

De interpretatieve benadering in de lespraktijk

Interview met Bjorn Wansink

Bjorn Wansink is historicus en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht. Hij promoveerde in 2017 en houdt zich recentelijk bezig met polarisatie en conflict bij jongeren in het onderwijs.

Op hogescholen en universiteiten wordt steeds meer vakdidactisch onderzoek verricht. Wat is het nut van dit soort onderzoek? Wat kunnen leraren geschiedenis met de resultaten in de klas? Welke lessuggesties levert het onderzoek op? In deze vijfde aflevering is het woord aan lerarenopleider Bjorn Wansink. Hij deed onderzoek naar de opvattingen van geschiedenisdocenten over interpretatief lesgeven.



In je proefschrift hanteer je een feitelijke en een interpretatieve benadering van geschiedenisonderwijs, gekoppeld aan ideeën uit de romantiek en verlichting. Wat bedoel je hiermee?

Dit onderscheid is gemaakt door Mario Carretero in 2011, die beweert dat twee concurrerende doelstellingen naast elkaar bestaan in geschiedeniscurricula. Onder romantische doelen verstaat hij het opbouwen en behouden van een gemeenschappelijke identiteit. Deze doelen worden door hem geassocieerd met het intellectuele gedachtegoed van de romantiek en de opbouw van de natiestaat. Er zijn ook doelen die voortkomen uit de intellectuele erfenis van de verlichting. Hierbij moet je denken aan leerlingen die in staat zijn om kritisch te reflecteren op historische kennis. Ik koppel dit onderscheid aan de vraag hoe kennis theoretisch naar geschiedenis gekeken kan worden. Als het verleden gebruikt wordt om een collectieve identiteit te creëren, gebeurt dit vaak via verhalen die gesloten zijn en een bepaalde objectiviteit suggereren; dat noem ik feitelijk. De interpretatieve benadering komt voort uit de verlichting en kent een zekere mate van openheid en reflectiviteit, met aandacht voor verschillende interpretaties van het verleden. Het onderscheid dat Carretero maakt valt overigens te betwisten

vanuit historisch perspectief. Verlichte denkers pleitten in de achttiende eeuw ook voor nationale geschiedenis. Het waren romantische denkers die kritische aspecten van historisch denken introduceerden, zoals het concept van 'anders zijn van het verleden'. Maar indelingen maken de werkelijkheid altijd simpeler.

Je schrijft dat Nederlandse geschiedenisleraren in hun dagelijkse praktijk als lesgever geconfronteerd worden met een 'onderliggende epistemologische spanning'. Wat wil je hiermee zeggen?

In mijn artikelen geef ik – gebaseerd op de historiografie – een continuüm over hoe er naar historische kennis gekeken kan worden. Aan de ene kant van het continuüm staat het idee dat historische kennis gezien kan worden als 'waar' en gecomprimeerd kan worden tot 'historische feiten'; een soort historicistische benadering van het vak. Aan de andere kant van het continuüm staat de postmodernistische benadering, verwijzend naar het idee dat historische kennis volledig subjectief is. Dat gaat mij persoonlijk veel te ver. Mijn eigen positie is dat historische kennis subjectief is, maar dat er verschillende disciplinaire vaardigheden zijn die gebruikt kunnen worden om de verschillende constructies over het verleden te ►

Rien Claassen is historicus en lerarenopleider aan de Hogeschool Utrecht.

Bjorn Wansink.
Foto: Ivar Pel.

evalueren. Dat noem ik de interpretatieve benadering – in een tijd van *fake news* overigens zeer relevant. In de Nederlandse lespraktijk zie je deze spanning ook terug. Leerlingen moeten bepaalde feiten en verhalen over het verleden weten, kijk bijvoorbeeld naar de historische contexten of de Canon. Tegelijkertijd moeten ze ook weten dat deze verhalen ook interpretaties zijn. Dat is voor leerlingen ingewikkeld en nog steeds proberen ze vaak het feitelijke verhaal uit hun hoofd te leren.

In hoeverre sluiten de feitelijke en interpretatieve benadering elkaar uit in de lespraktijk?

