

# Culturele diversiteit in de geschiedenisles

Anke van Diemen 3030806  
Jacob de Jong 3017486  
Reinier Broekhuizen 0426997  
Joyce van Os 3214028

Universiteit Utrecht COL – PGO 25 juni 2012

Begeleider: dr. P.C. Meijer

## Beschrijving:

Een klas is niet één geheel van dertig gelijke delen, maar bestaat uit dertig leerlingen met allemaal verschillende achtergronden. Leerlingen zijn allemaal door een unieke smeltkroes van culturen beïnvloed. Wat zijn de gevolgen hiervan voor het vak geschiedenis? Hoe kun je als geschiedenisdocent cultuurverschillen benutten? Door interviews en het uitwerken van een casus bieden wij een handreiking om de diversiteit van de geschiedenis aan te laten sluiten bij de culturele diversiteit van de klas.



**Inhoud**

Culturele diversiteit in de geschiedenisles	5
Inleiding	5
Culturele identiteit	5
Nederlands geschiedenisonderwijs	7
Methode	9
Casus "Molukse geschiedenis"	11
Cursus	11
Lesgeven	11
Enquête	11
Interview	12
Resultaten – Docenten aan het woord	13
I Rekening houden met leerlingen	13
II Bespreken van de geschiedenis van de leerling	14
III Curriculum	15
Conclusie	17
Bijlages	19
Literatuurlijst	21
Interviews docenten	23
Enquête casus	28
Interviews leerlingen casus	29



## Culturele diversiteit in de geschiedenisles

### Inleiding

Wie een klaslokaal van een middelbare school in een grote stad binnenstapt, zal niet vreemd opkijken van de diverse samenstelling van de klas: het is een afspiegeling van onze maatschappij. Deze scholen zijn in rap tempo multicultureel geworden en hebben soms leerlingen van meer dan 30 nationaliteiten. De leerlingen van een school in Amsterdam-Oost kijken er niet van op, ze zijn trots op hun afkomst, 'Ik ben zwart en ik blijf zwart en daar ben ik trots op', zegt de Surinaamse Dianty in een interview van de Volkskrant.<sup>1</sup> Docenten zien hun klassen veranderen en moeten een manier vinden om om te gaan met de verschillen tussen de leerlingen binnen het Nederlands geschiedenisonderwijs. Hoe gaan docenten geschiedenis hiermee om?

De afgelopen jaren wordt er veel gediscussieerd over de multiculturele samenleving en de Nederlandse identiteit. Deze discussie gaat aan het onderwijs niet voorbij. Er is onderzocht dat het eurocentrische geschiedenisonderwijs dat nu wordt gegeven niet altijd aansluit op de historische achtergrond van de leerlingen van het middelbaar onderwijs in Nederland. Er wordt in dit onderzoek gekeken naar hoe het geschiedenisonderwijs aansluiting kan vinden op de diverse culturele identiteiten van leerlingen uit de algemene Nederlandse samenleving en uit verschillende minderheden of culturele gemeenschappen.

In deze multiculturele wereld is het belangrijk buiten het eurocentrische beeld van het huidige geschiedenisonderwijs te kijken; alle leerlingen nemen een nieuwe wereld en bijbehorende geschiedenis met zich mee. Ook in streken in Nederland waar er minder sprake is van een multiculturele samenleving kan er gekeken worden naar hoe docenten omgaan met de leerstof van geschiedenis en de achtergronden van leerlingen op het gebied van aansluiting op de kennis van leerlingen, woordgebruik en het verbreden van de horizon van de leerlingen. Dit onderzoek zal een handreiking bieden voor het geschiedenisonderwijs, zodat de school en de docenten een beter beeld zullen krijgen van het lesgeven van eenzijdige geschiedenis aan een multiculturele klas.

In een bescheiden poging om docenten een handreiking te geven voor het lesgeven in zeer diverse klassen zal de volgende vraag centraal staan: *Hoe werken docenten geschiedenis met cultuurverschillen in de klas en bij het vak geschiedenis?*

Onze verwachting is dat docenten anders handelen omtrent de culturele identiteit van de leerling en dat zij rekening houden de achtergrond van de leerling bij het behandelen van de lesstof. Er zullen uiteraard verschillen zijn tussen scholen in Nederland, tussen stad en platteland. Dit onderzoek richt zich op scholen met een grote diversiteit aan leerlingen. Daarom is dit onderzoek een eerste handreiking en kunnen wij geen algemene uitspraken doen.

### Culturele identiteit

Culturele identiteit is een beladen onderwerp, ook in het onderwijs. Op dit terrein is al bekend dat het middelbaar onderwijs en de culturele identiteit niet altijd goed op elkaar aansluiten. Allereerst zal er gekeken moeten worden naar wat "culturele identiteit" en "identiteit" precies inhouden. De Pools-Britse socioloog Zygmunt Bauman beschrijft "identiteit" als een probleem van de moderne tijd dat vooral bestaat uit het behoud ervan.<sup>2</sup> Als een wetenschapper met een Joodse achtergrond beschrijft hij hoe weinig mensen hebben geleerd van de Holocaust. Dit is interessant voor het onderzoek, want hoe wordt de culturele identiteit van de leerling zichtbaar en vooral behouden in het moderne geschiedenisonderwijs? Het onderwijs in Nederland is vooral gericht op en geschreven vanuit een blank, Europees perspectief. De Nigeriaans-Amerikaanse

---

<sup>1</sup> <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2844/Archief/archief/article/detail/632383/2002/12/-21/De-multiculturele-klas.dhtml> 23-6-2012.

<sup>2</sup> Z. Bauman, "From pilgrim to tourist – or a short history of identity", in: Hall, S. en P. du Gay (red.), *Questions of cultural identity* (Londen 2006) 18-36, 18.

antropoloog John Ogbu schreef over onderwijs in geschiedenis voor de zwarte gemeenschap waarbij telkens vanuit het blanke perspectief gekeken werd.<sup>3</sup> Waarom zou er dus alleen een blank perspectief bestaan? Volgens Ogbu is er na een decennia lange studie van minderheden geen sprake van een collectieve culturele identiteit en dat kan dus ook niet vertaald worden naar het onderwijs. In bepaald opzicht is dit ook het geval in het Nederlands geschiedenisonderwijs, omdat er bijvoorbeeld niet vanuit een Surinaams perspectief wordt geschreven over de onafhankelijkheid in 1975 maar vanuit het Nederlands perspectief als een onderdeel van het Kabinet-Den Uyl.

Voor ons onderzoek hebben we ons in het begin gericht op de theorie van Geert Hofstede, een Nederlands organisatiepsycholoog. Hij beschrijft de culturele waarden van een mens. In totaal zijn er volgens Hofstede vijf waarden die ieder twee uitersten hebben. Hofstede herkent de dimensies identiteit, hiërarchie, sekse, waarheid en deugd. Al deze dimensies spelen een rol hoe je een nationale cultuur kan vormgeven. Toch moet je hiermee oppassen, omdat er uiteraard ook binnen een nationale cultuur enorm veel verschillen zijn.<sup>4</sup> Omdat ons onderzoek beperkt is, willen wij deze dimensies een beperkte rol laten spelen en ons vooral richten op een nationale cultuur. We erkennen dat we hiermee generaliseren, maar binnen de grenzen van het onderzoek is dit noodzakelijk.

De definitie die we gebruiken voor culturele identiteit is dan: *De achtergrond van de leerling die door een bepaalde cultuur wordt beïnvloed; nationaliteit, regionale invloeden, religieuze invloeden, geslacht, generatie, etc.* Wij doelen met name op de culturele achtergrond van leerlingen met niet-Nederlandse ouder(s). Onze eerder genoemde hoofdvraag is daaraan gekoppeld.

Elke docent geschiedenis heeft te maken met cultuurverschillen in zijn klas. Geschiedenis als vak is ideaal om deze verschillen te benutten of uit te diepen. Een docent heeft enorm veel mogelijkheden. Leerlingen van verschillende culturele achtergrond kunnen heel anders reageren op bepaalde thema's (bijvoorbeeld Holocaust of koloniale geschiedenis). In dit onderzoek interviewen we meerdere docenten die ervaring hebben in multiculturele klassen om een antwoord te kunnen vormen op onze hoofdvraag.

De Holocaust kan één van de lastige thema's zijn waarmee docenten om mee moeten gaan. Hoe leer je de leerlingen over de verschrikkingen van de Holocaust. Ervaren docenten uit verschillende landen zijn het er over eens dat een college geen zin heeft. Leerlingen verliezen dan hun interesse. Inspelen op emoties van leerlingen kan mogelijkheden bieden, maar ook op weerstand stuiten. Een ander hulpmiddel kan zijn dat leerlingen elkaar dingen leren. Evenzo kan het waardevol zijn om andere geschiedenissen zoals apartheid om de Holocaust verduidelijken. Het 'gevaar' van de Holocaust kan zijn dat leerlingen een verband leggen met de gebeurtenissen in het Midden-Oosten van nu. Bij de Holocaust is het daarom van belang het niet te zien als een puur Joodse geschiedenis, maar een geschiedenis van vele culturen, landen en mensen.<sup>5</sup>

In Duitsland is de geschiedenis van de Holocaust extra problematisch. Waar in de jaren na de oorlog de nadruk lag op de 'nationale noodzaak' van het leren over de Holocaust, is Duitsland nu een multiculturele samenleving, waardoor veel leerlingen andere culturele achtergronden hebben dan alleen een Duitse achtergrond. Voor Nederland geldt ongeveer een dergelijke situatie. In verschillende onderzoeken naar de manier waarop de Holocaust wordt behandeld in Duitsland komen een aantal suggesties naar voren. Zo kan inleving van en begrip over de Holocaust versterkt worden door te concentreren op keuzes van individuen in de oorlog. Ook laat het een ander perspectief

---

<sup>3</sup> J. Ogbu, "Collective identity and the burden of "acting white" in black history, community, and education", in: *The Urban Review* 36 (maart 2004) 1-35, 1.

