sec-

31 P. Luykx, 'De beoefening van de nieuwste geschiedenis in de 20^e eeuw', in: P. Luykx en N. Bootsma (red.), *De laatste tijd. Geschiedschrijving over Nederland in de 20^e eeuw* (Utrecht 1987) 9-64, aldaar 49.

32 Rapport van de Doelstellingencommissie ingesteld door het bestuur der VGN, *Kleio* 8 (1967) nr. 6, 161-187.

33 Ibidem, 178.

34 Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG) (red.), *Geschiedenis: wat is dat? Een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1993).

35 Eindtermen verwijzen hier naar wat leerlingen in de bovenbouw van het VO aan historische kennis en vaardigheden moeten beheersen.

36 H. Buskop e.a. (red.), 'Het kaf en het koren. Geschiedenisonderwijs in discussie: een inventarisatie van misverstanden en (on)mogelijkheden', *Geschiedenis in de Klas* 17 nr. 50 (1998) 9-10.

37 L.G. Dalhuisen, P.A.M. Geurts en J.G. Toebes (red.), *Geschiedenis op school in theorie en praktijk* (Groningen 1976); A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004); M. van Riessen en I. van Manen, *Omgevingsonderwijs. Van project naar praktijk* (Assen 2006).

38 L.G. Dalhuisen (red.), *Museumbezoek. Vier manieren van museumbezoek* (Bloemendaal 1985) 3.

39 Cultuurnetwerk Nederland, *Over passie en professie. Een eeuw publieksbegeleiding in de Nederlandse musea* (Utrecht 2010) 243, 295-296.

torinstituut Erfgoed Nederland.⁴⁰ Met financiële ondersteuning van provincies en gemeentes werden regionale netwerken van scholen en erfgoedinstellingen opgezet die onderwijsprojecten en activiteiten opzetten. Erfgoededucatie is inmiddels opgenomen in de kerndoelen,⁴¹ maar van een verbinding met geschiedenis is nauwelijks sprake. In het primair onderwijs gaat het om de kerndoelen voor Kunstzinnige Oriëntatie; in het voortgezet onderwijs is erfgoededucatie versnipperd over de kerndoelen voor geschiedenis, aardrijkskunde, godsdienst en levensbeschouwing, en culturele en kunstzinnige vorming.⁴²

Ten tweede werd de chronologische aanpak bij het vak geschiedenis sterk benadrukt in plaats van een meer thematische. Dit resulteerde in het advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming uit 2001 (De Rooij). Het vak geschiedenis in primair en voortgezet onderwijs moet nu volgens een door de commissie ontworpen chronologische indeling worden geleerd, al zijn er nog wel thema's te bestuderen. De chronologie behelst een kader van tien tijd-

vakken waarin op abstract niveau 49 kenmerkende aspecten staan beschreven. Omdat het geen canon mocht worden, ontbreken concrete historische personen en gebeurtenissen. Het leren vanuit dit kader moet leiden tot een overzichtskennis van vijfentwintig eeuwen vooral West-Europese geschiedenis. De samenstellers van het rapport gaven aan dat het gebruik van bronnen in de les wel wat minder mocht ten bate van de chronologie. Twee typen vaardigheden en concepten bleven: het verzamelen, beoordelen en interpreteren van bronnen enerzijds, het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden anderzijds. De commissie stelde dat 'voor het ontwikkelen van historisch besef vooral de tweede categorie van belang is'.⁴³ De betekenisverlening voor het heden komt als laatste in de rij van de concepten die 'historisch denken' en 'historisch redeneren' moeten stimuleren.⁴⁴ Het rapport is in 2001 goed ontvangen, maar onder meer op het eurocentrische karakter en de zwak onderbouwde vakdidactische en theoretische uitgangspunten is ook forse kritiek geleverd.⁴⁵ Desondanks is het advies in 2007 (ongewijzigd) wettelijk van kracht geworden in primair en voortgezet onderwijs.

Het rapport De Rooij werd nog volop besproken, toen in 2006 – en dit is de derde ontwikkeling – de canon van Nederland werd gepubliceerd. Kwam het tijdvakkenkader tegemoet aan de roep om meer chronologie, aan dit document lagen andere overwegingen ten grondslag. De minister wenste dat de canon een antwoord zou zijn op vragen over de 'identiteit van Nederland', een stimulans van 'historisch en cultureel besef' in een periode waarin het land worstelde met 'maatschappelijke ontwikkelingen'.⁴⁶ De canonicommissie durfde haar werk slechts schoorvoetend te vertalen als bijdrage aan 'nationale identiteit', en dan nog in relativerende zin.⁴⁷ Het resultaat is dat de canon op gespannen voet staat met de doelstellingen achter de tien tijdvakken. Hij is gericht op nationale geschiedenis, bevat concrete feiten als leerstof en zet onderwerpen in een chronologisch slingerende volgorde met enkele thematische verbanden. De canon is ook sterk verbonden met het erfgoedveld. Dat blijkt uit het initiatief van het ministerie om een *canonkaravaan* onder leiding van Erfgoed Nederland door alle provincies en de vier grote steden te la-

40 Erfgoed Nederland vestigde in 2008 bij het Centrum voor Historische Cultuur aan de Erasmus Universiteit Rotterdam de bijzondere leerstoel Historische Cultuur en Educatie ter bevordering van de reflectie op erfgoededucatie.

41 Kerndoelen verwijzen hier naar de vakbeschrijvingen voor de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

42 P. van der Zant, *De wind mee? Eindrapport van de twee Monitor Erfgoed Educatie (MEE) 2009* (Gouda 2010) 19-20; *Cultuur educatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009* (Utrecht 2009) 20. Kerndoelen onderbouw VO, 4-6: www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html (5-7-2011).

43 Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, *Verleden, heden en toekomst* (Enschede 2001) 3.

