

MULTIPERSPECTIVITEIT IN DE GESCHIEDENISLES

Een onderzoek naar de theorie en praktijk van multiperspectiviteit in het kader van het PGO voor de
eerstegraads opleiding geschiedenisdocent

andrea.vink

1/18/2013



Inhoud

Voorwoord

Deel I: theorie

Inleiding 4

Hoofdstuk 1. De kern van het geschiedenisonderwijs: Historisch denken en redeneren 6

1.1 Historisch denken 6

1.2 Het onnatuurlijke van historisch denken 7

1.3 Historisch redeneren in een notendop 8

1.4 Een vergelijking 10

1.5 Het belang van historisch denken en redeneren voor het onderwijs 11

Hoofdstuk 2. Geschiedenis en Multiperspectiviteit 13

2.1 Het begin van de zoektocht 14

2.2 *Historische empathie* versus *perspectiefname* 13

2.3 Kanttekeningen bij het cognitieve aspect: inleving en ervaring 16

Hoofdstuk 3. Multiperspectiviteit: leerlingen en de beginnende docent 19

3.1 Leerlingen en multiperspectiviteit: een kwestie van kunde en wil 19

3.2 Zijn leerlingen in staat tot historische empathie? 20

3.3 Docenten en multiperspectiviteit 22

3.3.1 Het belang van een juiste attitude 22

3.3.2 'Praktische' problemen 22

3.3.3 De multiperspectieve benadering in de docentenopleiding 23

Samenvatting 26

Aanbevelingen op grond van de theorie 30

Literatuurlijst 32

Deel II: lespraktijk

Lesopdracht Kruistochten 33

Toelichting 35

Opdrachten 37

Bronnen bij 'De kruisvaarders gezien vanuit het perspectief van de moslims' 40

Bronnen bij 'De moslims gezien vanuit het perspectief van de kruisvaarders' 43

Bronnen bij 'Interactie tussen moslims en kruisvaarders' 49

Multiperspectiviteitsmodel 52

Evaluatie van het wordingsproces van de opdracht 54

Theoretische verantwoording 56

Conclusie 60

Bijlage: Cursusopzet lessenserie Iran 69

Voorwoord

De aandacht voor multiperspectiviteit binnen het geschiedenisonderwijs is nog niet zo oud. Zelf maak ik pas sinds mijn docentschap op de HU – sinds drie jaar - bewust gebruikt van het begrip multiperspectiviteit. Daarvóór, tijdens mijn studie en stages op middelbare scholen, werd het niet tot nauwelijks gebruikt. Het begrip was mij onbekend, voor zover ik me dat nu nog kan herinneren. Tijdens het schrijven van dit PGO realiseerde ik me echter dat ik me ook toen wel degelijk beziggehouden heb met multiperspectiviteit in de zin van het bestuderen van verschillende historische perspectieven. Misschien is multiperspectiviteit dus wel gewoon een modern begrip voor iets dat helemaal niet zo nieuw is. In dit PGO zal ik op zoek gaan naar de verklaring voor de hedendaagse belangstelling voor multiperspectiviteit binnen het geschiedenisonderwijs. De kern van het theoretische gedeelte zal vervolgens bestaan uit het onderzoek naar de theoretische basis van (multi)perspectiviteit binnen de geschiedwetenschap en hoe zij in verband is te brengen met de kern van het moderne geschiedenisonderwijs, te weten historisch denken en redeneren. In deel II zal de theorie toepast worden in een praktische opdracht. Als bijlage is nog een opzet voor een lessenserie opgenomen die eventueel op de HU aangeboden kan worden als themacursus in het derde studiejaar. Het zal niet verbazen dat ook in deze lessenserie multiperspectiviteit een belangrijke plaats inneemt.

Het schrijven van dit PGO heeft mij, naast mijn baan op de HU, de geboorte van mijn jongste zoontje en alles wat nodig is om het leven draaiende te houden, lang gekost. Dat het mij uiteindelijk toch is gelukt, heb ik te danken aan mijn man; hij liet me vaak doorwerken terwijl hij weer een van zijn heerlijke Afrikaanse maaltijden kookte en op zaterdag- en zondagmiddagen op Elias en Ischa lette. Hij hield er steeds de moed in. Daarnaast wil ik mijn begeleider, Hanneke Tuithof, bedanken. Ze heeft me meermalen aangemoedigd door te gaan, me regelmatig mailtjes gestuurd om te informeren hoe het ging en wanneer ze het volgende stuk kon verwachten. En ook tijdens de laatste (zware) loodjes kon ik op haar rekenen.

Als laatste wil ik de HU bedanken, met name Jaap Patist (mijn begeleider op de HU), die mij heeft voorzien van advies over multiperspectiviteit en de opzet van de lessenserie over Iran; mijn collega's Bart Wagemakers en Leen Alberts voor het nakijken van mijn lesopdracht Kruistochten; en ten slotte mijn teamleider, Hans Werker, die mij de uren heeft verschaft om dit verslag naast mijn baan af te kunnen ronden.

Andrea Vink

Utrecht, januari 2013

Deel 1: De theorie

Inleiding

Op de vraag wat in de geschiedenisles centraal stond, zou geen enkele scholier voor de jaren negentig geantwoord hebben met historisch denken en redeneren. Ook de term multiperspectiviteit zou nauwelijks enige blik van herkenning hebben opgeleverd. Tot ver in de jaren tachtig draaide het in het geschiedenisonderwijs vooral om kennisoverdracht. De nadruk lag daarbij op de nationale politieke geschiedenis. Aan het eind van de jaren zeventig en begin jaren tachtig kwam echter in West- en Noord-Europa de 'new history' benadering op die steeds meer invloed uit zou gaan oefenen op het geschiedenisonderwijs. Hoewel de 'new history' benadering het belang van chronologische en historische kennis niet ontkende, pleitte zij voor een betere balans tussen enerzijds kennisverwerving en anderzijds het aanleren van vaardigheden om op een historische wijze over die verworven kennis na te denken. Er moest dus aandacht komen voor het analyseren, interpreteren en beargumenteren van uit primaire en secundaire bronnen verkregen informatie. Het leren van historisch denken zou er toe leiden dat leerlingen zouden gaan beseffen dat onze kennis bepaald - en beperkt - wordt door de beschikbare bronnen, en dat verschillende mensen diezelfde bronnen op geheel andere wijze gebruiken en interpreteren. Met andere woorden, historische verschijnselen worden geïnterpreteerd vanuit *verschillende perspectieven*. En die verschillende perspectieven hebben zo hun eigen ideeën over het verleden waardoor ze de nadruk zullen leggen op andere aspecten van het beschikbare historisch bewijsmateriaal.

Een tweede ontwikkeling binnen het onderwijs die heeft bijgedragen aan de huidige interesse in multiperspectiviteit is het groeiende besef dat geschiedenis te lang vanuit een monocultureel, ethnocentrisch perspectief is onderwezen. Daarbij ging men er van uit dat de nationale geschiedenis samenviel met de geschiedenis van de grootste nationale groep en de dominante taalkundige en culturele gemeenschap. De laatste decennia is de culturele en etnische diversiteit in het westen echter sterk toegenomen. In de Nederlandse steden is het aantal jongeren met een etnisch andere achtergrond dan de Nederlandse in elk klaslokaal flink gestegen. Hun geschiedenis valt niet samen met die van de nationale Nederlandse geschiedenis. Dus ook al lijkt multiperspectiviteit in eerste instantie neer te komen op het toepassen van historische onderzoeksvaardigheden, de laatste jaren wordt het begrip steeds vaker in verband gebracht met het belang om het blikveld binnen het geschiedenis- onderwijs te verbreden naar 'vergeten' groepen als de immigranten en etnische en/of religieuze minderheden. De geschiedenisdocent moet dus naast het Nederlandse perspectief ook aspecten van de geschiedenis van die minderheidsgroepen in zijn lessen integreren.

In het licht van het doel van het moderne geschiedenisonderwijs – het aanleren van historisch denken en redeneren - en het toegenomen belang van multiperspectiviteit zal ik in dit verslag ingaan op de vraag wat vanuit theoretisch oogpunt wordt verstaan onder perspectiviteit. Vandaar uit wil ik de samenhang met historisch denken en redeneren behandelen. In de lessenserie en de lesopdracht onderneem ik een poging om aan te tonen op welke wijze multiperspectiviteit op historisch verantwoorde wijzen aan studenten (en leerlingen) kan worden onderwezen. Daarbij staat dus vooral vakdidactiek centraal.

Er is hierboven al gewezen op het belang van een multiperspectieve benadering naar de leerlingen toe gezien het sterk gestegen aantal leerlingen met een andere etnische en/of religieuze achtergrond dan de Nederlandse. Hun achtergrond en hun

perspectieven op het verleden, die veelal gevormd zijn buiten de school, kunnen niet meer genegeerd worden. Een multiperspectieve benadering is echter niet alleen van belang in het licht van de veranderde etnische klassensamenstelling op onze middelbare scholen. Zij doet ook veel meer recht aan de historische werkelijkheid, die is immers multiperspectief. Bij geschiedenis gaat het niet om monoperspectieve 'uitgemaakte' verhalen maar om het onderzoek naar en het debat tussen de verschillende perspectieven in het verleden en het heden. Een gevolg hiervan is dat geschiedenis niet altijd een 'simpel' vak is, het leidt niet tot eenduidige, heldere antwoorden. Maar, en dat kan als derde reden worden gegeven voor het belang van multiperspectiviteit, zij is wel een 'verrijking', 'prikkelend' en iets dat tot nieuwe inzichten leidt. Leerlingen leren te denken buiten hun eigen groepspectief om. Op de HU proberen wij zowel vakinhoudelijke kennis mee te geven aan de studenten, als een degelijke basis te leggen voor hun pedagogisch-onderwijskundige ontwikkeling. Maar als we het daarbij zouden laten dan missen we iets, aldus Carla van Boxtel. De kern van een goede lerarenopleiding wordt namelijk gevormd door vakdidactische scholing. Daarin komen vakkennis, didactische kennis en historische vaardigheden samen. Voor de studenten zijn drie soorten vakdidactische kennis van belang: 1) kennis van de kern van het (school)vak geschiedenis; 2) kennis van hoe leerlingen over geschiedenis denken en de moeilijkheden die ze ondervinden bij het leren van geschiedenis en 3) kennis van leermiddelen en didactische strategieën die gebruikt kunnen worden om het leren van geschiedenis te bevorderen.¹

Op grond van deze driedeling heb ik hiernavolgende theoretische verslag ingedeeld in drie hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk zal ik ingaan op de kern van het moderne geschiedenisonderwijs, historisch denken en redeneren. In hoofdstuk twee zal ik de theoretische basis van perspectiviteit, eveneens een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs, onderzoeken. Het derde hoofdstuk bespreekt (overeenkomstig punt 2) multiperspectiviteit en de leerlingen en docenten-in-opleiding. Vragen die aan de orde komen, zijn welke moeilijkheden leerlingen en beginnende docenten ondervinden bij de multiperspectieve benadering en de wijze waarop een docentenopleiding het thema in haar curriculum moet integreren wil zij een multiperspectieve houding bij haar studenten ontwikkelen. Punt 3, kennis van leermiddelen en didactische strategieën die gebruikt kunnen worden om het leren van geschiedenis te bevorderen, zal ten slotte ter sprake komen in de lesopdracht over de Kruistochten en de lessenserie over Iran. Daarbij staat, zoals hierboven als aangegeven, vooral de multiperspectieve benadering ten opzichte van de lesinhoud centraal.

Het theoretische gedeelte van dit verslag is voornamelijk beschrijvend van aard. De artikelen *Historische empathie* van Albert van der Kaap en *Historical Reasoning; Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past* van Jannet Van Drie en Carla van Boxtel hebben daarbij als basis gediend. Ik heb daarnaast het artikel van Van Drie en Van Boxtel vergeleken met het boek *Historisch denken*. Dit boek wordt sinds dit studiejaar op de HU gebruikt bij de behandeling van historisch denken en redeneren en is gebaseerd op de kennisbasis Geschiedenis. De verantwoording van de lesopdracht Kruistochten en de lessenserie Iran zal eveneens gebaseerd zijn op de redeneerwijzen van Van Drie en Van Boxtel, wat betekent dat ook *Historische denken* (en dus de kennisbasis Geschiedenis) als basis dient omdat de inhoud van het boek (natuurlijk) aansluit op de redeneerwijzen van Van Drie en Van Boxtel.

¹ Carla van Boxtel, *Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling al vakdidacticus?* Verkregen op 30 juli 2012 van:
<http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/hoondersteuniegestheorie.pdf>

1 De kern van het geschiedenisonderwijs: Historisch denken en redeneren

Zoals in de inleiding is aangegeven, staat in het hedendaagse onderwijs en de vakliteratuur het verwerven van oriëntatiekennis en het leren van historisch denken en redeneren centraal. Hoewel auteurs en geschiedenisdocenten veelvuldig gebruik maken van de termen historisch denken en redeneren, is de exacte inhoud ervan niet altijd duidelijk en wordt de een nog wel eens voor de ander aangezien. Maar juist omdat historisch denken en redeneren de kern vormen van het geschiedenisonderwijs, is het belangrijk dat docenten de juiste inhoud van deze begrippen kennen. In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk zal ik mij dan ook richten op het begrip historisch denken. In de tweede zal ik historisch redeneren behandelen waarvoor het artikel van Jannet van Drie en Carla van Boxtel over historisch redeneren als basis dient. Na een korte vergelijking tussen dat artikel en het boek *Historisch Denken* (en de Kennisbasis), dat sinds dit studiejaar op de Hogeschool wordt gebruikt bij de behandeling van het thema historisch denken, sluit ik het hoofdstuk af met een paragraaf over het belang van historische denken en redeneren voor het geschiedenisonderwijs.

1.1 Historisch denken

In het boek *Geschiedenisdidactiek* onderscheiden de auteurs drie aspecten van historisch denken die, naar mijn mening, een duidelijk beeld geven van wat dat denken inhoudt.

Ten eerste kenmerkt een historisch denkend persoon zich door *realiteitsbewustzijn*, het vermogen om onderscheid te maken tussen feit en fictie. Nu is dat voor het heden al geen gemakkelijke opgave, voor het verleden geldt dat natuurlijk des te meer, om de eenvoudige reden dat het niet meer bestaat. Een historisch denkend persoon zal echter door het toepassen van (historische) vaardigheden als bronnenkritiek, proberen feit van fictie te onderscheiden. Op deze manier wordt de kans op legende- en mythevorming, of een geromantiseerd of vereenvoudigd beeld van het verleden, kleiner.

Het tweede, belangrijkste, kenmerk van historisch denken is *historiciteitsbewustzijn*: het besef dat het bij geschiedenis over andere tijden gaat. Over een verdwenen werkelijkheid. Hieruit vloeit het besef voort dat het verleden niet uit één lang, onveranderlijk tijdvak bestaat, maar uit verschillende, unieke periodes. Volgens de historicus en onderwijskundige Stearns is het verwerven van inzicht in veranderingen door de tijd heen dan ook het belangrijkste doel van de geschiedwetenschap². Een historisch denkend persoon let dus vooral op wat de perioden van elkaar onderscheidt. Bovendien is hij ervan doordrongen dat iedere historische periode wordt gekenmerkt door eigen normen en waarden.

Het derde kenmerk vloeit dan ook voort uit het tweede, namelijk dat wij een historische situatie beoordelen vanuit het waardepatroon van die tijd en niet ons moderne denken over goed en kwaad projecteren op de historische maatschappij. Volgens dit *waardebewustzijn* is geen enkel waardepatroon universeel of algemeen geldig, elk waardepatroon is historisch bepaald. Wat dus bij de ene tijd hoort, mogen wij niet verwarren met dat wat bij een andere tijd hoort, oftewel de 'zonde' van het *anachronisme*. Hoewel bij dit derde kenmerk het gevaar kan loeren van een te ver doorgevoerd relativisme, leidt het in ieder geval tot een 'mildheid van oordeel', tot een begrip voor de omstandigheden die het gedrag van historische personages in belangrijke

² P.N. Stearns, 'Goals in history teaching', in: *Learning and reasoning in history. International review of history education* Vol. 2 (1998) 281-293.

mate hebben bepaald.³

Als laatste wil ik nog het begrip *contingentie* aanstippen, dat naar mijn mening ook een belangrijk aspect is van historisch denken. De auteurs van het boek *Historisch denken* omschrijven *contingentie* als het besef van het 'toevallige' verloop van de geschiedenis. Een historisch denkend persoon is zich ervan bewust dat historische gebeurtenissen heel anders hadden kunnen lopen. Hij heeft, met andere woorden, oog voor de 'onvoorspelbaarheid' van ontwikkelingen. Er bestaat niet zoiets als een historische wet die voorschrijft hoe alles moet verlopen. Er is niets grilliger dan het verleden (en het heden).

Uiteindelijk leidt historisch denken ertoe dat men ook zichzelf gaat zien als een historisch persoon; als een kind van de eigen tijd dat wordt beïnvloed door de omstandigheden en het geldende waardepatroon, die even goed heel anders hadden kunnen zijn.

1.2. Het onnatuurlijke van historisch denken

De hierboven besproken kenmerken van historisch denken zijn niet zo vanzelfsprekend als wel wordt aangenomen; we worden er namelijk niet mee geboren.⁴ Integendeel. De historicus en onderwijskundige Sam Wineburg schrijft dat, (...) recent events convince me that thinking ahistorically may well be our psychological condition at rest, a kind of blissful state in which the complexities of disciplinary history needn't get in the way of our snap judgments and facile analogies. The self-assured layperson alights on surface similarities between past en present, welding the two in a 'timeless past' that blithely ignores nettlesome issues of context, circumstance, contiguity and chronology.⁵ Om zijn claim dat historisch denken niet natuurlijk is kracht bij te zetten beschrijft Wineburg onder meer de 'availability heuristic' van de sociale wetenschappers Kahneman en Tversky. Deze komt erop neer dat denkers bij het nemen van beslissingen of het doen van uitspraken een voorkeur hebben voor informatie die snel uit het geheugen te vissen is (makkelijk beschikbaar) en als eerste in hen opkomt. Het zoeken naar informatie die niet zo snel voorhanden is, maar uiteindelijk wel als basis dient voor een goed doordachte beslissing of uitspraak, laten ze liever achterwege. Kortom, we volgen over het algemeen het pad van de minste weerstand. We verkiezen dat wat als eerste en als meest 'heldere' en 'levendige' informatie in ons opkomt boven dat wat betrouwbaar(der) is.

Als voorbeeld bij de theorie haalt Wineburg een onderzoek aan waarin Amerikaanse scholieren vragen moesten beantwoorden over een document uit 1892, een verklaring van de toenmalige Amerikaanse president Benjamin Harrison over de vierhonderdste verjaardag van de aankomst van Columbus in de Nieuwe Wereld. De reactie van de leerlingen op de bron bestond vooral uit het oprakelen van de 'slechte' daden van Columbus. Kennelijk, aldus Wineburg, konden de leerlingen zich nog levendig de 'vijfhonderdste verjaardag van Columbus' uit 1992 herinneren toen de feestelijkheden uitliepen op schijnprocessen tegen genocide en voorstellen om de naam van de vrije dag te veranderen in 'Indigenous People Day'. Wineburg: 'Once students' and teachers' eyes fixated on 'Columbus', the information most available in memory was activated, whether coming from a *Sopranos* episode, in which an ill-tempered Tony grumbled against Columbus Day revisionists, to a near legendary lesson plan by history teacher Bill Bigelow, in which he recommends that teachers initiate a unit on Columbus by grabbing

³ Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum, 2008) 19-23.

⁴ Arie Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*, 18.; Sam Wineburg, 'Unnatural and essential; the nature of historical thinking', in: *Teaching History* 129 (December 2007) 6-11, aldaar 6, 7.

⁵ Wineburg, 'Unnatural and essential; the nature of historical thinking', 7.

one of their students purses, claiming to have 'discovered' it.⁶ Toen de 'Columbus knop' in het geheugen van de studenten dus eenmaal was geactiveerd kwam allerlei informatie in verband met Columbus direct beschikbaar, alhoewel die makkelijk beschikbare informatie op dat moment niet de gewenste was.⁷

Hoe hadden de leerlingen de bron wel moeten aanpakken? Vanuit het oogpunt van historische redeneren ging het document natuurlijk niet over Columbus en zijn daden ten tijde van zijn komst in Amerika, maar over de motieven van president Harrison in 1892 om een nationale herdenkingsdag in te stellen ter ere van het feit dat Columbus vierhonderd jaar geleden in Amerika was aangekomen. Een aantal geschiedenisstudenten die de tekst ook voorgelegd had gekregen, ondernam wel een poging de tekst in de politieke context van 1892 te plaatsen. En met dit voorbeeld komt Wineburg bij de kern van historisch denken: oog krijgen voor de uniciteit van iedere periode, voor de plaats en de tijd waaruit de bron afkomstig is. Het gevolg is dat men de broninformatie en het oordeel daarover in de context van *de tijd van de bron zelf* gaat plaatsen. En daarbij horen vragen als, 'Hoe is de bron tot stand gekomen?', 'Wat was de reden?'

Met historisch leren denken kan al van jongsafaan geoefend worden. Hoe dat leerproces precies in zijn werking gaat, wordt naar mijn mening duidelijk uitgelegd in het artikel van Jannet van Drie en Carla van Boxtel over historisch redeneren. Door historisch te leren redeneren, gaan leerlingen als het ware geschiedenis 'maken'. Ze gaan actief bezig met het analyseren van het verleden waardoor het historisch denken erin wordt gesleten.

1.3 Historisch redeneren in een notendop⁸

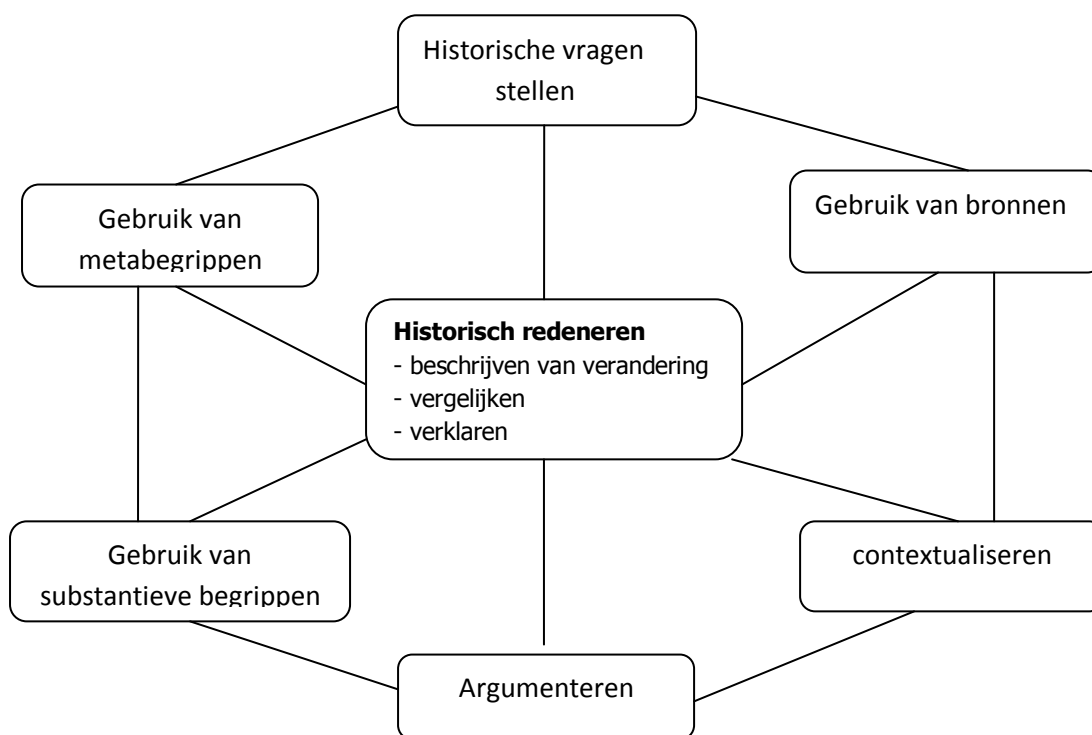
Historisch redeneren leidt dus tot *actie* in de geschiedenisles: de leerlingen vergaren niet alleen historische kennis (=passief), maar leren door historisch te redeneren deze kennis vervolgens *te gebruiken* bij het interpreteren van historische verschijnselen. Wat je eigenlijk doet bij historisch redeneren is het uitvoeren van verschillende, maar met elkaar in verband staande activiteiten. Om een voorbeeld te geven: als je een essay schrijft houd je je bezig met het vergelijken van bronnen, het plaatsen van het onderwerp in de historische context, beschrijf je continuïteit en discontinuïteit en geef je verklaringen. In dit voorbeeld worden een aantal onderdelen van historisch redeneren genoemd dat de auteurs vervolgens in een overzichtelijk raamwerk plaatsen (fig.1).