<sup>4</sup> G. Hofstede, *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen* (Amsterdam 2005) 22-31 en G.J. Hofstede, P. Pedersen en G. Hofstede, *Werken met cultuurverschillen* (Amsterdam 2008) 54-60.

<sup>5</sup> B. van Driel en L. van Dijk, "Diverse classrooms – opportunities and challenges", in: *Intercultural education vol 21 supplement number S1* (Routledge 2010) 1-5, 2-4.

van bepaalde onderwerpen zien. Hierdoor ontstaat er een beter inlevingsvermogen voor alle leerlingen.<sup>6</sup>

Leerlingen met een islamitische achtergrond worden in de klas vaak gezien als 'moslim' en niet als Duits met een Turkse achtergrond of met een Arabische achtergrond. Door deze manier van generaliseren voelen leerlingen zich achtergesteld. Wat deze leerlingen enorm kan helpen is hen zelf laten uitzoeken wat hun 'eigen' achtergrond te maken had met een onderwerp (in dit geval de Holocaust). Ze voelen zich hierdoor gehoord in hun eigen geschiedenis en voelen zich hierdoor ook meer betrokken bij de Duitse (of voor ons Nederlandse) geschiedenis.<sup>7</sup>

### Nederlands geschiedenisonderwijs

In 1857 verscheen geschiedenis voor het eerst op de roosters van leerlingen op de lagere school met de komst van de lager onderwijswet. Het doel van de lessen voor de lagere standen was 'om hen gelukkig voor zichzelf, nuttig voor anderen en in elke bestelling van het Opperwezen gelaten, tevreden vergenoegd en dankbaar te zijn'.<sup>8</sup> Er is veel veranderd sinds 1857: de geschiedenisleraar is net een duizendpoot. Het schoolvak geschiedenis is erg uitgebreid en kent veel variatie. Bovendien is de publieke belangstelling voor het vak de laatste jaren sterk gegroeid en is er volop discussie over de invulling van de geschiedenislessen op de middelbare school.

Ondertussen zijn de klassen op school ook heel anders samengesteld dan in 1857. De Nederlandse samenleving is de laatste decennia veranderd in den multiculturele samenleving. Van de bijna 17 miljoen inwoners zijn er 3,3 miljoen inwoners die oorspronkelijk niet hier geboren zijn of waarvan de ouders niet hier geboren zijn. Ruim 1,8 miljoen van hen hebben een niet-westerse achtergrond.<sup>9</sup> Het is dus logisch dat ook de klassen heel anders zijn samengesteld en de docenten van vandaag de dag te maken krijgen met leerlingen met een keur aan achtergronden. De vraag is of het geschiedenisonderwijs voldoende aansluit bij de huidige generatie leerlingen.

Tot de jaren zestig van de twintigste eeuw stond het geschiedenisonderwijs in het teken van morele, politiek-staatsburgerlijke en nationalistische vorming.<sup>10</sup> Daarbij diende het verleden als oriëntatie op het heden, leerlingen werden grote daden uit het verleden bijgebracht om nationalistische redenen. Maar zeker na de Tweede Wereldoorlog sloot deze traditionele vorm van geschiedenisonderwijs niet meer aan bij de ontwikkelingen in de maatschappij en ging nu ook aandacht naar het ontwikkelen van historisch besef.

Ook nu zijn er grote veranderingen op komst: de afgelopen jaren zijn alle programma's voor het vak geschiedenis flink gewijzigd. Met kerndoelen in de onderbouw, nieuwe eindexamenprogramma's en de culturele canon.<sup>11</sup> Vanaf 2015 zullen de leerlingen voor het eerst het nieuwe geschiedenisexamen maken en daarmee zijn belangrijke knopen doorgemaakt. Over de tien tijdvakken, kenmerkende aspecten, oriëntatiekennis, over het al dan niet leren van feitjes en het leggen van historische verbanden. Maar dat betekent niet dat discussie over het Nederlandse geschiedenisonderwijs is afgerond, sterker nog, deze is nog springlevend.

---

<sup>6</sup> E. Gryglewski, "Teaching about the Holocaust in multicultural societies: appreciating the learner", in: *Intercultural education vol 21 supplement number S1* (Routledge 2010) 41-49, 42-43.

<sup>7</sup> Gryglewski, "Teaching about the Holocaust", 45-48.

<sup>8</sup> A. Wilschut, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Amsterdam 2004) 12.

<sup>9</sup> CBS statline, <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37325-&D1=0&D2=a&D3=0&D4=0&D5=2-4,11,38,46,95,96,137,152,173,177,194,215,232&D6=0,4,8,12,l&HD=100209-1037&HDR=T,G2,G3,G5&STB=G1,G4> 22-6-2012.

<sup>10</sup> Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*, 17.

<sup>11</sup> H. Tuithof, "Geschiedenisdocent klem tussen tijdvakken en canon? Visie op de nabije toekomst", in: *Kleio 3* (2009).

Met de komst van de tien tijdvakken moeten de lessen weer een chronologisch overzicht van de West-Europese geschiedenis geven met een nadruk op Nederland.<sup>12</sup> Behalve veel kritiek uit wetenschappelijke hoek over het arbitraire karakter van deze indeling kwam er ook veel kritiek uit andere hoek. Want deze indeling werd ook wel de "blanke mannen"-geschiedenis genoemd, met andere woorden: de geschiedenis is te westers. Hoe kunnen alle leerlingen in de klas zich identificeren met een geschiedenis die niet hun geschiedenis is?

Voor de canon gaan soortgelijk argumenten op. In die canon zou uiting moeten geven aan *de Nederlandse identiteit*. Alleen al over *de Nederlandse identiteit* zou een eindeloze discussie gevoerd kunnen worden maar de onderwijsraad formuleerde: *de canon dient om die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we nieuwe generaties via het onderwijs willen meegeven*. Een belangrijke aanvulling was daarbij dat de canon voor de *hele* samenleving moest zijn en niet alleen voor een elitaire groep.<sup>13</sup>

Juist door het onderwijzen van belangrijke gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis zouden de leerlingen elkaar beter kunnen begrijpen. Maar dat heeft niet kunnen voorkomen dat ook de canon als te blank, te star en nationaal wordt gezien. Het onderwijs in Nederland is nu dus vooral gericht op en geschreven vanuit een blank, Europees perspectief. Ogbu signaleert eenzelfde verschijnsel, hij schrijft over onderwijs in geschiedenis voor de zwarte gemeenschap waarbij telkens vanuit het blanke perspectief gekeken werd.<sup>14</sup> Waarom zou er dus alleen een blank perspectief bestaan?

Volgens Ogbu is er na een decennia lange studie van minderheden geen sprake van een collectieve culturele achtergrond en dat kan dus ook niet vertaald worden naar het onderwijs: het onderwijs moet dus aansluiten op meer culturele achtergronden.

Lesgeven in en aan multiculturele klassen is dus steeds meer aan de orde van de dag. Van docenten wordt verwacht daar mee om te kunnen gaan. Uit onderzoek blijkt dat docenten zich hier absoluut bewust van zijn maar dat er in de praktijk nog weinig aandacht aan besteed wordt.<sup>15</sup> Dat is vreemd, want al in de jaren negentig van de vorige eeuw werd het initiatief genomen om het grensverleggend geschiedenisonderwijs te ontwikkelen, om te beginnen in Europa. Maar ook bij EUROCLIO (Europese organisatie voor geschiedenisonderwijs) is het een discussie zonder einde. Hun missie: kennis van het verleden als middel om elkaar te begrijpen. Maar hoe precies? Dat blijft ook nu nog de vraag.

### *Betekenis geven*

Er kan nu wel voorzichtig geconcludeerd worden dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs op dit moment niet optimaal aansluit bij *alle* leerlingen van de klas. Terwijl het juist zo belangrijk is om goed te kunnen leren en presteren. De vraag *waarom* leerlingen iets moeten leren is een veel gestelde en belangrijke vraag. Als de docent (en de leerling) betekenis kan geven aan de lesstof zal de leerling effectiever leren. Een belangrijk middel om dit te bereiken is aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en gebruik te maken van de voorkennis van leerlingen, uit veelvuldig onderzoek is gebleken dan beter leren.<sup>16</sup>

Vanuit dit perspectief is het interessant om naar het geschiedeniscurriculum te kijken. Want voor veel allochtone leerlingen zal het activeren van voorkennis niet opgaan en zullen ze de lesstof dus minder snel oppikken. Ook vanuit deze benadering is het verstandig kritisch na te denken over de invulling van ons geschiedenisonderwijs.

---

<sup>12</sup> H.K.J. Kurstjens, "Nederlandse geschiedenis canon: een discussie zonder eind?!", in: [http://www.digischool.nl/gs/community/canonartikel.htm#\\_ftn1](http://www.digischool.nl/gs/community/canonartikel.htm#_ftn1) 23-6-2012.

<sup>13</sup> [http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/363/documenten/website\\_de\\_stand\\_van\\_educatief\\_nederland.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/363/documenten/website_de_stand_van_educatief_nederland.pdf) 23-6-2012.

<sup>14</sup> Ogbu, "Collective identity and the burden of "acting white"", 1.

<sup>15</sup> K. Zeichner en S. Noffke, "Practitioner Research", in: V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching* (2001).

<sup>16</sup> S. Ebbens en S. Ettekoven, *Effectief leren. Basisboek* (Groningen 2009) 25.



