

# Erasmus



*Publications related to the  
Center for Historical Culture*

Erasmus Universiteit Rotterdam

## Master Thesis History of Society

Center for Historical Culture (CHC)

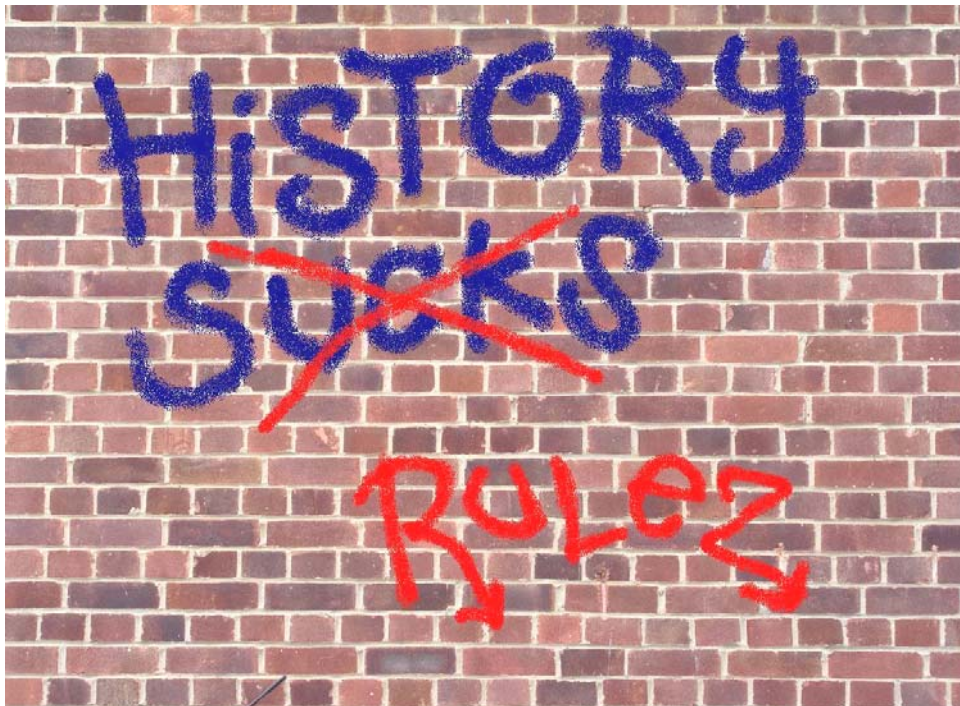
[www.fhk.eur.nl/chc](http://www.fhk.eur.nl/chc)



# De jeugd van tegenwoordig... ?

Opvattingen van Rotterdamse jongeren over geschiedenis en geschiedenisonderwijs

Dorine Vijfvinkel



Masterthesis Maatschappijgeschiedenis  
Faculteit Historische en Kunstwetenschappen  
Erasmus Universiteit Rotterdam

Begeleider masterthesis: Dr. C.R. Ribbens  
Tweede lezer: Prof. dr. M.C.R. Grever

Studentnummer: 265552  
De Ruyterstraat 45, 2992 BA Barendrecht  
Email: [d.vijfvinkel@tiscali.nl](mailto:d.vijfvinkel@tiscali.nl)

## Woord vooraf

Toen ik begon als eerstejaars student aan (toen nog) de opleiding Maatschappijgeschiedenis, kon ik al moedeloos worden bij de gedachte dat ik ooit een scriptie zou moeten schrijven. Nu, vier en een half jaar later, heb ik dat toch echt gedaan. Hoewel het schrijven van het bachelorwerkstuk een goed opstapje vormde, is het toch niet te vergelijken met de intellectuele uitdaging die het maken van een masterthesis vormt. Dat deze intellectuele uitdaging geen intellectuele nachtmerrie is geworden, heb ik behalve aan mezelf ook zeker aan een aantal andere mensen te danken.

Allereerst is daar mijn vriend Arnout die de functies van steunpilaar en klaagmuur altijd wonderwel heeft weten te combineren, en deze met veel geduld en medeleven heeft vervuld. Mijn familie heeft een niet aflatende interesse in mijn onderwerp en bezigheden getoond, waardoor het bijna onmogelijk was om mijn enthousiasme te verliezen. Daarnaast hebben ze mij met beide benen op de grond weten te houden.

Vanuit de universiteit is onder andere de bijdrage van Maria Grever van niet te onderschatten belang geweest; op de achtergrond, maar vooral in de begin- en eindfase. Mijn thesisbegeleider Kees Ribbens is een geval apart. Naast goede sparringpartner in gesprekken over jongeren, geschiedenis en de multiculturele samenleving, was hij een volhardende ‘luis in de pels’ op momenten dat ik me er wetenschappelijk gezien iets te gemakkelijk van af maakte. Hij heeft me op een hartelijke en positieve manier ter zijde gestaan in mijn verder nogal individuele afstudeertraject. Ook de inzet van Geert Stevens verdient een groot compliment. Meerdere malen heeft hij me door de statistische bomen het bos laten zien, waardoor ik altijd wist wat ik aan het onderzoeken was en hoe ik de bevindingen moest interpreteren.

Het onderzoek zelf was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van de negen docenten van verschillende middelbare scholen in Rotterdam, en andere betrokkenen die mij inhoudelijk over het onderzoek hebben geadviseerd. Hiervoor ben ik hen dan ook zeer dankbaar. Hoewel de leerlingen dit waarschijnlijk niet zullen lezen, wil ik toch even kwijt dat zij de vragenlijsten over het algemeen met zichtbaar enthousiasme en interesse hebben ingevuld en hiermee mijn onderzoeksresultaten extra glans hebben gegeven.

Tot slot wens ik eenieder die deze thesis onder ogen krijgt veel ‘leesplezier’ toe. Want hoewel dit bepaald geen streekromannetje is, hoop ik toch dat het voor een breed publiek goed leesbaar zal zijn. Het onderwerp is immers niet iets voor op een stoffige plank, maar voor midden in de samenleving.

Barendrecht, 30 januari 2006.

# Inhoudsopgave

## Hoofdstuk 1 – Introductie

1.1. Inleiding	1
1.2. Onderzoeksvragen en opzet	2
1.3. De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs	3
1.4. De plaats van geschiedenis in de maatschappij	5
1.5. <i>Clash of histories?</i>	9

## Hoofdstuk 2 – Geschiedenis(didactiek) en de multiculturele leefwereld van jongeren in historiografisch perspectief

2.1. Inleiding	10
2.2. Youth and History: <i>top down</i> onderzoek in een Europese context	10
2.3. The Presence of the Past: <i>bottom up</i> onderzoek in een Amerikaanse context	12
2.4. <i>Top down</i> versus <i>bottom up</i> in de geschiedenisdidactiek	13
2.5. Empirisch onderzoek naar de leefwereld van jongeren, acculturatie en integratie	18
2.6. Conclusie	22

## Hoofdstuk 3 – Toelichting bij de vragenlijst, de onderzoekspopulatie en de data-analyse

3.1. Inleiding	23
3.2. Toelichting bij de vragenlijst en de selectie van scholen	23
3.3. Een overzicht van de onderzoekspopulatie	25
3.4. Gemaakte keuzes bij de data-analyse	28

## Hoofdstuk 4 – Gevoelde identiteit en historische identiteit bij de leerlingen

4.1. Inleiding	30
4.2. Wat is identiteit?	30
4.3. Oriëntatie op Nederland	32
4.4. Oriëntatie op woonplaats en regio	33
4.5. Oriëntatie op etniciteit, herkomstland en familie	33
4.6. Oriëntatie op religieuze achtergrond	36
4.7. Analyse naar onderwijsniveau en sekse	37
4.8. Samenvatting van de gegevens	38

## Hoofdstuk 5 – Opvattingen over persoonlijke en maatschappelijke functies van geschiedenis

5.1. Inleiding	39
5.2. Geschiedenis in het leven van jongeren	39
5.3. Gedeelde geschiedenis	42
5.4. Geschiedenis in de samenleving	42
5.5. Herdenken van historische gebeurtenissen	45
5.6. Analyse naar onderwijsniveau	47
5.7. Analyse naar sekse	48
5.8. Samenvatting van de gegevens	50

## Hoofdstuk 6 – Waardering van historische periodes en lesthema's

6.1. Inleiding	51
6.2. De interessantste periodes	51

6.3. Traditionele historische thema's	52
6.4. Multiculturele historische thema's	53
6.5. Thema's uit de sociale geschiedenis	54
6.6. Analyse naar onderwijsniveau	55
6.7. Analyse naar sekse	56
6.8. Samenvatting van de gegevens	57
<b>Hoofdstuk 7 – Oordelen over historische onderwerpen en gebeurtenissen</b>	
7.1. Inleiding	59
7.2. De meest favoriete onderwerpen	59
7.3. De saaiste onderwerpen	61
7.4. Oordelen over historische gebeurtenissen	62
7.5. Analyse naar onderwijsniveau	64
7.6. Analyse naar sekse	64
7.7. Samenvatting van de gegevens	65
<b>Hoofdstuk 8 – Waardering van historische bronnen, de lessen en de docent</b>	
8.1. Inleiding	66
8.2. Hoe boeiend vinden de leerlingen de bronnen?	66
8.3. Hoe betrouwbaar vinden de leerlingen de bronnen?	69
8.4. Waardering in het algemeen van de lessen en de docent	72
8.5. Analyse naar onderwijsniveau en sekse	72
8.6. Samenvatting van de gegevens	73
<b>Hoofdstuk 9 – De historische outlook van de herkomstgroepen, onderwijsniveaus en seksen</b>	
9.1. Inleiding	75
9.2. De leerlingen van Nederlandse herkomst	75
9.3. De leerlingen van 'half Nederlandse' herkomst	76
9.4. De leerlingen van Turkse herkomst	77
9.5. De leerlingen van Marokkaanse herkomst	79
9.6. De leerlingen van Surinaamse of Antilliaanse herkomst	80
9.7. De leerlingen van overige herkomst	82
9.8. De vmbo-, havo- en vwo-leerlingen	84
9.9. De jongens en de meisjes	84
<b>Hoofdstuk 10 – Slotbeschouwing</b>	
10.1. Inleiding	86
10.2. Vergelijking met de uitkomsten van andere onderzoeken	86
10.3. Eindconclusie	91
Geraadpleegde bronnen en literatuur	93
Lijst met tabellen en figuren	97
Bijlage: Vragenlijst	

# Hoofdstuk 1

## Introductie

### 1.1. Inleiding

De laatste jaren is er veel discussie over de manier waarop het geschiedenisonderwijs ingevuld en gegeven zou moeten worden. Deze discussie wordt mede gevoed door onzekerheid over de functies die geschiedenisonderwijs in de samenleving zou kunnen en moeten vervullen. Die onzekerheid is weliswaar niet nieuw, maar door factoren als globalisering, de eenwording van Europa, de vestiging van migranten en de hernieuwde nadruk op normen en waarden is zij heviger geworden en meer aan de oppervlakte gekomen.<sup>1</sup>

Bij de meeste politici en academici die zich met de invulling van het geschiedenisonderwijs bezighouden, lijkt de gedachte te overheersen dat de nationale geschiedenis een herwaardering behoeft. Een duidelijk nationaal kader in het geschiedenisonderwijs zou leiden tot meer feitenkennis, tot meer saamhorigheid en tot een groei van positieve emoties over 'de' Nederlandse cultuur onder de inwoners van Nederland. Vandaar dat de overheid bij monde van de minister pleit voor een historische en culturele canon.<sup>2</sup>

De vraag is echter of een historische canon met een uitgesproken nationaal karakter het juiste middel is om deze doelen te bereiken. De migranten en nakomelingen van migranten die in Nederland leven, gaan op hun eigen manier met het verleden om en hebben een eigen verleden waar ze op terug kijken. Uit de toenemende culturele diversiteit in Nederland is dus een grote verscheidenheid aan historische culturen – manieren waarop vormgegeven wordt aan de omgang met het verleden – voortgekomen. Deze nieuwkomers en hun nakomelingen zijn zich bewust van hun eigen historische cultuur en willen deze niet zondermeer overboord gooien. Bovendien is de traditionele Nederlandse historische cultuur door de in de eerste alinea genoemde factoren ook voor autochtone Nederlanders geen vanzelfsprekend herinneringskader meer.<sup>3</sup>

De betrokken actoren in het historische werkveld zullen moeten overwegen of ze een historische canon willen die 'ons' nationale verleden centraal stelt en die primair dient als bindende factor, of dat ze toe willen naar een meer flexibele historische canon die onder meer ingaat op de oorzaak van actuele vraagstukken en problemen en die primair dient als verheldering en houvast in een snel veranderende samenleving. Uiteraard is het ook mogelijk om een soort gecombineerde canon samen te stellen. De vraag blijft echter, hoe deze eruit zou moeten zien.

In de dagelijkse praktijk van het geschiedenisonderwijs spelen verschillende actoren een rol. Ze zijn in drie groepen op te delen: ontwerpers, uitvoerders en doelgroep. In de huidige discussies voeren de (potentiële) ontwerpers, vooral universitaire historici en andere academici, de boventoon. Voor- en tegenstanders van feitenkennis, vaardigheden, Nederlandse geschiedenis, multiculturele

---

<sup>1</sup> Zie voor een meer uitgebreide analyse hiervan: Research plan *Paradoxes of de-canonisation: New forms of cultural transmission in history* (Erasmus Universiteit Rotterdam 2004). Bron: <http://www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes/researchproposal.pdf> (28-01-2006).

<sup>2</sup> M.J.A. Van der Hoeven, 'Taakopdracht voor de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon', Den Haag 26 mei 2006. Bron: <http://www.canonvannederland.nl/canon/doc/opdrachtbrief.pdf> (28-01-2006). En verder: Inleiding minister Van der Hoeven bij de persconferentie over de start van de canoncommissie. Bron: <http://www.canonvannederland.nl/canon/doc/Toespraak%20minister%20Van%20der%20Hoeven.pdf> (28-01-2006).

<sup>3</sup> Kees Ribbens, 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 117/4 (2004), 501-502.

invloeden en een historische canon laten via publicaties en de media regelmatig van zich horen. Soms komt ook een uitvoerder aan het woord, maar dit is eerder uitzondering dan regel. De doelgroep van het geschiedenisonderwijs in Nederland wordt nauwelijks geraadpleegd, en de laatste keer is inmiddels tien jaar geleden. Er is geen laagdrempelig platform waar jongeren op hun eigen manier hun mening kunnen geven.

Toch is het belangrijk om empirisch onderzoek te doen onder leerlingen en hen aan het woord te laten over de invulling van het geschiedenisonderwijs. Zij zijn namelijk niet alleen de doelgroep van het geschiedenisonderwijs, ze zijn ook de vormgevers van en participanten in de toekomstige historische cultuur. Hoewel in het geschiedenisonderwijs bepaalde kennis en vaardigheden belangrijk zullen blijven, zal door de veranderende samenleving de behoefte van leerlingen aan sommige kennis en vaardigheden afnemen, en de behoefte aan andere toenemen. In de woorden van Roy Rosenzweig en David Thelen: *'As we explore challenges to the core of historical practice and its traditional civic mission, historians can contribute simply by doing what we do well: we can explore where and how the nation-state has actually touched people's experiences, what it has done well and poorly, to what or whom it has lost resources and authority and what people have expected and trusted, as well as what they no longer expect and trust'*.<sup>4</sup> Als je de woorden 'the nation-state' vervangt door 'history education', is dit de globale insteek van mijn onderzoek.

## 1.2. Onderzoeksvragen en opzet

De probleemstelling van dit onderzoek richt zich op de mening van Nederlandse jongeren over geschiedenis met betrekking tot de bovengenoemde punten, en dan vooral in die gedaante waar ze er het meest mee in aanraking komen, namelijk het onderwijs. Om eventuele verschillen in mening en behoefte op het spoor te komen, staan jongeren van diverse culturele achtergronden in dit onderzoek centraal. De belangrijkste vragen van het onderzoek zijn: *Hoe gaan Nederlandse jongeren met verschillende culturele achtergronden in Nederland anno 2005 om met geschiedenis, toegespitst op het geschiedenisonderwijs? Welke rol speelt geschiedenis in hun leven en in hun identiteit? Welke factoren liggen hieraan ten grondslag?*

Om deze probleemstelling te kunnen beantwoorden is gekozen voor een kwantitatief onderzoek door middel van een vragenlijst met merendeels gesloten vragen. Deze vragenlijst is door de meewerkende docenten aan ongeveer 260 leerlingen van negen middelbare scholen in Rotterdam voorgelegd. De antwoorden van de leerlingen zijn ingevoerd in en geanalyseerd met het statistische programma SPSS.<sup>5</sup> De volledige vragenlijst is als bijlage in deze masterthesis opgenomen.

De opzet van deze masterthesis is als volgt. Allereerst wordt in de hiernavolgende paragrafen aandacht besteed aan de historische en maatschappelijke context van mijn thesisonderwerp. Vervolgens wordt in hoofdstuk 2 het historiografische kader uiteengezet. Daarna wordt aandacht besteed aan de achtergronden bij het empirische onderzoek. In hoofdstuk 4 wordt betekenis gegeven aan het begrip identiteit, en tevens worden hier de eerste onderzoeksresultaten besproken. Deze hebben betrekking op de identiteit van de leerlingen zoals zij deze zelf ervaren, en op de soorten geschiedenis die voor hen belangrijk zijn in hun leven. Uitgaande van de complexe wisselwerking tussen gevoelde identiteit en historische *outlook* dient dit hoofdstuk als een verhelderende inkijk in de onderzoekspopulatie waarmee de bevindingen in de volgende hoofdstukken beter geduid kunnen worden. In alle hoofdstukken staat de analyse naar herkomst centraal, maar aan het eind van elk hoofdstuk worden ook de analyses naar onderwijsniveau en sekse besproken. In hoofdstuk 5 worden

---

<sup>4</sup> Roy Rosenzweig en David Thelen, *The presence of the past: Popular uses of history in American life* (New York 1998) 203.

<sup>5</sup> In hoofdstuk 3 worden de achtergronden bij het empirische onderzoek uitgebreid behandeld.

de bevinden besproken met betrekking tot de functies die geschiedenis in het leven van de jongeren kan hebben. Het gaat hier zowel om persoonlijke functies als maatschappelijke functies. Ook wordt hier aandacht besteed aan het herdenken van historische gebeurtenissen. Welke gebeurtenissen worden herdacht? Hoe worden deze gebeurtenissen herdacht en om welke reden? In hoofdstuk 6 wordt de mening van jongeren over historische periodes en diverse historische thema's behandeld. In hoofdstuk 7 komen de meest favoriete en meest saaie historische onderwerpen aan bod, en ook de motivaties van de leerlingen voor hun keuze. Daarnaast is er aandacht voor hun mening over een aantal stellingen waarin een oordeel over bepaalde historische gebeurtenissen wordt uitgesproken. In hoofdstuk 8 staan de waarderingen centraal die de leerlingen aan diverse historische informatiebronnen hebben gegeven, en ook wordt hier hun algemene waardering voor de geschiedenislessen en -docenten besproken. Het laatste hoofdstuk bevat de historische *outlook* van elke herkomstgroep, van de drie onderwijsniveaus en van jongens en meisjes. Op die manier wordt duidelijk hoe de bevindingen zich tot elkaar verhouden en welk totaalbeeld uit het onderzoek naar voren komt voor alle onderzochte groepen. In het laatste hoofdstuk ten slotte wordt het empirische onderzoek in context geplaatst. Dit gebeurt enerzijds door een koppeling van enkele bevindingen aan twee recente onderzoeken in Nederland en aan de twee belangrijkste publicaties uit het historiografische hoofdstuk, en anderzijds door een korte slotbeschouwing waarin de centrale vragen van deze thesis beantwoord worden.

### 1.3. De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs

Door de opkomst van nationale staten in Europa groeide in de negentiende eeuw de interesse voor geschiedenis. In de nieuwgevormde staten werd het ontsluiten van het verleden van de natie en het terugblikken hierop als een krachtig instrument gezien voor de vorming van een nationaal zelfbewustzijn. Geschiedenis was dus vooral een vorm van nationale *soul searching*, met veel aandacht voor de eigen cultuur, de eigen natie en het eigen grondgebied.

Soms had de bevolking van een land echter niet zo veel gemeenschappelijk als voor een proces van *nation building* wenselijk was. In die gevallen konden cultuur, traditie en verleden uitgevonden of ingebeeld worden. Eric Hobsbawm heeft over deze *invention of tradition* geschreven. 'Invented tradition is taken to mean a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature, which seek to inculcate certain values and norms of behaviour by repetition, which automatically implies continuity with the past. In fact, where possible, they normally attempt to establish continuity with a suitable historic past'.<sup>6</sup> Benedict Anderson wijst erop dat *nation building* voor een belangrijk deel ook een proces is van inbeelden. Hij omschrijft de natie als een ingebeelde politieke gemeenschap die voorgesteld wordt als soeverein en begrensd door andere naties. Mensen beelden zich namelijk in dat zij tot een gemeenschap behoren terwijl zij een groot deel van deze gemeenschap nooit zullen ontmoeten. Toch voelen zij zich met elkaar verbonden en zien elkaar als gelijken.<sup>7</sup>

In veel gevallen moest er dus een verleden of een traditie uitgevonden worden die als een rechtlijnige ontwikkeling in de tijd gezien kon worden. Alleen op die manier kon iemand zich immers daadwerkelijk verbonden voelen met zijn of haar voorouders. Het geschiedenisonderwijs vormde een ideaal platform om het verhaal van de natie te verspreiden onder de bevolking. Hoe jonger kinderen ermee in aanraking zouden komen, hoe eerder iets van een nationaal besef bij hen kon gaan groeien.

Onder invloed van de harde lessen van de wereldoorlogen en de opkomst van de sociale wetenschappen veranderde deze instelling in de loop van de twintigste eeuw echter langzaam. Het idee

<sup>6</sup> Eric Hobsbawm, 'Introduction: Inventing traditions', in Eric Hobsbawm en Terence Ranger (eds.), *The invention of tradition* (Cambridge 1983), 1.

<sup>7</sup> Benedict Anderson, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (London / New York 1983), 5-7.



dat de geschiedwetenschap tot dan toe teveel was gericht op de rol van de ‘groten der aarde’, won langzaam terrein. Bovendien bleek een te sterke nadruk op de grootheid van de eigen natie niet zonder gevaren te zijn. Zo ontstond in de jaren zestig van de twintigste eeuw de gedachte dat geschiedenis als sociale wetenschap constructiever en relevanter zou zijn en het vak nieuwe glans zou kunnen geven.<sup>8</sup> Dit idee had zijn wortels in de maatschappelijke veranderingen die in die jaren in Nederland plaatsvonden. Gezag en traditie werden ter discussie gesteld en hierdoor raakte ook de vorming van vaderlandslievende burgers door het geschiedenisonderwijs in opspraak. Kinderen moesten kritischer worden ten opzichte van wat hen overgeleverd werd uit het verleden en wat hun door anderen verteld werd. Mensen moesten aangespoord worden om de maatschappij zelf actief vorm te geven in plaats van toe te kijken hoe de vanzelfsprekende historische ontwikkeling onveranderd voort bleef gaan.<sup>9</sup>

Omdat het geschiedenisonderwijs in haar toenmalige gedaante deze functie niet leek te kunnen vervullen, vroegen betrokkenen zich af of het geschiedenisonderwijs niet beter afgeschaft kon worden. Dit veroorzaakte onder historici en docenten een discussie over wat het (nieuwe) nut van geschiedenisonderwijs zou kunnen – en moeten – zijn nu de samenleving andere eisen aan haar burgers ging stellen.<sup>10</sup> Het lijkt alsof het geschiedenisonderwijs deze klap nooit meer helemaal te boven is gekomen. Nog voordat geschiedenis op school haar nieuwe nut had kunnen bewijzen, werd het stelsel van het voortgezet onderwijs hervormd door de zogenaamde Mammoetwet die in 1968 in werking trad. Het vak was nu alleen nog in de onderbouw verplicht en docenten moesten het met veel minder lesuren stellen dan vroeger.

In 1999 werd het VMBO ingevoerd ter vervanging van vbo en mavo, en in bovenbouw van havo en vwo werd de Tweede Fase ingevoerd. Hierdoor is de positie van het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs zo mogelijk nog slechter geworden. Slechts in een beperkt aantal leerwegen en in twee van de vier profielen is het vak verplicht<sup>11</sup>, wat betekent dat veel vmbo’ers het vak maar tot hun veertiende jaar krijgen en veel havo- en vwo-scholieren maar tot hun vijftiende, respectievelijk zestiende jaar. Bovendien bood in 2004 slechts 6,4 procent van de basisberoepsgerichte leerwegen en 9 procent van de kaderberoepsgerichte leerwegen geschiedenis als eindexamenvak aan. Zelfs bij de gemengde en theoretische leerwegen boden slechts drie op de vier scholen geschiedenis als eindexamenvak aan.

Het wekt gezien deze gegevens weinig verbazing dat in de eerstgenoemde leerwegen slechts iets meer dan 1 procent van de leerlingen geschiedenis als eindexamenvak koos, tegenover 26 procent in de laatstgenoemde leerwegen. Van alle havo-leerlingen koos 74 procent geschiedenis als eindexamenvak, terwijl van de vwo-leerlingen 56,7 procent van de leerlingen het als eindexamenvak koos. In 2004 waren er op het vmbo ruim 113.000 examenkandidaten, waarvan meer dan de helft in de laagste leerwegen zat – waar de ‘dekking’ van het vak geschiedenis extreem laag is. Er zitten meer eindexamenkandidaten op het vmbo dan op havo (44.628) en vwo (31.127) samen. De meeste leerlingen op middelbare scholen komen dus niet of nauwelijks in aanraking met het vak geschiedenis.<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Carla van Boxtel, *Geschiedenis als schoolvak: Veranderende opvattingen over doelstellingen en inrichting van het middelbaar geschiedenisonderwijs in Nederland 1945-1992* (Utrecht 1993), 5-6.

<sup>9</sup> Arie Wilschut, ‘Zinvolle en leerbare geschiedenis: Historische achtergronden van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming 2001’, in B. Billiet (ed.), *Het verleden in het heden* (Gent 2002), 49-70.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Het vmbo kent vier niveaus, de zogenaamde leerwegen. De lage niveaus zijn de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen. De hoge niveaus zijn de gemengd-theoretische en theoretische leerwegen. Op havo- en vwo-niveau kunnen leerlingen vier verschillende profielen kiezen die bestaan uit een gemeenschappelijk deel, een profielverplicht deel en een vrij deel. De profielen zijn Economie & Maatschappij, Cultuur & Maatschappij, Natuur & Techniek en Natuur & Gezondheid.

<sup>12</sup> Dit cijfermateriaal is afkomstig van Huub Kurstjens, toestdeskundige geschiedenis en staatsinrichting van de CITO-groep. Bij de berekening van deze cijfers heeft hij gebruikt gemaakt van cijfers van zijn eigen organisatie en

### 1.3. De plaats van geschiedenis in de maatschappij

Waarom moeten we aandacht besteden aan geschiedenis? De op allerlei gebieden toegenomen pluriformiteit in Nederland lijkt een éénduidig antwoord op deze vraag in de weg te staan. In het verlengde van deze vraag is bovendien een andere vraag opgekomen, namelijk hoe we aandacht moeten besteden aan geschiedenis. Het nut van geschiedenis wordt immers mede bepaald door de manier waarop geschiedenis geleerd en gebruikt wordt. De breed gesignaleerde dichotomie in de samenleving tussen autochtoon en autochtoon wordt in deze paragraaf gebruikt om de verschillen in omgang met en ideeën over geschiedenis binnen en tussen deze groepen in vogelvlucht duidelijk te maken.

#### *De autochtone bevolking: onzeker en xenofob*

Onder autochtone Nederlanders is sinds de jaren tachtig een ontwikkeling waar te nemen van groeiende onzekerheid over de eigen collectieve identiteit. Zij ervaren dat vaste verbanden en patronen in de samenleving wegvallen door factoren als globalisering, individualisering, modernisering, de Europese eenwording en de toestroom van migranten met een eigen cultuur.<sup>13</sup> Hierdoor ontstaat bij hen de behoefte om zich te bezinnen op de eigen identiteit en om een persoonlijk levensverhaal te creëren dat antwoord geeft op vragen over het verleden en de toekomst van mensen. In dit proces stellen zij zichzelf voortdurend vragen over de waarde van bepaalde tradities en cultuuruitingen en over de mogelijke gevolgen van het wegvallen hiervan.<sup>14</sup>

Deze identiteitsqueeste lijkt in elk geval bij een deel van de Nederlanders te leiden tot een hernieuwde overtuiging en drang tot overtuiging van de superioriteit van ‘puur’ Nederlandse tradities, geschiedenis, normen en waarden. Deze overtuigingsdrang is ook bij een aantal politici en betrokken wetenschappers ontloken. Zij vinden dat de nationale identiteit ondergesneeuwd dreigt te raken en dit is in hun ogen een kwalijke ontwikkeling. Het aankweken van kennis van de historische canon van *de* Nederlandse geschiedenis wordt door velen gezien als middel om het tij te keren.<sup>15</sup>

Ook voor de integratie van migranten en hun nakomelingen zou een oriëntatie op de nationale geschiedenis, normen en waarden bevorderlijk zijn. Het geeft hen immers duidelijk idee van de samenleving waarin ze wonen en waarin ze moeten integreren. Zo zegt Piet de Rooy over de Nederlandse canon die hij samen met collega-historicus Jan Bank heeft geschreven: ‘Allochtonen stellen de terechte vraag waarin zij moeten inburgeren. Dit [de elementen van de canon, DV] zijn denk ik de inzichten over het verleden die nieuwkomers zouden kunnen delen’.<sup>16</sup> Ook Frits Bolkestein ziet hierin een noodzakelijke voorwaarde voor integratie: ‘Alleen zelfbewuste culturen kunnen mensen uit niet-westerse culturen integreren. (...) Hoe kunnen wij een dialoog aangaan met andere culturen, als wij niet meer durven uit te komen voor onze eigen cultuur? Hoe kunnen we anderen begrijpen als we zelf niet meer weten wie we zijn?’<sup>17</sup>

---

van de Informatie Beheer Groep. Zie ook: Maria Grever, ‘Geschiedenis moet weer verplicht vak worden’, *NRC-Handelsblad* van 22 februari 2001.

<sup>13</sup> Rob van Ginkel, *Op zoek naar eigenheid: Denkbeelden en discussies over cultuur en identiteit in Nederland* (Den Haag 1999), 275-293.

<sup>14</sup> Dit is een parafrasering van de ideeën van Ulrich Beck uit zijn boek over de *Risikogesellschaft* uit 1986. Het gaat hier om de door hem gesignaleerde individualiseringsrisico's. Bron: Vincent de Waal, *Uitdagend leren: Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving* (Bussum 2001), 43-44.

<sup>15</sup> Wijnand W. Mijnhardt, ‘De zinloosheid van een nationale canon’, in Arie Wilschut (ed.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005), 12.

<sup>16</sup> Wilma Kieskamp, ‘Juist tegenstellingen horen bij Nederland; Nederlandse geschiedenis’, *Trouw* van 2 april 2005.

<sup>17</sup> Frits Bolkestein, ‘Debat “Leitkultur” noodzakelijk’, *De Volkskrant* van 16-10-2004. Gepubliceerd is het slot van een toespraak die Bolkestein hield aan de Humboldt Universiteit te Berlijn op 11 oktober 2004.

De WordNet<sup>18</sup> definitie van het begrip canon luidt: ‘A rule or especially body of rules or principles generally established as valid and fundamental in a field or art or philosophy; “the neoclassical canon”; “canons of polite society”’. In Nederland wordt het woord vaak omschreven als regel of richtsnoer. Het is echter voor een goed begrip van de totale – en vaak tegenstrijdige of op zijn minst paradoxale – betekenis van historische canon niet voldoende om achter deze omschrijvingen de toevoeging ‘betreffende de geschiedenis’ te plakken. Een eenduidige betekenis van het begrip historische canon is in de huidige discussies namelijk ver te zoeken. Alle deelnemers construeren voor zichzelf een betekenis en op basis daarvan verklaren ze zich vervolgens gepassioneerde voor- of tegenstanders van ‘de’ historische canon.

De betekenissen zijn grofweg in twee categorieën onder te brengen. De eerste categorie is de canon als richtsnoer op zich, en de tweede categorie is de canon als richtsnoer met een bepaalde inhoud of betekenis. Zo zijn er veel mensen die op zich geen bezwaar hebben tegen een canon, maar die moeite hebben met het vermeende nationale karakter ervan. Anderen hebben sowieso moeite met een richtsnoer voor het geschiedenisonderwijs. Maria Grever en Kees Ribbens<sup>19</sup> hebben in het artikel *De historische canon onder de loep* een werkdefinitie geformuleerd die de lading van de meeste opmerkingen in de debatten geheel of gedeeltelijk dekt. Deze definitie luidt als volgt: ‘Het als dominant gepresenteerde geheel van geselecteerde historische feiten en interpretaties dat binnen een gemeenschap erkend wordt als wezenlijke kennis omtrent het gemeenschappelijke verleden’.<sup>20</sup>

Jozias van Aartsen (VVD) is één van de politici die hartstochtelijke pleidooien hebben gehouden over het belang van de Nederlandse geschiedenis. Van Aartsen meent dat we het de afgelopen tweehonderd jaar zijn verleerd om onze waarden op te leggen aan immigranten. ‘Er is een generatie opgegroeid die te weinig weet van onze geschiedenis. Terwijl op school de grondtoon van de natie moet worden onderwezen. De inhoud van geschiedenislessen wordt wat mij betreft aangescherpt’.<sup>21</sup> Als hij vervolgens echter voorbeelden noemt van wat er dan zoal in die lessen aan bod moet komen, komt hij niet verder dan de containerbegrippen ‘vrijheid’ en ‘tolerantie’ en de onderwerpen Deltawerken, Cruijff en Van Basten.

Ook Jan Marijnissen (SP) heeft zich in de discussie over de invulling van het geschiedenisonderwijs gemengd. Op het eerste gezicht lijkt zijn pleidooi iets ruimdenkender te zijn dan dat van Van Aartsen. Hij zegt namelijk dat begrip van historische achtergronden de oppervlakkigheid die hij bijvoorbeeld bij veel jongeren signaleert, kan helpen voorkomen. Die oppervlakkigheid ziet hij als teken van een gebrekkig historisch besef. Dit impliceert dat er maar één of enkele manieren zijn van besef van het verleden die geclassificeerd kunnen worden als historisch besef, en dat de rest buiten de boot valt. Het is namelijk moeilijk om te ontkennen dat ieder mens met goede verstandelijke vermogens beseft dát er een verleden is. Uit het vervolg van zijn betoog blijkt wat Marijnissen onder het mom van historisch besef wil bevorderen: ‘Hét verhaal van de wordingsgeschiedenis van (de mensen die wonen in) “de lage landen bij de zee” wordt nergens verteld. In het kader van een herwaardering van het belang van historisch besef zou het goed zijn als

---

<sup>18</sup> WordNet is een lexicologisch referentiesysteem dat werkt als een soort woordenboek. Het is opgezet door de *Cognitive Science Laboratory* van de Princeton Universiteit in de Verenigde Staten. Weblink: <http://wordnet.princeton.edu/perl/webwn> (28-09-2005)

<sup>19</sup> Maria Grever en Kees Ribbens zijn beiden als onderzoeker verbonden aan het NWO-project *Paradoxes of de-canonisation*; eerder genoemd in noot 1.

<sup>20</sup> Maria Grever en Kees Ribbens, 'De historische canon onder de loep', *Kleio* 45/7 (2004), 2-7.

<sup>21</sup> Marc Peeperkorn en Philippe Remarque, “‘Je moet een samenleving vullen met emotie’”: Interview met Jozias van Aartsen’, *De Volkskrant* van 30 december 2004.

dat wel zou gebeuren'.<sup>22</sup> Een gebrekkig historisch besef is in zijn optiek dus een gebrek aan aandacht voor de 'vaderlandse geschiedenis'.

De Onderwijsraad bracht aan het begin van 2005 een rapport uit dat koren op de molen was van Van Aartsen en Marijnissen. Eén van de adviezen in dit rapport is dat er op scholen meer aandacht moet komen voor 'onze culturele identiteit'. 'De raad wil de relevantie van het onderwijs voor de samenleving versterken door te komen tot een nieuwe canon voor het onderwijs. 'Hierbij gaat het om die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we nieuwe generaties via het onderwijs willen meegeven'.<sup>23</sup> Het rapport maakt gebruik van vage terminologie die voor meerdere uitleg vatbaar is. De toenmalige voorzitter van de Onderwijsraad, Fons van Wieringen, laat echter weinig twijfel bestaan over de bedoelde richting van het advies. Hij signaleert dat er in Nederland verwarring bestaat over wie we zijn en waar we voor staan, terwijl we vroeger een gemeenschappelijke identiteit hadden. Mensen willen juist in deze turbulente tijd graag zekerheid hierover hebben, en daarom wil hij het debat over onze identiteit organiseren en sturen. Het onderwijs lijkt hem daarvoor het medium bij uitstek: 'Voor het onderwijs ligt een belangrijke taak in het bijbrengen van die nationale identiteit. De canon moet een deel van de verplichte examenstof vormen, en dus andere onderwerpen vervangen. (...) Onderschat niet wat het kan betekenen voor het gevoel van eigenwaarde bij de leraar. Wat is ertegen hem een belangrijke taak te geven in de overdracht van de nationale identiteit? Daar kan hij toch veel trots uit putten?'<sup>24</sup>

Marijnissen, Van Aartsen, de Onderwijsraad en andere voorstanders van een nationale historische canon staan hiermee op het standpunt dat historisch besef en culturele identiteit alleen kunnen gedijen binnen een duidelijk nationaal kader. Dit is een onjuiste redenering, omdat een nationaal kader in veel gevallen juist een barrière kan vormen bij de ontwikkeling van historisch besef en culturele identiteit. Geschiedenis trekt zich immers slechts in beperkte mate iets aan van landsgrenzen, en culturele identiteit – zeker in een tijdperk van verregaande globalisering – al evenmin.

Een andere belangrijke participant in het maatschappelijke en academische debat over geschiedenis is de Amsterdamse historicus Piet de Rooy. Hij wordt door velen gezien als een voorstander van een nationale historische canon, en niet zonder reden. Hij was voorzitter van de commissie die het ministerie van Onderwijs in 2001 adviseerde leerlingen in het geschiedenisonderwijs meer houvast te geven door een tijdbalk met canonachtige invulling als uitgangspunt te nemen. Ook publiceerde hij samen met zijn collega Jan Bank een heuse 'canon van het Nederlandse verleden'.<sup>25</sup> Gevraagd naar de motivatie voor het maken van deze canon, zegt hij in een vraaggesprek met *Trouw*: 'Ik volg ook het debat over de integratie. Allochtonen stellen de terechte vraag waarin zij moeten inburgeren. Waar staat Nederland voor? Ik vond de antwoorden tot nu toe niet overtuigend. En heb toen gedacht: niet zeuren, doe zelf dan iets. Dat is deze canon'.<sup>26</sup>

Het is daarom des te vreemder dat hij zich in een interview in het GroenLinks tijdschrift *De Helling* ontpopt als een fervent tegenstander van alles dat riekt naar 'patriottisme', 'essentialisme', 'opgelegde verhalen' en 'staatspedagogiek'. Hij komt er vierkant voor uit dat de essentie van

<sup>22</sup> Jan Marijnissen, 'Historisch besef verdient herwaardering'. Bron:

[http://www.sp.nl/opinies/Historisch\\_besef\\_verdient\\_herwaardering.html](http://www.sp.nl/opinies/Historisch_besef_verdient_herwaardering.html) (01-11-2005).

<sup>23</sup> De tekst is afkomstig uit het rapport *De stand van educatief Nederland*, gepubliceerd door de Onderwijsraad op 17 januari 2005. Bron: [http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website\\_de\\_stand\\_van\\_educatief\\_nederland.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website_de_stand_van_educatief_nederland.pdf) (23-01-2006)

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Deze canon werd 30 oktober 2004 in *NRC* gepubliceerd, en later ook als klein boekje met de titel *Kortweg Nederland: wat iedereen wil weten over onze geschiedenis* (Wormer 2005). Op de inhoud van het advies aan het ministerie van OC&W wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan.

<sup>26</sup> Wilma Kieskamp, 'Juist tegenstellingen horen bij Nederland; Nederlandse geschiedenis', *Trouw* van 2 april 2005.

Nederland niet in de geschiedenis te vinden is en betoogt dat elke generatie zijn eigen nationale zelfbeeld moet formuleren. Wanneer hem in het interview gevraagd wordt wat geschiedenis dan wel kan bieden, zegt hij het volgende: ‘Historisch besef leidt tot relativiseringsvermogen en dat stel ik zeer op prijs. Ik stel vast dat Nederland in deze tijd geen schokdempers meer heeft, het klappt van het ene uiterste naar het andere. Relativering op basis van historische kennis zou die extreme posities kunnen afvlakken’.<sup>27</sup> De canon lijkt in zijn visie dus historische kennis/historisch besef te waarborgen en zo te leiden tot relativiseringsvermogen. Hoe nobel zijn pleidooi voor relativiseringsvermogen ook is, het heeft een noodzakelijkerwijs erg beperkt karakter zo lang het in een nationaal kader is ingeperkt. Om te kunnen relativiseren moet je immers kunnen vergelijken; en niet alleen diachronisch maar ook synchronisch. Een puur nationaal kader geeft dan grote beperkingen.

*De allochtone bevolking: trots op en verbonden met de eigen achtergrond*

De afgelopen decennia is er een gestage stroom van voornamelijk arbeidsmigranten en migranten uit de voormalige koloniën naar Nederland gekomen. Deze groepen, en de individuen die hier deel van uitmaken, hebben een specifieke culturele achtergrond waar hun geschiedenis en de manier van omgaan daarmee deel van uitmaakt. De manier waarop mensen hun omgang met het verleden vormgeven, wordt ook wel historische cultuur genoemd.<sup>28</sup> In de woorden van Kees Ribbens: ‘Hun verleden weerspiegelt, in wisselende verhoudingen, zowel de band met het land van herkomst als die met de Nederlandse samenleving, inclusief de ervaring waarmee zij vanuit de ene cultuur terecht kwamen in de andere’.<sup>29</sup>

De meeste delen van de geschiedenis van migranten worden voornamelijk in de privé-sfeer herdacht en doorgegeven, maar er zijn ook steeds meer delen die als publiek worden beschouwd. De manieren waarop aan hun verleden wordt vormgegeven, zijn hierdoor erg verschillend. Met behulp van een diversiteit aan middelen zoals herdenkingen, monumenten, verhalen, foto’s, kunstwerken, tentoonstellingen en dergelijke vindt deze vormgeving plaats.<sup>30</sup> Niet alle groepen hebben echter evenveel toegang tot publieke kanalen om hun geschiedenis bekend te maken en door te geven. Migranten uit de voormalige koloniën zijn vaak succesvoller in het veroveren van publieke kanalen dan bijvoorbeeld arbeidsmigranten. Dit heeft te maken met het feit dat de geschiedenis van de eerste groep migranten vaak al deel uitmaakt van – en anders makkelijker te vervlechten is met – de Nederlandse geschiedenis en met het feit dat koloniale geschiedenis steeds meer belangstelling wekt en zich in toenemende mate kenmerkt door openheid. Hoewel arbeidsmigranten een slechtere uitgangspositie hebben, strijdt ook een deel van deze nieuwkomers in toenemende mate voor erkenning van hun verleden en hun eigen historische cultuur.<sup>31</sup>

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de historische cultuur van migrantengemeenschappen in Nederland. Omdat er weinig gegevens over beschikbaar zijn en de historische culturen van migranten zich nog niet duidelijk in het openbaar manifesteren, is het moeilijk om er met zekerheid en in detail iets over te kunnen zeggen. Wat in elk geval duidelijk is, is dat mensen met een andere culturele achtergrond zich niet automatisch aan de heersende historische cultuur aanpassen. Zoals uit de vorige paragraaf blijkt, wordt dit echter door het autochtone deel van de bevolking vaak wel gedacht, verwacht, gehoopt en/of gestimuleerd. Als deze waarschijnlijk irreële verwachtingen niet tijdig worden bijgesteld, kunnen vervreemding, frustratie en irritatie onder beide groepen de

---

<sup>27</sup> Monique Kremer en Jelle van der Meer, “‘Nederland heeft geen essentie’: vraaggesprek met Piet de Rooy’, *De Helling* van 18 april 2005. *De Helling* is het blad van het wetenschappelijke bureau van GroenLinks.

<sup>28</sup> Op het begrip historische cultuur wordt in het volgende hoofdstuk dieper ingegaan.

<sup>29</sup> Ribbens, ‘De vaderlandse canon voorbij?’, 501.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> *Idem*, 508-513.

bovenaan gaan voeren. In die situatie zal er onder brede lagen van de bevolking vermoedelijk nauwelijks draagvlak zijn voor een compromisvolle, pluralistische historische cultuur terwijl dit wel de enige optie is als we een harmonieuze samenleving willen.

#### 1.4. *Clash of histories?*

De autochtone bevolking lijkt overhoop te liggen met haar 'eigen' verleden en de plaats daarvan in de samenleving en in de wereld. De plaats van het nationale verleden is door de verzuiling wellicht nooit erg duidelijk geweest, maar de ontzuiling heeft zo mogelijk nog meer onduidelijkheid gecreëerd. Door de ontzuiling en processen zoals immigratie en globalisering wordt een gemeenschappelijk kader door een grote groep echter wel als noodzaak gezien.

Het is voor de allochtone bevolking mogelijk duidelijker wat 'hun' geschiedenissen en historische culturen zijn, en deze zijn makkelijker vast te stellen. Voor hen is er immers een duidelijke cesuur geweest waarna een nieuw leven begonnen is. Deze groepen lijken wel te weten wat ze willen met hun geschiedenis en historische cultuur, al is een brede maatschappelijke discussie hierover nog niet (merkbaar) losgebarsten. De oude ervaringen worden gecultiveerd maar staan tegelijkertijd redelijk ver bij het huidige leven van allochtonen vandaan. Bovendien hebben deze historische culturen in de meeste gevallen onbetwistbaar een lagere relevantie voor Nederland als geheel, waardoor de discussie over de positie minder beladen is. De autochtone bevolking moet zich als meerderheid daarentegen veel meer op de positie bezinnen, juist ook met het oog op de 'alternatieve' historische culturen van migranten.

Terwijl het verleden van allochtone groepen op een informele manier geconserveerd, bijgezet en eervol herdacht lijkt te worden, is het alsof het (nationale) verleden voor de autochtone bevolking een lijk in de kast is geworden. Het is in de jaren zestig en zeventig haastig van kant gemaakt, maar niet netjes begraven. Bevangen door nostalgie en onzekerheid worden er verwoede pogingen gedaan om het op te lappen en het een functie in de maatschappij te geven, maar de ronddwalende geest wil maar niet terug in het lichaam. Kunstmatig tot leven wekken zou wel eens een monster van Frankenstein kunnen opleveren dat onder invloed van het 'multiculturele drama' een eigen leven gaat leiden.

Deze metafoer gaat misschien wat ver, maar het maakt wel duidelijk dat er waarschijnlijk grote verschillen bestaan in de perceptie van het verleden. Voor allochtonen lijkt hun verleden een vanzelfsprekend en geïntegreerd deel van hun bestaan te zijn, ook al heeft het misschien weinig raakvlakken met hun hedendaagse leven. Voor autochtonen lijkt het (nationale) verleden iets dat ze achteloos bij het oud vuil hebben gezet om vervolgens te beseffen dat ze het toch nog nodig hebben. Deze plotselinge inkeer zou mede te maken kunnen hebben met de confrontatie met het culturele zelfbewustzijn van allochtone groepen. Veel autochtonen willen hier door middel van een sterke nationale historische cultuur een nadruk op hun eigen culturele wortels tegenover zetten. Misschien is er daarnaast sprake van een soort jaloezie op de vanzelfsprekendheid van het verleden bij allochtone groepen, terwijl de dominante cultuur zijn eigen historische boontjes niet lijkt te kunnen doppen.

Leidt dit historische onbehagen tot een *clash of histories*, of zijn er andere scenario's denkbaar? Welk scenario ook werkelijkheid wordt, de jeugd van nu zal daar in de toekomst de hoofdrol in spelen. Daarom is het belangrijk om te achterhalen hoe jongeren zich in de geschiedenislessen ontwikkelen, en hoe zij tegen geschiedenis aankijken. Maar ook vragen met betrekking tot identiteit en etniciteit zijn belangrijk. Kunnen verschillende identiteiten en culturen bij iemand samengaan? Hoe reageren meerderheids- en minderheidsgroeperingen op elkaar? Op deze en andere vragen probeer ik met deze masterthesis een antwoord te geven.

## Hoofdstuk 2

# Geschiedenis(didactiek) en de multiculturele leefwereld van jongeren in historiografisch perspectief

### 2.1. Inleiding

Deze masterthesis gaat over de hedendaagse omgang met geschiedenis van Nederlandse jongeren met verschillende culturele achtergronden, toegespitst op de rol en waardering van het genoten geschiedenisonderwijs. Eén van de redenen waarom ik voor dit onderwerp heb gekozen, is omdat ik van diverse universitaire docenten begreep dat hier in Nederland nog nauwelijks onderzoek naar gedaan is. Het historiografisch debat over dit exacte onderwerp is dus vrij beperkt. Over veel ‘deelgebieden’ van mijn onderwerp – geschiedenisonderwijs in Nederland, historische cultuur, Nederlandse jongeren, culturele achtergrond en identiteit – is echter wél een aanzienlijke hoeveelheid wetenschappelijke literatuur beschikbaar.