⁶ Idem, p. 9.

⁷ In dit verband kunnen we spreken van het 'Spread of activation' effect, een idee dat Wineburg eveneens in zijn artikel bespreekt. Het staat in direct verband met de 'availability heuristic'. Zie, Wineburg, 7.

⁸ Voor deze paragraaf heb ik gebruik gemaakt van het artikel van Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning; Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', in: *Educational Psychology Review* 20 (2008) 87-110.

Figuur 1: de onderdelen van historisch redeneren



Zoals uit het raamwerk duidelijk wordt, bestaat historisch redeneren uit zes onderdelen:

1. historische vragen stellen;
2. gebruik van bronnen;
3. contextualiseren van (de informatie uit) de bronnen;
4. argumenteren;
5. Het gebruik van substantieve begrippen (verwijzen naar historische verschijnselen, structuren, periodes en personen) en
6. metabegrippen (de gebruikte termen bij het vragen stellen, beschrijven, vergelijken en verklaren. Denk aan woorden als, oorzaak, verklaring, verandering, feit, beschrijving etc.).⁹

Op grond van dit model kunnen we historisch redeneren definiëren als een activiteit waarbij iemand informatie (bronnen) over het verleden verzamelt met als doel de verzamelde informatie te (1) beschrijven, (2) vergelijken (met andere bronnen) en/of (3) te verklaren. Tijdens dit proces stelt de onderzoeker historisch vragen bij de bronnen, plaatst belangrijke informatie in de historische context en onderbouwt zijn verklaringen met argumenten die gebaseerd zijn op bewijzen uit de bronnen. Bij dit alles gebruikt de onderzoeker zowel substantieve als metaconcepten. Het is belangrijk om te beseffen dat de zes onderdelen, hoewel in het schema afzonderlijk weergegeven, natuurlijk niet apart worden uitgevoerd. Verklaren bijvoorbeeld, brengt zowel contextualiseren, beargumenteren als het gebruik van substantieve en metaconcepten met zich mee.

Ook wijzen de auteurs erop dat het niveau van historisch redeneren *relatief* is; binnen het raamwerk zelf doen ze geen uitspraak over het niveau van historisch redeneren (ze kennen dus geen groter belang toe aan een van de onderdelen). Wil je als geschiedenisdocent een uitspraak doen over het niveau van het historisch redeneren van jouw leerlingen, dan hoor je rekening te houden met bijvoorbeeld de complexiteit van de vraagstelling en het onderwerp, de beschikbare bronnen en de historische kennis en vaardigheden van de leerlingen.

⁹ In de geschiedwetenschap worden verschillende typen substantieve concepten onderscheiden. Zie voor een uitgebreidere bespreking hiervan, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*, 53-60.

1.4 Een vergelijking

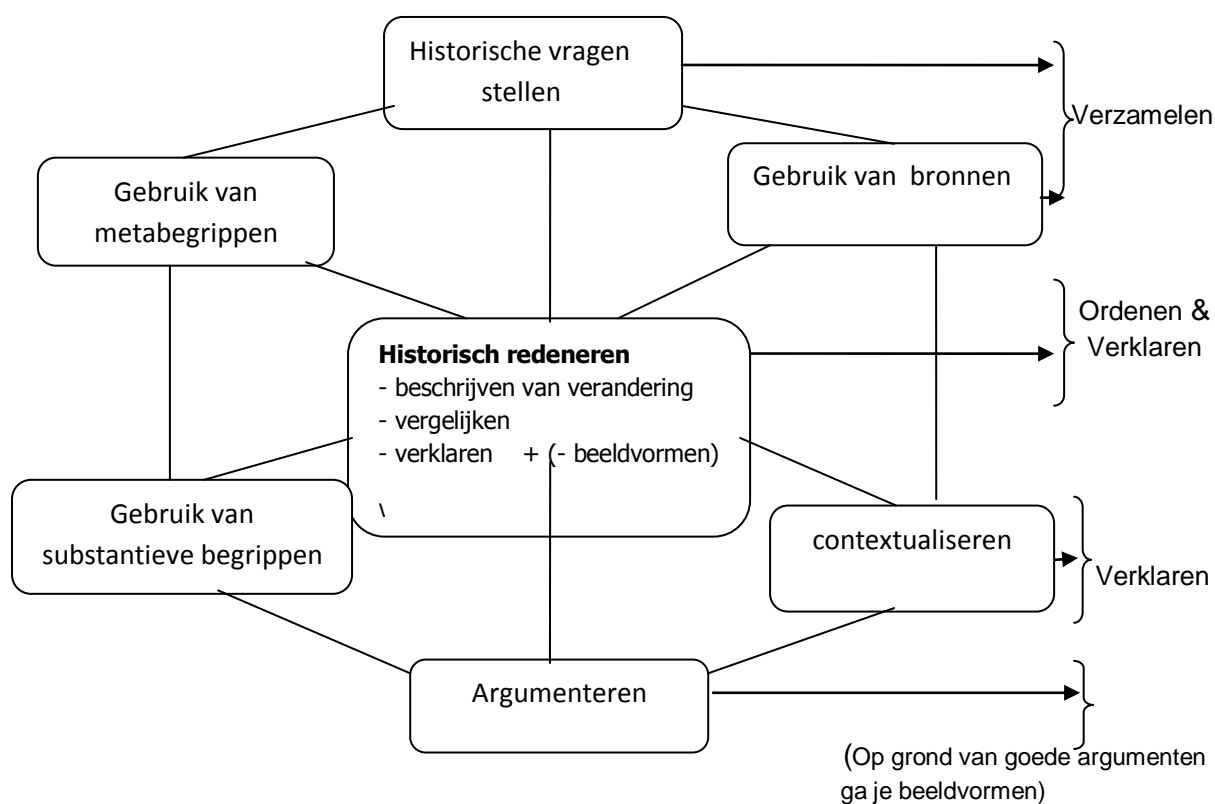
Historisch denken en redeneren is ook het onderwerp van het boek *Historisch denken* dat sinds het studiejaar 2012-2013 wordt gebruikt op de Hogeschool Utrecht. De auteurs onderscheiden vier historische redeneerwijzen: (1) *verzamelen* van bronnen, (2) *ordenen* van feiten in perioden en thema's, (3) *verklaren* en (4) *beeldvorming*. Deze indeling sluit aan op de Kennisbasis geschiedenis van het HBO. De zes componenten van Van Drie en Van Boxtel komen op de volgende wijze terug in *Historisch Denken*:

- historische vragen stellen en bronnengebruik komen overeen met wat in *Historisch denken* wordt uitgewerkt onder *verzamelen*;
- het organiseren van de informatie - het beschrijven, vergelijken en verklaren - (de kern in het model van Van Drie en Van Boxtel) wordt in *Historisch denken* voornamelijk behandeld bij *ordenen* en *verklaren*;
- contextualiseren komt vooral terug bij *verklaren* (en staat ook in verband met kennis c.q. oriëntatiekennis);
- argumenteren wordt uitgewerkt bij *beeldvormen*;
- de substantieve en metabegrippen komen in alle onderdelen van *Historisch denken* terug.

Met behulp van de zes redeneerwijzen vormt de historicus zich een beeld van het verleden wat, naast het inzicht in veranderingen door de tijd, de essentie is van het vak geschiedenis.

Er zijn twee redenen waarom ik ervoor gekozen heb om het raamwerk van Van Drie en Van Boxtel zo'n prominente plaats in dit verslag toe te kennen. Ten eerste vind ik het een sterk punt dat historisch kennis en vaardigheden erin samenkomen. Vroeger werd bij het vaststellen van de doelen voor de geschiedenisles een nogal strikt onderscheid aangebracht tussen enerzijds het leren van kennis en anderzijds het ontwikkelen van vaardigheden (waarmee dan de historische redeneerwijzen werden bedoeld). In de inleiding van dit verslag is echter beschreven dat vakkennis en historische vaardigheden c.q. redeneerwijzen in de opleiding samen horen te komen; het is niet het een of het ander. Niet voor niets benadrukken Van Drie en Van Boxtel dat de verschillende componenten van historisch redeneren relatief zijn, ze staan in verhouding tot onder andere de kennis en vaardigheden van de leerlingen. Een tweede voordeel van het raamwerk is de overzichtelijkheid. In de verschillende hoofdstukken van *Historisch Denken* worden de redeneerwijzen besproken en van voorbeelden voorzien, maar vooral eerstejaars studenten zal bij eerste lezing de structuur waarschijnlijk ontgaan. Een overzichtelijk raamwerk, waarin de verschillende onderdelen van het redeneren duidelijk staan vermeld kan enigszins verhelderend werken in de lastige stof. Door de vier redeneerwijzen uit *Historisch denken* er bij te plaatsen wordt voor de studenten duidelijk welke vaardigheden ze bij bijv. verzamelen aan het oefenen zijn (fig. 2). Ook maakt het schema duidelijk dat de verschillende onderdelen steeds terugkeren.

Figuur 2: Een combinatie van de redeneerwijzen van Van Drie en Van Boxtel en uit *Historisch Denken*: de vier redeneerwijzen uit *Historisch denken* staan achter de componenten van Van Boxtel



1.5 Het belang van historisch denken en redeneren voor het onderwijs

In *Geschiedenisdidactiek* worden vijf functies van historisch denken behandeld die vervolgens worden vertaald naar betekenisvolle doelen voor het geschiedenisonderwijs. Ik behandel hieronder in het kort vier doelen die naar mijn idee de kern moeten vormen van het geschiedenisonderwijs op de middelbare school.¹⁰

Geschiedenis is eigenlijk één grote verzameling van voorbeelden van menselijk gedrag, waarbij niet alleen de daden, de motieven daarvoor en de ideeën erachter worden belicht, maar ook de resultaten van dat gedrag. Volgens de auteurs van *Geschiedenisdidactiek* kan geschiedenis hierdoor het moreel besef aanscherpen. Leerlingen krijgen namelijk naast de vele voorbeelden van 'goed' en 'slecht' gedrag ook de gevolgen ervan voorgeschoteld. Nu is het de vraag of leerlingen daar werkelijk iets van leren - waarschijnlijk veel minder dan we hopen. Maar, en dat vind ik een belangrijk aspect van geschiedenisonderwijs, door inzicht te verwerven in het menselijk gedrag in verschillende omstandigheden, in motieven en gevolgen krijgen leerlingen niet alleen meer oog voor het complexe karakter van het verleden maar ook voor dat van het heden. Dat complexe karakter, het feit dat er meestal geen goed-fout antwoorden zijn te geven maken het vak niet altijd geliefd bij jonge leerlingen. Door hun echter aan de hand van duidelijke historische voorbeelden iets mee te geven van het inzicht dat gedrag altijd gevolgen heeft, en dat die gevolgen heel anders kunnen zijn dan gedacht (omdat anderen anders reageerden dan gewild), kan een docent de geschiedenis inpassen in het leven van de leerlingen zelf.

Een tweede doel is de ontwikkeling van een reflectieve houding ten opzichte van het verleden. Dit wil zeggen dat leerlingen door het verwerven van historische kennis en de analyse daarvan, hedendaagse ontwikkelingen beter kunnen begrijpen. Hierdoor kunnen zij hun eigen omstandigheden en gewoonten ook weer beter begrijpen. Een docent moet in zijn lessen de link tussen geschiedenis en de levensomstandigheden van nu

¹⁰ Zie voor de uitgebreide behandeling van betekenisvolle doelen Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*, 25-32.

regelmatig leggen. Of, zoals de historicus Paul Janssenswillen het formuleert: 'geschiedenis is pas zinvol en leerbaar als leerlingen inzien en ervaren dat geschiedenis te maken heeft met hen zelf, met de huidige samenleving en met het menselijk bestaan in het algemeen.'¹¹

Door leerlingen te leren het verband te zien tussen het verleden en hedendaagse ontwikkelingen kan men ook de rol van tradities behandelen en mythevorming tegengaan, een derde doel van geschiedenis. Geschiedenis wordt vaak gebruikt om een politiek beleid of maatschappelijk instellingen in stand te houden. Door goed geschiedenisonderwijs wordt 'het klakkeloos overnemen of verwerpen van mythen en tradities' voorkomen.

Uit voorgaande doelen vloeit de laatste functie van geschiedenisonderwijs voort die ik wil aanstippen: leerlingen aanleren geen overhaaste conclusies te trekken en te generaliseren. De auteurs van *Geschiedenisdidactiek* stellen dat de menselijke samenleving zich niet 'wetmatig en eenvormig' ontwikkelt. Iedere periode is uniek, met zijn eigen, vaak bijzondere gebeurtenissen. Het is niet: als dit gebeurt, gebeurt ook altijd dat. Dit besef is typerend voor *historiciteitsbewustzijn*, een belangrijk aspect van historische denken waar we dit hoofdstuk mee zijn begonnen. Historische denken kunnen we er bij de leerlingen inslijpen door ze historisch redeneren aan te leren. Kenmerkend voor historisch redeneren is analyseren, contextualiseren, verklaren en beargumenteren. Het tegenovergestelde van generaliseren, haast en voortijdig oordelen. Of in de woorden van Wineburg: 'This kind of history cultivates caution and teaches us we must engage in a sober accounting of what we do not know. [...] In a world dominated by emotional appeal, quotations ripped out of context, incendiary language, and journalistic analyses that aim at extinguishing sobriety rather than cultivating it, the role of such unnatural historical thinking has never seemed more imperative.'

¹¹ Paul Janssenswillen, 'Geschiedenisonderwijs en etnische diversiteit: hoe begin je eraan?' (nog niet verschenen) 1.

2 *Geschiedenis en Multiperspectiviteit*

Hoewel het in het moderne geschiedenisonderwijs draait om het aanleren van historisch denken en redeneren, is daarbinnen ook steeds meer oog voor het belang van een multiperspectieve benadering. Niet alleen omdat die meer recht doet aan de historische werkelijkheid, maar ook omdat steeds meer docenten te maken hebben met een multi-etnische klassensamenstelling. In dit hoofdstuk geef ik eerst een theoretisch onderbouwing van het begrip *historische perspectiviteit*. In verband met dit begrip wordt in de literatuur vaak de term *historische empathie* gebruikt. Ik zal zowel ingaan op de eigenschappen die aan het concept worden toegeschreven, als op de nadelen die aan het gebruik van de term zouden zitten. In de laatste paragraaf ga ik kort in op *inleving* en *ervaring* binnen de geschiedwetenschap. Vooral het boek *De sublieme historische ervaring* van de historicus Frank Ankersmit heeft bijgedragen aan de toegenomen belangstelling voor de *ervaring* binnen de geschiedwetenschap. Hoewel het buiten de reikwijdte van dit verslag valt om diep op het fenomeen in te gaan wil ik het wel aanstippen, temeer omdat het lijnrecht tegenover het wetenschappelijke objectivisme staat dat in de vakliteratuur – en het onderwijs – zo hoog staat aangeschreven.

2.1 Het begin van de zoektocht

Het is in eerste instantie niet gemakkelijk om literatuur te vinden over het onderwerp multiperspectiviteit. Als je het woord intikt, met of zonder het woord *geschiedenis* erbij, verschijnen een aantal sites die kort ingaan op het onderwerp. Het wordt dan voornamelijk in verband gebracht met het belang van goede vakdidactiek, ongeacht welk vak, in multiculturele klassen en/of het tegengaan van racisme.¹² Eén site besteedt specifiek aandacht aan multiperspectiviteit op de lerarenopleiding. Naast aandacht voor onder andere de omgang met diversiteit in het onderwijs, de basiscompetenties van de leraar, en een observatieschema, geeft de site ook een definitie. Multiperspectiviteit is 'het bekijken van gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven. Aan elk verhaal zijn verschillende kanten. Maar we nemen dikwijls genoegen met een kant, een verklaring, een perspectief: het eigen perspectief. Omgaan met diversiteit houdt in dat men zich los kan maken van het eigen perspectief, via verschillende invalshoeken naar zaken kan kijken en zich kan inleven in het perspectief van degenen met wie men in interactie treedt.'¹³

Op zich een prima definitie maar wat ik mis is de link tussen (multi)perspectiviteit en geschiedenis en een theoretische onderbouwing daarvan.

Het was uiteindelijk het artikel van der Kaap op Histoforum (waar ik kwam door het woord *standplaatsgebondenheid* in te tikken) dat mij verder heeft geholpen bij mijn zoektocht. In het artikel geeft Van der Kaap een overzicht van de huidige stand van zaken binnen het onderzoek naar de aard van perspectiviteit. In de Engelstalige literatuur, waar veel meer over dit onderwerp is geschreven dan in Nederlandstalig onderzoek, wordt naast 'perspective taking' ook wel de term 'historical empathy' gebruikt - het gaat er immers om zich te verplaatsen c.q. zich in te leven in de wereld van verschillende groepen mensen uit het verleden. In het Duits spreekt men van 'Perspectivenübernahme' of historische 'Perspectivenübernahme'. De verschillen in woordkeuze lijken onbelangrijk, maar dat zijn ze niet. Ze leiden namelijk tot andere betekenissen die niet allemaal even goed aansluiten op de specifieke aard van de

¹² <http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be/node/9>;
<http://www.multicultureelopleiden.nl/klas/didactiek/vakdidactiek/>;
www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00005/00007/00003/Multiperspectiviteit
www.iselinge.nl/scholenplein/wijzer/lb3_reis.pdf

¹³ *Omgaan met diversiteit binnen de lerarenopleiding*. Verkregen op 22 juli 2012 van:
<http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be/node/9>

geschiedwetenschap, waarbinnen onderzoek wordt gedaan naar een verdwenen werkelijkheid.

2.2 Historische empathie versus perspectiefname

Om *historische empathie* te definiëren gaan we eerst kijken naar wat het niet inhoudt. Het gaat er in ieder geval niet om dat leerlingen *zich identificeren* met mensen uit het verleden. Ook gaat het niet om *verbeelding*. 'Empathy', aldus de onderwijskundige VanSledright, 'does not take the form of a simple and temporary propensity 'to feel like' or 'walk in the shoes' of those who lived before us 'as though they were us.'¹⁴ Te vaak verwarren mensen historische empathie met sympathie, het positieve gevoel dat men heeft voor een persoon of gebeurtenis. Het woord sympathie kan trouwens op veel manieren worden omschreven, alleen al binnen de psychologie wordt het op zeventien verschillende manieren gedefinieerd. Deze betekenissen zijn echter van beperkt nut voor de historische wetenschap om de eenvoudige reden dat historici een ander doel voor ogen hebben dan psychologen als zij gebruik maken van de term. Terwijl psychologen zich bezig houden met de hedendaagse werkelijkheid, dus onderzoek doen naar relaties waarin sprake is van wederkerigheid en de mogelijkheid tot een grote mate van inleving, proberen historici een beter begrip te krijgen van een verdwenen werkelijkheid. Juist vanwege die afstand tussen het heden en verleden kan het doel van de historicus slechts het ontwikkelen van begrip zijn. Het is onmogelijk om ons te verplaatsen in historische personen, hoe graag we dat ook zouden willen.

Om deze reden maken de onderwijskundigen Bryant en Clark een scherp onderscheid tussen *emotionele (psychologische) empathie* en *historische empathie*. Bij emotionele empathie gaat het om inleven en meeleven. Historische empathie daarentegen heeft zowel betrekking op *verbeeldingskracht* – het vermogen om je iets voor te stellen – als op een *intellectuele reactie* op en verwerking van het verleden. De nadruk binnen de geschiedwetenschap moet echter vooral op het intellectuele c.q. onderzoeksmatige aspect liggen en zo op de ontwikkeling van begrip voor en inzicht in het denken en handelen van mensen vanuit hun eigen tijd.¹⁵ Concreet betekent dit dat leerlingen eerst kennis maken met het handelen van historische personages, waarbij zij over voldoende voorkennis moeten beschikken om dit handelen in de historische context te plaatsen. Vervolgens gaan zij bewijs verzamelen, verschillende interpretaties bestuderen, verklaren en conclusies trekken. Historische empathie is dus eigenlijk historisch redeneren pur sang.

Er zijn ook historici die niet geloven dat er zoiets bestaat als historische empathie. Naast het feit dat zij empathie een te algemeen concept vinden, stellen zij dat elke vorm van inleving in historische personen gewoonweg onmogelijk is en funest voor goed historisch onderzoek. Of zoals de onderwijskundigen Lee en Ashby het formuleren: 'It would be unreasonable to try to share the feelings of people in the past, since we do not share their beliefs. We also cannot share their hopes or fears, since we already know if they came true or not.'¹⁶ We kunnen ons in veel gevallen zelfs niet meer inleven in onze eigen gevoelens uit het verleden. En dit geldt niet alleen voor het (verre) verleden maar ook voor enkele uren terug. Een ander argument dat deze historici aanvoeren tegen het begrip *historische empathie* is dat een onderzoeker in zo'n grote mate wordt beïnvloed

¹⁴ Kaya Yilmaz, *Historical Empathy and its Implications for Classroom Practices in Schools*. Verkregen 29 juli 2012 van: <http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/yilmaz.html>, 2.

¹⁵ D. Bryant en P. Clark, 'Historical empathy and Canada: a people's history', in: *Journal of Education* 29: 4 (2006), 1039-1064.; Kaya Yilmaz, *Historical Empathy and its Implications for Classroom Practices in Schools*, 2.

¹⁶ P. J. Lee and R. Ashby, 'Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding', in: *Historical Empathy and Perspective Taking in de the Social Studies*, ed. O.L Davis, Elizabeth A. Yeager, and Stuart J. Foster (Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001) 25.

door het eigen perspectief, dat het elke interpretatie van het verleden diep inkleurt. De kern van historisch onderzoek moet dan ook bestaan uit historisch redeneren, en uit niets anders. 'Emotionele betrokkenheid' met historische personages leidt wellicht tot een mooie roman maar niet tot een betrouwbaar beeld van de historische werkelijkheid.

Andere historici gaan minder ver in hun afwijzing, maar om het verschil tussen psychologische en *historische empathie* wel te benadrukken spreken zij liever van *perspectiefinname*, gedefinieerd als, 'the ability to understand historical characters' frames of reference on the basis of historical facts and events without trying to identify or sympathize with their feelings.'¹⁷ Ook bij *perspectiefinname* draait het dus om bewijsvoering; alles wat riekt naar inleving, sympathieën en/of eigen waarden moet terzijde worden geschoven.

Om het belang van zulke waardevrije geschiedschrijving te benadrukken haalt het boek *Historisch denken* de socioloog Max Weber aan. Hoewel Weber niet ontkennde dat waarden in onderzoek een rol spelen, is het de plicht van elke wetenschapper om ze zoveel mogelijk te vermijden. Ter verduidelijking onderscheidde hij twee soorten oordelen: *feitelijke oordelen*, uitspraken waarover grote overeenstemming bestaat en *waardeoordelen*, persoonlijke waarderingen waarover geen overeenstemming bestaat en dus achterwege gelaten dienen te worden. Weber was dus voorstander van het *waardevrijheidspostulaat*: wetenschap is alleen dan echte wetenschap, als zij waardevrij is.¹⁸ Historici, zo stellen de auteurs in *Historisch denken*, beseffen over het algemeen heel goed dat zij als het ware gevangen zitten in hun eigen perspectief, dat waarden altijd meespelen in hun werk. Maar dat neemt niet weg dat ze er te allen tijde naar moeten streven om slechts een oordeel te vellen op grond van de destijds geldende waarden en normen. Met andere woorden, iedere tijd is uniek en moet vanuit zichzelf begrepen worden.