## Methode

### *Respondenten*

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is er op twee verschillende manieren onderzoek gedaan. Om inzicht te krijgen in de werkwijze van docenten zijn zeven docenten geschiedenis van vijf verschillende scholen in Nederland ondervraagd in een gesprek. De respondenten zijn gevonden door verschillende stagescholen te benaderen. Doordat er al een persoonlijke band was tussen docent en interviewer hoopten we sneller de diepte in te kunnen gaan. Voor dit onderzoek is een diepte-interview belangrijker dan afname van een grote hoeveelheid kortere interviews, omdat wij met goede voorbeelden onze bevindingen willen ondersteunen. Elke school en docent heeft een andere achtergrond, waardoor we een zo representatief mogelijk beeld hopen te schetsen van docenten geschiedenis. Het was een voorwaarde dat de docenten werkzaam waren op scholen waar leerlingen op zaten met verschillende achtergronden. Dat was voor ons onderzoek het meest geschikt, omdat anders de onderzoeksvraag over hoe docenten omgaan met cultuurverschillen niet beantwoord kon worden.

Een aanvullende manier waarop onderzoek is verricht om te ervaren hoe het omgaan met cultuurverschillen in de praktijk werkt, is aan de hand van een casus over de Molukse geschiedenis. Deze casus bestaat uit een drietal cursussen Molukse geschiedenis aan een van de stagescholen. Tijdens deze cursus, waar leerlingen zich vrijwillig voor konden inschrijven, werd les gegeven over de Molukse geschiedenis, omdat er een vrij grote hoeveelheid Molukse leerlingen daar op school zitten. Het doel was om aanvullend onderwijs te geven, aangezien er weinig over de Molukse geschiedenis in het gewone geschiedenislesboek te vinden was (in dit geval in MeMo van Malmberg). Daarnaast wilden wij onderzoeken en ervaren hoe de docent omgaat met de leerlingen van verschillende achtergronden (namelijk in dit geval Moluks, Moluks-Nederlands, Indonesisch-Nederlands, Chinees en Nederlands) en vooral hoe de leerlingen dit zouden ervaren.

### *Instrumenten*

Op basis van de literatuur en door onderlinge discussie hebben we een vragenlijst samengesteld die als handleiding fungeerde voor het onderzoek. In totaal bestond de vragenlijst uit 12 vragen opgedeeld in drie subonderdelen: 'begripsvorming en context', 'verschillen benutten' en 'geschiedeniscurriculum'. Uit het totaal aantal vragen zijn vijf kernvragen gedistilleerd, die we absoluut beantwoord wilden hebben, omdat ze de kern vormen van ons onderzoek. We wilden geen "vraag en antwoord"-gesprek, maar een levendig gesprek waarbij de docent kan vertellen en daartoe aangemoedigd wordt voorbeelden te geven. Om te zorgen dat het spoor niet bijster werd geraakt en om te zorgen dat er goed vergelijkingsmateriaal ontstond, hebben wij de vijf kernvragen gebruikt. Die vragen dienden dus als ijkpunten, de rest van de vragen waren ter aanvulling afhankelijk van het verloop van het gesprek. In de bijlage zijn de vetgedrukte vragen de kernvragen. Alleen een theoretisch antwoord was niet genoeg, het was de bedoeling om zorgvuldig door te vragen naar voorbeelden uit de lespraktijk. Juist aan de hand van praktijkervaringen verwachtten we inzicht te krijgen in het handelen van de docent.

Het interview was opgedeeld in drie delen. Het eerste deel was 'begripsvorming en context' en diende om te bepalen op wat de schoolachtergrond was en wat de docent voor invulling gaf aan het begrip culturele diversiteit of identiteit. Het tweede deel 'verschillen benutten' ging om de vraag of docenten culturele verschillen gebruikten en of docenten verschillende leerlingen in de geschiedenisles anders aanspraken. Het derde deel 'geschiedeniscurriculum' ging in op het vakinhoudelijke aspect. Welke thema's sluiten aan op of zijn lastig met een cultureel diverse klas en hoe gaat een docent daarmee om?

De gegevens uit de casus over de Molukse geschiedenis zijn samengesteld aan de hand van drie interviews en een enquête. In het geval van de casus hebben wij een drietal leerlingen geïnterviewd over waarom zij de cursus hebben gevolgd en of zij met hun achtergrond aansluiting vinden op het Nederlands geschiedenisonderwijs. Wij wilden weten of de leerlingen zich voldoende konden vinden in het geschiedenisonderwijs waarin

relatief weinig aandacht wordt besteed aan (een gedeelte van) hun afkomst. De enquête moest daarnaast een beeld geven van hoe een groot gedeelte van de leerlingen de casus hadden ervaren en hoe zij vonden dat de (niet-Molukse) LIO/docent met de stof omging.

*Vooronderzoek*

Om de instrumenten te testen zijn er proefinterviews afgenomen. Bij twee docenten geschiedenis is een interview afgenomen op basis van de bestaande vragenlijst. Er is gekeken of de vragen duidelijk waren en of de volgorde van de vragen diende te worden aangepast. Ook is de docenten gevraagd kritisch mee te denken over de vragen. Aan de hand van de bevindingen bij deze proefinterviews is de vragenlijst aangepast. Hieruit kwam vooral uit naar voren dat er veel naar voorbeelden gevraagd moet worden waarbij de geïnterviewde docenten zoveel mogelijk concrete handelingen in de klas beschrijven. Er zijn geen grote veranderingen nodig geweest om een duidelijk beeld te scheppen van de docent geschiedenis en zijn ervaringen met cultureel diverse klassen.

*Analysemethode*

Omdat we gekozen hebben voor inhoudelijke interviews met een aantal docenten geschiedenis van verschillende scholen, is er geen mogelijkheid om verschillende variabelen te meten. Om de interviews te analyseren en te kunnen vergelijken, hebben wij de kernvragen als uitgangspunten genomen. Daarnaast zijn alle interviews opgenomen op tape en samengevat in woorden. Doel van de samenvatting is om alle belangrijkste en opvallendste zaken overzichtelijk te maken. Op basis van die samenvatting kan de probleemstelling opgelost worden.

## **Casus "Molukse geschiedenis"**

Om de theorie te ondersteunen, is in de casus onderzocht en ervaren hoe de docent de culturele identiteit van de leerlingen kan behandelen in de klas en er vakinhoudelijk mee omgaat. Hiervoor is een stageschool uitgekozen waar een relatief grote groep Molukse leerlingen op zit, maar waar in de geschiedenisles weinig aandacht aan wordt besteed.

### Cursus

In de loop van het schooljaar 2011-2012 is er door een van de schrijvers van dit artikel drie maal een cursus "Molukse geschiedenis" gegeven op een redelijk blanke school met een relatief grote groep Molukse leerlingen. De leerlingen uit 4havo en vwo die zich inschreven waren van Molukse, Nederlands-Molukse, Nederlands-Indonesische, Chinese en Nederlandse afkomst. Kortom: een cultureel gemengde groep leerlingen die maar gedeeltelijk vanwege zijn afkomst aan de cursus meedeed. Het kan gevoelig zijn dat een Nederlandse docent de Molukse leerlingen lesgeeft over Molukse geschiedenis, maar een docent Frans hoeft ook niet Frans te zijn.

Tijdens de cursus zijn er verschillende tragische en traumatische gebeurtenissen uit de Molukse geschiedenis, zoals de welbekende treinkapingen uit 1975 en 1977, behandeld. Onder de Molukse jongeren is er bekend over de traumatische ervaringen tijdens het zestigjarig bestaan van de Molukse gemeenschap in Nederland, vanwege de taboes die erop zijn gelegd. Het ontslag van de Molukse militairen uit het Koninklijk Nederlands-Indisch Leger (KNIL) bijvoorbeeld is als beschamend ervaren door de militairen en daarom weinig besproken.

### Lesgeven

Juist het feit dat er niet over de geschiedenis gesproken wordt door de Molukse gemeenschap en bij de Nederlandse samenleving alleen het beeld van de treinkapingen, leidde er toe openlijk over deze pijnlijke momenten te spreken. Een docent kan ervoor kiezen voorzichtig en verhullend over te praten, maar dat maakt voor de leerlingen niet duidelijk waarom er ook door de gemeenschap niet gepraat wordt. Het op een normale manier bespreken (zonder taboes) vanuit verschillende perspectieven bleek prettig te zijn voor de leerlingen. De Molukse leerlingen leerden meer over hun achtergrond en de andere leerlingen over hun medeleerlingen.

Als voorbeeld de treinkapingen: deze kunnen niet uitgelegd worden zonder vanuit verschillende perspectieven te kijken (de kapers, de gijzelaars, de samenleving). Zo is er in de klas vanuit de kapers gekeken welke redenen zij hadden voor de kaping. Het bespreekbaar maken van de motieven en gevoelens zorgt ervoor dat het bespreekbaar maken gemakkelijker wordt. Uit de enquêtes is gebleken dat deze open houding van de docent en het bespreekbaar maken positief wordt ervaren door de leerlingen.

### Enquête

Om in te gaan op de ervaringen door de leerlingen is er een anonieme enquête afgenomen over deelname, identiteit en lesgeven. De enquête is ingevuld door tien van de negentien leerlingen. Zes van hen gaven aan (deels) Moluks te zijn, de andere zes Nederlands. De reden om deel te nemen aan de cursus was met zes stemmen om meer te weten over Molukse geschiedenis of eigen Molukse achtergrond. Daarnaast waren er vier leerlingen die deelnamen ter vervanging van een praktische opdracht.