Ik heb in dit hoofdstuk in de eerste plaats geprobeerd om te laten zien wat er aan empirisch materiaal is en wat er ontbreekt, en in de tweede plaats om een verantwoorde selectie uit de literatuur over de deelgebieden van mijn onderwerp te maken. Ik pretendeer hiermee niet een compleet overzicht te geven van het wetenschappelijke debat. Dit hoofdstuk is vooral bedoeld als een introductie in goede onderzoeksinitiatieven die er al zijn geweest en in de hiaten die nog opgevuld moeten worden, willen we komen tot een invulling van het geschiedenisonderwijs die ook wat betreft de opvattingen van de doelgroep – de leerlingen – empirisch onderbouwd is.

### 2.2. Youth and History: top down onderzoek in een Europese context

Er is tot nu toe eigenlijk maar één grootschalig (representatief) onderzoek geweest naar de manier waarop jongeren omgaan met geschiedenis en hun mening over het geschiedenisonderwijs. Dit is het onderzoek *Youth and History*, opgezet door Bodo von Borries (Duitsland) en Magne Angvik (Noorwegen).<sup>1</sup> Het grootste deel van de dataverzameling voor dit onderzoek vond plaats in 1994/1995. Het onderzoek had drie hoofddoelen.

Het eerste hoofddoel was het verzamelen van informatie over hoe leerlingen geschiedenis en geschiedenisonderwijs beoordelen. Dit zou moeten dienen ter ondersteuning van een pleidooi voor beter geschiedenisonderwijs in diverse Europese landen. Deze doelstelling is zonder meer gehaald; er is veel informatie uit het onderzoek naar voren gekomen over de opvattingen van leerlingen overal in Europa met betrekking tot het geschiedenisonderwijs (en geschiedenis in het algemeen).

Het tweede hoofddoel was het vaststellen van de basiselementen waaruit historisch besef bij leerlingen is opgebouwd. Historisch besef wordt hier voornamelijk opgevat als de manier waarop een verband gelegd wordt tussen verleden, heden en toekomst. Hiermee zou een raamwerk ontworpen kunnen worden voor verder theoretisch en empirisch onderzoek op dit gebied. Over het bereiken van dit hoofddoel bestaat een stuk minder duidelijkheid. Bij mijn weten zijn er geen publicaties uit het onderzoek voortgekomen die het in de doelstellingen genoemde raamwerk bieden voor verder theoretisch en empirisch onderzoek. Een mogelijk manco aan deze doelstelling dat hierbij een rol heeft

---

<sup>1</sup> Het betrof een onderzoek naar historisch besef en en politieke opvattingen onder jongeren in 27 landen in Europa en de nabije omgeving. Er deden ongeveer 32.000 jongeren en nog eens 1.250 leraren aan het onderzoek mee. De werkwijze en uitkomsten van het onderzoek zijn gepubliceerd in Magne Angvik en Bodo von Borries (eds.), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Hamburg 1997).

gespeeld, is de van tevoren vaststaande 'definitie' van historisch besef. Zo geeft Magne Angvik in een korte bespreking van het *Youth and History* onderzoek aan wat de belangrijkste vragen waren bij het onderzoeken van historisch besef onder de leerlingen. Allereerst betoogt hij dat historische interesse een belangrijk element is van historisch besef. Verder noemt hij de vraag naar de mate van belangrijkheid van kennis van het verleden, begrip van het heden en oriëntatie op de toekomst als doelen van geschiedenisonderwijs, de vraag naar factoren die de historische ontwikkeling beïnvloeden en de vraag naar de factoren die deze ontwikkeling in de toekomst zullen beïnvloeden.

Mijn eerste bezwaar is dat dit in het beste geval nauwe en in het slechtste geval verkeerde indicatoren zijn voor historisch besef. Peter Lee zegt hierover: 'If it is not to pre-empt precisely the questions its chief virtue is to raise, "historical consciousness" must be an inclusive notion. But whatever it does include, space has to be found for the ideas that people have about the nature and status of historical claims and accounts'.<sup>2</sup>

Mijn tweede bezwaar is dat Angvik niet aangeeft *wat* de antwoorden op deze vragen nu over het historisch besef van de leerlingen zeggen. Het zou kunnen dat er volgens deze criteria geen of weinig historisch besef is geconstateerd bij de leerlingen en dat Angvik daarom om de hete brij heen draait. Uit deze bevinding volgt echter niet dat leerlingen geen enkel denkraam ontwikkeld hebben dat je zou kunnen identificeren als historisch besef. Met andere woorden: er is niet met een (volledig) open vizier gekeken naar de manier waarop de leerlingen omgaan met het verleden.

Het derde hoofddoel van het onderzoek was het inventariseren van historische interpretaties en politieke opvattingen van jongeren in Europa. Dit zou niet alleen belangrijk zijn voor de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs, maar het zou ook politieke belangen dienen in verband met het bevorderen van Europese samenwerking en het voorkomen van mogelijke toekomstige conflicten tussen landen binnen Europa.<sup>3</sup> Natuurlijk is er niets mis met het bevorderen van Europese samenwerking en het voorkomen van mogelijke toekomstige conflicten, maar ik vind het op zijn minst twijfelachtig om deze doelen te verbinden aan geschiedenisonderwijs. Als de geschiedenis van Europa iets laat zien, is dat het nooit een vanzelfsprekende entiteit is geweest. De vaak tegenstrijdige en conflictueuze geschiedenis van Europa is een verhaal dat verteld moet worden, ook al bevordert het de samenwerking niet of werkt het de samenwerking juist tegen.

Vooraf EUROCLIO<sup>4</sup>, één van de participerende organisaties in het onderzoek, wilde achterhalen hoe leerlingen tegen Europa en haar geschiedenis aankeken, om deze inzichten te kunnen verwerken in een vorm van geschiedenisonderwijs die leerlingen (meer) ontvankelijk zou maken voor een Europees perspectief en een Europese identiteit. Joke van der Leeuw-Roord zegt hierover: 'As long as history teaching in Europe is closely related to national policy, its curricula will continue to be based on mirrors of national pride and national pain. (...) This biased learning and teaching of history in Europe contributes more to division in Europe than towards its unification'.<sup>5</sup>

Hoewel het verbreden van het perspectief van leerlingen op zich een goed streven is, lijkt EUROCLIO alleen de schaal van het perspectief te willen vergroten, en het perspectief niet wezenlijk te willen verbreden. De doelstelling is namelijk om het nationale perspectief te verruilen voor een

---

<sup>2</sup> Peter Lee, 'Understanding history', in Peter Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto/Buffalo/London 2004), 154-155.

<sup>3</sup> Magne Angvik, "Youth and history – An important subject for empirical research", in K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier en S. Popp (ed.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (Frankfurt am Main/ Berlijn/ Bern/ Brussel/ New York/ Oxford/ Wenen 2001), 252.

<sup>4</sup> Zie voor meer informatie over EUROCLIO de website [www.euroclio.nl](http://www.euroclio.nl)

<sup>5</sup> Joke van der Leeuw-Roord, 'The past is no history! Controversial history teaching as a hazardous challenge for the European history teacher', in K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier en S. Popp (ed.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (Frankfurt am Main/ Berlijn/ Bern/ Brussel/ New York/ Oxford/ Wenen 2001), 77.



Europees perspectief. Echter, ook Europa is geen natuurlijk gegeven maar een economische, politieke en – als het aan EUROCLIO ligt – een sociale constructie. Ook hier zal een afbakening plaatsvinden, en ook hier zal het voor het voetlicht brengen van het ene perspectief gepaard gaan met het negeren van andere perspectieven. Een te Eurocentrische mentaliteit in de lidstaten kan zich tegen gebieden en mensen buiten Europa keren. Een verenigd Europa leidt dus niet zondermeer tot een harmonieuzere wereld.

### **2.3. The Presence of the Past: *bottom up* onderzoek in een Amerikaanse context**

In 1994 is er in de Verenigde Staten onder leiding van David Thelen en Roy Rosenzweig onderzoek gedaan naar de manier waarop Amerikanen het verleden in hun dagelijks leven interpreteren en gebruiken. Er werden telefonische interviews gehouden onder ongeveer 1350 volwassen Amerikanen uit het hele land.<sup>6</sup> Ongeveer éénderde van elk interview bestond uit gesloten vragen. De rest bestond uit open vragen, waardoor het onderzoek een overwegend kwalitatief karakter kreeg. In 1998 publiceerden Rosenzweig en Thelen over hun onderzoek het boek *The Presence of the Past*.<sup>7</sup>

De grote meerwaarde van dit onderzoek ten opzichte van het *Youth and History* onderzoek, is dat er bewust voor is gekozen om de formuleringen van de respondenten uit de testfase over te nemen. Er was dus niet van tevoren een begrippenkader vastgesteld. Hierdoor konden de respondenten vrijelijk hun associaties met het verleden uiten, en werden ze hierbij niet gehinderd door academisch, formeel taalgebruik uit een vooraf vastgesteld begrippenkader.<sup>8</sup>

Op basis van het onderzoek laten Rosenzweig en Thelen zien welke rol het verleden in het dagelijks leven van Amerikanen speelt, welke gedeeltes van het verleden voor Amerikanen belangrijk zijn en wat ze met dit verleden doen. Het gaat hier dus zowel om het receptieve als om het productieve aspect. Ook gaan ze in op de verschillende soorten bronnen die Amerikanen gebruiken als ‘poorten’ naar het verleden. Welke bronnen worden gezien als persoonlijk en betrouwbaar en welke als afstandelijk en vatbaar voor manipulatie? Verder wordt er aandacht besteed aan de verbanden die Amerikanen leggen tussen hun persoonlijke verleden en de verschillende collectieve (bijvoorbeeld nationale of etnische) verledens.

Naast dit meer algemene gedeelte komen de ‘alternatieve’ nationale geschiedenissen van de Afro-Amerikanen en Indianen aan bod. Hoewel dit geen hoofdpunt van het onderzoek is, is dit hoofdstuk voor mijn onderzoek wel interessant. De auteurs verwoorden de ervaringen van deze groepen als volgt: ‘The “we” they invoke stands in sharp opposition to the triumphal American “we”: the narrative of the American nation-state – the story often told by professional historians – is most alive for those who feel most alienated from it’.<sup>9</sup> De auteurs kregen uit het onderzoek verder beiden de indruk dat voor zowel Afro-Amerikanen als voor Indianen de geschiedenis van de eigen etnische groep uiteindelijk belangrijker is dan de familiegeschiedenis. Belangrijke gebeurtenissen en personen uit het nationale verleden, zoals Martin Luther King Jr. bij de Afro-Amerikanen en de verdrijving uit hun leefgebieden bij de Indianen, dienen hierbij vooral als kapstok voor de eigen geschiedenis. Uit de interviews met blanke Amerikanen kwamen dergelijke oriëntaties niet naar voren.<sup>10</sup>

---

<sup>6</sup> De onderzoekspopulatie bestond uit ongeveer 650 blanke Amerikanen, 300 Afro-Amerikanen, 200 *Hispanics* en 200 *Native-Americans*.

<sup>7</sup> Rosenzweig en Thelen, *The presence of the past*, 211-212.

<sup>8</sup> Idem, 211. Uit de testfase bleek bijvoorbeeld, dat veel respondenten een duidelijke gevoelsmatige scheiding waarnamen tussen ‘geschiedenis’ enerzijds en ‘verleden’ anderzijds. ‘Geschiedenis’ verwees voor hen voornamelijk naar de officiële, geschreven, schoolse omgang met het verleden, terwijl ‘verleden’ veel meer verbonden was met hun persoonlijke levensverhaal..

<sup>9</sup> Idem, 13.

<sup>10</sup> Idem, 10.

In zijn evaluatie van het onderzoek legt Rosenzweig de nadruk op de bijzondere manieren waarop mensen voor zichzelf een ‘eigen geschiedenis’ samenstellen en daarbij kritisch gebruikmaken van datgene wat hen door anderen wordt aangereikt.<sup>11</sup> Bij Rosenzweig overheerst de bewondering, terwijl Thelen het vooral betreurt dat er zo’n grote discrepantie blijkt te zijn tussen de academische geschiedenis en de ‘alledaagse’ geschiedenis. Het steekt hem dat de academische manier van kijken naar geschiedenis niet goed toegerust blijkt te zijn om de alledaagse geschiedenis te begrijpen. De gevolgen hiervan werken twee kanten op: niet alleen kunnen academici moeilijk gebruikmaken van het arsenaal aan historische ideeën en ervaringen wat onder de bevolking leeft, ook de door academici bedachte middelen om mensen ‘geschiedenis te leren’, lijken grotendeels hun doel te missen.<sup>12</sup>

#### **2.4. Top down versus bottom up in de geschiedenisdidactiek**

Ieder mens komt in zijn leven in aanraking met geschiedenis. Voor de één is dit een bron van vreugde en voor de ander een noodzakelijk kwaad. Dat neemt niet weg dat deze contacten altijd leiden tot een manier van omgaan met geschiedenis. Kees Ribbens heeft onderzoek gedaan naar de verschillende manieren waarop vormgegeven wordt aan de omgang met het verleden, die hij aanduidt met het begrip *historische cultuur*: ‘Deze cultuur omvat alle terreinen van het maatschappelijk leven waarop het verleden in materiële of immateriële zin enige rol speelt. (...) Binnen deze cultuur geven personen en groepen op uiteenlopende wijze gestalte aan hun relatie met het verleden. De manier waarop zij dat doen is mede afhankelijk van hun belangstelling voor het verleden, hun historische kennis en hun opvattingen over de betekenis van het verleden’.<sup>13</sup>

In zijn omschrijving ligt het *bottom up* karakter van het begrip al besloten. Het gaat immers om hoe mensen zélf mentaal of fysiek gestalte geven aan hun omgang met het verleden, en hierbij wordt geen enkele vorm uitgesloten. Bovendien speelt het standpunt van professionele historici er in principe geen rol in. Door deze openheid, pluriformiteit en *bottom up* benadering vormt het begrip een ideaal theoretisch kader voor mijn onderzoek. De jongeren waar mijn onderzoek op gericht is, hebben mede door hun verschillen in culturele achtergrond waarschijnlijk een grote variatie aan manieren van omgang met het verleden, en door hun leeftijd (en soms ook opleidingsniveau) zijn deze manieren niet (in hoge mate) geconditioneerd door wetenschappelijke conventies.

Ook in de geschiedenisdidactiek is een onderscheid waar te nemen tussen *top down* en *bottom up* benaderingen van geschiedenis en het geschiedenisonderwijs. Er zijn sterke aanwijzingen dat de *top down* benadering in Nederland de laatste decennia de overhand gehad heeft, vooral omdat er in Nederland – in tegenstelling tot bijvoorbeeld Groot-Brittannië en Duitsland – geen noemenswaardige op de leerlingen gerichte onderzoekstraditie van de grond is gekomen. In het *top down* denken wordt door een aantal mensen bepaald wat jongeren moeten leren, en op welke manier deze lesstof omgevormd moet worden tot lesmateriaal dat de docenten zo goed mogelijk tegemoet komt. Er is hierbij weinig behoefte aan informatie over hoe de doelgroep van dit beleid tegen geschiedenis aankijkt en ermee omgaat. Dit wil overigens niet zeggen dat de leerlingen geen belangrijke plaats in de ideeën van de *top down* adepten hebben. Maar er wordt vooral uitvoerig *over* hen gediscussieerd, en niet *met* hen.

#### *Top down geschiedenisdidactiek*

Hieronder komen twee voorbeelden van *top down* geschiedenisdidactiek uit Nederland aan bod. Het eerste voorbeeld is het rapport van de commissie De Rooy, en het tweede voorbeeld is het nieuwe

---

<sup>11</sup> Idem, 178-189.

<sup>12</sup> Idem, 190-207.

<sup>13</sup> Kees Ribbens, *Een eigentijds verleden: alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000* (Hilversum 2002), 12.

didactische handboek voor geschiedenisdocenten, geschreven door onder andere Arie Wilschut van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek.

Na het verschijnen van het rapport van de commissie De Wit in 1998 achtte het ministerie van Onderwijs in 2001 de tijd rijp voor een nieuw advies over de te volgen koers in het geschiedenisonderwijs. Op dit advies, verwoord in het rapport *Verleden, heden en toekomst* van de commissie De Rooy, werd het geschiedenisonderwijsbeleid voor de jaren erna gebaseerd. In de instellingsbeschikking van het ministerie zijn twee aspecten van de werkwijze vastgelegd. Eén van deze aspecten betrof de toetsing van relevante tussenproducten. Het ging het hier echter niet om discussie met leerlingen of onderzoek onder leerlingen, maar om ‘discussie met een representatieve vertegenwoordiging van leraren en andere deskundigen en vertegenwoordigers van relevante instellingen en organisaties’. Toch had de commissie van het ministerie een grote vrijheid gekregen om zelf haar eigen werkwijze vast te stellen.<sup>14</sup> De commissie heeft bij de samenstelling van haar advies echter geen enkele leerling geraadpleegd.

Het ontbreken van directe onderzoeksgegevens over leerlingen heeft in het rapport geleid tot het uiten van allerlei assumpties die noch kunnen worden bevestigd, noch kunnen worden uitgesloten. Zo zegt de commissie dat een ontwikkeld historisch besef ervoor zorgt dat iemand de werkelijkheid ‘op meer verantwoorde wijze beleeft en interpreteert’, wat onder andere inhoudt dat oordelen op een meer afstandelijke wijze gebeurt dan bij ‘ongeschoold spontaan en irrationeel reageren het geval is’. Dan schrijft de commissie: ‘Deze typering van “historisch besef” overziende kwam de commissie tot de conclusie dat een dergelijk besef (...) zich bij leerlingen [moet] ontwikkelen in een lang durend, goed samenhangend onderwijstraject’.<sup>15</sup> Ten eerste is het mijns inziens geen uitgemaakte zaak dat mensen die geschoold en rationeel zijn, afstandelijker reageren dan mensen die dit niet zijn. Ten tweede kan niet uitgesloten worden dat het besef dat hedendaagse verschijnselen een geschiedenis hebben, ook zonder een lang durend en goed samenhangend onderwijstraject bij kinderen kan groeien of al aanwezig kan zijn.

Een ander voorbeeld is de motivatie van de commissie om de overdracht van een gemeenschappelijk chronologisch kader eens onder de loep te nemen. De commissie zegt dat kan worden betwijfeld of de door de commissie De Wit voorgestelde en later ook ingevoerde ‘canon’ garandeert dat leerlingen het basisonderwijs verlaten met een gemeenschappelijk en operationeel kader. Eén alinea verder is de commissie ineens een stuk stilliger: ‘Toch wordt daarmee niet gerealiseerd wat de commissie De Wit beoogt’. En, nog een alinea verder, ‘Het aanbieden van een overzicht van historische kennis levert kennelijk niet het gewenste doel op’.<sup>16</sup> De commissie maakt niet duidelijk waar zij deze wetenschap vandaan heeft en dat zou ook moeilijk zijn, want een dergelijk onderzoek is in Nederland de laatste jaren niet uitgevoerd.

Ook heeft de commissie bepaalde ideeën over de juiste hulpmiddelen om historisch besef te ontwikkelen. Het gaat hier volgens de commissie niet alleen om oriëntatiekennis, maar ook om een aantal benaderingswijzen en vaardigheden. Die bestaan enerzijds uit informatie- en onderzoeksvaardigheden (zoals kritisch bronnenonderzoek), en anderzijds uit beeldvormende vaardigheden (zoals het onderscheiden van continuïteit en causale verbanden). Dan wordt er geschreven: ‘De commissie *is van mening* dat voor het ontwikkelen van historisch besef vooral de tweede categorie van belang is’ (cursivering DV).<sup>17</sup> Op basis van deze mening is in de voorgestelde kerndoelen en eindtermen meer aandacht voor beeldvormende vaardigheden dan voor het kritisch

---

<sup>14</sup> *Verleden, heden en toekomst: Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001), 183-184

<sup>15</sup> *Idem*, 16.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Idem*, 18.

beschouwen van bronnenmateriaal, wat een niet onbelangrijk deel van het historische ambacht is en een zeer nuttige vaardigheid in het dagelijks leven.

Er zijn nog meer voorbeelden te noemen, maar het is duidelijk waar het om gaat. Aan elke andere wetenschappelijke commissie die een beleidsadvies onderbouwt met theorieën, eigen opvattingen en als feiten gepresenteerde veronderstellingen zouden meewarige blikken ten deel vallen, maar als het om geschiedenisonderwijsbeleid gaat wordt dit soort rapporten wel serieus genomen.

Medewerkers van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) publiceerden in 2004 onder leiding van Arie Wilschut het boek *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent*.<sup>18</sup> Slechts 24 van de 357 pagina's in het boek zijn gewijd aan 'het perspectief van de leerling'. Voor dit gedeelte van het boek wordt enkel gebruikgemaakt van een selectie van (veelal oude) onderzoeken en algemene leertheorieën. Uiteraard hebben de auteurs deze selectie op basis van kennis en ervaring gemaakt, en bevat het nuttige informatie over het leerproces van kinderen. Toch laat de selectie van de literatuur mijns inziens te wensen over.<sup>19</sup>

Bovendien heeft het IVGD zelf geen onderzoek gedaan naar de ideeën, meningen en wensen van leerlingen of naar de didactische ideeën en ervaringen van geschiedenisdocenten. En dat terwijl de organisatie zich ten doel stelt om 'wetenschappelijk onderzoek uit te voeren en te coördineren op het terrein van de geschiedenisdidactiek, de resultaten daarvan zoveel mogelijk praktisch toepasbaar te maken, en didactische methoden, technieken en hulpmiddelen te ontwikkelen ten behoeve van geschiedenisonderwijs en -educatie in de ruimste zin'.<sup>20</sup> In plaats van het uitvoeren van onderzoek en ontwikkeling van methodieken en dergelijke, wordt hier enkel uit oude vaten getapt. Het perspectief van de leerlingen komt slechts zeer summier aan bod, en relevante onderzoeksresultaten naast het *Youth and History* onderzoek worden niet of nauwelijks genoemd.<sup>21</sup>

### *Bottom up geschiedenisdidactiek*

Die relevante onderzoeksresultaten zijn er wel degelijk, hoewel niet in overweldigende mate. In het buitenland heeft een aantal geschieddidactici namelijk voor een andere benadering gekozen. Tot deze groep didactici en historici behoren onder andere Peter Seixas (Canada), Sam Wineburg (VS), Peter Lee (Groot-Brittannië) en Nicole Tutiaux-Guillon (Frankrijk). Zij hebben allen onderzoek onder kinderen en jongeren gedaan en de uitkomsten hiervan als uitgangspunt genomen bij hun theorievorming over geschiedenisdidactiek.

Peter Seixas<sup>22</sup> richt zich in zijn onderzoeken op het historisch besef van jongeren en de relaties tussen benaderingen van het verleden binnen en buiten de historische disciplines. In 1993 heeft Seixas onderzoek gedaan naar de manier waarop school en familie de vorming van historische kennis bij zes middelbare scholieren in Canada beïnvloeden. Dit is één van de weinige onderzoeken die aandacht besteden aan de invloed van etnische achtergrond op de houding en prestaties van leerlingen in de

---

<sup>18</sup> Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004).

<sup>19</sup> Van de 24 pagina's zijn 5 pagina's gereserveerd voor Europese bevindingen uit het *Youth and History* onderzoek (inmiddels bijna tien jaar oud!) waarin bovendien leerlingen en leraren met elkaar vergeleken worden. Iets meer dan drie pagina's gaan over buitenlands geschieddidactisch onderzoek van uit de periode 1920 tot 1974, en iets meer dan twaalf pagina's behandelen algemene leertheorieën. Eén pagina is gereserveerd voor een onderzoek naar de inleving van leerlingen in het verleden door Peter Lee en anderen.

<sup>20</sup> Deze introductie van het IVGD is voorin het boek te vinden (geen paginanummering aanwezig).

<sup>21</sup> Zie voor een bespreking van dit handboek ook: Maria Grever, 'Wat doen we met de canon?', in Arie Wilschut (ed.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005), 21-30.

<sup>22</sup> Peter Seixas is als hoogleraar op het gebied van educatie verbonden aan de Universiteit van Brits Columbia. Hij geeft daar leiding aan het *Centre for the Study of Historical Consciousness*.

geschiedenisles.<sup>23</sup> Seixas is tot de conclusie gekomen dat historische familieverhalen en familie-ervaringen een belangrijke invloed hebben op de manier waarop de leerlingen zin geven aan geschiedenis. Ook bleek dat veel leerlingen moeite hebben om datgene wat ze via hun familie hebben meegekregen te integreren met datgene wat ze in de klas te horen krijgen over geschiedenis. Het curriculum biedt nauwelijks raakvlakken met of mogelijke openingen naar de familiegeschiedenissen van deze leerlingen.<sup>24</sup> Het is, zegt Seixas, belangrijk om te beseffen dat een standaardcurriculum in multiculturele klassen hoge kosten met zich mee kan brengen. Enerzijds kunnen leerlingen zich er niet in herkennen en anderzijds gaat er een enorm potentieel aan lesmateriaal verloren door de rijkdom aan familie-ervaringen niet bij de les te betrekken. 'Attending to students' prior historical knowledge, based on their families and communities, school history might enable students to (1) critique their prior knowledge, (2) extend their prior knowledge, and (3) understand the relationships of their family and community stories to those of other groups in the population'.<sup>25</sup>

Sam Wineburg<sup>26</sup> verdiept zich onder meer in de ontwikkeling van historisch besef en historisch denken bij adolescenten en de aard van historische ervaringen. In één van zijn artikelen vertelt Wineburg over een onderzoek dat hij in 1996 is gestart in Amerika.<sup>27</sup> Op drie zeer verschillende scholen selecteerde hij vijf leerlingen waar het onderzoek zich op richtte. Ze interviewden de leerlingen, de ouders van de leerlingen en ze observeerden en beluisterden de geschiedenislessen van de leerlingen. Het doel was om erachter te komen hoe de vijftien leerlingen hun eigen verleden interpreteerden, waarin de geschiedenis van de familie en gemeenschap een belangrijke plaats inneemt.<sup>28</sup> De uitkomsten van het onderzoek suggereerden dat het historisch geheugen in hoge mate selectief is. De criteria op basis waarvan bepaalde delen van de geschiedenis worden onthouden of vergeten, werden gevormd door de gebeurtenissen in het hedendaagse leven, de veranderende sociale behoeften van de gemeenschap en de producten van verschillende media, waarbij de visuele media de belangrijkste rol speelden.<sup>29</sup> Deze invloeden zijn niet uit het klaslokaal en de hoofden van de leerlingen te weren. Daarom is het in de ogen van Wineburg bijzonder belangrijk dat meer onderzoek naar deze invloeden gedaan wordt. Op die manier kan er bij het maken van curricula rekeningen mee gehouden worden en soms zelfs gebruikt van gemaakt worden.<sup>30</sup>

Peter Lee<sup>31</sup> verdiept zich in de manier waarop leerlingen (vaak impliciet) geschiedenis begrijpen. In de jaren negentig heeft hij samen met Rosalyn Ashby onderzoek gedaan naar de veranderende ideeën over geschiedenis van 320 leerlingen in de leeftijd van zeven tot veertien jaar. Dit onderzoek, project Chata genaamd, focuste op begrippen die samenhangen met historische vaardigheden (zoals bewijs (*evidence*), verklaring (*explanation*), verandering (*change*) en bronnen (*accounts*)).<sup>32</sup> Aan de hand van de bevindingen uit het onderzoek heeft Peter Lee zes stadia van ontwikkeling geformuleerd in de ideeën van leerlingen over de relatie van historische bronnen tot het

---

<sup>23</sup> Peter Seixas, 'Historical understanding among adolescents in a multicultural setting', *Curriculum Inquiry* 23/3 (1993), 301-327.

<sup>24</sup> Idem, 321.

<sup>25</sup> Idem, 321-322.

<sup>26</sup> Sam Wineburg is hoogleraar cognitieve studies op het gebied van onderwijs en adjunct hoogleraar Geschiedenis aan de Universiteit van Washington (Seattle).

<sup>27</sup> Sam Wineburg, 'Making historical sense', in Peter Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (ed.), *Knowing, teaching and learning history* (New York / London 2000), 306-325.

<sup>28</sup> Idem, 312.

<sup>29</sup> Idem, 321-322.

<sup>30</sup> Idem, 322-323.

<sup>31</sup> Peter Lee geeft les aan het *Institute of Education* aan de Universiteit van Londen, en heeft in het verleden gewerkt als docent op middelbare scholen. Hij heeft aan verschillende onderzoeken naar geschiedenisonderwijs meegewerkt en hij heeft hier diverse boeken en artikelen over geschreven

<sup>32</sup> Peter Lee en Rosalyn Ashby, 'Progression in historical understanding among students ages 7-14', in Peter Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (ed.), *Knowing, teaching and learning history* (New York / London 2000), 199-222.

verleden:<sup>33</sup> 1) De bron geeft de verleden werkelijkheid volledig weer; 2) De bron geeft de verleden werkelijkheid incorrect weer; 3) De bron geeft de bij de maker bekende informatie over de verleden werkelijkheid weer; 4) De bron geeft het (voor)oordeel van de maker over de verleden werkelijkheid weer; 5) De bron geeft het perspectief van de maker op de verleden werkelijkheid weer; 6) Een bron geeft door het perspectief van de maker altijd één van de mogelijke visies op de verleden werkelijkheid weer. Er waren enkele verrassende uitkomsten met betrekking tot de ontwikkeling die leerlingen doormaakten op het gebied van historische vaardigheden. De verschillen in niveau waren in elke klas erg groot, en het ontwikkelen van verschillende vaardigheden geschiedde vaak niet tegelijk. Zelfs de onderdelen waaruit bepaalde vaardigheden zijn opgebouwd ontwikkelden zich vaak niet in hetzelfde tempo. Ook leken leerlingen in het ene leerjaar vatbaarder te zijn voor het aanleren van een bepaalde vaardigheid dan in andere leerjaren. Tenslotte was er de minste progressie waargenomen in de twee scholen (van de zeven) waar geschiedenis in het schoolcurriculum geen aparte plek had als vak.<sup>34</sup>

De bevindingen geven aan dat moeilijk vast te pinnen is op welke leeftijd leerlingen bepaalde vaardigheden leren of kunnen leren. Het feit dat sommige concepten en vaardigheden vroeger bekliven dan anderen, kan zowel te maken hebben met de inhoud van de lessen als met de impliciete aannames van de cultuur waarin de leerlingen opgroeien. Het onderzoek laat zien dat leerlingen die zich op een goede manier vaardigheden eigen hebben gemaakt, deze vaardigheden op allerlei materialen succesvol toe kunnen passen. Het zijn belangrijke instrumenten in het dagelijks leven die niet vergeten worden zolang leerlingen ze gebruiken.<sup>35</sup>

Nicole Tutiaux-Guillon<sup>36</sup> is momenteel bezig met het onderzoeken van de relatie tussen de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs en de daadwerkelijke inhoud en praktijk van de lessen. Om een beeld te geven van haar bijdrage aan de *bottom-up* geschiedenisdidactiek bespreek ik hier een artikel van haar dat gaat over de invloed van de achtergrond en identiteit van jongeren op het doceren en leren van geschiedenis.<sup>37</sup>

In Frankrijk wordt het geschiedenisonderwijs gezien als een middel om een collectief geheugen op de leerlingen over te brengen. De inhoud van dit collectieve geheugen is nauw verbonden met de aard van het politieke burgerschap in Frankrijk. Dit is een vorm van burgerschap die gebaseerd is op collectieve en publieke belangen en waar geen ruimte is voor een onderscheid naar groeperingen. Iedereen is gelijk aan elkaar, omdat iedereen Frans is.<sup>38</sup> Het gevolg hiervan is, dat onderlinge verschillen tussen leerlingen en bevolkingsgroepen in de les worden genegeerd. Onderscheid naar ras, etniciteit, klasse, sekse, etc. wordt niet gemaakt. Dat wil echter niet zeggen, dat dit onderscheid in het geschiedenisonderwijs geen enkele rol speelt. De individuele identiteit van leerlingen beïnvloedt de manier waarop de boodschap van de docent en het lesprogramma bij de leerlingen 'binnenkomen'. 'It is just as if everyone used remembrances of the lessons, personal culture, experience of life, to reconstruct historical narratives of events and descriptions of everyday life'.<sup>39</sup>

De informatie en ervaringen in de hoofden van leerlingen blijkt voor hen dus belangrijker te zijn en betekenis te geven aan de kennis die ze op school opdoen. Deze diversiteit in benaderingen wordt doorgaans niet door de docenten erkend en herkend. Daarom pleit Tutiaux-Guillon voor een

---

<sup>33</sup> Idem, 212. De zes stadia heb ik hier in eigen bewoordingen weergegeven.

<sup>34</sup> Idem, 213-214.

<sup>35</sup> Idem, 214-216.

<sup>36</sup> Nicole Tutiaux-Guillon is hoogleraar geschiedenisdidactiek aan de Universiteit van Lyon.

<sup>37</sup> Nicole Tutiaux-Guillon, 'Teaching and understanding history: A matter of identity', in K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier en S. Popp (ed.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (Frankfurt am Main/ Berlijn/ Bern/ Brussel/ New York/ Oxford/ Wenen 2001), 169-174.

<sup>38</sup> Idem, 169.

<sup>39</sup> Idem, 172.

betere training op dit gebied en ook – al lijkt dit moeilijker te realiseren – meer ruimte in het curriculum voor andere onderwerpen en invalshoeken.<sup>40</sup>

## 2.5. Empirisch onderzoek naar de leefwereld van jongeren, acculturatie en integratie

### *De leefwereld van jongeren*

In 2000 wijdde het tijdschrift *Pedagogiek* een themanummer aan adolescentie anno 2000.<sup>41</sup> Vooral het artikel van Arjan Dieleman biedt voor mijn onderzoek relevante achtergrondinformatie.<sup>42</sup> Hij schetst een aantal maatschappelijke ontwikkelingen die de levens van jongeren erg veranderd hebben ten opzichte van de levens van jongeren pakweg vijftig jaar geleden. De belangrijkste punten die hij hier noemt, zijn de flexibilisering van de arbeidsmarkt, de verlenging van de onderwijsduur, de variatie in de levensloop, subjectivering van de moraal en de voortschrijdende individualisering.

De toegenomen marktwerking zorgt ervoor dat traditionele zekerheden verdwijnen en dat de werkdruk toeneemt, terwijl werkgevers vooral in de lagere sectoren meer flexibiliteit van hun werknemers verlangen op het gebied van arbeidsplaatsen, werktijden en functie-inhoud. Ook zijn de stijngskansen in deze beroepen vaak gering.<sup>43</sup> Door het grote aantal goedgekwalificeerde werkzoekenden is het hebben van een diploma geen garantie meer voor een succesvolle carrière. Toch is het, misschien nog meer dan vroeger, wel een noodzakelijke voorwaarde. Echter, bijna tien procent van de Nederlandse jongeren verlaat school zonder diploma. Onder deze groep bevinden zich naar verhouding veel kansarme jongeren, waarvan er veel afkomstig zijn uit een etnische minderheid. Vaak zijn dit probleemjongeren met een geschiedenis van schoolverzuim, die veelal ook in aanraking zijn gekomen met politie en justitie. Zij kunnen geen reguliere plek op de arbeidsmarkt vinden.<sup>44</sup>

De toegenomen vrijheid in de keuze voor een levensloop lijkt een zegening, maar dit is een te oppervlakkig beeld. Ten eerste hebben jongeren weliswaar meer vrijheid in keuzes, maar niet in het wel of niet maken van keuzes. Sommige belangrijke keuzes moeten juist eerder gemaakt worden dan vroeger, bijvoorbeeld de keuze voor een profiel of richting op de middelbare school, die hun opties in de toekomst beperkt. Ten tweede hebben jongeren steeds meer te maken met statusinconsequenties. Als consument, scholier en werknemer worden ze al jong als zelfstandig gezien, terwijl ze op andere gebieden lang afhankelijk blijven, bijvoorbeeld van hun ouders. Niet alle jongeren kunnen hier goed mee omgaan, en dit veroorzaakt conflicten.<sup>45</sup>

Door het complexer worden van het sociale leven, moeten jongeren meer dingen op eigen initiatief en eigen verantwoordelijkheid doen, terwijl er door de grotere onzekerheidsmarges meer risico's zijn. 'De individualisering die in de jaren zestig als emancipatie is begonnen, is steeds meer uitgemond in een pressie tot eigen zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid'.<sup>46</sup> Voor de oude dwingende verbanden, zoals kerk en gezin, zijn nieuwe verbanden in de plaats gekomen, zoals opleiding en arbeidsmarkt. De individualisering is vrijwel onontkoombaar geworden, en daarmee heeft een nieuwe standaardisering zijn intrede gedaan.<sup>47</sup> Uit de resultaten van enkele grootschalige surveys blijkt dat deze ontwikkelingen inderdaad invloed hebben op de leefwereld van jongeren.

---

<sup>40</sup> Idem, 172-174.

<sup>41</sup> Laurenz Veendrick e.a., 'Adolescentie 2000: de identiteit van jongeren in een keuzesamenleving', *Pedagogiek* 20/2 (2000).

<sup>42</sup> Arjan Dieleman, 'Individualisering en ambivalentie in het bestaan van jongeren', *Pedagogiek* 20/2 (2000), 91-111.

<sup>43</sup> Idem, 93.

<sup>44</sup> Idem, 95.

<sup>45</sup> Idem, 97-98.

<sup>46</sup> Idem, 101.

<sup>47</sup> Idem, 102.

Persoonlijke levensdoelen zoals zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid zijn voor Nederlandse jongeren verreweg het belangrijkste. Conformiteit en het gehoorzamen van ouders scoren duidelijk lager. Het nastreven van maatschappelijk succes in de vorm van ‘prestaties leveren’ is echter niet zo populair als men zou verwachten. De meeste jongeren verlangen naar een leven als samenwonende of getrouwde ouder van kinderen. Er wordt dan ook vaak een groter belang aan gezin gehecht dan aan werk of vrije tijd.<sup>48</sup> Een behoorlijk aantal jongeren in Nederland zegt gebukt te gaan onder besluiteloosheid en gevoelens van onzekerheid. In 1994 piekerde ruim de helft van de Nederlandse jongeren over de eigen toekomst, een vijfde deed dat zelfs vaak. Eén derde van de jongeren was bang om te falen en voelde zich onzeker als ze zelf beslissingen moesten nemen. Ruim de helft van de Nederlandse scholieren verwachtte dat ze het later moeilijk zouden gaan krijgen. In alle onderzoeken is steeds een verband gevonden tussen de mate van bezorgdheid en onzekerheid en het opleidingsniveau. Hoe lager het opleidingsniveau, hoe meer onzekerheid en bezorgdheid over de toekomst.<sup>49</sup>

### *Identificatie en acculturatie*

In elke situatie waarin een bevolking van een land in aanraking komt met migranten uit een ander land, zijn er bij beide groepen uiteenlopende ideeën over de manier waarop deze twee groepen met elkaar moeten gaan samenleven. De strategieën en gedragingen van allochtonen die in het gastland met een andere, dominante cultuur te maken krijgen, worden ook wel acculturatiepatronen genoemd.

Er zijn vier acculturatiepatronen te onderscheiden: integratie, assimilatie, separatie en marginalisering.<sup>50</sup> Om te bepalen aan welk acculturatiepatroon iemand de voorkeur geeft, stel je twee vragen die elk met ‘ja’ en ‘nee’ beantwoord kunnen worden. Er zijn vier verschillende antwoordcombinaties mogelijk, die corresponderen met de vier verschillende acculturatiepatronen. De vragen zijn:

1. Is het belangrijk om als minderheid je eigen culturele kenmerken te behouden?
2. Is het belangrijk om je als minderheid aan te passen aan de dominante cultuur?

### **Schema 2.1. Schematische weergave van de acculturatiepatronen volgens J.W. Berry**

		<i>Behouden van eigen culturele kenmerken?</i>	
		<b>NEE</b>	<b>JA</b>
<i>Aanpassen aan de dominante cultuur?</i>	<b>NEE</b>	Marginalisering	Dissociatie (separatie)
	<b>JA</b>	Assimilatie	Integratie

In schema 2.1. staan de verschillende patronen weergegeven. Integratie wil zeggen dat men de eigen cultuur zoveel mogelijk wil behouden maar tegelijkertijd zoveel mogelijk wil participeren in de dominante cultuur. Bij separatie heeft men dezelfde houding tegenover de eigen cultuur maar men wil dan juist zo min mogelijk met de dominante cultuur te maken hebben. Assimilatie betekent

<sup>48</sup> Idem, 104-106.

<sup>49</sup> Idem, 106.

<sup>50</sup> Dit model is bedacht door J.W. Berry: J.W. Berry, ‘Acculturation and psychological adaptation: a conceptual overview’, in J.W. Berry en R.C. Annis (eds.), *Ethnic psychology: research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners* (Lisse 1988), 41-52. Genoemd in onder andere: Iris Andriessen en Karen Phalet, ‘Acculturation and school succes: a study among minority youth in the Netherlands’, *Intercultural Education* 13/1 (2002), 21-36.



daarentegen juist dat men zijn eigen cultuur zo goed als loslaat en zoveel mogelijk in de dominante cultuur wil participeren. Marginalisering wil zeggen dat men de band met zijn of haar oorspronkelijke cultuur grotendeels kwijt is maar dat men ook geen echte binding heeft met de dominante cultuur.

In Nederland is integratie lange tijd de norm geweest, wat hier zoiets betekende als volwaardige participatie in de Nederlandse samenleving met behoud van eigen cultuur en identiteit. De laatste jaren ligt de nadruk echter meer op assimilatie, en veel Nederlanders vatten de houding van – vooral islamitische – allochtonen op als een separatistische houding. Marginalisering als fenomeen blijft in Nederland grotendeels buiten beschouwing. De oorzaak hiervan is waarschijnlijk dat de autochtone bevolking de kans hierop niet reëel acht, terwijl het met de toenemende eis tot assimilatie wel degelijk een risico is.<sup>51</sup>

Van de hand van Maykel Verkuyten, als sociaal psycholoog verbonden aan de universiteit van Utrecht, is in 1999 een boek verschenen over etnische identiteit.<sup>52</sup> In dit boek koppelt Verkuyten de resultaten van veel van zijn onderzoeken onder allochtone en autochtone jongeren aan theorieën rondom etniciteit, identiteit, identificatie en acculturatie. Enkele interessante bevindingen hebben te maken met de relatie tussen etnische identificatie en de houding tegenover andere etnische groeperingen. Een sterke etnische identificatie bij leden van minderheidsgroepen blijkt te zorgen voor een gevoel van trots en tevredenheid omtrent de eigen etnische identiteit. Dit betekent echter ook, dat zij zich persoonlijk aangesproken voelen als (een lid van) hun etnische groep wordt gediscrimineerd en dat zij een persoonlijke krenking ervaren als een aanval op hun etnische groepering.<sup>53</sup>

Een voorkeur voor een positieve identificatie met de eigen groep gaat echter niet gepaard met een afwijzing van andere groepen. Het is vaak zo dat een positieve houding ten opzichte van de eigen groep zorgt voor een positieve houding ten opzichte van Nederlanders. Daarentegen is het bij Nederlandse jongeren zo, dat een voorkeur voor de eigen groep wél vaak gepaard gaat met een afkeer van andere groepen. Hetzelfde geldt voor etnische identificatie: Een sterke etnische identificatie heeft een negatief effect op de mate van acceptatie van etnische minderheidsgroepen.<sup>54</sup>

Verkuyten gaat ook in op het verband tussen identificatie en acculturatie. Hij noemt hierin verschillende bevindingen die voor mijn onderwerp van belang zijn. Zo blijkt uit een onderzoek onder Iraniërs dat participatie in de arbeidsmarkt of het onderwijs een direct en positief verband heeft op de mate waarin men zich Nederlander voelt. Ook opleidingsniveau en de hoeveelheid vrijwillige contacten met Nederlanders hebben een effect, zij het indirect.<sup>55</sup> Verder blijkt uit een onderzoek onder Turkse en Marokkaanse jongeren in Nederland dat jongeren die zichzelf alleen als Turk of Marokkaan zagen, aangaven meer ervaring te hebben met discriminatie. Ook waren zij in hun waardeoriëntatie in grotere mate groepsgericht dan jongeren die zichzelf als Turkse of Marokkaanse Nederlander zagen.<sup>56</sup> Een onderzoek onder Turkse jongeren in Nederland wijst uit dat jongeren met een marginale of assimilatieve houding in meerdere opzichten minder goed in hun vel zitten dan jongeren met een integratieve of dissociatieve houding. Uit een ander onderzoek is een dergelijk verband ook bij

---

<sup>51</sup> Allochtonen die de sprong naar volledige culturele integratie wagen, kunnen het contact met familie en vrienden (en dus een groot deel van hun culturele wortels) verliezen door onbegrip van deze zijde. Als de participatie in de Nederlandse samenleving en cultuur om wat voor reden dan ook niet goed verloopt, kunnen deze mensen makkelijk tussen wal en schip raken. Ze worden noch als lid van hun etnische groep, noch als Nederlander gezien en zien zichzelf vaak ook als geen van beiden.

<sup>52</sup> Maykel Verkuyten, *Etnische identiteit: theoretische en empirische benaderingen* (Amsterdam 1999)

<sup>53</sup> Idem, 64-65.

<sup>54</sup> Idem, 81-82.

<sup>55</sup> Idem, 89. Het betreft een onderzoek uit 1999.

<sup>56</sup> Idem, 90.

Marokkanen aangetoond. Dit wijst erop dat het behoud van een band met de eigen cultuur een positieve invloed heeft op het welbevinden.<sup>57</sup>

Iris Andriessen en Karen Phalet hebben in 2002<sup>58</sup> onderzoek gedaan naar acculturatiepatronen bij Turkse en Marokkaanse jongeren in Nederland. Hieruit kwam naar voren dat jongeren een onderscheid maken tussen acculturatiepatronen thuis en op school. In een schoolcontext koos 38 procent van de Marokkanen en 33 procent van de Turken voor integratie. In de privé-sfeer echter was dissociatie onder 66 procent van de Marokkanen en 63 procent van de Turken het meest populaire acculturatiepatroon.<sup>59</sup> Daarnaast onderzochten zij de relatie tussen de keuze voor een bepaald acculturatiepatroon en de aanpassing op school. De gegevens van Marokkaanse respondenten suggereerden dat intercultureel contact voor een succesvolle sociaal-culturele aanpassing van Marokkanen in de maatschappij belangrijk is. De gegevens van Turken suggereerden daarentegen dat voor Turken het behoud van hun etnische cultuur een buffer creëert die negatieve ervaringen in situaties van intercultureel contact kan verzachten.<sup>60</sup>

De resultaten uit de onderzoeken van Verkuyten lijken erop te wijzen dat het voor een goede integratie – en opname – van minderheden in Nederland van belang kan zijn dat er voldoende aandacht is voor de culturele achtergronden van deze minderheden. Deze groepen zullen dan meer zelfvertrouwen krijgen en daarmee op een positieve manier de Nederlandse samenleving tegemoet treden, terwijl voorkomen wordt dat Nederlanders door een te sterke identificatie met hun eigen cultuur moeite hebben met de acceptatie van culturele minderheden. Ook de positieve effecten van de keuze van minderheidsgroepen voor een acculturatiepatroon waarbij de eigen culturele achtergrond een belangrijke plaats blijft innemen, lijken in deze richting te wijzen. Uit het onderzoek van Andriessen en Phalet is voor Turken iets soortgelijks op te maken, terwijl Marokkanen (daarnaast) baat lijken te hebben bij een meer open opstelling ten opzichte van andere culturen. Tenslotte geven verschillende onderzoeken aan dat jongeren die zich gediscrimineerd voelen, sneller in hun ‘culturele schulp’ kruipen waarna ze door andere culturen moeilijk te bereiken zijn. Het lijkt dus belangrijk om een goede start te maken, zodat ze zich minder bekommeren om eventuele discriminatie.

#### *De integratie van Nederlandse jongeren met een Marokkaanse en Turkse achtergrond*

Maurice Crul en Jeroen Doomernik (Universiteit van Amsterdam) hebben in 2003 een situatieschets gemaakt van de positie van tweede generatie Turken en Marokkanen in Nederland. Hierbij besteedden ze aandacht aan de verschillen tussen en binnen deze twee groepen, onder andere wat betreft de positie in het onderwijs en de arbeidsmarkt en op de sociaal-culturele integratie.<sup>61</sup> Voor dit onderdeel van de thesis is vooral de sociaal-culturele integratie interessant.

Uit de onderzoeken waar Crul en Doomernik voor hun schets van de situatie uit putten, komt het beeld naar voren van Marokkaanse jongeren die over het algemeen haast willen maken met de integratie en daar op een aantal terreinen ook in lijken te slagen, terwijl Turkse jongeren in vergelijking met de vorige generatie nauwelijks beter geïntegreerd zijn en erg aan hun eigen sociaal-culturele netwerken hangen.

Zo is de houding tegenover de autochtone bevolking van tweede generatie Marokkanen erg veranderd ten opzichte van de eerste generatie, en de veranderingen zijn twee keer zo groot als die bij

---

<sup>57</sup> Idem, 92. Het betreft een onderzoek uit 1994. Het andere onderzoek dat genoemd wordt, is gedaan door K. Prins en stamt uit 1996.