Een puur feitelijke benadering is kennistheoretisch niet mogelijk, omdat bij de constructie van een historisch narratief altijd een element van interpretatie zit. Als je kijkt naar didactiek en hoe docenten lesgeven, bestaan de benaderingen ook naast elkaar. In de feitelijke benadering vertelt een docent een verhaal over het verleden zonder enige reflectie op de constructie ervan. Voor een interpretatieve benadering is eerst inhoudelijke kennis nodig, daarna volgt de stap om te benadrukken dat er verschillende interpretaties van dat verhaal bestaan. Je kunt pas verschillende perspectieven laten zien als je ze ook inhoudelijk kent. Overigens is de realiteit dat je als docent niet al je onderwerpen vanuit multiperspectiviteit kunt benaderen, je hebt er simpelweg niet de tijd of kennis voor. Ook bestaat het gevaar dat je snel over de hoofden van de leerlingen heen praat. Ik zat in een les waarin verschillende perspectieven op Pearl Harbor werden besproken. Tegen het einde van de les vroeg een leerling: ‘Wie was nou eigenlijk die Pearl Harbor?’

Vind je het wenselijk dat ook tweedegraads lerarenopleidingen in hun curriculum meer aandacht besteden aan historiografie?

Zeker, als je interpretatie en multiperspectiviteit belangrijk vindt, kun je eigenlijk niet zonder. Historiografie is wat mij betreft de ruggengraat achter historisch denken. Voor de lerarenopleiding is het de vraag of je het als apart vak moet doceren. Net als domein A en domein B in het examenprogramma kun je het integreren. Maar dan ben je afhankelijk van de docent. Het zou dan helpen wanneer je als vakgroep een duidelijke visie hebt op interpretatief geschiedenisonderwijs.

Je hebt onderzoek gedaan naar de opvattingen onder postdoctorale studenten over de doelen van geschiedenisonderwijs en hoe zij deze doelen realiseren in de lespraktijk. Wat waren hier de belangrijkste bevindingen?

Ik had academische docenten in opleiding geselecteerd die gemotiveerd waren om interpretatieve geschiedenis te gaan doceren. Dat bleek niet mee

Voorbeeld van interpretatieve geschiedenis

Op de website van *Kleio* staat een les van docent Liesbeth Dirks. Het doel van de les is dat de leerlingen aan de hand van concrete voorbeelden of broninterpretaties aan andere leerlingen kunnen uitleggen dat geschiedverhalen een constructie zijn van het verleden (domein A). Deze vaardigheid wordt geoefend aan de hand van de schuldvraag bij de Holocaust (kenmerkend aspect: racisme en discriminatie). Leerlingen leren dat schoolboekenschrijvers op verschillende manieren oordelen over deze schuldvraag. Deze les is volgens Bjorn Wansink een mooi voorbeeld van het didactiseren van interpretatieve geschiedenis.

te vallen. Een belangrijke factor was de stagebegeleider. Als de student een begeleider trof die interpretatie belangrijk vond, dan was de kans groot dat de student vast bleef houden aan zijn voornemen. Als de student een begeleider trof die vooral mooie verhalen vertelde en weinig bezig was met interpretatie, was de kans groot dat de student uiteindelijk dacht dat interpretatie alleen iets was voor op de universiteit. Ook zag ik dat leraren in opleiding vooral aan het begin van het jaar bijna alleen feitelijke verhalen vertelden, ondanks hun voornemen om dat niet te doen. Over het algemeen waren zij als beginnend docent zelf onzeker. Vragen over interpretatie kunnen onzekerheid en onrust oproepen bij leerlingen. Om die vragen te kunnen beantwoorden heb je veel vakinhoudelijke en vakdidactische kennis nodig, kennis die deze beginnende docenten vaak nog niet hebben.

Interpretatief lesgeven wil zeggen dat docenten vanuit een multiperspectieve benadering lesgeven. Ik ben zelf altijd uitgegaan van de gedachte dat in principe ieder historisch onderwerp geschikt is om vanuit meerdere perspectieven te behandelen, om zo historisch denken te stimuleren. In je onderzoek naar wat ervaren geschiedenisdocenten hierover te zeggen hebben, kom je tot andere conclusies.