Wat betreft het lesgeven werden er vragen gesteld over de houding van de docent en de manier waarop er les werd gegeven. Dertig procent van de leerlingen vond dat de docent objectief was tegenover twintig procent niet objectief. Zestig procent (meerdere antwoorden mogelijk) vond dat docent open stond voor andere meningen. Daarnaast vond honderd procent van de leerlingen dat de docent open sprak over de Molukse geschiedenis en vond niemand dat de docent zich vast hield aan taboes. Uit de tevredenheid over de cursus (honderd procent) blijkt dat de manier waarop gesproken is over de Molukse geschiedenis door alle leerlingen als prettig is ervaren.

De vraag is of de leerlingen meer weten van de Molukse geschiedenis. Met in het achterhoofd dat binnen de Molukse gemeenschap weinig gesproken wordt over vroeger en er weinig over in het lesboek (MeMo) staat, is honderd procent voor "Ja" niet verrassend. Het feit is dat leerlingen meer hebben geleerd over hun eigen culturele achtergrond of de geschiedenis van hun klasgenootjes dan in de normale geschiedenisles. Hieruit kan geconcludeerd worden het geschiedenisonderwijs niet helemaal aansluit op de culturele achtergrond van de leerling of zijn interessegebied.

### Interview

Bij drie leerlingen (twee van Moluks-Nederlandse en een van Nederlandse afkomst) zijn er interviews afgenomen omtrent identiteit, het vak geschiedenis en de behoefte aan cursussen zoals Molukse geschiedenis om dieper in te gaan op de onderzoeksvraag. De primaire vraag is of het Nederlands geschiedenisonderwijs voldoende is voor de culturele achtergrond van de leerling. De interviews zijn apart afgenomen zodat de leerlingen elkaar niet beïnvloedden.

Toch antwoordden twee van de geïnterviewde leerlingen hetzelfde (allebei Moluks-Nederlands): het Nederlands geschiedenisonderwijs is voldoende voor de culturele achtergrond van de leerling, want ze zijn *ook* Nederlands. Hoe vaak ook de Nederlands-Molukse leerlingen voor vol Moluks worden gezien door de Nederlandse maatschappij, deze leerlingen gaven aan dat ze niet alleen Moluks zijn en dat zij dus ook kunnen identificeren met de Nederlandse geschiedenis. Daarnaast gaven ze aan dat de Molukse geschiedenis eigenlijk Nederlandse geschiedenis is (door kolonisatie, KNIL en aanwezigheid in Nederland). De cursus hebben zij gevolgd als aanvulling op de andere helft van hun culturele identiteit.

De leerling van alleen Nederlandse afkomst gaf aan meer te willen weten van bijvoorbeeld Surinaamse, Antilliaanse of Marokkaanse geschiedenis (dat wil zeggen de achtergrond van haar medeleerlingen), omdat deze niet in het lesboek uitgebreid behandeld worden. Daarnaast vond ze dat deze andere kijk op geschiedenis ervoor kan zorgen dat leerlingen met verschillende culturele achtergronden elkaar beter begrijpen.

Het is een klein onderzoek op een specifieke school. We kunnen geen algemene uitspraken doen. Wel kunnen we een verwachting uitspreken en een aanbeveling doen voor verder onderzoek. Uit de cursussen, de enquêtes en de interviews is gebleken dat de leerlingen tevreden zijn met het Nederlands geschiedenisonderwijs op deze school. Hoewel de Molukse leerlingen goed aansluiting kunnen vinden op het Nederlands geschiedenisonderwijs omdat zij tevens Nederlands zijn, zijn de cursussen over bijvoorbeeld Molukse geschiedenis een aanvulling op kennis van hun culturele achtergrond en leren klasgenoten elkaar beter begrijpen.

Daarnaast is gebleken dat de leerlingen geschiedenis van hun eigen achtergrond zonder taboes willen behandelen en dat de culturele identiteit van de docent daar niet bij in de weg staat, mits er openlijk en vanuit verschillende perspectieven gekeken in de les.

Zie bijlage voor de enquête en de interviews.

## Resultaten – Docenten aan het woord

Voor een antwoord op de onderzoeksvraag 'Hoe werken docenten geschiedenis met cultuurverschillen in de klas en vakinhoudelijk?' zijn een aantal docenten bevestigd. De interviewers hebben bij de geïnterviewde docenten de informatie per thema verzameld. Door het lezen van een interview in zijn geheel, krijgt de lezer een goed beeld van het verhaal van één docent (zie bijlagen). Maar om de lezer van dit onderzoek ook een totaaloverzicht te geven is gekozen om de resultaten te presenteren per thema. De antwoorden van de individuele docenten worden niet letterlijk uitgeschreven maar als gezamenlijk antwoord beschreven. Daar waar nodig of nuttig, worden concrete voorbeelden gebruikt om te verduidelijken.

### I: Rekening houden met leerlingen

Zoals eerder beschreven hebben docenten op scholen in grote steden soms wel dertig verschillende nationaliteiten in de klas. Maar ook in kleinere plaatsen zijn de klassen heel anders samengesteld dan een jaar of tien geleden. Elke dag kiezen docenten hoe ze hun onderwijs voor de leerlingen in een bepaalde klas vormgeven, vaak zijn deze keuzes onbewust.<sup>17</sup> Toch zien de lessen er anders uit dan toen.<sup>18</sup> De geïnterviewde docenten bevestigen dit beeld. Ze zijn zich bewust van de verschillen in de klas, vinden het zelfs vanzelfsprekend maar bereidden zich daar niet specifiek op voor aan het begin van het jaar. Een klassenlijst met allerlei exotische namen is geen reden om een klas anders te benaderen. De docenten willen zo onbevooroordeeld mogelijk de les in. *'In eerste instantie staat de leerling voorop, niet waar hij of zij vandaan komt. Ik wil eerst de leerlingen leren kennen voordat ik maatregelen neem.'*<sup>19</sup> Er zijn ook scholen waar er wel heel bewust wordt stilgestaan bij de cultuurverschillen van de leerlingen. Op twee scholen wordt bij het samenstellen van de klassen rekening gehouden met de verschillende culturen. Er wordt gestreefd naar een heterogene groepssamenstelling. *'We zien dat Pakistaanse kinderen vaak pestslachtoffer worden omdat ze gewend zijn zich onderdanig op te stellen. Om dat te voorkomen plaatsen we een paar leerlingen bij elkaar zodat ze steun aan elkaar hebben. We streven naar een mix van culturen zodat er minder snel groepjes ontstaan.'*<sup>20</sup>

Maar op de meeste scholen wordt er rekening gehouden met de leerlingen in een later stadium, eigenlijk op het moment dat het aan de orde is. Bij behandeling van een historisch onderwerp worden zowel stukken overgeslagen als uitgebreid als dat nodig is. Bij bijvoorbeeld het behandelen van verschillende religies kan naast de traditionele behandeling van Jodendom, Christendom en Islam ook worden stilgestaan bij andere religies van kinderen uit de klas. Door leerlingen veel met elkaar te laten praten/discussiëren komt iedereen aan bod. Moeilijke onderwerpen worden niet uit de weg gegaan, maar de reactie van de leerlingen wordt scherp in de gaten gehouden.

Een probleem waar een aantal docenten tegenaan loopt is de taalachterstand van een aantal leerlingen. Het tekstbegrip is niet bij iedereen even groot. Ook al geeft een docent geschiedenis en geen Nederlands, hij of zij zal daar toch rekening mee moeten houden. Door de lesstof anders uit te leggen met andere bewoordingen, een tweede keer uit te leggen of andere voorbeelden te gebruiken. Een voorbeeld wat dicht bij de leerlingen ligt zodat het aansluit bij hun belevingswereld. Dus geen blond haar, blauwe ogen, kaas en tulpen, maar ook eens baklava en döner.

Het is wel duidelijk: hoewel niet altijd bewust houden docenten in hun lessen op verschillende manieren rekening met de verschillende achtergronden van hun leerlingen. Dit gebeurt meer in de klas als de situatie daarom vraagt en vaak ook als de docenten de leerlingen wat beter kennen. Wat men hier ziet gebeuren, is dat de docenten door middel van de verschillende maatregelen proberen betekenis te geven aan de lesstof voor alle

---

<sup>17</sup> Leraar op een kleurrijke school, 17.

<sup>18</sup> Leraar op een kleurrijke school, 17.

<sup>19</sup> Respondent 2.

<sup>20</sup> Respondent 3.

leerlingen. Door op zoek te gaan naar concrete voorbeelden, leerlingen actief bij de les te betrekken en te vragen naar eigen ervaringen krijgt de les meer betekenis voor een grotere groep leerlingen. Wat opvalt is dat alle docenten individueel op zoek lijken te gaan naar oplossingen en mogelijkheden. Ze spelen in op een bepaalde situatie in de klas als deze zich voordoet en passen bijvoorbeeld niet hun les opzet of doelen aan. Dat komt overeen met het beeld dat de inspectie voor onderwijs schetst.<sup>21</sup>

## II: Bespreken van de geschiedenis van de leerling

Ondanks dat onderwerpen soms gevoelig kunnen liggen bij leerlingen, zijn er uiteraard onderwerpen die wel in de lessen besproken moeten worden. Voorbeelden die eerder genoemd zijn: slavernij, de Holocaust of meer recentelijk de aanslagen op de WTC Twin Towers. Leerlingen met een andere culturele achtergrond vinden het vaak interessant om onderwerpen te behandelen die met 'hun' achtergrond te maken hebben.