<sup>58</sup> Andriessen en Phalet, ‘Acculturation and school success’, 21-36.

<sup>59</sup> Idem, 31.

<sup>60</sup> Idem, 34.

<sup>61</sup> Maurice Crul en Jeroen Doomernik, ‘The Turkish and Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent trends between and polarization within the two groups’, *International Migration Review* 37/4 (2003), 1039-1064.

de Turkse tweede generatie. De Marokkaanse jongeren zijn veel vaker van plan om buiten hun eigen groep te trouwen dan de Turken, en zij gaan ook vaker expliciet tegen de ouders in op het gebied van partnerkeuze. Verder spreekt ongeveer 78 procent van de Marokkaanse jongeren thuis Nederlands met broers en zussen, tegenover 59 procent van de Turkse jongeren.<sup>62</sup>

De overgrote meerderheid van de Marokkaanse jongens en meisjes geeft aan dat ze willen dat beide partners in de arbeidsmarkt participeren. Slechts iets meer dan tien procent van de meisjes geeft aan te zullen stoppen met werken als ze kinderen krijgen, terwijl dit percentage bij Turkse meisjes bijna twee keer zo groot is. Marokkaanse jongeren staan ook positiever tegenover het delen van huishoudelijke taken dan Turkse jongeren. Hierdoor hebben Marokkaanse meisjes meer vrijheid om naar school te gaan en een vervolgopleiding te doen. Dit stimuleert hen vervolgens om hun kennis op de arbeidsmarkt in de praktijk te brengen. De leeftijd waarop getrouwd wordt en de leeftijd waarop kinderen gebaard worden, kunnen op die manier vooruitgeschoven worden. Turkse meisjes hebben hier minder mogelijkheden voor omdat van hen een meer traditionele rol verwacht wordt.<sup>63</sup>

Ook op religieus gebied zijn de Marokkaanse jongeren meer vrijgevochten dan de Turkse jongeren. Van de Marokkaanse jongeren bezoekt bijna de helft nooit een religieuze bijeenkomst. Dit in tegenstelling tot de Turkse jongeren, waarvan 86 procent wél religieuze bijeenkomsten bijwonen. Bovendien zijn Turkse jongeren vaak betrokken bij religieuze en/of etnische organisaties, en zijn ze erg georiënteerd op het politieke en culturele leven van Turkije.<sup>64</sup>

Hoewel Marokkaanse jongeren in de diverse media vaak afgeschilderd worden als onaangepast, crimineel en/of streng islamitisch, zijn zij op sociaal-cultureel vlak dus beter geïntegreerd dan Turkse jongeren.

## 2.6. Conclusie

*Youth and History* en *Presence of the Past* zijn de enige twee grootschalige onderzoeken naar de manier waarop mensen met geschiedenis omgaan en er tegenaan kijken. In Nederland worden ideeën over de omgang met geschiedenis en de leerprocessen van jongeren vooral gevormd door *top down* geschieddidactici, en slechts in zeer geringe mate door kwalitatief of kwantitatief onderzoek onder leerlingen en docenten. In het buitenland wordt door een aantal didactici en historici op kleine schaal didactisch onderzoek verricht. Hoewel deze onderzoeken vaak interessante informatie opleveren, is de praktische bruikbaarheid voor Nederland gering omdat de representativiteit en generaliseerbaarheid beperkt zijn. Uit andere onderzoeksgebieden is wel relevante informatie over de leef- en denkwereld van jongeren in Nederland beschikbaar, maar deze informatie kan niet zonder meer gebruikt worden bij de vormgeving van het geschiedenisonderwijs in Nederland.

Hoewel de informatie en bevindingen uit dit hoofdstuk niet als basis kunnen dienen voor de invulling van het vak geschiedenis, kan het wel als basis dienen voor een kwalitatief of kwantitatief onderzoek onder leerlingen of docenten. Het is immers belangrijk om algemene tendensen en didactische bevindingen uit andere landen te duiden alvorens onderzoek te doen naar geschiedenisonderwijs, al dan niet in een multiculturele context.

---

<sup>62</sup> Idem, 1058.

<sup>63</sup> Idem, 1059-1060.

<sup>64</sup> Idem, 1057 en 1059. Dit heeft gedeeltelijk te maken met het feit dat Turken over het algemeen een hechter gemeenschapsnetwerk hebben, wat de druk die op jonge mannen en vrouwen gelegd wordt om hierin te participeren, vergroot. Ook is contact met het 'thuisland' voor Turken gemakkelijker omdat ze de taal lezen en spreken die in de Turkse media gebruikt wordt. Voor Marokkanen geldt dit meestal niet, omdat zij van huis vaak een lokaal dialect spreken dat geen schriftelijke traditie kent.

## Hoofdstuk 3

# Toelichting bij de vragenlijst, de onderzoekspopulatie en de data-analyse

### 3.1. Inleiding

Voordat de bevindingen uit het empirische onderzoek in detail worden besproken, wordt in dit hoofdstuk eerst wat meer informatie gegeven over de vragenlijst, de meewerkende scholen en de respondenten. Het hoofdstuk begint met een korte toelichting op de vragenlijst, waarbij de nadruk ligt op de oorsprong en de bedoeling van de vragen. Ook wordt iets meer verteld over de Rotterdamse middelbare scholen die aan het onderzoek hebben meegewerkt. De meeste aandacht gaat in dit hoofdstuk uit naar de opbouw van de onderzoekspopulatie. Dit is belangrijk omdat dit onderzoek niet alleen een beschrijvend, maar ook een verklarend karakter heeft. Hierbij worden de gegevens niet alleen geanalyseerd naar herkomst, maar ook naar onderwijsniveau en sekse. Omdat mijn onderzoekspopulatie niet gelijk verdeeld is over deze onafhankelijke variabelen, is het belangrijk om de keuzes die ik bij de analyse gemaakt heb te verantwoorden en uit te leggen.

### 3.2. Toelichting bij de vragenlijst en de selectie van de scholen

Het omzetten van de deelvragen van het onderzoek in een compacte, heldere vragenlijst was een uitdagende opgave. Hierbij heb ik niet alleen gebruikgemaakt van mijn eigen ideeën, maar ook van andere vragenlijsten die voor soortgelijke onderzoeken of doelgroepen opgezet waren.<sup>1</sup> De voornaamste inspiratiebronnen hierbij waren de vragenlijst van het *Youth and History* onderzoek<sup>2</sup>, de vragenlijst van het *Presence of the Past* onderzoek<sup>3</sup>, de vragenlijst van een in 2002 door *Vrij Nederland* en Team Vier gehouden onderzoek op een aantal ROC's met een multiculturele samenstelling<sup>4</sup> en een in 2002 door de afdeling Geschiedenis van de toenmalige Katholieke Universiteit Nijmegen opgestelde vragenlijst over het belang van het verleden.<sup>5</sup>

De definitieve versie van de vragenlijst die voor mijn thesisonderzoek gebruikt is, bestaat uit vier pagina's met in totaal zeven open en tien gesloten vragen. De volledige vragenlijst is als bijlage bij deze thesis gevoegd. Er is eerst een proefversie gemaakt, die in een 4 havo-klas onder ruim twintig leerlingen is getest. Op basis van de testresultaten en opmerkingen van de leerlingen is de vragenlijst later op enkele punten aangepast.

Vraag 1 t/m 3 hebben tot doel om persoonlijke informatie over de respondent te vergaren. Met vraag 4, 5 en 9 is geprobeerd te achterhalen waar de wortels van leerlingen liggen en waarop hun oriëntatie gericht is. Vraag 6, 7, 8, 10, 11 en de eerste stellingen van vraag 17 zijn gericht op de waardering van thema's, onderwerpen en periodes die in de geschiedenisles aan bod komen. Vraag 12, 13, 14 en de laatste stellingen van vraag 17 gaan in op de plek die geschiedenis in het leven van de leerlingen heeft, en hoe zij er tegenaan kijken. Vraag 15 en 16 ten slotte vragen de leerlingen om verschillende informatiebronnen over geschiedenis als boeiend en als betrouwbaar te waarderen met rapportcijfers tussen de één en de tien.

---

<sup>1</sup> Mijn scriptiebegeleider heeft een grote ondersteunende rol gehad in het opstellen van de vragenlijst, omdat de vragenlijst later nog als basis voor een vervolgonderzoek zou dienen.

<sup>2</sup> Bron: Magne Angvik e.a., *Youth and history* (vol. A), 442-459.

<sup>3</sup> Bron: <http://chnm.gmu.edu/survey> (23-01-2006)

<sup>4</sup> Bron: <http://www.teamvier.nl/ned/nieuws/archief/archief2003/vn-vragenlijst.html> (23-01-2006)

<sup>5</sup> Op te vragen bij Kees Ribbens, begeleider van deze masterthesis.

Er was een aantal criteria waar scholen en klassen aan moesten voldoen om deel te kunnen nemen aan het onderzoek: 1) De school moest om praktische redenen in (de regio) Rotterdam gelegen zijn. 2) Minimaal één (geschiedenis)docent op de school moest bereid zijn om mee te werken aan het onderzoek. 3) De school moest minimaal één klas hebben met leerlingen die op vmbo-, havo- of vwo-niveau geschiedenis als eindexamenvak hadden gekozen. 4) De betreffende schoolklas(sen) moest(en) voldoende culturele diversiteit herbergen of zo'n samenstelling hebben dat ze een bruikbare aanvulling vormde(n) voor de onderzoekspopulatie.

Ik heb met nagenoeg alle reguliere middelbare scholen in Rotterdam contact opgenomen. Sommige scholen hadden op het gewenste niveau geen eindexamenklassen en van andere scholen lukte het niet om een geschikte persoon te spreken. Bijna alle docenten met wie ik wél contact heb gehad, waren bereid om mee te werken aan het onderzoek en hadden één of meerdere klassen 'in de aanbieding'. Uit deze lijst zijn, op basis van de genoemde selectiecriteria, uiteindelijk de volgende scholen geselecteerd:

1. Accent College Schiedam (west)
2. C.S.G. Calvin (lokatie Vreewijk) (zuid)
3. CityCollege St. Franciscus (centrum)
4. I.S.G. Ibn Ghaldoun (zuid)
5. Libanon Lyceum (oost)
6. C.S.G. Calvin (Maarten Luther) (zuid)
7. Melanchthon Schiebroek (noord)
8. NOVA College Montfort (zuid)
9. Wolfert Dalton (noord)

**Tabel 3.1. Kruistabel met de verschillende herkomstgroepen verdeeld over de deelnemende middelbare scholen in aantallen en percentages**

			De afkomst van de ouders					Total	
			Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	'Half Nederlands'		Overig
Naam van de school	Accent College S'dam	Count	4	1	0	0	2	1	8
		% within De afkomst van de ouders	5,5%	2,6%	,0%	,0%	7,7%	2,1%	3,1%
Wolfert Dalton		Count	8	1	1	1	3	0	14
		% within De afkomst van de ouders	11,0%	2,6%	2,7%	2,8%	11,5%	,0%	5,4%
Melanchthon S.B.		Count	13	0	0	1	2	2	18
		% within De afkomst van de ouders	17,8%	,0%	,0%	2,8%	7,7%	4,3%	7,0%
NOVA College Montfort		Count	5	10	9	15	4	17	60
		% within De afkomst van de ouders	6,8%	26,3%	24,3%	41,7%	15,4%	36,2%	23,3%
Ibn Ghaldoun		Count	0	14	16	0	1	4	35
		% within De afkomst van de ouders	,0%	36,8%	43,2%	,0%	3,8%	8,5%	13,6%
Libanon Lyceum		Count	23	5	8	3	7	6	52
		% within De afkomst van de ouders	31,5%	13,2%	21,6%	8,3%	26,9%	12,8%	20,2%
CityCollege		Count	4	5	3	11	2	13	38
		% within De afkomst van de ouders	5,5%	13,2%	8,1%	30,6%	7,7%	27,7%	14,8%
Calvin Vreewijk		Count	7	2	0	5	3	0	17
		% within De afkomst van de ouders	9,6%	5,3%	,0%	13,9%	11,5%	,0%	6,6%
Maarten Luther		Count	9	0	0	0	2	4	15
		% within De afkomst van de ouders	12,3%	,0%	,0%	,0%	7,7%	8,5%	5,8%
Total		Count	73	38	37	36	26	47	257
		% within De afkomst van de ouders	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Het is een gemengde samenstelling met zowel openbare en christelijke<sup>6</sup> scholen als een islamitische school. De geografische spreiding is ook redelijk, zelfs voor de scholen in Rotterdam zuid. De verdeling van de herkomstgroepen over de scholen is erg ongelijk, maar dit is met opzet gedaan. Een evenwichtige verdeling van de populatie over de herkomstgroepen enerzijds en de onderwijsniveaus anderzijds had de hoogste prioriteit. Klassen met een evenwichtige opbouw naar herkomstland kwamen niet of nauwelijks voor, dus moest er een combinatie van klassen met een zeer verschillende opbouw gemaakt worden. Ik heb hierbij zoveel mogelijk gebruik gemaakt van meerdere kleine klassen in plaats van een kleine hoeveelheid grote klassen. In de tabel hierboven wordt duidelijk hoe de verdeling is.

### 3.3. Een overzicht van de onderzoekspopulatie

Uiteindelijk zijn de ingevulde vragenlijsten van 257 leerlingen in het onderzoek betrokken.<sup>7</sup> Deze leerlingen zaten in 4<sup>e</sup> klas vmbo, 5<sup>e</sup> klas havo of 6<sup>e</sup> klas vwo<sup>8</sup> en hadden geschiedenis als eindexamenvak. Ik heb gekozen voor eindexamenklassen omdat zij al bijna klaar zijn met de lesstof. Zij kunnen dus een gefundeerd oordeel geven over de lesstof. Ook zijn zij in een goede positie om te reflecteren op de betekenis van geschiedenis in hun leven tot nu toe en in de toekomst, omdat ze op het punt staan om de maatschappij in te gaan.

De leeftijd van de respondenten loopt van 15 t/m 19 jaar.<sup>9</sup> Het verschil in leeftijd tussen de niveaus is weliswaar groot, maar het is niet mijn bedoeling om het leeftijds criterium centraal te stellen. Het gaat om de mening van jongeren van elk niveau op zich.

187 respondenten hebben de Nederlandse nationaliteit, 58 respondenten hebben een dubbele nationaliteit en 12 respondenten hebben een andere dan de Nederlandse nationaliteit. 105 leerlingen willen het liefst in Nederland wonen, en 62 leerlingen willen het liefst in hun herkomstland of het herkomstland van hun (groot)ouders wonen.<sup>10</sup>

#### *Verdeling over de herkomstgroepen*

Bij het indelen van de leerlingen in de verschillende herkomstgroepen heb ik alleen gekeken naar het geboorteland van de ouders, omdat het te ingewikkeld bleek om ook de geboortelands van de grootouders in beschouwing te nemen.<sup>11</sup> Uiteindelijk heb ik de respondenten in zes herkomstgroepen ingedeeld.

Leerlingen van Nederlandse herkomst zijn leerlingen van wie beide ouders in Nederland geboren zijn. Leerlingen van half Nederlandse herkomst zijn leerlingen die één in Nederland

**Tabel 3.2. Geboortelands van de niet-Nederlandse ouder van leerlingen uit de half Nederlandse herkomstgroep**

Suriname:	3
Nederlandse Antillen:	2
Marokko:	2
Turkije:	5
Indonesië:	3
Griekenland:	2
Spanje:	2
Overig:	7

<sup>6</sup> Protestants en katholiek.

<sup>7</sup> Vier vragenlijsten zijn vanwege gereede twijfel aan de betrouwbaarheid van de antwoorden buiten beschouwing gelaten.

<sup>8</sup> Dit zijn alle drie eindexamenklassen.

<sup>9</sup> Er zijn 26 respondenten van 15 jaar, 60 van 16 jaar, 82 van 17 jaar, 74 van 18 jaar en 14 van 19 jaar.

<sup>10</sup> De overige (90) leerlingen hebben een land ingevuld waarvan niet kan worden nagegaan welke band ze met dit land hebben en deze zijn daarom niet in de statistieken opgenomen.

<sup>11</sup> Sommige leerlingen hadden grootouders uit andere geboortelands dan de ouders en ook kwam het een aantal keren voor dat de opa's en oma's uit drie of meer verschillende lands herkomstig waren. Dit maakte een heldere indeling en analyse waarin deze informatie werd meegenomen, erg lastig. Overigens zijn de geboortelands van de grootouders in de meeste gevallen dezelfde als de geboortelands van de betreffende ouders.

geboren ouder en één in het buitenland geboren ouder hebben. In tabel 3.2 is weergegeven waar de niet-Nederlandse ouders vandaan komen. Leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst zijn leerlingen van wie beide ouders respectievelijk in Turkije of in Marokko geboren zijn. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingengroep bestaat uit leerlingen van wie beide ouders in Suriname geboren zijn en leerlingen van wie beide ouders in de Nederlandse Antillen (inclusief Aruba) geboren zijn.<sup>12</sup> Deze groep bestaat in totaal uit 36 leerlingen; 32 met Surinaamse ouders en 4 met Antilliaanse ouders. Leerlingen uit de categorie ‘overig’ hebben ouders die buiten alle andere categorieën vallen. Meestal zijn dit ouders die beide hetzelfde geboorteland hebben, maar er zitten ook leerlingen bij die bijvoorbeeld één Surinaamse en één Marokkaanse ouder hebben. De belangrijkste herkomstlanden in deze groep zijn de Kaapverdische Eilanden (8), Somalië (4), China (4) en Bosnië-Herzegovina (3).

In het onderzoeksontwerp was ik uitgegaan van ongeveer even grote groepen leerlingen uit de verschillende herkomstlanden. Bij het samenstellen van de onderzoekspopulatie bleek dit echter moeilijk te realiseren. Een extra moeilijkheid hierbij was dat de leerlingen ook nog eens zo gelijk mogelijk over de drie onderwijsniveaus verdeeld moesten zijn om ook hier een zinnige vergelijking mogelijk te maken.

Uit cijfermateriaal van het CBS over de herkomst van alle Rotterdamse jongeren van 15 tot 20 jaar blijkt dat jongeren van Nederlandse herkomst de grootste groep vormen, al vormen de niet-Nederlandse herkomstgroepen in totaal een meerderheid. Omdat in bijna elke klas, hoe multicultureel ook, wel enkele leerlingen van Nederlandse herkomst zaten, vormen zij in de totale onderzoekspopulatie veruit de grootste groep.<sup>13</sup> Uiteindelijk heb ik dus noodgedwongen van een gelijke verdeling over de herkomstgroepen af moeten zien. De gerealiseerde verdeling van de leerlingen over de verschillende herkomstgroepen is hieronder weergegeven, afgezet tegen de verdeling van de Rotterdamse jongeren over de verschillende herkomstgroepen.

**Tabel 3.3. De verdeling van de leerlingen over de verschillende herkomstgroepen in aantallen en percentages, afgezet tegen dezelfde gegevens over Rotterdamse jongeren van 15 tot 20 jaar<sup>14</sup>**

	Onderzoekspopulatie		Rotterdam (15-20 jaar)	
	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Nederlandse herkomst	73	28%	14.097	39,2%
‘Half Nederlandse’ herkomst	26	10%	-	-
Turkse herkomst	38	15%	3.827	10,6%
Marokkaanse herkomst	37	14%	3.382	9,4%
Surinaamse/Antilliaanse herkomst	36	14%	6.793	18,9%
Overige herkomst	47	18%	7.841	21,8%

Uit de tabel is af te lezen dat het aandeel leerlingen van Nederlandse herkomst dat aan het onderzoek heeft meegedaan, ruim 10 procent kleiner is dan het aandeel in de totale Rotterdamse bevolking. Het aandeel Surinaamse/Antilliaanse leerlingen en leerlingen van overige herkomstlanden is ook iets kleiner in de onderzoekspopulatie.<sup>15</sup> Het omgekeerde geldt voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen.

<sup>12</sup> De onderzoekspopulatie bevat geen leerlingen waarvan de ene ouder uit Suriname komt en de andere ouder uit de Nederlandse Antillen.

<sup>13</sup> Dit hoeft echter geen probleem te zijn zolang er percentages berekend worden voor mate waarin verschillende antwoordcategorieën per herkomstgroep voorkomen. Deze percentages kunnen dan tussen de herkomstgroepen onderling vergeleken worden.

<sup>14</sup> Cijfers hebben betrekking op het aantal jongeren in de leeftijd van 15 tot 20 jaar in de gemeente Rotterdam op 1 januari 2004. Bron: [www.cbs.nl](http://www.cbs.nl) (23-01-2006).

<sup>15</sup> In een poging om meer Surinaamse/Antilliaanse leerlingen in het onderzoek te betrekken heb ik diverse scholen in Rotterdam Zuid benaderd, omdat hier relatief veel mensen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst

Dit was noodzakelijk om iets over de antwoorden van deze groep te kunnen zeggen. Jongeren van half Nederlandse herkomst komen niet in het tweede deel voor, omdat deze jongeren door het CBS als allochtoon worden gecategoriseerd en dus onder het betreffende niet-Nederlandse herkomstland vallen. Van de Rotterdamse jongeren in deze leeftijdscategorie is 39,2 procent autochtoon, en 60,8 procent van de jongeren is allochtoon. In mijn onderzoekspopulatie zijn deze percentages respectievelijk 28 en 72 procent. Het was dus moeilijk geweest om nog meer allochtone leerlingen in het onderzoek te betrekken.

#### Verdeling over de niveaus

Ik heb geprobeerd om er bij de samenstelling van de onderzoekspopulatie voor te zorgen dat op elk onderwijsniveau ongeveer evenveel leerlingen van elke herkomstgroep ondervraagd zouden worden. Hoewel dit op papier redelijk gelukt was, is het in de praktijk helaas toch niet gelukt. Dit is te zien in de tabel hieronder.

**Tabel 3.4. Kruistabel met de verschillende herkomstgroepen en onderwijsniveaus in aantallen en percentages, in beide richtingen gepercenteerd<sup>16</sup>**

Schoolniveau * De afkomst van de ouders Crosstabulation									
			De afkomst van de ouders					Total	
			Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	'Half Nederlands'		Overig
Schoolniveau	vmbo	Count	25	16	15	10	10	12	88
		% within Schoolniveau	28,4%	18,2%	17,0%	11,4%	11,4%	13,6%	100,0%
		% within De afkomst van de ouders	34,2%	42,1%	40,5%	27,8%	38,5%	25,5%	34,2%
	havo	Count	19	18	18	21	9	15	100
		% within Schoolniveau	19,0%	18,0%	18,0%	21,0%	9,0%	15,0%	100,0%
		% within De afkomst van de ouders	26,0%	47,4%	48,6%	58,3%	34,6%	31,9%	38,9%
	vwo	Count	29	4	4	5	7	20	69
		% within Schoolniveau	42,0%	5,8%	5,8%	7,2%	10,1%	29,0%	100,0%
		% within De afkomst van de ouders	39,7%	10,5%	10,8%	13,9%	26,9%	42,6%	26,8%
Total	Count	73	38	37	36	26	47	257	
	% within Schoolniveau	28,4%	14,8%	14,4%	14,0%	10,1%	18,3%	100,0%	
	% within De afkomst van de ouders	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Op het zeer multiculturele NOVA College zijn de meeste vragenlijsten door een vergissing op havo-niveau afgenomen in plaats van op vwo-niveau. Hierdoor zijn de Nederlandse respondenten op vwo-niveau oververtegenwoordigd; ongeveer vier op de tien vwo-leerlingen is nu van Nederlandse herkomst. Op havo-niveau daarentegen zijn de Nederlandse respondenten relatief schaars in vergelijking met de andere niveaus (19% tegenover 28% op vmbo en 42% op vwo).

Een andere ongelijke verdeling zien we bij de groep Surinaamse/Antilliaanse leerlingen. Hier zijn de leerlingen van havo-niveau met 58% oververtegenwoordigd. Bij de leerlingen uit de herkomstgroep 'overig' zien we dat 43 procent van de leerlingen op het vwo zit. Slechts ongeveer 10 procent van de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zit op het vwo, en bovendien maken de leerlingen van deze herkomstgroepen slechts iets meer dan vijf procent van het totale aantal vwo-leerlingen uit.

Er zijn helaas noch voor Rotterdam, noch voor Nederland gegevens bekend over de herkomstlanden van de eindexamenkandidaten geschiedenis op elk onderwijsniveau. Ik kan dus niet

---

schijnen te wonen. De scholen gaven echter allemaal aan geen leerlingen te hebben met geschiedenis in het eindexamenpakket.

<sup>16</sup> Het bovenste percentage in elk vak dient als volgt gelezen te worden: x % van de [schoolniveau] leerlingen is van [herkomstland] herkomst, en dient verticaal vergeleken te worden. Het onderste percentage dient als volgt gelezen te worden: x % van de [herkomst] leerlingen zit op [schoolniveau] niveau, en dient horizontaal vergeleken te worden.



nagaan of mijn onderzoekspopulatie al dan niet overeenkomt met de algemene verhoudingen in Rotterdam of in de rest van Nederland.

#### *Verdeling over de seksen*

Bij het samenstellen van de onderzoekspopulatie had ik geen bijzondere aandacht besteed aan de verhoudingen tussen jongens en meisjes, omdat ik ervan uitging dat de verdeling en verhouding tussen jongens en meisjes in elke groep ongeveer gelijk zou zijn. Bij navraag bij het ministerie van OC&W<sup>17</sup> bleek dat er onder de Rotterdamse leerlingen op vmbo/havo/vwo met geschiedenis in het eindexamenpakket meer meisjes dan jongens zijn, namelijk 44,4 procent (1451) jongens tegenover 55,6 procent (1816) meisjes.<sup>18</sup> De verdeling in mijn onderzoekspopulatie bleek echter nog schever te zijn (zie tabel 3.3).

Ik heb hier geen verklaring voor, noch voor het feit dat er onder de Turkse leerlingen juist meer jongens dan meisjes zijn. Ik heb geprobeerd om ook cijfermateriaal te verkrijgen over de verhouding tussen jongens en meisjes per herkomstgroep, maar hierover zijn vooralsnog geen gegevens bekend in Rotterdam en Nederland. Overigens bleek de verhouding tussen jongens en meisjes bij de drie onderwijsniveaus ongeveer hetzelfde.

**Tabel 3.5. Kruistabel met de verschillende herkomstgroepen verdeeld naar sekse in aantallen en percentages**

			De afkomst van de ouders						Total
			Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	'Half Nederlands'	Overig	
Seks	jongen	Count	34	19	14	16	9	14	106
		% within De afkomst van de ouders	46,6%	54,3%	37,8%	45,7%	34,6%	29,8%	41,9%
	meisje	Count	39	16	23	19	17	33	147
		% within De afkomst van de ouders	53,4%	45,7%	62,2%	54,3%	65,4%	70,2%	58,1%
Total		Count	73	35	37	35	26	47	253
		% within De afkomst van de ouders	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### **3.4. Gemaakte keuzes bij de data-analyse**

#### *Analyse naar herkomst*

Zoals eerder gezegd is er geen cijfermateriaal beschikbaar over de herkomstlanden van alle leerlingen op middelbare scholen in Rotterdam, en dus ook niet over de verdeling van leerlingen op vmbo, havo en vwo over de herkomstlanden of over de verdeling van jongens en meisjes over de herkomstlanden. Omdat ik hierdoor niet weet of en in welke mate de verdeling van mijn onderzoekspopulatie over de drie onafhankelijke variabelen (herkomst, onderwijsniveau en sekse) de uitkomsten bij de analyse naar herkomst beïnvloedt, heb ik ervoor gekozen om bij deze analyse niet op zoek te gaan naar storende variabelen. Met andere woorden: ik neem de uitkomsten bij dit verkennende onderzoek zoals ze zijn. Ik doe hierbij alleen uitspraken over deze onderzoekspopulatie, en ik generaliseer de uitkomsten dus niet naar alle leerlingen op middelbare scholen in Rotterdam of in Nederland. Voor mogelijke verklaringen van de uitkomsten kijk ik echter wel naar de algemene situatie in Nederland.

<sup>17</sup> Bron: CFI informatieproducten, onderdeel van het ministerie van OC&W.

<sup>18</sup> Landelijk zijn de percentages: 42,8% jongens en 57,2% meisjes.

### *Analyse naar onderwijsniveau en sekse*

Bij de analyse naar onderwijsniveau zou het zo kunnen zijn dat de herkomst van de leerlingen een storende variabele is. Op havo-niveau zitten in verhouding bijvoorbeeld erg weinig Nederlandse leerlingen, waardoor bij een herkomstgebonden vraag de score op havo-niveau duidelijk hoger of lager uit zou kunnen komen. In de statistiek wordt in zo'n geval doorgaans gekozen voor het nogmaals uitsplitsen van de uitkomsten, zodat elke herkomstgroep in elk onderwijsniveau bij elke variabele een apart hokje in de tabel heeft. Mijn onderzoekspopulatie is echter te klein om een dergelijke uitsplitsing op een verantwoorde manier te kunnen analyseren. Bij de analyse naar onderwijsniveau ga ik daarom alleen op zoek naar duidelijk waarneembare verbanden tussen onderwijsniveau en de antwoorden van leerlingen op de vragen. Duidelijk waarneembare verbanden zijn in dit geval monotoon stijgende of dalende verbanden waarbij er minimaal vijf procent verschil tussen de uitkomsten op het laagste onderwijsniveau en de uitkomsten op het hoogste onderwijsniveau is. Gevallen waarin er een groot verschil tussen twee of drie onderwijsniveaus is, maar waarbij geen monotoon (lineair) verband waarneembaar is, worden niet behandeld.<sup>19</sup>

Bij de analyse naar sekse is het gevaar van storende variabelen ook aanwezig, omdat niet elke herkomstgroep evenveel jongens en meisjes 'levert'. Ook hier is het nogmaals uitsplitsen geen oplossing. Daarom heb ik een minimaal verschilpercentage van vijf procent vastgesteld waaraan de uitkomsten moeten voldoen om als significant verschil benoemd te worden.

### *Algemeen*

Er is een aantal gesloten vragen waarbij er veel antwoordmogelijkheden zijn, bijvoorbeeld bij de vragen over de waardering van de bronnen en de vijfpuntsschalen bij de stellingen. Bij de analyse bleek het in veel gevallen gemakkelijker en betrouwbaarder om enkele waarden van een variabele samen te nemen. Overall waar dit gebeurd is, wordt dit van tevoren duidelijk vermeld en verantwoord.

SPSS berekent alle percentages tot één cijfer achter de komma nauwkeurig. Omdat mijn onderzoekspopulatie redelijk klein is en omdat het om personen gaat, heb ik alle percentages op hele cijfers afgerond. Percentages die geen betrekking hebben op mijn onderzoekspopulatie, worden wel tot één cijfer achter de komma nauwkeurig vermeld. De non-respons is bij nagenoeg alle vragen ten hoogste 5% van de totale onderzoekspopulatie. Bij de vragen waar de non-respons hoger is uitgevallen, wordt dit duidelijk vermeld en verklaard.

Ten slotte nog een opmerking over de afgebeelde tabellen en grafieken: deze zijn geselecteerd op basis van hun bijdrage aan de duidelijkheid van de gepresenteerde bevindingen. Het betreft dus geen volledige weergave van het onderzoeksmateriaal. Hiervoor kunt u terecht bij de auteur of de begeleidend docent van deze scriptie (zie Geraadpleegde bronnen en literatuur).

---

<sup>19</sup> Dit is bijvoorbeeld het geval als op vmbo-niveau 30% van de leerlingen het met een stelling eens, op havo-niveau 40% het met deze stelling eens is, en op vwo-niveau 20% het met deze stelling eens is.

## Hoofdstuk 4

# Gevoelde identiteit en historische identiteit van de leerlingen

### 4.1. Inleiding

Dit hoofdstuk is gebaseerd op de antwoorden die zijn gegeven op vraag 5 en vraag 9 van de vragenlijst. Vraag 5 luidt: *Jullie wonen allemaal in Nederland, maar dat wil niet zeggen dat jullie je helemaal Nederlander voelen. Wat voel jij je?* Deze vraag gaat dus over de identiteit van de leerlingen zoals zij deze zelf ervaren. Er zijn vijftien verschillende mogelijkheden bij deze vraag, en ook kunnen leerlingen zelf een optie invullen. Daarom zijn de antwoorden op deze vraag in een achttal categorieën verdeeld. Vraag 9 luidt: *Welke soorten geschiedenis zijn voor jou belangrijk in je leven?* Leerlingen wordt hier gevraagd om verschillende soorten geschiedenis in volgorde van belangrijkheid te zetten of uit te sluiten van de rangorde als zij de soort niet belangrijk vinden. Er zijn zeven soorten geschiedenis genoemd en er is één open mogelijkheid. Deze zeven categorieën zijn in de analyse behouden.

Beide vragen hebben een multidimensionaal karakter omdat leerlingen meerdere opties kunnen kiezen die ze vervolgens in een rangorde moeten zetten.<sup>1</sup> Omdat identiteit in deze twee vragen centraal staat, begint het hoofdstuk met een paragraaf over het begrip identiteit. In de volgende vier paragrafen worden de gegevens uit de twee vragen per thema gerangschikt en besproken. De cursief gedrukte tussenkopjes die beginnen met 'Betekenis van...' hebben betrekking op de identiteiten zoals leerlingen deze ervaren uit vraag 5, en de tussenkopjes die beginnen met 'Affiniteit met...' hebben betrekking op de soorten geschiedenis uit vraag 9. Hoewel het in dit hoofdstuk voornamelijk draait om de verschillen tussen de herkomstgroepen, wordt in de laatste twee paragrafen ook ingegaan op verschillen in waardering tussen de drie onderwijsniveaus en tussen jongens en meisjes.

### 4.2. Wat is identiteit?

Identiteit is een zeer populair maar nogal ongrijpbaar begrip. Iedereen gebruikt het, en iedereen lijkt te weten wat het is. Maar als het omschreven moet worden, blijven veel mensen toch in gebreke. Voor een zinvolle betekenisgeving van het begrip zal ik in de eerste plaats onderscheid maken tussen individuele en collectieve identiteit. In de tweede plaats zal ik ook aandacht besteden aan de relatie tussen identiteit en identificatie en de verschillen hiertussen.

Het wezen van de mens is altijd 'buiten' zichzelf, omdat hij op een bepaalde manier betrokken is op de dingen en mensen om hem heen. Deze betrokkenheid – een bewustzijn *van* iets - uit zich in ons denken en handelen waaraan altijd een bewust of onbewust *be-grijpen* ten grondslag ligt.<sup>2</sup> Individuele identiteit is dus niet 'innerlijk' bepaald en daarom evenmin onveranderlijk.

Een individuele identiteit geeft iemand een gevoel van continuïteit en zichzelf gelijk zijn in de tijd, omdat iemand zijn of haar identiteit vanuit zijn aan deze identiteit gebonden zelf kan beschouwen als samenhangend geheel. De manifestatie van identiteit is echter vrijwel altijd contextgebonden. Iemand zal zijn identiteit al naar gelang de context op een andere manier uiten en presenteren aan de buitenwereld. Identiteit kenmerkt zich dus door een combinatie van continuïteit en verandering.

---

<sup>1</sup> De non-respons bij vraag vijf is hoger dan bij andere vragen in dit onderzoek: ten hoogste 11% van de totale onderzoekspopulatie. De oorzaak hiervan is dat een aantal leerlingen niet op een correcte manier een rangorde heeft weten aan te brengen (zij hebben bijvoorbeeld meerdere keren hetzelfde cijfer gegeven).

<sup>2</sup> Deze visie heb ik ontleend aan M. Heidegger, afkomstig uit zijn boek *Sein und Zeit* (Tübingen 1977; oorspr. 1927). Ik heb kennisgemaakt met deze visie door het volgende artikel: Veronica Vasterling, 'De rechte lijn en de lus: Heideggers onderzoek naar de tijd en de geschiedenis van het tijdbegrip', in Maria Grever en Harry Jansen (ed.), *De ongrijpbare tijd: Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001), 180.

Een individuele identiteit bestaat altijd uit verschillende componenten, waarvan het grootste deel verband houdt met groepslidmaatschappen. Als ik aan iemand vraag ‘wie ben jij?’, zal deze persoon meestal meerdere keren (bewust of onbewust) naar zijn lidmaatschap van bepaalde groepen verwijzen (bijvoorbeeld Nederlander, vrouw, VMBO’er, Hindoestaan).<sup>3</sup> De combinatie van al deze groepslidmaatschappen en andere (met andere mensen gedeelde) eigenschappen vormen samen iemands individuele identiteit.

Sommige groepslidmaatschappen hebben zo’n belangrijke positie in de maatschappij dat er van collectieve identiteiten gesproken kan worden. Zo bestaan er onder andere gender identiteiten, religieuze identiteiten en etnische identiteiten. Het benadrukken van gelijkenissen binnen een groep zorgt ervoor dat de kenmerken die aan de groep als geheel worden toegeschreven, ook aan elk lid afzonderlijk worden toegeschreven. Ook leden van contrasterende identiteitsgroepen worden vooral gezien en behandeld als exponenten van hun groep (met alle bijbehorende eigenschappen) en niet als individuen met een multidimensionale identiteit. Zo’n groepsprototype is niet alleen beschrijvend, maar ook normerend en waarderend van karakter.<sup>4</sup> Er wordt dus ook een oordeel geveld over het gedrag en de maatschappelijke status van een persoon op basis van het groepslidmaatschap.

Voor mijn onderzoek is vooral etnische identiteit belangrijk. Maykel Verkuyten heeft een zeer helder en bruikbaar boek geschreven over etnische identiteit. Hij laat zien dat het in de eerste plaats gebaseerd is op een idee van gedeelde oorsprong en afstamming en niet zozeer op het afbakenen van de eigen groep ten opzichte van andere groepen.<sup>5</sup> Etnische identiteit is dus bij uitstek historisch van karakter. Verkuyten benadrukt in zijn analyse het verschil tussen etniciteit en cultuur. In een situatie van direct contact tussen verschillende etnische groeperingen kan het idee van een gedeelde oorsprong en afstamming blijven voortbestaan terwijl de cultuur verandert, vermengd raakt en onderhevig is aan wederzijdse aanpassingen.<sup>6</sup>

In de meeste gevallen verandert de manier waarop inhoud wordt gegeven aan collectieve identiteiten in de loop van de tijd door een complexe wisselwerking tussen verschillende factoren. Zowel de verschillende individuen die de collectieve identiteit delen, als de manier waarop zij deze collectieve identiteit definiëren en uitdragen, als de manier waarop contrasterende identiteitsgroepen deze collectieve identiteit en haar leden benaderen, spelen hierbij een rol. Ook etnische scheidslijnen zijn niet geheel statisch. In de situationele benadering van etnische identiteit ligt de nadruk daarom op de flexibele manier waarop mensen deze grenzen onder invloed van maatschappelijke omstandigheden en groepsrelaties afbakenen en in stand houden.<sup>7</sup>

Verkuyten maakt in zijn boek een belangrijk onderscheid, namelijk tussen identiteit en identificatie. Hierbij is identiteit direct afhankelijk van sociale constructies terwijl identificatie een overwegend psychologisch karakter heeft. De eerste vorm is identificatie *als*, ook wel zelfcategorisering genoemd. De tweede vorm is identificatie *met*, ook wel zelfidentificatie genoemd. ‘Iemand kan zijn of haar etnische groepslidmaatschap erkennen en accepteren als zelfdefiniërend, maar hoeft zich daarmee nog niet één te voelen met die groepering of leden daarvan’.<sup>8</sup> Identificatie kan aansluiten bij een bestaande sociale indeling, maar identificatie met de groep waartoe men behoort kan evengoed worden afgewezen (desidentificatie). Ook kan iemand zich identificeren met een andere groep dan waartoe men behoort, of met iets dat losstaat van bestaande sociale indelingen.

---

<sup>3</sup> N. Vanbeselaere, L. Lagrou, C. Van de Sande, B. Snauwaert en B. Soenens, ‘Sociale identiteit en belang gehecht aan nationaliteit: een onderzoek bij Marokkaanse jongeren in België’, in Marie-Claire Foblets en Eva Cornelis (ed.), *Migratie, zijn wij uw kinderen? Identiteitsbeleving bij allochtone jongeren* (Leuven 2003), 100-101.

<sup>4</sup> N. Vanbeselaere e.a., ‘Sociale identiteit’, 100-101.

<sup>5</sup> Maykel Verkuyten, *Etnische identiteit*, 44-45.

<sup>6</sup> Idem, 47.

<sup>7</sup> Idem, 51-52.

<sup>8</sup> Idem, 54-55.

Kunnen we nu een samenvattende omschrijving geven van het begrip identiteit? Identiteit is het resultaat van een dynamisch proces van toe-eigenen en afbakenen, waarbij groepslidmaatschappen en de bijbehorende geschiedenis, gedragspatronen, normen en waarden een belangrijke rol (kunnen) spelen. Het is wie en wat men denkt, voelt en uitdraagt *wel* te zijn én *niet* te zijn.

### 4.3. Oriëntatie op Nederland

#### *Betekenis van de Nederlandse identiteit*

Bijna alle ondervraagde leerlingen zijn officieel Nederlandse staatsburgers; slechts ongeveer 10 procent van de Turkse, Marokkaanse en overige leerlingen heeft niet de Nederlandse nationaliteit. Maar welke plaats heeft het Nederlander zijn in de identiteit van de leerlingen uit de verschillende herkomstgroepen? In de tabel hieronder zien we de percentages leerlingen van elke herkomstgroep die zich in de eerste, tweede of derde plaats Nederlander voelen.

**Tabel 4.1. De plaats van de Nederlandse identiteit in percentages per herkomstgroep**

	Nederlands	'Half Nederlands'	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	Overig
1	49%	35%	0%	3%	3%	12%
2	34%	17%	24%	12%	23%	24%
3	15%	23%	26%	47%	33%	30%
TOTAAL	98%	75%	50%	62%	59%	66%

Het zal weinig verbazing wekken dat bijna alle Nederlandse leerlingen zich in meer of mindere mate Nederlander voelen, al is dat lang niet altijd in de eerste plaats. Ook van de half Nederlandse leerlingen voelen drie op de vier leerlingen zich in de eerste, tweede of derde plaats Nederlander. Interessanter is wat we zien bij de niet-Nederlandse herkomstgroepen. Het percentage leerlingen dat zich in de eerste plaats Nederlander voelt, is bij deze groepen (behalve bij de overige leerlingen) te verwaarlozen. Maar ook de verdeling binnen de groepen is interessant. Ongeveer een kwart van de Turkse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen voelt zich in de tweede plaats Nederlander, en respectievelijk een kwart en een derde van deze groepen voelt zich in de derde plaats Nederlander. Bij de Marokkaanse leerlingen is de opbouw iets anders. Maar liefst 50 procent van de Turkse leerlingen voelt zich noch in de eerste, noch in de tweede, noch in de derde plaats Nederlander. Bij Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen is dit ongeveer 40 procent. Ook bij de leerlingen met een half Nederlandse achtergrond ligt dit percentage nog rond de 25 procent.

#### *Affiniteit met Nederlandse geschiedenis*

Bij de mate van affiniteit met de geschiedenis van Nederland zien we een vergelijkbaar beeld. Ruim 20 procent van de Nederlandse respondenten heeft deze nummer één gegeven, terwijl dit bij de andere groepen niet of nauwelijks voorkomt. Ook geeft maar 8 procent van de leerlingen aan het helemaal niet belangrijk te vinden, terwijl deze percentages bij alle andere groepen ruim boven de 30 procent liggen. Van de leerlingen van half Nederlandse herkomst geeft 65 procent een waardering tussen de 3 en 6, waarbij het zwaartepunt op de drie, vijf en zes ligt. Turkse leerlingen waarderen de Nederlandse geschiedenis het hoogst van alle niet-Nederlandse respondenten; 45 procent van de leerlingen geeft een waardering van drie, vier of vijf waarbij de aantallen gelijk over de cijfers verdeeld zijn. Marokkanen zijn het meest negatief in hun waardering; 44 procent hecht er totaal geen belang aan en het hoogste percentage positieve waarderingen ligt op nummer zes. Het beeld van de

Surinaamse/Antilliaanse respondenten verschilt niet veel, alleen het hoogste percentage positieve waarden ligt hier op nummer vijf.

#### **4.4. Oriëntatie op woonplaats en regio**

##### *Betekenis van lokale en regionale identiteit*

Bij vraag 5 over de gevoelde identiteit hebben leerlingen ook de mogelijkheid om ‘inwoner van mijn dorp/stad’ of ‘(Zuid-)Hollander’ als een deel van hun identiteit te kiezen. Van de Nederlanders voelt maar liefst 82 procent zich in de eerste, tweede of derde plaats inwoner van een dorp/stad, en hiervan heeft bijna de helft voor de eerste plaats gekozen. Bij leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond is deze identiteit veel minder aanwezig. Bij Turken en Marokkanen ligt het percentage rond de 23 procent, waarbij het merendeel het op de derde plaats heeft gezet. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen komen in totaal op 26 procent uit; opvallend is dat 20 procent het op de tweede plaats heeft gezet.

Ook het zich (Zuid-)Hollander voelen komt bij Nederlandse leerlingen veel vaker voor dan bij andere leerlingen. Iets meer dan de helft van de Nederlandse leerlingen voelt zich in meer of mindere mate (Zuid-)Hollander, waarbij de meeste het op nummer twee hebben gezet. Bij Marokkanen speelt deze identiteit (op één respondent na) geen rol, en bij Turken een hele marginale (13% in totaal). Bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zien we daarentegen dat ruim een kwart zich in de derde plaats (Zuid-) Hollander voelt; in totaal komt deze groep op 36 procent. Een mogelijke verklaring voor de sterkere lokale en regionale binding van Surinaamse/Antilliaanse leerlingen is de verbondenheid van Suriname met Nederland en de grotere aandacht voor Nederland in het Surinaamse onderwijs.

##### *Affiniteit met lokale geschiedenis*

De geschiedenis van de woonplaats wordt door leerlingen over het algemeen niet bijzonder belangrijk gevonden in hun leven. De Nederlandse leerlingen vormen hierop een uitzondering. Ruim de helft van deze groep zet het op plaats twee of drie, waarbij het zwaartepunt op twee ligt. Wel geeft bijna één op de drie leerlingen aan het helemaal niet belangrijk te vinden. Bij de andere groepen is de waardering het hoogst onder leerlingen uit de categorieën half Nederlands en overig. Eén op de vijf leerlingen van beide groepen zet het op plaats vier. Bij hen vinden we ook het laagste percentage negatieve waarden, respectievelijk 50 en 45 procent. Bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen ligt het percentage negatieve waarden op respectievelijk 61 en 66 procent. Het hoogste percentage positieve waarden vinden we bij de Turkse leerlingen op plaats vijf en bij de Marokkaanse leerlingen op plaats zes. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn het meest negatief over deze soort geschiedenis; bijna driekwart geeft er niets om. De waarden van de rest van deze groep zijn erg verdeeld, maar het zwaartepunt ligt op de plaatsen vijf en zes.

#### **4.5. Oriëntatie op etniciteit, herkomstland en familie**

In deze paragraaf staan de etnische identiteit en de affiniteit met de familiegeschiedenis, de geschiedenis van de geboortestreek of de geschiedenis van het land van herkomst van de ouders/grootouders centraal. Omdat de oriëntatie op Nederland eerder al behandeld is, wordt er in deze paragraaf minder aandacht besteed aan de ‘etnische’ identiteit van de Nederlandse leerlingen, aangezien die zich ook op Nederland richt.

##### *Betekenis van etnische identiteit*

Bij vraag vijf over de gevoelde identiteit kunnen leerlingen aangeven wat ze zich in de eerste, tweede of derde plaats voelen. Een groot aantal opties in deze vraag is gericht op de etnische identiteit, dat wil zeggen een identiteit die samenhangt met het land of gebied waar de wortels van hun familie of

voorouders liggen. Ook kunnen leerlingen zelf een optie invullen en hier wordt eveneens vaak een etnische achtergrond benoemd. In de tabel hieronder zien we het percentage leerlingen van elke herkomstgroep dat zich in de eerste, tweede of derde plaats een persoon uit het land of gebied van herkomst voelt.<sup>9</sup>

**Tabel 4.2. De plaats van de etnische identiteit in percentages per herkomstgroep**

	Nederlands	Half Nederlands <sup>10</sup>	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	Overig
1	49%	17%	58%	34%	34%	44%
2	34%	22%	36%	59%	37%	26%
3	15%	23%	3%	15%	12%	5%

Hoewel vaak gedacht wordt dat allochtonen meer aan hun etnische identiteit hangen dan autochtone Nederlanders, blijkt uit deze gegevens dat dit in elk geval voor deze onderzoekspopulatie niet opgaat. De Nederlandse leerlingen hebben een behoorlijk hoog ‘etnisch bewustzijn’ in vergelijking met de niet-Nederlandse herkomstgroepen. Overigens zal dit er gedeeltelijk mee te maken hebben dat zij in veel gevallen maar één mogelijke nationale/etnische identiteit hebben, in tegenstelling tot de allochtone leerlingen die een rangorde aan moeten brengen in verschillende van dergelijke identiteiten.

Verder is opvallend dat de half Nederlandse leerlingen hun niet-Nederlandse identiteit lager waarderen dan hun Nederlandse identiteit (zie tabel 4.3 in paragraaf 4.3). Een mogelijke verklaring is dat hun Nederlandse identiteit in het dagelijks leven meer ‘voeding’ krijgt en/of meer voordelen biedt dan hun niet-Nederlandse identiteit.