Hoewel de sociale wetenschapper Kaya Yilmaz wel gebruikt maakt van het begrip *historische empathie* plaatst ook hij het binnen de context van historisch onderzoek. De karakteristieke kenmerken van *historische empathie* worden gevormd door historisch denken en redeneren, die moeten leiden tot historisch begrip. Historische empathie is dus intellectueel van aard, hoewel er 'emotionele dimensies' bij kunnen komen kijken. Wat hij daar precies mee bedoelt, maakt Yilmaz niet duidelijk. Naast het intellectuele aspect schenkt Yilmaz, evenals Lee en Ashby aandacht aan het bijzondere en individuele. *Historische empathie* is dus tevens, 'the ability to see and entertain as conditionally appropriate, connections between intentions, circumstances, and actions, and to see how an particular perspective would actually have affected actions in particular circumstances.'¹⁹

Op basis van bovenstaande kunnen we *historische empathie* omschrijven als het ontwikkelen van inzicht in en het begrijpen van het denken, voelen en handelen van mensen in een bepaalde periode en op een bepaalde plaats, daarbij rekening houdend met zowel de normen en waarden uit die tijd als de normen en waarden van de huidige tijd en die van de onderzoeker. De nadruk ligt op het cognitieve aspect: het afstand nemen van de stof, kennis vergaren, het vinden van bewijsmateriaal, het toepassen van bronnenkritiek, contextualiseren, ordenen en verklaren. Het is in dit afstand nemen en contextualiseren dat het historische begrijpen zich van het alledaagse begrijpen onderscheidt.

¹⁷ Yilmaz, *Historical Empathy and its Implications for Classroom Practices in Schools*, 2.

¹⁸ Dick van Straaten (red.), *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012) 136-141.

In *Historisch denken* worden twee kanttekeningen bij het waardevrijheidspostulaat geplaatst: ten eerste zijn feitelijke oordelen gevat in taal en de daarin gebruikte begrippen zijn altijd normatief en waardegeladen. Een tweede kanttekening is dat historici vaak uitgaan van waarden zonder zich hier bewust van te zijn.

¹⁹ Lee en Ashby, 'Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding', 25

2.3 Kanttekeningen bij het cognitieve aspect: inleving en ervaring

Hoewel de cognitieve benadering overheerst binnen de geschiedwetenschap en in de onderwijskundige vakliteratuur, zijn er wel degelijk historici die van mening zijn dat we tot weinig begrip en inzicht komen als we verbeelding en inleving helemaal overboord gooien. Wolf Kaiser, hoofd van de onderwijsafdeling van het museum 'Haus der Wannsee-Konferenz' in Berlijn, schrijft dat het, als het op begrijpen aankomt, ook belangrijk is om zich in bepaalde mate 'emotioneel met iemand in te laten'. Hoewel ook hij benadrukt dat empathie niet gelijk gesteld moet worden met sympathie, is hij duidelijk in zijn ideeën omtrent inleving: 'Man muss sich auf die Interviewten und das, was sie zu erzählen haben, einlassen, um daraus etwas zu lernen. Und dazu gehören die Perspektivenübernahme und auch ein *emotionales Sich-einlassen*, sonst fehlt schon die Motivation, geschweige denn, dass sich Gelerntes ohne *affektive Beteiligung* einprägte.'²⁰ Kortom, zonder 'affectieve deelname' (affectief in de zin van het gevoelsleven betreffend) beklijft het geleerde niet. Daarbij gaat het dus niet om sympathie, maar wel om meer dan alleen het theoretisch toepassen van vaardigheden. Inleving moet leiden tot bezinking van de verworven kennis.

In *Historisch denken* wordt inleving gedefinieerd als het zich verplaatsen in het standpunt van anderen. Om je te verplaatsen in anderen heb je inlevingsvermogen nodig, temeer als het gaat om historische personen aan wie je niets meer kunt vragen. Een onderzoeker die veel invloed heeft gehad op het denken over historisch inlevingsvermogen is de Britse archeoloog, historicus en filosoof Robin Collingwood. Zijn theorie over het 'heropvoeren van gedachten' houdt in dat het verleden alleen denkbeeldig – in gedachten – tot leven kan worden gewekt. Historische personen hebben natuurlijk ook gedacht en door hun gedachten op te voeren - waarvoor een groot voorstellingsvermogen is vereist - kan de historicus er achter komen wat er vroeger is gebeurd, en waarom.

Er is de nodige kritiek geuit op de methode van Collingwood, bijvoorbeeld dat de grens tussen feit en fictie zou vervagen en geschiedschrijving literatuur zou worden. Collingwood was het hier niet mee eens en zei dat mensen zich voortdurend iets voorstellen, zonder daarbij de werkelijkheid altijd geweld aan te doen. Zowel de romanschrijver als historicus wil een samenhangend beeld creëren dat lezers zullen begrijpen en mooi zullen vinden. De historicus moet er echter, in tegenstelling tot de romancier, wel voor zorgen dat zijn beeld overeenkomt met het historische bewijsmateriaal. Ook een grondige kennis van de te onderzoeken historische periode en context zijn van groot belang. Maar naast de cognitieve aspecten zijn ook het inlevings- en voorstellingsvermogen (het vermogen om verloren gegane ideeën weer tot leven te wekken) onmisbaar gereedschap voor de historicus.²¹

De geschiedfilosoof Frank Ankersmit gaat misschien nog wel verder dan Collingwood. In zijn boek *De sublieme historische ervaring* (2007) schrijft hij dat belangrijke inzichten uit de geschiedschrijving afkomstig zijn van historici die op hun gevoel durfden af te gaan. Al tijdens een congres in 1986 sprak Ankersmit in zijn rede 'Tegen de verwetenschappelijking van de geschiedenis' voor een minder 'bangelijke omgang' met het begrip historische waarheid. Voor een goed begrip van het verleden is meer nodig dan feitenkennis en een wetenschappelijke methoden om die kennis te interpreteren. Historische waarheid, zo stelt Ankersmit, is persoonsgebonden, en ze bestaat 'elders'. Bijvoorbeeld bij een historicus als Huizinga die na 'langdurig mediteren op de bronnen en de literatuur durfde te vertrouwen op de genade van een bijzonder goed ontwikkeld

²⁰ Wolf Kaiser, *Zeitzeugenberichte in der Gedenkstättenpädagogik*, verkregen op 1 augustus van: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/zeitzeugenberichte_in_der_gedenkstaettenpaedagogik/

²¹ Dick van Straaten (red.), *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 128-131.

historisch gevoel'. Ankersmit wist zich in zijn strijd tegen de verwetenschappelijking van de geschiedenis trouwens gesteund door de historicus H.W. von der Dunk, die al menigmaal had gewaarschuwd tegen 'historici in witte laboratoriumjassen'. Volgens hem was de persoonlijke en collectieve herinnering te lang genegeerd in de geschiedwetenschap.

De historicus, aldus Ankersmit, mag zich door niemand de wet laten voorschrijven, niet door de staat, de politiek-sociale groep of de geïndividualiseerde massa en ook niet door wetenschappelijke theorieën. Niet 'zij', maar 'ik' hoort het parool van de historicus te zijn. Wat historici als Huizinga en Burckhardt daarnaast ook nog gemeen hadden, was een scherp inzicht in het verleden. En juist omdat ze beseften dat er met het verleden voor altijd iets verloren was gegaan, openbaarden zich aan hen de geheimen van het verleden. Ze hadden toegang tot wat Ankersmit 'de sublieme historische ervaring' noemt, een verschijnsel dat zich nog het best laat omschrijven als 'een gewaarwording, v

emoties is verankerd in . Emotie over een verleden dat voor altijd is verdwenen. Juist dat besef van afstand en gemis leidt ertoe dat men zich openstelt voor iets (uit het verleden) dat men wil leren kennen, voor een ervaring. Deze ideeën staan natuurlijk lijnrecht tegenover die van historici die menen dat de 'persoonlijke inbreng' van de onderzoeker zoveel mogelijk vermeden dient te worden omdat die leidt tot 'vertroebeling van het kenbare'. Ankersmit stelt echter 'dat als je de ervaring afschaft, je een intuïtie mist, een openheid, een zenuw voor het kenbare, en dus ook voor het verleden'.²²

Kun je nu op basis van zo'n ervaring historische conclusies trekken? Ankersmit stelt dat de kerngedachte van zijn boek is dat je de begrippen *waarheid* en *ervaring* van elkaar moet scheiden en daarom aan de historische ervaring geen 'cognitieve claims' mag verbinden. Het nut van de historische ervaring omschrijft Ankersmit als volgt: '... de historisch ervaring (is)op zich een bescheiden gebeurtenis, het is richtinggevend. Als je luistert is het stil, tot je ineens het gewoerschoot hoort in de verte. Door dat schot en de galm richt je je blik in een bepaalde richting, maar het vertelt je niet wat je zult zien.' Maar je gaat wel die richting in, waar je vervolgens op basis van je doorleefde kennis en de bronnen tot conclusies en beeldvorming komt. Om deze reden stelt de geschiedfilosoof dat belangrijke inzichten uit de geschiedschrijving vaak afkomstig zijn van personen die ook op hun eigen gevoel durven af te gaan, die zich niet alleen laten leiden door historiografie of context. In *De sublieme historische ervaring* geeft hij de historische ervaringen van Johan Huizinga als voorbeeld. Huizinga beschreef zijn ervaring als een moment van 'duizelingwekkend inzicht, waarin hij los werd gekoppeld van tijd en ruimte'. Ook schreef hij: 'De historische sensatie wordt men zich niet bewust als een herbeleven, maar als een begrijpen, dat nauw verwant is aan het begrijpen van muziek of beter gezegd van de wereld door muziek.'²³ Eén zo'n ervaring heeft het boek *Herfsttij der Middeleeuwen* opgeleverd waarin een indringend beeld wordt gegeven van de late Middeleeuwen.

Het klinkt mooi, maar de historische ervaring lijkt vooral te zijn weggelegd voor ervaren, talentvolle historici. Ankersmit is er echter van overtuigd dat ook studenten een historische ervaring kunnen hebben. Maar een belangrijke vraag die dan vervolgens

²² Voor de informatie over de historische ervaring heb ik gebruik gemaakt van, Jos Palm, 'Heimwee naar de aanpak van Huizinga', In: *Trouw* (09/06/07), verkregen op 15 august 2012. Luc Panhuysen, 'Het verleden laat zich niet kennen', in: *NRC* (5/10/2005), verkregen op 15 augustus 2012. Ook heb ik gebruik gemaakt van het hoofdstuk 'Huizinga over de historische ervaring' uit: Frank Ankersmit, *De sublieme historische ervaring* (Historische Uitgeverij 2007).

²³ Frank Ankersmit, *De sublieme historische ervaring*, 116.

altijd gesteld moet worden is wat de student doet op basis van zo'n ervaring. Gaat hij de bronnen erbij halen, bewijzen zoeken, verklaren? Met andere woorden, op basis van een historische ervaring ga je verder met onderzoek, met historisch redeneren.

Aan het eind van dit hoofdstuk zou ik willen stellen dat een historicus in eerste instantie bezig moet zijn met historisch redeneren, waarin het cognitieve aspect de hoofdrol speelt. Maar het inlevings- en voorstellingsvermogen zou daarnaast een rol toebedeeld moeten krijgen in de geschiedwetenschap. Een belangrijke voorwaarde daarbij is dat voorstellingen en ervaringen onderbouwd worden met bewijzen uit de bronnen. Omdat ik naast het cognitieve aspect ook het belang van het inlevings- en verbeeldingsvermogen niet wil onderschatten, zal ik gebruik maken van de term *historische empathie* omdat die naar mijn mening de meeste ruimte openlaat voor het gebruik van het historische voorstellingsvermogen.

3 *Multiperspectiviteit: leerlingen en de beginnende docent*

Na in de vorige hoofdstukken te zijn ingegaan op de kern van het geschiedenisonderwijs en de theoretische onderbouwing van het begrip *historische empathie* zal ik me in dit hoofdstuk dichter naar de praktijk toe gaan bewegen. In de eerste en tweede paragraaf zal ik de volgende twee vragen behandelen: over welke vaardigheden moeten leerlingen beschikken om *historische empathie* toe te passen en tegen welke moeilijkheden lopen zij daarbij aan. In de laatste paragraaf zal ik ingaan op de moeilijkheden die met name beginnende leraren en docenten-in-opleiding ondervinden bij het lesgeven in een multi-etnische klas en bij het vormgeven van multiperspectieve lesinhouden.

3.1 **Leerlingen en multiperspectiviteit: een kwestie van kunde en wil**

In hoofdstuk twee hebben we *historische empathie* gedefinieerd als 'het ontwikkelen van inzicht in en het begrijpen van het denken, voelen en handelen van mensen in een bepaalde periode en op een bepaalde plaats, daarbij rekening houdend met zowel de normen en waarden uit die tijd als de normen en waarden van het heden en die van de onderzoeker'. De basis voor de ontwikkeling van dit inzicht is bronnenonderzoek en contextualisering. Een pittige opdracht die voor ervaren historici al uitdagend is, laat staan voor docenten-in-opleiding en leerlingen. Daarbij moeten ze trouwens niet alleen weten wat het betekent om met een historische blik naar het verleden te kijken, maar ze moeten er ook de wil voor opbrengen. Aan het eind van de middelbare school moeten leerlingen, aldus de einddoelen bij *historische empathie*, over een juiste attitude en over voldoende historische kennis en vaardigheden beschikken. Concreet betekent dit dat zij in staat moeten zijn de volgende stappen te zetten om historische empathie toe te passen.

- De leerlingen moeten de te behandelen historische periode als uniek beschouwen, geheel anders dan die waarin ze zelf leven.
- de leerlingen moeten voldoende historische kennis hebben van het verloop en de afloop van gebeurtenissen.
- De leerlingen moeten kennis hebben van concepten en interpretaties.
- De leerlingen moeten kunnen werken met secundaire literatuur en primaire bronnen. Daarbij moeten ze over de vaardigheid beschikken de juiste vragen te stellen omtrent taal, betrouwbaarheid, representativiteit, en dus ook het perspectief van de bronnen.
- De leerlingen moeten zich kunnen verplaatsen in het denken van historische personen door middel van contextualisering en inleving. En van daaruit een beargumenteerde historische reconstructie kunnen maken, waarbij rekening wordt gehouden met de opvattingen, waarden, gevoelens en doelstellingen van mensen uit het verleden.
- De leerlingen moeten weten wat historisch verantwoorde conclusies zijn.
- De leerlingen moeten eigen opvattingen bij onderzoek ter zijde kunnen schuiven om 'presentism' te vermijden.
- De leerlingen moeten gebruik kunnen maken van multiperspectieve verhalen om het verband aan te kunnen geven tussen negatieve beeldvorming van de 'Ander' en het ontstaan van conflicten.

Terecht stellen Lee en Ashby dat, '... empathy is where you get when you have done the hard thinking, and produced an explanation based on the evidence you can find. It means entertaining complex ideas and seeing how they shape views of historical circumstances and goals, even when such ideas and goals may be very different from (...) our own.'²⁴ Het onderzoeken van en het zich inleven in de verschillende perspectieven vereist kunde en wil.

²⁴ Lee and Ashby, 'Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding', 25.

3.2 Zijn leerlingen in staat tot historische empathie?

Albert van der Kaap benoemt een aantal moeilijkheden waar leerlingen tegen aanlopen bij het toepassen van historisch onderzoeksvaardigheden. Zo kunnen zij bijvoorbeeld maar heel moeilijk bij het verklaren van historische gebeurtenissen hun 'vooropgezette meningen' over de loop van de geschiedenis uit het hoofd zetten. Zij zien het verleden vooral als een reeks gebeurtenissen waarvan het einddoel een toename van kennis en hoogstaande technologie is. Veel leerlingen beschouwen de voorgaande periodes, vergeleken met die waarin wij nu leven, dus als inferieur. Het idee dat het verleden ook heel anders had kunnen verlopen (en dat dat ook geldt voor de toekomst) is moeilijk voor te stellen.

Ook vinden leerlingen het moeilijk (of ze zijn er niet toe bereid) om hun neiging tot 'presentism' overboord te zetten: die diepverankerde neiging om het verleden te onderzoeken en te interpreteren vanuit het eigen perspectief en niet vanuit dat van vroeger. Leerlingen constateren vaak dat bepaalde zaken er 'nog niet' waren, of ze zien ze als een substituuut voor iets hedendaags dat er eigenlijk had moeten zijn (kaarsen waren bijvoorbeeld 'een soort vervanging voor de gloeilamp' en de kleren van nu zijn veel normaler, 'cause I wouldn't really like wearing that stuff, like feathers in mij hat and stuff').

Sommige onderzoekers vragen zich af of pubers moeite hebben met het toepassen van historische empathie omdat ze middenin hun eigen morele ontwikkeling zitten. Daarom zijn ze niet in staat, of ze vertikken het, om bepaalde cognitieve taken uit te voeren die van hen eisen dat ze hun eigen normen en waarden opzij zetten bij het interpreteren van de stof.

Een ander punt dat van der Kaap (in navolging van Wilschut) aanhaalt is dat leerlingen nauwelijks in staat zijn om de afloop van gebeurtenissen buiten hun interpretatie en oordeelvorming te laten. Nu is dit, naar mijn mening, ook voor docenten-in-opleiding en zelfs voor ervaren historici een lastig punt. In de vakliteratuur duidt men dit verschijnsel ook wel aan met de term 'epistemic egocentrism', wat zoiets betekent als, 'a specific failure of perspective taking, that results from a difficulty in (...) setting aside the relevant privileged information (knowledge) that one knows to be unattainable to the other party, with a result that one's prediction of another's perspective becomes skewed toward one's own privileged viewpoint'.²⁵ In *Historisch denken* wordt het voorbeeld gegeven van Colijn. Na de oorlog had men zich afgevraagd waarom Colijn in 1940 in hemelsnaam had gecapituleerd voor de Duitsers. Maar gezien in het licht van de situatie in mei 1940 is het optreden van Colijn beter te begrijpen. Duitsland had Tsjecho, Polen, Denemarken, Noorwegen, België, Luxemburg en Frankrijk bezet en met de Sovjet-Unie een niet-aanvalsverdrag gesloten. Een dialoog, zo stellen de auteurs van *Historisch denken*, zag Colijn 'als een laatste strohalm om nog iets van de zelfstandigheid en de geestelijke vrijheid van het Nederlandse volk te redden'. Willen we dus de standpunten van Colijn iets beter begrijpen dan moeten we proberen de geschiedenis van de bezettingsjaren te 'vergeten'.

Ook kunnen leerlingen worden overvallen door een gevoel van frustratie over het nut van historisch onderzoek. Bronnenonderzoek leidt immers zelden tot kant en klare antwoorden. Integendeel. Zo kan een bron tot verschillende interpretaties leiden. Ook spreekt historische informatie elkaar soms tegen. En een schijnbaar eenduidige bewering kan toch anders worden opgevat door medeleerlingen, afhankelijk van hun perspectief.

Een ander probleem dat de historicus Stradling specifiek noemt in verband met

²⁵ Albert van der Kaap, 'Historische empathie', in: *Histoforum didactiek* (Online tijdschrift voor geschiedenisdidactiek). Verkregen op 21 juli 2012 van <http://histoforum.net/2011/standplaatsgebondenheid.html>

multiperspectiviteit, is dat leerlingen het moeilijk vinden om te focussen op de relatie tussen de verschillende perspectieven. Het overzien van de verbanden, interacties en afhankelijkheden tussen de verschillende perspectieven maken van geschiedenis een complex vak. Stradling: 'The more layers and perspectives that are introduced into the historical account the more complex it becomes and the more difficult it becomes for the student to make judgments and draw conclusions, particularly when they are dealing with divergent and contrasting perspectives, interpretations and conclusions. It becomes even more difficult if they are also trying to unravel the various ways in which the different perspectives respond to and interact with each other.'²⁶

Historische empathie vereist dus 'hard thinking' en daarbij lijken leerlingen constant tegen- gewerkt te worden door de 'natuurlijke' neiging om te denken vanuit het eigen perspectief, te zoeken naar zwart-wit antwoorden en te snel conclusies te trekken. Onderzoekers zijn het er echter over eens dat leerlingen wel degelijk historische empathie kunnen aanleren, maar dat de mate waarin leerlingen in staat zijn tot historische empathie verschilt per leeftijd (niet alleen tussen de verschillende leeftijdsgroepen maar ook binnen dezelfde leeftijdscategorie kunnen trouwens grote verschillen bestaan tussen het vermogen tot historische empathie.²⁷) In het schema op de volgende pagina (fig. 1) worden vijf niveaus van historische empathie weergegeven. Omdat er nog onvoldoende onderzoek is gedaan naar de leeftijden waarop de verschillende niveaus met name voorkomen kan er nog niet gewerkt worden met specifieke doelstellingen per groep. Wel staat vast dat voor de ontwikkeling van historische empathie een juiste vakinhoud en didactiek van groot belang zijn.

Figuur 1 Lee en Ashby (2001) en in navolging van hen ook Hartmann (2008) en Conrad (2011) onderscheiden vijf niveaus van historische empathie. Nader zou moeten worden onderzocht welk niveau op welk moment van de opleiding voor leerlingen haalbaar is.

Niveau 1 The 'Divi'Past

De leerling is in feite niet tot historische empathie in staat. Mensen in het verleden worden afgeschilderd als dom en "ouderwets", ze wisten niet beter. De leerling is gefixeerd op het heden en doet geen poging zich te verplaatsen in de historische persoon of situatie.

Voorbeeld

"De mensen in de middeleeuwen lieten zich door de kerk voor de gek houden. Die buitte de gelovigen alleen maar uit. De vrouwen in de steentijd moesten het huishouden doen en de kinderen opvoeden."

Niveau 2 Generalized Stereotypes

De leerling geeft stereotype, typeringen van het denken en 'achterlijke' handelen van historische personen.

Voorbeeld

"Altijd is de kleine man de klos. Daarom werd hij altijd uitgebuit. Daarom is het begrijpelijk dat slechts weinigen tegen onrecht vochten."

Niveau 3 Everyday Empathy

Het handelen en denken van historische personen wordt beoordeeld op grond van eigen levenservaringen. Er is enigszins sprake van reflectie, maar altijd vanuit hedendaagse opvattingen.

Voorbeeld

"Bij ons thuis gaat het op dezelfde manier. Als we een geschil hebben, praten we met elkaar en zoeken een oplossing. Zo hebben de plebejers en de patriciërs het ook gedaan."

Niveau 4 Restricted Historical Empathy

²⁶ Robert Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers* (Council of Europe, Germany 2003) 24.

²⁷ N. Dulberg, *Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, 2002). In dit artikel doet de auteur verslag van haar onderzoek onder 10-11 jarigen. Ze trof binnen deze groep drie niveaus aan van historische empathie. Dulberg trekt uit haar onderzoek de conclusie dat historische empathie aangeleerd kan worden; voorwaarde is dat er vaak mee wordt geoefend.

De leerling is zich bewust van verschillen tussen heden en verleden en analyseert deze. De analyse blijft beperkt tot de unieke situatie. Er wordt nog geen rekening gehouden met de bredere historische context.

Voorbeeld

"Het feit dat Luther zijn uitspraken niet terug nam had met zijn sterke geloof in het belang van het woord van God te maken. Dit kon keizer Karel V niet zomaar toelaten, anders zou zijn machtspositie aangetast worden."

Niveau 5 Contextual Historical Empathy

De leerling maakt duidelijk onderscheid tussen het perspectief van historische personen en de onderzoeker, tussen heden en verleden. Bij het reconstrueren en beoordelen van het denken en handelen van historische personen wordt rekening gehouden met de historische context. Ook wordt rekening gehouden met niet direct bewuste motieven.

Voorbeeld

"Het feit dat Luther zich niet liet dwingen zijn uitspraken terug te nemen, had aan de ene kant te maken met zijn opvattingen over de betekenis van de Bijbel als Gods woord, anderzijds ook met het antiklerikale sentiment in de samenleving, vooral onder humanisten, die de positie van Paus en kerk hadden ondermijnd en door wie Luther beïnvloed was. Misschien werd hij ook gesterkt door het groeiend aantal aanhangers van zijn heilsleer. In hoeverre hij zich bewust was van zijn motieven en hetgeen hem beïnvloedde valt niet aan te tonen."