44 De vakbenadering wordt in het Engels aangeduid als 'historical thinking' of 'historical reasoning'. S. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past* (Philadelphia 2001); J. van Drie and C. van Boxtel, 'Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past', *Educational Psychology Review* 20 (2008) 87-110.

45 Zie R. Polak, 'Enthusiasme over nieuwe opzet vak geschiedenis voorbarig', *De Nederlands Dagblad* 22-2-2001; L. Dalhuisen en J. van der Dussen, 'Wat moeten leerlingen weten en wie mogen dat bepalen?', *Geschiedenis in de Klas* (2001) 1-12; M. Grever, 'Geschiedenis moet weer een verplicht vak worden', *NRC Handelsblad* 22-2-2001; J. van Oudheusden, 'Rumoer rond De Rooij', *Kleio* 42 (maart 2001) 2-9; 'Geschiedenisdocenten kritisch over rapport De Rooij', *Het Onderwijsblad* 7-4-2001; 'De Rooij geknipt en geschoon. Impressies van de VGN-jaarvergadering', *Kleio* 42 (april/mei 2001); *Geschiedenis examineren. Rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006* (Amsterdam 2006) 43-46; S. Klein e.a., 'Het pilot-examen geschiedenis Havo', *Kleio* 47 (september 2006) 40-45; J. de Vries, 'Waarheen leidt ons het kompas? De pilotexamens over oriëntatiekennis', *Kleio* 48 (september 2007) 12-18.

46 Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, *Entoent.nu. De canon van Nederland Deel C* (Den Haag 2007) 95.

47 Ibidem, 28-29.

ten trekken.⁴⁸ Tegenwoordig heeft bijna elke provincie, stad of dorp een canon waarbij de collectieve identiteit op basis van het 'eigen erfgoed' centraal staat. Bij deze lokale en regionale erfgoedcanons zijn (of worden) tal van educatieve projecten opgezet.⁴⁹

Van belang is dat de canon niet aan een academische vakbenadering is verbonden. Hoewel sterk historisch van karakter, werd hij als vakoverstijgend gepresenteerd, conform de situatie in veel scholen in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs waar vakken als geschiedenis en aardrijkskunde in een leergebied 'mens en maatschappij' worden aangeboden. Aanvankelijk zou de canon ook niet worden opgenomen in de kerndoelen. Toen dat toch de bedoeling werd, oordeelde de Raad van State dat hiermee artikel 23 van de grondwet zou worden geschonden. Een verplichting zou door de mate van detail hetzelfde effect hebben 'als de vaststelling van een nationale geschiedenis'.⁵⁰ In 2009 besloot het kabinet toch tot opname en koppelde de canon als 'inspiratiebron' aan de 'kenmerkende aspecten' van de tien tijdvakken van De Rooij. Onder politieke druk van met name VVD, D66, SP en de PvdA werd de minister gedwongen een meer verplichtende formulering op te nemen omdat de nationale identiteit en de sociale cohesie hier toch op het spel stonden.⁵¹ In 2010 werden bij Koninklijk Besluit beide systemen alsnog in elkaar geschoven met een formulering die de sporen draagt van een compromis. Er staat: 'De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken'.⁵² Het is een dringend advies om de canon te gebruiken, maar geen absolute verplichting tot het behandelen van elk venster.

Ten vierde is er sinds 2005 de wet op de burgerschapsvorming. Deze is gericht op de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie.⁵³ De wet bedoelt tevens dat scholen 'bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur' aanmoedigen.⁵⁴ Ook dit is een vakoverstijgende regeling, maar in de praktijk krijgen geschiedenisdocenten er wel mee te maken, bijvoorbeeld als docent in een leergebied.

Erfgoededucatie blijkt beleidsmatig sterk gericht op de instrumentele functie van het verleden voor het heden. Het reguliere geschie-

denisonderwijs daarentegen neemt, mede door de geïnstitutionaliseerde band met de vakdiscipline, juist meer afstand ten opzichte van het heden. Het heden dient wel vaak als opstap voor een geschiedenisles om leerlingen te motiveren. Dit kan bij sommige historische onderwerpen tot levendige discussies over hedendaagse kwesties leiden, maar kan – zeker bij omstreden erfgoed – docenten ook noodzaken tot een aangepaste didactische aanpak.⁵⁵ Docenten vinden het moeilijk om bij conflicterende perspectieven adequaat te reageren. Zij hebben veel kennis nodig van mogelijke invalshoeken en gevoeligheden om het verleden te actualiseren zonder in platte vergelijkingen in de tijd en anachronismen te vervallen.⁵⁶ Zowel docenten geschiedenis, educatieve medewerkers als vakdidactici zouden geholpen zijn bij meer reflectie op het spanningsveld tussen 'afstand' en 'nabijheid' ten aanzien van het verleden. We presenteren daarom nu de uitgangspunten van een analysekader dat hierbij behulpzaam kan zijn, geïllustreerd met voorbeelden uit de hedendaagse praktijk van geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie.

Vijf dimensies van afstand en nabijheid: een analysekader

We onderscheiden in ons analysekader vijf dimensies die van invloed zijn op de constructie van afstand en nabijheid tot het verleden. Het gaat om een *analytisch* onderscheid, omdat de dimensies in de praktijk elkaar kruisen of in

48 Persbericht Erfgoed Nederland, 15-11-2007.

49 M. Grever, 'Presentism and historical distance. Or how to deal with the past as a foreign country in heritage education', paper conference *Longing for the Present*, Leuven, 18-8-2010. Zie bijvoorbeeld D. Verhoeven en M. Wingens (red.), *Geschiedenis van Gelderland. De canon van het Gelders verleden* (Zutphen 2010). De Limburgse canon heeft de tien tijdvakken en vijftig canonvensters op elkaar afgestemd: www.canonvanlimburg.nl/index.php?chapter=17&page_id=58 (5-7-2011).