Bij een onderwerp als het ontstaan van religies (kan ook als een gevoelig onderwerp worden gezien) geeft een docent aan dat '*hij de leerlingen juist een andere kant van het verhaal wil laten zien*'.<sup>22</sup> Hij stapt er heel neutraal in en zet het thema in een ander daglicht door bijvoorbeeld het ontstaan van het christendom voor te stellen als een joodse teleurstelling: de joden zagen Jezus als hun nieuwe krachtige leider, maar hij liet zich gevangen nemen en ombrengen. Veel van de respondenten geven aan dat zij bij het behandelen van geschiedenis van leerlingen verschillende perspectieven tonen. Wel doet elke docent dat op een andere manier. Eén van de docenten laat leerlingen vanuit hun achtergrond hun standpunt vertellen over bijvoorbeeld het conflict in het Midden-Oosten. Zo ontstaat er discussie, maar ook begrip voor elkaars standpunten.<sup>23</sup> Een andere docent gebruikt actieve werkvormen en vooral discussies *zodat leerlingen elkaar van een andere kant zien*.<sup>24</sup> In een congres van de Anne Frank-stichting bleek ook dat het veranderen van perspectief kan helpen om een lastig thema als de Holocaust te behandelen. Dit wordt gedaan door bijvoorbeeld de keuzes van een individu in de oorlog te tonen,<sup>25</sup> net als één van de respondenten doet door de kant van een Vietnamese boer of strijder te tonen.<sup>26</sup>

Voorbeeld van de neutrale houding van de docent is het '*debat open spelen en bewust geen standpunten innemen*'.<sup>27</sup> Leerlingen worden zelfs gebruikt door een docent om verschillende perspectieven op een historisch thema te bespreken door '*de leerling zelf veel eigen ervaringen laten vertellen en dat met elkaar uitwisselen*'.<sup>28</sup> Dit sluit aan op wat Van Driel beschrijft als mogelijke methode: inspelen op emoties van leerlingen of leerlingen elkaar dingen laten leren.<sup>29</sup> Op deze wijze ontstaat er direct een beter inlevingsvermogen voor alle leerlingen bij de behandeling van een onderwerp vanuit meerdere perspectieven.<sup>30</sup> Eén van de docenten geeft wel aan dat '*voorzichtigheid geboden is*'.<sup>31</sup> Leerlingen zijn jong, idealistisch en trots op hun achtergrond. Hen kwetsen zorgt ervoor dat de les én de sfeer in duigen vallen. Er is onder geïnterviewden ook een docent die zich van tevoren verontschuldigt bij leerlingen voor mogelijk heftige reacties. De docent geeft zelf al aan dat hij hiermee mogelijk '*de angel haalt uit de discussie*'.<sup>32</sup> De docenten lijken hier op gelijke wijze over te denken: discussie kan snel leiden tot heftige

---

<sup>21</sup> [http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/363/documenten/website\\_de\\_stand\\_van\\_educatief\\_nederland.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/363/documenten/website_de_stand_van_educatief_nederland.pdf).

<sup>22</sup> Respondent 5.

<sup>23</sup> Respondent 1.

<sup>24</sup> Respondent 2.

<sup>25</sup> Gryglewski, "Teaching about the Holocaust", 42-43.

<sup>26</sup> Respondent 3

<sup>27</sup> Respondent 4.

<sup>28</sup> Respondent 3.

<sup>29</sup> Van Driel, "Diverse classrooms", 3.

<sup>30</sup> Gryglewski, "Teaching about the Holocaust", 42-43.

<sup>31</sup> Respondent 6.

<sup>32</sup> Respondent 5.

reacties maar discussie is wel noodzakelijk om een onderwerp vanuit verschillende perspectieven te behandelen.

Naast het veranderend perspectief wijst een geïnterviewde docent op het leren beargumenteren. Het viel een docent op dat de meeste leerlingen bij het bespreken van 'hun' geschiedenis een ongenueanceerde mening hebben. Dit geldt ook voor autochtone leerlingen. De docent laat zijn leerlingen hun mening altijd beargumenteren. *'Bij het behandelen van de Armeense genocide ontkennen Turkse leerlingen vrij ongenueanceerde dat deze heeft plaatsgevonden. De taak van de docent is dan om juist dát te nuanceren door ze te trainen met het geven van een tegenreactie.'* Het doel is dan training in argumenten, een aanvulling op het veranderende perspectief van de docent.

Leerlingen hebben weinig moeite met het behandelen van een lastig thema over hun geschiedenis, omdat ze er vaak weinig van weten en *'zitten dan stil te luisteren.'*<sup>33</sup> Het is van belang dat het vak geschiedenis invulling geeft aan hun identiteit en volgens een docent de achtergrond *'zeker niet versimpeld wordt, omdat een compleet beeld van je eigen achtergrond noodzaak is.'*<sup>34</sup> Een andere docent geeft aan dat weinig leerlingen problemen hebben met lastige thema's uit het verleden, omdat *'het iets van vroeger is en daardoor wordt het automatisch minder gevoelig. Dit blijkt bijvoorbeeld bij slavernij, waar we ons nu niet meer verantwoordelijk voor hoeven te voelen.'*<sup>35</sup>

Als de eigen geschiedenis van leerlingen gerelateerd wordt naar de hoofdvraag, is te zien dat lastige thema's juist kan bijdragen aan begrip. Dit kan een docent doen door bijvoorbeeld een discussie in de klas te laten plaatsvinden en verschillende perspectieven van leerlingen naar voren te laten komen. Ook kan hij dit doen door bij onderwerpen als slavernij of religie verschillende perspectieven van mensen uit die tijd te laten zien. Opvallend is dat de ene docent dat doet zonder zijn mening te geven en dat de ander dat juist wel doet zodat leerlingen leren om te gaan met andere meningen en dus standplaatsgebondenheid.<sup>36</sup>

### III: Curriculum

De docenten werden ook gevraagd naar hun mening over de huidige en toekomstige invulling van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Allen waren zij kritisch op de focus op de Westerse en Nederlandse geschiedenis en veel andere onderwerpen onderbelicht laat. Toch zien de docenten wel mogelijkheden om binnen de Tien Tijdvakken uitstapjes te maken naar thema's buiten Europa en andere invalshoeken te belichten. Hiermee worden tevens meer leerlingen aangesproken met een niet-Westerse achtergrond.

Niet elk onderwerp binnen het huidig curriculum is zoals eerder beschreven even makkelijk om te behandelen. Beladen thema's als de Holocaust, het conflict in het Midden-Oosten, de koloniale geschiedenis of de Armeense genocide kunnen in een multiculturele klas juist door de directe achtergrond extra gevoelig liggen. *'Hoe ervaart een kind met Joodse achtergrond de opkomst van het Nazisme?'*<sup>37</sup> *'Eén van mijn leerlingen bleek uit een NSB-familie te komen en schaamde zich daarvoor'*<sup>38</sup>, *'11 september is voor een deel van mijn leerlingen een complottheorie, dat krijgen ze vanuit thuis mee.'*<sup>39</sup> Het zijn slechts enkele voorbeelden van vrij recent plaatsgevonden onderwerpen die juist door de achtergrond van de leerlingen gevoelig kunnen liggen. De meeste docenten kiezen ervoor om ook hier zo neutraal en open mogelijk over deze onderwerpen les te geven. Het curriculum zou beter kunnen aansluiten bij de veranderde klassen door onderwerpen aan te passen (door meer invalshoeken te kiezen vanuit hetzelfde onderwerp: dus gastarbeiders bijvoorbeeld niet vanuit Nederlands perspectief te behandelen) of hele nieuwe thema's toe te voegen: *'Ik zou een cursus niet-westerse of*

---

<sup>33</sup> Respondent 6.

<sup>34</sup> Respondent 6.

<sup>35</sup> Respondent 5.

<sup>36</sup> Respondent 6.

<sup>37</sup> Respondent 1.

<sup>38</sup> Respondent 1.

<sup>39</sup> Respondent 3.

*wereldgeschiedenis willen geven*'.<sup>40</sup> Maar voorlopig gaat de dagelijkse lespraktijk en de daarbij behorende te behalen einddoelen voor op het perfect aansluiten bij de multiculturele klas.

Aan de andere kant wordt ook benadrukt dat er nu eenmaal een keuze gemaakt moet worden in het curriculum en het logisch is dat er hier vanuit een Westers perspectief les gegeven wordt. Het kan juist ook heel leerzaam zijn om de Nederlandse cultuur beter te leren kennen. *'We leven nu eenmaal in Nederland'*.<sup>41</sup> En net zoals de Molukse leerlingen al zeiden: *'We zijn ook Nederlands!'*.

Deze resultaten sluiten aan bij wat er beschreven is in het theoretisch kader van dit onderzoek. Daar kwam al naar voren dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs een zeer Eurocentrisch karakter heeft waarin slechts één of enkele perspectieven behandeld worden. Ogbu ziet hetzelfde gebeuren in het Amerikaans geschiedenisonderwijs: er is geen sprake van een collectieve culturele identiteit en dat kan dus ook niet in het onderwijs worden vertaald. De interviews met de ervaren docenten bevestigen dat de docent alleen op eigen initiatief uitstapjes in de lesstof kan maken om alle leerlingen aan te spreken.

---

<sup>40</sup> Respondent 6.

<sup>41</sup> Respondent 2.



## **Conclusie**

Het verleden is niet onder één noemer vast te zetten, er hebben heel veel gebeurtenissen plaatsgevonden die door verschillende mensen zijn beleefd. De geschiedenis is enorm veelzijdig en laat zijn sporen na in het heden. Door ontwikkelingen uit het verleden verandert de samenleving, zo ook in de klas waar leerlingen uit verschillende achtergronden samen zijn gebracht. Het vak geschiedenis is echter vooral gericht op en geschreven vanuit een blank, Europees perspectief. Dit terwijl alle leerlingen een nieuwe wereld met bijbehorende geschiedenis meebrengen. Er kan dus, aansluitend op Ogbu, niet gesproken worden van een collectieve culturele identiteit. Hoe kan de docent de les geschiedenis laten aansluiten op de cultureel diverse klas?