Het klopt, in principe zijn alle onderwerpen geschikt, maar de praktijk is weerbarstiger. Docenten hebben verschillende overwegingen om een onderwerp in de klas vanuit meerdere perspectieven te benaderen. Als een docent veel over het onderwerp weet en er affiniteit mee heeft, is de kans veel groter dat het gebeurt. Verder moeten er genoeg bronnen zijn en maakt het uit of het onderwerp onderdeel is van het curriculum. Docenten hebben echt bepaalde voorkeuren, soms bepaald door hun opleidingsachtergrond. Zo werd de Koude Oorlog vaak als voorbeeld genoemd

door docenten, maar er werden bijna geen voorbeelden genoemd uit de middeleeuwen. Gevolg is dat deze periode door docenten veel meer als 'feitelijk' wordt weergegeven. De specialisatie van een docent bepaalt vaak welke onderwerpen als interpretatief en welke als feitelijk vormgegeven worden.

In je onderzoek heb je ook gekeken naar de vraag hoe ervaren geschiedenisdocenten multiperspectiviteit toepassen in hun lessen. Wat kwam hieruit naar voren en welke belemmeringen ervoeren docenten?

Het meest interessant vond ik dat de sensitiviteit van het onderwerp erg belangrijk was. Docenten verschilden bijvoorbeeld sterk van mening in hoeverre je de Holocaust vanuit meerdere perspectieven moest benaderen. De onderliggende angst was dat multiperspectiviteit kan leiden tot waardenrelativisme, omdat vanuit een historische bril moraliteit mogelijk als plaats- en tijdsafhankelijk gezien kan worden. Dat botst met het morele idee dat de Holocaust niet genuanceerd mag worden. In het algemeen constateerde ik dat een docent die zichzelf niet sterk identificeerde met een onderwerp het makkelijker vond om vanuit multiperspectiviteit les te geven. Wanneer een docent zich sterk identificeerde met een onderwerp, werd de kans groter dat de docent 'absolute waarden' ging doceren en dit gebeurde meestal via het 'feitelijke' verhaal. Deze bevinding speelt een belangrijke rol in mijn huidige onderzoeken.

Toch stel ik me voor dat een ervaren geschiedenisleraar zich zowel sterk kan identificeren met de slachtoffers van de Holocaust als in staat is om het perspectief van een dader of omstander te bespreken in de klas of een historiografisch debat over

de Holocaust voor het voetlicht te brengen. Waar ligt dan het probleem bij dit soort gevoelige onderwerpen?

Natuurlijk, dat kan zeker en ik heb ook prachtige voorbeelden gezien. Hier noem je echter andere vormen van multiperspectiviteit. Het wordt lastiger als leerlingen er volgens de docent moreel onwenselijke opvattingen op nahouden, want dan wordt multiperspectiviteit persoonlijk. Ik heb als geschiedenisdocent zelf ervaren hoe heftig dat kan zijn. Dan begint een ingewikkeld spel van uitnodigen en begrenzen in het verkennen van die verschillende perspectieven. Bij een conflicterend perspectief is de intuïtieve reactie van de docent vaak grensbepalend, omdat er een emotie wordt geraakt. Het vraagt veel van een docent om je eigen moraliteit opzij te zetten om naar de ander te luisteren. Als je echter een open gesprek wilt voeren, moet je dat doen. Met alleen begrenzen zal een leerling niet snel op andere gedachten komen.

Tot slot, interpretatief lesgeven vereist veel specifieke vakkennis. In het voortgezet onderwijs zie je ontwikkelingen waarin de autonome status van het vak geschiedenis ter discussie wordt gesteld. Hoe kijk jij tegen dergelijke ontwikkelingen aan?

Ik vind het een ingewikkelde discussie, omdat ik zie dat geschiedenis op zichzelf een belangrijk vormend vak is. Maar de verkokering van vakken is ook een probleem. Ik zie vaak dat leerlingen niet snappen hoe bepaalde concepten over vakken heen gebruikt kunnen worden. Wat mij betreft wordt de keuze voor een groot deel aan de docenten overgelaten en moeten we vertrouwen op hun deskundigheid en professionaliteit. Ouders en leerlingen kunnen dan zelf kiezen wat voor school hen het meest aanspreekt. ■

De aanval op Pearl Harbor, foto genomen vanuit een Japans vliegtuig. Bron: Naval History and Heritage Command.