3.3 Docenten en multiperspectiviteit

3.3.1 Het belang van een juiste attitude

Naast vakbekwaamheid, speelt ook de houding van de docent een grote rol. De mate waarin beginnende docenten zich bewust zijn van hun eigen opvattingen en vooroordelen over etnische diversiteit heeft grote invloed op hun didactiek (in een multiculturele klas). Ook de vertrouwdheid met multiculturele groepen speelt een rol. Zo zouden secundaire scholen en lerarenopleidingen buiten een stedelijke omgeving – die vaak weinig of geen contacten met andere culturele groepen hebben – zich nauwelijks aangetrokken voelen tot de etnische diversiteitsthematiek en daar dus ook niets mee doen in hun lessen. Paul Janssenswillen beschrijft vier problematische houdingen bij beginnen docenten ten opzichte van niet-blanke leerlingen: het negeren van raciale ongelijkheid; het uitspreken van negatieve opvattingen en lagere verwachtingen ten aanzien van kleurlingen; het hanteren van een 'kleurenblinde' aanpak waarbij ras in de onderwijspraktijk geen rol van betekenis mag spelen; en het weigeren om anderen en zichzelf als cultureel bepaalde individuen te zien, waarbij ze hun eigen referentiekader als de norm beschouwen. Uit de houding van veel beginnen docenten spreekt, aldus Janssenswillen een 'naïef egalitarisme': 'ieder individu is gelijk, heeft toegang tot dezelfde onderwijsmogelijkheden en moet dus gelijk behandeld worden. De mythe van meritocratie waarbij alle leerlingen gelijke onderwijs- kansen zouden hebben, wordt zo in stand gehouden. Er is nauwelijks begrip voor de multiculturele problematiek.'²⁸

3.3.2 'Praktische' problemen

Naast onwil zijn er ook praktische problemen die beginnende docenten kunnen afschrikken om multiperspectiviteit in hun geschiedenisles te integreren. Stephan Klein, vakdidacticus aan de Universiteit Leiden, heeft onderzoek verricht onder docenten en hun omgang met multiperspectiviteit. Uit zijn onderzoek blijkt dat beginnende docenten die meerdere perspectieven in hun les ter sprake willen brengen vaak niet weten hoe ze dat moeten aanpakken en welke leerinhouden daarvoor geschikt zijn. Zij vinden het bijvoorbeeld lastig om goede werkvormen bij multiperspectiviteit te vinden en ze toe te passen. Maria, ten tijde van het onderzoek vier jaar docent geschiedenis, geeft aan dat ze zich bewust is van de etnische diversiteit in haar klas maar dat zij zich nog niet in

²⁸ Paul Janssenswillen, *Geschiedenisonderwijs en etnische diversiteit: hoe begin je eraan?*, 4.

staat voelt om bijvoorbeeld klassendiscussies – een goede werkvorm om de veelheid aan perspectieven in een klas te verkennen - te initiëren en te leiden. Ze vertelt dat ze 'meestal een discussie met één van de leerlingen voert en de rest moet luisteren'. Ze heeft namelijk het idee dat ze 'te langzaam' denkt om feedback te geven op de verschillende reacties van de leerlingen.

Een andere moeilijkheid waar beginnende docenten tegen aanlopen is het onvermogen de juiste sleutelvragen te formuleren bij bronnen waardoor leerlingen de positie van een historisch personage gaan plaatsen in de context van de andere perspectieven. Het stellen van bronkritische vragen bij afzonderlijke bronnen lukt vaak nog wel, maar om vanuit deze 'kleine' vragen tot een sleutelvraag te komen waarin het denken over de wisselwerking tussen de verschillende perspectieven wordt aangemoedigd is lastig. Hieruit blijkt dat docenten niet alleen moeite hebben met de multiperspectieve achtergrond van de eigen leerlingen maar ook met het toepassen van de juiste vragen en werkvormen bij de behandeling van meerdere historische perspectieven. Kennis van historische concepten en vaardigheden leidt dus niet automatisch tot geschiedenislessen waarin de theorie is omgezet in goede, praktische oefeningen die de multiperspectieve benadering ontwikkelen.

Ook vinden beginnende (en ook ervaren) docenten het moeilijk om te gaan met het aspect 'moreel oordelen'. Het is de taak van docenten de leerlingen te leren om te 'oordelen' met de normen en waarden die golden voor de verschillende perspectieven in de historische periode die behandeld wordt. Maar kun je eigenlijk wel iets anders dan een moreel oordeel vellen als je bijvoorbeeld de Holocaust behandelt? Een ervaren docent uit het onderzoek van Klein, John genaamd, is hierin heel duidelijk. Hij is de enige docent die expliciet aangeeft 'cultureel relativisme' tegen te willen gaan; hij vindt het belangrijk dat zijn leerlingen moeilijke morele issues een plaats geven in hun eigen 'cultureel raamwerk.'²⁹ Voor hem heeft de geschiedenisles dus maar weinig te maken met 'afstand nemen'. Juist bij moeilijke historische gebeurtenissen moet je als docent vragen stellen over 'algemene' menselijke waarden. Maar, zo geeft hij aan, tijdens discussies twijfelt ook hij wel eens in hoeverre hij zijn eigen denkbeelden moet uiten en welk effect dat zal hebben.

Twee problemen, ten slotte, waar eigenlijk alle docenten tegen aanlopen zijn de beschikbare hoeveelheid tijd en de beschikbaarheid en kwaliteit van bronnen. Wil je multiperspectiviteit in je lessen integreren dan moet je vaak zelf goede bronnen bij elkaar sprokkelen omdat de meeste methoden nog maar mondjesmaat aandacht besteden aan de verschillende perspectieven. Naast het zoeken kost het ook veel tijd om goede opdrachten bij de bronnen te maken. Om de leerlingen vervolgens de gelegenheid te geven de bronnen te analyseren en inzicht te krijgen in de wisselwerking tussen de perspectieven, moet ook tijd worden vrijgemaakt. Terwijl er nu juist binnen het curriculum weinig tijd daarvoor is omdat de inhoud van het geschiedenisprogramma dicht is en docent in een korte tijd veel stof moet behandelen.

3.3.3 De multiperspectieve benadering in de docentenopleiding

Als je als docentenopleiding ervoor kiest het onderwerp multiperspectiviteit hoog op de agenda te zetten, is het belangrijk om eerst stil te staan bij de beginsituatie van de studenten, om oog te krijgen voor hun achtergrond. Een multiperspectieve houding, zowel ten opzichte van de leerlingen als van de lesinhoud, neemt toe naarmate de toekomstige docent ervaringen heeft gehad of krijgt met etnische diversiteit. Door gesprekken met de studenten aan te gaan, en het belang van een multiperspectieve benadering aan te geven, kun je als opleiding bijdragen aan een attitudewijziging onder

²⁹ R.E. Stephan Klein, 'Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives', in: *Curriculum Inquiry* 40:5 (2010) 614-634, aldaar 628.

de studenten.

Daarnaast is het belangrijk dat een docentenopleiding zich bezighoudt met de vraag hoe de multiperspectieve benadering te integreren in de lessen. Bart Wagemakers en Jaap Patist, lerarenopleiders aan de Hogeschool van Utrecht, concluderen in hun onderzoek 'Multiperspectiviteit in de geschiedenisles' dat het aansporen van studenten om een multiperspectieve houding aan te nemen door de hele opleiding heen moet lopen. Eén aangepaste cursus leidt slechts tot een groei van multiperspectiviteit op korte termijn. Het leren werken met leerlingen met een cultureel en etnisch diverse achtergrond moet een integraal onderdeel van de lerarenopleiding zijn. Voor een structurele multiperspectieve benadering is het dus van groot belang dat de opzet van het gehele curriculum wordt aangepast zodat de studenten er steeds opnieuw mee werken.

Paul Janssenswillen haalt in zijn artikel nog twee andere onderzoeken aan naar de ontwikkeling van een multiperspectieve houding bij toekomstige leraren. Het onderzoek van Harris en Clarke uit 2011, ging in op de mate waarin diversiteitscursussen en stage-ervaring invloed hebben op de multiperspectieve houding van docenten-in-opleiding. Op de opleiding zelf kregen de studenten specifieke lessen over geschiedenisonderwijs en diversiteit. Daarbij kregen ze veel exemplarisch lesmateriaal aangeboden. Ook besteedde men aandacht aan de pedagogische aanpak van 'gevoelige' onderwerpen en de mogelijke invloed daarvan op de leerlingen. De stagescholen waren overwegend wit, waardoor de studenten nauwelijks de kans kregen om een diversiteitshouding te ontwikkelen naar leerlingen toe met een andere etnische achtergrond. Ook wat betreft de historische onderwerpen was er weinig keus in het kiezen van een multiperspectieve benadering.

De conclusie van Harris en Clarke was dat een opleidingsprogramma gericht op diversiteit weliswaar een invloed had, maar dat die (nog) niet duidelijk verifieerbaar was.³⁰ Veeleer werd het bewustzijn van de studenten voor de diversiteitsthematiek vergroot. In sommige gevallen evolueerde het van 'naïef vertrouwen' naar 'grotere onzekerheid' wat toch een 'positieve evolutie naar meer diepgang illustreert.' Ook een interessant gegeven uit het onderzoek was dat studenten wel de wil hadden om een multiperspectieve benadering aan te nemen, maar dat 'ze de waarde, de plaats in het curriculum en de wijze waarop ze het onderwerp ter sprake konden brengen, niet correct konden inschatten.'³¹ Hieruit kunnen we dus concluderen dat er in de docentenopleiding specifiek aandacht geschonken moet worden aan de pedagogische en vakdidactische doelen van multiperspectiviteit, zodat de studenten eerder een multiperspectieve houding zullen ontwikkelen.

In het tweede onderzoek dat Janssenswillen aanhaalt, volgde de Finse Virta (2009) gedurende negen maanden 22 studenten. Belangrijke onderzoeksvragen waren of diversiteit in de klas invloed had op hun lesgeven en leerinhoud en hoe ze omgingen met controversiële onderwerpen. Virta kwam tot een aantal conclusie waarvan in ieder geval een overeenkwam met het onderzoek van Harris en Clarke: er was onder de studenten zowel sprake van continuïteit als van verandering in hun visie op diversiteit. Bij een aantal van hen verdween tijdens de stage de aanvankelijk idealistische houding, door minder positieve ervaringen, naar een 'houding van conservatisme' (het vak geschiedenis moet voor iedereen hetzelfde zijn). Bij sommigen kwam de aanvankelijk positieve kijk op multiperspectiviteit uiteindelijk toch weer terug. Een andere belangrijke conclusie uit het onderzoek: studenten gaven aan het moeilijk te vinden om de juiste

³⁰ Bart Wagemakers en Jaap Patist hebben voor hun onderzoek gebruikt gemaakt van een analysemodel waarin ze meten welke invloed een diversiteitscursus op de multiperspectieve houding van studenten heeft. Zie, Bart Wagemaker & Jaap Patist, 'Hé, die les gaat over mij!', in: *Kleio* 53 (juni 2012), 50-54.

³¹ Paul Janssen, 'Geschiedenisonderwijs en etnische diversiteit: hoe begin je eraan?', 7.

leerinhouden te kiezen voor hun multiperspectieve lessen en ze voelden zich meestal inhoudelijk en didactisch onbekwaam om een controversieel gevoelig onderwerp te behandelen.

Misschien niet altijd als een probleem maar wel als een 'serieuze uitdaging', zo ervaren veel studenten dus de multiperspectieve benadering. Ze zijn vooral bezig met het 'overleven' voor de klas en voelen zich op inhoudelijk gebied nog onbekwaam. Voor veel studenten lijkt een diversiteitshouding om die reden iets voor later datum. De lerarenopleiding, aldus Virta, zou op bovenstaande punten meer in moeten springen door bijvoorbeeld vaak te reflecteren over praktijkervaringen in multiculturele klassen. Ook het aanbieden en oefenen met geschikte werkvormen en complexe onderwerpen is van groot belang voor het ontwikkelen van een op multiperspectiviteit gericht houding van studenten.

Samenvatting

De kern van het moderne geschiedenisonderwijs bestaat uit het aanleren van historisch denken en redeneren. Belangrijke kenmerken van historische denken, ook in verband met multiperspectiviteit, zijn *historiciteitsbewustzijn* en *waardebewustzijn*. Kort gezegd houdt *historiciteitsbewustzijn* in dat men beseft dat iedere periode uniek is, met haar eigen normen en waarden. Volgens het *waardebewustzijn* is geen enkel waardepatroon universeel of algemeen geldig, maar is het historisch bepaald. Hoewel dit laatste kenmerk het gevaar van een te ver doorgevoerd relativisme in zich draagt, is het waardevol omdat het leidt tot inzicht in en begrip voor de invloed van omstandigheden op het menselijk gedrag.

Historiciteits- en waardebewustzijn zijn geen aangeboren kwaliteiten; historisch denken moet (deels) worden aangeleerd. Het gereedschap dat we daarvoor ter hand moeten nemen is historisch redeneren. Door historisch te redeneren zetten we historisch denken om in iets actiefs, we gaan als het ware geschiedenis 'maken'.

Historisch redeneren bestaat uit het verzamelen van historische informatie met als doel de verzamelde verschijnselen te beschrijven, vergelijken en/of te verklaren. Tijdens dit proces stelt de historicus vragen bij de bronnen, plaatst de informatie in de juiste context en onderbouwt zijn verklaringen met op de bronnen gebaseerde argumenten. Bij dit alles maakt hij gebruik van substantieve en metaconcepten. De zes afzonderlijke activiteiten, die Van Drie en Van Boxtel in een functioneel raamwerk hebben geplaatst, worden niet afzonderlijk uitgevoerd. Verklaren bijvoorbeeld, brengt zowel contextualiseren als het gebruik van substantieve en metaconcepten met zich mee. Ook moet een geschiedenisdocent in het achterhoofd houden dat het niveau van historisch redeneren *relatief* is: om enige uitspraak over het niveau van de leerlingen te doen, moet hij rekening houden met de complexiteit van de vraagstelling en het onderwerp, de beschikbare bronnen, en de historische kennis.

Een sterk kant van het model van Van Drie en Van Boxtel is dat historisch kennis en vaardigheden erin samenkomen, wat ook tot uitdrukking komt in de relatieve waarde van de verschillende onderdelen van historisch redeneren. Een ander voordeel van het raamwerk is de overzichtelijkheid. Het kan dienen als kapstok: de studenten zien in één oogopslag de verschillende onderdelen van historisch redeneren. Door de vier redeneerwijzen uit het boek *Historisch denken* erbij te zetten wordt voor de studenten duidelijk welke vaardigheden ze bij bijvoorbeeld verzamelen uitvoeren. Daarnaast maakt het model ook duidelijk dat de verschillende onderdelen steeds terugkeren bij het historisch redeneren. Door het onderdeel 'beeldvormen' uit *Historisch denken* in het model erbij te plaatsen, wordt een belangrijk onderdeel van historisch redeneren in het model geïntegreerd. Het vormen van een beeld van het verleden vormt per slot van rekening de essentie van het vak geschiedenis.

Op de vraag waarom leerlingen geschiedenisles moeten krijgen zijn meerdere antwoorden te geven. Een reden is dat door het verwerven van historisch inzicht leerlingen zowel oog krijgen voor het complexe karakter van het verleden als dat van het heden. Aan de hand van historische voorbeelden kan een geschiedenisdocent bijvoorbeeld aan leerlingen meegeven dat gedrag altijd gevolgen heeft. Op deze wijze kan een docent een link leggen tussen geschiedenis en het persoonlijke leven van de leerlingen. Een tweede doelstelling van geschiedenisonderwijs is het ontwikkelen van een reflectieve houding, wat wil zeggen dat leerlingen door historische redeneren ontwikkelingen in de huidige tijd beter kunnen plaatsen. Hierdoor kunnen zij hun eigen leefomstandigheden en gewoonten beter begrijpen. Ook hier kan de docent dus een link leggen tussen geschiedenis en persoonlijke omstandigheden van leerlingen. Verdere doelstellingen zijn het voorkomen van mythevorming, en het tegengaan van

generalisering en het trekken van overhaaste conclusies.

Naast historisch denken en redeneren is in dit verslag het belang van de multiperspectieve benadering in het geschiedenisonderwijs benadrukt. Niet alleen omdat die meer recht doet aan de historische werkelijkheid, maar ook omdat steeds meer docenten te maken hebben met een multi-etnische klassensamenstelling. In de vakliteratuur wordt perspectiviteit in verband gebracht met de term *historische empathie*. Hoewel *historische empathie* volgens de literatuur geen identificatie met historische personages inhoudt, wordt de term vaak verward met sympathie (het positieve gevoel voor een persoon of gebeurtenis). Om deze reden maken sommige wetenschappers een scherp onderscheid tussen enerzijds emotionele c.q. psychologische empathie en anderzijds *historische empathie*. Terwijl het bij emotionele empathie om inleven en meeleven gaat, heeft *historische empathie* zowel betrekking op *verbeeldingskracht* – het vermogen om je iets voor te stellen – als op een *intellectuele reactie* op en verwerking van het verleden. De nadruk binnen de geschiedwetenschap moet op het intellectuele/cognitieve aspect liggen: het afstand nemen van de stof, kennisverwerving, het vinden van bewijsmateriaal, het toepassen van bronnenkritiek, contextualiseren, ordenen en verklaren. Ofwel, historisch redeneren.

Er zijn historici volgens wie er niet zoiets als *historische empathie* bestaat. Zij geven daar een aantal redenen voor: empathie is een te algemeen concept; elke vorm van inleving in historische personen is onmogelijk en funest voor goed historisch onderzoek; en iedere onderzoeker wordt in grote mate beïnvloed door het eigen perspectief dat elke interpretatie van het verleden diep kleurt. De kern van historisch onderzoek moet, aldus deze historici, enkel en alleen bestaan uit historisch redeneren. Andere historici gaan minder ver in hun afwijzing, maar om het verschil tussen psychologische en *historische empathie* wel extra te benadrukken spreken zij liever van *perspectiefinname*. Bij *perspectiefinname* gaat het in de kern ook om bewijsvoering; alles wat riekt naar inleving, sympathieën en eigen waarden moet terzijde worden geschoven.

Hoewel de cognitieve benadering overheerst in de geschiedwetenschap en vakliteratuur, zijn er ook historici die het achterwege laten van verbeelding en inleving betreuren. Daarbij gaat het volgens hen niet om sympathie, maar wel om meer dan alleen het toepassen van vaardigheden. Naast historisch redeneren zou inleving leiden tot een bezinking van de verworven kennis. Zonder 'affectieve deelname' beklijft het geleerde niet. Robin Collingwood heeft met zijn theorie over het 'heropvoeren van gedachten' veel invloed uitgeoefend op het denken over het historische inlevingsvermogen. Zijn theorie houdt in dat het verleden alleen denkbeeldig tot leven kan worden gewekt. De historicus moet er wel voor zorgen dat zijn beeld overeenkomt met het historische bewijsmateriaal. Daarnaast zijn kennis van de historische periode en context belangrijke voorwaarden voor het gebruik van het inlevings- en voorstellingsvermogen. Ook Frank Ankersmit stelt dat voor inzicht in en een goed begrip van het verleden meer nodig is dan feitenkennis en de juiste wetenschappelijke methoden om die kennis te interpreteren. Als voorbeeld van een historicus die gebruik durfde te maken van gevoel en inleving noemt hij Johan Huizinga. Juist omdat Huizinga beseftte dat er voor altijd iets verloren was gegaan met het verleden, openbaarden zich aan hem de geheimen van dat verleden. Hij had toegang tot 'de sublieme historische ervaring': 'een gewaarwording, verkregen door doorleefde kennis en koele emotie'. Belangrijke voorwaarden voor een historische ervaring zijn dus kennisverwerving (waarbij deze door levenservaring en de daarbij behorende emoties is verankerd in het binnenste); en emotie over een verleden dat voor altijd verdwenen is. Juist dat besef van gemis leidt tot openstelling voor een verleden dat men wil leren kennen, en dus voor een historische ervaring.

Aan de historische ervaring mag men trouwens geen 'cognitieve claims' verbinden, zij is richtinggevend. Op grond van de ervaring gaat de onderzoeker wel terug naar de bronnen. Om op basis daarvan te verklaren en zich een beeld te vormen van het verleden.

Het aanleren van historische empathie c.q. historisch redeneren is een kwestie van 'hard thinking'. Naast de vereiste historische vaardigheden zoals beschreven in hoofdstuk 3, moeten leerlingen ook de wil opbrengen om zich in te leven in de wereld van historische personages. Moeilijkheden waar leerlingen vooral mee te maken krijgen als zij historische empathie toepassen zijn de neiging om hun historische verklaringen te doorspekken met 'vooropgezette meningen' en eigen normen en waarden. Een ander probleem dat op kan treden is het ontstaan van een gevoel van frustratie over het nut van historisch onderzoek. Bronnenonderzoek levert immers geen kant en klare antwoorden op. Ook het focussen op de relatie tussen de verschillende perspectieven is lastig. Uit onderzoek is echter gebleken dat het wel mogelijk is leerlingen historische empathie aan te leren. De mate waarin leerlingen in staat zijn tot historische empathie verschilt wel per leeftijd en ook binnen een leeftijdsgroep kunnen (grote) verschillen bestaan. Belangrijke voorwaarden voor de ontwikkeling van historische empathie zijn een juiste lesinhoud en didactiek, evenals een positieve diversiteitshouding van de docent.

Naast onwil om een diversiteitshouding aan te nemen naar leerlingen en de lesinhoud toe, ondervinden met name beginnende docenten ook een aantal praktische problemen. Enkele voorbeelden daarvan zijn:

- beginnende docenten weten vaak niet hoe ze ervaringen van leerlingen met een andere achtergrond dan de Nederlandse moeten integreren in hun lessen;
- ze zijn bang voor conflicten met leerlingen als ze misvattingen of vooroordelen behandelen
- ze weten niet welke leerinhouden en werkvormen geschikt zijn;
- ook vinden ze het lastig de werkvormen toe te passen;
- ze zijn onvoldoende in staat de juiste sleutelvragen bij bronnen te formuleren waardoor leerlingen de positie van een historisch personage niet gaan plaatsen in de context van de andere perspectieven;

Een drietal problemen waar alle docenten tegen aanlopen zijn de beschikbare hoeveelheid tijd, de beschikbaarheid en kwaliteit van bronnen en het overvolle curriculum.

Het is dus heel belangrijk dat de docentenopleidingen zich gaan bezighouden met de vraag hoe de multiperspectieve benadering te integreren in hun lessen. Daar is helaas nog weinig onderzoek naar gedaan. Enkele onderzoeken waarin daartoe al wel een poging is gedaan zijn in dit verslag ter sprake gekomen. Belangrijke conclusies daaruit zijn:

- het is voor een structurele multiperspectieve benadering van groot belang dat de opzet van het hele curriculum wordt aangepast zodat de studenten steeds met de multiperspectieve benadering worden geconfronteerd;
- hoewel de invloed van een opleidingsprogramma gericht op diversiteit nog niet duidelijk verifieerbaar lijkt te zijn, is wel uit onderzoek gebleken dat het bewustzijn van de studenten voor de diversiteitsthematiek door het opleidingsprogramma wordt vergroot;
- veel studenten hebben wel de wil om de multiperspectieve benadering in hun lessen te integreren, maar kunnen de waarde, de plaats in het curriculum en de wijze waarop ze het onderwerp ter sprake moeten brengen niet correct inschatten.

Hieruit kunnen we concluderen dat er in de docentenopleiding specifiek aandacht moeten worden geschonken aan de pedagogische en vakdidactische doelen van multiperspectiviteit. Hierdoor zullen studenten naar alle waarschijnlijkheid eerder voor een multiperspectieve benadering kiezen. Ook moet er meer aandacht komen voor de juiste lesinhouden bij een multiperspectieve benadering;

- er moet in de docentenopleiding veel aandacht besteed worden aan reflectie op de praktijkervaringen van de studenten.

Aanbevelingen op grond van de theorie

Alle auteurs uit de door mij gelezen literatuur zijn van mening dat de lerarenopleiding een voortrekkersrol op zich dient te nemen bij de ontwikkeling van een op multiperspectiviteit gerichte houding van studenten. Er is helaas nog maar weinig onderzoek verricht naar een juiste invulling van die rol. Uit het onderzoek van Jaap Patist en Bart Wagemakers is wel duidelijk gebleken dat er tot nu toe te weinig prikkels in de docentenopleiding aanwezig waren om een op diversiteit gerichte houding te stimuleren. Willen we onder onze studenten een multiperspectieve houding naar zowel de leerling als het historische thema toe ontwikkelen, dan is het van groot belang om multiperspectiviteit door het hele curriculum van de lerarenopleiding heen te weven, aldus Patist en Wagemakers. Na deze eerste aanbeveling wil ik er hieronder nog enkele doen op basis van de gelezen literatuur.

Een opleidingsprogramma gericht op diversiteit

- Ten eerste is het van groot belang *de behandeling van de Europese en nationale geschiedenis te verbreden naar de wisselwerking van verschillende perspectieven tussen diverse Westerse landen en hun voormalige kolonies of andere migratiegebieden.*

Aandacht moet daarbij worden geschonken aan aspecten als de migratie van mensen en culturen, slavernij, grootschalige conflicten en oorlogen, het internet en de mediarevolutie.