50 Raad van State, advies 16 december 2008 (W05.08.0440/1).

51 Verslag van een algemeen overleg van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 18 juni 2009.

52 Besluit 22 januari 2010, *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, nr. 37.

53 Besluit 9 december 2005, *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, nr. 678.

54 Inspectie van het Onderwijs, *Toezicht op burgerschap en integratie* (Utrecht 2006) 4.

55 P. Seixas, 'Historical understanding among adolescents in a multicultural setting', *Curriculum Inquiry* 23 (1993) 301-327; T. Epstein and J. Shiller, 'Perspective matters: social identity and the teaching and learning of national history', *Social Education* 69 (2005) 201-204; M. Grever, B. Pelzer and T. Haydn, 'High school students' views on history', *Journal of Curriculum Studies* 43 (2011) 207-229.

56 S. Klein, 'Teaching history in The Netherlands: Teachers' experiences of a plurality of perspectives', *Curriculum Inquiry* 40 (2010) 614-634.

elkaars verlengde liggen. De vijf dimensies zijn:

- *tijd*: in hoeverre historische verschijnselen worden gepresenteerd in isolement of als onderdeel van een tot in het heden doorlopend proces (discontinuïteit – continuïteit);
- *personage*: in hoeverre personen figureren in al hun menselijkheid vanuit een historische context of als tijdloos (im-)moreel voorbeeld (verschil – identiteit);
- *verbeelding*: in hoeverre taal en beeld het verleden abstraheren of vanuit concrete voorbeelden presenteren (abstract – concreet);
- *plaats*: in hoeverre het verleden geografisch ver weg is of (virtueel) waarneembaar in de eigen leefomgeving (ver – dichtbij);
- *betrokkenheid*: in hoeverre het publiek als toeschouwer en toehoorder wordt toegelaten of als deelnemer wordt aangezet tot beleving en betekenisgeving (passief – actief).

Continuïteit en discontinuïteit: 'tijd'

In veel gevallen leren kinderen over het verleden via verhalen. In een verhaal (narratio) brengen mensen structuur aan in historische contingentie. Het plot heeft hierin een eenheidsvormende functie.⁵⁷ Het verhaal voltrekt zich binnen een gekozen periodisering – het begin- en eindpunt – waarin continuïteit en verandering kunnen plaatsvinden. Het narratieve plot wordt gedragen door actoren. Dar kunnen concrete historische personen zijn met wie leerlingen zich wel of niet kunnen identificeren, maar ook abstracte actoren of quasi-personages, zoals naties, steden, bedrijven of herinneringsgemeenschappen.⁵⁸ Tenslotte bedienen historici zich ook van colligerende begrippen – Renaissance, Verlichting, Imperialisme, Koude Oorlog – die de verscheidenheid van de gebeurtenissen en personen binnen een periode synthetiseren.⁵⁹



Olaudah Equiano,
OR
GUSTAVUS VASSA,
the African.

Portret van Equiano/Vassa uit de eerste editie van *The interesting narrative of the life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African. Written by himself* (Londen 1789).

Bron: Project Gutenberg eText 15399-<http://www.gutenberg.org/etext/15399>

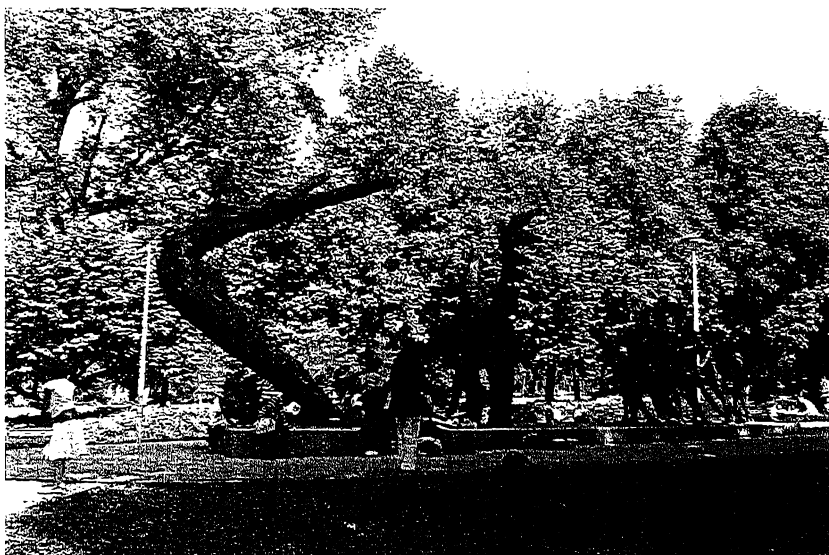
Door verhalen komen leerlingen tot hun eerste ordeningen in de tijd en eigenen ze zich een taal over het verleden toe. Zo ontstaan verschillen in hun voorkennis die fricties kunnen opleveren in educatieve contexten. Leerlingen uit verschillende landen en culturen nemen verhalen mee met narratieve ordeningen die gebaseerd zijn op andere concrete historische figuren, quasi-personages en colligerende begrippen. In de klas of het museum krijgen ze een narratief kader aangereikt met actoren en concepten vanuit een westers georiënteerde geschiedwetenschap.⁶⁰ Daardoor kunnen letterlijk botsingen of misverstanden ontstaan in de omgang met afstand én na-

P. Ricoeur, *Time and narrative I* (Chicago 1984). Over Ricoeur zie M. Grever en H. Jansen (red.), *De ongreijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001) en M. Grever, *De encensering van de tijd* (oratie Rotterdam 2001).

Jansen, *Triptiek van de tijd*, 159.

P. Blaas, 'Vorm geven aan de tijd. Over periodiseren', in: Grever en Jansen (red.), *De ongreijpbare tijd*, 35-48.

Zerubavel, *Time maps*, 37-81.



Het Slavernijmonument in het Oosterpark, Amsterdam. Door Erwin de Vries.

Van rechts naar links: verleden, heden en toekomst.