Bij de niet-Nederlandse herkomstgroepen is de etnische identiteit vooral voor Turkse leerlingen erg belangrijk. De Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zetten het minder vaak op de eerste plaats en vaker op de tweede en/of derde plaats dan de Turkse leerlingen. Zoals we in de paragraaf over oriëntatie op religieuze achtergrond zullen zien, kiezen de Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen op de eerste plaats vaker voor een religieuze identiteit.

#### *Affiniteit met geschiedenis van de geboortestreek en met herkomstland van ouders/grootouders*

De geschiedenis van de geboortestreek roept bij veel leerlingen nauwelijks warme gevoelens op. De hoogste percentages vinden we voor alle groepen bij de waardering ‘niet belangrijk’. Nederlandse leerlingen zijn hierbij het minst afwijzend (36%) en Turkse leerlingen het meest afwijzend (61%). De andere groepen zitten hiertussen en ontlopen elkaar niet veel.

Uit de gegevens over de waardering van de geschiedenis van de streek waar de ouders/voorouders vandaan komen, blijkt dat dit door alle groepen lager gewaardeerd wordt dan de geschiedenis van het land waar de ouders/grootouders vandaan komen. Daarom behandel ik alleen de geschiedenis van het land waar de ouders/voorouders vandaan komen. In het staafdiagram hieronder staan de gegevens weergegeven.<sup>11</sup>

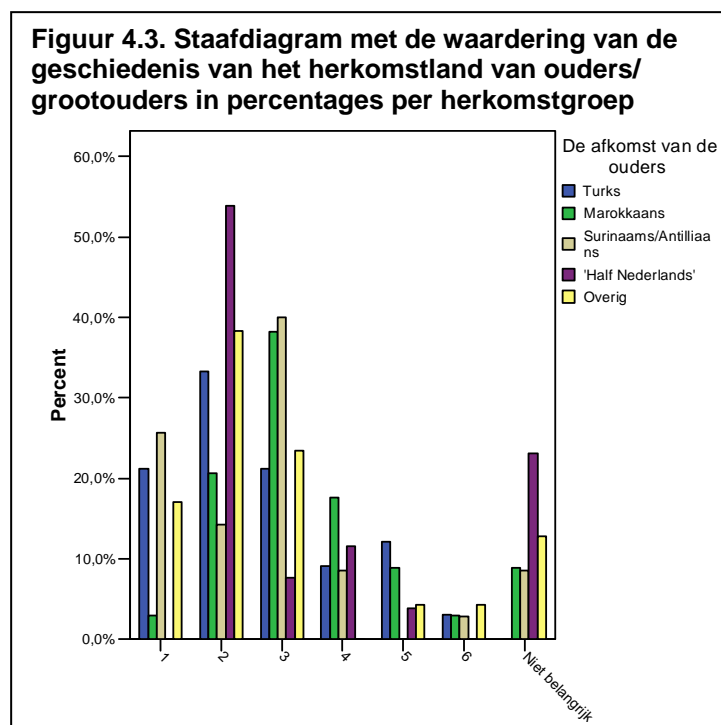
<sup>9</sup> 1). In deze tabel zijn de gegevens van de Nederlandse leerlingen grijs weergegeven, omdat die ook al in paragraaf 4.3 zijn behandeld

2). Door de open antwoordmogelijkheid konden leerlingen meerdere etnische identiteiten kiezen en waarderen. De percentages komen opgeteld soms boven de 100% uit omdat sommige leerlingen twee keer een identiteit hebben gekozen die verband houdt met het land of gebied van herkomst (bijvoorbeeld een leerling uit Suriname die zich zowel Surinamer als Javaan voelt). In de percentages maken de ‘nationale’ identiteiten wel het grootste deel uit.

<sup>10</sup> In deze percentages is niet het zich Nederlander voelen meegerekend omdat dit later nog aan bod komt. Het gaat hier dus alleen om het niet-Nederlandse deel van hun gevoelde identiteit.

<sup>11</sup> De Nederlandse leerlingen zijn uit dit staafdiagram weggelaten omdat het land waar de ouders/grootouders vandaan komen in de meeste gevallen Nederland is, en de geschiedenis van Nederland is een aparte categorie.

Een kwart van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zet de geschiedenis van het land waar de ouders/voorouders vandaan komen op nummer één; het hoogste percentage van alle groepen. Het hoogste percentage binnen deze groep staat echter op nummer drie (40%). Van de Turkse leerlingen zet ruim 20 procent het op nummer één; eenzelfde percentage leerlingen zet het op nummer drie. Het zwaartepunt ligt op nummer twee (33%). Bij de Marokkaanse leerlingen vinden we een soortgelijke verdeling, alleen ligt die één punt lager, van nummer twee t/m nummer vier. Van de leerlingen met een half Nederlandse herkomst zet meer dan de helft (54%) het op nummer twee. Van alle groepen hebben zij het grootste percentage leerlingen dat het niet belangrijk vindt, ruim 20 procent. Onder de Turkse leerlingen is niemand die het niet belangrijk vindt. Bij de Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen is dit rond de 8 procent.



#### *Affiniteit met familiegeschiedenis*

De geschiedenis van de eigen familie blijkt voor een heel groot deel van de leerlingen in meer of mindere mate belangrijk te zijn in hun leven. Van de 248 respondenten die deze soort geschiedenis hebben gewaardeerd, waren er slechts 20 die het totaal niet belangrijk vonden.

Toch zijn de onderlinge verschillen in prioritering opvallend groot. Van leerlingen met een half Nederlandse en Nederlandse achtergrond zet de grootste groep het op nummer één, respectievelijk 69 en 62 procent. Bij de leerlingen van Surinaamse/Antilliaanse herkomst is dit iets minder, maar toch nog 46 procent. 23 procent van deze groep zet het op nummer twee. Bij de leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst zien we een iets diffuser beeld. De hoogste percentages bij de leerlingen van Marokkaanse herkomst zijn achtereenvolgens op nummer twee (35%) en nummer één (27%). Bij de leerlingen met een Turkse achtergrond zijn de hoogste percentages te vinden op nummer twee (30%) en nummer vier (24%). Bij de Turkse leerlingen vinden we dan ook het hoogste percentage leerlingen dat het helemaal niet belangrijk vindt (15%).



#### 4.5. Oriëntatie op religieuze achtergrond

##### *Betekenis van religieuze identiteit*

Bij vraag 5 kan door de leerlingen ook een religieuze achtergrond in hun identiteitsprofiel opgenomen worden. Hieronder staat een tabel met de percentages leerlingen van elke herkomstgroep die zich in de eerste, tweede of derde plaats aanhanger van een religie voelen.

**Tabel 4.4. De plaats van de religieuze identiteit in percentages per herkomstgroep**

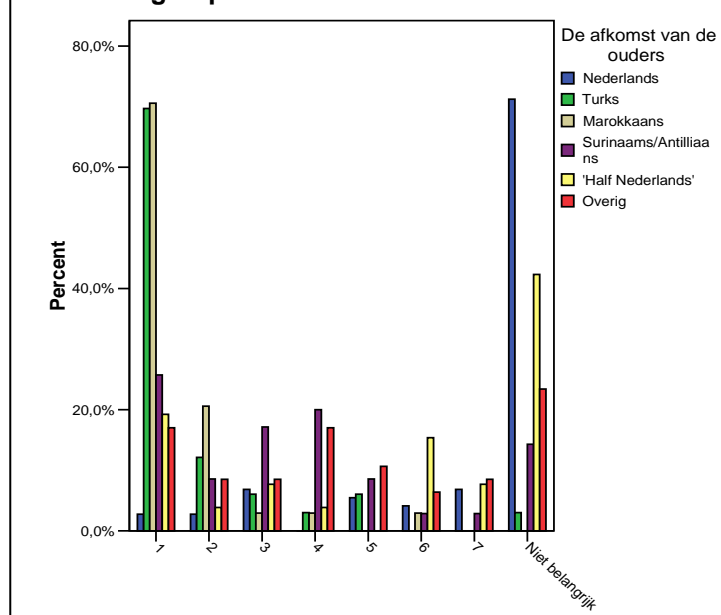
	Nederlands	Half Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	Overig
1	1%	13%	39%	51%	51%	16%
2	0%	0%	27%	18%	11%	26%
3	3%	5%	3%	9%	3%	10%
TOTAAL	4%	18%	69%	78%	65%	52%

Het proces van secularisering onder de autochtone bevolking is ook in deze cijfers terug te vinden. Zowel de Nederlandse leerlingen als de leerlingen van half Nederlandse herkomst scoren erg laag op de religieuze identiteit. Van de Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zet ruim de helft hun religieuze identiteit op de eerste plaats, en wordt het aanmerkelijk minder vaak op de plaatsen twee en drie gezet. Het totaal van de Marokkaanse leerlingen ligt echter aanzienlijk hoger; het hoogst van alle groepen. De Turkse leerlingen vinden hun religieuze identiteit ook belangrijk, maar wel iets minder dan de Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen. Bijna twee op de vijf Turkse leerlingen zet het op nummer één, en ruim één op de vier leerlingen zet het op nummer twee. Het totaalpercentage is vergelijkbaar met dat van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen. Desondanks zien we bij de religieuzere groepen dat tussen de 22 en 35 procent van de leerlingen religie niet als onderdeel van hun identiteit kiest.

##### *Affiniteit met religieuze geschiedenis*

Bij de waardering van 'Geschiedenis van mijn godsdienst' zien we een vergelijkbaar beeld. Hoewel steeds gemiddeld 4 procent van de Nederlandse leerlingen het een plaats tussen de één en de zeven geeft, geeft 71 procent aan het totaal niet belangrijk te vinden. Bij de leerlingen van half Nederlandse herkomst is dit percentage echter aanmerkelijk lager, namelijk 42 procent. Van hen zet bijna één op de vijf het zelfs op nummer één. Een overweldigende meerderheid van de Marokkaanse leerlingen zet het op nummer één of twee (bij elkaar 91%). Geen enkele Marokkaanse leerling heeft aangegeven het niet belangrijk te

**Figuur 4.5. Staafdiagram met de waardering van hun religieuze geschiedenis in percentages per herkomstgroep**



vinden. Bij de Turken zien we op de eerste plaats een bijna identiek beeld (70%), maar de overige respondenten zijn meer verdeeld over de lagere cijfers. Slechts één respondent uit deze groep geeft aan het totaal niet belangrijk te vinden. Hoewel de Surinaamse/Antilliaanse respondenten bij het vorige item hoog scoorden, vinden ze de geschiedenis van hun godsdienst relatief minder belangrijk. Slechts een kwart heeft het op nummer één gezet, en de overige respondenten zijn verdeeld over plaats twee t/m vijf. Eén op de zeven uit deze groep geeft aan het niet belangrijk te vinden.

#### **4.6. Analyse naar onderwijsniveau en sekse**

Evenals bij analyse naar herkomstgroepen heb ik voor deze analyse het percentage leerlingen opgeteld dat in de eerste, tweede of derde plaats voor een bepaalde identiteit heeft gekozen. Als hierin een stijgende of dalende lijn waarneembaar is naarmate het onderwijsniveau hoger of lager wordt, spreken we van een verband.<sup>12</sup> De eerste identiteit waar een verband waarneembaar is, is ‘inwoner van mijn dorp/stad’. De keuze voor deze identiteit stijgt van 41 procent op vmbo naar 46 procent op havo tot 51 procent op vwo. De tweede identiteit waar een verband waarneembaar is, is ‘Nederlander’. Ook hier stijgt de keuze voor deze identiteit naarmate het onderwijsniveau hoger wordt (58% op vmbo, 64% op havo, 88% op vwo). De derde identiteit waar een verband waarneembaar is, is ‘Europeaan/Wereldburger’. 37 procent van de vmbo-leerlingen kiest voor deze identiteit. Op havo-niveau is dit 38 procent, en op vwo-niveau 55 procent.

Het zoeken naar verbanden bij de soorten geschiedenis is lastiger, omdat hier veel antwoordmogelijkheden zijn en omdat deze moeilijk samen te nemen zijn. Ik heb er daarom voor gekozen om alleen te kijken naar het percentage leerlingen dat heeft aangegeven een bepaalde soort geschiedenis niet belangrijk te vinden. Als hierin een stijgende of dalende lijn waarneembaar is naarmate het onderwijsniveau hoger of lager wordt, spreken we van een verband. De enige soort geschiedenis waarbij een dergelijk verband waarneembaar is, is ‘geschiedenis van mijn woonplaats’. Het percentage leerlingen dat dit niet belangrijk vindt, daalt van 55 procent op vmbo-niveau naar 49 procent op havo-niveau tot 46 procent op vwo-niveau.

Op dezelfde manier als hierboven beschreven is gezocht naar significante verschillen tussen de waardering van de jongens en de meisjes. Bij de keuze voor de mogelijke identiteiten zijn twee significante verschillen in waardering gevonden. De eerste is bij de identiteit ‘inwoner van mijn dorp/stad’. 53 procent van de jongens kiest voor deze identiteit, tegenover 41 procent van de meisjes. Ook bij de identiteit ‘Nederlander’ zien we een verschil. Van de jongens kiest 61 procent voor deze identiteit, en van de meisjes kiest 80 procent voor deze identiteit. Dit mag opvallend genoemd worden, want doorgaans wordt verondersteld dat meisjes/vrouwen een grotere binding hebben met hun directe omgeving en dat jongens/mannen een grotere binding hebben met een nationaal of internationaal kader.

Verder zijn er twee (kleine) verschillen in het aandeel jongens en meisjes dat een bepaalde soort geschiedenis niet belangrijk vindt. De eerste is ‘geschiedenis van mijn woonplaats’. 47 procent van de jongens geeft aan dit niet belangrijk te vinden, tegenover 52 procent van de meisjes. De tweede is ‘geschiedenis van de streek waar mijn ouders/grootouders vandaan komen’. 28 procent van de jongens geeft aan dit niet belangrijk te vinden, tegenover 33 procent van de meisjes.

---

<sup>12</sup> D.w.z. een monotoon stijgend of dalend verband met tenminste 5% verschil tussen het laagste en het hoogste onderwijsniveau.

#### **4.7. Samenvatting van de gegevens**

De betekenis van de Nederlandse identiteit en de affiniteit met de Nederlandse geschiedenis zijn redelijk herkomstgebonden. Alleen voor de Nederlandse leerlingen is dit erg belangrijk, en er zijn aanzienlijke verschillen tussen de niet-Nederlandse herkomstgroepen. Van deze groepen vinden de Marokkaanse leerlingen de Nederlandse identiteit het belangrijkste, al zetten de overige leerlingen deze identiteit het relatief het vaakst op de eerste plaats. Ook bij de oriëntatie op woonplaats en regio zien we dat vooral de Nederlandse leerlingen en half Nederlandse leerlingen hoog scoren. De oriëntatie op etniciteit, herkomstland en familie is bij alle herkomstgroepen redelijk groot, maar toch zijn er ook hier nog duidelijke verschillen tussen de herkomstgroepen. Familiegeschiedenis is vooral voor Nederlandse en half-Nederlandse leerlingen belangrijk, de geschiedenis van het herkomstland is voor Surinaamse/Antilliaanse leerlingen het belangrijkste. De Marokkaanse leerlingen kiezen relatief het vaakst voor een etnische identiteit, maar de Turkse leerlingen zetten de etnische identiteit relatief het vaakst op de eerste plaats. Bij de oriëntatie op religieuze achtergrond zien we dat het vooral voor Marokkaanse leerlingen belangrijk is, maar ook voor Turkse leerlingen. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen vinden het wel belangrijk in hun identiteit, maar vinden de geschiedenis van hun godsdienst niet bijzonder belangrijk.

## Hoofdstuk 5

# Opvattingen over persoonlijke en maatschappelijke functies van geschiedenis

### 5.1. Inleiding

Dit hoofdstuk gaat in op de meningen van de leerlingen over functies die geschiedenis kan hebben in hun leven en in de samenleving. Ook wordt aandacht besteed aan het herdenken van historische gebeurtenissen door de jongeren. Als eerste worden de antwoorden van de leerlingen op vraag 12 behandeld. Deze vraag bevat negen stellingen die ingaan op de plek die geschiedenis in iemands leven kan hebben. Van de leerlingen wordt gevraagd om op een vijfpuntsschaal aan te geven in hoeverre ze het met een stelling eens zijn. Vraag 13 vraagt aan leerlingen *Hoeveel geschiedenis deel jij volgens jou met andere inwoners van Nederland?* Bij deze vraag kunnen leerlingen kiezen uit vier antwoordmogelijkheden die lopen van 'geen' naar 'veel'. Ook worden in dit hoofdstuk de antwoorden op een vijftal stellingen van vraag 17 uit de vragenlijst behandeld. Deze stellingen gaan over de rol die geschiedenis in de samenleving kan hebben met betrekking tot de omgang tussen autochtonen en allochtonen. Bij vraag 14 van de vragenlijst kunnen de jongeren hun ervaringen en ideeën over het herdenken van historische gebeurtenissen kwijt. Wat herdenken ze? Hoe herdenken ze dit? En waarom? Ten slotte wordt nog aandacht besteed aan de analyse naar onderwijsniveau en sekse.

Om de betrouwbaarheid van de gegevens te vergroten zijn de vijfpuntsschalen bij de analyse teruggebracht naar driepuntsschalen. Hierbij zijn de eerste en tweede antwoordmogelijkheid en de vierde en vijfde antwoordmogelijkheid samengenomen. De middelste antwoordmogelijkheid 'weet niet' is behouden. Aan het einde van elk behandeld onderdeel wordt vermeld of en zo ja welke statistische verbanden er bestaan tussen de antwoorden op de verschillende stellingen.

### 5.2. Geschiedenis in het leven van jongeren

Vraag 12 gaat over de plaats en functies die geschiedenis heeft in het leven van de jongeren. Op een vijfpuntsschaal kunnen ze aangeven in hoeverre ze het met de stellingen eens zijn. In deze paragraaf behandel ik de eerste acht stellingen van deze vraag:<sup>1</sup>

1. Geschiedenis boeit me meer dan de toekomst
2. Aan geschiedenis heb je niks want het gaat alleen over vroeger
3. Voor mijn identiteit is het belangrijk dat ik mijn eigen geschiedenis ken
4. Door kennis van de geschiedenis begrijp ik veel dingen beter
5. Ik voel me verbonden met mijn voorouders
6. Mensen moeten iets leren van wat er in de geschiedenis verkeerd is gegaan
7. Geschiedenis laat me zien wat God wil met de mensen en de wereld
8. Ik vind andere dingen veel interessanter dan geschiedenis

Onder ouderen lijkt de vooronderstelling wijdverbreid te zijn dat jongeren niets om geschiedenis geven. We zullen daarom beginnen met de antwoorden op stelling 2 van vraag 12, die deze vooronderstelling (in elk geval wat deze jongeren betreft) resoluut naar de prullenbak verwijzen. Alle 257 respondenten hebben bij deze stelling een antwoord gegeven, en van hen is 84 procent het niet

---

<sup>1</sup> Stelling 9 van deze vraag wordt in paragraaf 5.4 behandeld.

met deze stelling eens. Eén op de negen leerlingen beaamt deze stelling in meer of mindere mate, en slechts 4 procent van alle respondenten weet op deze stelling geen antwoord. Bij alle groepen ligt het percentage leerlingen dat het in meer of mindere mate niet met deze stelling eens is tussen de 72 procent (Surinaamse/Antilliaanse leerlingen) en 92 procent (half Nederlandse leerlingen). Het percentage positieve reacties op deze stelling is met 19 procent het hoogst onder de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen.

### *Interesse in geschiedenis*

Stelling 1 en 8 gaan over de interesse in geschiedenis, waarbij stelling 1 geschiedenis tegenover de toekomst plaatst en stelling 8 de interesse in geschiedenis meer algemeen benadert. De aantrekkingskracht van de toekomst is voor de meeste leerlingen groter dan het verleden, en dit is bij alle groepen zo. We zien echter wel dat één op de drie Nederlandse en Turkse leerlingen en één op de vier Marokkaanse leerlingen toch de voorkeur aan het verleden geeft. Bij leerlingen van half Nederlandse herkomst gaat het om één op de vijf leerlingen, en bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen vindt één op de zes het verleden boeiender dan de toekomst.

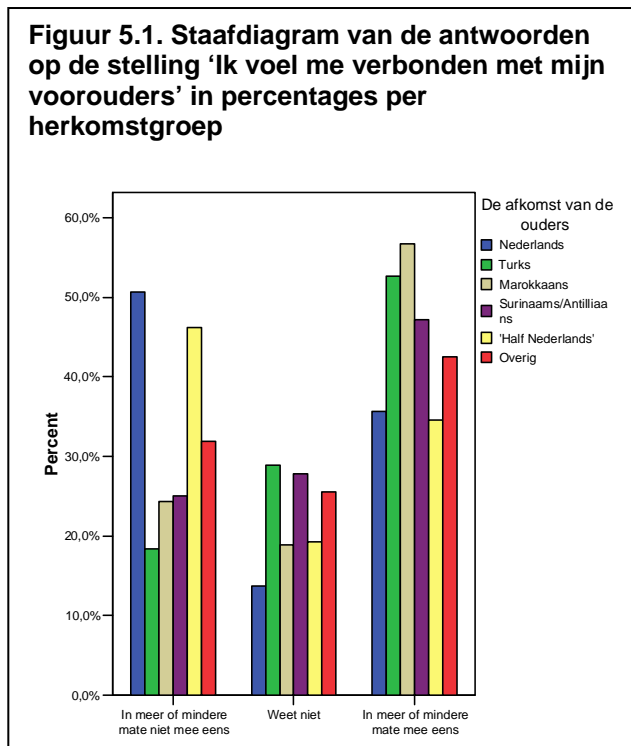
Bij de algemenere stelling zien we bij de meeste herkomstgroepen dat rond de 50 procent het met deze stelling eens is. Bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zien we echter een uitschieter naar boven van 72 procent. Bij de Turkse leerlingen zien we een uitschieter naar beneden met slechts 34 procent die het met deze stelling eens is. Toch is het beeld hier positiever dan bij de andere stelling. Het percentage leerlingen dat het niet met de stelling eens is, ligt bij de Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en half Nederlandse leerlingen boven de 35 procent, en bij de Turkse leerlingen zelfs op 50 procent. Er blijkt een matig negatief statistisch verband te zijn tussen de antwoorden op deze stellingen. Naarmate men het meer met de ene stelling eens is, is men het minder eens met andere stelling, en andersom.

Uit deze twee stellingen komen de Turkse leerlingen naar voren als het meest geïnteresseerd in geschiedenis en de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen als het minst geïnteresseerd in geschiedenis. Een mogelijke verklaring hiervoor is, dat in het herkomstland van de Turkse leerlingen een grote belangstelling is voor geschiedenis (zij het vooral nationaal). Het zou kunnen dat de leerlingen hierdoor van huis uit meer met geschiedenis bezig zijn. Voor de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen hebben zowel de geschiedenis van het herkomstland als de Nederlandse geschiedenis problematische kanten, gezien het koloniale en slavernijverleden. Hierdoor is het voor deze leerlingen misschien minder duidelijk waarom geschiedenis leuk of interessant zou kunnen zijn.

### *Geschiedenis als anker*

Stelling 3 en 5 hebben te maken met de functie van geschiedenis als 'anker': geschiedenis als identiteitsbron en geschiedenis als poort naar de voorouders. Alle herkomstgroepen geven bij stelling 3 in meerderheid aan dat hun eigen geschiedenis belangrijk is voor hun identiteit. Bij de Nederlandse leerlingen is dit percentage met 56 procent het laagst en bij de Turkse leerlingen is dit percentage met 86 procent het hoogst. De Marokkaanse leerlingen hebben na de Nederlandse leerlingen het laagste aandeel voorstanders (ruim 65%). Verrassend is ook dat het percentage positieve reacties op de stelling bij Surinaamse/Antilliaanse leerlingen bijna even hoog is als bij de Turkse leerlingen, terwijl de leerlingen van deze groep de minste interesse in geschiedenis toonde van alle herkomstgroepen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze leerlingen een onderscheid maken tussen algemene geschiedenis en hun eigen geschiedenis (bijvoorbeeld hun persoonlijke verleden of de geschiedenis van hun herkomstland). Als ze weinig raakvlakken zien tussen de eerste en de tweede, kan er sprake zijn van een verschil in waardering. Maar uiteraard kan er ook een andere oorzaak zijn.

De disconnectie met de voorouders is onder Nederlandse en half Nederlandse leerlingen het grootst, respectievelijk 51 procent en 46 procent. Bij de Marokkaanse, Turkse, Surinaamse/Antilliaanse en overige leerlingen zien we juist een redelijk grote groep die zich wel verbonden voelt met de voorouders. Hiernaast staat dit in een staafdiagram weergegeven. Hierop valt ook te zien dat het percentage leerlingen dat niet weet wat ze van deze stelling vinden, redelijk hoog is. Blijkbaar is verbondenheid met de voorouders voor veel jongeren geen vertrouwd idee. Er is een matig positief statistisch verband tussen stelling 3 en 5. Dat betekent dat naarmate leerlingen het meer eens met de ene stelling, ze het ook meer eens zijn met de andere stelling.



#### *Geschiedenis als gids en leidraad in het leven*

De stellingen 4, 6 en 7 gaan over de rol die geschiedenis kan spelen in de zogenaamde bestaansverheldering en als ijkpunt voor daden in het heden en de koers voor de toekomst. Voor een grote meerderheid van de leerlingen zorgt geschiedenis ervoor dat ze veel dingen beter begrijpen. Er zitten hierbij redelijk grote verschillen tussen de herkomstgroepen. Van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen is slechts 61 procent van de leerlingen het eens met stelling 4. Daarna volgen de Nederlandse leerlingen met 71 procent. De half Nederlandse en overige leerlingen zitten rond de 80 procent, en de Turkse en Marokkaanse leerlingen scoren het hoogst met respectievelijk 87 en 92 procent. De laagst scorende groepen hebben het hoogste percentage onzekere (rond de 12%) en afwijzende leerlingen, en de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen spannen hierbij met 28 procent de kroon. Dat de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen het laagst scoren in het aandeel positieve reacties wekt weinig verbazing, gezien de antwoorden op stelling 1 en 8. Wanneer ze minder in geschiedenis geïnteresseerd zijn, zal het ook minder toevoegen aan hun begrip van zaken.

De stelling *mensen moeten iets leren van wat er in de geschiedenis verkeerd is gegaan* wordt door alle herkomstgroepen massaal omarmd. Het percentage leerlingen dat het met de stelling eens is, bedraagt 92 procent en de afzonderlijke herkomstgroepen wijken hier nauwelijks van af. Slechts 11 van de 257 leerlingen zijn het niet met de stelling eens.

Stelling 7 gaat over de rol van geschiedenis als een soort 'vingerwijzing Gods'. We zien hier grote verschillen tussen sommige herkomstgroepen. Van de Turkse en Marokkaanse leerlingen is ongeveer de helft het met de stelling eens, maar bij de Surinaamse leerlingen is het grootste deel het niet met de stelling eens. Van de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen is slechts 5 tot 10 procent het met de stelling eens. Het grote aandeel onzekere leerlingen in alle groepen behalve de Nederlandse kan er echter op wijzen dat het voor veel leerlingen geen uitgemaakte zaak is. Ook zien we dat er in de Turkse en Marokkaanse groep toch bijna één op de vier leerlingen het niet eens is met de stelling.

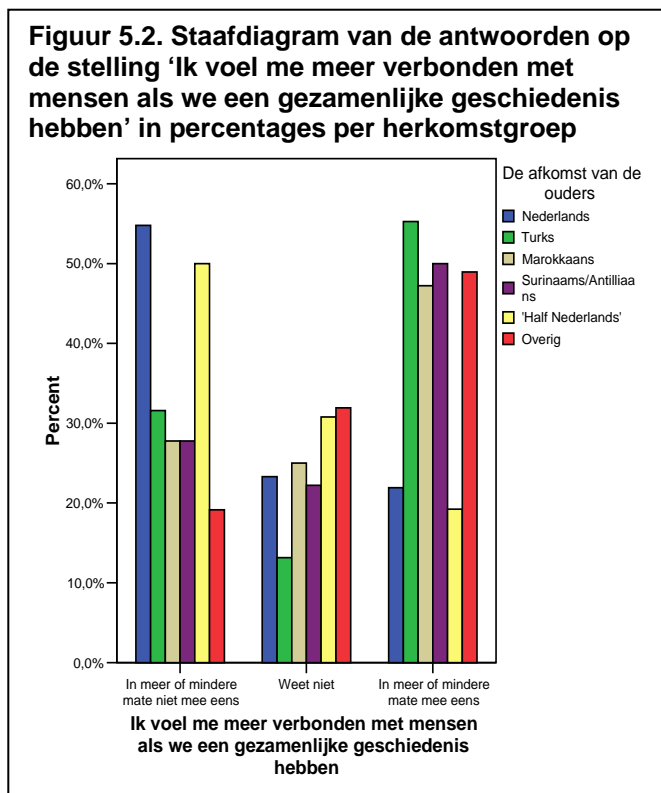
Er is een matig negatief statistisch verband gevonden tussen stelling 4 en 8 en stelling 4 en 2. Dat betekent dat naarmate leerlingen het meer eens zijn met stelling 4, ze het minder eens zijn met stelling 8 en stelling 2, en dit geldt ook andersom.

### 5.3. Gedeelde geschiedenis

Vraag 13 gaat over de hoeveelheid geschiedenis die de leerling volgens hem of haar deelt met andere inwoners van Nederland, en geeft hierbij vier antwoordmogelijkheden: geen, weinig, een beetje, en veel. Het mag geen verbazing wekken dat de Nederlandse leerlingen de meeste gedeelde geschiedenis met andere Nederlanders waarnemen (60% 'een beetje', 14% 'veel'), omdat zij meestal zijn opgegroeid met het 'dominante' geschiedverhaal van de autochtone bevolking. Bij vier van de zes herkomstgroepen kiest een (kleine) meerderheid voor het antwoord 'een beetje'. Bij de overige en de Marokkaanse leerlingen kiest meer dan 30 procent voor 'weinig'. Bij het antwoord 'geen' zijn de overige leerlingen relatief de grootste groep. De niet-Nederlandse herkomstgroep die de meeste gedeelde geschiedenis waarneemt, zijn de Turkse leerlingen. Zij scoren in de categorie 'veel' zelfs hoger dan de Nederlandse leerlingen. Ik heb hier geen plausibele verklaring voor kunnen bedenken.

Stelling 10 van vraag 17 past qua thematiek goed bij vraag 13. Daarom behandel ik deze ook hier. De stelling luidt: *Ik voel me meer verbonden met andere mensen als we een gezamenlijke geschiedenis hebben.* Bij deze stelling weet één op de vier leerlingen niet wat hij of zij van de stelling vindt. Opvallend is verder dat de het grootste gedeelte van de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen het niet met de stelling eens is, terwijl het grootste deel van alle andere herkomstgroepen het wel met de stelling eens is. In de grafiek hiernaast zijn deze verschillen duidelijk zichtbaar. De verbondenheid met andere mensen is voor veel Nederlandse en half Nederlandse leerlingen blijkbaar niet afhankelijk van een gedeelde geschiedenis, terwijl dit voor veel leerlingen in de andere herkomstgroepen wel een voorwaarde is. Oorzaak hiervan zou

kunnen zijn dat de Nederlandse leerlingen objectief gezien meer mensen om zich heen hebben met wie zij een gezamenlijke geschiedenis hebben. Als erg veel mensen aan dit criterium voldoen, wordt het minder belangrijk in het aangaan van sociale verbanden. Voor de niet-Nederlandse leerlingen geldt het omgekeerde: er zijn relatief weinig mensen met een gezamenlijke geschiedenis om hen heen, dus wordt het als criterium voor verbondenheid belangrijker.

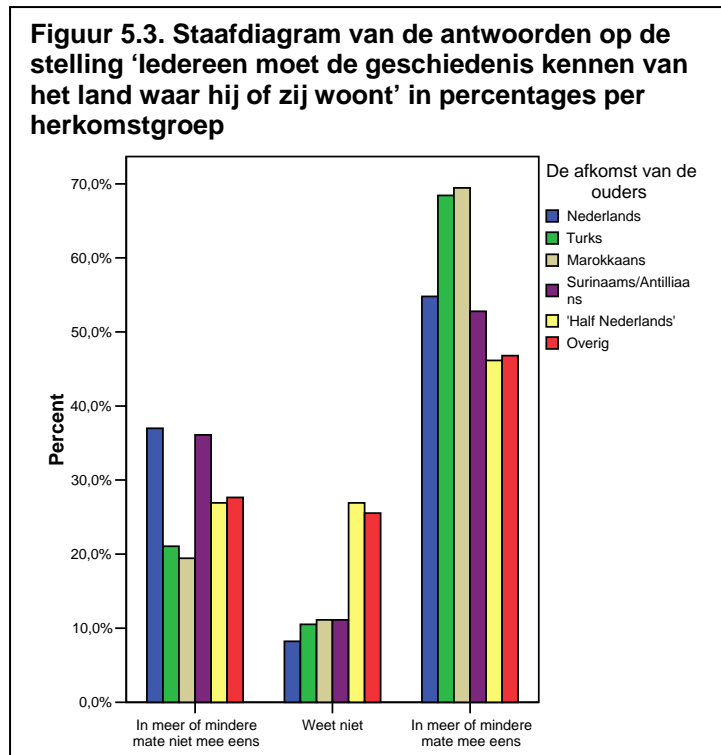


### 5.4. Geschiedenis in de samenleving

In deze paragraaf worden vier stellingen van vraag 17 behandeld die gaan over de plaats en de rol van geschiedenis in de samenleving. Het gaat om de volgende stellingen:

7. Iedereen moet de geschiedenis kennen van het land waar hij of zij woont
8. Als inwoner van Nederland ben ik trots op de geschiedenis van dit land
9. Het is goed om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland
11. Het is belangrijk om je eigen geschiedenis te onthouden als je tussen andere mensen woont

In deze paragraaf wordt tevens stelling 9 van vraag 12 behandeld, omdat deze thematisch goed bij bovenstaande stellingen past. Deze stelling luidt: *Om goed te integreren in dit land moet je de Nederlandse geschiedenis kennen.*



Op de stelling dat iedereen de geschiedenis moet kennen van het land waar hij of zij woont, reageert minimaal 45 procent van alle herkomstgroepen positief. In figuur 5.6 zien we de uitkomsten. De Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben met bijna 70 procent het grootste aandeel voorstanders, en staan dus op zich zeker niet negatief tegenover het leren van Nederlandse geschiedenis in de les. De Nederlandse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen komen op de tweede plaats, gevolgd door de half Nederlandse en overige leerlingen. Het percentage tegenstanders van de stelling is bij de Nederlandse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen het hoogst, respectievelijk 37 en 36

procent. De Nederlandse leerlingen zijn het van alle groepen dus het minst met deze stelling eens.

Op de stelling dat je de Nederlandse geschiedenis moet kennen om goed te integreren in Nederland zijn de reacties bij de meeste groepen een stuk minder positief. Van de Marokkaanse leerlingen is slechts iets meer dan 20 procent het met de stelling eens, en ook bij de andere niet-Nederlandse herkomstgroepen komt dit percentage niet of nauwelijks boven de 40 procent. Van de half Nederlandse leerlingen is ruim 45 procent het wel met de stelling eens, en bijna 35 procent is het niet met de stelling eens. Echter, bij de Nederlandse leerlingen is ruim 65 procent het wél met de stelling eens. Dit terwijl deze groep bij de vorige stelling het laagst scoorde in positieve reacties.

Omdat ik de verschillen in de antwoorden op deze stellingen opvallend vond, heb ik voor de Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen aparte kruistabellen gemaakt van de antwoorden op beide stellingen. Hieruit blijkt dat één op de acht Nederlandse leerlingen het niet eens is met de stelling dat iedereen de geschiedenis moet kennen van het land waar hij of zij woont, maar toch van mening is dat het kennen van de Nederlandse geschiedenis wel een noodzakelijke voorwaarde is voor integratie. Dit impliceert dat zij vinden dat autochtone Nederlanders niet persé de Nederlandse geschiedenis hoeven te kennen, maar dat allochtonen deze geschiedenis wel moeten kennen als ze geaccepteerd willen worden in de Nederlandse samenleving. Ook blijkt dat bijna drie op de tien Turkse en vier op de tien Marokkaanse leerlingen wél vinden dat iedereen in Nederland de Nederlandse geschiedenis moet kennen, maar dat dit geen noodzakelijke voorwaarde is voor integratie. Toch is er over het geheel genomen een positief statistisch verband tussen de twee stellingen. Dus naarmate leerlingen het meer eens zijn met de ene stelling, des te meer zijn ze het eens met de andere stelling.

Stelling 8 van vraag 17 gaat over gevoelens van trots ten aanzien van de Nederlandse geschiedenis. Deze stelling zorgt bij de meeste herkomstgroepen voor gemengde reacties. Ook weet



ruim één op de vier leerlingen niet of ze het met deze stelling eens of oneens zijn. Van de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen is bijna 70 procent het niet met de stelling eens, gevolgd door de half Nederlandse en overige leerlingen op respectievelijk 52 en 40 procent. Opvallend is dat van de overige leerlingen bijna de helft ‘weet niet’ heeft ingevuld. Bij de Nederlandse leerlingen is 31 procent tegen en 42 procent vóór de stelling. Zelfs bij de Nederlandse leerlingen zijn de voorstanders dus in de minderheid. Er is een zwak positief statistisch verband tussen de antwoorden op deze stelling en de antwoorden op stelling 9 van vraag 12. Naarmate leerlingen het meer eens zijn met de stelling dat het kennen van de Nederlandse geschiedenis noodzakelijk is voor integratie, zijn ze het ook meer eens met de stelling dat ze trots zijn op de geschiedenis van Nederland.

De stelling dat het goed is om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland, kan bij alle groepen op een hoog percentage positieve reacties rekenen. Het is desalniettemin opvallend dat het kleinste aandeel voorstanders bij de Nederlandse leerlingen te vinden is (67%). De half Nederlandse leerlingen zijn het vaker eens met de stelling (73%), maar deze groep kent ook de meeste twijfelaars; ruim 15 procent. Hoewel het in de stelling expliciet om meerdere culturen gaat – en dus niet alleen om hun eigen cultuur –, zijn de Marokkaanse, Turkse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen het in hoge mate met de stelling eens. Het percentage voorstanders ligt hier tussen de 78 en 83 procent.

De stelling ‘het is goed om je eigen geschiedenis te onthouden als je tussen andere mensen woont’ lijkt voor één op de drie Nederlandse leerlingen een ver-van-hun-bed-show te zijn; zij weten niet of ze het eens of oneens zijn met de stelling. Ongeveer de helft is het wél met de stelling eens. Bij de andere groepen ligt dit percentage flink hoger; bij de Marokkaanse, Surinaamse/Antilliaanse en Turkse leerlingen zelfs rond de 80 procent. De half Nederlandse en overige leerlingen zitten tussen de 65 en 70 procent. Gezien het lagere percentage antwoorden in de categorie ‘weet niet’ bij deze herkomstgroepen lijkt het temidden van anderen willen onthouden van je eigen geschiedenis voor deze leerlingen een reëlere gedachte te zijn dan voor de Nederlandse leerlingen.

Ook de vier hier behandelde stellingen van vraag 17 heb ik op statistische verbanden onderzocht. Er zijn hierbij matige positieve verbanden gevonden tussen stelling 9 en 11 en tussen stelling 7 en 11. Leerlingen die vinden dat het belangrijk is om je eigen geschiedenis te onthouden als je ergens anders woont, vinden het dus vaker ook belangrijk dat je de geschiedenis kent van het land waar je op dat moment woont, en andersom. En leerlingen die vinden dat het goed is om iets over de geschiedenis van andere culturen in Nederland te weten, vinden het vaker belangrijk om je eigen geschiedenis te onthouden als je tussen andere mensen woont.

In paragraaf 2.7 zijn vier acculturatiepatronen benoemd, waarvan met behulp van twee vragen kan worden vastgesteld welk acculturatiepatroon bij de respondent de voorkeur heeft. Ik heb iets soortgelijks gedaan, maar dan specifiek voor geschiedenis.

**Figuur 5.4. Tabel met de vier mogelijke historische acculturatiepatronen en het percentage allochtone leerlingen dat voor dit patroon gekozen heeft**

	Stelling 11: <i>Het is belangrijk om je eigen geschiedenis te onthouden als je tussen andere mensen woont</i>		
		NEE	JA
Stelling 7: <i>Iedereen moet de geschiedenis kennen van het land waar hij of zij woont</i>	NEE	Marginalisering 7%	Dissociatie (separatie) 17%
	JA	Assimilatie 3%	Integratie 50%

De antwoorden op stelling 7 en 11 van vraag 17 zijn gebruikt om vast te stellen welke leerlingen van elke herkomstgroep voor welk acculturatiepatroon ‘kiezen’. In figuur 5.7 zijn deze historische acculturatiepatronen schematisch weergegeven, met bij elk acculturatiepatroon het percentage allochtone leerlingen dat voor dit patroon gekozen heeft.<sup>2</sup>

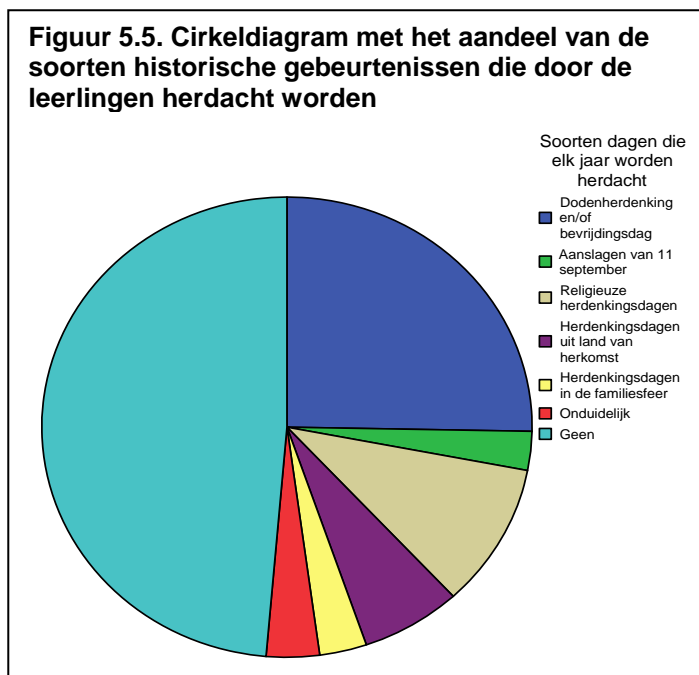
Bij alle herkomstgroepen is integratie de meest gekozen optie. Toch is dit alleen bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen een procentuele meerderheid van de groep, namelijk respectievelijk 58 en 61 procent. De andere herkomstgroepen komen lager uit<sup>3</sup>, maar dit heeft meestal meer te maken met het aandeel leerlingen dat bij één van beide stellingen ‘weet niet’ heeft ingevuld dan met een stijging in één van de andere acculturatiepatronen. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen vormen hierop een uitzondering. Van hen heeft maar liefst 25 procent gekozen voor dissociatie, terwijl dit bij de andere herkomstgroepen niet boven de 16 procent komt en dicht bij elkaar ligt. Opvallend is verder dat 9 procent van de overige leerlingen voor marginalisering heeft gekozen, het hoogste percentage van alle groepen.

### 5.5. Herdenken van historische gebeurtenissen

Allereerst geven de leerlingen in de vragenlijst aan of ze wel of niet op een bepaalde datum een historische gebeurtenis herdenken. Uit de antwoorden komt naar voren dat iets meer dan de helft van de leerlingen iets herdenkt.<sup>4</sup> Dit kan bevrijdingsdag zijn, of Keti Koti, maar ook de hemelreis van de profeet Mohammed. In totaal zijn er 21 gebeurtenissen genoemd die herdacht worden. Om de analyse te vergemakkelijken, heb ik deze in vijf categorieën ingedeeld, plus een verzameling niet categoriseerbare antwoorden. Hiernaast staat een cirkeldiagram met daarin de verdeling van alle leerlingen over de categorieën.

Het aandeel niet-herdenkende leerlingen is onder de Surinaamse/Antilliaanse afkomstgroep het grootst, namelijk 61 procent. Van de overige leerlingen herdenkt 57 procent niet. Bij de Marokkaanse leerlingen is dit 54 procent. Bij de Nederlandse, Turkse, en half Nederlandse leerlingen vinden we percentages van respectievelijk 44, 37 en 39 procent.

Ongeveer 50 procent van de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen geeft aan stil te staan bij de dodenherdenking en/of bevrijdingsdag. Bij de Marokkaanse en overige leerlingen is dit aandeel tussen de 16 en 17 procent, terwijl het bij de Turkse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen slechts 5 procent is. De aanslagen van 11 september 2001 hebben



<sup>2</sup> Van de Nederlandse leerlingen heb ik geen acculturatiepatronen vastgesteld, omdat op hen als dominante cultuur geen acculturatiepatronen in de zin van paragraaf 2.7 van toepassing zijn. Ook hebben de stellingen voor hen een andere lading dan voor de niet-Nederlandse leerlingen.

<sup>3</sup> Surinaamse/Antilliaanse leerlingen: 47 % ; half Nederlandse leerlingen: 39 % ; overige leerlingen: 41 %.

<sup>4</sup> De antwoorden in de categorie ‘onduidelijk’ zijn in de meeste gevallen gebeurtenissen die door de leerlingen te vaag omschreven zijn om zeker te weten welke gebeurtenis ze bedoelen (bijv. ‘Islamitische gebeurtenissen’, ‘Oorlog in Turkije’). Hoewel vaak wel duidelijk is in welke categorie de gebeurtenis valt, heb ik er toch voor gekozen om deze niet op te nemen.

onder alle groepen enkele herdenkers, behalve onder de Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen. Ongeveer één op de vier Marokkaanse leerlingen zegt stil te staan bij herdenkingsdagen met een religieuze achtergrond, tegenover ruim één op de acht Turkse leerlingen. Van de overige leerlingen zegt 10 procent een dergelijke dag te herdenken. Bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen is dit 8 procent. (Niet-religieuze) herdenkingsdagen uit het land van herkomst worden vooral door Turkse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen genoemd (respectievelijk 18% en 17%).

Herdenkingsdagen in de familiesfeer scoren bij alle groepen het laagst.

Aan de leerlingen is ook gevraagd waarom ze de door hen genoemde gebeurtenis herdenken. 109 leerlingen hebben dit gedaan. De door de leerlingen genoemde redenen zijn ondergebracht in negen categorieën. Het is natuurlijk interessant om te zien om welke reden de leerlingen de door hun genoemde gebeurtenissen herdenken. Daarom is hieronder per herdachte gebeurtenis weergegeven hoeveel procent van de leerlingen een bepaalde reden noemt.

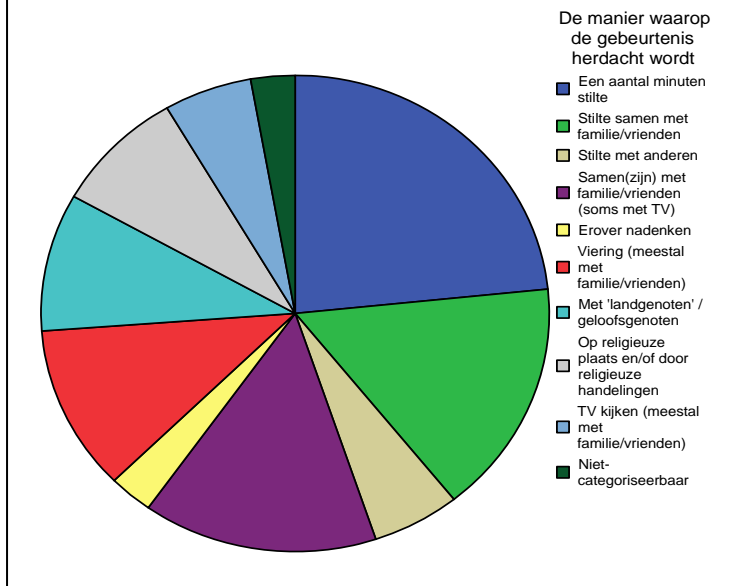
<i>Dodenherdenking en/of bevrijdingsdag</i>	
Door de hoeveelheid slachtoffers en/of leed	33%
Uit respect voor de slachtoffers en/of overlevenden	26%
Door de bevrijding / eind van de verschrikkingen	20%
Niet vergeten wat er is gebeurd / voorkomen van herhalingen	13%
Door de maatschappelijke relevantie/impact (toen en nu)	8%
<i>Religieuze herdenkingsdagen</i>	
Vanwege mijn geloof	88%
Uit blijdschap <sup>1</sup>	8%
Vanwege mijn (culturele) achtergrond	4%
<i>Herdenkingsdagen uit het land van herkomst</i>	
Vanwege mijn (culturele) achtergrond	35%
Uit nationalistische motieven <sup>1</sup>	24%
Door de bevrijding / eind van de verschrikkingen	24%
Uit blijdschap	12%
Niet vergeten wat er is gebeurd / voorkomen van herhalingen	6%
<i>Aanslagen van 11 september</i>	
Door de hoeveelheid slachtoffers en/of leed	86%
Niet vergeten wat er is gebeurd / voorkomen van herhalingen	14%

De redenen die genoemd worden, zijn eigenlijk allemaal gangbare herdenkingsredenen. Vooral de ‘rangorde’ van de redenen bij de herdenkingsdagen is dan ook interessant. Belangrijk om op te merken is dat herdenkingsdagen met een religieuze achtergrond en uit het land van herkomst vaak om deze reden herdacht worden. De herdenking lijkt dus niet zozeer gebeurtenis gebonden als wel cultureel gebonden te zijn.