- Veel leerlingen dragen elementen van historisch bewustzijn in zich die ze van huis uit, dus buiten school om, hebben meegekregen. Studenten moeten zich daar bewust van worden omdat ze er dan ook rekening mee kunnen houden in hun lessen. Het is dus zaak dat de Hogeschool op *structurele wijze aandacht besteedt aan die aspecten van historisch bewustzijn die leerlingen niet op school geleerd hebben.* Hieruit volgt dat,

1. de HU kennis moet hebben van de aspecten van historisch bewustzijn die onder middelbare scholieren bestaan. Belangrijke bronnen hiervoor zijn studenten, onderzoeken en bijvoorbeeld krantenartikelen. De HU moet haar docenten hiervan op de hoogte houden of in ieder geval motiveren de ontwikkelingen op de voet te volgen en elkaar erover te informeren;
2. hogeschooldocenten zich bij het ontwerpen van hun lessen bewust moeten zijn van historisch gevoelige onderwerpen en dat zij de behandeling ervan in hun lessen integreren. Op deze manier wordt het voor beginnende docenten makkelijker om netelige historische kwesties aan te stippen in hun lessen. Nu worden misvattingen of vooroordelen onder leerlingen vaak genegeerd door beginnende docenten om bijvoorbeeld conflicten te vermijden. Of omdat ze geen idee hebben hoe deze onderwerpen te behandelen;
3. de HU moet haar eigen docenten eventueel bijscholen (door bijvoorbeeld een deskundige uit te nodigen of brainstormsessies te organiseren) op het gebied van lesinhouden en werkvormen die geschikt zijn voor de behandeling van lastige historische onderwerpen.

- Docenten(-in-opleiding) die hun lesdoelen helder voor ogen hebben, onderwijzen veelal op gestructureerde wijze waarbij leerlingen tot diepere verwerking van de stof komen en geëngageerd zijn in historisch denken en redeneren. Hieruit vloeit voort dat een focus, vanuit de docentenopleiding, op *duidelijk omschreven pedagogische en vakdidactische doelen van multiperspectiviteit*, de studenten ontvankelijker maakt voor een op diversiteit gerichte houding. Met andere woorden, hogeschooldocenten moeten

zich sterk bewust zijn van de waarde van de multiperspectieve benadering en deze keer op keer doorgeven aan hun studenten. Op deze wijze krijgen studenten helder voor ogen wat het belang is van multiperspectiviteit, en dat kunnen zij weer doorgeven aan hun eigen leerlingen.

- Naast een heldere doelomschrijving heeft ook *een goed aanbod van exemplarisch lesmateriaal* grote invloed op het bewustzijn van studenten voor de diversiteitsthematiek. Bij docenten-in-opleiding is grote vraag naar 'good practices'. Ze willen bruikbare (en recente) informatie en werkvormen. Dit heeft te maken met hun werkdruk c.q. tijdgebrek, en problemen om geschikte bronnen te vinden die multiperspectiviteit ondersteunen. Onderzoekers zijn het er in ieder geval over eens dat variatie een sleutelwoord is; een interactieve lesstijl met veel aandacht voor activerende werkvormen. De HU moet dus in haar lessen voldoende voorbeelden kunnen geven van goede werkvormen voor zowel op de leerling gerichte als vakinhoudelijke multiperspectieve benadering.
- Hogeschooldocenten moeten in hun lessen voldoende aandacht besteden aan het *reflecteren op de praktijkervaringen van de studenten*. Dit blijkt veelal de beste leerschool om een diversiteitshouding te ontwikkelen. Omdat het in de opleiding in principe draait om de ontwikkeling van een reflectieve en onderzoekende houding bij studenten, moet de opleiding natuurlijk zelf het goede voorbeeld geven. In het kader van dit verslag gaat het dan specifiek om reflectie op de multiperspectieve benadering van docenten-in-opleiding.
- Het is hierboven al aangegeven, maar hogeschooldocenten hebben ondersteuning en bijscholing nodig op het vlak van een multiperspectieve aanpak. Hierbij kan gedacht worden aan brainstormsessies over geschikte werkvormen waarbij deskundige docenten hun kennis doorgeven; het plaatsen van geschikte werkvormen op een gezamenlijk site; het uitnodigen van deskundigen etc.
- Als laatste wil ik wijzen op het belang van goed onderzoek naar multiperspectiviteit met daarin verwerkt goede voorbeelden die concreet aangeven wat werkt in de geschiedenisles. De HU kan daar natuurlijk niet alleen zorg voor dragen, maar het is wel aan te raden alert te blijven op de verschijning van nieuwe onderzoeken, en 'good practices'. Eén docent zou voor de verzameling daarvan de verantwoording kunnen dragen, zodat de anderen docenten de informatie krijgen doorgespeeld. Op deze wijze blijven zij op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen, die zij weer door kunnen geven aan hun studenten.

Literatuurlijst

- Ankersmit, A., *De sublieme historische ervaring* (Historische Uitgeverij 2007)
- Boxtel, C. van, *Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus? Een uitwerking voor geschiedenis*. Verkregen op 22 juli 2012 van:
<http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/hoeondersteunjegestheorie.pdf>
- Drie J. van en Boxtel C. van, 'Historical Reasoning; Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', in: *Educational Psychology Review* 20 (2008) 87-110.
- Janssenswillen, P., *Geschiedenisonderwijs en etnische diversiteit: hoe begin je eraan?* (nog niet verschenen)
- Kaap, A. van der, 'Historische empathie', in: *Histoforum didactiek* (Online tijdschrift voor geschiedenisdidactiek). Verkregen op 21 juli 2012 van:
<http://histoforum.net/2011/standplaatsgebondenheid.html>
- Kaiser W., *Zeitzeugenberichte in der Gedenkstättenpädagogik*, verkregen op 1 augustus van: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/zeitzeugenberichte_in_der_gedenkstaettenpaedagogik/
- Klein S.R.E. , 'Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives', in: *Curriculum Inquiry* 40:5 (2010) 614-634.
- Omgaan met diversiteit binnen de lerarenopleiding*. Uitwerking door Lenny Gerinckx
Verkregen op 22 juli 2012 van:
<http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be/node/9>
- Palm J., 'Heimwee naar de aanpak van Huizinga', In: *Trouw* (09/06/07)
- Panhuysen L., 'Het verleden laat zich niet kennen', in: *NRC* (5/10/2005), verkregen op 15 augustus 2012 van:
http://eamelje.net/texts/nrc_20051008_interview%20ankersmit.pdf
- Straaten, D. van (red.), *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012)
- Stradling R., *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers* (Council of Europe: Germany 2003)
- Wagemakers B. en Patist J., 'Hé, die les gaat over mij!', in: *Kleio* 53 (juni 2012), 50-54
- Wilschut A., Straaten D. van, Riessen M. van, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2008)
- Wineburg S., 'Unnatural and essential; the nature of historical thinking', in: *Teaching History* 129 (December 2007) 6-11.
- Yilmaz K., *Historical Empathy and its Implications for Classroom Practices in Schools*. Verkregen op 29 juli 2012 van:
<http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/yilmaz.html>

Deel 11: Multiperspectiviteitsopdracht

De 'vijand' vanuit westers en oosters perspectief ten tijde van de Kruistochten



Beleg van Nicea, kruisvaarders gooien de hoofden van dode Turken naar de vesting.
Miniatuur uit *Les Estoires d'Outremer* de Guillaume de Tyr, XIIIe siècle, Ms français 2630, folio 22 v., Bibliothèque Nationale, Paris
(<http://pages.usherbrooke.ca/croisades/croisade1.htm>)

Inhoud

Toelichting	35
Opdrachten	37
Bronnen bij 'De kruisvaarders gezien vanuit het perspectief van de moslims'	40
Bronnen bij 'De moslims gezien vanuit het perspectief van de kruisvaarders'	43
Bronnen bij 'Interactie tussen moslims en kruisvaarders'	49
Multiperspectiviteitsmodel	52
Evaluatie van het wordingsproces van de opdracht	54
Theoretische verantwoording	56

Toelichting

Deze opdracht bestaat uit drie soorten bronnen:

1. bronnen over de kruisvaarders vanuit islamitisch perspectief;
2. bronnen over de moslims vanuit Latijns (christelijk) perspectief;
3. bronnen die bewijs leveren voor interactie tussen de twee perspectieven.

De kruisvaarders en de islamieten vormden de twee belangrijkste groepen op het strijdtoneel van de kruistochten. De kruisvaarders zagen de moslims (meestal Saracenen genoemd door de kruisvaarders) als dé heidense vijand die verslagen moest worden. Om deze reden heb ik ervoor gekozen om deze twee groepen als onderwerp te nemen van deze bronnenopdracht. Ik ben me er echter van bewust dat er ook andere bevolkingsgroepen betrokken waren bij de kruistochten en dat voor een zo volledig mogelijke weergave van de werkelijkheid die eigenlijk niet mogen ontbreken in een opdracht als deze. Ik denk hierbij aan de Byzantijnen en de Joden. Maar gezien de grootte van de opdracht en de moeilijkheidsgraad lijkt de behandeling van de kruisvaarders en de moslims - de twee hoofdrolspelers - mij in eerste instantie voldoende. Dit neemt niet weg dat op een later tijdstip alsnog besloten kan worden de opdracht uit te breiden met andere perspectieven.

Doelstelling

Het ontwikkelen van inzicht in en begrip voor het denken, voelen en handelen van moslims en kruisvaarders tijdens de Kruistochten.

In deze opdracht doen we dat door:

1. Het achterhalen en analyseren van het beeld dat moslims en kruisvaarders vormden van de ander ten tijde van de kruistochten.
2. Het analyseren van verandering en continuïteit van de beeldvorming ten tijde van de kruistochten.
4. Het maken van een inlevingsoefening als afsluiting van de opdracht.
3. Het oefenen met het beoordelen van bronnen op betrouwbaarheid en representativiteit.

Doelgroep

Tweedejaarsstudenten van de docentenopleiding geschiedenis aan de Hogeschool.

Plek in de opleiding

Deze opdracht kan aan het begin van de cursus *Kruistochten in perspectief* worden gemaakt, bijvoorbeeld als inleiding op het perspectief van de moslims en Latijnse christenen. In de eindpresentatie bij het islamitisch perspectief zou dan dieper ingegaan kunnen worden op specifieke gebeurtenissen of episodes. Door deze opdracht leren de studenten bronnenkritiek toe te passen wat ze weer kunnen gebruiken bij hun eindpresentatie (en eventueel een afsluitend essay) en bij andere vakken.

Uitvoering

De opdracht zal in duo's worden uitgevoerd. Hoewel bepaalde onderdelen eerst individueel moeten worden gemaakt, zal er vervolgens altijd een nabespreking plaats vinden met de duogenoot. Het duo levert uiteindelijk één (gezamenlijk gemaakte) opdracht in die door de docent zal worden beoordeeld.

|

Aanbevolen literatuur

Bij enkele onderdelen van de opdracht moeten de studenten aanvullende literatuur lezen om hun antwoorden te onderbouwen. Hoewel onderstaande titels niet verplicht zijn, bieden ze een schat aan informatie waardoor ze uitermate geschikt zijn als aanvullende literatuur:

Asbridge, T., *De kruistochten. De strijd om het Heilige Land* (2^e druk; Spectrum, Houten/Antwerpen 2011)

Chevedden P.E., 'Islamic and christian views of the crusades: a new synthesis' in: *History: the journal of the History Association* 93 (2008) nr 310 (april) 181-200

Hillenbrand C., *The Crusades. Islamic Perspectives* (Edinburgh 1999)

Maalouf A., *Rovers, christenhonden, vrouwenschenners. De kruistochten in Arabische kronieken* (Rainbowpocket 108, 1991)

Riley-Smith J., *The crusades, a history* (Londen/New York 1987, 2005)

Aanbevolen sites met primaire bronnen

<http://www.crusades-encyclopedia.com/primarysources.html>

<http://www.fordham.edu/Halsall/sbook1k.asp>

Voor bronnenonderzoek en annotatie is onderstaande literatuur verplicht:

Buck, P de (red.), *Zoeken en schrijven. Handleiding bij het maken vaneen historisch werkstuk* (Amersfoort 2011, tiende druk)

Straaten, D. van (red.) *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012)

Opdracht 1: feiten en fictie vaststellen

Maak onderstaande opdracht eerst individueel. Bespreek hem na afloop met je duogenoot.

1.1

Lees de bronnen A t/m I bij het hoofdstuk *De kruisvaarders gezien vanuit het perspectief van de moslims*.

a. Markeer tijdens het lezen met verschillende kleuren zoveel mogelijk voorbeelden van de volgende aspecten:

1. feiten (gele kleur)
2. voorbeelden van stereotypen en generalisaties (groene kleur)

b. Herhaal bovenstaande opdracht, maar nu bij de bronnen A t/m H bij het hoofdstuk *De moslims gezien van uit het perspectief van de Kruisvaarders*.

Let op: beargumenteer en vul je antwoorden eventueel aan met gebruik van literatuur en betrouwbare internetsites. Als je bijvoorbeeld iets als een feit bestempelt waarover onduidelijkheid kan bestaan zoek dan in de literatuur naar bewijzen. Vermeld altijd de bron waaruit je je informatie hebt gehaald. Formuleer je antwoord als volgt:

.....uit bron A is een feit omdat.....

Uit: (Bronvermelding volgens De Buck)

1.2

Plaats puntsgewijs je antwoorden in de eerste twee kolommen in het schema dat aan het eind van de opdracht staat. Formuleer kort, en herhaal geen punten die ook in andere bronnen worden genoemd.

Opdracht 2: bronnenkritiek

Verdeel bij vraag 2.1 de bronnen onder elkaar zodat elk verantwoordelijk is voor de behandeling van ongeveer 5 bronnen (per perspectief). Bespreek na afloop wel de antwoorden met elkaar.

Daarnaast moet bij sommige onderdelen van onderstaande vragen extra literatuur worden gelezen. Dit is verplicht.

Betrouwbaarheid van de bronnen

Lees voordat je onderstaande vragen beantwoordt eerst *Historisch denken*, p. 55 ev over de betrouwbaarheid van bronnen.

2.1

a. Beoordeel de betrouwbaarheid van de bronnen A t/m I bij het islamitische perspectief met het oog op de volgende vraag: *Wat was het beeld dat de moslims van de kruisvaarders hadden?*

Gebruik de vier beoordelingspunten bij het vaststellen van de betrouwbaarheid:

1. *De persoon* van de schrijver of maker van de bron.
2. *De tijd* waarin de bron is geschreven of gemaakt.
3. *De informatie* waarover de schrijver of maker van de bron beschikte.
4. *De bedoeling* waarmee de bron is geschreven of gemaakt.

Let op: Het is bij deze opdracht verplicht informatie te zoeken en te vermelden over de vier beoordelingspunten van betrouwbaarheid. Dit betekent dat er aanvullende literatuur moet worden gelezen. Geef d.m.v. bronverwijzing aan welke literatuur is geraadpleegd.

b. Voer nu bovenstaande vraag uit voor de bronnen A t/m G bij het Latijnse perspectief, maar nu met het oog op de vraag: *Wat was het beeld dat de Franken hadden van de moslims?*

Let op: Ook nu dient er aanvullende literatuur gelezen te worden over vier

beoordelingspunten van betrouwbaarheid.

Lees onderstaande stelling:

'Onbetrouwbare bronnen zijn ongeschikt voor goed historisch onderzoek'.

c. Ben je het eens/niet eens met deze stelling? Onderbouw je antwoord met twee goede argumenten.

b. Kies bij beide perspectieven één bron uit die minder betrouwbaar is. Bedenk bij de bron een verklarende en een waarderende onderzoeksvraag.

Representativiteit van de bronnen

Lees voor de beantwoording van onderstaande vragen het gedeelte over representativiteit in *Historisch denken* p. 59.

2.2

a. Kies met het oog op de vraagstelling van deze opdracht (de beeldvorming van de moslims en kruisvaarders ten opzichte van elkaar) twee bronnen per perspectief uit die volgens jullie representatief zijn. Onderbouw jullie antwoord per bron met één goed argument.

b. Kies per perspectief een bron uit waarover je twijfelt als het gaat om de representativiteit in verband met de onderzoeksvraag. Leg uit waarom je twijfelt aan de representativiteit.

c. Bedenk een onderzoeksvraag bij deze bron waardoor hij wel bruikbaar is.

Vragen bij de afbeeldingen

Lees eerst p. 50-53 uit *Historisch denken* over afbeeldingen. Beantwoord daarna onderstaande vragen.

2.3

a. Geef voor afbeeldingen 1-3 aan **of** er symboliek in voorkomt en zo ja, **welke** symboliek.

b. Bedenk bij afbeelding 4 een vraag waarover de afbeelding realistische informatie geeft. Onderbouw je antwoord met één goed argument. Zoek voor bewijzen in de (aangeraden) literatuur of op betrouwbare internetsites. Vermeld altijd de bron waaruit je je informatie hebt gehaald.

Betrouwbaarheid en representativiteit van de afbeeldingen

2.4

Wat is, uitgaande van de hoofdvraag, belangrijker: de vraag hoe betrouwbaar deze afbeeldingen zijn of de vraag hoe representatief zij zijn? Waarom?

2.5 Toon met één (symbolisch) element per afbeelding aan dat de tekenaars aansluiten bij de informatie uit de geschreven westerse bronnen. Als je geen link kunt leggen met de bronnen, ga dan zelf op zoek naar bronnen waaruit het verband wel duidelijk wordt.

Opdracht 3: perspectiefwijzigingen door de tijd

Stel: je gebruikt de bronnen uit deze opdracht bij een onderzoek dat als vraag heeft: *In hoeverre was er sprake van een veranderde islamitische beeldvorming over de kruisvaarders in de loop van kruistochten?*

3.1

Vergelijk de bronnen bij het islamitische perspectief met het oog op bovenstaande vraagstelling.

a. Welke bronnen bevatten de beste informatie om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag? Licht je antwoord toe.

Betrek in je antwoord ook de vraag of de eventuele perspectiefwijziging in de bron(nen)

representatief is voor de moslims.

b. Kun je op grond van je bevindingen bij vraag a een verklaring geven voor de veranderde kijk van de moslims? Verklaar ook eventuele verschillen tussen de verschillende moslims.

c. Herhaal bovenstaande twee vragen maar dan voor het westerse perspectief.

3.2

Vul in de derde kolom in het multiperspectiviteitmodel kort in welke veranderingen in de beeldvorming hebben plaatsgevonden. Benoem ook wat hetzelfde is gebleven.

Opdracht 4: Interactie tussen moslims en kruisvaarders

Lees de bronnen A t/m G bij de bronnen over de Interactie tussen moslims en kruisvaarders.

Benoem met behulp van de bronnen drie (lange termijn) gevolgen voor de contacten tussen de moslims en kruisvaarders.

Let op: vul bovenstaande gevolgen aan met verdiepende informatie uit secundaire literatuur. Geef ook nu weer aan welke bronnen zijn gebruikt.

Opdracht 5: inlevingsopdracht

Het is 1185. Je bent oud, 94 jaar en woont in Jeruzalem. Bovendien ben je moslim. Jouw stad is door de Franken veroverd toen je 7 jaar was. Je leven loopt nu ten einde en in een brief aan je zoon verhaal je over onder andere deze gebeurtenis die jouw leven en dat van je familie ingrijpend heeft veranderd. Om hem inzicht te geven in jouw leven schrijf je over onderstaande punten.

1. De politieke situatie van Jeruzalem in de jaren voor de komst van de Franken;
2. hoe de moslims van Jeruzalem reageerden op de komst van de Franken;
3. hoe zij over de Franken dachten;
4. hoe jouw jonge jaren en huwelijksjaren zijn verlopen (let op: probeer hier kort enkele aspecten van het samenleven met de (westerse) christenen weer te geven);
5. in het laatste gedeelte van je brief ga je in op de situatie aan het eind van je leven. (het is 1185, vertel iets over Saladin, misschien nieuwe ideeën over de Franken?)

Let op:

- De brief bestaat uit maximaal 3 pagina's.
- Bovenstaande punten moeten in ieder geval in de brief zijn verwerkt.
- Gebruik voor het vinden van goede informatie, naast de bronnen uit deze opdracht, bijvoorbeeld de aanbevolen literatuur. Voor al het boek van Carole Hillenbrand biedt een schat aan informatie. En natuurlijk is het multiperspectiviteitsmodel dat je ingevuld hebt een belangrijke leidraad.

De kruisvaarders gezien vanuit het perspectief van de moslims

Bron A

You shall see none more filthy than they. They are a people of perfidy and mean character. They do not cleanse or bathe themselves more than once or twice a year, and then in cold water, and they do not wash their garments from the time they put them on until they fall to pieces. They shave their beards, and after shaving they sprout only a revolting stubble.

Probably Ibrahim ibn Ya'qubh, a Jew, who may have been a physician who travelled in France, Holland, Germany and central Europe in the mid-10th century.

Bron B

"As regards the people of the northern quadrant, they are the ones for whom the sun is distant from the zenith, as they penetrate to the north, such as the Slavs, the Franks, and those nations that are their neighbours. The power of the sun is weakened among them, because of its distance from them; cold and damp prevail in their regions, and snow and ice follow one another in endless succession. The warm humour is lacking among them; their bodies are large, their natures are gross, their manners harsh, their understanding dull, and their tongues heavy. Their colour is so excessively white that they look blue... Their eyes, too, are blue, matching their colouring; their hair is lank and reddish because of the damp mists. Their religious beliefs lack solidity, and this is because of the nature of cold and the lack of warmth. The farther they are to the north the more stupid, gross, brutish they are".

Al-Mas'udi, a scholar writing in the 10th century. Translated into French by C. Pellat (Paris 1971)

Bron C

All those who were well-informed about the Franks saw them as beasts superior in courage and fighting ardour but in nothing else, just as animals are superior in strength and aggression.

Emir Usāma Ibn Munqidh, writer and diplomat living in the 12th century. Taken from An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades, translated by P.K. Hitti (New York, 1929)

Bron D

The unbelief of the infidels has declared it lawful to inflict harm on Islam,

Causing prolonged lamentation for the faith.

What is right is null and void and what is forbidden is (now) made licit.

The sword is cutting and blood is spilt.

How many Muslim men have become booty (*salib*)

And how many Muslim women's inviolability has been plundered (*salib*)?

How many a mosque have they made into a church!

The cross (*salib*) has been set up in the *mihrab*.

The blood of the pig is suitable for it.

Quar'ans have been burned under the guise of incense.

An anonymous poet during the First Crusade. Taken from Carol Hillenbrand, The Crusades. Islamic Perspectives (Edinburgh 1999)

Bron E

Behold how Saladin viewed the Catholic Crusaders:

"We hope from the goodness of Allah that the danger in which we find ourselves will reignite the zeal of the Muslims, and that they will strive to extinguish the ardor of our enemies and demolish the edifice constructed by the Franks.

"While our enemies continue to come by land and sea, our country is threatened by the greatest disgraces. What astounds us is to compare the energy of the infidels [the Catholics] with the indifference of the true believers.

"Is there even one Muslim who responds to the invitation and comes when he is called to fight?"

"Look, however, at the Christians. See how they come in multitudes, how they hasten to send reinforcements, how they support one another, how they make the sacrifice of their riches, how they share the expenses of war, how they are resigned to the greatest privations! On their side there is not a single king, lord, island or city - not a man however small his importance may be - who does not send his subjects and countrymen to represent them in this theater of bravery..."

The following letter was written when the Latin Kingdom of Jerusalem was already in decline. In this letter Saladin was addressing Arabian princes, requesting reinforcements
http://www.traditioninaction.org/religious/h028rp.Saladin_OReilly.html

Bron F

It is one of the misfortunes that befall the Muslims that the Islamic common people complain of the oppression of their own rulers, and praise the conduct of their opponents and enemies, the Franks, who have conquered them and who tamed them with their justice.

It is to God that they should complain of these things.