Bron: foto Marla Reinders-Karg (september 2008).

bijheid tot een verleden. Vaak blijven deze verschillen onder de oppervlakte, maar soms kunnen bepaalde onderwerpen plotseling controversieel worden. Dat kan zeker bij erfgoed het geval zijn, ook onder docenten.

Zo sprak een docent geschiedenis tijdens een interview over het slavernijverleden in termen van 'schaamte over wat onze voorouders gedaan hebben'. De aanduiding 'onze voorouders' is een overbrugging in de objectieve tijd en brengt het verleden meer nabij, zodanig dat er in dit geval een zeker verantwoordelijkheidsgevoel door ontstaat. Tegelijkertijd deconstrueerde deze docent de nabijheid door zijn gevoelens op een afstandelijke manier te beoordelen als 'een soort absurde schaarnte'. Het lijkt dan alsof voor hem elke plaats op de tijdsdimensie ongemakkelijk is en alleen het wisselen van positie een aanvaardbare omgang met dit verleden biedt. Een andere docent daarentegen wees zeer resoluut iedere vorm van verantwoordelijkheid af als onhistorisch. Dat resulteerde in een weigering om met zijn leerlingen – onder wie velen van Surinaams en Antilliaanse afkomst – de slavernijroute in de Amsterdamse bin-

nenstad te lopen. De slavernij is in Suriname bijna 150 jaar geleden afgeschaft. Die objectieve tijdsafstand maakte voor deze docent iedere suggestie van transgeneratiele morele schuld tot iets waar hij 'echt weerzin' tegen voelde. Er was in dit opzicht duidelijk sprake van 'dissonantie' over erfgoed binnen de school, aangezien zijn collega van Surinaamse afkomst deze erfgoedroute in de binnenstad juist wel wilde lopen vanwege de actuele betekenis van het slavernijverleden.⁶¹ Deze verschillen in historische oriëntatie zijn niet weg te redeneren. Dat hoeft ook niet. Belangrijk is dat docenten geschiedenis en erfgoedmedewerkers zich realiseren dat aan de hand van dergelijk beladen erfgoed de bewustwording van verschillende perspectieven inzichtelijk kan worden gemaakt.

Georganiseerd bezoek aan het Slavernijmonument in het Oosterpark in Amsterdam is een goed voorbeeld van zo'n praktijk van bewustwording. Het monument zelf verbindt de tijd van de transatlantische slavenhandel

61 Gegevens afkomstig van Stephan Klein (NWO project 1), 'Heritage educators and history teachers: concepts and ideas'.

aan het heden via een teleologische ordening. De fasen van slavernij (achterste deel) en emancipatie (middendeel) leiden naar een verbeelding van de vrijheidsdrang van ieder individu in heden en toekomst (voorste deel). Dit *rise and progress* narratief hoeft echter niet dwingend te zijn. Bij rondleidingen wordt bezoekers bijvoorbeeld gevraagd om zelf een narratieve tijdsdimensie te bepalen door ruimtelijk positie te kiezen ten opzichte van het monument: vóór, achter, op afstand of dichtbij. Op deze manier maken bezoekers hun persoonlijke betekenis van dit verleden duidelijk en dat kan vervolgens benut worden voor een uitwisseling van verschillen in gevoel en kennis.

Vershil en identiteit: 'personage'

Zoals gezegd spelen personen een grote rol in geschiedverhalen. Vóór de totstandkoming van de moderne geschiedwetenschap figureerden zij vaak als belangrijke actoren van grote omwentelingen of dienden zij als vijandbeeld. Deze functie als (im-)moreel exemplum is in de moderne geschiedschrijving problematisch geworden omdat het tijdsverloop niet wordt onderkend tussen de ethische context van toen en die van nu. Bovendien zijn beschrijvingen van personen als exempla doorgaans het product van selectief omgaan met de feiten of een gebrek aan daadkracht bij het zoeken ernaar. Wie echter de omgang met het verleden wel wil zien als een proces van betekenisgeving dat bijdraagt aan identiteitsvorming, zal een wat soepeler houding willen aannemen. Leerlingen blijken behoefte te hebben aan personen met wie ze zich kunnen identificeren. Dat is de reden om het personage als aparte dimensie te onderscheiden. Ook hier is de vraag hoe afstand en nabijheid worden gecreëerd en welke effecten dat heeft.

In de Engelse praktijk van erfgoededucatie over het slavernijverleden wordt bijvoorbeeld de persoon van Olaudah Equiano vaak als voorbeeld gebruikt.⁵² Hij vertolkt het verhaal van een directe ooggetuige van de slavenhandel. Zijn autobiografie uit 1789 geeft

immers inzicht in het leven van een achttien-de-eeuwse mens die tot slaaf werd gemaakt in Afrika, de middenpassage overleefde en zich later wist vrij te kopen. Equiano wordt in erfgoededucatie veelal gepresenteerd als de slaaf die na barre ontberingen het lot naar zijn hand zet en een toonbeeld van 'empowerment' wordt. Historici zullen er echter op willen wijzen dat het genre van de autobiografie, de perspectiviteit die in het genre optreedt en het gekozen taalgebruik bewust zijn aangewend als wapen van het vroege abolitionisme in de strijd om de publieke opinie van destijds. En vervolgens zullen zij willen toevoegen dat Equiano zijn geboorte in Afrika en zijn overtocht vermoedelijk heeft 'uitgevonden'. Hij is naar alle waarschijnlijkheid in South Carolina geboren en was daarom in meerdere opzichten een 'self-made man'.⁵³ De Equiano die worstelt en bovenkomt nodigt uit tot identificatie of op zijn minst tot respect. Maar dit personage levert evident weinig historisch inzicht op wanneer het onderwijs de achterliggende retorische strategieën onbesproken laat.