Bij de redenen voor het herdenken van de doden van de Tweede Wereldoorlog of Bevrijdingsdag is het opvallend dat de leerlingen voornamelijk redenen noemen die te maken hebben met de slachtoffers die gevallen zijn. Dit impliceert dat de moeite die door verschillende organisaties gedaan wordt om 4 en vooral 5 mei een actueel en hedendaags karakter te geven, bij de jongeren niet bijzonder veel weerklank vinden.

De leerlingen konden eveneens aangeven op welke manier zij de door hun genoemde gebeurtenis herdenken. Van deze mogelijkheid werd door 107 leerlingen gebruikgemaakt. In het cirkeldiagram hiernaast is zichtbaar gemaakt op welke manier de leerlingen herdenken en hoe groot het aandeel van deze herdenkingsmanier is.

**Figuur 5.6. Cirkeldiagram met het aandeel van de door de leerlingen genoemde herdenkingsmanieren**



Veel genoemde manieren om een gebeurtenis te herdenken bestaan (onder meer) uit het samenkomen met vrienden, familie, geloofs- of 'landgenoten' (mensen die uit hetzelfde herkomstland komen). Bovendien vormen deze manieren van herdenken samen een meerderheid. Het is voor deze jongeren dus blijkbaar belangrijk om de herdenking gezamenlijk te beleven. Het stil zijn en het TV kijken zijn volledig gebeurtenisgebonden, want het wordt alleen bij de dodenherdenking en/of bevrijdingsdag en het herdenken van de aanslagen van 11 september

genoemd. Het samenzijn met familie of vrienden is vooral populair bij religieuze herdenkingsdagen. Een viering wordt vooral bij herdenkingsdagen uit het land van herkomst gedaan. Het herdenken met geloofs- of landgenoten wordt veel vaker bij herdenkingsdagen uit het land van herkomst genoemd dan bij religieuze herdenkingsdagen. Dan is vooral het op een religieuze plek verblijven en/of het verrichten van religieuze handelingen een veelgenoemde manier van herdenken.<sup>5</sup>

### 5.6. Analyse naar onderwijsniveau

Er zijn vier stellingen waarbij het aandeel voorstanders stijgt naarmate het onderwijsniveau hoger wordt, en twee stellingen waarbij het aandeel voorstanders daalt naarmate het onderwijsniveau hoger wordt. Bij de andere stellingen is geen monotoon stijgend verband<sup>6</sup> waarneembaar tussen het onderwijsniveau en de mate van overeenstemming met de stelling.<sup>7</sup>

#### *Monotoon stijgende verbanden in het aandeel voorstanders*

De eerste is de stelling 'geschiedenis boeit me meer dan de toekomst'. Op vmbo-niveau is 21 procent van de respondenten het met deze stelling eens. Op havo-niveau is dit 25 procent en op vwo-niveau 29 procent. Ook de stelling 'voor mijn identiteit is het belangrijk dat ik mijn eigen geschiedenis ken' wordt positiever gewaardeerd naarmate het onderwijsniveau hoger wordt. Op vmbo-niveau is 67 procent het met de stelling eens, en dit percentage stijgt naar 71 procent op havo-niveau. Op vwo-niveau is 81 procent het met de stelling eens. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat vmbo-leerlingen minder bekend zijn met het begrip 'identiteit'. De stelling 'ik voel me verbonden met mijn voorouders' heeft onder alle niveaus 34 tot 35 procent tegenstanders. Omdat het aandeel onzekere leerlingen daalt naarmate het onderwijsniveau stijgt, stijgt het aandeel voorstanders naarmate het onderwijsniveau hoger wordt (van 39 naar 44 naar 51 procent). De stelling 'mensen moeten iets leren

<sup>5</sup> Voorbeeld van een niet-categoriseerbaar antwoord: 'Met de Nederlanders en de Joden'.

<sup>6</sup> Zoals gedefinieerd in hoofdstuk 3 en 4.

<sup>7</sup> Bij vraag 13 over de hoeveelheid gedeelde geschiedenis is het verband niet erg duidelijk. Bij de antwoordcategorieën 'een beetje' en 'veel' is er geen noemenswaardig monotoon stijgend verband waarneembaar. Bij de categorie 'geen' en 'weinig' echter wel.

van wat in de geschiedenis verkeerd is gegaan' kent 86 procent voorstanders op vmbo-niveau. Op havo-niveau is dit percentage 93 procent en op vwo-niveau zelfs 97 procent. Hier is dus een duidelijke stijging in de waardering waarneembaar. Bovendien is er op vwo-niveau geen enkele leerling die 'weet niet' heeft ingevuld. Bij de stelling 'als inwoner van Nederland ben ik trots op de geschiedenis van dit land' is geen monotoon verband zichtbaar bij het aandeel tegenstanders, maar wel bij het aandeel voorstanders. Hier stijgt het aandeel van 17 procent op vmbo-niveau naar 23 procent op havo-niveau tot 28 procent op vwo-niveau. Bij de stelling 'het is goed om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland' stijgt het aandeel voorstanders van 61 procent op vmbo-niveau naar 83 procent op havo-niveau tot 84 procent op vwo-niveau. Hoewel de stijging tussen havo- en vwo niveau verwaarloosbaar is, is er toch sprake van een duidelijk verband. Het aandeel tegenstanders daalt namelijk van 28 naar 11 tot 7 procent.

#### *Monotoon stijgende verbanden in het aandeel tegenstanders*

Bij de stelling 'aan geschiedenis heb je niks want het gaat alleen over vroeger' is geen monotoon verband waarneembaar bij het aandeel voorstanders. Omdat het aandeel onzekere leerlingen daalt naarmate het onderwijsniveau stijgt, is er wel een verband zichtbaar in het aandeel tegenstanders. Het vmbo kent het kleinste aandeel tegenstanders (81%) en het vwo kent het grootste aandeel tegenstanders (88%). Op havo-niveau zijn er 83 procent tegenstanders.

De stelling 'geschiedenis laat me zien wat God wil met de mensen en de wereld' heeft de meeste voorstanders onder vmbo-leerlingen. Het aandeel tegenstanders loopt op van 36 procent op vmbo-niveau naar 50 procent op havo-niveau tot 62 procent op vwo-niveau.

#### *Herdenken van historische gebeurtenissen*

Er zijn geen monotoon stijgende of dalende verbanden bij de soorten dagen die herdacht worden. Wel zien we bij drie soorten herdenkingsdagen op vmbo- of vwo-niveau een duidelijk hogere of lagere score dan op de andere twee niveaus (die gelijk zijn). Dodenherdenking en/of bevrijdingsdag wordt door 21 procent van de vmbo- en havo-leerlingen herdacht, en door 38 procent van de vwo-leerlingen. De aanslagen van 11 september worden door 8 procent van vmbo-leerlingen herdacht, en door 0 procent van de havo- en vwo-leerlingen. Het aandeel niet-herdenkende leerlingen is op vmbo-niveau 53 procent, en op havo- en vwo-niveau 46 procent.

Als reden voor het herdenken wordt de hoeveelheid slachtoffers en/of leed relatief minder vaak genoemd naarmate het onderwijsniveau hoger wordt (33%, 20%, 18%). De bevrijding en/of het einde van de verschrikkingen wordt vaker als reden genoemd naarmate het onderwijsniveau hoger wordt (11%, 15%, 18%). Hetzelfde zien we bij het niet vergeten wat er gebeurd is of het voorkomen van herhalingen (3%, 5%, 21%).<sup>8</sup>

### **5.7. Analyse naar sekse**

Bij vier stellingen van vraag 12 zijn significante verschillen<sup>9</sup> waar te nemen tussen de antwoorden van de jongens en de meisjes. Bij alle vijf de stellingen van vraag 17 die in dit hoofdstuk zijn behandeld, zijn er verschillen waarneembaar tussen de antwoorden van jongens en meisjes.

---

<sup>8</sup> Bij de manieren van herdenken zien we geen significante monotoon stijgende of dalende verbanden bij de onderwijsniveaus.

<sup>9</sup> D.w.z. verschillen van 5% of meer.

### *Stellingen met het grootste aandeel voorstanders onder de meisjes*

De eerste stelling is ‘aan geschiedenis heb je niks want het gaat alleen over vroeger’. Van de jongens is 9 procent het met de stelling eens, tegenover 16 procent van de meisjes. Ook bij de stelling ‘geschiedenis laat me zien wat God wil met de mensen en de wereld’ zien we een verschil bij het aandeel voorstanders. 29 procent van de meisjes is het met de stelling eens tegenover 22 procent van de jongens. Hetzelfde geldt voor de stelling ‘ik vind andere dingen veel interessanter dan geschiedenis’. Van de meisjes is 54 procent het met de stelling eens tegenover 48 procent van de jongens. Bij de stelling ‘het is goed om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland’ is het verschil relatief groot. Ruim 80 procent van de meisjes is het wél met deze stelling eens, terwijl dit bij de jongens minder dan 65 procent is. Bijna één op de vier jongens is het niet met deze stelling eens, tegenover ruim één op de tien meisjes.

### *Stellingen met het grootste aandeel voorstanders onder de jongens*

Bij de stelling over het belang van het kennen van de Nederlandse geschiedenis voor een goede integratie zien we een wat groter verschil tussen jongens en meisjes. Jongens zijn het er relatief vaker mee eens dan meisjes (51% tegenover 38%). De stelling ‘iedereen moet de geschiedenis kennen van het land waar hij of zij woont’ heeft 63 procent voorstanders onder de jongens en 52 procent onder de meisjes. Bij de stelling over trotse gevoelens ten opzichte van de Nederlandse geschiedenis zien we een vergelijkbaar beeld: Van de jongens is 29 procent het eens met de stelling, en van de meisjes slechts 18 procent.

Bij de laatste twee stellingen is er wel verschil waarneembaar in het aandeel voorstanders, maar niet in het aandeel tegenstanders. Met de stelling ‘ik voel me meer verbonden met mensen als we een gezamenlijke geschiedenis hebben’ is 44 procent van de jongens het eens tegenover 35 procent van de meisjes. Bij de laatste stelling blijkt dat jongens het belangrijker vinden dan meisjes om je eigen geschiedenis te onthouden als je tussen andere mensen woont (71% voorstanders onder de jongens tegenover 66% bij de meisjes).

Jongens geven vaker dan meisjes aan dat ze veel geschiedenis delen met andere inwoners van Nederland; 15 procent tegenover 7 procent. Bij een beetje gedeelde geschiedenis is het andersom; 47 procent van de jongens kiest voor deze categorie tegenover 58 procent van de meisjes. Bij de andere twee categorieën is geen noemenswaardig verschil zichtbaar.

### *Herdenken van historische gebeurtenissen*

Over het algemeen zijn er relatief iets meer jongens dan meisjes die geen gebeurtenis herdenken, namelijk 51 procent tegenover 46 procent. Opvallend bij de soorten dagen die herdacht worden, is dat dodenherdenking en/of bevrijdingsdag vaker door meisjes (31%) dan door jongens (18%) herdacht wordt.

Bij de redenen voor het herdenken valt op dat 7,5 procent van de meisjes de maatschappelijke relevantie/impact (toen en nu) noemt, terwijl dit door de jongens geen enkele maal genoemd wordt. 10 procent van de meisjes vindt het belangrijk om niet te vergeten wat er gebeurd is en/of herhalingen te voorkomen, tegenover slechts 5 procent van de jongens. Nationalistische motieven daarentegen worden door jongens vaker genoemd dan door meisjes (7% tegen 1%). Hetzelfde geldt voor de geloofsachtergrond (27% van de jongens tegenover 15% van de meisjes). De meisjes noemen culturele achtergrond echter weer relatief vaker dan de jongens (9% tegenover 2%).

Bij de manier waarop de gebeurtenis herdacht wordt, valt op dat meisjes relatief vaker dan jongens een aantal minuten stilte noemen (46% tegenover 27%). Jongens noemen vaker het samenzijn met familie en/of vrienden (al dan niet voor de TV) als manier van herdenken (22% tegenover 12%).

Jongens herdenken ook relatief vaker samen met ‘land’- of geloofsgenoten dan meisjes (14% tegenover 6%).

### **5.8. Samenvatting van de gegevens**

De grote meerderheid van de leerlingen vindt dat je wél iets hebt aan geschiedenis. De algemene interesse in geschiedenis is niet bijster groot, maar valt evenmin tegen. Er zijn hierbij wel redelijk grote verschillen tussen de herkomstgroepen. De identiteitsvormende functie van geschiedenis wordt door alle herkomstgroepen belangrijk gevonden, maar niet in gelijke mate. De niet-Nederlandse herkomstgroepen vinden dit belangrijker dan de Nederlandse leerlingen. Geschiedenis als brug naar de voorouders is eveneens vooral bij niet-Nederlandse herkomstgroepen belangrijk. Ook is hier een groot aandeel leerlingen dat niet weet wat te antwoorden op de stelling. Voor de meeste leerlingen helpt geschiedenis om dingen beter te begrijpen, maar niet voor alle herkomstgroepen evenveel. Geschiedenis als ‘vingerwijzing Gods’ kan eigenlijk alleen bij de herkomstgroepen uit islamitische gebieden op enige instemming rekenen, en zelfs bij deze groepen is de onzekerheid over deze stelling redelijk groot. Bijna alle leerlingen vinden dat geschiedenis een les voor de toekomst moet zijn. Het verbaast mij enigszins dat deze stelling zo’n grote bijval krijgt, omdat de algemene houding in de samenleving met betrekking tot deze functie van geschiedenis sceptisch lijkt te zijn.

De grote meerderheid van de leerlingen vindt dat hij of zij wel een bepaalde hoeveelheid geschiedenis met andere inwoners van Nederland deelt, hoewel dit meestal niet veel is. Een gezamenlijke geschiedenis blijkt voor de niet-Nederlandse herkomstgroepen veel belangrijker te zijn voor een gevoel van verbondenheid dan voor de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen.

Redelijk veel leerlingen vinden dat iedereen de geschiedenis moet kennen van het land waar hij of zij woont, en ook onder de niet-Nederlandse herkomstgroepen is dit aandeel hoger dan wellicht verwacht zou worden. Met de stelling dat kennis van de Nederlandse geschiedenis noodzakelijk is voor integratie, zijn ze het echter veel minder eens. De meeste leerlingen zijn het eens met de stelling dat het goed is om iets te weten van de geschiedenis van andere culturen, maar de Nederlandse leerlingen hebben het kleinste aandeel voorstanders. De Nederlandse leerlingen zijn verder nogal onzeker over de stelling dat het belangrijk is om je eigen geschiedenis te onthouden temidden van andere mensen. De andere herkomstgroepen hebben hier geen last van en zijn het bovendien in grote meerderheid met de stelling eens.

Er zijn veel leerlingen die zeggen geen historische gebeurtenis te herdenken, maar toch maken de herdenkende leerlingen een kleine meerderheid van 51 procent uit. Het laagste percentage leerlingen dat niet herdenkt, vinden we bij de Turkse leerlingen, en het hoogste percentage leerlingen dat niet herdenkt, vinden we bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen. De meest genoemde soorten herdenkingen zijn achtereenvolgens dodenherdenking en/of bevrijdingsdag, religieuze herdenkingsdagen en herdenkingsdagen uit het land van herkomst. De genoemde redenen voor het herdenken van bepaalde gebeurtenissen zijn ingedeeld in negen categorieën. Bepaalde redenen bleken alleen bij bepaalde soorten gebeurtenissen genoemd te worden. Vooral de religieuze herdenkingsdagen en herdenkingsdagen uit het land van herkomst worden om deze reden herdacht, en de herdenking lijkt dus vooral cultureel gebonden te zijn. Ook bij de manier waarop gebeurtenissen herdacht worden, zien we dat sommige manieren alleen bij een bepaald soort gebeurtenis genoemd worden. Zo wordt er alleen een aantal minuten stilte gehouden bij de dodenherdenking en bij de aanslagen van 11 september.

## Hoofdstuk 6

### Waardering van historische periodes en lesthema's

#### 6.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de antwoorden van de leerlingen op vraag 6, 7 en 8 van de vragenlijst geanalyseerd. Vraag 6 vraagt de leerlingen uit zeven mogelijkheden de voor hen meest interessante periode uit de geschiedenis te kiezen, waarbij ze ook de mogelijkheid hebben om een zelfbenoemde periode te kiezen. De antwoorden op deze vraag worden in paragraaf 6.2 behandeld. Vraag 7 vraagt de leerlingen aan te geven welke van de tien genoemde historische thema's ze graag behandeld willen zien in de geschiedenisles. Vraag 8 vraagt vervolgens om te beoordelen of deze historische thema's naar hun idee te weinig, genoeg of teveel aandacht krijgen in de les. De antwoorden op deze vragen worden per thema behandeld waarbij de thema's naar categorie in vier paragrafen zijn ingedeeld.<sup>1</sup>

#### 6.2. De interessantste periodes

De leerlingen kunnen kiezen uit zeven periodes. Deze periodes zijn de prehistorie, de oudheid, de middeleeuwen, de periode van 1500 tot 1800, de negentiende eeuw, de periode van de twee wereldoorlogen, en na de Tweede Wereldoorlog tot nu. Daarnaast kunnen leerlingen zelf een periode invullen en aankruisen. In de tabel hieronder staat het percentage leerlingen per herkomstgroep dat voor een bepaalde periode heeft gekozen.<sup>2</sup>

**Tabel 6.1. Het percentage leerlingen per herkomstgroep dat voor de in vraag 6 genoemde periodes gekozen heeft**

	Nederlands	Turks	Marokkaans	Sur./Ant.	Half NL	Overig
<i>Prehistorie</i>	4%	8%	5%	8%	0%	11%
<i>Oudheid</i>	25%	18%	16%	22%	39%	45%
<i>Middeleeuwen</i>	6%	8%	3%	6%	4%	11%
<i>1500-1800</i>	3%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>19<sup>e</sup> eeuw</i>	1%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Wereldoorlogen</i>	47%	29%	46%	25%	27%	11%
<i>1945 tot nu</i>	12%	8%	19%	33%	23%	19%
<i>Andere periode</i>	1%	29%	11%	6%	8%	2%

Bij de Nederlandse leerlingen is de periode van de twee wereldoorlogen het meest populair, gevolgd door de Oudheid. Van alle groepen scoren de Nederlandse leerlingen voor de periode van de twee wereldoorlogen het hoogst, maar opvallend genoeg doet de populariteit er bij de Marokkaanse leerlingen nauwelijks voor onder. Ook bij hen is deze periode het meest populair. Overigens is deze periode bij alle groepen redelijk vaak gekozen. Bij de half Nederlandse en overige leerlingen is de Oudheid het meest populair, en de overige leerlingen scoren bij deze periode van alle groepen het hoogst in de waardering. Bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zien we een opvallende interesse

<sup>1</sup> Veel leerlingen begrepen niet dat ze bij vraag 8 van alle thema's aan moesten geven of ze vonden dat die thema's te weinig, genoeg of te veel werden behandeld in de les. Deze leerlingen hebben vraag 8 alleen beantwoord voor de thema's die zij interessant vonden. Sommige thema's zijn bij vraag 8 dus vaker gewaardeerd dan andere en het aantal uitvallers is soms redelijk groot (ten hoogste 27% van de totale onderzoekspopulatie).

<sup>2</sup> De zelf ingevulde mogelijkheid 'alles', gekozen door één Nederlandse leerling en één leerling uit de groep overig, is weggelaten uit de tabel.



voor contemporaine geschiedenis, die noch door andere periodes (binnen de keuze van deze groep), noch door andere groepen geëvenaard wordt. Bij de Turkse leerlingen zien we dat de periode van de twee wereldoorlogen op een gedeelde eerste plaats staat met zelfbenoemde periodes. Van de elf Turkse leerlingen die hier een andere periode invulden, kozen er acht voor het Osmaanse/Ottomaanse Rijk (door vier leerlingen ook nog gedateerd, namelijk tussen 1291/1299 en 1922/1924).

### **6.3. Traditionele historische thema's**

Bij vraag 7 en 8 staan in de vragenlijst vier thema's die je zou kunnen omschrijven als traditionele historische thema's. Deze thema's zijn 'Koningen, presidenten en andere leiders', 'Godsdienst en geloof', 'Oorlog en verovering' en 'Nederlandse kunst en cultuur'. Wat vinden de leerlingen van deze thema's? En worden ze volgens hen vaak genoeg behandeld in de les?

De populariteit van het thema Koningen, presidenten en andere leiders is bij alle groepen redelijk laag. De Marokkaanse en Nederlandse leerlingen staan er nog het meest positief tegenover; van deze groepen heeft ruim 30 procent aangegeven graag les te krijgen over het thema. Bij de andere groepen vindt slechts ongeveer één op de vier leerlingen het een leuk thema om les over te krijgen. Hoewel leerlingen over het algemeen dus niet graag les krijgen over het thema, hebben ze niet massaal het idee dat het teveel aan bod komt. Bij nagenoeg alle groepen vindt een meerderheid van de leerlingen dat dit thema voldoende aan bod komt in de geschiedenisles. Bij de Marokkaanse leerlingen vindt een meerderheid zelfs dat dit thema te weinig aan bod komt. Het percentage leerlingen dat dit thema te veel aan bod vindt komen, is bij de Turkse leerlingen met 28 procent het hoogst.

Over het thema godsdienst en geloof zijn de meningen tussen de herkomstgroepen behoorlijk verdeeld. Van de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen ziet ongeveer driekwart het thema liever niet in de les terug, maar bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen wordt dit percentage al iets kleiner: 67 procent. Bij de overige leerlingen is het nog slechts een kleine meerderheid die aangeeft het thema niet leuk te vinden, en bij de Turkse leerlingen zien we dat een meerderheid van 60 procent vóór dit thema in de les is. De Marokkaanse leerlingen zijn met ruim 70 procent 'ja'-stemmen het meest positief over dit thema. Gezien de nadruk van de Turkse en vooral de Marokkaanse leerlingen op hun religieuze identiteit (zie hoofdstuk 4) is dit eigenlijk niet meer dan logisch. Opvallender is dat een meerderheid van Surinaamse/Antilliaanse leerlingen niet voor dit thema kiest, terwijl ook in deze groep veel leerlingen aangeven een sterke religieuze identiteit te hebben. Op de Turkse en de Marokkaanse leerlingen na vindt een meerderheid van alle groepen dat aan het thema voldoende aandacht wordt besteed in de les. Toch ligt het percentage leerlingen dat het te weinig in de les terug ziet bij deze groepen nog tussen de 26 en 40 procent. Van de Marokkaanse leerlingen vindt 56 procent dat het onderwerp te weinig aan bod komt, en bij de Turkse leerlingen is dit zelfs 82 procent.

Bij het thema *Oorlog en verovering* verschillen de meningen tussen de groepen behoorlijk. Bij de Nederlandse leerlingen vinden we de meeste voorstanders, namelijk driekwart van de leerlingen. Ook bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen maken de voorstanders nog ruim 60 procent van de groep uit. Bij de half Nederlandse leerlingen hebben de 'ja'-stemmers nog slechts een kleine meerderheid van ruim 55 procent, maar bij de Surinaamse/Antilliaanse en overige leerlingen is ongeveer 60 procent van de leerlingen niet blij met een les over dit thema. De leerlingen vinden het een leuk thema, maar 'oorlogsmoeheid' lijkt op de loer te liggen. Behalve bij de Nederlandse en Marokkaanse leerlingen ligt het percentage leerlingen dat het onderwerp te vaak in de les aan bod vindt komen, in alle groepen (ruim) boven de 35 procent. In alle herkomstgroepen wordt de optie 'voldoende' bij vraag 8 het meest gekozen, maar alleen bij de Nederlandse leerlingen en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen vormt deze groep een meerderheid (respectievelijk 72% en 64%).

Eén op de vijf Turkse leerlingen en één op de vier Marokkaanse leerlingen vindt dat het onderwerp te weinig aan bod komt, maar in de andere groepen is dit percentage te verwaarlozen. Er zijn maar weinig leerlingen die zich verheugen op het thema Nederlandse kunst en cultuur in de les. De Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn met percentages rond de 95 procent 'nee'-stemmers het minst positief over het thema. Bij de Nederlandse, Turkse en overige leerlingen reageert 'slechts' ongeveer 83 procent negatief. De half Nederlandse leerlingen nemen met ruim 88 procent tegenstanders een tussenpositie in. De meningen over de positie van dit thema in de les zijn zowel binnen als tussen de herkomstgroepen redelijk verdeeld. In de tabel hieronder staan de verschillende percentages vermeld. Bij de Nederlandse, half Nederlandse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen bevat de antwoordcategorie 'genoeg' het hoogste percentage leerlingen, maar bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen zit hier juist het laagste percentage en kiest de grootste groep voor 'te weinig'. Overigens zijn er bij deze twee groepen ook veel leerlingen die voor de categorie 'te veel' kiezen.

**Tabel 6.2. Kruistabel met de antwoorden op vraag 8 bij het thema *Nederlandse kunst en cultuur* in aantallen en percentages per herkomstgroep**

Aandacht voor het onderwerp Nederlandse kunst en cultuur \* De afkomst van de ouders Crosstabulation

			De afkomst van de ouders						Total
			Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	'Half Nederlands'	Overig	
Aandacht voor het onderwerp Nederlandse kunst en cultuur	te weinig	Count	23	11	10	12	7	18	81
		% within De afkomst van de ouders	35,9%	42,3%	55,6%	42,9%	38,9%	51,4%	42,9%
	genoeg	Count	28	6	3	14	10	11	72
		% within De afkomst van de ouders	43,8%	23,1%	16,7%	50,0%	55,6%	31,4%	38,1%
	te veel	Count	13	9	5	2	1	6	36
		% within De afkomst van de ouders	20,3%	34,6%	27,8%	7,1%	5,6%	17,1%	19,0%
Total	Count	64	26	18	28	18	35	189	
	% within De afkomst van de ouders	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

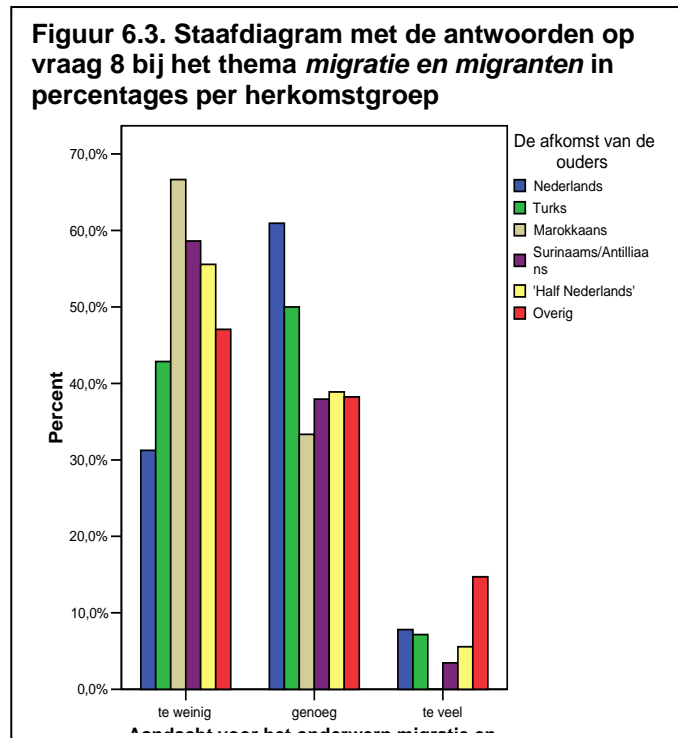
#### 6.4. Multiculturele historische thema's

Vraag 7 en 8 bevatten ook thema's die je zou kunnen omschrijven als multiculturele thema's, waarin contacten tussen verschillende culturen een belangrijke rol spelen. Wat vinden de leerlingen van deze thema's?

Over de aantrekkingskracht van het thema *Slavenhandel en slavernij* zijn de meningen tussen de herkomstgroepen verdeeld. Het grootste aandeel leerlingen dat dit thema liever niet in de les terugziet, vinden we bij de Turkse leerlingen (60%), op de voet gevolgd door de half Nederlandse leerlingen (58%) en de Nederlandse leerlingen (55%). Bij de andere drie herkomstgroepen zien we echter dat de positieve reacties op dit thema in de meerderheid zijn. De Marokkaanse leerlingen hebben de kleinste meerderheid; 51 procent. Van de overige leerlingen ziet 62 procent dit thema graag terug in de les en bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen is dit percentage zelfs 64 procent. Waarschijnlijk scoort deze groep hier zo hoog omdat het een thema is dat sterk in verband staat met hun eigen verleden. Bijna geen enkele leerling vindt dat aan dit onderwerp teveel aandacht wordt besteed in de les. Zoals bij bijna alle thema's vinden de Nederlandse leerlingen ook hier dat het voldoende aan bod komt in de les. Bij de Turkse leerlingen is de verdeling tussen de antwoorden 'te weinig' en 'genoeg' gelijk, maar bij alle andere groepen vindt een meerderheid van de leerlingen dat het thema te weinig aandacht krijgt. Met percentages tussen de 55 en 62 procent zijn de verschillen tussen de groepen hierbij erg klein.

Je zou misschien verwachten dat het thema *Migratie en migranten* zich bij de leerlingen met een migratieachtergrond in enige populariteit mag verheugen. Rond een kwart van de Turkse en

Marokkaanse leerlingen zien weliswaar iets in dit thema, maar bij alle andere herkomstgroepen ligt dit percentage onder de 13 procent. De helft Nederlandse leerlingen zijn met 96 procent het sterkst in hun afwijzing, bij de andere herkomstgroepen is dit rond de 90 procent. Hoewel veel leerlingen niet enthousiast zijn over dit thema, zijn er redelijk veel leerlingen die vinden dat het te weinig in de les aan bod komt. Onder alle herkomstgroepen, behalve de Nederlandse en Turkse leerlingen, is het percentage antwoorden bij 'te weinig' hoger dan bij het antwoord 'genoeg'. Bij de Marokkaanse leerlingen is dit zelfs meer dan 65 procent. Het percentage leerlingen dat vindt dat het onderwerp te vaak behandeld wordt, is op de overige leerlingen na bij alle groepen lager dan 10 procent.



Ook bij de waardering van het thema *Ontdekkingsreizen en kolonisatie* zien we verschillen tussen de herkomstgroepen. De Nederlandse, half Nederlandse en overige leerlingen vinden dit thema met slechts een kleine meerderheid van ruim 50 procent niet leuk. Ruim 60 procent van de Turkse leerlingen heeft niets met dit thema. Dit geldt ook voor 78 procent van de Marokkaanse leerlingen en 83 procent van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen. Over het algemeen is dit thema dus niet zo populair. Toch is hier, evenals bij het thema *migratie en migranten*, bij alle groepen leerlingen een aanzienlijk percentage dat dit onderwerp te weinig in de les terugziet. In de grafiek hieronder wordt dat goed zichtbaar. Bovendien komt het percentage leerlingen dat het onderwerp teveel aan bod vindt komen, in alle herkomstgroepen nauwelijks boven de 10 procent.

### 6.5. Thema's uit de sociale geschiedenis

De drie thema's in deze paragraaf kunnen omschreven worden als thema's uit de sociale geschiedenis, waarin de manier van leven van mensen centraal staat. Wat is de mening van de leerlingen over deze thema's?

Bijna 70 procent van de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen keurt het thema *Dagelijks leven van mensen* af als thema voor in de les, en deze percentages liggen nog hoger bij de andere groepen. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn met driekwart van de leerlingen tegen dit thema, en bij de Turkse en overige leerlingen is dit viervijfde van de groep. Met 87 procent 'nee'-stemmers zijn de Marokkaanse leerlingen het meest negatief over dit thema. Het onderwerp is dus niet populair bij leerlingen, maar weer zien we dat veel leerlingen dit thema te weinig aan bod vinden komen in de les. Want behalve de Nederlandse leerlingen geeft in alle herkomstgroepen een meerderheid van de leerlingen aan dat dit onderwerp te weinig aandacht krijgt in de les. Bij de Marokkaanse leerlingen, die bij vraag 7 het hoogste percentage 'nee'-stemmers hadden, is dit percentage maar liefst 79 procent. Bij de andere herkomstgroepen schommelt het tussen de 52 en 62 procent. Alleen bij de Nederlandse leerlingen geeft 55 procent van de leerlingen aan dat het onderwerp voldoende behandeld wordt in de

les. De negatieve reacties op deze en andere onderwerpen lijken dus eerder veroorzaakt door een gebrek aan lestijd dan door een teveel aan lestijd voor dit onderwerp.

Het thema *De emancipatie van vrouwen* kan op iets meer goedkeuring rekenen, al is het niet erg veel. Het meest positief zijn de Marokkaanse en overige leerlingen, waar ruim 40 procent ‘ja’ antwoordt. Deze groepen bestaan beiden echter voor een relatief groot deel uit meisjes. Bij de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen is ruim 30 procent vóór het thema in de les. De Turkse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen ontlopen elkaar niet veel met ongeveer één op de vier als voorstander. De Nederlandse, half Nederlandse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen vinden in meerderheid dat dit thema voldoende aandacht krijgt in de lessen. Bij de Marokkaanse en overige leerlingen vinden we echter een meerderheid die vindt dat het niet voldoende aandacht krijgt. Bij de Turkse leerlingen is het percentage bij beide antwoorden ongeveer even groot. Het percentage antwoorden in de categorie ‘te veel’ is bij alle groepen te verwaarlozen.

Over de aantrekkingskracht van het thema *Niet-westerse samenlevingen*<sup>3</sup> zijn de herkomstgroepen het redelijk met elkaar eens, al zijn er wel kleine verschillen tussen de percentages. In alle groepen vindt de meerderheid van de leerlingen het geen leuk thema, maar deze meerderheid is nergens groter dan 69 procent (de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen) en nergens kleiner dan 54 procent (de Marokkaanse leerlingen). Bij de Turkse en half Nederlandse leerlingen is het percentage negatieve reacties minder dan 60 procent, en bij de Nederlandse en overige leerlingen ligt dit percentage boven de 60 procent. Ook bij dit thema zien we een redelijke hoeveelheid voorstanders van meer lestijd. De Marokkaanse leerlingen zijn met 71 procent de grootste voorstanders, maar ook bij de Turkse, Surinaamse/Antilliaanse en overige leerlingen zien we een – kleine – meerderheid die ‘te weinig’ als antwoord kiest. Alleen de Nederlandse leerlingen zijn met 67 procent tevreden over het aandeel van dit thema in de lessen. Bij de half Nederlandse leerlingen zijn er ongeveer even veel die ‘te weinig’ als die ‘genoeg’ antwoorden.

## 6.6. Analyse naar onderwijsniveau

De populariteit van de Oudheid als periode stijgt naarmate de onderwijsniveaus hoger worden, terwijl de populariteit van de twee wereldoorlogen als periode juist lager is naarmate het niveau hoger wordt. Dit geldt ook voor de periode van 1945 tot nu.

Er zijn slechts enkele thema’s waar een monotoon stijgend of dalend verband waarneembaar is tussen onderwijsniveau en waardering van het thema. Eén daarvan is het thema *niet-westerse samenlevingen*. Het percentage positieve waarderingen loopt hierbij op van 24 procent bij vmbo-leerlingen naar 37 procent bij havo-leerlingen tot 58 procent bij vwo-leerlingen. Bovendien bleek uit de analyse van de gegevens die opgesplitst waren naar herkomst dat er geen grote verschillen tussen de groepen bestonden. Een ander thema is *oorlog en verovering*. Hierbij loopt het percentage positieve waarderingen af van 63 procent bij vmbo-leerlingen naar 57 procent bij havo-leerlingen tot 52 procent bij vwo-leerlingen. Een mogelijke verklaring is dat in dit thema het zwart-wit perspectief (en daarmee het traditionele karakter) overheerst. Het heeft daarom wellicht minder intellectuele uitdaging voor havo- en vwo-leerlingen, terwijl het vmbo-leerlingen om deze redenen juist meer aanspreekt. Bij het thema *ontdekkingsreizen en kolonisatie* lijkt het zo te zijn dat een hogere waardering samenhangt met een hoger onderwijsniveau. Het percentage positieve waarderingen is zowel bij de vmbo- als bij de havo-leerlingen ongeveer 29 procent, maar bij de vwo-leerlingen is het aanzienlijk hoger, namelijk 62 procent. De herkomst van de havo-leerlingen zou hier een zogenaamde storende variabele kunnen zijn.

---

<sup>3</sup> Dit thema is eigenlijk enigszins een vreemde eend in de bijt; het past noch bij sociale geschiedenis optimaal, noch bij multiculturele geschiedenis.

Er zijn vier thema's waarbij er een verband lijkt te zijn tussen onderwijsniveau en het oordeel over het aandeel van de thema's in de lessen. Bij het thema *koningen, presidenten en andere leiders* vinden leerlingen het vaker te weinig aan bod komen naarmate hun onderwijsniveau lager is (17% vwo, 23% havo, 26% vmbo), en leerlingen vinden het vaker te veel aan bod komen naarmate hun onderwijsniveau hoger is (11% vmbo, 19% havo, 30% vwo). Van het thema *dagelijks leven van mensen* vinden leerlingen vaker dat het te weinig aan bod komt naarmate hun onderwijsniveau lager is (41% vwo, 53% havo, 62% vmbo). Bij dit thema zien we het omgekeerde niet bij de categorie 'te veel', maar bij de categorie 'genoeg' (51% vwo, 41% havo, 27% vmbo). Een mogelijke oorzaak voor de grotere populariteit van dit thema bij de lagere onderwijsniveaus is dat historische verhalen over het dagelijks leven van mensen waarschijnlijk minder abstractievermogen vereisen dan verhalen over bijvoorbeeld politieke ontwikkelingen. Bij het thema *emancipatie van vrouwen* zien we precies het omgekeerde. Hier vinden leerlingen vaker dat het te weinig aan bod komt naarmate hun onderwijsniveau hoger is; op vmbo-niveau kiest 24 procent van de leerlingen voor deze categorie tegenover 47 procent op havo-niveau en 50 procent op vwo-niveau. Het aandeel antwoorden in de categorie 'genoeg' gaat van 42 procent op vwo-niveau naar 45 procent op havo-niveau naar 66 procent op vmbo-niveau. Bij het thema *oorlog en verovering* ten slotte vinden leerlingen vaker dat het te veel in de les aan bod komt naarmate hun onderwijsniveau hoger is (22% vmbo, 33% havo, 40% vwo).<sup>4</sup>

#### **6.7. Analyse naar sekse**

Vaak wordt verondersteld dat bepaalde onderwerpen meer in trek zijn bij jongens dan bij meisjes of andersom. Welke verschillen komen uit dit onderzoek naar voren? Er zijn nauwelijks significante verschillen tussen de voorkeuren van de jongens en de meisjes voor bepaalde periodes. Wel wordt de Oudheid iets vaker door meisjes dan door jongens gekozen. Het omgekeerde geldt voor de periode van de twee wereldoorlogen. De verschillen in de waardering van de thema's en het oordeel over het aandeel van de thema's in de les worden hieronder gezamenlijk behandeld.

##### *De traditionele historische thema's*

Bij het thema *koningen, presidenten en andere leiders* zien we een duidelijk verschil. Bij de jongens behalen de 'nee'-stemmers slechts een kleine meerderheid van 59 procent, terwijl bij de meisjes maar liefst 80 procent dit thema afkeurt. Van de meisjes vindt een groter deel dan ook dat het teveel aan bod komt. Bij het thema *godsdiens en geloof* zijn de verschillen klein – 38 procent van de jongens zegt 'ja' tegenover 44 procent van de meisjes. Bij het thema *oorlog en verovering* zien we, zoals te verwachten is, wel een groot verschil. 80 procent van de jongens vindt dit thema wél leuk, terwijl 58 procent van de meisjes het niet leuk vindt. Meisjes vinden ook veel vaker dan jongens dat het te veel behandeld wordt. Bij het thema *Nederlandse kunst en cultuur* ten slotte zien we een klein verschil van 91 procent tegenstanders bij de jongens tegenover 86 procent tegenstanders bij de meisjes. Meisjes vinden dan ook vaker dan jongens dat het te weinig aan bod komt. De 'hardere' thema's worden door de jongens duidelijk leuker gevonden dan door de meisjes. Dit is geen verrassende uitkomst omdat aan jongens vaak een grotere interesse voor dit soort thema's wordt toegeschreven. Toch behalen de meisjes bij de 'zachtere' thema's slechts een klein overwicht in de positieve reacties. Misschien is de emancipatie bij de jongens zo ver gevorderd dat de 'zachtere' thema's niet meer alleen het domein van de meisjes zijn.

---

<sup>4</sup> Het omgekeerde zien we bij de categorie 'genoeg'; hier stijgt het aandeel leerlingen naarmate het onderwijsniveau daalt (49% vwo, 53% havo, 68% vwo).

### *De multiculturele historische thema's*

Bij het thema *slavenhandel en slavernij* zien we dat de meisjes veel positiever tegenover dit thema staan dan de jongens. Ruim 60 procent van de meisjes is vóór en ruim 60 procent van de jongens is tegen. De meisjes vinden dan ook iets vaker dan de jongens dat het te weinig aan bod komt. Het thema *migratie en migranten* vinden beide groepen nagenoeg even oninteressant; de meisjes vinden echter wel vaker dan de jongens dat het meer behandeld mag worden in de les. Het thema *ontdekkingsreizen en kolonisatie* kan op de sympathie rekenen van slechts 34 procent van de meisjes tegenover 44 procent van de jongens. Jongens vinden dan ook iets vaker dat het te weinig aan bod komt in de les. Een mogelijke verklaring voor de uitkomst dat de meisjes een voorkeur hebben voor slavernij en de voor jongens de ontdekkingsreizen en de kolonisatie, is dat het overheersende slachtofferperspectief in verhalen over de slavernij de meisjes meer aanspreekt, en dat het avontuurlijke karakter van ontdekkingsreizen de jongens meer aanspreekt.

### *Thema's uit de sociale geschiedenis*

Het *dagelijks leven van mensen* als thema in de geschiedenisles is bij meisjes iets populairder dan bij jongens. 27 procent van de meisjes vindt dit een leuk onderwerp, tegenover 18 procent van de jongens. Jongens vinden dan ook iets vaker dat het teveel aan bod komt. Bij *de emancipatie van vrouwen* is, bijna onontkoombaar, een beduidend groter verschil te zien in de waardering. Ruim 89 procent van de jongens vindt dit onderwerp niet leuk, en bij de meisjes ligt dit percentage veel lager. Toch ziet ook bij de meisjes een meerderheid van 52 procent niets in dit onderwerp. Wel vinden de meisjes beduidend vaker dat het meer aan bod moet komen in de les. Ook bij het thema *niet-westerse samenlevingen* zien we dat de meisjes dit onderwerp positiever waarderen. 46 procent van de meisjes zou graag les willen krijgen over dit onderwerp, tegenover slechts 28 procent van de jongens. Sociale thema's zijn dus over het algemeen niet echt populair, maar worden door meisjes toch duidelijk hoger gewaardeerd dan door jongens. Mogelijk is het menselijke perspectief in de sociale thema's hier de oorzaak van.

## **6.8. Samenvatting van de gegevens**

De meest populaire historische periodes zijn achtereenvolgens de periode van de twee wereldoorlogen, de Oudheid en de periode van 1945 tot nu.

Er zijn maar weinig lesthema's waar de leerlingen overwegend positief op reageren. Alleen het thema *oorlog en verovering* kreeg een meerderheid aan positieve reacties. Het thema *Nederlandse kunst en cultuur* kreeg de laagste waardering van alle thema's, maar ook *koningen, presidenten en andere leiders, het dagelijks leven van mensen, emancipatie van vrouwen* en *migratie en migranten* zijn bepaald geen populaire thema's. Over de thema's *godsdienst en geloof* en *slavenhandel en slavernij* waren de meningen verdeeld. Toch is er geen enkel thema waarvan een meerderheid van de leerlingen vindt dat het teveel in de les aan bod komt. Het thema dat nog het dichtst hierbij in de buurt komt, is nota bene het meest populaire thema: oorlog en verovering. Vooral het thema *dagelijks leven van mensen* komt volgens de leerlingen te weinig aan bod, maar dit geldt in mindere mate ook voor *Nederlandse kunst en cultuur* en *slavenhandel en slavernij*. De thema's die volgens de leerlingen voldoende aan bod komen, zijn *koningen, presidenten en andere leiders, godsdienst en geloof, ontdekkingsreizen en kolonisatie* en *de emancipatie van vrouwen*. Bij de nog niet genoemde thema's zijn er ongeveer evenveel leerlingen die vinden dat het thema te weinig aan bod komt als leerlingen die vinden dat het voldoende aan bod komt.

Het is niet met zekerheid te zeggen of er een verband is tussen de negatieve reacties op bepaalde thema's en het oordeel dat thema's te weinig in de les terug komen. Toch lijkt het erop dat thema's die (erg) weinig aan bod komen te onbekend zijn voor leerlingen om er een positief oordeel

over te kunnen vellen, en dat leerlingen een thema pas leuk kunnen gaan vinden als het voldoende in de les behandeld wordt. In elk geval geven leerlingen bij veel niet-populaire thema's aan dat ze vinden dat deze meer in de les aan bod moeten komen. Dat is een mooie instelling waar wellicht meer gebruik van gemaakt zou kunnen en moeten worden.

## Hoofdstuk 7

### Oordelen over historische onderwerpen en gebeurtenissen

#### 7.1. Inleiding

De voor het onderzoek gebruikte vragenlijst bestond voornamelijk uit meerkeuzevragen, maar bij enkele vragen werd de leerlingen de mogelijkheid geboden om een antwoord in hun eigen woorden te geven. In dit hoofdstuk worden twee van deze open vragen behandeld, namelijk vraag 10 en vraag 11. Bij deze vragen wordt aan de leerlingen gevraagd wat hun favoriete onderwerp is en welk onderwerp ze het saai vinden. Leerlingen mogen per vraag dus maar één onderwerp noemen. Er wordt hen ook gevraagd waarom ze voor deze onderwerpen kiezen.

Naast deze vragen worden in dit hoofdstuk ook de eerste vijf stellingen van vraag 17 behandeld. Vier stellingen gaan over of houden verband met bepaalde historische gebeurtenissen waarvan in de media regelmatig gezegd wordt dat deze ‘cultureel gevoelig’ zouden zijn. De vijfde stelling vraagt leerlingen, nadat ze hun oordeel gegeven hebben, of mensen überhaupt wel oordelen kunnen vellen over dingen die mensen in het verleden gedaan hebben, aangezien we nu in een andere tijd leven.

#### 7.2. De meest favoriete onderwerpen

Omdat de verscheidenheid aan genoemde onderwerpen erg groot is, heb ik ervoor gekozen om van elke herkomstgroep apart een frequentietabel te maken van de genoemde onderwerpen. Deze tabellen heb ik vervolgens met elkaar vergeleken. In het schema hieronder heb ik van elke herkomstgroep de meest favoriete onderwerpen op een rij gezet met het percentage leerlingen per herkomstgroep dat het onderwerp genoemd heeft.