Ibn Jubayr writing in 1184. [R.C.J. Broadhurst, (Eng. trans) The Travels of Ibn Jubayr, (London 1953)]

Bron G

Na de val van Jeruzalem hadden de Franken zich in het zwart gekleed en waren ze over de zeeën getrokken om overall steun en hulp te vragen, met name in het grote Rome. Om de mensen tot wraak aan te zetten, droegen ze een tekening die de Messiaa – vrede zij met hem – moest voorstellen, die door een Arabier tot bloedens toe werd afgerost. Ze zeiden: 'Kijk! Hier is de Messias, en dat is Mohammed, de profeet van de moslims, die hem doodslaat!' Dit maakte indruk op de Franken. Zij verzamelden zich met hun vrouwen en zij die niet konden komen, betaalden de kosten van hen die in hun plaats gingen vechten. Een vijandelijke gevangene vertelde mij dat hij enige zoon was en dat zijn moeder haar huis had verkocht om een uitrusting voor haar zoon te kopen. De godsdienstige en psychologische beweegredenen van de Franken waren zo sterk dat zij bereid waren letterlijk alle moeilijkheden te overwinnen om hun doel te bereiken.

Ibn al-Athir ten tijde van de belegering van Akko in 1189. Uit: Maalouf A., Rovers, Christenhonden, Vrouwenschenners (Amsterdam 1986) 286.

Bron H

The Franks have no sense of honour. If one of them is walking in the street with his wife and he encounters another man, that man will take his wife's hand and draw her aside and speak to her, while the husband stands waiting for them to finish their conversation... Imagine this contradiction! These people possess neither jealousy nor honour, whereas they are so courageous. Courage, however, comes only from one's sense of honour and from contempt for that which is evil!

Emir Usāma Ibn Munqidh, quoted in Maalouf, The Crusades through Arab Eyes (Parijs 1984) p.39

Bron I

God has preformed the promise he made to raise his religion above all religions. Its light is more brilliant than that of the morning; the Mussulmans are restored to their heritage, which had been wrested from them. They have been awakened, they have conquered that which they could not have hoped to conquer, even in their dreams; their feet are firmly fixed upon the hill; their standards have floated over the mosque; they have prayed upon the black stone. In acting thus, the servant proposed to himself nothing short of these great results; he only confronted this evil, (the evils of this war) in the hope of this great blessing; he only made war on those who opposed him, that the word of God might be spread; for the word of God is exalted; he has only fought that he might by that means merit eternal life, and not the wealth of this world. Perhaps, tongues may have accused him of having a contemptible object, and men's thoughts have calumniated him; but he has extinguished these thoughts by means of time and patience. He who sought a precious thing placed himself in danger. He who exerted himself to render his life illustrious, exposed himself. Otherwise, the servant has only acted after having consulted with the wisest of his doctors. The servant has written this letter, and already God has caused him to triumph over his enemies. The towers of the infidel are cast down; he drew his sword, and it became a wand; his attacks became weak; he turned his bridal; and, as a chastisement from God, he has not found hands to act with. His swords have slept in their scabbards, his lances have lost their noses (points), and for a long time they were raised to inflict death. The land of Jerusalem is become pure; it was as a woman who has her rules. God is become one God, and he was trinary (or three). The houses of the infidel are destroyed, the dwellings of polytheism are cast down. The Mussulmans have taken possession of the fortified castles. Our enemies will not return to them again, for they are branded with the seal of weakness and degradation. God has placed beauty where deformity was.

According to Michaud (editor), the following is a letter from Saladin drawn up by the Cdi Alfadhel, to the Imam Nassir Del-din-illah Aboul Abbas Ahmed, containing the account of the Conquest of Jerusalem and Battle of Tiberias.

N.B. This text has been transcribed exactly as it is found in Michaud, including errors

De moslims gezien vanuit het perspectief van de kruisvaarders

Bron A

From the confines of Jerusalem and the city of Constantinople a horrible tale has gone forth and very frequently has been brought to our ears, namely, that a race from the kingdom of the Persians, an accursed race, a race utterly alienated from God, a generation forsooth which has not directed its heart and has not entrusted its spirit to God, has invaded the lands of those Christians and has depopulated them by the sword, pillage and fire; it has led away a part of the captives into its own country, and a part it has destroyed by cruel tortures; it has either entirely destroyed the churches of God or appropriated them for the rites of its own religion. They destroy the altars, after having defiled them with their uncleanness. They circumcise the Christians, and the blood of the circumcision they either spread upon the altars or pour into the vases of the baptismal font. When they wish to torture people by a base death, they perforate their navels, and dragging forth the extremity of the intestines, bind it to a stake; then with flogging they lead the victim around until the viscera having gushed forth the victim falls prostrate upon the ground. Others they bind to a post and pierce with arrows. Others they compel to extend their necks and then, attacking them with naked swords, attempt to cut through the neck with a single blow. What shall I say of the abominable rape of the women? To speak of it is worse than to be silent. (...) On whom therefore is the labor of avenging these wrongs and of recovering this territory incumbent, if not upon you? You, upon whom above other nations God has conferred remarkable glory in arms, great courage, bodily activity, and strength to humble the hairy scalp of those who resist you.

Robert the Monk: Speech Urbanus II First Crusade, Clermont, 27th November 1095
Dana C. Munro, 'Urban and the Crusaders', Translations and Reprints from the Original Sources of European History, Vol 1:2, (Philadelphia: University of Pennsylvania 1895)

Bron B

We ontdekten dat Antiochië heel uitgestrekt is en enorm versterkt, waardoor het bijna niet in te nemen is. Daar kwam bij dat meer dan 5000 moedige Turkse soldaten de stad binnen waren gegaan, Saracenen, Publicanen, Arabieren, Turcopolitanen, Syriërs, Armeniërs en andere volken, van wie daar een oneindige menigte bij elkaar was gekomen, niet meegeteld. Terwijl we tegen deze vijanden van God en onszelf vochten, hebben we door de gratie van God tot nu toe allerlei narigheid en ontelbare ontberingen doorstaan. Velen hebben ook door hun buitengewoon heilige passie hun rijkdom volledig uitgeput. Heel veel van onze Franken zouden gestorven zijn van de honger als Gods genade en ons geld ze niet gered hadden. Gedurende de hele winter leden we bij Antiochië voor onze Heer Christus door extreme kou en gigantische regenbuien. Wat sommige mensen zeggen over de onmogelijkheid om de hitte van de zon in heel Syrië te allen tijd te verdragen is niet waar, want de winter hier lijkt heel erg op onze eigen winters in het Westen.

Door een graaf, Stefan
Een kruisvaarder schrijft aan het thuisfront; Antiochië, 20 maart 1098

Bron C

As soon as our knights arrived, the Turks, Arabs, Saracens, Angulans,³² and all the barbarian tribes speedily took flight through the byways of the mountains and plains. The Turks, Persians, Paulicians, Saracens, Angulans, and other pagans numbered 360, 000, besides the Arabs, whose numbers are known only to God. With extraordinary speed they fled to their tents but were unable to remain there long. Again they took flight and we followed, killing them as we went, for a whole day. We took many spoils: gold, silver, horses, donkeys, camels, sheep, cattle, and many other things of which we know not. Had the Lord not been with us in the battle and had he not suddenly sent us the other force, none of our men would have escaped, for the battle lasted from the third to the ninth hour. But Almighty God is merciful and kind. He did not allow his troops to perish, nor did he deliver them into the hands of the enemy; rather he sent help to us quickly. Two of our honored knights were killed, namely Godfrey of Monte-Scaglioso and William the son of the Marquis and the brother of Tancred. Some other knights and infantrymen whose

names I do not know were also killed.

Who will ever be wise or learned enough to dare to describe the prudence, prowess, and valor of the Turks? They believed they could terrify the Frankish race by threatening them with their arrows, as they had terrified the Arabs, Saracens, Armenians, Syrians, and Greeks. But, please God, they will never be as powerful as our men. Indeed, the Turks say that they are related to the Franks and that no man ought by nature to be a knight save the Franks and themselves. I speak the truth, which no one can deny. that if they had always been steadfast in Christ's faith and in Christianity, if they had wished to confess one triune Lord, and if they had honestly believed in good faith that the Son of God was born of the Virgin, that he suffered and rose from the dead and ascended into heaven in the presence of his disciples, that he has sent the perfect comfort of the Holy Spirit, and that he reigns in heaven and on earth; if they had believed all this, it would have been impossible to find a people more powerful, more courageous, or more skilled in the art of war. By the grace of God, however, we defeated them. The battle took place on the first of July.

Circa 1100-1101, an anonymous writer connected with Bohemund wrote the Gesta francorum et aliorum Hierosolymitanorum (The Deeds of the Franks) This text was used by later writers as a source. August. C. Krey, The First Crusade: The Accounts of Eyewitnesses and Participants (Princeton: 1921)

Bron D

Oh day so ardently desired! Oh time of times the most memorable! Oh deed before all other deeds!...They desired that this place, so long contaminated by the superstition of the pagan inhabitants, should be cleansed from their contagion.

Fulcher of Chartres, A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127 (translated by F.R. Ryan, 1969), writing around 1130.

Bron E

All the Saracens held the Temple of the Lord in great veneration. Here rather than elsewhere, they preferred to say the prayers of their faith although such prayers were wasted because offered to an idol set up in the name of Mohammed.

Fulcher of Chartres, A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127 (translated by F.R. Ryan, 1969), writing around 1130.

Bron F

They are not afraid of dying to conquer Jerusalem. They are helped by those of Babylon with the Africans and those of Ethiopia.....Now, because of our sins the dark day has brought the Moorish hordes....The Christians are few, fewer than sheep. The Moors are many, more than the starts.

E. Asensio, Ay Iherusalem!, Nueva Revista de Filología Hispánica, 14, pp.247-270 (transl. 1960), Spanish song written in the 13th Century.

Bron G

This disaster befell Christendom at a place called the Horns of Hattin (*Karnehatin*) 4 miles from Tiberias on Saturday 4 July 1187, the feast of St. Martin le Boillant,[5] Pope Urban III (1185-7) governing the apostolic see of the church of Rome, Frederick (I Barbarossa) being emperor in Germany, Philip (II Augustus), son of Louis (VII), king of France, Henry (II) *au Cort Mantiau*, king of England, and Isaac (II), emperor in Constantinople. the news of it struck the hearts of those faithful to Jesus Christ. Pope Urban who was at Ferrara died of grief when he heard the news. After him (the pope) was Gregory VIII who was of saintly life and only held the (papal) see for two months before he died and went to God. After Gregory came Clement III (1187-91) to whom Archbishop Josias of Tyre brought a truthful account of the news as you will find written below. When Saladin had left the field with great joy and great victory and was in his camp, he ordered all the Christian prisoners who had been captured that day to be brought before him. They brought to him first the king, the master of the Temple, Prince Raynald, Marquis Boniface, Humphrey of Toron, Aimery the constable, Hugh of Gibelet and several other knights. When he was them all together before him he told the king that he would have great joy and would consider himself greatly honoured now that he had in his power such valuable prisoners as the King of Jerusalem, the Master of the Temple and the other barons. He ordered that a syrup diluted with water in a cup of gold be brought. He tasted it, then gave it to the king to drink, saying: "Drink deeply". The king drank, like a man who was extremely thirsty, then handed the cup on to Prince Raynald. Prince Raynald would not drink. When Saladin saw that he had handed the cup to Prince Raynald, he was irritated and told him: "Drink, for you will never drink again!". The prince replied that if it pleased God, he would never drink or eat anything of his (Saladin's). Saladin asked him: "Prince Raynald, if you held me in your prison as I now hold you in mine, what, by your law, would you do to me?". "So help me God", he replied, "I would cut off your head". Saladin was greatly enraged at this most insolent reply, and said: "Pig! You are my prisoner, yet you answer me so arrogantly?". He took a sword in his hand and thrust it right through his body. The mamluks who were standing by rushed at him and cut off his head. Saladin took some of the blood and sprinkled it on his head in recognition that he had taken vengeance on him. Then he ordered that they carry the head to Damascus, and it was dragged along the ground to show the Saracens whom the prince had wronged what vengeance he had had. Then he commanded the king and the other prisoners to be taken to Damascus, where they were put in prison as was appropriate for them.

Account of the Battle of Hattin, 1187 by a local Frank, "Ernoul", written soon after 1197
<http://falcon.arts.cornell.edu/~prh3/259/texts/ernoul.htm> (from the Medieval sourcebook)

Bron H

As his illness became very grave, the King despaired of recovering his health. Because of this he was much afraid, both for the others as well as for himself. Among the many things which did not pass unnoted by his wise attention, he chose, as the least inconvenient course, to seek to make a truce rather than to desert the depopulated land altogether and to leave the business unfinished as all the others had done who left the groups in the ships.

The King was puzzled and unaware of anything better that he could do. He demanded of Saif adDin, Saladin's brother, that he act as go between and seek the best conditions he could get for a truce between them. Saif adDin was an uncommonly liberal man who had been brought, in the course of many disputes, to revere the King for his singular probity. Saif adDin carefully secured peace terms on these conditions: that Ascalon, which was an object of fear for Saladin's empire so long as it was standing, be destroyed and that it be rebuilt by no one during three years beginning at the following Easter.[March 28, 1193] After three years, however, whoever had the greater, more flourishing power, might have Ascalon by occupying it. Saladin allowed Joppa to be restored to the Christians. They were to occupy the city and its vicinity, including the seacoast and the mountains, freely and quietly. Saladin agreed to confirm an inviolate peace between Christians and Saracens, guaranteeing for both free passage and access to the Holy Sepulcher of the Lord without the exaction of any tribute and with the freedom of bringing objects for sale through any land whatever and of exercising a free commerce.

When these conditions of peace had been reduced to writing and read to him, King Richard agreed to observe them, for he could not hope for anything much better, especially since he was sick, relying upon scanty support, and was not more than two miles from the enemy's station. Whoever contends that Richard should have felt otherwise about this peace agreement should know that he thereby marks himself as a perverse liar.

Things were thus arranged in a moment of necessity. The King, whose goodness always imitated higher things and who, as the difficulties were greater, now emulated God himself, sent legates to Saladin. The legates informed Saladin in the hearing of many of his satraps, that Richard had in fact sought this truce for a three year period so that he could go back to visit his country and so that, when he had augmented his money and his men, he could return and wrest the whole territory of Jerusalem from Saladin's grasp if, indeed, Saladin were even to consider putting up resistance. To this Saladin replied through the appointed messengers that, with his holy law and God almighty as his witnesses, he thought King Richard so pleasant, upright, magnanimous, and excellent that, if the land were to be lost in his time, he would rather have it taken into Richard's mighty power than to have it go into the hands of any other prince whom he had ever seen.

Richard the Lionheart makes peace with Saladin, 1192

For this text see The Crusade of Richard the Lionhearted, ed. and trans. John L. LaMonte, New York: Columbia University Press, 1941)

Afbeeldingen Westers perspectief

Afbeelding 1: De kruisvaarders strijden tegen de Turken (datum onbekend)
(<http://pages.usherbrooke.ca/croisades/croisade1.htm>)



Afbeelding 2: Middeleeuwse voorstelling van een tweekamp te paard tussen een christelijke ridder en een moslim ridder (waarschijnlijk Richard Leeuwenhart en Saladin). In deze Engels miniatuur (datum onbekend) verliest de 'ongelovige' tegen de moedige aanstormende kruisvaarder.
(<http://home.uni-one.nl/nuovavoce/ZinGvolGeweld/Kruistochten/Kruistochten.html>)



Afbeelding 3: Christelijke gevangenen worden door de Saracenen onthoofd.
(Uit :*Les Livres du Graunt Caam*, 14^e eeuw)



Afbeelding 4: 'Saladin, koning van Egypte'; 15e eeuwse manuscript; de wereldbol in zijn linkerhand is een Europees symbool voor koninklijke macht.
(<http://nl.wikipedia.org/wiki/Saladin>)



Interactie tussen moslims en kruisvaarders

Bron A: The travels of Ibn Jubayr, 1184

One of the astonishing things that is talked of is that through the fires of discord burn between the two parties, Muslim and Christian, two armies of them may meet and dispose themselves in battle array, and yet Muslim and Christian travelers will come and go between them without interference. In this connection we saw at this time, that is the month of Jumada 'l-Ula, the departure of Saladin with all the Muslims troops to lay siege to the fortress of Kerak, one of the greatest of the Christian strongholds lying astride the Hejaz road and hindering the overland passage of the Muslims. Between it and Jerusalem lies a day's journey or a little more. It occupies the choicest part of the land in Palestine, and has a very wide dominion with continuous settlements, it being said that the number of villages reaches four hundred. This Sultan invested it, and put it to sore straits, and long the siege lasted, but still the caravans passed successively from Egypt to Damascus, going through the lands of the Franks without impediment from them. In the same way the Muslims continuously journeyed from Damascus to Acre (through Frankish territory), and likewise not one of the Christian merchants was stopped or hindered (in Muslim territories). The Christians impose a tax on the Muslims in their land which gives them full security; and likewise the Christian merchants pay a tax upon their goods in Muslim lands. Agreement exists between them, and there is equal treatment in all cases. The soldiers engage themselves in their war, while the people are at peace and the world goes to him who conquers.

Ibn Jubayr was a Spanish Moslem who passed through Palestine on his pilgrimage to Mecca. R.J.C. Broadhurst, The Travels of Ibn Jubayr (London 1952)

Bron B

... An alluring worldly spectacle deserving of record was a nuptial procession, which we witnessed one day near the port in Tyre. All the Christians, men and women, had assembled, and were formed in two lines at the bride's door. Trumpets, flutes, and all the musical instruments were played until she proudly emerged between two men who held her right and left as though they were her kindred. She was most elegantly garbed in a beautiful dress from which trailed, according to their traditional style, a long train of golden silk. On her head she wore a golden diadem covered by a net of woven gold, and on her breast was a like arrangement. Proud she was in her ornaments and dress, walking with little steps of half a span, like a dove, or in the manner of a wisp of cloud. God protect us from the seduction of the sight. Before her went Christian notables in their finest and most splendid clothing, their trains falling behind them. Behind her were her peers and equals of the Christian women, parading in their richest apparel and proud of bearing in their superb ornaments. Leading them all were the musical instruments. The Muslims and other Christian onlookers formed two ranks along the route, and gazed on them without reproof. So they passed along until they brought her to the house of the groom; and all that day they feasted. We thus were given the chance of seeing this alluring sight, from the seducement of which God preserve us.

R.J.C. Broadhurst, The Travels of Ibn Jubayr (London, 1952)

Bron C

Among the Franks there are some who have settled down in this country and associated with Muslims. These are better than the new-comers, but they are exceptions to the rule, and no inference can be drawn from them. Here is an example. Once I sent a man to Antioch on business. At that time, Chief Theodore Sophianos was there, and he and I were friends. He was then all-powerful in Antioch. One day he said to my man: One of my Frankish friends has invited me. Come with me and see how they live". My man told me: So I went with him, and we came to the house of one of the old knights, those who had come with the first Frankish expedition. He had already retired from state and military service, and has a property in Antioch from which he lived. He produced a fine table, with food both tasty and cleanly served. He saw that I was reluctant to eat, and said: "Eat to your heart's content, for I do not eat Frankish food. I have Egyptian women cooks, and eat nothing but what they prepare, nor does pig flesh ever enter my house". So I ate, but with some caution, and we took our leave.

Emir Usāma Ibn Munqidh, writer and diplomat living in the 12th century.

Taken from An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades, translated by P.K. Hitti (New York, 1929)

Bron D

For we who were Occidentals now have been made Orientals. He who was a Roman or a Frank is now a Galilean, or an inhabitant of Palestine. One who was a citizen of Rheims or of Chartres now has been made a citizen of Tyre or of Antioch. We have already forgotten the places of our birth; already they have become unknown to many of us, or, at least, are unmentioned. Some already possess here homes and servants which they have received through inheritance. Some have taken wives not merely of their own people, but Syrians, or Armenians, or even Saracens who have received the grace of baptism. Some have with them father-in-law, or daughter-in-law, or son-in-law, or stepson, or step-father. There are here, too, grandchildren and great-grandchildren. One cultivates vines, another the fields. The one and the other use mutually the speech and the idioms of the different languages. Different languages, now made common, become known to both races, and faith unites those whose forefathers were strangers. As it is written, "The lion and the ox shall eat straw together." Those who were strangers are now natives; and he who was a sojourner now has become a resident, Our parents and relatives from day to day come to join us, abandoning, even though reluctantly, all that they possess. For those who were poor there, here God makes rich. Those who had few coins, here possess countless besants; and those who had not had a villa, here, by the gift of God, already possess a city. Therefore why should one who has found the East so favorable return to the West? God does not wish those to suffer want who, carrying their crosses, have vowed to follow Him, nay even unto the end. You see, therefore, that this is a great miracle, and one which must greatly astonish the whole world. Who has ever heard anything like it? Therefore, God wishes to enrich us all and to draw us to Himself as His most dear friends. And because He wishes it, we also freely desire the same; and what is pleasing to Him we do with a loving and submissive heart, that with Him we may reign happily throughout eternity.

Fulcher of Chartres, writing around 1130.

August. C. Krey, The First Crusade: The Accounts of Eyewitnesses and Participants (Princeton 1921), 280-81

Bron E Frankish Medicine

A case illustrating their curious medicine is the following: The lord of al-Munaytirah wrote to my uncle asking him to dispatch a physician to treat certain sick persons among his people. My uncle sent him a Christian physician named Thabit. Thabit was absent but ten days when he returned. So we said to him, "How quickly has thou healed thy patients!" He said: They brought before me a knight in whose leg an abscess had grown; and a woman afflicted with imbecility. To the knight I applied a small poultice until the abscess opened and became well; and the woman I put on diet and made her humor wet. Then a Frankish physician came to them and said, "This man knows nothing about treating them." He then said to the knight, "Which wouldst thou prefer, living with one leg or dying with two?" The latter replied, "Living with one leg." The physician said, "Bring me a strong knight and a sharp ax." A knight came with the ax. And I was standing by. Then the physician laid the leg of the patient on a block of wood and bade the knight strike his leg with the ax and chop it off at one blow. Accordingly he struck it while I was looking on-one blow, but the leg was not severed. He dealt another blow, upon which the marrow of the leg flowed out and the patient died on the spot. He then examined the woman and said, "This is a woman in whose head there is a devil which has possessed her. Shave off her hair." Accordingly they shaved it off and the woman began once more to eat their ordinary diet-garlic and mustard. Her imbecility took a turn for the worse. The physician then said, "The devil has penetrated through her head." He therefore took a razor, made a deep cruciform incision on it, peeled off the skin at the middle of the incision until the bone of the skull was exposed and rubbed it with salt. The woman also expired instantly. Thereupon I asked them whether my services were needed any longer, and when they replied in the negative I returned home

Emir Usāma Ibn Munqidh, writer and diplomat living in the 12th century.

Usamah ibn Munquidh. An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades, Philip Hitti, trans., New York: Columbia, UP, 1929.

Bron F

Lasting evidence of trading links between the Muslim world and Europe is found in the words of Arabic (or Persian) origin which have become embedded in European languages – financial term such as cheque, tariff, douane and the names of textiles such as damask, fustian, taffeta, cashmere, samite, organdy and muslin. The profusion of these names is a clear enough indication of the key importance of the textile trade. The word *fondaco* denotes an inn with ample storage space which the Italian 'merchant nations' were allowed to have in certain Muslim cities. The so-called Arabic numeral were first used in Europe around 1200 by notaries charged with drawing up commercial contracts for use in the Islamic world. Certain terms of key importance in navigation, such as zenith, azimuth and astrolabe, also betray the European debt to Arabic technology in this field.

Carole Hillenbrand, The Crusades. Islamic Perspectives (Edinburgh 1999)

Bron G

With the agreement of the leaders of Aleppo the qadi ibn al Khashshab ordered that the altars (*maharib*) of the churches belonging to the Christians in Aleppo should be destroyed and *mihlabs* should be made for them towards the direction of the *qibla* and their doors should be altered and they should be made into mosques. That was done in their great church and it was called the mosque of the saddlers (*masjid al-sarrajin*) and it is the college of the candy seller (*madras al-halawiyyin*) now. The church of the ironsmiths (*kanisat al-haddadin*) is now the college of the ironsmiths... He left only two churches, no more, for the Christians in Aleppo and that is still the case.

Episode in the year 518/1124-5 by Ibn al- 'Adim (chronicler of Aleppo, d. 660/1262)
Carole Hillenbrand, The Crusades. Islamic Perspectives (Edinburgh 1999)

Multiperspectiviteitsmodel

De kruisvaarders gezien vanuit het perspectief van de moslims		
Feiten	Stereotypen en generalisaties	(dis)continuïteit perspectief
Bron 1:	Bron 1:	
Bron 2:	Bron 2:	
Bron 3:	Bron 3: ...	

De moslims gezien vanuit het perspectief van de kruisvaarder

Feiten

Bron 1:

....
....

Bron 2:

..
..

Bron 3:

....

Stereotypen en generalisaties

Bron 1:

....
....