Ook de omgekeerde werking van het personage is belangrijk bij de analyse van educatief materiaal. Welke personen worden als 'de ander' neergezet en als onderdeel van welk collectief? Op welke wijze suggereert dit afstand of nabijheid tot het heden? Ook schoolboeken kunnen in dit opzicht een krachtige retoriek hebben. Het maakt verschil of de kruistochten worden ondernomen tegen bijvoorbeeld Saladin als 'vijand van het christendom' of als 'islamitische bestuurder' van een bepaald gebied. Uiteraard kan ook Richard Leeuwenhart de ander zijn en dan is de vraag of hij wordt getypeerd als 'Europeaan', als 'vijand van de islam' of als 'lid van de feodale adel uit West-Europa'. Personages en de collectieven waartoe zij gerekend worden situeren mensen van toen ten opzichte van het heden in de narratio. Zo kunnen zij – ook in educatieve contexten – dichtbij komen en op afstand worden geplaatst. Leerlingen kunnen zich wel christelijk, islamitisch of Europeaan voelen, maar ze zijn geen Islamitisch bestuurder of lid van de middeleeuwse feodale adel. Dichtbij kunnen Saladin en Leeuwenhart identificatiebevorderend en afstotend werken, op afstand kan veiliger zijn, maar ook als weinig aansprekend worden ervaren.

⁵² Zie www.equiano.org/ en www.npg.org.uk/webquests/ (5-7-2011).

⁵³ V. Caretti, *Equiano, the African. Biography of a self-made man* (Londen 2006) IV-IX. Met dank aan Marijke Huisman. Zie ook haar artikel: "Beter dan Thucydides en Wagenaar". *Autobiografieën en de geschiedenis van de eigen tijd, 1850-1918*. *Tijdschrift voor Geschiedenis* 118 (2005) 513-532.

Abstract en concreet: 'verbeelding'

De dimensie verbeelding heeft betrekking op de relatie tussen het abstracte en het concrete. Het verleden kan immers op een onpersoonlijk en geabstraheerd niveau worden uitgelegd, maar ook worden gepresenteerd aan de hand van (authentieke) voorwerpen, afbeeldingen en bewegende beelden. Het voelen, het zien en het ervaren zorgen dan voor een meer zintuiglijke manier van leren. Aan dit soort erfgoed wordt vaak een verhaal gekoppeld waardoor perspectiviteit ontstaat. Als het een persoonlijk verhaal betreft kan het voor het nabijheidseffect uitmaken of het perspectief ontstaat vanuit fictieve personen, ooggetuigen, historische personages of familieleden.

Een goed voorbeeld biedt de educatieve uitwerking van het project 'Verhaal centraal' in Herinneringscentrum Kamp Westerbork: 'De oorlog dicht bij huis'.⁶⁴ Het abstracte gegeven dat van de 107.000 gedeporteerde joodse inwoners van Nederland er slechts 5.000 terugkeerden, wordt voor leerlingen onder meer geconcretiseerd met verhalen over de gevolgen van de anti-joodse maatregelen op microniveau. Leerlingen horen of lezen verhalen van mensen uit hun eigen dorp of stad die via Westerbork zijn weggevoerd. Hun huizen staan er vaak nog. Ook zien ze familiefoto's en archiefdocumenten. Volgens een educatieve medewerker is een veelgehoorde reactie van de leerlingen dat ze niet wisten 'dat in dat huis die familie gewoond heeft'.⁶⁵

Wat er precies gebeurt tussen abstractie en concretisering hangt sterk af van de gebedzige taal en het geselecteerde beeld. Het educatief materiaal van Herinneringscentrum Kamp Westerbork biedt een treffend voorbeeld. In drie zinnen over de deportaties tijdens de Tweede Wereldoorlog komen verschillen tussen afstand en nabijheid tot uitdrukking:

'In 1943 en 1944 worden de meeste Joden die in Nederland wonen, uit hun huizen gehaald en weggevoerd naar concentratiekampen.'

'Bij mij in de klas zat Bennie Valk ... totdat zijn bank leeg werd ...'

*'Begin 1943 stond er een oproep in de krant. Alle joden moesten zich melden. Anders kreeg je de doodstraf. En toen heeft mijn pa ons gezin ook aangemeld. Inpakken en meenemen wat je maar kon dragen. Ik nam mijn postzegelverzameling mee en een paar boeken. Verzamelen op het station.'*⁶⁶

De eerste zin is een schoolboekzin en positioneert de lezer op afstand door een abstracte beschrijving van een anonieme verteller. De tweede roept met de lege schoolbank een concreet beeld op, verteld door een ooggetuige. Het derde voorbeeld concretiseert het verleden vanuit het vertelperspectief van een slachtoffer en overlevende. De twee laatste voorbeelden brengen het onderwerp 'deportatie' het meest nabij. Zij bekliven daardoor eerder, maar ze zouden geen betekenis hebben zonder een abstractere beschrijving zoals in het eerste citaat.

Niet alleen de taal, maar ook het beeld zelf leidt tot een spel met afstand en nabijheid in de dimensie verbeelding. Dat komt omdat 'beeld' concretiserend werkt en nog indringender invulling geeft aan kennis en daarin besloten emoties en morele oordelen.⁶⁷ Stilstaand beeld kan bij leerlingen een sterk gevoel van nabijheid tot het verleden oproepen, bijvoorbeeld door een gezichtsuitdrukking op een familieportret, een detail op een oorlogsfoto of een idyllische voorstelling van een schoolplaat. Het is belangrijk oog te hebben voor de technieken die hierbij worden toegepast om afstand te verkleinen of juist te vergroten. Het innemen van een visueel ruimtelijk perspectief (selectie), de mate van detaillering en inkleuring, het verkleinen of het vergroten van het afgebeelde, beïnvloeden de indruk en narratieve verwerking van het getoonde verleden, ook al wordt de actieve rol van de 'erfgoedconsument' hierbij steeds meer onderkend.⁶⁸

Bij concretisering door middel van bewegende beelden wordt het spel van afstand en

64 C. Tijen, 'Verhaal centraal in het Herinneringscentrum Kamp Westerbork', in: C. van der Kooij en I. Mulder (red.), *Van canon tot klaslokaal. Slotsymposium project Verhaal centraal* (Z.p. 2010) 9-14.