**Schema 7.1. De meest favoriete onderwerpen van alle herkomstgroepen met daarachter het aandeel leerlingen per herkomstgroep dat voor het betreffende onderwerp gekozen heeft**

<p>Nederlandse leerlingen:</p> <table> <tr><td>WO II</td><td>32</td></tr> <tr><td>Koude Oorlog</td><td>10</td></tr> <tr><td>Hitler</td><td>6</td></tr> <tr><td>De wereldoorlogen</td><td>6</td></tr> <tr><td>Oudheid</td><td>6</td></tr> <tr><td><b>TOTAAL</b></td><td><b>60</b></td></tr> </table>	WO II	32	Koude Oorlog	10	Hitler	6	De wereldoorlogen	6	Oudheid	6	<b>TOTAAL</b>	<b>60</b>	<p>Turkse leerlingen:</p> <table> <tr><td>Ottomaanse Rijk</td><td>32</td></tr> <tr><td>WO II</td><td>11</td></tr> <tr><td>Hitler</td><td>11</td></tr> <tr><td>Oorlog(en) Turkije</td><td>8</td></tr> <tr><td>Islam</td><td>8</td></tr> <tr><td>Turkije</td><td>5</td></tr> <tr><td>Atatürk</td><td>5</td></tr> <tr><td>Oudheid</td><td>5</td></tr> <tr><td><b>TOTAAL</b></td><td><b>85</b></td></tr> </table>	Ottomaanse Rijk	32	WO II	11	Hitler	11	Oorlog(en) Turkije	8	Islam	8	Turkije	5	Atatürk	5	Oudheid	5	<b>TOTAAL</b>	<b>85</b>	<p>Marokkaanse leerlingen:</p> <table> <tr><td>WO II</td><td>11</td></tr> <tr><td>Profeet Mohammed</td><td>11</td></tr> <tr><td>Islam</td><td>11</td></tr> <tr><td>Marokko</td><td>6</td></tr> <tr><td>China</td><td>6</td></tr> <tr><td>Koude Oorlog</td><td>6</td></tr> <tr><td>Slavernij</td><td>6</td></tr> <tr><td>Familiegeschiedenis</td><td>6</td></tr> <tr><td><b>TOTAAL</b></td><td><b>63</b></td></tr> </table>	WO II	11	Profeet Mohammed	11	Islam	11	Marokko	6	China	6	Koude Oorlog	6	Slavernij	6	Familiegeschiedenis	6	<b>TOTAAL</b>	<b>63</b>
WO II	32																																																	
Koude Oorlog	10																																																	
Hitler	6																																																	
De wereldoorlogen	6																																																	
Oudheid	6																																																	
<b>TOTAAL</b>	<b>60</b>																																																	
Ottomaanse Rijk	32																																																	
WO II	11																																																	
Hitler	11																																																	
Oorlog(en) Turkije	8																																																	
Islam	8																																																	
Turkije	5																																																	
Atatürk	5																																																	
Oudheid	5																																																	
<b>TOTAAL</b>	<b>85</b>																																																	
WO II	11																																																	
Profeet Mohammed	11																																																	
Islam	11																																																	
Marokko	6																																																	
China	6																																																	
Koude Oorlog	6																																																	
Slavernij	6																																																	
Familiegeschiedenis	6																																																	
<b>TOTAAL</b>	<b>63</b>																																																	
<p>Surin./Antill. leerlingen:</p> <table> <tr><td>WO II</td><td>14</td></tr> <tr><td>Onafhankelijkheid van Suriname</td><td>9</td></tr> <tr><td>China</td><td>6</td></tr> <tr><td>Koude Oorlog</td><td>6</td></tr> <tr><td>Nelson Mandela</td><td>6</td></tr> <tr><td>Oorlogen</td><td>6</td></tr> <tr><td>Godsdienst/geloof</td><td>6</td></tr> <tr><td><b>TOTAAL</b></td><td><b>53</b></td></tr> </table>	WO II	14	Onafhankelijkheid van Suriname	9	China	6	Koude Oorlog	6	Nelson Mandela	6	Oorlogen	6	Godsdienst/geloof	6	<b>TOTAAL</b>	<b>53</b>	<p>Half Nederlandse leerlingen:</p> <table> <tr><td>WO II</td><td>16</td></tr> <tr><td>Koude Oorlog</td><td>16</td></tr> <tr><td>Oudheid</td><td>12</td></tr> <tr><td>China</td><td>8</td></tr> <tr><td><b>TOTAAL:</b></td><td><b>52</b></td></tr> </table>	WO II	16	Koude Oorlog	16	Oudheid	12	China	8	<b>TOTAAL:</b>	<b>52</b>	<p>Overige leerlingen:</p> <table> <tr><td>Oudheid</td><td>16</td></tr> <tr><td>Slavernij</td><td>11</td></tr> <tr><td>WO II</td><td>9</td></tr> <tr><td>China</td><td>4</td></tr> <tr><td>Jodenvervolgning</td><td>4</td></tr> <tr><td>Hekserij</td><td>4</td></tr> <tr><td><b>TOTAAL</b></td><td><b>48</b></td></tr> </table>	Oudheid	16	Slavernij	11	WO II	9	China	4	Jodenvervolgning	4	Hekserij	4	<b>TOTAAL</b>	<b>48</b>								
WO II	14																																																	
Onafhankelijkheid van Suriname	9																																																	
China	6																																																	
Koude Oorlog	6																																																	
Nelson Mandela	6																																																	
Oorlogen	6																																																	
Godsdienst/geloof	6																																																	
<b>TOTAAL</b>	<b>53</b>																																																	
WO II	16																																																	
Koude Oorlog	16																																																	
Oudheid	12																																																	
China	8																																																	
<b>TOTAAL:</b>	<b>52</b>																																																	
Oudheid	16																																																	
Slavernij	11																																																	
WO II	9																																																	
China	4																																																	
Jodenvervolgning	4																																																	
Hekserij	4																																																	
<b>TOTAAL</b>	<b>48</b>																																																	



Bij alle herkomstgroepen, behalve bij de Turkse leerlingen, komt het totaalpercentage nauwelijks boven de 60 procent. De reden hiervoor is dat er bij bijna alle herkomstgroepen veel onderwerpen slechts één of twee keer door leerlingen genoemd zijn.<sup>1</sup> Hoe meer onderwerpen er genoemd zijn, hoe minder groot de overeenstemming is binnen de groepen. Het is dus opvallend dat ruim 84 procent van de Turkse leerlingen slechts acht onderwerpen noemt, terwijl dit percentage leerlingen bij andere groepen pas tussen elf en zeventien onderwerpen bereikt wordt.

Het is opvallend te noemen dat de Tweede Wereldoorlog bij alle herkomstgroepen redelijk hoog scoort, terwijl dit onderwerp toch meestal nadrukkelijk vanuit een Nederlands perspectief wordt behandeld. De Koude Oorlog, een onderwerp dat redelijk ingewikkeld in elkaar steekt, staat bij vier van de zes herkomstgroepen in de favorietenlijst. De Turkse, Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen noemen allen enkele onderwerpen die met hun achtergrond te maken hebben, maar bij de Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen maken de niet-cultureel gebonden onderwerpen toch een meerderheid uit.

Nu weten we welke onderwerpen het meest populair zijn. Maar waarom kiezen leerlingen eigenlijk voor een bepaald onderwerp? Ik heb alle genoemde redenen ingedeeld in categorieën en vervolgens gekeken hoe vaak elke categorie bij de herkomstgroepen voorkomt. In de tabel hieronder staan de uitkomsten vermeld.

**Tabel 7.2. De redenen voor de keuze van het meest boeiende onderwerp in percentages per herkomstgroep<sup>2</sup>**

	Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	Half Nederlands	Overig
Onbekendheid (persoonlijke interesse) <sup>3</sup>	3%	27%	19%	6%	8%	13%
Culturele achtergrond	3%	16%	13%	16%	13%	13%
Geloofsachtergrond	0%	16%	13%	3%	0%	0%
Dynamiek <sup>4</sup>	32%	16%	25%	34%	38%	15%
Grote invloed (goed of slecht)	29%	24%	22%	19%	25%	18%
Vreemdheid t.o.v. heden	16%	8%	3%	3%	4%	15%
Waardering voor prestaties	5%	14%	13%	13%	4%	13%
Een beter begrip	6%	0%	16%	9%	4%	8%

We zien dat leerlingen uit alle herkomstgroepen graag les krijgen over onderwerpen die ertoe doen of ertoe gedaan hebben, en bij de Nederlandse leerlingen vinden we de hoogste waardering. Ook

<sup>1</sup> De onderwerpen in de tabel zijn door minimaal 4 procent van de leerlingen uit de betreffende herkomstgroep gekozen.

<sup>2</sup> Sommige leerlingen hebben twee redenen genoemd; steeds zijn beide antwoorden in de percentages opgenomen. In deze tabel staan alleen de meest genoemde categorieën. Hiernaast werden ook nog antwoorden genoemd in de categorieën 'kleine tijdsafstand (bestaan van ooggetuigen)', 'een beter begrip', 'interessant' (zonder verdere uitleg), 'interesse in vroegere omstandigheden' en nog enkele niet categoriseerbare antwoorden.

<sup>3</sup> Veel leerlingen geven aan dat ze in een bepaald onderwerp geïnteresseerd zijn en zeggen erbij dat ze er nog niet veel over weten. Onwetendheid en persoonlijke interesse versterken elkaar dus waarschijnlijk.

<sup>4</sup> Met de dynamiek van een onderwerp wordt bedoeld dat er veel gebeurde, dat zich interessante ontwikkelingen of processen voordeden.

onderwerpen met een grote dynamiek zijn populair, vooral onder Surinaamse/Antilliaanse en half Nederlandse leerlingen. Bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen is ook het gegeven dat ze nog (te) weinig van het onderwerp afweten, relatief vaak reden om een onderwerp tot favoriet te bestempelen. Een beter begrip van het onderwerp scoort vooral onder Marokkaanse leerlingen hoog als reden. Bij de Nederlandse leerlingen geldt hetzelfde voor vreemdheid van een onderwerp ten opzichte van het heden. Bij de Turkse leerlingen is de geloofsachtergrond een relatief vaak genoemde reden.

### 7.3. De saaiste onderwerpen

Naast favoriete onderwerpen kennen veel leerlingen ook onderwerpen die hen totaal niet kunnen boeien. Leerlingen kregen ook de ruimte om deze onderwerpen zelf te benoemen en aan te geven waarom ze zo weinig interesse hebben voor deze onderwerpen. In tabel 7.3 staat van alle herkomstgroepen de topdrie van saaiste onderwerpen.

**Tabel 7.3. Topdrie van de saaiste onderwerpen van alle herkomstgroepen in percentages per herkomstgroep**

	Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams/ Antilliaans	Half Nederlands	Overig
1 <sup>e</sup> plaats	Lancashire 30%	Politiek & staatsinrichting 16%	Lancashire 28%	Middeleeuwen 21%	Lancashire 25%	Lancashire 27%
2 <sup>e</sup> plaats	Politiek & staats inrichting 12%	Lancashire 14%	Politiek & staats inrichting 11%	Lancashire 18%	(NL'se) kunst & cultuur 13%	Nederland 18%
3 <sup>e</sup> plaats	IJstijd/ Prehistorie 9%	(NL'se) kunst & cultuur 11%	De Oudheid 8%	Twee onderwerpen <sup>5</sup> met elk 9%	Vijf onderwerpen <sup>6</sup> met elk 8%	Politiek & staats inrichting 11%

In totaal werden door alle leerlingen 36 onderwerpen genoemd. De algemene top acht van meest saai onderwerpen is als volgt:

1. Lancashire<sup>7</sup> 60 x genoemd
2. Politiek en Staatsinrichting 26 x genoemd
3. Nederland 19 x “
4. Middeleeuwen 13 x “
5. (Nederlandse) kunst & cultuur 13 x “
6. Tweede Wereldoorlog 9 x “
7. Industriële Revolutie 8 x “
8. IJstijd/Prehistorie 8 x “

Opvallend is dat op bepaalde scholen bepaalde onderwerpen veel vaker genoemd worden dan op andere scholen. Zo zijn NOVA College Montfort en het Libanon Lyceum samen bijna geheel verantwoordelijk voor de hoge score van het onderwerp Lancashire, het CityCollege is bijna in zijn eentje verantwoordelijk voor de hoge score van het onderwerp Nederland, en Melanchthon Schiebroek

<sup>5</sup> Deze onderwerpen zijn Nederland en Europa en de buitenwereld.

<sup>6</sup> Deze onderwerpen zijn Nederland, Tweede Wereldoorlog, Leiders, Emancipatie van vrouwen, en Politiek en staatsinrichting.

<sup>7</sup> Het genoemde onderwerp 'Lancashire' slaat op het examenonderwerp *Met de loep op Lancashire* dat voor het cursusjaar 2004/2005 voor zowel havo als vwo tot de examenstof behoorde. Het handelt over de katoenindustrie in Lancashire en de invloed hiervan op de samenleving.

doet een aardige duid in het zakje bij het onderwerp Middeleeuwen. Omdat deze onderwerpen vooral door leerlingen van bepaalde scholen genoemd worden, is het denkbaar dat de lage waardering in elk geval mede veroorzaakt wordt door de manier waarop de onderwerpen op deze scholen behandeld worden.

De redenen voor de saaiheid van het onderwerp zijn minder gevarieerd dan die voor de meest boeiende onderwerpen.<sup>8</sup> Het lijkt voor leerlingen moeilijker om aan te geven waarom ze een onderwerp saai vinden, of misschien vinden ze het niet de moeite waard om daarover na te denken. 115 leerlingen vulden bij deze vraag helemaal niets in, en 76 leerlingen kwamen niet verder dan ‘niet interessant’ of ‘saai’, wat eigenlijk geen antwoord op de vraag is. Het ging immers juist om de motivatie waaróm een onderwerp niet interessant of saai is. De meest genoemde redenen zijn:

Niet goed gebracht	13 x	genoemd
Niet dynamisch genoeg	12 x	genoemd
Te vaak behandeld	10 x	“
Niet nuttig of belangrijk	9 x	“

#### 7.4. Oordelen over historische gebeurtenissen

Vraag 17 bevat vier prikkelende stellingen die leerlingen vragen een oordeel te vellen over een historische gebeurtenis en/of de impact daarvan.<sup>9</sup> Deze stellingen zijn:

1. Het verkopen en gebruiken van slaven is het ergste wat Nederlanders ooit gedaan hebben
2. Bij het herdenken van de Tweede Wereldoorlog krijgt de jodenvervolgung teveel aandacht
3. Europese landen hebben andere landen gekoloniseerd om ze te kunnen onderdrukken en uitbuiten
4. De kruistochten zijn het ergste wat Europese christenen ooit tegen andere mensen gedaan hebben

Vervolgens gaat de vijfde stelling in op de vraag of mensen überhaupt over daden van mensen uit het verleden kunnen oordelen. De stelling luidt:

5. Je kunt niet oordelen over dingen die mensen vroeger gedaan hebben omdat jij in een andere tijd leeft.

Stelling 1 kan in alle herkomstgroepen op grote tot redelijk grote instemming rekenen. Die instemming is met bijna 90 procent het grootst onder Surinaamse/Antilliaanse leerlingen, gevolgd door de overige leerlingen met bijna 80 procent. Van de Marokkaanse en half Nederlandse leerlingen is ongeveer 65 procent het eens met de stelling, tegenover 55 procent van de Turkse leerlingen. De Nederlandse leerlingen zijn het van alle groepen het minst met de stelling eens (51%). Slechts 9 procent van de leerlingen weet niet wat ze van de stelling vinden. Gezien de inhoud van de stelling wekt het weinig verwondering dat zich onder de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen het grootste aandeel voorstanders bevindt, en onder de Nederlandse leerlingen het kleinste aandeel voorstanders.

Bij de stelling over de uitbuiting en onderdrukking van koloniën door Europese landen zien we dat alle herkomstgroepen het in meerderheid met de stelling eens zijn, maar de mate waarin verschilt nogal. Het grootste aandeel voorstanders (rond de 75 procent) vinden we bij de Marokkaanse, Surinaamse/Antilliaanse en overige leerlingen. Bij de Turkse leerlingen is ongeveer 70 procent het eens met de stelling. Bij de Nederlandse leerlingen is dit ruim 55 procent, tegenover 50 procent bij de

---

<sup>8</sup> De verschillen tussen de herkomstgroepen zijn nauwelijks significant. Een uitzondering hierop vormt de motivatie ‘niet dynamisch genoeg’. Dit werd 10 keer door Nederlandse leerlingen genoemd, en slechts 2 keer door andere leerlingen.

<sup>9</sup> Een uitzondering hierop vormt stelling 2, die over de representatie van een historische gebeurtenis gaat.

half Nederlandse leerlingen. Ook bij deze stelling heeft bijna één op de vijf leerlingen ‘weet niet’ als antwoord gekozen.

Bij de stelling over de plaats van de jodenvervolgning in de herdenking van de Tweede Wereldoorlog zien we een redelijk grote verdeeldheid binnen de herkomstgroepen, behalve bij de Nederlandse leerlingen. Van hen is meer dan 70 procent het niet met de stelling eens. Doordat één op de vijf leerlingen niet weet wat te antwoorden bij deze stelling, komen de voorstanders en tegenstanders verder niet of nauwelijks tot een meerderheid. Bij de half Nederlandse leerlingen blijft het aantal tegenstanders steken bij 50 procent. Bij de Surinaamse/Antilliaanse en overige leerlingen zijn de meeste leerlingen het met de stelling oneens (rond de 47%), terwijl we bij de Marokkaanse en Turkse leerlingen respectievelijk 50 en 52 procent positieve reacties zien.

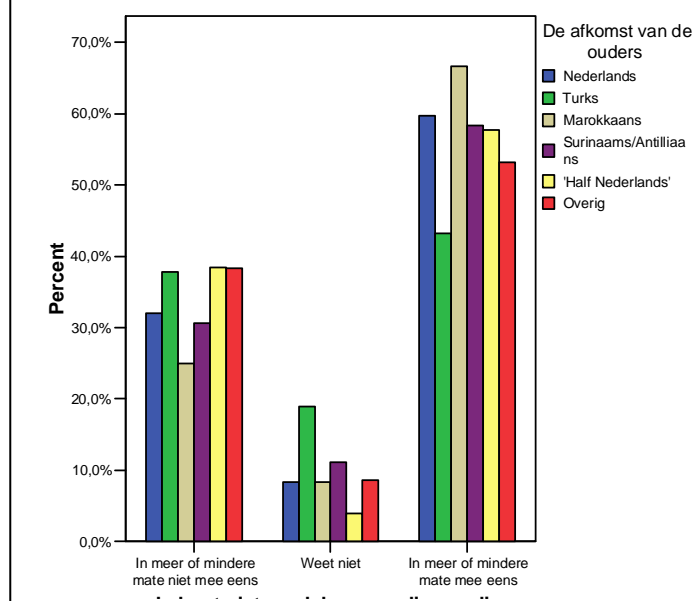
Bij de stelling over de kruistochten hebben vier op de tien leerlingen ‘weet niet’ ingevuld, waardoor de voor- en tegenstanders bij geen enkele groep een meerderheid halen. De Turkse en Marokkaanse leerlingen neigen naar ja, terwijl de Nederlandse respondenten naar nee neigen. Bij de Surinaamse/Antilliaanse en overige leerlingen heeft de meerderheid ‘weet niet’ ingevuld, en de half Nederlandse leerlingen geven evenveel positieve als negatieve antwoorden. Uit het grote aantal onzekere leerlingen en de grote verdeeldheid onder de andere leerlingen blijkt dat de leerlingen met deze stelling niet veel kunnen. De uitkomst van beide stellingen is opvallend, omdat van deze onderwerpen verondersteld wordt dat ze aanzet (kunnen) geven tot dreigende situaties of conflicten in de klas.<sup>10</sup>

De stelling over het oordelen over daden van mensen uit het verleden ontlokt de herkomstgroepen duidelijkere stellingnames. In het staafdiagram hiernaast zijn de antwoorden van de herkomstgroepen weergegeven. We zien dat de Turkse leerlingen niet duidelijk voor of tegen zijn, en dat daar ook meer leerlingen ‘weet niet’ hebben ingevuld. De percentages van de andere herkomstgroepen ontlopen elkaar verder niet veel. In elke groep is een meerderheid vóór de stelling, met een uitschieter bij de Marokkaanse leerlingen.

Opvallend is dat de leerlingen die vinden dat je niet kunt oordelen

over de daden van mensen in het verleden, dit zelf bij de vorige stellingen wel hebben gedaan. Bij stelling 1 en 3 heeft ongeveer 70 procent van deze leerlingen aangegeven het in meer of mindere mate met de stelling eens te zijn. Er is door slechts 7 procent van deze leerlingen bij stelling 1 gebruikgemaakt van de antwoordmogelijkheid ‘weet niet’, en bij stelling 3 is dat ook niet meer dan 17 procent. De leerlingen passen hun mening over het oordelen blijkbaar niet op zichzelf toe.

**Figuur 7.4. Staafdiagram met de antwoorden op stelling 5 van vraag 17 in percentages per herkomstgroep**



<sup>10</sup> Joris Luyendijk, 'Het verhaal van leraar geschiedenis Jeroen Rikkerink over zijn leerlingen op een islamitische middelbare school', *NRC Handelsblad* van 22 januari 2005. Deze docent, toentertijd werkzaam op ISG Ibn Ghaldoun te Rotterdam, geeft in dit artikel overigens aan hier zelf weinig van gemerkt te hebben.

### 7.5. Analyse naar onderwijsniveau

De onderwerpen 'Koude Oorlog', 'Hitler' en 'geschiedenis van de Islam' worden relatief minder vaak als favoriet onderwerp genoemd naarmate het onderwijsniveau stijgt. Het omgekeerde geldt eigenlijk alleen voor het onderwerp 'Oudheid'.<sup>11</sup> Verschillen tussen de onderwijsniveaus in de benoeming van saaiste onderwerpen zijn er bij 'Tweede Wereldoorlog', 'politiek en staatsinrichting' en 'Nederlandse kunst en cultuur'. Bij de Tweede Wereldoorlog zien we dat vooral vwo'ers dit een saai onderwerp vinden, terwijl het onderwerp Politiek en staatsinrichting juist vooral door vmbo'ers saai gevonden wordt.<sup>12</sup> Bij de genoemde redenen voor het meest favoriete onderwerp zijn geen significante verschillen tussen de diverse onderwijsniveaus gevonden. Voor de genoemde redenen voor het saaiste onderwerp geldt hetzelfde. Wel moet hierbij opgemerkt worden dat het aandeel zinnige motivaties stijgt naarmate het onderwijsniveau hoger wordt.

Bij alle stellingen zien we dat de vwo-leerlingen het minst onzeker zijn. Zij kiezen minder vaak dan vmbo- en havo-leerlingen het antwoord 'weet niet'. Dit zou er op kunnen duiden dat vwo-leerlingen vaker en sneller ergens een mening over vormen dan havo- of vmbo leerlingen, maar het zou er ook op kunnen duiden dat er op vmbo- en havo-niveau minder aandacht aan meningsvorming (bijvoorbeeld in de vorm van groepsdiscussies) besteed wordt.

Bij de stelling over het verhandelen en gebruiken van slaven is er geen duidelijk verband tussen onderwijsniveau en mening waar te nemen. Bij de tweede stelling over de jodenvervolgung weet ongeveer 30 procent van de vmbo-leerlingen niet wat ze van deze stelling vinden. Bij de havo-leerlingen is dit ongeveer 18 procent en bij de vwo-leerlingen nog maar 9 procent. Hierdoor zien we wel een procentuele stijging onder de tegenstanders bij elk hoger onderwijsniveau, maar geen lineaire procentuele daling onder de voorstanders. Invloed van het onderwijsniveau is hier dus niet zeker.

Bij de stellingen over de kolonisatie door Europese landen zien we ongeveer dezelfde onzekerheidspercentages als bij de vorige stellingen. Bij deze stelling zien we echter wel stijgingen en dalingen in respectievelijk het aandeel voor- en tegenstanders bij elk hoger onderwijsniveau. Het aandeel voorstanders stijgt van 51 procent bij vmbo naar 71 procent bij havo tot 81 procent bij vwo. Het aandeel tegenstanders daalt van 21 naar 14 naar 10 procent. Naarmate de leerlingen hoger opgeleid zijn, zijn ze het dus meer eens met de stelling.

Bij de stelling over de kruistochten is er geen duidelijk verband tussen onderwijsniveau en mening waar te nemen. Bij de stelling over het oordelen echter weer wel. Het aandeel tegenstanders stijgt vanaf het vmbo van 25 naar 33 tot 44 procent bij het vwo. Het aandeel voorstanders daalt vanaf het vmbo van 61 naar 58 tot 50 procent bij het vwo. Naarmate de leerlingen hoger opgeleid zijn, staan ze dus positiever tegenover het oordelen over daden van mensen uit het verleden.

### 7.6. Analyse naar sekse

Meisjes noemen de onderwerpen China en slavernij relatief vaker als favoriet onderwerp dan jongens (bij beide onderwerpen 6% tegenover 1%). Het omgekeerde geldt voor de onderwerpen oorlog(en) in het algemeen en de profeet Mohammed (bij beide onderwerpen 5% jongens tegenover 0% meisjes). Het onderwerp Tweede Wereldoorlog wordt door 22 procent van de jongens en 15 procent van de meisjes gekozen. Het onderwerp Lancashire wordt relatief vaker als saaiste onderwerp genoemd door meisjes (28%) dan door jongens (22%).

Bij vijf van de door de leerlingen genoemde redenen voor het meest favoriete onderwerp is een verschil waarneembaar tussen de antwoorden van de jongens en de meisjes. De culturele

---

<sup>11</sup> Koude Oorlog: 9% vmbo, 5% havo, 4% vwo. Hitler: 9% vmbo, 3% havo, 0% vwo. Geschiedenis van de Islam: 7% vmbo, 1% havo, 0% vwo. Oudheid: 2% vmbo, 6% havo, 13% vwo.

<sup>12</sup> Tweede Wereldoorlog: 0% vmbo, 3% havo, 9% vwo. Politiek en Staatsinrichting: 19% vmbo, 8% havo, 4% vwo.

achtergrond wordt minder vaak door jongens dan door meisjes genoemd (8% tegenover 15%), en hetzelfde geldt voor de vreemdheid ten opzichte van het heden (6% tegenover 11%) en een beter begrip (2% tegenover 11%). De geloofsachtergrond wordt vaker door jongens dan door meisjes genoemd (8% tegenover 3%), en hetzelfde geldt voor waardering voor de prestaties (13% tegenover 7%). Ook bij de genoemde redenen voor het saaiste onderwerp zien we enkele verschillen. De reden 'niet dynamisch genoeg' wordt vaker door de jongens dan door de meisjes genoemd (12% tegenover 6%), en hetzelfde zien we bij de reden 'niet nuttig of belangrijk' (10% tegenover 4%). Het omgekeerde zien we bij de reden 'niet goed gebracht'. Dit wordt door 5 procent van de jongens genoemd, tegenover 13 procent van de meisjes.

Bij een aantal stellingen zien we redelijk duidelijke verschillen tussen de antwoorden van jongens en meisjes. Zo zijn zeven van de tien meisjes het met de stelling over het verhandelen en gebruiken van slaven eens, tegen zes van de tien jongens. Met de stelling over de plaats van de jodenvervolging bij de herdenking van de Tweede Wereldoorlog zijn de meisjes het juist minder eens dan de jongens; bij de jongens is ongeveer 40 procent het niet met de stelling eens en bij de meisjes is dit percentage ongeveer 55 procent. Over de stelling die vraagtekens zet bij de kolonisatie door Europese landen zijn de meisjes onzekerder en daardoor hebben zij een lager percentage dat het met de stelling eens is dan de jongens. Bij de stelling over de kruistochten is er geen verschil tussen de antwoorden van jongens en meisjes. De stelling over het niet oordelen over de daden van mensen uit het verleden kent 63 procent voorstanders onder de jongens en 53 procent voorstanders onder de meisjes. De meisjes staan dus positiever tegenover het oordelen dan de jongens.

### **7.7. Samenvatting van de gegevens**

De Tweede Wereldoorlog is door de leerlingen het meest genoemd als favoriete onderwerp. Bovendien eindigt dit onderwerp in de lijstjes van de afzonderlijke herkomstgroepen overal redelijk hoog. In alle lijstjes van de niet-Nederlandse herkomstgroepen staan enkele onderwerpen die met de culturele achtergrond te maken hebben, maar de niet-cultureel gebonden onderwerpen maken bij een aantal groepen toch een meerderheid uit. De meest genoemde redenen voor de keuze van een bepaald onderwerp zijn de grote (goede of slechte) invloed en de dynamiek van het onderwerp.

Lancashire, Politiek & Staatsinrichting en Nederland zijn achtereenvolgens het meest genoemd als saaiste onderwerp. Omdat veel van de hoog scorende saaiste onderwerpen vooral door leerlingen van bepaalde scholen genoemd worden, lijkt het erop dat de lage waardering in veel gevallen in elk geval mede veroorzaakt wordt door de manier waarop deze onderwerpen op de betreffende scholen behandeld worden.

Wanneer de leerlingen gevraagd wordt een oordeel te vellen over een historische gebeurtenis, de impact daarvan en de representatie in het heden, geeft een groot deel aan niet te weten wat hun mening hierover is. Alleen de stelling over het verkopen en gebruiken van slaven en de stelling over het oordelen over daden van mensen uit het verleden ontlokken de leerlingen duidelijke stellingnames. Opvallend hierbij is dat de leerlingen die vinden dat je niet kunt oordelen over de daden van mensen uit het verleden, dit in grote meerderheid bij de vorige stellingen zelf wél hebben gedaan. Blijkbaar passen ze hun mening over het oordelen niet op zichzelf toe.

## Hoofdstuk 8

# Waardering van historische bronnen, de lessen en de docent

### 8.1. Inleiding

In dit hoofdstuk staan de antwoorden van de leerlingen op vraag 15 en 16 over de historische bronnen centraal. Bij deze vragen moeten de leerlingen tien bronnen waarderen met een rapportcijfer van één tot en met tien, waarbij elk cijfer slechts één keer gegeven mag worden. De leerlingen doen dit éénmaal om aan te geven hoe boeiend ze de bronnen vinden, en éénmaal om aan te geven hoe betrouwbaar ze de bronnen vinden. Bij vraag 15 en 16 hebben respectievelijk 35 en 45 leerlingen<sup>1</sup> de vraag niet goed gelezen en hebben meerdere malen hetzelfde cijfer ingevuld. De cijfers van deze leerlingen zijn niet ingevoerd en worden dus niet in de analyse betrokken.

In paragraaf 8.2 wordt van elke bron besproken hoe de leerlingen deze als boeiende bron gewaardeerd hebben. In paragraaf 8.3 gebeurt hetzelfde maar dan wat betreft de betrouwbaarheid van de bronnen. Hier wordt ook aandacht besteed aan de statistische verbanden tussen de waarderingen van de bronnen als boeiend en als betrouwbaar. In paragraaf 8.4 worden de uitkomsten van twee stellingen uit vraag 17 besproken die betrekking hebben op de waardering in het algemeen van de lessen en de docent. In paragraaf 8.5 ten slotte worden de analyses naar onderwijsniveau en sekse besproken.

### 8.2. Hoe boeiend vinden de leerlingen de bronnen?

De verhalen van oudere mensen zoals opa, oma, vader of moeder komen in de categorie ‘boeiend’ als populairste uit de bus. Deze bron heeft het hoogste gemiddelde, namelijk een 6,8. Dat lijkt misschien niet zo hoog, maar elke leerling kan elk cijfer maar één keer uitdelen en dus zit er een redelijk grote variatie in de gegeven cijfers. Dat deze bron wel degelijk hoog gescoord heeft, wordt vooral duidelijk uit het gegeven dat 50 procent van de leerlingen deze bron een acht of hoger heeft gegeven. Het meest gegeven cijfer is zelfs een tien (42 keer). Dat betekent dat 42 leerlingen geen enkele bron boeiender vinden dan verhalen van oudere mensen.

Hoe zit het met de herkomstgroepen apart? Om hiervan een duidelijk beeld te krijgen, heb ik in de analyse steeds twee cijfers bij elkaar genomen. De 1 en 2 vormen de onderste categorie, de 5 en 6 de middelste categorie, en de 9 en 10 de bovenste categorie. Turkse leerlingen hebben een groot aandeel lage én hoge cijfers gegeven. Bij de Nederlandse en Marokkaanse leerlingen geven de meeste leerlingen een 7 of 8, maar er is ook een aantal leerlingen dat niet zo positief is. Bij de Surinaamse en half Nederlandse leerlingen zien we een wat twijfelend beeld, waarbij beide groepen echter neigen naar een positief oordeel. Van alle groepen zijn de overige leerlingen het meest positief; van hen geeft meer dan 50 procent van de leerlingen een 9 of 10.

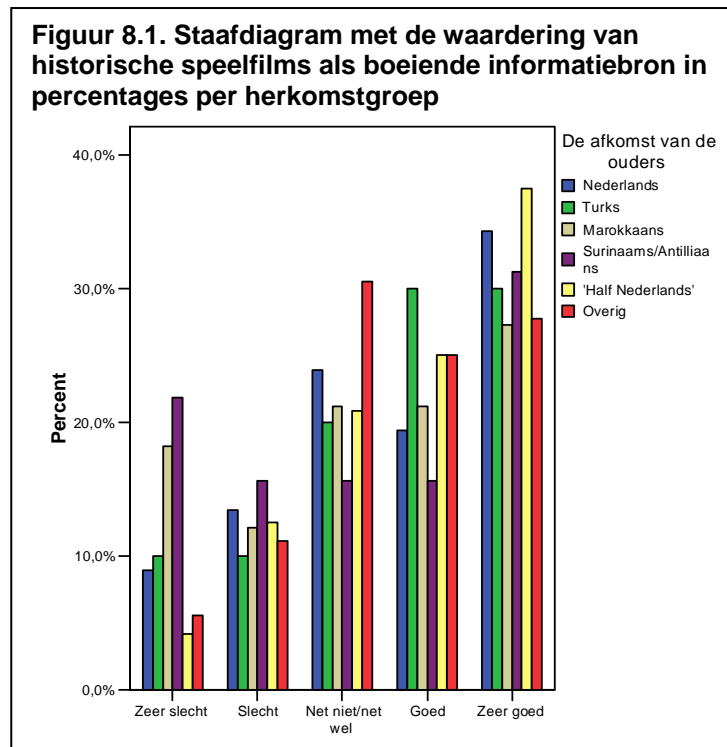
Historische tv-documentaires komen met een gemiddelde van 6,7 op een goede tweede plaats. 50 procent van de leerlingen heeft deze bron een zeven of hoger gegeven, en het meest gegeven cijfer is een negen (39 keer). Als we de herkomstgroepen apart bekijken, zien we dat vooral de Surinaamse/Antilliaanse en Marokkaanse leerlingen deze bron positief waarderen; respectievelijk 69 en 64 procent van deze leerlingen geeft deze bron een zeven of hoger. Bij de Nederlandse en overige leerlingen is dit ongeveer 55 procent. Ongeveer één op de drie Turkse leerlingen geeft een 5 of 6, en

---

<sup>1</sup> Oftewel 14% en 18% van de totale onderzoekspopulatie.

eenzelfde deel geeft een 9 of 10. De helft van de half Nederlandse leerlingen geeft deze bron een 6 of lager, en daarmee zijn zij het meest negatief over deze bron.

Op de derde plaats van de meest boeiende bronnen staan de historische speelfilms met een gemiddelde van 6,6. Ook hier heeft 50 procent van de leerlingen de bron een zeven of hoger gegeven, en is het meest gegeven cijfer een negen (36 keer). In het staafdiagram hiernaast zien we dat de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen het meest positief zijn over deze bron. Ook de Turkse en in mindere mate de overige leerlingen vinden deze bron redelijk boeiend. De Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen geven vaker een laag cijfer dan de andere groepen, maar komen in de hoogste categorie niet veel lager uit dan de rest.



Ook verhalen van de geschiedenisleraar vinden veel leerlingen een boeiende bron. Met een gemiddelde van 6,5 komt deze op de vierde plaats. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een zeven of hoger, en het meest gegeven cijfer is een tien (50 keer). Deze tien zijn echter voornamelijk herkomstig van de leerlingen van twee scholen; samen zijn zij verantwoordelijk voor 37 van de 50 gegeven tien. Dit terwijl op de andere scholen ten hoogste vijf leerlingen een tien hebben gegeven. Het vermoeden rijst dat veel leerlingen die een 10 hebben gegeven bij de waardering van deze bron een specifieke docent in gedachten hebben. Het aandeel gegeven tien is ruim twee keer zo hoog als het grootste aandeel onder de andere cijfers. Omdat niet kan worden vastgesteld hoe deze scheve verdeling de gegevens binnen de herkomstgroepen beïnvloed heeft, wordt de boeiendheid van deze bron verder niet geanalyseerd.

De laatste bron die gemiddeld een voldoende heeft gehaald, zijn plaatsen waar je het verleden kunt 'bekijken' (zoals kastelen of musea). Deze bron is met een gemiddelde van 5,9 op de vijfde plaats geëindigd. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een zes of hoger, en ook het meest gegeven cijfer is een zes (30 keer). Wanneer we de gegevens van de afzonderlijke herkomstgroepen bekijken, zien we dat de overige leerlingen deze bron het hoogst waarderen, met bijna 20 procent die een 7 of 8 geeft en ruim 30 procent die een 9 of 10 geeft. Ook van de Turkse en half Nederlandse leerlingen geeft ongeveer 50 procent een 7 of hoger. Een kwart van de Nederlandse leerlingen geeft een 9 of 10, maar bijna 40 procent geeft niet meer dan een 4. Van de Marokkaanse leerlingen geeft ruim 40 procent een 5 of 6. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn het meest negatief over deze bron: slechts 31 procent geeft een 5 of een 6, en één op de vier leerlingen geeft niet meer dan een 2.

Bij deze bron kan uiteraard de kanttekening geplaatst worden hoeveel 'eigen' geschiedenis van de leerlingen uit niet-Nederlandse herkomstgroepen hier in Nederland te bekijken is. Het gebrek aan 'eigen' geschiedenis is voor overige, Turkse en Marokkaanse leerlingen waarschijnlijk echter



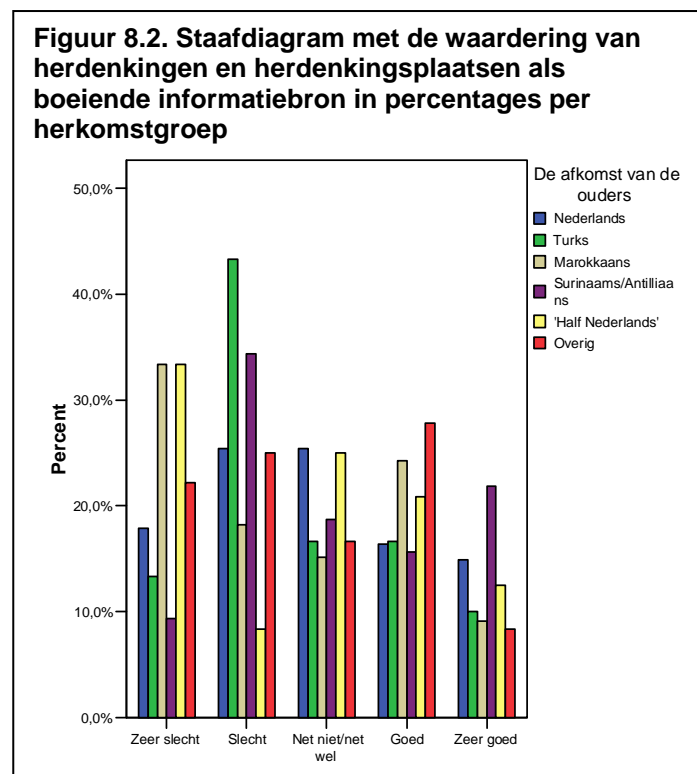
ongeveer even groot, dus dit verklaart niet waarom er redelijk grote verschillen in waardering te zien zijn tussen deze groepen.

Herdenkingen en herdenkingsplaatsen hebben als boeiende bron gemiddeld de hoogste onvoldoende gehaald, namelijk een 5. De helft van de leerlingen geeft deze bron een vijf of hoger, en het meest gegeven cijfer is een drie (31 keer). In figuur 8.4 zien we dat er in elke categorie uitschieters zijn, en dat de verdeling van antwoorden binnen de herkomstgroepen behoorlijk onregelmatig is. De Nederlandse en Turkse leerlingen hebben als enige herkomstgroepen één piek in de verdeling. Omdat er zowel tussen als binnen de herkomstgroepen grote verschillen zijn, valt er geen goede analyse per herkomstgroep te geven. Het beeld is immers niet helder.

Websites over geschiedenis worden als boeiende bron door de leerlingen met gemiddeld een 4,5 gewaardeerd. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een vier of lager, en het meest gegeven cijfer is een vier (44 keer). Bij de Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en overige leerlingen ligt het zwaartepunt van de waarderingen in de categorie ‘slecht’, en van al deze groepen geeft 20 tot 25 procent een slechts een 1 of 2. De bron wordt door de half Nederlandse en leerlingen Surinaamse/Antilliaanse leerlingen het hoogst gewaardeerd; tussen de 30 en 40 procent van deze leerlingen geeft een 7 of 8. Van alle leerlingen geeft slechts 4 procent deze bron een 9 of 10.

Leesboeken en stripboeken over geschiedenis hebben ook een gemiddelde waardering van 4,5 als boeiende bron, en de helft van de leerlingen geeft deze bron eveneens een 4 of lager. Het meest gegeven cijfer is hier echter een 2 (38 keer). Van alle herkomstgroepen, behalve de half Nederlandse en overige leerlingen, geeft ruim 50 procent een waardering tussen de 1 en de 4, waarna de percentages in de hogere waarderingen steeds lager worden. Bij de half Nederlandse en overige leerlingen heeft weliswaar ook ruim 50 procent niet meer dan een 4 gegeven, maar toch waardeert één op de vier half Nederlandse leerlingen deze bron met een 9 of 10, en één op de vier overige leerlingen geeft een 7 of 8.

Het zal weinig verbazing wekken dat schoolboeken als boeiende bron (bijna) onderaan de lijst eindigen. Het gemiddeld gegeven cijfer is een 4,4. 50 procent van de leerlingen heeft deze bron een 4 of lager gegeven, en het meest gegeven cijfer is een 1 (42 keer). In figuur 8.5 staan de resultaten per herkomstgroep weergegeven. De half Nederlandse leerlingen zijn van alle groepen het meest negatief: driekwart geeft niet meer dan een 4 en niemand geeft meer dan een 6. Het beeld bij de Nederlandse en Turkse leerlingen is, met ongeveer 70 procent die een 6 of lager geeft, redelijk negatief. In mindere mate geldt dit ook voor de overige leerlingen. Bij de Marokkaanse leerlingen zijn de meningen behoorlijk verdeeld. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn over het geheel genomen het meest positief van alle groepen: 38 procent geeft een 7 of hoger.



Met een gemiddelde van 4,2 zijn historische bordspellen en computergames in de lijst van boeiende informatiebronnen als allerlaatste geëindigd. 50 procent van de leerlingen gaf deze bron een 3 of lager, en het meest gegeven cijfer is een 1 (55 keer). De overige leerlingen zijn het meest negatief over deze bron (53% geeft een 1 of 2), gevolgd door de Nederlandse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen. Hoewel deze bron laag scoort, heeft ongeveer 45 procent van de Turkse leerlingen, 29 procent van de Marokkaanse en 27 procent van de half Nederlandse leerlingen deze bron toch een 7 of hoger gegeven.

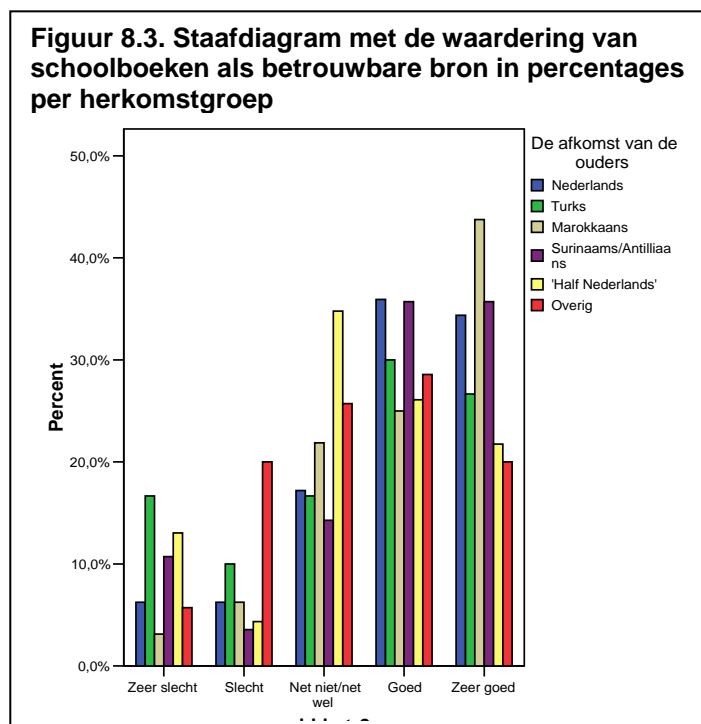
### 8.3. Hoe betrouwbaar vinden de leerlingen de bronnen?

Met een gemiddelde score van 7,2 zijn plaatsen waar je het verleden kunt ‘bekijken’ door de leerlingen als meest betrouwbare bron gekozen. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een 8 of hoger, en het meest gegeven cijfer is een 10 (42 keer). Deze bron is vooral door Nederlandse, half Nederlandse en overige leerlingen hoog gewaardeerd; 40 tot 48 procent van deze leerlingen geeft een 9 of 10. De Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn het meest negatief over deze bron; van hen geeft ruim 40 procent deze bron een cijfer tussen 3 en 6. Bij de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen vinden we het hoogste percentage waarderingen in de categorie ‘goed’, en deze groep neemt hiermee een tussenpositie in.

Historische tv-documentaires scoren op het criterium betrouwbaarheid gemiddeld een 7,0 en komen hiermee op de tweede plaats. De helft van de leerlingen geeft deze bron een 7 of hoger, en het meest gegeven cijfer is een 9 (36 keer). Vooral door de Turkse en overige leerlingen wordt deze bron als betrouwbaar gezien. Ruim 70 procent van deze leerlingen geeft meer dan een 6.

Ook bij de half Nederlandse leerlingen scoort deze bron hoog, maar hier zijn wel meer vijven en zessen gegeven. De Nederlandse en Marokkaanse leerlingen zijn iets meer verdeeld over de betrouwbaarheid van deze bron. Hoewel het zwaartepunt op de positievere categorieën ligt, geeft respectievelijk rond de 15 en 30 procent van de leerlingen een cijfer tussen 3 en 6. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn het meest verdeeld in hun oordeel; ruim 20 procent geeft deze bron een 1 of een 2, maar door bijna 40 procent van de leerlingen wordt een 9 of 10 gegeven.

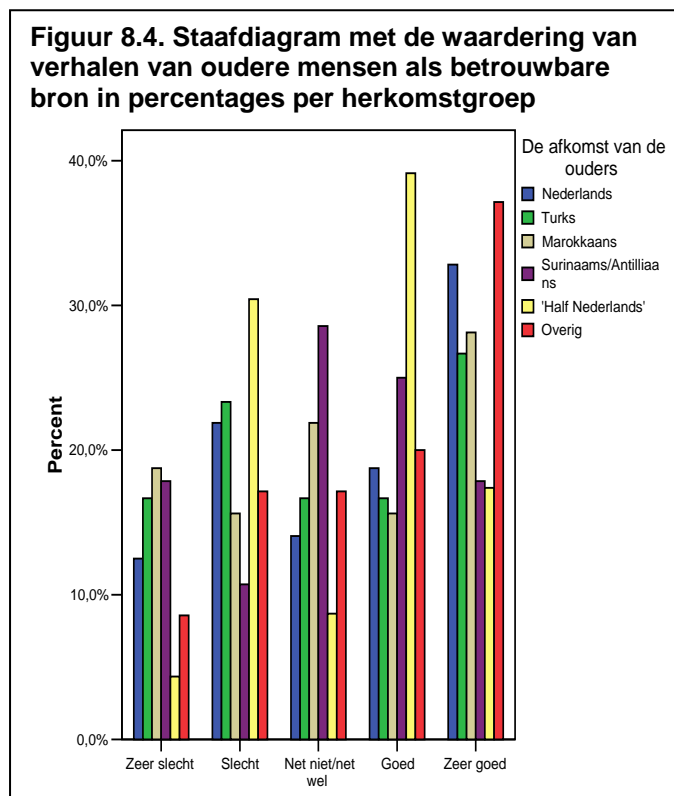
Niet op de hoogste plaats, maar toch hoog genoteerd, staat de bron schoolboeken met een gemiddelde van 6,8. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een 7 of hoger, en een 8 en een 9 zijn de meest gegeven cijfers (beide 35 keer). In de grafiek hiernaast zijn de scores van alle herkomstgroepen weergegeven. De Marokkaanse leerlingen geven relatief het vaakst een 9 of een 10 en zijn dus erg positief. De Nederlandse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen scoren zowel in de categorie ‘goed’ als ‘zeer goed’ behoorlijk hoog; ongeveer 70 procent van deze leerlingen geeft dus een 7 of hoger. De half Nederlandse en overige leerlingen scoren in deze categorieën lager, en zijn dus minder positief. De Turkse



leerlingen zijn het meest negatief: van hen geeft ruim 15 procent een 1 of een 2, en in de hogere categorieën scoren ze redelijk laag.

Herdenkingen en herdenkingsplaatsen zijn als betrouwbare bron met gemiddeld een 6,7 gewaardeerd. De helft van de leerlingen geeft deze bron een 7 of hoger en het meest gegeven cijfer is een 9 (40 keer). Deze bron kan, in tegenstelling tot de vorige, wel op de goedkeuring van de Turkse leerlingen rekenen. Zij zijn van alle herkomstgroepen zelfs het meest positief over deze bron; 37 procent geeft een 9 of 10. Toch is de rest van de Turkse respondenten redelijk verdeeld, evenals de Surinaamse/Antilliaanse en de overige leerlingen. Bij beiden ligt het hoogste percentage in de categorie 'goed'. De meeste Nederlandse leerlingen waarden deze bron met een 5 of 6 (34%), terwijl de meeste Marokkaanse leerlingen voor een 7 of 8 kiezen (44%). Van de half Nederlandse leerlingen geeft bijna 40 procent een 7 of 8, en ruim één op de vier leerlingen uit deze groep geeft een 9 of 10.

Het gemiddeld gegeven cijfer aan verhalen van de geschiedenisleraar als betrouwbare bron is een 6,5. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een 7 of hoger, maar het meest gegeven cijfer is een 5 (32 keer). De betrouwbaarheid van deze bron wordt door de Marokkaanse leerlingen het hoogst gewaardeerd van alle groepen: van hen kiest 72 procent voor een 7 of hoger (waarvan 38% een 9 of 10 geeft). Bij de Nederlandse en half Nederlandse leerlingen geeft respectievelijk ongeveer 60 en 50 procent een cijfer tussen de 5 en de 8, en 35 en 25 procent een 9 of een 10. Van de Turkse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen geeft slechts 10 tot 14 procent een 9 of 10, en daarmee zijn zij het minst positief over deze bron.



Met een gemiddelde van 6,2 zijn verhalen van oudere mensen de laatste bron die gemiddeld een voldoende haalt. De helft van de leerlingen geeft deze bron een 6 of hoger, maar het meest gegeven cijfer is een 10 (44 keer). De meningen over deze bron zijn erg verdeeld. Uit geen van de herkomstgroepen komt een eenduidig beeld naar voren. Er zijn wel verschillen tussen de herkomstgroepen, maar er is nauwelijks een patroon in te ontdekken. In figuur 8.7 is dit duidelijk zichtbaar. Alleen bij de overige leerlingen is een duidelijk stijgende lijn in de waardering waar te nemen, en zij zijn dan ook het meest positief. Ook de Nederlandse, Turkse en Marokkaanse zijn relatief positief over deze bron.