Bron 2:

....
....

Bron 3:

...

(dis)continuïteit perspectief

Evaluatie van de opdracht

Afgelopen juni (2012) ben ik begonnen met de multiperspectiviteitsopdracht voor mijn PGO. Mijn eerste versie bestond uit drie perspectieven:

1. Het islamitische perspectief
2. Het westers-latijnse perspectief
3. Het Byzantijnse perspectief

Per perspectief had ik ongeveer vijf bronnen uitgezocht die ik in hun geheel in de opdracht weergaf. Ik had daarbij per bron vragen geformuleerd. Aan het eind van de opdracht was een multiperspectiviteitsmodel geplaatst waarin de studenten hun bevindingen per perspectief (denk aan beeldvorming) moesten schrijven.

1^e evaluatieronde

Ik heb de opdracht vervolgens naar de groep aan wie ik Middeleeuwen gaf gestuurd, en naar mijn begeleiders Hanneke Tuithof en Jaap Patist. Helaas was ik niet in staat om de opdracht echt in de les zelf te laten maken.

De feedback die ik op de opdracht kreeg, geef ik hieronder in enkele punten weer.

Van de studenten kreeg ik de volgende feedback:

1. De bronnen zijn veel te lang en waarschijnlijk ook te moeilijk voor leerlingen. Voor eerstejaars studenten zijn ze wel goed.
2. Het Engels is in ieder geval voor leerlingen te moeilijk, zelfs voor de bovenbouw (voor het VWO niet).
3. Maak meer gebruik van afbeeldingen, vooral voor leerlingen is dat erg belangrijk.
4. Er zijn te veel vragen.

Van mijn begeleiders kreeg ik de volgende feedback:

1. De context van de opdracht is niet duidelijk – wie is bijv. je doelgroep; wat is precies je doel met de opdracht; wanneer krijgen de studenten deze opdracht?
2. De vragen per bron zijn te sturend.
Door de docentgestuurde vragen maak je er een stuk tekstverklaring van, terwijl ze moeten leren om feiten te analyseren uit de tekst en de representativiteit van de bron moeten leren beoordelen.
3. Maak er een open bronnenopdracht van die studenten in tweetallen maken, met het schema multiperspectiviteit en criteria voor betrouwbaarheid.
4. Vergeet niet de vindplaats van de bronnen te annoteren.
5. Verder ben ik nieuwsgierig naar de werkwijze. Hoe ga je dit met de studenten aanpakken?

Ik ben de opdracht vervolgens gaan aanpassen. De belangrijkste verbeterpunten zijn:

- Uit bronteksten heb ik korte stukjes gehaald. Ook heb ik iets meer gebruik gemaakt van afbeeldingen.
- Daarnaast heb ik ervoor gekozen om twee perspectieven te behandelen, dit heb ik voornamelijk gedaan om de grootte van de opdracht te beperken. Ook het feit dat deze twee perspectieven een zeer grote rol speelden in de kruistochten hebben mij tot deze keuze gebracht.
- Een derde aanpassing was het formuleren van open vragen (dus geen docentgestuurde vragen per bron).
- Ik heb het boek *Historisch denken* en de *Kennisbasis Geschiedenis* meer als basis gebruikt bij het formuleren van de vragen.
- Ik heb de vindplaats van de bronnen er duidelijk bij gezet.
- In mijn 'Toelichting' bij de opdracht staat wat de werkwijze is.

2^e evaluatieronde

In dit nieuwe studiejaar heb ik de aangepaste versie opnieuw naar mijn studenten gestuurd. Ook nu was het niet mogelijk om de opdracht echt te laten maken door alle groepen die de cursus Kruistochten volgden. De respons van de studenten op mijn vraag of zij de opdracht wilden beoordelen was bovendien in eerste instantie minimaal, waardoor het er op ging lijken dat ik geen feedback zou krijgen van studenten op de

aangepaste versie. Uiteindelijk heb een aantal vragenlijsten teruggekregen. Ook heb ik een tweetal collega's, Bart Wagemakers en Leen Alberts, gevraagd een blik te werpen op de opdracht. De belangrijkste feedback van deze tweede evaluatie geef ik hieronder weer. Ik geef alleen de verbeterpunten weer.

1. Een aantal studenten en één van mijn collega's stelde voor om meer perspectieven in de opdracht te behandelen. Ze gaven daar geen reden voor maar waarschijnlijk heeft het te maken met het feit dat naast de kruisvaarders en moslims ook de Byzantijnen een rol speelde. En hoewel hun rol klein was, waren de joden wel een belangrijk slachtoffer van het wrede gedrag van de kruisvaarders in zowel het Midden-Oosten als in Europa zelf.
2. Bij de opdrachten over de afbeeldingen had ik twee extra vragen over symbolische aspecten. Een vraag was, "Leg per afbeelding uit waarom die opgevat moet worden als een symbolische afbeelding." Met name de studenten vonden dat deze vraag beter toegelicht mocht worden. Ze vroegen zich bovendien af of iedere afbeelding uit die tijd geen symboliek bevat.
3. Er wordt meermalen gevraagd om "een aantal goede argumenten" te geven. Een student gaf aan dat zij het fijner zou vinden als er bijvoorbeeld zou staan, 'Geef tenminste 3 goede argumenten'. 'Dat maakt het concreter en geeft het gevoel dat je de opdracht voldaan hebt', aldus de studente.
4. De studenten vonden het invulmodel (onderin de opdracht) een beetje onoverzichtelijk en niet goed bruikbaar wanneer je het in moet vullen met feiten. Dan is de tabel te klein.
5. Een studente vond sommige opdrachten niet uitdagend genoeg (meer creatieve opdrachten erin waardoor je op een creatieve wijze bezig bent met de stof).
6. Er zou meer gelezen mogen worden, aldus de studenten! En dat de stof dan gebruikt moet worden bij een opdracht.
7. Een student vond dat er nog een eindessay geschreven moest worden, met literatuur- en bronnengebruik als toetsing.
8. Een student schreef: 'U wilt graag dat men leert om bronnen kritisch te beoordelen. In de opdrachten vraagt u de studenten kritisch naar de bronnen te kijken, maar dat vraagt u aan leken die waarschijnlijk geen idee hebben hoe je een bron moet bekritisieren. Ik denk dat het verstandig is dat je bij de opdrachten de studenten ook duidelijk opdraagt om passages over bronnenkritiek te lezen (bijv. uit het boek van Dick van Straaten of het boek 'The pursuit of history' door John Tosh)... Zonder de studenten duidelijk literaire-houvast te geven zullen ze niet werkelijk leren hoe ze een bron moeten bekritisieren, ze zullen slechts 'gewoon maar wat doen' zonder daarbij werkelijk leren bronnenkritiek te leveren.
9. Voor studenten is het belangrijk dat zij voorbeelden krijgen van de juiste manier van annoteren of aanwijzingen waar ze de juiste annotatiewijze kunnen vinden.
10. De bronteksten zijn niet te lang en groot in aantal wat een ruime poel van bronnen voor deze lesdoelen geeft. De afbeeldingen zijn daarentegen gering en daardoor beperkter van waarde.

Aan de hand van de feedbackpunten ben ik de opdracht opnieuw gaan aanpassen. Ik heb de volgende verbeteringen doorgevoerd:

- Uiteindelijk heb ik er toch niet voor gekozen om meer perspectieven in deze opdracht toe te voegen. Ik heb daarvoor echter wel, in tegenstelling tot de vorige versie, een verantwoording gegeven. Die staat in de 'Toelichting', in de tweede alinea.
- Om de studenten houvast te geven heb ik er, als er gevraagd wordt naar argumenten, een gewenste hoeveelheid bij gezet.
- Naar aanleiding van de opmerkingen over het invulmodel heb ik van een 'staande' pagina een 'liggende' pagina gemaakt zodat de kolommen breder worden. Ook heb ik het woord 'bron' toegevoegd zodat duidelijk wordt uit welke bronnen de antwoorden komen. Zo zijn de antwoorden voor de docent beter te checken en kunnen de studenten hun antwoorden eerder terugvinden in de bronnen.
- Wat betreft de opmerking over het creatieve gehalte van de opdrachten, dit punt is slechts een keer genoemd (wat niet wil zeggen dat het een slechte opmerking is). Ik heb nog eens goed naar de opdrachten gekeken, maar naar mijn mening komt nu het oefenen met bronnenkritiek het best tot zijn recht. De opdracht is soms wat taai, maar tijdens de lessen kruistochten komen er tamelijk veel andere creatieve opdrachten

terug waarbij de studenten hun andere leerstijlen kunnen gebruiken.

- Ik vind het ook belangrijk dat studenten, naast de stukjes bron uit de opdracht, hun antwoorden verdiepen en onderbouwen met extra literatuur. Bij 'Aanbevolen literatuur' in de Toelichting heb ik extra informatie toegevoegd om duidelijk te maken dat er extra gelezen moet worden. Ook heb ik bij enkele opdracht aangegeven dat er verplicht gebruik gemaakt moet worden van aanvullende literatuur. Als bewijs moeten de studenten hun bronnen vermelden.
- In deze opdracht zelf wil ik het schrijven van een essay niet toevoegen. Het doel is echt het oefenen met bronnenkritiek en inleving. Dat neemt niet weg dat het misschien een goed idee is om de gehele cursus Kruistochten af te sluiten met een essay waarin de opgedane kennis over het analyseren van bronnen kan worden toegepast.
- Terecht wijst deze student erop dat een belangrijke voorwaarde voor het maken van de opdracht voldoende kennis van bronnenkritiek is. In principe is het sinds het NEO zo dat al in het eerste jaar aandacht besteed wordt aan bronnenkritiek. In het nieuwe studiejaar zullen de meeste 2^ejaarsstudenten dus al enige kennis hebben van bronnenonderzoek. Dit neemt niet weg dat de meeste studenten het nog erg lastig vinden. Vandaar dat ik per opdracht duidelijker heb aangegeven welke pagina's de studenten moeten lezen uit *Historisch denken* alvorens de opdracht te maken. In de toelichting is het Historisch denken ook als verplichte literatuur opgenomen. Daarnaast zal de docent voor, tijdens en bij de nabespreking van de opdracht aandacht besteden aan de moeilijkheden die de studenten ondervinden bij het bronnenonderzoek.
- Ook hier geldt dat de studenten in het eerste jaar al bezig zijn geweest met annoteren en er dus al enige ervaring mee hebben. Ik heb in de Toelichting als verplichte literatuur P. de Buck opgenomen, waar de studenten mee moeten werken bij het annoteren. Daarnaast heb ik een annotatieoefening gemaakt waar we aan het begin van de opdracht een keer mee zullen oefenen.
- Ik heb er voor gekozen om de afbeeldingen te laten staan. De studenten moeten ook oefenen met het analyseren van afbeeldingen. Daarnaast is de afwisseling belangrijk. Ik ben nog wel op zoek gegaan naar islamitische afbeeldingen over de kruisvaarders. Het is echter moeilijk om zulke afbeeldingen te vinden. Mocht ik nog interessante afbeeldingen vinden die in deze opdracht passen, dan zal ik ze zeker toevoegen.

De opdracht zoals die er nu ligt, is klaar om in de les gebruikt te worden. In september zal voor de tweede maal de cursus Kruistochten worden aangeboden. Dan zal deze opdracht naar alle waarschijnlijkheid ook gemaakt worden door alle studenten. Na afloop zullen wij de studenten opnieuw vragen om feedback te geven op de opdracht.

Theoretische verantwoording

In deze multiperspectieve opdracht staat historisch redeneren centraal. Carla van Boxtel en Jannet van Drie definiëren historisch redeneren als een activiteit waarbij iemand informatie over het verleden verzamelt met als doel de informatie te (1) beschrijven (verandering of continuïteit), te (2) vergelijken met andere bronnen en/of (3) te verklaren. Tijdens dit proces stelt de historicus historische vragen bij de bronnen, plaatst belangrijke informatie in de historische context en onderbouwt zijn verklaringen met argumenten die gebaseerd zijn op bewijzen uit de bronnen. Bij dit alles gebruikt hij substantieve en metaconcepten.

Ook in het boek *Historisch denken* draait het om historisch redeneren. De vier categorieën van historisch denken die de auteurs gebruiken zijn gebaseerd op de kennisbasis Geschiedenis: verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen. Zoals in het theoretische gedeelte van dit PGO is duidelijk gemaakt, komen de vaardigheden die nodig zijn om te verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen (natuurlijk) overeen met de zes componenten uit het raamwerk van Van Drie en Van Boxtel.

In deze opdracht over de Kruistochten worden verschillende primaire bronnen van zowel islamitisch als westers perspectief met elkaar vergeleken, er wordt aandacht besteed aan eventuele verandering en/of continuïteit van de beeldvorming, en er moeten (mogelijke) verklaringen worden gegeven. De vaardigheden die de studenten hierbij moeten toepassen worden hieronder beschreven, evenals de verantwoording voor de opdrachten op basis van de kennisbasis geschiedenis.

1. Bronnenkritiek (zie opdracht 1 en 2)

In *Historisch denken* (en dus de kennisbasis) valt bronnenkritiek onder *verzamelen*. Belangrijke onderdelen van bronnenkritiek zijn het stellen van de juiste historische vragen bij bronnen, en het onderzoeken van de betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen. Het stellen van de juiste historische vragen geeft, volgens de kennisbasis Geschiedenis, 'richting aan een onderzoek en bepaalt daarmee de redenering waarin bewijsmateriaal zal worden gebruikt. Bronnen leveren bepaalde informatie op in combinatie met een vraagstelling. De ene vraagstelling ontlokt aan hetzelfde materiaal andere informatie dan de andere vraagstelling.' ... 'Een bron is onbruikbaar als hij geen informatie oplevert voor de gestelde onderzoeksvraag'.

Om de studenten meer inzicht te geven in het verband tussen vraagstelling en bron moeten zij eigen vragen formuleren bij een minder betrouwbare en een minder representatieve bron. Dit om te laten zien dat ook een onbetrouwbare bron geschikte informatie op kan leveren, maar dat er dan een andere vraag aan de bron gesteld moet worden (de bruikbaarheid hangt dus af van de vraagstelling).

De betrouwbaarheid en representativiteit van de bronnen worden, aldus de kennisbasis Geschiedenis, bepaald door de bedoelingen van de maker en de informatie waarover hij beschikte. In *Historisch denken* worden daarnaast ook het belang van de schrijver en de tijd waarin de bron is geschreven/gemaakt genoemd.

De studenten moeten de bronnen bij zowel het islamitische als het westerse perspectief beoordelen op betrouwbaarheid aan de hand van de hierboven genoemde vier punten. Daarnaast moeten zij ook de representativiteit beoordelen. Dit doen zij door te kijken of er, zoals vermeld staat in de kennisbasis, 'meer soortgelijke bronnen bestaan waaruit ongeveer hetzelfde kan worden opgemaakt ofwel doordat de informatie die uit de bron kan worden opgemaakt geldig is voor een groot aantal situaties. 'Om de betrouwbaarheid en representativiteit van de bronnen te beoordelen is het belangrijk dat de studenten extra bronnen en literatuur lezen. In de toelichting bij de opdracht worden enkele suggesties gedaan voor geschikte literatuur en internetsites voor extra primaire bronnen.

2. Beschrijven van continuïteit en/of verandering (zie opdracht 3)

In *Historisch redeneren* valt dit onder *ordenen*. Volgens de kennisbasis valt een verandering op 'tegen de achtergrond van wat niet veranderd is. Deze twee begrippen, verandering en continuïteit, hangen daarom onlosmakelijk met elkaar samen: nooit verandert alles, nooit blijft alles hetzelfde.' Omdat veranderingen vaak veel aandacht trekken, aldus de kennisbasis, ligt daar bij geschiedschrijving vaak 'onevenredig veel

accent' op. Om in deze multiperspectiviteitsopdracht niet alleen aandacht te besteden aan verandering, krijgen de studenten ook de opdracht om continuïteit aan te geven (zie perspectiviteitsmodel). Want 'zonder het één bestaat het ander niet'.

3. Contextualiseren

In *Historisch denken* komt contextualiseren voornamelijk terug bij *Verklaren*. Bij *verklaren* speelt het onderzoek naar oorzaak en gevolg een belangrijke rol; en daarbij dient men steeds rekening te houden met de omstandigheden, en de normen en waarden van de verschillende historische perspectieven. De onderzoeker moet, met andere woorden, bij zijn beoordelingen steeds de historische context in het oog houden. Gezien de vraagstelling van deze opdracht – de islamitische en westerse beeldvorming tijdens de Kruistochten - spelen persoonlijke drijfveren van mensen een grote rol bij de verklaringen die gegeven moeten worden. Ook de kennisbasis Geschiedenis geeft aan dat opvattingen, waarden en belangen van mensen vaak een grote rol spelen bij verklaringen. En juist als het om opvattingen en waarden gaat, is het belangrijk om die in de historische context te plaatsen. Alleen door te contextualiseren is het mogelijk meer inzicht in en begrip voor het denken en doen van historische personages te krijgen, en dat is ten slotte ook het doel van deze opdracht.

Contextualiseren komt eigenlijk in alle onderdelen van de opdracht terug: bij opdracht een en twee over bronnenkritiek moeten de normen en waarden, de ideeën en belangen van de schrijvers van de bronnen worden bestudeerd. En ook bij het onderzoek naar verandering en/of continuïteit gaat het om het herkennen van veranderende belangen en om waarden die in die tijd belangrijk waren. Dit geldt eveneens voor het hoofdstuk over de interactie tussen de verschillende perspectieven: door welke belangen werden mensen gedreven om samen te leven en te werken met de 'ander'?

4. Argumenteren

Door de hele opdracht heen moeten de studenten hun verklaringen onderbouwen met argumenten, gebaseerd op de primaire en secundaire bronnen. Bij historisch redeneren gaat het er namelijk niet om dat de studenten hun mening geven, maar het draait om de *argumenten* die gebruikt worden om een mening of stelling te onderbouwen. De vaardigheid van het argumenteren is om die reden van fundamenteel belang bij het historisch redeneren. Alleen op basis van gefundeerde argumenten kan er uiteindelijk een goed beeld van de beeldvorming tijdens de Kruistochten worden geschetst. Een belangrijk punt dat ik in de nabespreking van deze opdracht wil meenemen is dat de studenten er zich bewust van moeten zijn dat de argumenten en de daaruit voortvloeiende conclusies altijd voorlopig zijn. Of, in de woorden van Van Drie en Van Boxtel: 'Historical Reasoning in the domain of history can be considered as informal reasoning. Contrary to formal reasoning, informal reasoning is related to ill-structured problems. Conclusions are reached on the basis of weighing arguments and evidence. They are never definite, but only more or less probable, as new evidence can alter these probabilities.'

5. Beeldvormen

Beeldvormen hangt dus samen met argumenteren. Naast argumenteren speelt ook inleving een belangrijke rol spelen bij het vormen van een beeld van het verleden. De kennisbasis schrijft bij inleving: 'gesteld wordt vaak dat voor het ontwerpen van een zo goed mogelijk beeld zoveel mogelijk moet worden geprobeerd zaken 'vanuit de tijd zelf' te bezien.' In *Historisch denken* wordt inleving gedefinieerd als het 'zich verplaatsen in het standpunt van anderen'. In dit verband wil ik nog een keer de Britse wetenschapper Collingwood aanhalen die stelde dat het verleden alleen denkbeeldig – in gedachten – tot leven kan worden gewekt. Mensen uit het verleden hebben natuurlijk ook 'gedacht'. Door hun gedachten opnieuw op te voeren kan de historicus achterhalen wat er vroeger is gebeurd en waarom.

Opdracht 5 is een inlevingsopdracht. Omdat de studenten de gedachten van de oude briefschrijver moeten 'her-denken' in een brief, worden studenten zich bewust van het belang om je als historicus in te leven in andere tijden en zo de ideeën van die tijd, een beetje, voor jezelf tot leven te wekken. Ik denk dat dit een krachtige opdracht is waarin je – voor zover dat mogelijk is – in de huid van het historische personage moet kruipen.

Als laatste wil ik hierbij opmerken dat de historicus er altijd zorg voor moet dragen dat zijn beeld in een duidelijke relatie staat tot de gebeurtenissen die echt hebben plaatsgevonden. Het betoog van de historicus moet, zoals omschreven in *Historisch denken*, in overeenstemming zijn met het beschikbare historische bewijsmateriaal. In deze opdracht is het historische materiaal in de eerste vier opdrachten onderzocht, terwijl de inlevingsopdracht moet leiden tot bezinking van de verworven kennis.

Conclusie

In het voorwoord suggereerde ik dat multiperspectiviteit misschien wel gewoon een modern begrip is voor een verschijnsel dat helemaal niet zo nieuw is.

Met de door dit onderzoek verkregen kennis kom ik tot de volgende conclusies.

Bij multiperspectiviteit draait het om historisch redeneren. Historisch redeneren brengt bepaalde vaardigheden met zich mee die niet nieuw zijn; het verzamelen van bronnen, contextualiseren, argumenteren en beeldvormen, het zijn sinds lange tijd de belangrijkste onderdelen uit de gereedschapskist van de historicus. Is Johan Huizinga niet beroemd geworden door zijn gedegen bronnenonderzoek en zijn vermogen om uit die bronnen een rijk, intens beeld te schetsen van bijvoorbeeld de late middeleeuwen? We zouden hierop kunnen reageren met de opmerking dat historisch redeneren in het onderwijs nog niet zo lang in zwang is, eigenlijk pas vanaf de jaren tachtig. Maar goed, we zijn nu drie decennia verder en iedere geschiedenisdocent is bekend met de kerndoelen van het geschiedenisonderwijs, historisch denken en redeneren. Geen enkele docent haalt het in zijn hoofd om het belang van bronnenkritiek, contextualiseren en verklaren – dé bestanddelen van multiperspectiviteit - te ontkennen.

Dus, als de multiperspectieve benadering in principe niets meer (en niets minder) is dan historisch redeneren, waarom dan nu al die aandacht ervoor? Of is er toch sprake van een meerwaarde?

Ja, ik denk het wel. Niet zozeer qua onderzoeksmethode maar wel wat betreft de vakinhoud op scholen. Lange tijd werd geschiedenis, zoals ik in de inleiding van dit verslag heb beschreven, onderwezen vanuit een monocultureel, ethnocentrisch perspectief, de les draaide om de Nederlandse politieke geschiedenis. Dit veranderde door de toename van jongeren vanaf de jaren negentig met een andere culturele en/of etnische afkomst dan de Nederlandse. Er kwam aandacht voor multiperspectiviteit in de zin van hoe om te gaan met verschillende perspectieven in de klas. Maar ook voor multiperspectiviteit in de zin van verbreding van de vakinhoud. Er moest dus niet alleen aandacht zijn voor het Nederlands perspectief, maar ook voor bijvoorbeeld die van de Surinamers, Indonesiërs en andere migrantengroepen zoals de Marokkanen en Turken. De meerwaarde daarvan zal duidelijk zijn. De naar binnen gerichte blik richtte zich meer naar buiten, naar de andere perspectieven die ook een rol hadden gespeeld in historische gebeurtenissen.

Maar de grootste meerwaarde heeft multiperspectiviteit, naar mijn mening, omdat het recht doet aan de historische werkelijkheid. De historische werkelijkheid bestaat namelijk niet uit één perspectief, maar uit vele perspectieven die, ondanks dat zij ieder hun eigen kijk op de werkelijkheid hebben, elkaar beïnvloeden. En dat leidt vaak tot bizarre, vreselijke of mooie situaties. En is het niet de taak van de historicus om de werkelijkheid, in hoeverre dat mogelijk is, te achterhalen?

Bovendien is het, ook dat wil ik hier benadrukken, gewoon heel erg boeiend om al die verschillende perspectieven te onderzoeken. Je blik wordt ruimer, je ontdekt een andere wereld met andere ideeën die soms meer op die van ons lijken dan we ooit voor mogelijk hadden gehouden.

Er moet nog het nodige onderzoek worden gedaan naar multiperspectiviteit in de klas. Bij de aanbevelingen aan het eind van het theoretische gedeelte heb ik een aantal suggesties gedaan waaraan de HU kan werken als het gaat om het stimuleren van de multiperspectieve benadering door docenten-in-opleiding en de docenten op de HU zelf. Ik noem hierbij nog een keer die onderdelen die als aanknopingspunt kunnen dienen voor verder onderzoek naar multiperspectiviteit.