65 Telefonisch gesprek Stephan Klein met Christel Tijen, 14 december 2010.

66 Projectbeschrijving 'De oorlog dichtbij huis', Herinneringscentrum Kamp Westerbork (2009).

67 M. Altuna, *Visuele strategieën. Foto's en films van fabrieksarbeiders in Nederland 1890-1919* (Hilversum 2003) 14.

68 Phillips, 'History, memory, and historical distance', 93; E. Waterton en S. Watson, *Culture, heritage and representation. Perspectives on visibility and the past* (Farnham 2010).



'Sinterklaas in barak 66 van Kamp Westerbork, 1943'. Tekening van Geert Schreuder (2003) uit het educatieve onderdeel 'Platen en Verhalen' van Kamp Westerbork. De tekening is mede gebaseerd op een briefje van de achtjarige Leo Meijer uit barak 66 waarin hij aan Sinterklaas vertelt dat hij het in Westerbork 'erg naar' vindt.

Bron: www.westerbork.nl

nabijheid nog complexer.⁶⁹ Nabijheid tot het verleden wordt opgeroepen door personages in een historische context relaten zien en soms letterlijk tot mensen van nu te laten spreken. Dat geldt zowel voor authentiek materiaal als voor speelfilms die voor een miljoenenpubliek zijn geproduceerd. De kracht van veel audiovisuele representaties zit meer in het bieden van een emotionele (her-)beleving, dan in het verschaffen van een ordening van feiten die nodig is voor een historische beschouwing. Het is die herbeleving die voor het leren zowel een kracht als een gevaar is. Tijdens interviews reageerden docenten verschillend op een scène uit Steven Spielbergs *Amistad*, waarin de overtocht van slaven naar Amerika in sterk gedramatiseerde vorm wordt weergegeven. Het onvoorstelbare wordt weliswaar voorstelbaar, maar afstand nemen en andere perspectieven verkennen wordt ook moeilijker. Via de emotie is het morele oordeel au-

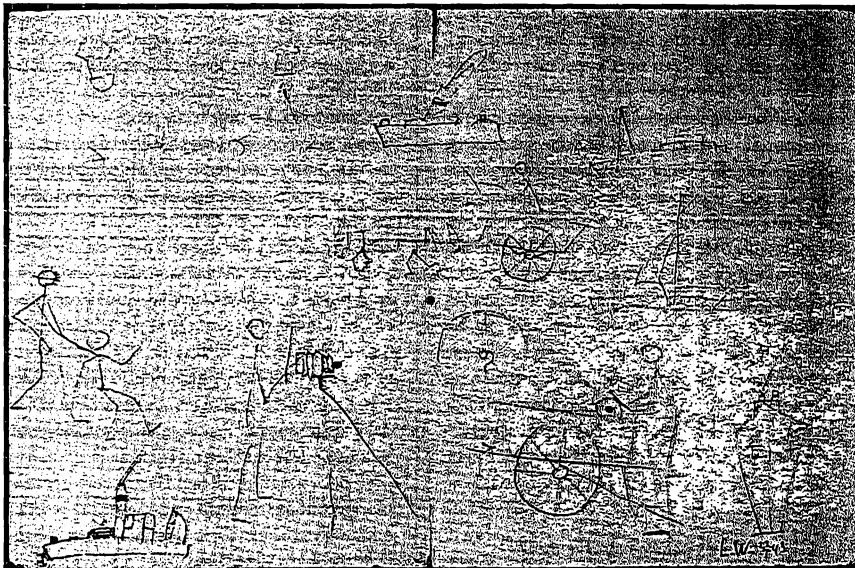
tomatisch meegeleverd. Dat deert bepaalde regisseurs natuurlijk niet want het gaat hen juist om het overbrengen van een psychologische, emotionele of symbolische boodschap.⁷⁰ Voor Robert Rosenstone is film dan ook een medium dat met eigen technieken en binnen eigen randvoorwaarden bemiddelt tussen verleden en heden, naast de geschiedschrijver, de memory-deskundige of de bewaker van een orale traditie.⁷¹

De kracht van de verbeelding bij authentieke opnamen en speelfilms kan dus grote gevolgen hebben voor de afstand die de kijkers nog gegund wordt en voor de vervorming van het verleden die zij voor lief moeten nemen. Bij het gebruik van bewegende beelden over de Holocaust komt deze kwestie van afstand en nabijheid in de verbeelding misschien wel het scherpst aan de orde. Hier is in onderwijssituaties een voortdurende afweging nodig tussen criteria van authenticiteit, ethiek en verantwoorde leerdoelen voor generaties van nu. Hoewel volgens Frank van Vree het meest expliciete, originele beeldmateriaal in de moderne historische cultuur lijkt te worden onderdrukt, is dit materiaal bepaald niet

⁶⁹ C. Vos, *Bewegend verleden. Inleiding in de analyse van films en televisieprogramma's* (Amsterdam 2004).

⁷⁰ R. Rosenstone, 'Does a filmic writing of history exist?', *History and Theory* 41 (2002) 134-144, aldaar 141-143.

⁷¹ Idem, *Visions of the past. The challenge of film to our idea of history* (Cambridge 1995) 77-78.



Tekeningen van de acht-jarige Leo Meijer uit Kamp Westerbork (barak 66), waaronder vier stoomboten (1943).

Bron: www.westerbork.nl

onbereikbaar.⁷² Ook zonder hervertoning beïnvloeden die beelden de huidige samenleving. De vraag is veeleer op welke wijze jongere generaties met zulk erfgoed in aanraking moeten komen. Is 'herbeleving' hier wel een legitiem doel en, indien niet, wat is wél passend, bij welke leeftijd?