Websites over geschiedenis hebben met gemiddeld een 4,7 de hoogste onvoldoende als betrouwbare

informatiebron. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een 5 of lager, en het meest gegeven cijfer is een 4 (48 keer). Hoewel de verschillen tussen de herkomstgroepen niet groot zijn, valt een aantal dingen op. De bron wordt van alle groepen het meest positief gewaardeerd door de Turkse leerlingen, op korte afstand gevolgd door de half Nederlandse leerlingen. Van hen geeft respectievelijk 60 en ruim 50 procent een cijfer tussen de 5 en de 8. Het beeld van de Nederlandse en overige leerlingen is bijna identiek. De meest gegeven cijfers zijn een 3 of een 4, met een uitloper naar de 5 en

6. De Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn het meest negatief over deze bron. 28 procent van de Marokkaanse leerlingen geeft een 1 of een 2, en eenzelfde percentage geeft een 3 of een 4. Ruim 50 procent van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen geeft een 3 of een 4.

Het gemiddelde van de bron historische speelfilms is 4,0. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een 3 of lager, en het meest gegeven cijfer is een 3 (49 keer). Ook bij deze bron zijn de Turkse leerlingen van alle groepen het meest positief in hun waardering, maar liefst 20 procent geeft deze bron een 7 of een 8. Ook bij de Marokkaanse leerlingen is dit percentage redelijk hoog, ruim 15 procent. Zij hebben in de laagste categorie echter een hoger percentage dan de Turkse leerlingen. Van de overige leerlingen geeft één op de vier deze bron een 5 of een 6, en ruim één op de negen geeft een 7 of een 8. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn over het algemeen redelijk negatief, maar wel geeft ongeveer één op de zeven leerlingen uit deze groep een 9 of een 10. De Nederlandse leerlingen zijn het meest negatief; van hen kiest 50 procent voor een 3 of een 4, en ruim 30 procent geeft slechts een 1 of een 2.

Leesboeken en stripboeken over geschiedenis halen een gemiddelde score van 3,5 en zijn daarmee volgens de leerlingen de op één na minst betrouwbare bron. 50 procent van de leerlingen geeft deze bron een 3 of lager, en het meest gegeven cijfer is een 2 (61 keer). De verschillen in de waarderingen tussen de herkomstgroepen zijn bij deze bron redelijk klein. Wel zien we ook hier dat de Turkse leerlingen van alle groepen relatief de meeste negens en tiens geven. De Nederlandse en half Nederlandse leerlingen zijn het meest negatief over deze bron; ongeveer 50 procent van deze leerlingen geeft een 1 of een 2.

Historische bordspellen en computergames zijn met een gemiddelde van 2,5 het laagst geëindigd op de lijst van betrouwbare informatiebronnen. De helft van de leerlingen geeft deze bron een 2 of lager, en het meest gegeven cijfer is een 1 (92 keer). Ook hier zijn de verschillen tussen de herkomstgroepen nihil. Opvallend is wel dat de Marokkaanse leerlingen nog redelijk verdeeld zijn over de twee laagste categorieën, terwijl de andere herkomstgroepen in grote meerderheid voor een 1 of een 2 hebben gekozen. Uitzondering hierop zijn de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen die in vergelijking met de andere groepen verrassend positief zijn. Ruim 14 procent geeft deze bron een 9 of een 10. Eenzelfde percentage leerlingen geeft een 3 of een 4, en ook kiest eenzelfde percentage voor een 5 of een 6.

Nu we gezien hebben hoe leerlingen de verschillende informatiebronnen waarderen als boeiende én als betrouwbare bron, is het interessant om te kijken of er bij bepaalde bronnen een verband is tussen deze waarderingen. Bij het berekenen van de statistische verbanden bleek dit inderdaad zo te zijn. Bij alle in de vraag genoemde bronnen bleek er in meer of mindere mate een positief verband te zijn tussen de waardering als boeiende bron en de waardering als betrouwbare bron. Dat betekent dat leerlingen geneigd zijn om een bron die ze boeiend vinden, ook als betrouwbaar te bestempelen. Het betekent ook dat leerlingen geneigd zijn om een bron die ze minder boeiend vinden, als minder betrouwbaar te bestempelen. Het gevonden verband is het sterkst bij verhalen van de geschiedenisleraar, gevolgd door historische documentaires, verhalen van oudere mensen, herdenkingen en herdenkingsplaatsen, en plaatsen waar je het verleden kunt bekijken<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Bij al deze bronnen zijn matige positieve statistische verbanden gevonden, met waarden tussen 0,436 en 0,283 (Spearman's rho).

#### 8.4. Waardering in het algemeen van de lessen en de docent

Bij de stelling 'ik heb altijd veel zin in de geschiedenislessen op school' zijn er in bepaalde herkomstgroepen opvallende uitkomsten (zie figuur 8.8). De Marokkaanse leerlingen zijn bijzonder positief over de geschiedenislessen, terwijl de Surinaamse/Antilliaanse juist uitermate negatief zijn. De verschillen tussen de andere herkomstgroepen zijn behoorlijk klein.

De stelling 'het maakt mij niet uit welke docent mij lesgeeft voor geschiedenis' kan bij geen van de groepen op erg veel goedkeuring rekenen. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn met ruim 30 procent voorstanders nog het meest positief, maar gezien de hiervoor genoemde uitkomsten is dit misschien geen verheugende uitkomst. De Nederlandse en half Nederlandse leerlingen zijn het met percentages rond de 85 procent het minst met de stelling eens. Bij de andere groepen ligt het percentage tegenstanders rond de 70 procent.

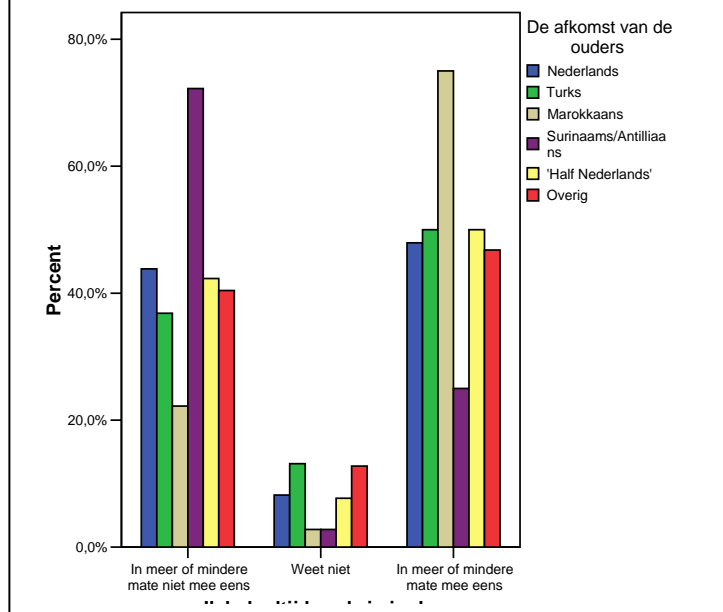
Slechts 7 procent van de leerlingen heeft altijd zin in de geschiedenislessen, ongeacht de docent die voor de klas staat. Zij zijn het namelijk met beide stellingen eens. 28 procent van de leerlingen is het met geen van beide stellingen eens; zij hebben niet altijd zin in de lessen en vinden het wel belangrijk welke docent er voor de klas staat. Je zou hieruit de voorzichtige conclusie kunnen trekken dat op zijn minst een deel van deze leerlingen (het zijn er 72) niet altijd tevreden is of is geweest met zijn of haar geschiedenisdocent. 12 procent van de leerlingen heeft evenmin altijd zin in de les, maar kan het ook niet schelen welke docent er voor hun neus staat. Zij hebben misschien sowieso weinig interesse in het vak.

Het merendeel van de leerlingen (41%) zegt het echter wel in meer of mindere mate eens te zijn met de stelling dat zij altijd zin hebben in de geschiedenislessen en hen maakt het tevens in meer of mindere mate uit welke docent er lesgeeft. Hieruit kan de voorzichtige conclusie getrokken worden dat in elk geval de meeste van deze leerlingen (redelijk) tevreden zijn met hun geschiedenisdocent.<sup>3</sup>

#### 8.5. Analyse naar onderwijsniveau en sekse

Om een verband te kunnen zien tussen de waardering van de bronnen en het onderwijsniveau van de leerlingen, heb ik de antwoorden van de leerlingen verder vereenvoudigd. Van de cijfers 1 t/m 5 heb ik de categorie 'onvoldoende' gemaakt, en van de cijfers 6 t/m 10 de categorie 'voldoende'. Op die manier is duidelijker zichtbaar of de waardering, in de vorm van een voldoende, stijgt of daalt naarmate het onderwijsniveau stijgt. In de volgende paragraaf over de verschillen tussen jongens en meisjes heb ik deze zelfde indeling gebruikt.

**Figuur 8.5. Staafdiagram met de antwoorden op de stelling 'ik heb altijd veel zin in de geschiedenislessen op school' in percentages per herkomstgroep**



<sup>3</sup> Uit de analyse naar onderwijsniveau komt geen duidelijk verband naar voren. Wel zijn er verschillen tussen de antwoorden van jongens en meisjes. Relatief meer meisjes dan jongens zijn het met de eerste stelling eens, namelijk 53 tegenover 42 procent. Bij de tweede stelling zien we een minder groot verschil; 78 procent van de meisjes is het niet met de stelling eens, tegenover 71 procent van de jongens.

Bij de vraag over de boeiendheid van de informatiebronnen heb ik slechts twee bronnen gevonden waarbij een verband zichtbaar is tussen het onderwijsniveau en de waardering. Dit zijn plaatsen waar je het verleden kunt bekijken en historische speelfilms. Bij de eerste bron daalt het aandeel voldoende van 60 procent op vmbo-niveau naar 56 procent op havo-niveau tot 54 procent op vwo-niveau. Ook bij de historische speelfilms zien we een stijgende waardering in de hogere onderwijsniveaus (vmbo-niveau: 60%, havo-niveau: 65%, vwo-niveau: 66%).

Bij de vraag over de betrouwbaarheid van de informatiebronnen zijn er vier bronnen waar een verband zichtbaar is tussen het onderwijsniveau en de waardering. De eerste waar dit voor opgaat, is de bron historische bordspellen en computergames. Hier daalt de waardering bij de hogere onderwijsniveaus. Het aandeel voldoende is op vmbo-niveau nog 15 procent. Op havo-niveau is dit 6 procent en op vwo-niveau nog maar 5 procent. Ook de bron verhalen van oudere mensen krijgt van vwo-leerlingen minder vaak een voldoende dan van havo- en vmbo-leerlingen. Het daalt van 70 procent naar 56 procent tot 44 procent op vwo-niveau. Hetzelfde geldt voor de betrouwbaarheid van historische speelfilms. Deze wordt door vwo-leerlingen het laagst gewaardeerd<sup>4</sup>, terwijl deze leerlingen de bron wel boeiender vonden dan havo- en vmbo-leerlingen. Schoolboeken zijn de enige bron die op het criterium betrouwbaarheid vaker een voldoende van vwo-leerlingen (82%) krijgen dan van havo-leerlingen (74%) en vmbo-leerlingen (63%). Bij de vraag over de betrouwbaarheid van de bronnen zien we dus meer monotoon stijgende of dalende verbanden dan bij de vraag over de 'boeiendheid' van de bronnen. Bovendien zijn de verbanden hier over het algemeen duidelijker (de verschillen zijn groter) dan bij de boeiendheid.

Bij de analyse naar sekse is bij vijf bronnen een verschil in waardering van de boeiendheid zichtbaar. De meisjes vinden plaatsen waar je het verleden kunt bekijken boeiender als informatiebron dan de jongens; 52 procent van de jongens geeft een voldoende tegenover 62 procent van de meisjes. Hetzelfde geldt voor herdenkingen en herdenkingsplaatsen. Bijna 50 procent van de meisjes geeft deze bron een voldoende, en bij de jongens is dit minder dan 30 procent. Verhalen van oudere mensen krijgen van de meisjes relatief iets meer voldoende dan van de jongens; 72 procent tegenover 67 procent. De jongens vinden websites over geschiedenis boeiender als informatiebron dan de meisjes; bijna 40 procent van de jongens geeft een voldoende tegenover bijna 30 procent van de meisjes. De jongens vinden ook historische bordspellen en computergames boeiender dan de meisjes. Van de meisjes geeft 29 procent een voldoende en van de jongens geeft 43 procent een voldoende aan deze bron.

Bij de vraag over de betrouwbaarheid van de informatiebronnen zijn er vier bronnen waar een verschil waarneembaar is in de waardering. De bron met het duidelijkste verschil is plaatsen waar je het verleden kunt bekijken. 79 procent van de meisjes geeft deze bron qua betrouwbaarheid een voldoende tegenover 70 procent van de jongens. Ook geven de meisjes aan verhalen van oudere mensen relatief meer voldoende dan de jongens (60% tegenover 54%). Bij de bron schoolboeken geven de jongens daarentegen relatief vaker een voldoende dan de meisjes (77% tegenover 70%). Bij verhalen van de geschiedenisleraar geeft 68 procent van de jongens een voldoende, tegenover 62 procent van de meisjes. De verschillen in waardering tussen jongens en meisjes zijn bij de waardering van de boeiendheid dus groter dan bij de waardering van de betrouwbaarheid.

## **8.6. Samenvatting van de gegevens**

In figuur 8.10 is duidelijk zichtbaar gemaakt hoe hoog de bronnen op de twee criteria gemiddeld gescoord hebben. Het kan toeval zijn, maar het is in elk geval opvallend dat de bronnen die gemiddeld

---

<sup>4</sup> Van 34% voldoende op vmbo-niveau naar 28% op havo-niveau tot 23% op vwo-niveau.

een voldoende score als boeiende bron, allemaal ‘consumptieve’ bronnen zijn. Verhalen van oudere mensen, documentaires, speelfilms en verhalen van de geschiedenisleraar zijn bronnen waarbij weinig eigen inbreng en inspanning gevraagd wordt. De bronnen die gemiddeld een onvoldoende hebben gescoord, vragen over het algemeen meer inzet en vaardigheden van de leerlingen: herdenkingen en herdenkingsplaatsen, websites, leesboeken/stripboeken, schoolboeken en bordspellen/computergames. Verder zien we dat de cijfers in het lijstje met boeiende bronnen veel dichter bij elkaar liggen dan de cijfers in het lijstje met betrouwbare bronnen. Dat er onder leerlingen blijkbaar meer overeenstemming bestaat over de betrouwbaarheid van bronnen dan de boeiendheid van bronnen, is redelijk logisch. Hoe boeiend je een bron vindt, is in hoge mate een kwestie van persoonlijke voorkeur terwijl de betrouwbaarheid van een bron aan redelijk objectieve maatstaven afgemeten kan worden. Er is echter bij alle bronnen wel in meer of mindere mate een positief statistisch verband waarneembaar tussen de waardering van bronnen als boeiend en als betrouwbaar.

**Tabel 8.6. De gemiddelde scores van alle bronnen**

<i>Boeiende bronnen</i>	<i>Cijfer</i>	<i>Betrouwbare bronnen</i>	<i>Cijfer</i>
Verhalen van oudere mensen	6,8	Plaatsen waar je het verleden kunt ‘bekijken’	7,2
Historische tv-documentaires	6,7	Historische tv-documentaires	7,0
Historische speelfilms	6,6	Schoolboeken	6,8
Verhalen van de geschiedenisleraar	6,5	Herdenkingen en herdenkingsplaatsen	6,7
Plaatsen waar je het verleden kunt ‘bekijken’	5,9	Verhalen van de geschiedenisleraar	6,5
Herdenkingen en herdenkingsplaatsen	5,0	Verhalen van oudere mensen	6,2
Websites over geschiedenis	4,5	Websites over geschiedenis	4,7
Leesboeken en stripboeken over geschiedenis	4,5	Historische speelfilms	4,0
Schoolboeken	4,4	Leesboeken en stripboeken over geschiedenis	3,5
Historische (bord)spellen en computergames	4,2	Historische (bord)spellen en computergames	2,5

Wat bij de gemiddelde waardering van de betrouwbaarheid vooral de aandacht trekt, is dat historische tv-documentaires als betrouwbare bron vrij hoog eindigen, terwijl historische speelfilms als betrouwbare bron met drie volle punten verschil bijna onderaan eindigen. Het is natuurlijk goed dat de leerlingen een verschil in betrouwbaarheid zien, maar in de praktijk is dit wel vaak een glijdende schaal. Een zo verschillende waardering kan wijzen op te groot vertrouwen in documentaires bij de leerlingen. Bovendien is deze bron zelfs hoger geëindigd dan schoolboeken. Natuurlijk zijn schoolboeken niet totaal gevrijwaard van subjectiviteit, maar zeker in Nederland wordt door schrijvers van schoolboeken wel zoveel mogelijk geprobeerd om een representatief en genuanceerd beeld te geven. Het is uit dit onderzoek niet op te maken hoe docenten hiermee omgaan, maar het zou in elk geval goed zijn als het toenemende gebruik van de tv in het klaslokaal gepaard gaat met een ‘waarschuwing’ voor de standplaatsgebondenheid van de maker(s) van films én documentaires.

## Hoofdstuk 9

# De historische *outlook* van de herkomstgroepen, onderwijsniveaus en seksen

### 9.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een profiel opgesteld van de historische *outlook* van elke herkomstgroep, van elk onderwijsniveau en van de beide seksen. Op die manier wordt duidelijk hoe de bevindingen zich tot elkaar verhouden en welk totaalbeeld uit het onderzoek naar voren komt voor alle onderzochte groepen.

### 9.2. De leerlingen van Nederlandse herkomst

De Nederlandse leerlingen zijn in hoge mate gehecht aan hun ‘etnische’ identiteit en aan de Nederlandse geschiedenis, en in bijna even hoge mate aan hun lokale en regionale identiteit. De affiniteit met lokale geschiedenis is echter minder groot. De Nederlandse leerlingen hebben de grootste affiniteit met de geschiedenis van hun familie, en de minste affiniteit met de geschiedenis van hun godsdienst. De religieuze identiteit neemt dan ook een verwaarloosbare plaats in.

Eén op de drie Nederlandse leerlingen vindt het verleden boeiender dan de toekomst, en eveneens (ruim) één op de drie vindt geschiedenis interessanter dan andere dingen. Slechts een kleine meerderheid van de leerlingen vindt het kennen van de eigen geschiedenis belangrijk voor hun identiteit. Veel Nederlandse leerlingen voelen zich niet verbonden met hun voorouders. Ook zien de meeste leerlingen geen aanwezigheid van God in de geschiedenis.

Deze leerlingen nemen redelijk veel gedeelde geschiedenis waar, maar een meerderheid geeft aan dat het hebben van een gezamenlijke geschiedenis niet leidt tot meer gevoelens van verbondenheid. Bijna vier op de tien leerlingen vinden dat niet iedereen de geschiedenis moet kennen van het land waar hij of zij woont, terwijl ruim zes op de tien leerlingen wél vinden dat het kennen van de Nederlandse geschiedenis een noodzakelijke voorwaarde is voor goede integratie in Nederland. Dit impliceert dat zij zelf de geschiedenis niet hoeven te kennen, maar mensen van niet-Nederlandse herkomst wel. Over gevoelens van trots ten opzichte van de Nederlandse geschiedenis zijn de Nederlandse leerlingen onzeker en verdeeld. De trotse leerlingen zijn dan ook in de minderheid. Hoewel een meerderheid van de Nederlandse leerlingen het een goede zaak vindt om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland, ligt het percentage 9 procent onder het gemiddelde.

De periode van de twee Wereldoorlogen is het meest populair onder deze leerlingen, gevolgd door de Oudheid. Het thema ‘oorlog en verovering’ is het meest populair, en het thema ‘migratie en migranten’ is het minst populair. Bij de Nederlandse leerlingen zijn de thema’s ‘koningen, presidenten en andere leiders’, ‘ontdekkingsreizen en kolonisatie’ en ‘dagelijks leven van mensen’ boven gemiddeld populair, al is een meerderheid tegen deze thema’s in de les. De thema’s ‘godsdienst en geloof’ en ‘slavenhandel en slavernij’ zijn beneden gemiddeld populair. Bij alle thema’s vindt het grootste deel van de leerlingen dat ze voldoende in de les aan bod komen, en deze groep vormt op twee thema’s na bovendien steeds de meerderheid. De Nederlandse leerlingen lijken dus zeer tevreden over de lesinhoud.

De Tweede Wereldoorlog wordt door de meeste Nederlandse leerlingen genoemd als meest favoriete onderwerp, en dit onderwerp scoort bij de Nederlandse leerlingen het hoogst van alle herkomstgroepen. Hetzelfde geldt voor Lancashire, maar dan als saaiste onderwerp. De Nederlandse



leerlingen zijn het van alle groepen het minst eens en het meest oneens met de stelling ‘het verkopen en gebruiken van slaven is het ergste wat Nederlanders ooit gedaan hebben’ en de stelling ‘bij het herdenken van WOII krijgt de jodenvervolgung teveel aandacht’.

De Nederlandse leerlingen vinden documentaires de meest boeiende bron, en leesboeken en stripboeken, websites over geschiedenis en historische bordspellen en computergames de minst boeiende bron(nen). Het meest betrouwbaar vinden ze plaatsen waar je het verleden kunt bekijken, en het minst betrouwbaar historische bordspellen en computergames. Er is een aantal bronnen dat door de Nederlandse leerlingen qua boeiendheid en/of betrouwbaarheid hoger of lager gewaardeerd wordt dan het gemiddelde. Verhalen van de geschiedenisleraar vinden de leerlingen boeiender en betrouwbaarder dan gemiddeld, en leesboeken en stripboeken vinden de leerlingen minder boeiend en betrouwbaar dan gemiddeld. Ook historische bordspellen en computergames worden qua boeiendheid lager gewaardeerd dan gemiddeld. Plaatsen waar je het verleden kunt bekijken, herdenkingen en herdenkingsplaatsen en schoolboeken vinden de leerlingen betrouwbaarder dan gemiddeld, en historische speelfilms vinden de leerlingen minder betrouwbaar dan gemiddeld.<sup>1</sup> De Nederlandse leerlingen zijn relatief kieskeurig in hun voorkeur voor geschiedenisdocenten.

56 procent van de Nederlandse leerlingen herdenkt jaarlijks een historische gebeurtenis, en in bijna alle gevallen is dit dodenherdenking en/of bevrijdingsdag.

### **9.3. De leerlingen van ‘half Nederlandse’ herkomst**

De half Nederlandse leerlingen zijn meer gehecht aan hun Nederlandse (etnische) identiteit dan aan hun niet-Nederlandse (etnische) identiteit; de eerste wordt vaker en hoger gewaardeerd dan de tweede. De affiniteit met de Nederlandse geschiedenis is aanzienlijk minder dan bij de Nederlandse leerlingen en staat op hetzelfde niveau als dat van de Turkse leerlingen, die grootste affiniteit met de Nederlandse geschiedenis hebben van de niet-Nederlandse herkomstgroepen. De betekenis van de lokale en regionale identiteit is voor deze leerlingen minder belangrijk dan hun niet-Nederlandse etnische identiteit. De affiniteit met lokale geschiedenis is dan ook veel kleiner dan hun affiniteit met de geschiedenis van het land waar hun ouders/voorouders vandaan komen. Van alle soorten geschiedenis wordt de geschiedenis van de familie door de half Nederlandse leerlingen het hoogst gewaardeerd, en zij waarderen dit ook hoger dan de andere herkomstgroepen. In de oriëntatie op de religieuze achtergrond nemen de half Nederlandse leerlingen een tussenpositie tussen de Nederlandse en niet-Nederlandse herkomstgroepen in.

De leerlingen zijn van alle groepen het sterkst in hun afwijzing van de stelling dat je niks aan geschiedenis hebt. Eén op de vijf leerlingen vindt het verleden boeiender dan de toekomst. Bij deze leerlingen is het kennen van de eigen geschiedenis duidelijk belangrijker voor hun identiteit dan bij de Nederlandse leerlingen, maar gemiddeld ten opzichte van de niet-Nederlandse herkomstgroepen. De verbondenheid met de voorouders is net zo gering als onder Nederlandse leerlingen. Ruim één op de drie weet niet of ze de aanwezigheid van God in de geschiedenis terugzien, en ruim de helft is het niet met deze stelling eens.

De half Nederlandse leerlingen nemen relatief veel gedeelde geschiedenis waar met andere inwoners van Nederland, maar er is ook een relatief groot aandeel dat geen gedeelde geschiedenis waarneemt. De half Nederlandse leerlingen zijn het van alle groepen het minst eens met de stelling dat een gedeelde geschiedenis voor meer verbondenheid zorgt, maar hebben ook een groot aandeel onzekere leerlingen. Ook bij de stelling over het kennen van de geschiedenis van het land waar je woont, zijn de half Nederlandse leerlingen veelal onzeker. 45 procent van de leerlingen vindt dat het

---

<sup>1</sup> Voor deze analyse heb ik gekeken naar het aandeel Nederlandse leerlingen dat een voldoende heeft gegeven, en dit heb ik vergeleken met het totale aandeel leerlingen dat een voldoende heeft gegeven.

kennen van de Nederlandse geschiedenis een noodzakelijke voorwaarde is voor integratie, maar wederom weet één op de vijf niet wat te antwoorden. Iets meer dan de helft van de leerlingen zegt niet trots te zijn op de Nederlandse geschiedenis. Een relatief groot deel weet niet of het goed is om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland, maar toch is een redelijke ruime meerderheid van de leerlingen het met de stelling eens. Ook over het onthouden van de eigen geschiedenis temidden van andere mensen zijn relatief veel leerlingen onzeker, maar toch is 65 procent het met de stelling eens. Van de half Nederlandse leerlingen 'kiest' 39 procent voor integratie als historisch acculturatiepatroon, en 15 procent 'kiest' voor dissociatie (separatie). Ruim één op de tien leerlingen weet op beide acculturatiestellingen geen antwoord, en 8 procent kiest voor marginalisering. Beide percentages zijn relatief hoog en kunnen wijzen op mogelijke marginalisering.

De Oudheid is bij de half Nederlandse leerlingen veruit de meest populaire periode uit de geschiedenis. Het thema 'oorlog en verovering' is het meest populair, en het thema 'migratie en migranten' is het minst populair.<sup>2</sup> De thema's 'dagelijks leven van mensen', 'ontdekkingsreizen en kolonisatie' en 'niet-westerse samenlevingen' zijn boven gemiddeld populair. De thema's 'slavenhandel en slavernij', 'koningen, presidenten en andere leiders', 'migratie en migranten' en 'godsdienst en geloof' zijn beneden gemiddeld populair. Op drie thema's<sup>3</sup> na zijn de leerlingen bij alle thema's in meerderheid tevreden over de behandeling in de les. De Tweede Wereldoorlog en de Koude Oorlog eindigen *ex aequo* op plaats één van de meest genoemde favoriete onderwerpen. Lancashire is bij de half Nederlandse leerlingen het saaieste onderwerp.

Het is opvallend dat 65 procent van deze leerlingen het eens is met de stelling dat het verkopen en gebruiken van slaven het ergste is dat Nederlanders ooit gedaan hebben, terwijl dit bij de Nederlandse leerlingen slechts 51 procent was. Ook bij de stelling over de plaats van de jodenvervolgung in de herdenking van de Tweede Wereldoorlog nemen deze leerlingen een tussenpositie in tussen de Nederlandse en niet-Nederlandse herkomstgroepen. Bij de stelling 'Europese landen hebben andere landen gekoloniseerd om te kunnen onderdrukken en uitbuiten' zijn de half Nederlandse leerlingen het van alle groepen het minst met de stelling eens. Hetzelfde geldt voor de stelling over de kruistochten, en hier hebben de half Nederlandse leerlingen bovendien het kleinste aandeel onzekere leerlingen.<sup>4</sup>

De half Nederlandse leerlingen hebben de boeiendheid van historische speelfilms het hoogst gewaardeerd, en dat geldt ook voor de betrouwbaarheid van historische tv-documentaires. Bij deze bronnen geven de leerlingen ook boven gemiddeld veel voldoende.<sup>5</sup> Ze hebben de boeiendheid van schoolboeken en de betrouwbaarheid van historische bordspellen en computergames het laagst gewaardeerd. Boven gemiddeld slecht scoren vooral de boeiendheid van schoolboeken<sup>6</sup> en de betrouwbaarheid van leesboeken en stripboeken. De half Nederlandse leerlingen zijn, evenals de Nederlandse leerlingen, relatief kieskeurig in hun voorkeur voor geschiedenisdocenten. 61 procent van de half Nederlandse leerlingen herdenkt jaarlijks een historische gebeurtenis. In het overgrote deel van de gevallen betreft dit dodenherdenking en/of bevrijdingsdag.

#### **9.4. De leerlingen van Turkse herkomst**

De Turkse leerlingen waarderen hun Nederlandse identiteit het minst en het laagst van alle niet-Nederlandse herkomstgroepen. 50 procent voelt zich noch in de eerste, noch in de tweede, noch in de derde plaats Nederlander. Opmerkelijk genoeg hebben de Turkse leerlingen van alle niet-Nederlandse

<sup>2</sup> Bij dit thema zijn deze leerlingen bovendien het meest afwijzend van alle herkomstgroepen.

<sup>3</sup> Deze thema's zijn 'slavenhandel en slavernij', 'dagelijks leven van mensen' en 'migratie en migranten'.

<sup>4</sup> Overigens houden de voor- en tegenstanders elkaar met ieder 39 procent precies in evenwicht.

<sup>5</sup> Beide 11 procent boven het gemiddelde aandeel voldoende.

<sup>6</sup> Met respectievelijk 20 en 12 procent boven het gemiddelde aandeel onvoldoendes.

herkomstgroepen wel de meeste affiniteit met de geschiedenis van Nederland. De lokale en regionale identiteit spelen slechts een kleine rol, en meer dan de helft heeft geen enkele affiniteit met lokale geschiedenis. De etnische identiteit wordt door 58 procent van deze leerlingen op nummer één gezet, en daarmee is deze identiteit relatief sterk. De geschiedenis van het land waar de ouders/voorouders vandaan komen is voor de Turkse leerlingen erg belangrijk; ruim driekwart zet het op plaats één, twee of drie en geen enkele leerling geeft aan het niet belangrijk te vinden. Bij de Turkse leerlingen vinden we het hoogste percentage leerlingen dat de geschiedenis van de familie niet belangrijk vindt. De religieuze identiteit is voor Turkse leerlingen wel belangrijk, hoewel minder dan voor Marokkaanse leerlingen. 30 procent kiest niet voor een religieuze component in zijn of haar identiteit. De geschiedenis van de godsdienst is voor Turkse leerlingen daarentegen wel zeer belangrijk.

De Turkse leerlingen komen naar voren als het meest geïnteresseerd in geschiedenis van alle herkomstgroepen. Ook is het aandeel voorstanders van de stelling dat het voor je identiteit belangrijk is om je eigen geschiedenis te kennen onder Turkse leerlingen het grootst. Verder voelen de Turkse leerlingen zich in meerderheid verbonden met hun voorouders en nemen zij het meest van alle groepen de invloed van God waar in de geschiedenis.

De Turkse leerlingen nemen van alle niet-Nederlandse herkomstgroepen de meeste gedeelde geschiedenis met andere inwoners van Nederland waar, en zijn het in meerderheid eens met de stelling dat een gezamenlijke geschiedenis voor meer verbondenheid zorgt. De leerlingen zijn het van alle groepen het meest eens met de stelling dat iedereen de geschiedenis moet kennen van het land waar hij of zij woont, maar een kleine meerderheid vindt dat het kennen van de Nederlandse geschiedenis niet noodzakelijk is voor een goede integratie. De leerlingen vinden het goed om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland, en vinden het belangrijk om hun eigen geschiedenis te onthouden temidden van andere mensen. 58 procent van de Turkse leerlingen 'kiest' voor integratie als acculturatiepatroon, 16 procent voor dissociatie (separatie), 8 procent voor assimilatie en 5 procent voor marginalisering.

Bij de Turkse leerlingen is de periode van de twee Wereldoorlogen samen met zelfgenoemde periodes als meest populair uit de bus gekomen.<sup>7</sup> Het thema 'oorlog en verovering' is bij Turkse leerlingen het meest populair, en het thema 'Nederlandse kunst en cultuur' het minst populair. Overigens is het opvallend dat dit thema bij deze leerlingen wel even 'gewild' is als bij de Nederlandse leerlingen en bovengemiddeld goed scoort bij de Turkse leerlingen. De thema's 'migratie en migranten', 'godsdienst en geloof' en 'oorlog en verovering' zijn boven gemiddeld populair bij deze leerlingen.<sup>8</sup> De thema's 'slavenhandel en slavernij' en 'emancipatie van vrouwen' zijn beneden gemiddeld populair bij deze leerlingen.<sup>9</sup> Van vijf thema's vinden de leerlingen dat ze te weinig aan bod komen in de les.<sup>10</sup> Maar liefst 82 procent vindt dat het thema 'godsdienst en geloof' te weinig in de les aan bod komt; dit is 25 procent meer dan bij de Marokkaanse leerlingen. Over vier thema's zijn de leerlingen wel tevreden.<sup>11</sup> Het Ottomaanse Rijk is door de meeste Turkse leerlingen genoemd als meest favoriete onderwerp, en politiek en staatsinrichting is het meest als saaiste onderwerp genoemd.

Van de Turkse leerlingen vindt een kleine meerderheid dat de jodenvervolgung teveel aandacht krijgt bij het herdenken van de Tweede Wereldoorlog. De helft van de leerlingen vindt dat de kruistochten het ergste zijn wat Europese christenen ooit tegen andere mensen gedaan hebben, maar 37

---

<sup>7</sup> Meestal werd het Ottomaanse Rijk genoemd als zelfgenoemde periode.

<sup>8</sup> Met verschillen van respectievelijk 9, 19(!) en 7 procent ten opzichte van het gemiddelde.

<sup>9</sup> Met verschillen van respectievelijk 10 en 9 procent ten opzichte van het gemiddelde.

<sup>10</sup> Dit zijn de thema's 'dagelijks leven van mensen', 'migratie en migranten', 'godsdienst en geloof', 'niet-westerse samenlevingen' en 'Nederlandse kunst en cultuur'.

<sup>11</sup> Dit zijn alle andere thema's, behalve 'slavenhandel en slavernij'. Hier is het gelijk verdeeld tussen 'te weinig' en 'voldoende'.

procent weet niet wat te antwoorden bij deze stelling. Turkse leerlingen vinden verder relatief vaak dat je wel mag oordelen over dingen die mensen in het verleden hebben gedaan.

De Turkse leerlingen vinden documentaires, speelfilms en verhalen van de geschiedenisleraar de boeiendste historische bronnen. Ze vinden schoolboeken de minst boeiende bron. De leerlingen vinden plaatsen waar je het verleden kunt bekijken de meest betrouwbare bron en bordspellen en computergames de minst betrouwbare bron. Vooral bordspellen en computergames zijn boven gemiddeld boeiend, en in mindere mate ook plaatsen waar je het verleden kunt bekijken en websites. Beneden gemiddeld boeiend zijn vooral verhalen van oudere mensen. De Turkse leerlingen geven hier het kleinste aandeel voldoende van alle herkomstgroepen. De leerlingen vinden leesboeken en stripboeken en tv-documentaires boven gemiddeld betrouwbaar<sup>12</sup>, en beneden gemiddeld betrouwbaar zijn vooral verhalen van de geschiedenisleraar en verhalen van oudere mensen (maar in mindere mate ook plaatsen waar je het verleden kunt bekijken en herdenkingen en herdenkingsplaatsen).

Van deze leerlingen herdenkt 63 procent jaarlijks een historische gebeurtenis. Bij slechts 5 procent van de leerlingen betreft dit dodenherdenking en/of bevrijdingsdag. Bijna één op de vijf leerlingen herdenkt een gebeurtenis die met het land van herkomst te maken heeft, en ruim één op de acht leerlingen herdenkt een gebeurtenis die met de religieuze achtergrond te maken heeft.

### **9.5. De leerlingen van Marokkaanse herkomst**

Van de Marokkaanse leerlingen voelt 62 procent zich in de eerste, tweede of derde plaats Nederlander, waarbij de meeste leerlingen voor plaats drie kiezen. Ruim twee op de vijf leerlingen hecht geen belang aan de Nederlandse geschiedenis; het hoogste van alle groepen. De lokale identiteit is niet erg belangrijk, en de regionale identiteit helemaal niet. De affiniteit met de lokale geschiedenis is dan ook zeer gering: 65 procent vindt het niet belangrijk.

Voor de Marokkaanse leerlingen is hun etnische identiteit behoorlijk belangrijk, maar ze zetten het minder vaak op nummer één dan de Turkse leerlingen. Dit geldt ook voor de geschiedenis van het land waar de ouders/voorouders vandaan komen. De geschiedenis van de familie is voor Marokkaanse leerlingen belangrijker dan voor Turkse, maar minder belangrijk dan voor andere herkomstgroepen. De religieuze identiteit is voor Marokkaanse leerlingen het belangrijkste; 51 procent zet het op nummer één en 78 procent noemt het als onderdeel van zijn of haar identiteit. De geschiedenis van de godsdienst is voor Marokkaanse leerlingen dan ook zeer belangrijk, meer dan voor alle andere groepen.

Driekwart van de leerlingen vindt geschiedenis niet boeiender dan de toekomst, en ongeveer de helft van de leerlingen vindt andere dingen interessanter dan geschiedenis. Voor twee op de drie Marokkaanse leerlingen is het kennen van hun eigen geschiedenis belangrijk voor hun identiteit; het laagste aandeel van alle niet-Nederlandse herkomstgroepen. Ze voelen zich echter wel het meest verbonden met de voorouders van alle herkomstgroepen. Voor 92 procent van de Marokkaanse leerlingen zorgt geschiedenis ervoor dat ze veel dingen beter begrijpen; het hoogste percentage van alle groepen. Over de stelling of geschiedenis laat zien wat God wil met de wereld en de mensen zijn de Marokkaanse leerlingen onzeker en verdeeld, al vormen de voorstanders de grootste groep.

De Marokkaanse leerlingen nemen iets minder gedeelde geschiedenis waar dan de Turkse leerlingen, maar neigen toch naar 'een beetje'. Eén op de vier weet niet of een gezamenlijke geschiedenis tot meer verbondenheid leidt, bijna de helft van de leerlingen vindt van wel. De Marokkaanse leerlingen vinden het meest van alle groepen dat iedereen de geschiedenis moet kennen van het land waar hij of zij woont, maar ze vinden het minst van alle groepen dat het kennen van de

---

<sup>12</sup> Respectievelijk 20% en 12% boven het gemiddelde aandeel voldoende.

Nederlandse geschiedenis noodzakelijk is voor een goede integratie.<sup>13</sup> Ook vinden ze van alle herkomstgroepen het meest dat het goed is om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland. Verder vinden acht op de tien leerlingen dat het belangrijk is om je eigen geschiedenis te onthouden als je tussen andere mensen woont. Van de Marokkaanse leerlingen 'kiest' 61 procent voor integratie als historisch acculturatiepatroon, 11 procent kiest voor dissociatie (separatie), 6 procent voor assimilatie en 6 procent voor marginalisering.

De periode van de twee Wereldoorlogen is bij de Marokkaanse leerlingen de meest populaire periode uit de geschiedenis. Het thema 'godsdienst en geloof' is bij de leerlingen het meest populair, en het thema 'Nederlandse kunst en cultuur' is bij de leerlingen het minst populair. De Marokkaanse leerlingen hebben bij beide thema's respectievelijk het hoogste percentage vóór- en tegenstanders van alle herkomstgroepen.<sup>14</sup> Verder zijn de thema's 'koningen, presidenten en andere leiders', 'migratie en migranten' en 'niet-westerse samenlevingen' boven gemiddeld populair en de thema's 'dagelijks leven van mensen' en 'ontdekkingsreizen en kolonisatie' beneden gemiddeld populair.

Bij de waardering van het aandeel van deze thema's in de lessen, zien we bij deze groep een aantal bijzondere dingen. Een meerderheid van de leerlingen vindt bij acht van de tien thema's dat ze te weinig in de les aan bod komen, en bovendien zijn deze leerlingen bij alle thema's, op één thema na de herkomstgroep met het hoogste percentage leerlingen dat voor het antwoord 'te weinig' heeft gekozen (zelfs bij de thema's waar het grootste deel voor 'voldoende' kiest). Het enige thema waarbij dit niet het geval is, is 'godsdienst en geloof'; het meest populaire thema(!). Van de Marokkaanse leerlingen geeft 56 procent aan het te weinig in de les terug te zien, tegenover 82 procent van de Turkse leerlingen. De Marokkaanse leerlingen zijn dus van alle groepen het minst tevreden over de invulling van de lessen (m.b.t. deze thema's).

De Tweede Wereldoorlog, de profeet Mohammed en de Islam zijn alle drie het meest genoemd als favoriet onderwerp. Lancashire is volgens de leerlingen het saaiste onderwerp. Bij de stelling 'bij het herdenken van WOII krijgt de jodenvervolgning teveel aandacht' halen de voorstanders slechts een kleine meerderheid, maar het is van alle groepen wel het hoogste percentage. Twee op de elf leerlingen weten niet wat ze ervan vinden. Een meerderheid van de Marokkaanse leerlingen vindt dat je niet kunt oordelen over daden van mensen uit het verleden, dit is meer dan bij de andere herkomstgroepen.

Deze leerlingen vinden verhalen van oudere mensen de meest boeiende bron, en schoolboeken de meeste betrouwbare bron. Websites vinden ze de minst boeiende bron, en bordspellen en computergames de minst betrouwbare bron. Vooral de boeiendheid van bordspellen en computergames en de betrouwbaarheid van verhalen van de geschiedenisleraar is bij deze leerlingen boven gemiddeld. Beneden gemiddeld boeiend zijn vooral plaatsen waar je het verleden kunt bekijken, en beneden gemiddeld betrouwbaar zijn vooral tv-documentaires. De Marokkaanse leerlingen zijn bijzonder positief over de geschiedenislessen; drie op de vier leerlingen zeggen altijd zin te hebben in de lessen. Ook zeggen bijna drie op de vier leerlingen dat het hen wél uitmaakt welke docent er voor de klas staat.

Van de Marokkaanse leerlingen zegt 46 procent jaarlijks een historische gebeurtenis te herdenken. Bij 16 procent van de leerlingen betreft dit dodenherdenking en/of bevrijdingsdag; een redelijk groot aandeel voor een niet-Nederlandse herkomstgroep. Iets minder dan een kwart van de leerlingen staat stil bij een religieuze herdenkingsdag, maar geen enkele leerling herdenkt een gebeurtenis verbonden aan hun etnische achtergrond.

<sup>13</sup> Bij de eerste stelling is 69% vóór, en bij de tweede stelling is 62% tegen.

<sup>14</sup> Bij 'godsdienst en geloof' 70% voorstanders tegen een gemiddelde van 41% en 10% meer dan de Turkse leerlingen (de tweede hoogst scorende groep). Bij 'Nederlandse kunst en cultuur' wijkt het percentage 10% af van het gemiddelde.

## 9.6. De leerlingen van Surinaamse of Antilliaanse herkomst

Van deze leerlingen voelt 59 procent zich in de eerste, twee of derde plaats Nederlander. De meeste leerlingen kiezen hierbij voor de derde plaats. De Nederlandse geschiedenis is voor 43 procent van de leerlingen helemaal niet belangrijk, maar toch zet 9 procent het op nummer 2. De lokale en regionale identiteit is bij deze leerlingen het sterkst van alle niet-Nederlandse herkomstgroepen. Een vijfde deel voelt zich in de tweede plaats inwoner van zijn of haar dorp/stad, en ruim een kwart voelt zich in de derde plaats (Zuid-)Hollander. De affiniteit met lokale geschiedenis is echter het meest gering van alle herkomstgroepen; bijna driekwart geeft er niets om.

De etnische identiteit van Surinaamse/Antilliaanse leerlingen is niet zwak, maar van alle niet-Nederlandse herkomstgroepen wel het minst sterk. Toch vinden deze leerlingen de geschiedenis van het herkomstland het vaakst de belangrijkste soort geschiedenis in hun leven. 80 procent van de leerlingen zet het op plaats één, twee of drie. Bijna de helft van de leerlingen zet de geschiedenis van de familie op plaats één. De religieuze identiteit wordt door iets meer dan de helft van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen bovenaan gezet. Het totaal is echter lager dan bij Marokkaanse en Turkse leerlingen. De geschiedenis van hun godsdienst is voor de meeste leerlingen niet zo belangrijk, hoewel slechts één op de zeven leerlingen het helemaal niet belangrijk vindt.

Ongeveer één op de vijf Surinaamse/Antilliaanse leerlingen vindt dat je niks aan geschiedenis hebt; het hoogste percentage van alle herkomstgroepen. Bijna driekwart van de leerlingen vindt andere dingen veel interessanter dan geschiedenis. Ook in vergelijking met de toekomst brengt geschiedenis het er hier redelijk slecht van af: slechts één op de zes leerlingen vindt het verleden boeiender. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen komen naar voren als het minst geïnteresseerd in geschiedenis. Opvallend is daarom dat een grote meerderheid wel aangeeft het kennen van de eigen geschiedenis belangrijk te vinden voor hun identiteit. De verbondenheid met de voorouders is echter niet bijzonder groot. Voor bijna één op de drie leerlingen zorgt kennis van de geschiedenis niet voor een beter begrip van zaken; het hoogste percentage. Over de aanwezigheid van God in de geschiedenis zijn de meningen verdeeld, en is men bovendien onzeker.

Een kleine meerderheid van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen neemt een beetje gedeelde geschiedenis waar, en 59 procent vindt dat een gezamenlijke geschiedenis tot meer verbondenheid leidt. De leerlingen zijn het in even geringe mate als de Nederlandse leerlingen eens met de stelling dat iedereen de geschiedenis moet kennen van het land waar hij of zij woont. Ook zijn ze het in meerderheid oneens met de stelling dat het kennen van de Nederlandse geschiedenis noodzakelijk is voor een goede integratie. Bijna viervijfde van de leerlingen vindt wél dat het goed is om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland. Ook vindt viervijfde van de leerlingen dat het belangrijk is om temidden van andere mensen je eigen geschiedenis te onthouden.

Van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen 'kiest' 47 procent voor integratie als historisch acculturatiepatroon, maar liefst 25 procent kiest voor dissociatie (separatie), 0 procent kiest voor assimilatie en 6 procent kiest voor marginalisering. Deze dissociatieve houding komt ook uit de vragen over de eigen en de Nederlandse geschiedenis naar voren, en wordt hier bevestigd.

De periode van de twee Wereldoorlogen is door de meeste Surinaamse/Antilliaanse leerlingen als favoriete periode uit de geschiedenis gekozen. Opvallend is dat bij de waardering van de thema's acht van de tien thema's beneden gemiddeld populair zijn; vooral de thema's 'ontdekkingsreizen en kolonisatie' en 'oorlog en verovering' zijn negatieve uitschieters. Het enige thema dat boven gemiddeld populair is, is 'slavenhandel en slavernij'; een thema dat bij de 'eigen' geschiedenis hoort. Dit is ook het meest populaire thema.<sup>15</sup> Het wekt dan ook geen verbazing dat dit thema volgens de leerlingen te weinig in de les aan bod komt. Over zes van de tien thema's zijn de leerlingen echter wel

<sup>15</sup> Het minst populaire thema is 'Nederlandse kunst en cultuur'

tevreden wat betreft het aandeel in de les.<sup>16</sup> Hoewel de leerlingen dus tevreden lijken over de invulling van de lessen, is ‘voldoende’ hier het gezien de afkeer van de meeste thema’s wellicht synoniem voor ‘wel best’. De Tweede Wereldoorlog is door de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen het meest genoemd als favoriete onderwerp. Het meest saaie onderwerp is volgens hen de Middeleeuwen.

Bijna 90 procent van de leerlingen is het eens met de stelling dat het verkopen en gebruiken van slaven het ergste is wat Nederlanders ooit gedaan hebben. Verder vindt driekwart van de leerlingen dat Europese landen andere landen hebben gekoloniseerd om te kunnen onderdrukken en uitbuiten; geen enkele leerling is het niet met deze stelling eens. Bij de stelling over de jodenvervolgung echter weet bijna één op de drie niet wat te antwoorden en bij de stelling over de kruistochten zijn dat zelfs bijna twee op de drie leerlingen.

Surinaamse/Antilliaanse leerlingen geven verhalen van oudere mensen de meeste voldoendes als boeiende bron en schoolboeken de meeste voldoendes als betrouwbare bron. Leesboeken en stripboeken, bordspellen en computergames krijgen de minste voldoendes als boeiende bron, en websites de minste voldoendes als betrouwbare bron. Websites en schoolboeken vinden de leerlingen boven gemiddeld boeiend, en bordspellen en computergames, schoolboeken en speelfilms bovengemiddeld betrouwbaar. Vier bronnen hebben beneden gemiddeld boeiend gescoord, en vijf bronnen beneden gemiddeld betrouwbaar. De Surinaamse/Antilliaanse leerlingen zijn uitermate negatief over de geschiedenislessen op school; ruim zeven op de tien leerlingen geven aan niet veel zin in de lessen te hebben. Bijna één derde van de leerlingen maakt het niet uit welke docent er voor de klas staat.