Er zou meer praktisch onderzoek mogen komen naar de inhoud van geschicht

multiperspectief lesmateriaal. Ook goede voorbeelden van werkvormen zijn belangrijk. Bij docenten-in-opleiding is namelijk grote vraag naar 'good practices'. Ze willen bruikbare informatie en werkvormen. Onderzoekers, zoals ik schreef in de aanbevelingen, zijn het er in ieder geval over eens dat variatie een sleutelwoord is; een interactieve lesstijl met veel aandacht voor activerende werkvormen.

Een tweede onderwerp dat nog meer onderzoek vereist, is de vraag hoe de HU aan haar rol als opleider van studenten met een diversiteitsgerichte houding de juiste invulling moet geven. Bart Wagemakers en Jaap Patist hebben voor de beantwoording van die vraag in hun artikel in KLEIO de eerste aanzet gegeven. Maar het is belangrijk dat er nog meer onderzoek naar komt zodat de invulling van de rol zelf duidelijker wordt en bovenal wetenschappelijker onderbouwd wordt.

Als laatste wil ik nog de aandacht richten op het inlevingsaspect. Het is een interessant aspect dat, naar mijn mening, meer aandacht verdient. Inleving en multiperspectiviteit, hoe staan die in verhouding tot elkaar?; in hoeverre is inleving mogelijk?; hoe moeten goede inlevingsoefeningen eruit zien?

Met antwoorden op bovenstaande vragen zou een juiste aanpak van multiperspectiviteit binnen het geschiedenisonderwijs een stap verder komen. En dan zou het behalen van een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs, de historische werkelijkheid ontdekken, weer iets meer binnen ons bereik komen te liggen.

Bijlage 1: Cursusopzet: Perzisch Vuur (Grootmachten)



Korte toelichting

Hoofdvraag: hoe is de trotse (soms neerbuigende) houding van Iran naar het Westen toe historisch te verklaren?

Doel van de cursus

Multiperspectiviteit
Historisch redeneren
Inleving

Zoals uit het theoretische gedeelte duidelijk is geworden is een belangrijke voorwaarde voor perspectiefname het historisch redeneren. Dat is de reden dat de redeneerwijzen centraal staan in deze lessenserie. Zoals zal blijken komen het stellen van historische vragen, contextualiseren en argumenteren steeds terug als doelstellingen bij de verschillende lesonderdelen. Daarnaast onderneem ik ook een poging om het inlevingsaspect terug te laten komen door bepaalde werkvormen te gebruiken, zoals de levenslijn, het mysteriespel, muziek, afbeeldingen en een levensbeschrijving vanuit een historisch personage.

Doelgroep: studenten van de lerarenopleiding (3^e jaar). In de lessen zal steeds een link worden gelegd met de lespraktijk van de leraren-in-opleiding.

Verplichte literatuur:

Michael Axworthy, Iran. Een cultuurgeschiedenis (Amsterdam 2009)

Reader met artikelen

Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, Geschiedenisdidactiek.

Handboek voor de vakdocent (Bussum 2008)

De cursus zal beoordeeld worden op de volgende onderdelen:

- Inlevingsverhaal 10%
- Debat 20%
- 2 lessen 20%
- Verslag 50%

Week 1 Thema 1: Het Perzische Rijk als grootmacht

Les 1a

Ordenende instap (doel: voorstructureren zodat de studenten de informatie die zij in de cursus krijgen beter kunnen plaatsen/opslaan).

De studenten moeten twee bronnen lezen waardoor er een probleemstelling ontstaat: zij moeten een krantenartikel lezen waaruit de trotse houding van het 'kleine' Iran - in de persoon van Achmadinejad - naar het Westen toe naar voren komt. Daarnaast wil ik een artikel laten lezen waaruit de werkelijke staat van Iran duidelijk wordt. Daaruit vloeit dan de probleemstelling van cursus voort: hoe is de trotse, neerbuigende houding van Iran naar het Westen toe historisch te verklaren?

Om een antwoord te geven op de vraag zullen vijf thema's worden behandeld:

1. Het Perzische Rijk als grootmacht
2. Perzië en religie
3. Perzië als culturele 'grootmacht'
4. Iran en het Westen
5. Iran als Islamitische Republiek

Uitleg van de cursus + doelen

Kort college door de docent (doel: kennisverwerving; vakoverstijgende aspecten)

Over de oude geschiedenis, waarin de volgende aspecten centraal zullen staan:

- oorsprong Iraniërs
- eerste religies
- geografische ligging
- Achaemenidische rijk
- komst Griekse Rijk o.l.v. Alexander de Grote

Kaartspel (doel: studenten kunnen fasen in de expansie van de Perzen benoemen; op basis van historische kaart verandering en continuïteit onderscheiden; argumenteren)
Kaartspel op basis van 'beelden om te onthouden' uit *Actief Historisch Denken* (dl 3 p. p.38). De studenten krijgen een kaart met de fase van de uitbreiding van het Perzische Rijk. Ze moeten daarbij ook vragen beantwoorden.

Als laatste moeten de studenten naar aanleiding van de kaart extra historische vragen formuleren die bij hen opkomen. Een groep moet voor volgende keer de antwoorden op de vragen presenteren in een korte presentatie.

Les 1b

Kort herhaling van de belangrijkste punten van de vorige les aan de hand van een tijdbalk (door de docent gemaakt). Deze tijdbalk zal door de hele cursus meegaan en steeds worden aangevuld door de docent of door de studenten zelf.

Presentaties (doelen: presenteren; vakoverstijgende aspecten; multiperspectiviteit; contextualiseren; argumenteren)

- Eerst zal de eerste groep de antwoorden op de vragen, die zijn gesteld naar aanleiding van de kaart in les 1, tonen aan de hand van een PPT.
- De volgende groep presenteert over de kenmerken van het Perzische Rijk die ervoor hebben gezorgd dat het een grootmacht is geworden. Ze moeten daarbij aandacht besteden aan politieke, sociaal-economische en religieuze factoren, evenals aan de geografische positie.
- De derde groep presenteert over hetzelfde, maar dan i.v.m. het Griekse rijk.

Korte PPT door de docent (doelen: kennisverwerving; verklaren; argumentatie en contextualisatie)

De docent besteedt aan de hand van het boek *The Persians* van Homa Katouzian aandacht aan specifieke structurele oorzaken die ertoe hebben geleid dat het politieke (en economische) bestel van Perzië/Iran moeilijk was te veranderen.

Week 2

Les 2a

Instap (doelen: oriënterende instap; beeldvorming en multiperspectiviteit; bronnenkritiek) Er worden afbeeldingen getoond van Perzen en Grieken. Eerst zal worden ingegaan op de vraag welke beeldvorming uit deze afbeeldingen naar voren komt. Vervolgens worden naar aanleiding van de afbeeldingen vragen gesteld (en beantwoord) als: wie is de maker?; wanneer gemaakt?; wat is het doel?

Levenslijn (doelen: de beeldvorming van de Grieken over de Perzen achterhalen; contextualiseren en argumenteren; inleving)

Deze levenslijn is gebaseerd op de levenslijn uit *Actief Historisch denken* (dl 2.)

De personen die centraal staan zijn Herodotus en Xenophon (over de Perzen en hun beeldvorming is veel minder bekend). De studenten hebben thuis bronnen over de Perzen en Grieken moeten lezen, zodat ze hun voorkennis bij deze oefening goed kunnen gebruiken.

Evaluatie

Evaluatie aan de hand van vragen als: hoe hebben jullie de oefening aangepakt? Wat is het nut van deze oefening? Wat leer je ervan?

Les 2b

Instap: (doelen: oriënteren; beeldvorming; bronnenkritiek)

Ook nu worden, net als in de vorige les, afbeeldingen getoond en geanalyseerd.

Het gaat om afbeelding van Xerxes en de Perzisch-Griekse oorlogen die de studenten zelf hebben moeten uitzoeken. Een aantal studenten moet voor de klas een afbeelding tonen en bespreken. De klas kan feedback en opmerkingen geven.

Boek en filmanalyse (doelen: multiperspectiviteit, maar nu niet vanuit het gezichtspunt van historische personages maar vanuit auteur en regisseur; contextualiseren en argumenteren)

Eerst krijgen de studenten een stukje te lezen uit het boek *Perzisch Vuur* van Tom Holland. Xerxes zal daarin voorkomen.

Vervolgens worden vragen beantwoord als: wie is de auteur? wat is zijn doel met het boek; hoe zou hij aan zijn informatie gekomen zijn? etc

Daarna krijgen de studenten enkele fragmenten uit de film *300* uit 2007 te zien. Deze film gaat over Xerxes. Ook bij de film zal aandacht besteed worden aan bronkritiek (wie is regisseur, doel etc). Daarna zal het perspectief van de schrijver en de regisseur worden vergeleken. De studenten leren dat zowel de schrijver als de regisseur, ook zijn eigen perspectief heeft, gevormd door de eigen achtergrond, normen en waarden.

Kort college door de docent (doelen: kennisverwerving van belangrijkste gebeurtenissen en vooral ontwikkelingen van de Iraanse geschiedenis die invloed op de lange termijn hebben gehad)

Over Parthen en Sassaniden en hun politieke status. Was er nog sprake van grootmachtstatus bij de Parthen en Sassaniden? Kunnen de kenmerken van de

grootmachten op deze Perzische rijken worden toegepast?
Daarnaast zal de docent ook voor deze periode ingaan op de specifieke structurele oorzaken die het politieke en economische bestel in Iran altijd hebben belemmerd om grote veranderingen te ondergaan (aldus Homa Katouzian).

Week 3

Thema 2: Perzië en religie

Les 3a

Start van de les: (doel: ordenen, argumenteren)

Ieder groepje laat zijn tijdbalk over de periode van de Parthen en Safawiden zien. Zij moesten voor vandaag namelijk de tijdbalk aanvullen met de belangrijkste personages, gebeurtenissen en ontwikkelingen uit de tijd van de Parthen en Safawiden. Vragen worden gesteld als: waarom hebben jullie gekozen voor deze belangrijkste personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen? Is deze tijdbalk aantrekkelijk voor leerlingen? Waarom wel/niet?

Themabalk religie (doelen: ordening; argumenteren)

Het vierde groepje presenteert zijn thema/tijdbalk over de religieuze stromingen ten tijde van de Parthen en de Sassaniden en de invloed daarvan op de (omringende) wereld. Zij geven als het ware een presentatie over dit onderwerp m.b.v. een themabalk. Er worden weer vragen gesteld als: waarom hebben jullie gekozen voor deze belangrijkste personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen? Is deze tijdbalk aantrekkelijk voor leerlingen? Waarom wel/niet? Belangrijke begrippen worden besproken.

Korte inleiding door de docent over Arabieren en Perzen (doel: kennisverwerving; stimuleren historische vragen stellen bij bron, contextualiseren)

Docent gaat kort in op komst Arabieren, laat hierover kaart zien. Oefent weer met vragen stellen bij kaarten. Beantwoord vragen, raadt ze aan vragen op te zoeken etc.

Bronnenkritiek (doel: contextualiseren, argumenteren, multiperspectiviteit; inleving)

Bronnen over de Perzen en de Arabieren worden besproken. De studenten hebben deze moeten lezen en er bronkritische vragen bij moeten beantwoorden (over betrouwbaarheid en representativiteit). Eerst gaan de studenten in duo's de antwoorden met elkaar bespreken, en moeten ze kort beschrijven hoe de beeldvorming van de Arabieren en Perzen ten opzichte van elkaar was. Daarna worden de belangrijkste punten besproken en moeten een paar studenten hun samenvatting voorlezen.

Les 3b

Instap (doel: oriëntatie om voorkennis te activeren en motivatie; argumenteren)

De docent introduceert het onderwerp (shi'isme en Perzië/Iran) door middel van een waar/onwaar test. Op grond van de literatuur die de studenten gelezen hebben en eventuele voorkennis krijgen de studenten een aantal vragen voorgeschoteld waarop ze met ja (groene kaart) en nee (rode kaart) moeten antwoorden. De antwoorden worden heel kort nabesproken.

Korte inleiding van de docent over shi'isme en politiek (doel: kennisverwerving, contextualiseren en argumenteren)

De docent houdt de inleiding m.b.v. een PPT met enige typerende afbeeldingen die ook besproken en geanalyseerd zullen worden (dus beeldvorming en achtergrond foto's zullen er weer bij betrokken worden, zodat het perspectief van de maker weer benadrukt

wordt)

Historici en Shi'isme: (doel: argumenteren, contextualiseren, perspectief van de historicus)

De klas wordt verdeeld in de drieën. Eerst bespreken de studenten de standpunten van de verschillende historici over het shi'isme en de invloed daarvan op Perzië/Iran en de politiek. Vervolgens nemen zij een groep historici voor hun rekening, oefenen met het goed verwoorden van de standpunten hun standplaatsgebondenheid; vervolgens gaan de drie groepen ieder klassikaal hun standpunt verwoorden, en erover discussiëren.

Week 4 Thema 3: Perzië als culturele grootmacht

Les 4a

College door de docent

De docent laat een prezi zien met stukjes tekst/gedichten en afbeeldingen van de wetenschapper Avicenna, en de belangrijkste dichters (Ferdowsi, Khayyam, Rumie, Sa'di en Hafiz). Er zal worden ingegaan op de invloed van de wetenschap en dichtkunst op Perzië en de (omringende) wereld tot vandaag de dag en het verband tussen wetenschap/literatuur en de politiek.

Woordwijzer, gebaseerd op *Actief Historisch Denken* (dl 3, p. 140) (doel: studenten kunnen begrippen en personen uit de Perzische renaissance van de 12^e/13^e eeuw noemen en hun onderscheidende aspecten benoemen en uitleggen; studenten kunnen uitleggen dat personen en begrippen door hun tijd worden gevormd en dat zij ook weer bijdragen aan de vorming van hun tijd; studenten kunnen in een tekst de historische context van personen en begrippen uit het middeleeuwse Perzië beschrijven).

Evaluatie

Doel van oefening, verband leggen met lespraktijk van studenten

Les 4b Thema 4: Iran en het Westen

Instap (doel: motiveren; oriënteren; bespreken van beeldvorming en de invloed van het perspectief van de maker van de beelden op de beeldvorming over Iran)

De docent laat twee youtube filmpjes zien over Iran in de periode 1905 t/m 1978, met foto's en Iraanse muziek uit die tijd. De studenten moeten daarbij opschrijven wat de beelden bij hen oproepen en welk beeld ze geven van Iran in de 20^e eeuw tot 1978. Daarna vindt er een bespreking plaats, waarbij de studenten zich bewust worden van het feit dat ze altijd goed na moet denken over welke beelden ze aan leerlingen laat zien. Beelden hebben namelijk grote invloed op hun beeldvorming over het onderwerp. En dat ze ook beelden moeten nabespreken met hun leerlingen (moeten analyseren)

Korte inleiding van de docent op Constitutionele Revolutie van 1905 (doel: kennisverwerving; contextualiseren; argumenteren, multiperspectiviteit)

De docent bespreekt kort de periode van de Kadjaren (18^e eeuw en de Constitutionele Revolutie (1905). Ze betreft daarbij de literatuur die de studenten hebben moeten lezen. De nadruk zal daarbij liggen op:

1. de groeiende politieke en economische rol van het Westen in Iran;
2. de verschillende Perzische perspectieven naar de economische/politiek plannen toe: oelema en kooplieden uit de bazaar enerzijds en de nieuwe intelligentsia (een bont gezelschap van liberale, nationalistische, socialistische en islamitisch-reformistische

groeperingen) anderzijds.

3. Ook zal weer aandacht worden geschonken aan de specifieke structurele oorzaken die het politieke en economische bestel in Iran altijd hebben belemmerd om grote veranderingen te ondergaan (aldus Homa Katouzian).

Analyse documentaire *The story of Mashrooteh* (doel: vragen stellen bij bron, argumenteren, contextualiseren, perspectief van de regisseur)

Aan de hand van het boek *Vakdidactiek geschiedenis* wordt verder geoefend met het analyseren van filmmateriaal. In lesweek 2 is al aandacht besteed aan het belang om te kijken naar de persoon van de regisseur, hoe hij aan zijn informatie is gekomen, wat zijn doel is met de film etc. In deze les zal dieper op filmanalyse worden ingegaan aan de hand van de extra beoordelingscriteria uit *Vakdidactiek geschiedenis*, p. 187 en 188.

Na het bespreken van de beoordelingscriteria toont de docent de documentaire over de constitutionele revolutie van 1905. De studenten moeten de documentaire bekijken en daarbij de volgende vragen beantwoorden:

1. Welke positie nemen de makers in t.o.v. het Westen?
2. Welke perspectieven bespreken zij en op welke wijze?
3. Wat zijn de verschillen met de literatuur die jullie hierover hebben gelezen?
4. De studenten moeten de film ook beoordelen op grond van de beoordelingscriteria die de docent hun gegeven heeft.

Na de documentaire krijgen de studenten eerst de tijd om hun bevindingen in duo's te bespreken. Daarna nabespreking.

Week 5

Les 5a

Instap (doel: oriënterend, activeren van voorkennis)

De studenten moeten in duo's opschrijven waaraan zij denken bij het moderne Iran van na het interbellum. Welke ideeën, associaties en begrippen etc. komen bij hen op?

Docent deelt de begrippen in op basis van politiek-intern, politiek-extern, cultureel en religieus en legt een verband tussen de reacties van de studenten en enkele belangrijke aspecten van het moderne Iran.

Korte inleiding van de docent op Iran onder Mohammed Reza Shah (doel: kennisverwerving, contextualisatie, multiperspectiviteit)

Docent komt heel kort terug op de belangrijkste gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen uit de vorige les m.b.v. de tijdbalk die door de docent zelf is aangevuld.

Vervolgens wordt dan kort de geschiedenis besproken van het interbellum t/m de komst van de laatste sjah, Mohammed Reza Shah.

Daarbij wordt (weer) de nadruk gelegd op,

1. de rol van het Westen in Iran;
2. De politieke structuur van Iran – was er sprake van verandering tijdens het moderniseringsproces van de sjah?;
3. de invloed van de moderniseringspolitiek op de verschillende perspectieven (oelima, vrouwen, bazaari).

Mysterie op basis van *Actief Historisch Denken* (dl 3) (doel: studenten kunnen de complexe politieke en sociaaleconomische situatie in het Iran van de jaren 50-70 overzien en beoordelen; studenten kunnen informatie selecteren; studenten kunnen een vraag beantwoorden op grond van informatie die zij geselecteerd hebben en onderbouwd met historische argumenten)

De vragen die met het mysteriespel moeten worden opgelost zijn:

1. Wat waren de belangrijkste structurele oorzaken voor de Islamitische Revolutie van

1979 (die lagen in de jaren 50-70)?

2. In hoeverre werd de moderniseringspolitiek van Mohammed Reza Shah geïnspireerd door het Westen?

Nabespreking,

1. van de antwoorden
2. Van het nut van dit spel

Les 5b

In stap (doel: kennis ophalen)

Er wordt aan het begin van de les kort ingaan op tijdbalk die studenten zelf moesten aanvullen. Een groepje wordt eruit gepikt om hun aangevulde tijdbalk te tonen en te verantwoorden.

Presentatie van de vier perspectieven (doel: multiperspectiviteit, kennisverwerving, contextualiseren, argumenteren, inleven)

Vijf groepen bestaande uit ± drie personen geven een presentatie van 15 minuten over een van de maatschappelijke groepen uit de Iraanse samenleving ten tijde van de sjah: oelema; kooplieden uit de bazaar; vrouwen uit conservatieve middenklas; arbeiders uit de stad; arbeidersvrouwen van het platteland.

Iedere groep moet in haar PPT/prezi aandacht besteden aan de volgende vragen:

1. wat was de sociaaleconomische positie van hun groep in de jaren van het regime van de sjah (besteed daarbij ook aandacht de normen en waarden van de groep);
2. welke invloed oefende de moderniseringspolitiek van de sjah uit op de sociaaleconomische positie van hun groep?
3. wat was de reactie van de groepen op dat beleid van de sjah?

Na iedere presentie zal er een korte nabespreking zijn; docent kan aanvullende informatie geven.

De studenten moeten bij hun perspectief ook een inlevingsoefening maken en die inleveren in de toetsweek.

Opdracht: schrijf vanuit het perspectief van een personage uit jouw maatschappelijke groep (je kruipt als het ware in zijn/haar hoofd). Het is aan de vooravond van de Islamitische Revolutie van 1979. Jij denkt terug aan de jaren van de Witte Revolutie (moderniseringsprogramma van de sjah) en jouw positie in de maatschappij. Schenk daarbij aandacht aan:

1. de normen en waarden die jouw leven bepaalden;
2. de politieke en economische situatie in Iran en welke invloed die op jouw leven had;
3. wat jouw reactie was;
4. hoe jij de toekomst ziet (denk aan toenemende invloed geestelijkheid/Khomeini) en jouw rol daarin.

Les 6a

Instap (doel: oriëntatie)

De studenten krijgen afbeeldingen te zien van de periode na de revolutie: ze moeten in duo's bij de afbeeldingen schrijven wat ze er al van weten en wat ze er nog meer van zouden willen weten. Nabespreken

Mogelijkheid tot vragen stellen over de literatuur die ze voor vandaag moesten lezen: over politiek bestel van de Islamitische Republiek en de positie van vrouwen en minderheden.

Cartoons (doel: studenten leren goed naar spotprenten te kijken en deze te analyseren; historische vragen stellen aan bronnen; studenten leren over de beeldvorming van zowel de Iraniërs als het westen ten opzichte van elkaar; argumenteren)

De klas wordt in tweeën gedeeld: de ene helft krijgt 6 cartoons van Iraanse zijde over het Westen, de andere helft 6 westerse cartoons over Iran. De studenten moeten vervolgens met z'n tweeën de cartoons analyseren aan de hand van de 6 stappen voor spotprentanalyse. Ze moeten vervolgens kort noteren wat de meeste kenmerkende aspecten van de beeldvorming over de ander zijn. Aan het eind moet een student uit beide groepen kort de meest kenmerkende aspecten doorgeven aan de klas.

Bespreking documentaire *Iran and the West* (doel: argumenteren)

Deze documentaire hadden de studenten thuis moeten bekijken voor vandaag. De volgende vragen moesten ze daarbij beantwoorden:

Wat wordt uit de documentaire duidelijk over de beeldvorming van de Iraniërs en het Westen/VS ten opzichte van elkaar? En welke gebeurtenissen hebben daarbij een belangrijke rol gespeeld?

Daarnaast gaan we nu ook in op de vraag: komt dit overeen met de resultaten van de cartoons?

Les 6b

Voor deze les zou ik graag het Iran Instituut willen uitnodigen. Dit instituut is in 2011 opgericht door de Iraanse Yalda Walinezjad (1984), een politiek activiste die in 2006 naar Nederland is gevlucht. Het doel van het instituut is de kennis over de Iraanse cultuur, politiek, economie, bevolking en mensenrechten in Nederland te vergroten. Het instituut geeft colleges aan hogescholen en organiseert seminars.

Ik zou dit instituut dus willen benaderen voor een lezing over met name de Iraanse politiek ten opzichte van het Westen en Israel. Ook de houding van de Iraanse bevolking en vooral de jongeren naar het regime en het Westen toe kan worden aangestipt. Daarna is er de mogelijkheid tot vragen stellen en een debat.

Week 7

Les 7a

Cultuur van de Iraanse Republiek.

Graag zou ik in deze laatste les nog wat aandacht willen besteden aan enkele aspecten van de moderne Iraanse cultuur waaruit de levenswijze en houding van de (jonge) bevolking naar het regime toe wat duidelijker wordt. Ik zou dit willen doen aan de hand van korte stukjes uit een film, documentaire, boek, strip en gedicht van jonge Iraanse schrijvers en regisseurs.

Als laatste wil ik kort teruggrijpen op de hoofdvraag en de belangrijkste aspecten die hebben bijgedragen aan die typische Iraanse houding herhalen. Ook wil ik nog kort ingaan op continuïteit en discontinuïteit: welke specifieke kenmerken van de Iraanse politiek (en economie) hebben door de geschiedenis heen een rol gespeeld en menigmaal politieke ontwikkelingen belemmerd? Is daar nu nog steeds sprake van? Of is er wat veranderd?

Les 7a

Als afsluiting van de cursus zal er een debat plaatsvinden waarin een student een politiek personage van Iraanse zijde moeten vertegenwoordigen en een andere studenten een personage van westerse zijde (Israël of VS). Ze moeten hun positie verdedigen op grond van (historische) argumenten. De personages worden terzijde gestaan door adviseurs.