Ver en dichtbij: 'plaats'

De dimensie plaats verwijst naar de geografische afstand van mensen tot erfgoedlocaties: plaatsen waar nog materieel erfgoed staat en historische gebeurtenissen hebben plaatsgevonden of landschappen waarvan de vorm verwijst naar verschijnselen uit het verleden. Uiteraard is een 'plaats' ook altijd een vorm van 'verbeelding' omdat het iets concretiseert, maar er is ook een verschil met die dimensie. De plaats maakt fysiek contact mogelijk door er rond te wandelen. Zo kun je er individueel en met groepen op een andere manier een leerervaring opdoen. Erfgoedonderwijs maakt van dit principe gebruik. Als de plaats ook nog onderdeel uitmaakt van de directe leefomgeving van de bezoeker kan de indruk

nog krachtiger worden. Het huis in de eigen straat waar tijdens de Tweede Wereldoorlog de joodse familie woonde waarover je als leerling net iets hebt geleerd kan veel indrukwekkender zijn dan het op tweehonderd kilometer afstand gelegen Achterhuis van Anne Frank. Er zijn natuurlijk ook mogelijkheden om wat veraf ligt vanuit de dimensie 'verbeelding' weer zeer nabij te brengen. Tijdens interviews met docenten en erfgoedmedewerkers bleek dat zij allemaal een bepaalde foto van Fort Elmina (Ghana) zeer geschikt vonden om de emotie die zij aan die plaats toeschreven over te brengen op leerlingen.

Wanneer een bezoek op locatie plaatsvindt zal de indruk mede afhangen van de mate waarin de plaats onderdeel uitmaakt van een levende herinneringscultuur. Een bezoek aan een hunebed zal alleen leiden tot een ervaring gekoppeld aan voorkennis uit het culturele geheugen.⁷³ Een bezoek anno 2011

⁷² F. van Vree, 'Indigestible images. On the ethics and limits of representation', in: Tilmans, Van Vree en Winter (red.), *Performing the past*, 257-283.

⁷³ Over het onderscheid tussen communicatief en cultureel geheugen zie J. Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (München 1992).

aan een kamp uit de Tweede Wereldoorlog vindt plaats in een fase waarin het communicatieve geheugen van overlevenden reeds enige tijd wordt omgezet in een verankering in het culturele geheugen. Onderwijs is daarvan één van de contexten en juist hier rijst dus de vraag waar de rol van de historicus ligt. Juist op dergelijke emotioneel beladen *lieux de mémoire* wordt herinnering al enige tijd verbonden aan democratische waarden, waarover moeilijk onderhandeling mogelijk is.⁷⁴ Hoewel historici die waarden niet zullen bestrijden is het verbinden van emoties uit het verleden aan specifieke waarden in het heden echter ook een vorm van uitsluiting. Het leidt immers ook tot het *niet* stellen van bepaalde vragen – bijvoorbeeld naar daderperspectieven – en kan zo een obstakel vormen voor een dynamische erfgoededucatie.

Passief en actief: 'betrokkenheid'

De dimensie betrokkenheid verwijst naar de mate waarin iemand in een passieve of actieve rol verkeert bij het leerproces. Deze betrokkenheid kan zich uiten in het actief denken, voelen en beleven. Het uitgangspunt dat een deskundige kennis letterlijk kan overdragen op het publiek is – althans in de onderwijskunde – al enkele decennia achterhaald. Kennis verwerven is per definitie een actief proces waarin betekenisgeving door mensen gebeurt op basis van kennis die ze al hebben. Onderwijsleersituaties verschillen echter in de mate waarin ze leerlingen stimuleren om actief na te denken over hoe nieuwe informatie aansluit op wat men al wist, dacht of voelde en wat voor implicaties dat heeft.⁷⁵ Activering kan op vele manieren plaatsvinden. Ook de verhalende docent die graag zelf aan het woord is, kan het publiek actief bij het onderwerp betrekken. Een goede verhalenverteller kan daarbij ook contrasten in de tijd maken en spelen met afstand en nabijheid.

Voor bij erfgoededucatie wordt het publiek nadrukkelijk betrokken bij het denken, voelen en beleven. Veel educatieve projecten lijken hier op in te zetten en maken gebruik van authentieke objecten, maar ook van replica's en reconstructies. Over de aard van de historische interesse die dit alles kan oproepen weten we weinig. De discussies in de geschiedfilosofie over historische sensatie of ervaring duiden overigens op een ander fenomeen. Daar zijn de persoonlijke levenservaring en de eigen historische voorkennis cruciaal voor het ontstaan van de 'sensatie', die onverwacht en overrompend is.⁷⁶ Jongeren en het publiek in het algemeen zullen zelden een dergelijke ervaring ondergaan omdat zij de unieke combinatie van historische voorkennis en levenservaring missen.⁷⁷

Toch moet de kracht van een gevoelsmatig contact met het verleden niet worden onderschat, zelfs al is dat gebaseerd op latere reconstructie. Degelijke ervaringen zijn juist voorwaarde voor een actieve manier van verwerken en het doordenken van de betekenis voor het heden. Vragen stellen en luisteren naar anderen is daarbij essentieel. Erfgoedprojecten sluiten daarom vaak af met een opdracht waarin een performatieve werking wordt gevraagd. Leerlingen maken bijvoorbeeld een eigen gedicht en dragen dat voor, ze maken gezamenlijk een kunstwerk of ze maken een fietroute langs erfgoed in de omgeving. In het interactieve onderwijsprogramma *De Bunker* onderzoeken leerlingen niet alleen persoonlijke verhalen van burgers tijdens de Duitse bezetting, maar moeten zij ook reageren op dilemma's. Laten zij hun buurjongen binnen als hij op de voordeur klopt en wil onderduiken?⁷⁸ Betrokkenheid verwijst dan ook naar het leren over verschillende aspecten van 'historische kennis': het feitelijke, het gevoelsmatige én het morele.