De docent geschiedenis dient te onderwijzen over het verleden, het liefst op een manier waardoor iedere leerling het verleden begrijpt en kan waarderen ondanks zijn of haar eigen achtergrond. Uit de interviews en uit de theorie blijkt dat dit geen onmogelijke zaak is. Sterker nog: docenten zijn gedreven om aan te sluiten op de belevingswereld van de leerling. Juist een cultureel diverse klas wordt gezien door de docenten als levendig en als een afspiegeling van de samenleving. Het doel is betekenis geven aan de geschiedenis voor een grote groep diverse leerlingen. Docenten beamen het eenzijdige karakter van het vak geschiedenis, ook wel de "blanke mannen"-geschiedenis genoemd. Omdat het volgens Ogbu onmogelijk is om te spreken van een collectieve culturele identiteit moet het onderwijs meer aansluiten op verschillende culturele achtergronden. Aan de andere kant is een vast curriculum noodzakelijk om aan de doelen van de overheid en de gestelde eisen te kunnen voldoen. Docenten proberen te schipperen tussen deze twee uitersten, aan de ene kant voldoen aan de eisen van de overheid en aan de andere kant streven naar aansluiting in de les op de verschillende culturele achtergronden. Het streven van docenten is bewonderenswaardig, maar hoe werkt dit in de praktijk?

Aan het begin van het jaar wordt vooral geïnvesteerd in het leren kennen van de leerling, zonder vooroordelen naar aanleiding van bijvoorbeeld een exotische naam. Daarna gaan docenten, veelal bewust, op zoek naar een manier om de verschillen te benutten. De belangrijkste aanbeveling die uit de theorie en de interviews kan worden gehaald, is om als docent zelf van perspectief te blijven veranderen in de les. Door vanuit verschillende invalshoeken een gebeurtenis te benaderen kan elke leerling aangesproken worden, ondanks de verschillende culturele achtergronden. Hierbij wordt uitgegaan van een vast curriculum, maar door perspectiefwisseling probeert de docent niet vast te houden aan een collectieve culturele identiteit maar wordt geprobeerd aan te sluiten op de minderheden in de klas. Het wisselen van perspectief lijkt goed aansluiting te vinden op de theorie van Hofstede en de problematiek die hij aan de orde stelt (de misverstanden die kunnen ontstaan door cultuurverschillen). Door verschillende invalshoeken te gebruiken komen verschillende culturele dimensies aan bod en kan elke leerling aangesproken worden door de geschiedenisdocent. Het leidt tot een beter inlevingsvermogen van de leerling. In de casus Molukse geschiedenis bijvoorbeeld zijn de pijnlijke momenten uit het verleden besproken vanuit verschillende perspectieven. Als voorbeeld zijn de treinkapingen genoemd waar vanuit het perspectief van de kapers, de gijzelaars en de samenleving de gebeurtenissen taboeloos zijn besproken. Dit zorgde voor een veilige leeromgeving waarin ieder zich kon identificeren met de geschiedenis.

Een tweede aanbeveling is het inzetten van de leerlingen zelf, zodat zij elkaar verschillende perspectieven tonen en deel zijn van de geschiedenisles. Het voordeel is dat door niet te generaliseren leerlingen zich individueel erkend voelen. Door leerlingen een rol te geven in de geschiedenisles worden de leerlingen gehoord en voelen ze zich meer betrokken bij het vak, aldus Gryglewski. Een aanvulling op haar theorie naar aanleiding van de interviews, is dat de belangrijke leidende rol is weggelegd voor de docent. Leerlingen kunnen vrij gelaten worden, maar de docent dient er wel goed bij betrokken te zijn, om eventuele emoties niet te hoog op te laten lopen bij gevoelige onderwerpen. In de casus Molukse geschiedenis is er volop samengewerkt door docent en leerling. Leerlingen ervoeren de cursus Molukse geschiedenis als een belangrijke

aanvulling op het vaste curriculum, niet zozeer voor de eigen achtergrond maar wel als onderdeel van de Nederlandse geschiedenis. Een eigen rol daarin werd in dit geval door leerlingen niet als essentieel ervaren, omdat de docent in dit geval een voldoende open houding aannam.

Voor de docent is specifiek de taak weggelegd om leerlingen bewust te maken van de eigen standplaatsgebondenheid en te leren om ongenueanceerde meningen op grondige wijze te beargumenteren. Op deze manier maakt een docent gebruik van specifieke geschiedenisambachten en laat hij het vak aansluiten op de culturele diversiteit in de klas, ondanks het vaste curriculum. Hieruit blijkt de grote meerwaarde en de grote mogelijkheden voor het vak geschiedenis bij een cultureel diverse klas: door het benutten van culturele diversiteit en het in te zetten met behulp van historische ambachten kan de leerling leren de eigen achtergrond te overstijgen.

Wij hopen op deze manier een kleine handreiking te doen naar de problematiek rondom het behandelen van gevoelige thema's uit de geschiedenis van de leerlingen van niet-Nederlandse leerlingen door docenten en gemis van die geschiedenis in het Nederlands geschiedenisonderwijs. Daarnaast hopen wij een bijdrage te leveren aan het zeer kleine debat rondom de culturele diversiteit in de geschiedenisles.

**Bijlages**



## **Literatuur**

Assmann, J., "Collective Memory and Cultural Identity", in: *New German Critique* 65 (1995) 125-133.

Banks, J., *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching* (Boston 2001).

Bauman, Z., "From pilgrim to tourist – or a short history of identity", in: Hall, S. en P. du Gay (red.), *Questions of cultural identity* (Londen 2006) 18-36, 18.

Driel, B. van, en L. van Dijk, "Diverse classrooms – opportunities and challenges", in: *Intercultural education vol 21 supplement number S1* (Routledge 2010) 1-5.

Ebbens, S., en S. Ettekooven, *Effectief leren. Basisboek* (Groningen 2009).

Gryglewski, E. "Teaching about the Holocaust in multicultural societies: appreciating the learner", in: *Intercultural education vol 21 supplement number S1* (Routledge 2010) 41-49.

Gunn, S., *History and Cultural Theory* (Harlow 2006).

Hajer, M. en T. Meestringa, *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten* (Bussum 1995).

Hofstede, G., *Allemaal andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen* (Amsterdam 2005).

Hofstede, G.J. (red.), *Werken met cultuurverschillen* (Amsterdam 2004).

Kurstjens, H.K.J., "Nederlandse geschiedenis canon: een discussie zonder eind?!" (onbekend).

Levisohn, J.A. "Negotiating Historical Narratives. An Epistemology of History for History Education", in: *Journal of Philosophy of Education* 44 (2010) 1-21.

McCarthy, C. en W. Crichlow (red.), *Race, identity, and representation in education* (New York 1993).

Ogbu, J., "Collective identity and the burden of "acting white" in black history, community, and education", in: *The Urban Review* 36 (maart 2004) 1-35, 1.

Ruigrok, J., *Een wereld van verschil? Werken met jongeren uit verschillende culturen* (Kampen 2001).

Tuithof, H. "Geschiedenisdocent klem tussen tijdvakken en canon? Visie op de nabije toekomst", in: *Kleio* 3 (2009).

Veldman, I., J. van Tartwijk, P. den Brok en T. Wubbels, "Leren omgaan met leerlingen in de multiculturele klas", in: *VELON* 27 (2006).

Wilschut, A., *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Amsterdam 2004).

Zeichner, K. en S. Noffke, "Practitioner Research", in: V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching* (2001).

Websites

[www.miu.nl](http://www.miu.nl)

[www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/363/documenten/website\\_de\\_stand\\_van\\_educatief\\_nederland.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/363/documenten/website_de_stand_van_educatief_nederland.pdf)

[statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37325-&D1=0&D2=a&D3=0&D4=0&D5=2-4,11,38,46,95,96,137,152,173,177,194,215,232&D6=0,4,8,12,l&HD=100209-1037&HDR=T,G2,G3,G5&STB=G1,G4](http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37325-&D1=0&D2=a&D3=0&D4=0&D5=2-4,11,38,46,95,96,137,152,173,177,194,215,232&D6=0,4,8,12,l&HD=100209-1037&HDR=T,G2,G3,G5&STB=G1,G4)

[www.volkskrant.nl/vk/nl/2844/Archief/archief/article/detail/632383/2002/12/21/De-multiculturele-klas.dhtml](http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2844/Archief/archief/article/detail/632383/2002/12/21/De-multiculturele-klas.dhtml)

## **Samenvatting interviews**

*(Proef)interview 1:*

*Datum: 5 mei 2012*

*Duur: 45 minuten*

### *Vorm*

Tijdens dit eerste proefinterview is de opgestelde vragenlijst gevolgd. Dit vooral om uit te proberen of de vragen duidelijk zijn geformuleerd en of de docent hier een duidelijk antwoord op kunnen geven. Alle vragen gesteld en na afloop is gepraat over de vraagstelling en volgorde van de vragen. Daaruit bleek dat het bij vraag 1 lastig was een omschrijving te geven van een gemiddelde klas omdat dat (vooral op het vmbo) nogal kan verschillen. Onder culturele identiteit werd al gauw het onderscheid allochtoon/autochtoon gemaakt omdat de docent hierbij het makkelijkste voorbeelden kon geven. Vraag 8 was lastig om te beantwoorden, daar werd lang over nagedacht. De interviewer kon het antwoord op weg helpen door terug te grijpen op genoemde voorbeelden en te vragen naar concrete handelingen in de klas.