39 procent van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen herdenkt jaarlijks een historische gebeurtenis; het laagste percentage van alle herkomstgroepen. Bij slechts 6 procent van de leerlingen is dit dodenherdenking en/of bevrijdingsdag. 17 procent herdenkt een gebeurtenis uit het land van herkomst, en 8 procent herdenkt een religieuze gebeurtenis.

### **9.7. De leerlingen van overige herkomst**

Deze leerlingen hebben het hoogste percentage leerlingen dat de Nederlandse identiteit op plaats één zet van alle niet-Nederlandse herkomstgroepen; toch is het totale percentage van deze groep gemiddeld. In vergelijking met de niet-Nederlandse herkomstgroepen hebben de overige leerlingen een redelijk grote affiniteit met de Nederlandse geschiedenis. De lokale en regionale identiteit is niet erg sterk, maar sterker dan die van Marokkaanse en Turkse leerlingen. Voor meer dan de helft van de leerlingen is de geschiedenis van de woonplaats matig tot redelijk belangrijk.

De overige leerlingen hebben geen zwakke etnische identiteit, maar wel in vergelijking met andere niet-Nederlandse herkomstgroepen. De geschiedenis van het herkomstland is voor overige leerlingen belangrijker dan voor Marokkaanse leerlingen, maar minder belangrijk dan voor Turkse leerlingen. De affiniteit met familiegeschiedenis is bij de overige leerlingen redelijk groot; groter dan bij de andere niet-Nederlandse herkomstgroepen. De religieuze identiteit is niet onbelangrijk voor de overige leerlingen, maar minder sterk dan bij Turkse, Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen. Hetzelfde geldt voor de geschiedenis van hun godsdienst.

De overige leerlingen zijn evenals de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen niet erg geïnteresseerd in geschiedenis; bij beide stellingen scoren ze redelijk slecht. Viervijfde van de overige leerlingen vindt het voor hun identiteit echter wel belangrijk om hun eigen geschiedenis te kennen. Ze voelen zich van alle niet-Nederlandse herkomstgroepen het minst verbonden met de voorouders. Twee op de vijf leerlingen zijn onzeker over de invloed van God op de geschiedenis.

---

<sup>16</sup> Alleen ‘dagelijks leven van mensen’, ‘migratie en migranten’ en ‘niet-westerse samenlevingen’ komen wat de leerlingen betreft te weinig aan bod.

De overige leerlingen nemen de minste gedeelde geschiedenis waar van alle niet-Nederlandse herkomstgroepen, maar bijna de helft voelt zich wel meer verbonden met mensen als ze een gezamenlijke geschiedenis hebben. Een kwart van de overige leerlingen weet niet of iedereen de geschiedenis moet kennen van het land waar hij of zij woont, maar bijna de helft vindt van wel. Over de noodzaak van het kennen van de Nederlandse geschiedenis voor een goede integratie zijn de meningen verdeeld. Wel vindt een grote meerderheid dat het goed is om iets over de geschiedenis van andere culturen in Nederland te weten. Ook vindt een meerderheid dat het belangrijk is om je eigen geschiedenis te onthouden temidden van andere mensen. De helft van de leerlingen weet niet of ze trots zijn op de Nederlandse geschiedenis. Van de overige leerlingen 'kiest' 41 procent voor integratie als acculturatiepatroon, 15 procent kiest voor dissociatie (separatie) en 0 procent kiest voor assimilatie. 9 procent kiest voor marginalisering, dat is het hoogste van alle herkomstgroepen.

De Oudheid is door de meeste overige leerlingen gekozen als interessantste periode uit de geschiedenis. Het meest populaire thema is 'slavenhandel en slavernij', en het minst populaire thema is 'migratie en migranten'. Boven gemiddeld populair zijn de thema's 'slavenhandel en slavernij', 'godsdiens en geloof', 'ontdekkingsreizen en kolonisatie' en 'emancipatie van vrouwen'. Bij het laatste thema scoren de overige leerlingen het hoogst van alle groepen. Het enige thema dat beneden gemiddeld populair is, is 'oorlog en verovering'. Een meerderheid van de leerlingen vindt dit thema niet leuk. De overige leerlingen hebben een genuanceerd oordeel over de mate waarin de thema's in de les aan bod komen; slechts twee keer komt een antwoord boven de 60 procent uit. In zes gevallen kiezen de meeste leerlingen voor 'te weinig', in drie gevallen voor 'genoeg' en in één geval kiezen evenveel leerlingen voor 'genoeg' als 'teveel'. Dit is het geval bij 'oorlog en verovering'. Ook het meest genoemde favoriete onderwerp is bij deze leerlingen de Oudheid. Lancashire is volgens de leerlingen het saaiste onderwerp.

Driekwart van de overige leerlingen is het eens met de stelling dat Europese landen andere landen gekoloniseerd hebben om te kunnen onderdrukken en uitbuiten. Ruim de helft van de leerlingen weet niet wat ze vinden van de stelling over de kruistochten. Een kleine meerderheid van de overige leerlingen vindt dat je niet kunt oordelen over de daden van mensen uit het verleden.

Tv-documentaires krijgen van de overige leerlingen de meeste voldoende als boeiende bron en als meest betrouwbare bron. Websites krijgen de meeste onvoldoende als boeiende bron, en bordspellen en computergames de meeste onvoldoende als betrouwbare bron. Bij de leerlingen zien we een aantal redelijk grote verschillen ten opzichte van het gemiddelde in de waardering van de bronnen. Boven gemiddeld boeiend vinden de overige leerlingen vooral plaatsen waar je het verleden kunt bekijken, verhalen van oudere mensen en documentaires. Beneden gemiddeld boeiend vinden de leerlingen vooral verhalen van de geschiedenisleraar en websites, en in mindere mate bordspellen en computergames. Boven gemiddeld betrouwbaar vinden de overige leerlingen vooral websites, en in mindere mate tv-documentaires. Beneden gemiddeld betrouwbaar vinden de leerlingen vooral schoolboeken en verhalen van de geschiedenisleraar, en in mindere mate herdenkingen en herdenkingsplaatsen. Bij bijna al deze bronnen hebben de overige leerlingen het hoogste dan wel laagste percentage voldoende. De overige leerlingen zijn in verhouding met andere herkomstgroepen redelijk onverschillig over wie er voor de klas staat, en er zijn ongeveer even veel leerlingen die wel en die niet altijd zin hebben in de les.

Van de overige leerlingen herdenkt 43 procent jaarlijks een historische gebeurtenis. Bij 17 procent van de leerlingen is dit dodenherdenking en/of bevrijdingsdag; het hoogste percentage van de niet-Nederlandse herkomstgroepen. 11 procent herdenkt een religieuze gebeurtenis, en 9 procent herdenkt een gebeurtenis uit het land van herkomst.



### **9.8. De vmbo-, havo- en vwo-leerlingen**

De vmbo-leerlingen komen uit het onderzoek naar voren als de leerlingen die van alle niveaus in het algemeen het minst in geschiedenis geïnteresseerd zijn en er het minst het nut van inzien. Op een aantal gebieden van geschiedenis is hun interesse echter groter dan bij de andere onderwijsniveaus. Alles wat met oorlog te maken heeft, is onder vmbo-leerlingen het meest populair. Voorbeelden zijn de periode van de twee wereldoorlogen, de Tweede Wereldoorlog, Hitler, en het thema ‘oorlog en verovering’. Ook mogen de meer concrete thema’s als ‘koningen, presidenten en andere leiders’ en ‘dagelijks leven van mensen’ wat betreft de vmbo-leerlingen vaker aan bod komen in de les. Politiek en Staatsinrichting vinden vmbo-leerlingen saaier dan havo- en vwo-leerlingen. In dit licht bezien is het ook niet verwonderlijk dat plaatsen waar je het verleden kunt bekijken voor vmbo-leerlingen een boeiendere bron zijn dan voor havo- en vwo-leerlingen. Ook wordt de betrouwbaarheid van ‘informele’ bronnen als bordspellen en computergames, verhalen van oudere mensen en speelfilms door vmbo-leerlingen het hoogst gewaardeerd. De invloed van God op de geschiedenis is voor vmbo-leerlingen het duidelijkst. Bij veel andere stellingen kiezen de vmbo-leerlingen het vaakst voor het antwoord ‘weet niet’. Blijkbaar is het voor hen moeilijker om een standpunt in te nemen dan voor havo- en vwo-leerlingen. Ten slotte worden er onder vmbo-leerlingen minder historische gebeurtenissen herdacht dan onder havo- en vwo-leerlingen.

Het is moeilijk en enigszins onzinnig om over de havo-leerlingen *an sich* iets te zeggen, omdat ik bij de analyse naar onderwijsniveau steeds gezocht heb naar monotoon stijgende of dalende verbanden tussen vmbo, havo en vwo. In alle significante bevindingen dienen de gegevens van de havo-leerlingen eigenlijk vooral als ‘brug’ tussen het laagste en hoogste onderwijsniveau, en dus valt er over de havo-leerlingen in dit verband weinig absoluuts te zeggen. Ik kies er daarom voor om de havo-leerlingen niet apart te behandelen.

De vwo-leerlingen komen uit het onderzoek naar voren als de leerlingen die van alle niveaus in het algemeen het meest in geschiedenis geïnteresseerd zijn en er het meest het nut van inzien. De geografische identiteiten zijn voor vwo-leerlingen het meest belangrijk: inwoner van mijn dorp/stad, Nederlander en Europeaan of Wereldburger worden door hen vaker gekozen. De verbondenheid met de voorouders en het belang van de eigen geschiedenis voor de identiteit is voor vwo-leerlingen het grootst, evenals de trotse gevoelens ten aanzien van de Nederlandse geschiedenis en de interesse voor de geschiedenis van andere culturen in Nederland. De thema’s ‘niet-westerse samenlevingen’ en ‘ontdekkingsreizen en kolonisatie’ worden door vwo-leerlingen het meest interessant gevonden. Het thema ‘emancipatie van vrouwen’ zou wat de vwo-leerlingen betreft vaker behandeld mogen worden in de les, maar ‘oorlog en verovering’ wordt volgens de meeste van hen teveel behandeld. De Oudheid als onderwerp is onder vwo-leerlingen het meest populair, en hetzelfde geldt voor de Oudheid als periode. Schoolboeken worden door vwo-leerlingen betrouwbaarder gevonden dan door havo- en vmbo-leerlingen. Ten slotte geven vwo-leerlingen vaker aan een historische gebeurtenis te herdenken dan vmbo- en havo-leerlingen. Vwo-leerlingen zijn het meest de mening toegedaan dat Europese landen andere landen hebben gekoloniseerd om te kunnen onderdrukken en uitbuiten, en ze staan positiever tegenover het oordelen over daden van mensen uit het verleden. De grotere, abstractere, en verder van onze plaats en tijd verwijderde onderwerpen, meningen en bronnen genieten onder vwo-leerlingen dus een grotere waardering.

### **9.9. De jongens en de meisjes**

De jongens komen uit het onderzoek naar voren als iets meer geïnteresseerd in geschiedenis dan meisjes. De jongens leggen meer nadruk op de samenbindende taak van geschiedenis dan de meisjes, ze voelen zich trotser op de Nederlandse geschiedenis en ze voelen zich meer met andere mensen

verbonden als ze een gezamenlijke geschiedenis delen. Ook nemen ze iets meer gedeelde geschiedenis waar dan meisjes. Toch kiezen jongens vaker voor de identiteit 'inwoner van mijn dorp/stad' en minder vaak voor de identiteit 'Nederlander' dan meisjes. Thema's zoals 'koningen, presidenten en andere leiders', 'oorlog en verovering' en 'ontdekkingsreizen en kolonisatie' zijn bij de jongens meer in trek dan bij de meisjes. De Tweede Wereldoorlog wordt dan ook vaker als favoriet onderwerp bestempeld door jongens, evenals de periode van de twee wereldoorlogen. De stelling over de te prominente plaats van de jodenvervolging bij de herdenking van de Tweede Wereldoorlog kan bij jongens op meer instemming rekenen dan bij meisjes. De jongens vinden websites en bordspellen en computergames boeiender als bron dan de meisjes, en schoolboeken en verhalen van de geschiedenisleraar betrouwbaarder als bron dan de meisjes. Over het algemeen zijn er relatief iets meer jongens dan meisjes die geen historische gebeurtenis herdenken.

De meisjes komen uit het onderzoek naar voren als iets minder geïnteresseerd in geschiedenis dan jongens. Meisjes vinden het echter belangrijker om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland. De thema's 'slavenhandel en slavernij', 'dagelijks leven van mensen', 'niet-westerse samenlevingen' en 'emancipatie van vrouwen' zijn bij de meisjes duidelijk meer in trek dan bij de jongens. China en slavernij worden door meisjes relatief vaker als leukste onderwerp genoemd dan door jongens, en de periode van de Oudheid ook. Het onderwerp Lancashire noemen meisjes vaker als saaiste onderwerp dan jongens. De meisjes vinden meer dan de jongens dat het verkopen en gebruiken van slaven het ergste is dat Nederlanders ooit gedaan hebben, en ze staan positiever tegenover het oordelen over daden van mensen uit het verleden. Meisjes vinden plaatsen waar je het verleden kunt bekijken, herdenkingen en herdenkingsplaatsen en verhalen van oudere mensen boeiender als bron dan de jongens. Ze vinden plaatsen waar je het verleden kunt bekijken en verhalen van oudere mensen betrouwbaarder als bron dan de jongens. Meisjes herdenken iets vaker dan jongens een historische gebeurtenis, en dodenherdenking en/of bevrijdingsdag wordt door meisjes vaker herdacht dan door jongens.

## Hoofdstuk 10

### Slotbeschouwing

#### 10.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden eerst enkele bevindingen uit het empirische onderzoek voor deze thesis vergeleken met de uitkomsten van onderzoeken met dezelfde thematiek als in het thesisonderzoek. Vervolgens worden de belangrijkste bevindingen uit het empirische onderzoek in een bredere context geplaatst. Dit vormt tevens de conclusie van deze thesis.

#### 10.2. Vergelijking met de uitkomsten van andere onderzoeken

Eerst wordt gekeken naar enkele bevindingen van het onderzoek dat door Vrij Nederland en Team Vier is uitgevoerd, en waarvan de vragenlijst als één van de inspiratiebronnen voor de in dit onderzoek gehanteerde vragenlijst gebruikt is. Ook worden enkele uitkomsten van een onderzoek van TNS NIPO uit 2005 behandeld. Vervolgens is er uitgebreidere aandacht voor het *Presence of the Past* onderzoek en het *Youth and History* onderzoek.

In de enquête die *Vrij Nederland* (VN) in samenwerking met Team Vier in 2002 onder ruim 650 leerlingen tussen de 16 en 21 jaar van een aantal Amsterdamse en Rotterdamse ROC's heeft afgenomen, staat een aantal vragen dat raakvlakken heeft met de voor dit onderzoek gebruikte vragenlijst.<sup>1</sup> Het VN onderzoek richtte zich op Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen als afzonderlijke groepen maar werd ook onder andere leerlingen afgenomen.

In het VN onderzoek voelt 14 procent van de Turkse en 9 procent van de Marokkaanse jongeren zich in de eerste plaats Nederlander. In het MT onderzoek is dat respectievelijk 0 en 3 procent; veel minder dus. In de tweede plaats voelt 40 procent van de Turkse en 32 procent van de Marokkaanse jongeren zich Nederlander. In mijn onderzoek is dat 24 en 12 procent; eveneens minder. Mogelijke verklaring hiervoor is dat de jongeren in het VN onderzoek, in tegenstelling tot de jongeren in het MT onderzoek, geen derde antwoordoptie hadden. Toch is de etnische identiteit van de jongeren in het VN onderzoek sterker dan van de jongeren in mijn onderzoek. 78 procent van de Turkse leerlingen en 64 procent van de Marokkaanse leerlingen zette hun etnische identiteit op nummer één<sup>2</sup>, en in mijn onderzoek is dat respectievelijk 58 en 34 procent. Waarschijnlijk heeft dit onder andere te maken met het feit dat de respondenten in het VN onderzoek geen religieuze identiteiten konden kiezen, terwijl de respondenten in het MT onderzoek wel deze mogelijkheid hadden.

**Tabel 10.1. Vergelijking van het percentage respondenten uit twee verschillende onderzoeken dat voor een bepaald acculturatiepatroon heeft gekozen**

	VN-onderzoek		MT-onderzoek	
	T	M	T	M
Ze [allochtonen] moeten zich absoluut niet aanpassen en zoveel mogelijk vasthouden aan hun eigen manier van leven	18%	22%	16%	11%
Ze [allochtonen] moeten een middenweg zoeken, zich zo goed mogelijk aanpassen aan de Nederlandse levensstijl en dat combineren met hun eigen manier van leven	74%	69%	58%	61%
Ze [allochtonen] moeten zich geheel aanpassen aan de Nederlandse manier van leven	7%	4%	8%	6%

<sup>1</sup> Bron: <http://www.teamvier.nl/ned/nieuws/archief/archief2003/VNallochtejongeren.htm> (12-01-2006)

<sup>2</sup> Waarbij bovendien nog eens 24 procent van de Marokkaanse leerlingen voor 'Berber' koos.

Het VN onderzoek vroeg ook aan leerlingen aan welk acculturatiepatroon zij de voorkeur geven. De verschillen met de vraagstelling in het MT onderzoek zijn dat het hier over cultuur in het algemeen gaat (en dus niet alleen over geschiedenis), dat er geen marginalisering gekozen kan worden en dat de drie patronen d.m.v. één antwoord vastgesteld worden. In tabel 11.1 is te zien dat deze uitkomsten redelijk overeen komen.<sup>3</sup>

Ook een recent onderzoek van TNS NIPO uit 2005 heeft zich op identiteit gericht.<sup>4</sup> Het onderzoek is afgenomen onder ongeveer 1650 volwassen Nederlanders van diverse herkomst. Aan de respondenten werd onder andere gevraagd wat zij zich voelen.<sup>5</sup> De vraagstelling is helaas niet vermeld, maar het lijkt erop dat de respondenten geen rangorde aan mochten brengen. Wel kwam het voor dat respondenten twee identiteiten noemden die beiden even belangrijk waren.

De uitkomsten tonen dat 91 procent van de Nederlanders zich in de eerste plaats Nederlander voelt. In het MT onderzoek is het aandeel dat zich vooral Nederlander voelt slechts 49 procent, maar hier konden naast een nationale identiteit ook regionale identiteiten gekozen worden.<sup>6</sup> Van de Turken en Marokkanen in het NIPO onderzoek voelt respectievelijk 56 en 59 procent zich vooral Turk of Marokkaan, respectievelijk 33 en 19 procent voelt zich vooral Nederlander, en respectievelijk 11 en 18 procent voelt zich vooral iets anders (mogelijk is hier een religieuze identiteit genoemd). In het MT onderzoek is de etnische identiteit voor 34 procent van de Marokkaanse leerlingen en 58 procent van de Turkse leerlingen het belangrijkste. Het percentage dat zich vooral Nederlander voelt, is in het NIPO onderzoek veel hoger. Wanneer je echter naar de tweede plaats kijkt, komen de percentages van het MT onderzoek meer in de buurt: 24 procent bij de Turkse en 12 procent bij de Marokkaanse leerlingen. Van de Surinamers en Antillianen voelt ruim 70 procent zich vooral Nederlander, en tussen de 36 en 47 procent voelt zich vooral Surinamer of Antilliaan. Bij het MT onderzoek is zelfs het totaalpercentage van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen die zich in eerste, tweede of derde plaats Nederlander voelen, lager: slechts 59 procent. Het percentage leerlingen dat in de eerste plaats voor een etnische identiteit kiest, komt beter overeen: 34 procent. Mogelijke verklaringen voor deze afwijking zijn de verschillende antwoordmogelijkheden en de leeftijd van de respondenten. Dit verklaart echter niet waarom deze uitkomsten zoveel meer afwijken van het MT onderzoek dan de andere uitkomsten.

### *The Presence of the Past*

Het onderzoek 'The Presence of the Past' (PotP) is uitgevoerd onder volwassen Amerikanen met diverse etnische achtergronden. Het zijn geen jongeren, geen Nederlanders, en zelfs geen Europeanen. De onderwijsachtergrond is anders, evenals de levenservaring en de leefomgeving. Bovendien is het onderzoek uitgevoerd aan de hand van een telefonische enquête, waarbij aan de respondenten een redelijk grote antwoordvrijheid werd gegeven. Wat het toch redelijk goed vergelijkbaar maakt, is dat beide onderzoeken vooral ingaan op de persoonlijke historische beleving van de respondenten, en geschiedenis dus niet in de eerste plaats als schoolvak of als wetenschap zien.

Eén van de vragen die goed vergelijkbaar is met een vraag uit het MT onderzoek, is de vraag 'How trustworthy do you think ..... are as a source of information about the past?' Vijf genoemde bronnen komen overeen met bronnen uit het MT onderzoek. In de tabel hieronder worden de

---

<sup>3</sup> De percentages in het MT-onderzoek komen niet op 100 uit omdat leerlingen bij beide stelling ook 'weet niet' konden antwoorden en omdat marginalisering niet in deze tabel is opgenomen.

<sup>4</sup> Onderzoeksrapport TNS NIPO: 'Allochtonen en autochtonen 1 jaar na de moord op Van Gogh'. Opgesteld door Peter Kanne, 21 oktober 2005.

<sup>5</sup> Hierbij werden als antwoordmogelijkheden genoemd: Nederlander, Marokkaan, Turk, Surinamer, Antilliaan, Europeaan, Wereldburger, anders, en weet niet/geen mening.

<sup>6</sup> Als het percentage leerlingen dat zich in de eerste plaats inwoner van hun dorp/stad voelt, optelt bij het percentage dat zich in de eerste plaats Nederlander voelt, kom je ook rond 90 procent uit.

gemiddelde waarderingen met elkaar vergeleken, met tussen de haakjes de plaats die bron ten opzichte van de andere bronnen inneemt.

**Tabel 10.2. Vergelijking van de gemiddelde waardering van de betrouwbaarheid van vijf bronnen op een schaal van 1 t/m 10 door de respondenten van twee verschillende onderzoeken**

	PotP onderzoek	MT onderzoek
Musea (= plaatsen waar je het verleden kunt bekijken)	8,4 (1)	7,2 (1)
Verhalen van oudere familieleden	8,0 (2)	6,2 (4)
Geschiedenisdocenten	6,6 (3)	6,5 (3)
Non-fictie boeken over geschiedenis (= schoolboeken)	6,4 (4)	6,8 (2)
Speelfilms en televisieprogramma's over het verleden	5,0 (5)	5,5 <sup>7</sup> (5)

De bron met de hoogste en de laagste gemiddelde waardering zijn in beide onderzoeken gelijk en hetzelfde geldt voor de middenpositie. De andere uitkomsten verschillen van elkaar. Hierbij moet aangetekend worden dat de respondenten in het MT onderzoek elk cijfer slechts één keer mochten geven, terwijl deze beperking voor de andere respondenten niet gold. Toch is duidelijk dat de Amerikaanse respondenten vertegenwoordigers van het persoonlijke verleden betrouwbaar vinden dan de Rotterdamse respondenten. Het omgekeerde geldt voor de schoolboeken: die worden door de Rotterdamse respondenten duidelijk hoger gewaardeerd. Mogelijke verklaring hiervoor is dat de respondenten van het MT onderzoek nog intensief van hun (kwalitatief goede) schoolboeken gebruikmaken, en dat deze leerlingen nog niet zoveel persoonlijk verleden hebben. De waardering van de andere drie bronnen is wellicht minder contextgebonden.

Een andere vraag die goed vergeleken kan worden, is 'Knowing about the past of which of the following four areas or groups is most important to you?' De vier genoemde zaken hebben in het MT onderzoek elk een vergelijkbare soort geschiedenis.<sup>8</sup> Bij de Amerikaanse respondenten staat de geschiedenis van de familie op één, de nationale geschiedenis op twee, de geschiedenis van de raciale of etnische groep op drie, en de geschiedenis van hun huidige leefgemeenschap op nummer vier.<sup>9</sup> Bij de afro-Amerikaanse respondenten echter is de geschiedenis van de etnische/raciale groep belangrijker dan de nationale geschiedenis. Deze laatste volgorde zien we ook terug bij de respondenten uit het MT onderzoek. De nationale geschiedenis is voor deze respondenten dus minder belangrijk dan voor de Amerikaanse respondenten. De geschiedenis van de godsdienst is niet als onderdeel in het PotP onderzoek opgenomen, dus kan helaas niet vergeleken worden met het hoge percentage respondenten uit het MT onderzoek dat deze soort geschiedenis het belangrijkste vindt (28%).

### *Youth and History*

Het onderzoek 'Youth and History' (Y&H) is beter vergelijkbaar qua onderzoekspopulatie omdat het onderzoek onder middelbare scholieren is uitgevoerd, waarbij de Nederlandse scholieren als aparte groep zijn geanalyseerd. Toch is het niet optimaal vergelijkbaar, omdat er niet kan worden nagegaan welke scholen (en dus welke plaatsen) er in het onderzoek zijn betrokken. Verder is de gemiddelde leeftijd van de scholieren lager dan van de leerlingen uit het MT onderzoek.<sup>10</sup> Overigens is de

<sup>7</sup> Dit is het gemiddelde van de gemiddelde score van tv-documentaires en speelfilms.

<sup>8</sup> In het PotP onderzoek moesten de respondenten aangeven welke voor hun het belangrijkste was, terwijl de respondenten in het MT onderzoek een rangorde aan konden brengen. Toch kunnen we met behulp van het aandeel eerste plaatsen een vergelijking maken. Een moeilijkheid hierbij is wel dat de vier soorten geschiedenis in het MT onderzoek niet de enige verkiesbare waren, zodat het percentage hier niet op 100 uitkomt.

<sup>9</sup> Percentages in het PotP onderzoek: 66%, 22%, 8% en 4%. Percentages in het MT onderzoek: 44%, 8%, 10%, 2%.

<sup>10</sup> De gemiddelde leeftijd in het MT-onderzoek is 16,96, en in het Y&H onderzoek is dit 15,12

verhouding tussen jongens en meisjes bij beide onderzoeken in het voordeel van de meisjes: Bij het MT onderzoek gaat het om 42 procent jongens en 58 procent meisjes, en bij het Y&H onderzoek gaat het om 47 procent jongens en 53 procent meisjes. Het grootste nadeel is dat er door de onderzoekers geen onderscheid naar herkomst is gemaakt. Het enige dat achterhaald kan worden is of de leerlingen de Nederlandse of een andere nationaliteit hebben (maar niet welke), en welke religie de leerlingen aanhangen.

Van de 595 respondenten zijn er slechts 46 met een andere nationaliteit dan de Nederlandse. Er zijn slechts 44 leerlingen die aangeven het islamitische geloof aan te hangen, en slechts 31 die aangeven een ander geloof aan te hangen dan het christelijke, joodse of islamitische. Het aantal rooms-katholieke leerlingen is opvallend groot in vergelijking met het aantal protestantse leerlingen; 189 tegenover 63. Uit deze gegevens kan de voorzichtige conclusie getrokken worden dat de onderzoekspopulatie bij lange na niet zo multicultureel is als de onderzoekspopulatie van het MT onderzoek, en dat de meerderheid van de gegevens niet in de Randstad maar in de van oudsher katholieke gebieden van Nederland verzameld is. Van de Y&H vragenlijst bleken zes vragen geheel of gedeeltelijk vergelijkbaar te zijn met vragen uit het MT onderzoek.

De vraag die het best vergelijkbaar is, is de vraag over de informatiebronnen van geschiedenis. In de Y&H vragenlijst werd de leerlingen gevraagd van een aantal bronnen aan te geven hoe leuk en hoe betrouwbaar ze deze bronnen vinden.<sup>11</sup> Zeven van deze bronnen komen in beide vragenlijsten voor; alleen deze bronnen worden dus vergeleken. In tabel 11.3. worden de gemiddeldes vergeleken, met tussen haakjes de plaats die de bron in vergelijking met de andere bronnen bezet.

**Tabel 10.3. Vergelijking van de gemiddelde waardering op een schaal van 1 t/m 5 door de respondenten van twee verschillende onderzoeken**

	<i>Hoe leuk zijn de bronnen gemiddeld?</i>		<i>Hoe betrouwbaar zijn de bronnen gemiddeld?</i>	
	MT onderzoek	Y&H onderzoek	MT onderzoek	Y&H onderzoek
Schoolboeken	2,48 (7)	2,15 (7)	3,68 (3)	3,21 (5)
Historische romans	2,53 (6)	2,65 (6)	2,00 (7)	2,33 (7)
Speelfilms	3,50 (3)	3,81 (1)	2,28 (6)	2,86 (6)
TV-documentaires	3,57 (2)	3,32 (4)	3,71 (2)	3,55 (1)
Geschiedenisleraar	3,44 (4)	3,34 (3)	3,52 (4)	3,47 (3)
Verhalen van volwassenen	3,65 (1)	3,37 (2)	3,32 (5)	3,37 (4)
Musea en historische <i>sites</i>	3,21 (5)	2,84 (5)	3,82 (1)	3,55 (1)

Hoewel de leerlingen de bronnen op een verschillende manier moesten waarderen, komen de uitkomsten over het geheel genomen redelijk overeen, zeker wanneer je de bronnen in een top zeven zet. Door de beperkte overeenkomsten mag hier niet teveel uit opgemaakt worden, maar wel kan hieruit de voorzichtige conclusie getrokken worden dat de waardering van deze historische bronnen redelijk stabiel is gebleven.

<sup>11</sup> In tegenstelling tot de MT vragenlijst werd de leerlingen hier niet gevraagd om de bronnen een cijfer te geven, maar om op een vijfpuntsschaal de mate aan te geven waarin ze de bronnen leuk of betrouwbaar vonden. Daarom zijn de in het MT onderzoek gegeven cijfers voor deze vergelijking omgezet van een tienpuntsschaal naar een vijfpuntsschaal, waarvan vervolgens het gemiddelde is berekend (het minimum is dus 1 en het maximum 5). Deze gemiddeldes worden vergeleken met de gemiddeldes van het Y&H onderzoek. Hierbij moet wel in acht genomen worden dat de leerlingen in het MT onderzoek elk cijfer maar één keer mochten geven, terwijl de leerlingen in het Y&H onderzoek in dat opzicht geen beperkingen hadden.

Ook de reacties op een aantal stellingen zijn redelijk goed met elkaar te vergelijken. Evenals in het MT onderzoek zijn hier in het Y&H onderzoek vijfpuntsschalen voor gebruikt. De stelling 'aan geschiedenis heb je niks want het gaat alleen over vroeger'<sup>12</sup> behaalde bij het MT onderzoek een gemiddelde instemming van 1,82 tegenover 2,31 in het Y&H onderzoek. De respondenten van het MT onderzoek staan dus positiever tegenover geschiedenis. Dit zou kunnen komen door hun keuze voor geschiedenis als eindexamenvak en/of door hun hogere gemiddelde leeftijd. De stelling 'door kennis van de geschiedenis begrijp ik veel dingen beter'<sup>13</sup> behaalde bij het MT onderzoek een gemiddelde instemming van 3,94 tegenover 3,40 in het Y&H onderzoek. Ook hier is de houding ten opzichte van geschiedenis dus (iets) positiever dan bij het Y&H onderzoek. De stelling 'mensen moeten iets leren van wat in de geschiedenis verkeerd is gegaan'<sup>14</sup> heeft bij het MT onderzoek een gemiddelde instemming van 4,44; erg hoog. Bij het Y&H onderzoek is dit veel lager, namelijk 2,98. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat de stelling bij het Y&H onderzoek op de leerlingen zelf betrokken en dus minder vrijblijvend is.

Evenals in het MT onderzoek werd leerlingen in het Y&H onderzoek gevraagd om een waardering te geven aan historische periodes. Ook hier werd gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal, terwijl de leerlingen in het MT onderzoek één favoriete periode moesten kiezen. Uit de topvijf die voor beide onderzoeken is opgesteld, blijkt dat de periode van de twee wereldoorlogen in het MT onderzoek het meest populair is, terwijl dit in het Y&H de periode na 1945 is. De Oudheid komt bij het MT onderzoek als tweede uit de bus, terwijl deze periode in het Y&H onderzoek het laagst is gewaardeerd. Hoewel de vraag dus niet optimaal vergelijkbaar is, zijn de verschillen toch opvallend groot.

Verder werd in het Y&H onderzoek aan de leerlingen gevraagd om aan te geven in welke mate ze een aantal soorten geschiedenis interessant vinden. Vier van deze soorten zijn vergelijkbaar met de historische thema's uit het MT onderzoek.<sup>15</sup> Uit een vergelijking van de rangorde van deze thema's blijkt dat oorlog en verovering bij beide onderzoeken het meest populaire thema is van deze vier en dat niet-westerse samenlevingen bij beide onderzoeken op nummer twee komen. Het dagelijks leven van mensen is bij het MT onderzoek het minst populair van de vier, bij het Y&H onderzoek geldt dit voor koningen, presidenten en andere leiders.

Familiegeschiedenis is voor respondenten van zowel het Y&H onderzoek als het MT onderzoek tamelijk belangrijk. In het Y&H onderzoek wordt het hoger gewaardeerd dan lokale en nationale geschiedenis, en dit geldt ook voor het MT onderzoek.

De vergelijking met andere onderzoeksresultaten is interessant, maar problematisch door de verschillen in onderzoekspopulatie, maatschappelijke context, vraagstelling en antwoordmogelijkheden. Met deze nuancering in het achterhoofd is het toch positief om te constateren dat een aantal uitkomsten uit het MT onderzoek redelijk overeenkomt met uitkomsten uit de behandelde onderzoeken. Tevens zijn de meeste verschillen in de uitkomsten logisch verklaarbaar door te kijken naar verschillen in bovengenoemde aspecten. De betrouwbaarheid van de bevindingen uit het MT onderzoek hoeft op basis van deze vergelijking in elk geval over het algemeen niet in twijfel getrokken te worden. Wat deze vergelijking echter bovenal duidelijk maakt, is dat er nog meer onderzoek nodig is naar de omgang met geschiedenis van verschillende bevolkingsgroepen en van

---

<sup>12</sup> In het Y&H onderzoek: 'History is something dead and gone, which has nothing to do with my present life'.

<sup>13</sup> In het Y&H onderzoek: 'History shows the background of the present way of life and explains today's problems'.

<sup>14</sup> In het Y&H onderzoek: 'History is a chance for myself to learn from the failures and successes of others'.

<sup>15</sup> Dit zijn 'the everyday life of ordinary people' (= het dagelijks leven van mensen), 'kings and queens and other famous people' (= koningen, presidenten en andere leiders), 'wars and dictatorship' (= oorlog en verovering), en 'distant foreign cultures' (= niet-westerse samenlevingen).

jongeren. Meer vergelijkingsmateriaal komt de geldigheid van nieuwe en bestaande onderzoeken ten goede en zorgt voor meer kennis over de historische cultuur van deze groepen.

### 10.3. Eindconclusie

Over de invulling van de geschiedenisles zijn de leerlingen van Nederlandse herkomst meestal tevreden, maar de niet-Nederlandse herkomstgroepen zijn in de meeste gevallen duidelijk minder tevreden. Van veel thema's vinden de leerlingen dat ze te weinig in de les behandeld worden, zelfs wanneer ze hebben aangegeven niet graag les te krijgen over deze thema's. Dit zou kunnen duiden op de aanwezigheid van een gedeeltelijk onbevredigde leerbehoefte en, enigszins paradoxaal, mogelijk ook een 'wat de boer niet kent dat eet hij niet' instelling. Een meerderheid van de leerlingen lijkt redelijk tevreden te zijn over de lessen en hun docent(en), maar verbetering is zeker mogelijk. Wellicht kan dit voor docenten een bemoediging en uitdaging zijn om hun leerlingen vaker met bepaalde thema's in aanraking te laten komen en/of hier dieper op in te gaan.

Verhalen van oudere mensen, historische tv-documentaires en historische speelfilms zijn bij de waardering van informatiebronnen van geschiedenis gemiddeld als meest boeiende bronnen geëindigd. Het zijn in hoge mate 'receptieve' bronnen, die weinig inzet van de leerlingen vragen. De meest betrouwbare bronnen voor de leerlingen zijn historische tv-documentaires en musea en historische *sites*. Dit zijn beide heel directe bronnen met een grote visuele component. Het is hierdoor begrijpelijk dat de leerlingen deze bronnen als 'echter' ervaren, maar het is wenselijk dat deze indruk door docenten enigszins genuanceerd wordt. Toch is de waardering van de bronnen over het algemeen redelijk realistisch en hoopgevend, zeker gezien de gemiddelde leeftijd van de leerlingen en de levensfase waarin zij zich bevinden.

Bijna alle jongeren in het onderzoek hebben een bepaalde band met geschiedenis, al is dit niet noodzakelijkerwijs de geschiedenis zoals die in het schoollokaal aan bod komt. Geschiedenis voor jongeren is dus geen 'parels voor de zwijnen'. Maar wat is het dan wel? Ik denk dat deze leerlingen een gezonde interesse voor geschiedenis aan de dag hebben gelegd, maar wel een interesse met een gebruiksaanwijzing. Wat mijns inziens in dit verband vooral belangrijk is, is dat docenten goed naar hun leerlingen luisteren. Laat de leerlingen een vragenlijst invullen waaruit blijkt wat de overeenkomsten of verschillen in mening en de juiste of onjuiste ideeën over geschiedenis onder de leerlingen zijn. Met behulp van die informatie kan een 'handleiding' ontworpen worden die toegespitst is op die groep leerlingen. Het gaat hier niet om feitenkennis, maar om het inzicht, de historische *outlook* en de historische interesse van de leerlingen. Want in zekere zin is geschiedenisonderwijs niets anders dan een interventie om van een bestaande naar een gewenste situatie te komen. Een beleidsmaker die een interventie ontwerpt, zou zich daarbij moeten verdiepen in de specifieke eigenschappen en behoeftes van zijn doelgroep. Idealiter doet hij dat niet (alleen) door een boek te lezen over de doelgroep, maar door de doelgroep zelf te raadplegen.

In het eerste hoofdstuk werd de vraag opgeworpen of het historische onbehagen onder autochtone Nederlanders en de zelfbewuste omgang met het verleden onder allochtone Nederlanders in de toekomst zouden leiden tot een *clash of histories*, of dat er andere scenario's denkbaar zijn. Op basis van dit onderzoek is mijns inziens zeker een ander scenario denkbaar. Hoewel geen van de behandelde onderwerpen hier direct op wijst, spreekt uit de bevindingen in mijn ogen zowel bij de allochtone als bij de autochtone leerlingen over het algemeen een open, ontspannen en ietwat idealistische kijk op geschiedenis.

Uit het onderzoek blijkt dat voorzichtig moet worden omgesprongen met etiketten als 'allochtoon', 'Marokkaans' en 'moslim'. In de meeste gevallen komen de meningen binnen dergelijke



groepen niet in hoge mate met elkaar overeen. Uit de antwoorden van de leerlingen op vragen waarvan het thema doorgaans verondersteld wordt felle reacties uit te lokken, sprak vaak vooral veel twijfel. De antwoorden van de diverse ‘allochtone’ respondentengroepen hadden meestal net zo weinig overeenkomst met elkaar als met de Nederlandse respondenten. De enkele uitzonderingen hierop zaten vooral op religieus vlak, maar zoals gezegd ging dit bij de meeste leerlingen niet met stellige meningen gepaard.

De eigen identiteit en cultuur zijn voor de meeste leerlingen belangrijk, maar dit lijkt vooral een persoonlijk houvast te zijn. Natuurlijk hangen de Nederlandse leerlingen wat meer aan de Nederlandse geschiedenis, maar dit lijkt bij de meeste leerlingen niet geboren uit een verlangen naar een chauvinistische vorm van geschiedenis. En natuurlijk zijn de Marokkaanse, Turkse, Surinaamse/Antilliaanse en overige leerlingen zich bewust van hun eigen achtergrond en geschiedenis, maar ook hier lijkt dit bij de meeste leerlingen niet geboren uit een verlangen naar een antiquarische vorm van geschiedenis.

Het gros van de leerlingen hecht veel belang aan de meer universele functies van geschiedenis, zoals een beter begrip van het heden en het leren van fouten uit het verleden. Zowel het onthouden van de eigen geschiedenis als het kennen van de geschiedenis van andere culturen kan bij een behoorlijk deel van de leerlingen op positieve reacties rekenen. Ook op de vermeende polariserende stellingen over de kruistochten en de jodenvervolging geeft slechts een klein deel een negatief antwoord. De leerlingen komen dus naar voren als dragers van een redelijk open vizier naar de ander, en geschiedenis lijkt voor de jongeren vooral een persoonlijke en tegelijkertijd universele functie te hebben, en niet zozeer een staatsburgerlijke of ‘separatistische’ functie.

Uit dit onderzoek kan de voorzichtige conclusie getrokken worden dat een prominente plek van een nationaal georiënteerde canon in het geschiedenisonderwijs door deze leerlingen niet gewenst wordt. Wat de leerlingen wel wensen, is een mooie toekomst waarin het verleden fungeert als een manier om zichzelf en anderen te leren kennen. Ontwerpers van het geschiedenisonderwijs zouden er mijns inziens goed aan doen deze positieve instelling en historische *outlook* van leerlingen te versterken, en deze niet te onderdrukken.

## Geraadpleegde bronnen en literatuur

### Onderzoeksdata

CD-ROM 'Opvattingen van Rotterdamse jongeren over geschiedenis en geschiedenisonderwijs' (Barendrecht 2005). Op te vragen bij dr. C.R. Ribbens, verbonden aan de faculteit FHKW van de Erasmus Universiteit Rotterdam, of bij de auteur van deze masterthesis.

### Journalistieke artikelen

Bolkestein, Frits, 'Debat "Leitkultur" noodzakelijk', *De Volkskrant* van 16 oktober 2004.

Gerrits, Robin, en Gerard Reijn, '“Eindexamen mag best patriottischer worden”: Interview met Fons van Wieringen', *De Volkskrant* van 18 januari 2005.

Grever, Maria, 'Geschiedenis moet weer verplicht vak worden', *NRC-Handelsblad* van 22 februari 2001.

Kieskamp, Wilma, 'Juist tegenstellingen horen bij Nederland; Nederlandse geschiedenis', *Trouw* van 2 april 2005.

Kremer, Monique en Jelle van der Meer, '“Nederland heeft geen essentie”: vraaggesprek met Piet de Rooy', *De Helling* van 18 april 2005.

Luyendijk, Joris, 'Het verhaal van leraar geschiedenis Jeroen Rikkerink over zijn leerlingen op een islamitische middelbare school', *NRC Handelsblad* van 22 januari 2005.

Peeperkorn, Marc en Philippe Remarque, '“Je moet een samenleving vullen met emotie”: Interview met Jozias van Aartsen', *De Volkskrant* van 30 december 2004.

### Websites

Research plan *Paradoxes of de-canonization: New forms of cultural transmission in history* (Erasmus Universiteit Rotterdam 2004). Bron: <http://www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes/researchproposal.pdf> (23-01-2006).

M.J.A. Van der Hoeven, 'Taakopdracht voor de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon', Den Haag 26 mei 2006. Bron: <http://www.canonvannederland.nl/canon/doc/opdrachtbrief.pdf> (28-01-2006).

Inleiding minister Van der Hoeven bij de persconferentie over de start van de canoncommissie. Bron: <http://www.canonvannederland.nl/canon/doc/Toespraak%20minister%20Van%20der%20Hoeven.pdf> (28-01-2006).

Jan Marijnissen, 'Historisch besef verdient herwaardering'. Bron: [http://www.sp.nl/opinies/Historisch\\_besef\\_verdient\\_herwaardering.html](http://www.sp.nl/opinies/Historisch_besef_verdient_herwaardering.html) (01-11-2005).

WordNet, een lexicologisch referentiesysteem. Bron: <http://wordnet.princeton.edu/perl/webwn> (28-09-2005).

[www.cbs.nl](http://www.cbs.nl) (23-01-2006).

<http://www.teamvier.nl/ned/nieuws/archief/archief2003/VNallochtejongeren.htm> (12-01-2006).

## Rapporten

Ministerie van OC&W, *Verleden, heden en toekomst: Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (2001).

De Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland* (2005). Bron: [http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website\\_de\\_stand\\_van\\_educatief\\_nederland.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website_de_stand_van_educatief_nederland.pdf) (23-01-2006).

## Vragenlijsten

Vragenlijst van het onderzoek *Youth and History*. Bron: Magne Angvik en Bodo von Borries (eds.), *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Vol. A: Description (Hamburg 1997).

Vragenlijst van het onderzoek 'The Presence of the Past'. Bron: <http://chnm.gmu.edu/survey/> (23-01-2006).

Vragenlijst van het onderzoek 'Allochtone jongeren' door Vrij Nederland. Bron: <http://www.teamvier.nl/ned/nieuws/archief/archief2003/vn-vragenlijst.html> (23-01-2006).

## Literatuur

Anderson, Benedict, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (London / New York 1983).

Andriessen, Iris en Karen Phalet, 'Acculturation and school succes: a study among minority youth in the Netherlands', *Intercultural Education* 13/1 (2002), 21-36.

Angvik, Magne, 'Youth and history – An important subject for empirical research', in K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier en S. Popp (ed.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (Frankfurt am Mein / Berlijn / Bern / Brussel / New York / Oxford / Wenen 2001), 249-274.

Angvik, Magne en Bodo von Borries (eds.), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Hamburg 1997).

Bank, Jan en Piet de Rooy, *Kortweg Nederland: wat iedereen wil weten over onze geschiedenis* (Wormer 2005).

Berry, J.W., 'Acculturation and psychological adaptation: a conceptual overview', in J.W. Berry en R.C. Annis (ed.), *Ethnic psychology: research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners* (Lisse 1988), 41-52.

Boxtel, Carla van, *Geschiedenis als schoolvak: Veranderende opvattingen over doelstellingen en inrichting van het middelbaar geschiedenisonderwijs in Nederland 1945-1992* (Utrecht 1993).

Crul, Maurice en Jeroen Doomernik, 'The Turkish and Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent trends between and polarization within the two groups', *International Migration Review* 37/4 (2003), 1039-1064.

Dieleman, Arjan, 'Individualisering en ambivalentie in het bestaan van jongeren', *Pedagogiek* 20/2 (2000), 91-111.

Ginkel, Rob van, *Op zoek naar eigenheid: Denkbeelden en discussies over cultuur en identiteit in Nederland* (Den Haag 1999).

Grever, Maria, 'Wat doen we met de canon?', in Arie Wilschut (ed.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005), 21-30.

Grever, Maria en Kees Ribbens, 'De historische canon onder de loep', *Kleio* 45/7 (2004), 2-7.

Hobsbawm, Eric, 'Introduction: Inventing traditions', in Eric Hobsbawm en Terence Ranger (eds.), *The invention of tradition* (Cambridge 1983), 1-14.

Lee, Peter, 'Understanding history', in Peter Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto / Buffalo / London 2004).

Lee, Peter en Rosalyn Ashby, 'Progression in historical understanding among students ages 7-14', in Peter Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (ed.), *Knowing, teaching and learning history* (New York / London 2000), 199-222.

Leeuw-Roord, Joke van der, 'The past is no history! Controversial history teaching as a hazardous challenge for the European history teacher', in K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier en S. Popp (ed.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (Frankfurt am Mein / Berlijn / Bern / Brussel / New York / Oxford / Wenen 2001), 77.

Mijnhardt, Wijnand W., 'De zinloosheid van een nationale canon', in Arie Wilschut (ed.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005), 12.

Ribbens, Kees, *Een eigentijds verleden: alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000* (Hilversum 2002).

Ribbens, Kees, 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 117/4 (2004), 500-521.

Rosenzweig, Roy en David Thelen, *The presence of the past: Popular uses of history in American life* (New York 1998).

Seixas, Peter, 'Historical understanding among adolescents in a multicultural setting', *Curriculum Inquiry* 23/3 (1993), 301-327.

Tutiaux-Guillon, Nicole, 'Teaching and understanding history: A matter of identity', in K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier en S. Popp (ed.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (Frankfurt am Mein / Berlijn / Bern / Brussel / New York / Oxford / Wenen 2001), 169-174.

Vanbeselaere, N., L. Lagrou, C. Van de Sande, B. Snauwaert en B. Soenens, 'Sociale identiteit en belang gehecht aan nationaliteit: een onderzoek bij Marokkaanse jongeren in België', in Marie-Claire Foblets en Eva Cornelis (ed.), *Migratie, zijn wij uw kinderen? Identiteitsbeleving bij allochtone jongeren* (Leuven 2003), 99-113.

Vasterling, Veronica, 'De rechte lijn en de lus: Heideggers onderzoek naar de tijd en de geschiedenis van het tijdbegrip', in Maria Grever en Harry Jansen (ed.), *De ongrijpbare tijd: Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001), 175-187.

Veendrick, Laurenz, e.a., 'Adolescentie 2000: de identiteit van jongeren in een keuzesamenleving', *Pedagogiek* 20/2 (2000).

Verkuyten, Maykel, *Etnische identiteit: theoretische en empirische benaderingen* (Amsterdam 1999).

Waal, Vincent de, *Uitdagend leren: Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving* (Bussum 2001).

Wilschut, Arie, 'Zinvolle en leerbare geschiedenis: Historische achtergronden van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming 2001', in B. Billiet (ed.), *Het verleden in het heden* (Gent 2002), 49-70.

Wilschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004).

Wineburg, Sam, 'Making historical sense', in Peter Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (ed.), *Knowing, teaching and learning history* (New York / London 2000), 306-325.