Besluit

In deze bijdrage vroegen we ons af wat de betekenis is van erfgoededucatie ten opzichte van het geschiedenisonderwijs in Nederland. We schetsten de discussies hierover en de ontwikkeling van beide onderwijstypen in de afgelopen veertig jaar. Om het probleem nauwkeuriger in kaart te brengen, verdiepten we ons in de manier waarop beide typen onderwijs omgaan met historische afstand en nabijheid.

74 Vgl. S. Hogervorst, *Onwrikbare herinnering. Herinneringsculturen van Ravensbrück in Europa, 1945-2010* (Hilversum 2010) 156-221.

75 Zie bv. J.D. Bransford, A.L. Brown en R.R. Cocking, *How people learn. Brain, mind, experience and school* (Washington 2000).

76 J. Tollebeek en T. Verschaffel, *De vreugden van Houssaye. Apologie van de historische interesse* (Amsterdam 1992) 15-36; F. Ankersmit, *De sublieme historische ervaring* (Groningen 2007) 304-305.

77 Vgl. Jansen, *Triptiek van de tijd*, 37.

78 Deze reizende tentoonstelling van Anno is nu een tijdelijke expositie van Liberty Park Overloon. Zie www.oorlogsmuseum.nl/actueel/170?PHPSES SID=e328f9a8795e84141430f207709134e (5-7-2011).

Onze eerste conclusie is dat geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie op wetenschappelijk en didactisch niveau nogal uiteenlopen. Het geschiedenisonderwijs is in Nederland grotendeels gebaseerd op de vakdiscipline. Naast verwerving van historische kennis en inzichten, stimuleert het schoolvak ook de kritische reflectie daarop. Hoe het verleden in het heden betekenis heeft – de maatschappelijke relevantie van het vak, is voor geschiedenisdocenten in de lespraktijk soms een problematische maar ook onvermijdbare kwestie. De relatie tussen historische kennis en culturele of staatsburgerlijke identiteitsvorming is immers bij diverse onderwerpen evident aanwezig, te meer omdat docenten bemiddelen tussen soms zeer verschillende groepen leerlingen in een pedagogische context.

Erfgoededucatie daarentegen kent tot dusverre formeel geen historiserende vakbenadering die in kerndoelen en eindtermen is vastgelegd. Een verklaring daarvoor kan zijn dat deze onderwijsvorm sterk gerelateerd is aan cultuureducatie. Opvallend is dat ook de canon van Nederland niet expliciet gekoppeld is aan benaderingswijzen vanuit de wetenschap. Zodoende staan erfgoededucatie en de Nederlandse canon als nieuwe invloedrijke onderwijsvormen institutioneel tamelijk los van de wetenschap. Identiteitsvorming en betekenisgeving in het heden behoren – anders dan bij het schoolvak geschiedenis – juist tot de doelen. De kwaliteit van erfgoedonderwijs zou er wat ons betreft bij gebaat zijn als er wel een duidelijke verbinding is met geschiedwetenschap en vakdidactiek.

Een tweede conclusie heeft betrekking op de omgang met afstand en nabijheid. We hebben vijf dimensies onderscheiden, gericht op het leren van historische kennis en inzicht: tijd, personage, verbeelding, plaats, en betrokkenheid. Het is uiteraard weinig productief als leren over het verleden slechts vanuit één uiterste van alle dimensies wordt georganiseerd. Een te grote nadruk op afstand zal het verleden immers moeilijk toegankelijk en betekenisloos maken; leerlingen zullen er geen motivatie voor kunnen opbrengen. Een te grote nadruk op nabijheid kan tegenstrijdige emoties oproepen en zal het leerproces bemoeilijken; ook kan dit leiden tot fragmentarisch leren, waarbij het verband met grotere historische processen en andere contexten

zoek raakt. Een dynamische erfgoedbenadering zou ruimte moeten geven om te wisselen op de dimensies.

Geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie mogen werken vanuit verschillende kaders en uitgangspunten, ze kunnen elkaar wel versterken. Dat vraagt om regelmatige uitwisseling en onderlinge afstemming, waarbij in elk geval de doelen helder moeten zijn. Juist omdat erfgoed een gevoelige sector is voor politiek en commercieel gebruik, is voorzichtigheid op het punt van doelstellingen geboden. Het gebruik van erfgoed kan een waardevolle toevoeging zijn aan onderwijs over het verleden. Vaak roept het verwondering op en bevordert het de motivatie. Een voorwaarde is wel dat er geen in beton gegoten antwoorden gegeven worden op vragen over toe-eigening en uitsluiting. Erfgoededucatie moet óók verhelderen waarom mensen van nu behoefte hebben aan erfgoed of zich juist ervan afkeeren, waarop bepaalde claims zijn gebaseerd en welke gevolgen dat heeft. Het gaat niet alleen om zien, voelen en vrijblijvend ergens iets van vinden, maar ook om nadenken, vragen stellen, luisteren en vooral – feiten respecteren.

Stephan Klein is postdoc bij het Center for Historical Culture, Erasmus Universiteit Rotterdam en vakdidacticus Geschiedenis bij het ICLON (Universiteit Leiden). In het kader van het NWO programma *Heritage Education* onderzoekt hij project-1: *Heritage educators and history teachers: concepts and ideas*. E-mail: s.klein@eshcc.eur.nl / kleins@iclon.leidenuniv.nl

Maria Grever is hoogleraar Theorie en methoden van de maatschappijgeschiedenis en directeur van het Center for Historical Culture, Erasmus Universiteit Rotterdam. Samen met Carla van Boxtel leidt zij het NWO Programma *Heritage Education, Plurality of Narratives and Shared Historical Knowledge*. E-mail: grever@eshcc.eur.nl

Carla van Boxtel is bijzonder hoogleraar Historische cultuur en Educatie bij het Center for Historical Culture, Erasmus Universiteit Rotterdam. Daarnaast is zij senior onderzoeker bij ILO (UvA) en hoofd van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. E-mail: vanboxtel@eshcc.eur.nl