### *Inhoud*

Het was voor de docent als vanzelfsprekend dat er in de klas leerlingen van verschillende komaf zitten. Het is eigenlijk onmogelijk om je niet bewust te zijn van de culturele verschillen in de klas, denk maar aan de klassenlijst die de docent aan het begin van het jaar krijgt uitgereikt. Alleen bij het zien van die lijst wordt het meestal al duidelijk dat er niet alleen Nederlandse kinderen in de klas zitten. Dat is niet direct een reden om een klas met veel verschillende nationaliteiten anders in te gaan dan een klas waarin dat niet zo is. De docent wil (in alle gevallen) eerst de leerlingen leren kennen zodat ze rekening kan houden met bijzonderheden. Onderwerpkeuze speelt gedeeltelijk een rol maar omdat er vanuit de overheid ook een programma is samengesteld is de keuzevrijheid beperkt. Wel kan de docent binnen het onderwerp ervoor kiezen stukken uit te breiden of over te slaan. Als lastige onderwerpen werd onmiddellijk de Holocaust en het conflict tussen Israël en Palestina genoemd. Verrassend was dat de docent aangaf dat juist deze onderwerpen ook zeer geschikt zijn in een multiculturele klas omdat de leerlingen uitgedaagd worden zich in te leven in het standpunt van een ander en die verschillende standpunten letterlijk in de klas aanwezig zijn.

*(Proef)interview 2:*

*Datum: 5 mei 2012*

*Duur 57 minuten*

### *Vorm*

Na het eerste proefinterview kon tijdens het tweede interview de vaste volgorde van de vragenlijst een beetje worden losgelaten en kreeg het interview meer het karakter van een gesprek. Zo kon bij vraag 2 en 3 al worden ingehaakt op de vragen 5, 6 en 7 door in te haken op voorbeelden en de docent daarover te laten vertellen. Uit vraag 9 kwamen direct ook vraag 11 en 12 voort. Daar kan de interviewer tijdens een volgend gesprek met een docent direct op inhaken.

*Inhoud*

De cultuurverschillen zijn voor deze docent van ondergeschikt belang als zij lesgeeft. In eerste instantie gaat het om 'de leerling' en niet wat de achtergrond van hem of haar is. Iedereen moet hetzelfde programma volgen en de docent bereidt zich niet specifiek voor op een cultureel diverse klas. In de dagelijkse lespraktijk komt de docent er wel degelijk mee in aanraking en vindt ze het zowel lastig maar kan ze er ook gebruik van maken. Deze docent geeft sterk aan dat een aantal jongens (3<sup>e</sup> generatie Marokkanen) moeite heeft met het gezag van een vrouw. Zij benadert deze jongens op een ander manier dan bijvoorbeeld Nederlandse jongens. Ze moet strenger zijn en vanaf dag 1 haar gezag laten gelden. Vakinhoudelijk geeft deze docent de Holocaust als eerste aan als lastig onderwerp om in een multiculturele klas te behandelen. Ook de aanslagen op de Twin Towers in New York liggen gevoelig bij een groep leerlingen in de klas en op school. Deze lastige thema's moeten behandeld worden dus met aanpassingen in het lesprogramma doet de docent dat ook, ze probeert zoveel mogelijk alle leerlingen in hun waarde te laten. Ze zou graag wat meer niet-westerse geschiedenis in het curriculum opgenomen zien worden maar benadrukt tegelijkertijd dat ook de vaderlandse geschiedenis (we leven nu eenmaal in Nederland) een belangrijk onderdeel moet blijven.

*Interview 3:*

*Datum: 23 mei 2012*

*Duur: 32 minuten*

*Vorm*

De docent heeft als eerste een beschrijving gegeven van de school en de leerlingen. De school is relatief klein, 180 leerlingen en cultureel zeer divers. 80% van de leerlingen is van Marokkaanse en Turkse komaf maar er zijn ook Pakistaanse, Surinaamse, Russische, Kaapverdische en enkele Nederlandse leerlingen. Op deze school kunnen ze niet om de cultuurverschillen heen. Al bij het indelen van de klassen wordt rekening gehouden met de afkomst van de leerlingen, juist om een diverse klas samen te stellen. Een groot probleem is de taalniveau van de leerlingen, in lezen en schrijven bestaan grote verschillen tussen de leerlingen waardoor de lesstof niet altijd even duidelijk is voor alle leerlingen. Ook in de geschiedenisles is dit van invloed.

*Inhoud*

De docent maakt gretig gebruik van alle verschillende achtergronden in de klas, laat de leerlingen veel eigen ervaringen vertellen en laat ze met elkaar uitwisselen. Met name op het gebied van religie is de uitermate goed te gebruiken. Lastig thema is vooral 9/11, omdat het bij een bepaalde groep leerlingen veel weerstand oproept en die leerlingen van huis uit een heel andere waarheid hebben meegekregen. Door het gebruik van veel actieve werkvormen en vooral discussie in de klas probeert de docent ook een andere kant te laten zien. Het curriculum is erg Westers maar voor deze groep kinderen juist ook wel goed, zij wonen nu in Nederland en moeten dus ook wat van 'onze' geschiedenis leren.



*Interview 4:*

*Datum: 25 mei 2012*

*Duur: 28 minuten*

*Vorm*

De docent is zich bewust van de verschillende achtergronden en diversiteit in de klas, maar doet daarin niks speciaals. Bij lastige thema's - de voorbeelden die de docent noemt zijn de Armeense genocide, de rol van Amerika in de wereld en Nederlands-Indië - neemt de docent wel bewust een neutrale rol. Hij wil het debat open spelen en neemt bewust geen standpunten in. In een onderwerp als de Armeense genocide wil hij leerlingen nuance leren op basis van argumenten, ook als het onderwerp controversieel is. Discussie mag over bepaalde onderwerpen, maar er moet wel gewerkt worden naar een oplossing. De taak van de docent is om niet te generaliseren bij lastige thema's, zoals veel leerlingen doen, maar om de andere kant te laten zien. Dat kan bij Vietnam bijvoorbeeld door de Vietnamese kant te belichten vanuit een specifieke bron.

*Inhoud*

In de les ziet de docent weinig mogelijkheden om specifiek aan te sluiten op de culturele achtergrond van leerlingen, simpelweg vanwege het vaste eurocentrische curriculum. Het enige wat ruimte biedt voor opening zijn de mondelingen in de bovenbouw, daar kunnen leerlingen zelf het onderwerp bepalen. Leerlingen kiezen dan ook vaak onderwerpen die aansluiten bij de eigen achtergrond. Tijdens het mondeling gaat de docent controversiële vragen niet uit de weg, juist om dan een stukje bewustwording te creëren.

*Interview 5:*

*Datum: 25 mei 2012*

*Duur: 24 minuten*

*Vorm*

De docent probeert aan het begin van het jaar onbevooroordeeld de klas in te gaan, al komt naar gelang het onderwerp de diversiteit wel naar voren. Een gevoelig onderwerp is bijvoorbeeld het ontstaan van het christendom en de islam. Hij vermeldt duidelijk aan de klas dat hij het thema behandelt vanuit historische invalshoek, daardoor kan het minder respectvol overkomen. Wel houdt hij de reacties van een aantal leerlingen scherp in de gaten. Bij andere gevoelige onderwerpen, zoals bijvoorbeeld slavernij, verontschuldigt hij zichzelf al van te voren op basis van mogelijk heftige reacties. De docent geeft wel aan dat door zijn houding hij mogelijk de angel eruit haalt bij de discussie, soms zou hij juist de discussie wel meer willen laten gaan.

Een kanttekening die de docent aangeeft is dat leerlingen van nu het verleden echt als het verleden zien, doordat ze het zo lang geleden vinden is het automatisch minder gevoelig. Het maakt het dus gemakkelijker om naar te kijken. Al blijven er dus wel degelijk gevoelige thema's over, zeker in de moderne geschiedenis.

*Inhoud*

De methodes volgen voornamelijk de blanke Europese hoofdlijnen, al zijn er volgens de docent binnen de tien tijdvakken voldoende mogelijkheden om uitstapjes te maken naar verschillende thema's. Vooral thematisch onderwijs in de bovenbouw is een mogelijkheid om een genuanceerde visie te ontwikkelen bij leerlingen bij gevoelige thema's. Een andere mogelijkheid is het mondeling in de bovenbouw, door de vrijheid van onderwerpen kiezen leerlingen vaak een onderwerp aansluitend bij de eigen achtergrond. Soms leidt dat tot discussie alhoewel de docent aangeeft dat hij de discussie niet te ver wil laten gaan, hij geeft vooral relativerende opmerkingen.

*Interview 6:*

*Datum: 31 mei 2012*

*Duur: 45 minuten*

*Vorm*

Op deze homogene school (waarvan zo'n negentig procent Nederlands is en ook steeds meer uit betere wijken komen) is de docent zich in het begin van het jaar altijd bewust van de culturele diversiteit in de klas. Vooral als mentor, maar ook als docent geschiedenis is de culturele identiteit van de leerlingen niet een reden om de leerlingen anders te behandelen. Moeilijke thema's worden ook behandeld, maar voorzichtigheid is daarbij wel geboden. De culturele diversiteit van de klas is soms een reden om stil te staan bij een onderwerp, maar vooral als het in het nieuws is. Er wordt niets veranderd aan de les om speciaal bij stil te staan, maar er wordt wel aandacht besteed als de situatie er naar is. Wat opvalt is dat de leerlingen juist stiller zijn als het onderwerp van de geschiedenis betrekking heeft op hun achtergrond en dat ze vooral luisteren. Van hen wordt verwacht - net als de andere leerlingen - dat zij zich honderd procent inzetten, maar een bijdrage is vrijwillig.

*Inhoud*

De leerlingen worden door deze docent niet verschillend aangesproken, maar hij probeert wel de stereotypes die in de klas bestaan van de leerlingen te nuanceren. Bijvoorbeeld als hij joodse en Arabische leerlingen in de klas heeft, zal het worden besproken en verhelderd worden (want de meeste leerlingen weten weinig van hun achtergrond) maar niet versimpeld! Daarbij worden de leerlingen niet specifiek aangesproken, maar het onderwerp zelf wel. En de docent vertelt ook zijn eigen mening over het onderwerp. Het belangrijkste is dat de leerlingen niet alleen door hun westerse bril naar het sterk op Europa gerichte onderwijs kijken, maar ook eens mee leren over andere geschiedenissen zoals Chinese geschiedenis of het Midden-Oosten (als de actualiteit daaraan verbonden kan worden). Het huidige curriculum sluit dus helemaal niet aan op de culturele diversiteit in de klas en dat maakt andere geschiedenis ook zo interessant. De leerlingen in Nederland vinden het niet belangrijk of het Nederlandse of andere geschiedenis is (want de Nederlandse leerlingen worden niet geacht trots te zijn op de Nederlandse geschiedenis). Helaas sluiten de Canon en het nieuwe geschiedenisonderwijs met de Tien Tijdvakken ook helemaal niet aan op de culturele diversiteit van de klas, aangezien deze alleen maar gericht zijn op de Nederlandse geschiedenis.

*Interview 7:*

*Datum: 5 juni 2012*

*Duur: 35 minuten*

*Vorm*

Dit interview is via Skype afgenomen. Docent werkt op een kleine vmbo school met leerlingen met heel verschillende achtergrond. Er zijn enkele blanke Nederlandse kinderen en veel 3e generatie allochtonen. Op deze school kunnen ze niet om cultuurverschillen heen. De docent wilde erg graag vertellen over orde houden in de klas en contact met ouders. Daarin moest interviewer steeds bijsturen om antwoord te krijgen op de vragen.

*Inhoud*

Op school wordt rekening gehouden met achtergrond van leerlingen bij het indelen van de klassen. De docent weet al dat hij een zeer diverse klas gaat lesgeven want er zijn geen andere klassen maar neemt geen specifieke maatregelen om zich voor te bereiden. Het jaarprogramma ligt vast en wordt niet aangepast aan de klas maar bij het behandelen van de lesstof houdt de docent wel rekening met de verschillende leerlingen. Hij probeert zich zo open mogelijk op te stellen en samen met de leerlingen te werken door een onderwerp vanuit verschillende perspectieven te behandelen. Als het kan

### *Culturele diversiteit in de geschiedenisles*

probeert de docent de persoonlijke geschiedenis/interesses van de leerlingen hierbij te betrekken. En moet soms opzoek naar alternatieve voorbeelden die beter aansluiten bij allochtone leerlingen. Tegelijkertijd geeft de docent aan dat het in de praktijk lang niet altijd lukt om een onderwerp van zoveel verschillende kanten te benaderen. Daarvoor zou een aanpassing in het curriculum nodig zijn. Want ook deze docent vindt het geschiedenis onderwijs te blank en te Europees maar vindt het lastig alternatieven te bieden.

## Bijlage casus "Molukse geschiedenis" enquête

### Enquête leerlingen Molukse geschiedenis - Dalton+ cursus 2011-2012

1. Wat is je leeftijd?		
Leeftijd	Reactie percentage	Reactie telling
15	30%	3
16	70%	7
Beantwoorde vraag		10
Overgeslagen vraag		0
2. In welke klas zit je?		
H4F	40%	4
V4A	50%	5
H4E	10%	1
Beantwoorde vraag		10
Overgeslagen vraag		0
3. Ben je Moluks?		
Ja	40%	4
Nee	60%	6
Beantwoorde vraag		10
Overgeslagen vraag		0
4. Ik heb deze cursus gevolgd, omdat... (meerdere antwoorden mogelijk)		
Het een praktische opdracht vervangt	40%	4
Ik meer wilde weten van de/mijn Molukse geschiedenis	60%	6
Het bijdraagt aan mijn geschiedenis	40%	4
Overig:	"Ik mijn profielwerkstuk er over wil schrijven"	
Beantwoorde vraag		10
Overgeslagen vraag		0
5. Ik vind dat de docent... (meerdere antwoorden mogelijk)		
Objectief lesgeeft	30%	3
Niet objectief lesgeeft	20%	2
Open staat voor andere meningen	60%	6
Beantwoorde vraag		10
Overgeslagen vraag		0
6. Ik vind dat de docent...		
Open spreekt over alle onderwerpen uit de Molukse geschiedenis	100%	10
Zich vast houdt aan taboes	0%	0
Beantwoorde vraag		10
Overgeslagen vraag		0
7. Ik vind dat...		
Er gelegenheid was om vragen te stellen over Molukse geschiedenis	100%	10
Er geen gelegenheid was om vragen te stellen over Molukse geschiedenis	0%	0
Beantwoorde vraag		10
Overgeslagen vraag		0
8. Alleen als je Moluks bent: weet je nu meer over je achtergrond?		
Ja	100%	4
Nee	0%	0
Een beetje	0%	0
Beantwoorde vraag		4
Overgeslagen vraag		6
9. Ik ben tevreden over de cursus		
Ja	100%	10
Nee	0%	0
Beantwoorde vraag		10
Overgeslagen vraag		0

## **Samenvatting interviews Molukse geschiedenis**

*Interviews:* apart afgenomen

*Datum:* 11 mei 2012

*Duur:* 3x ca. 15 minuten

Leerling 1 (Moluks-Nederlands): L1

Leerling 2 (Moluks-Nederlands): L2

Leerling 3 (Nederlands): L3

### *1. Wat is je eigen culturele achtergrond?*

L1: Moluks-Nederlands. Van huis uit protestants, maar weinig in de praktijk. Het is wel deel van mijn achtergrond.

L2: Protestants Moluks-Nederlands. Het protestants zijn is deel van mijn achtergrond en meer dan bij L1

L3: Katholiek Nederlands. Geen Molukse achtergrond, maar wel opgegroeid met Molukse vrienden en medeleerlingen.

### *2. Waarom heb je deelgenomen aan de cursus Molukse geschiedenis?*

L1: Vanwege mijn eigen achtergrond heb ik deelgenomen aan de cursus. Ik wilde meer weten van de Molukse geschiedenis in Nederland, omdat ik er eigenlijk vrij weinig van weet. Mijn vader weet er veel over, maar we praten er eigenlijk niet zo veel over.

L2: Ik wilde meer weten van mijn eigen achtergrond en daarom heb ik meegedaan. Ik vind het interessant om te weten hoe mijn familie in Nederland is gekomen en hoe het eigenlijk zat met de treinkapingen.

L3: ik vind het gewoon erg interessant om meer te weten van de geschiedenis van mijn vrienden, maar ook was het fijn dat we een praktische opdracht van Geschiedenis over mogen slaan.

### *3. In het HAVO-boek van Geschiedenis zijn er twee pagina's besteed aan Molukse geschiedenis. Vertelt dat voldoende over je eigen achtergrond?*

L1: Nee, daarom doe ik ook mee aan de cursus. Bovendien behandelen we het helemaal niet in de klas.

L2: Helemaal niet! Het staat er in veel te grote lijnen en toch hoort het ook bij de Nederlandse geschiedenis. Niet zoals de Turken en gastarbeiders, want zij waren geen deel van de koloniale geschiedenis en hebben ook niet meegevochten in het Koninklijk Nederlands-Indisch Leger. We hadden graag meer informatie in het boek willen hebben. Het is interessant en we willen meer te weten komen over onze eigen achtergrond. Het is toch deel van Nederland door het KNIL en daarom is het één geschiedenis. De Molukse geschiedenis is Nederlands!

L3: Niet van toepassing, want ik ben niet Moluks.

### *4. In hoeverre sluit de Nederlandse geschiedenis uit het geschiedenisboek aan op je eigen achtergrond (in welke mate is de Nederlandse geschiedenis ook jouw geschiedenis?)*

L1: Maar ik ben ook Nederlands, niet alleen Moluks!

L2: Natuurlijk sluit het geschiedenisonderwijs ook aan op mij, al staat er voornamelijk Nederlandse geschiedenis in. Heel veel zelfs. Ook al word ik als Molukker gezien, voor de helft ben ik gewoon Nederlands net als de rest van de klas.

L3: Voor mij geldt dat helemaal als Nederlander.

### *5. Zou het leren over andere culturen in Nederland kunnen helpen cultuurverschillen in de klas te overbruggen?*

L1: Er zijn eigenlijk niet echt veel cultuurverschillen, omdat heel veel leerlingen met een andere achtergrond toch echt Nederlands zijn.

## *Culturele diversiteit in de geschiedenisles*

L2: Ik denk dat je elkaar wel beter begrijpt, maar dat de verschillen zullen blijven bestaan. Het werkt in ieder geval tegen de vooroordelen.

L3: Ik denk dat verschillende cursussen over Surinaamse, Antilliaanse of Marokkaanse geschiedenis erg interessant zouden zijn en die zou ik om dezelfde reden volgen als de Molukse geschiedenis. Echt cultuurverschillen zijn er niet in de klas, maar het is wel erg interessant om te weten waar iedereen vandaan komt en hoe de geschiedenis is!

6. Zit je ook wel eens in het Daltonuur van ICO (Intercultureel onderwijs) en zo ja waarom?

L1: Nee, eigenlijk niet meer. Er wordt niet meer echt veel gedaan voor ICO, vroeger waren er ook debatten en hulp met studies en zo.

L2: Nee niet meer. Het is nu een gewoon werkuur voor alle leerlingen die niet helemaal Nederlands zijn. Het is ook niet meer echt een groep.

L3: Ik kwam er nooit.