

F. A. M. W. van Alebeek

9 januari 2019

Meesterproef

'Betwist erfgoed'

Een praktische opdracht over erfgoed, conflict, en identiteit(en).

'A concerted effort to preserve our heritage is a vital link to our cultural, educational, aesthetic, inspirational and economic legacies – all of the things that quite literally make us who we are.'

Steve Berry, auteur van historische fictie.¹

Erfgoeditems zijn sporen uit het verleden die door een collectief als waardevol gezien worden en voor een groep de moeite van het bewaren waard zijn. Uit het citaat hierboven blijkt een traditioneel dominante visie op erfgoed : erfgoed maakt *ons* wie wij zijn. Maar wat als 'wie wij zijn' veranderd is en het erfgoeditem eigenlijk geen correcte afspiegeling meer is van *onze* identiteit? Betwist erfgoed is erfgoed waarbij een deel van een groep erfgoed als immoreel of insignificant beschouwd, terwijl een ander deel van deze groep hetzelfde erfgoeditem van blijvende waarde vindt. Voorbeelden van betwist erfgoed zijn de standbeelden van geconfedereerde generaals in de Verenigde Staten of de standbeelden van Europese imperialisten in voormalige kolonies. In Nederland bestaan vergelijkbare discussies rond de Coentunnel en Zwarte Piet. Toenemende maatschappelijke diversiteit en politieke turbulentie die globalisering en wereldwijde sociale media met zich mee brengen maken dit thema nu relevanter dan ooit.²

In november en december heb ik in het kader van mijn meesterproef een praktische opdracht rond dergelijk betwist erfgoed uitgevoerd met mijn atheneum-vijf klas. Deze opdracht vormt een vertaalslag van enkele principes uit de vakken 'vakdidactiek' en 'erfgoed en educatie' in de lerarenopleiding en vakken uit de master cultuurgeschiedenis (met name 'public history' en 'high culture') naar het niveau van atheneum-vijf leerlingen. Een genuanceerde, flexibele, pluriforme en/of inclusivistische houding ten aanzien van identiteit(en) zou, mijns inziens, een centraal onderdeel moeten zijn van burgerschaplessen. In de ontworpen praktische opdracht kiezen leerlingen een betwist erfgoeditem en schrijven zij een passend advies over de omgang met een dergelijk erfgoeditem en het achterliggende verleden. In het onderstaande schrijven, waarin ik verslag leg van mijn meesterproef, wil ik kijken in hoeverre vijfdejaars atheneumleerlingen in staat zijn om de erfgoeditems

¹ Steve Berry, 'Why Preserving History Matters', *Huffington Post Blog*. 23 April 2012.

[https://www.huffingtonpost.com/steve-berry/why-preserving-history-matters_b_1446631.html]

² Nederlandse UNESCO Commissie, *Betwist Erfgoed. Nieuw beleid voor een meerstemmige samenleving* (2015).

te deconstrueren. Mijn onderzoeksvraag is zodoende: in hoeverre zijn vijfdejaars atheneumleerlingen in staat om de erfgoedstatus van een erfgoeditem en de daarmee samenhangende culturele identiteit te deconstrueren? Om deze vraag te beantwoorden heb ik een lessenreeks ontwikkeld waar de docent in zes tot acht lessen bezig kan zijn met het ontwikkelen van verschillende vakdidactische thema's zoals historisch redeneren, culturele deconstructie en burgerschap. Ik analyseer de resultaten van de praktische opdrachten van mijn atheneum-vijf-leerlingen en combineer deze met de resultaten van een bij dezelfde leerlingen afgenomen enquête over identiteit, erfgoed en burgerschap, om uiteindelijk tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag te komen.

De onderstaande tekst heeft de volgende onderdelen: in het theoretisch kader wordt een overzicht geboden van verschillende educatieve functies van erfgoed in het middelbaar geschiedenisonderwijs, waaruit mijn eigen visie op erfgoed voortvloeit. In het tweede deel leg ik mijn methode uit, bespreek ik hoe mijn opdracht verliep en welke resultaten ik verwachtte te verkrijgen terwijl ik met de lessenserie bezig was. Hierna volgt een korte resultatenbespreking waarbij ik het een en ander meld over de door de leerlingen gemaakte opdrachten en de door hen ingevulde enquête. Deze resultaten worden uitgebreider besproken in de analyse. Daar bespreek ik hoe ik deze opdrachten las en hoe ik meen de enquête te moeten interpreteren. In het hierop volgende hoofdstuk bespreek ik de feedback die ik van mijn stagebegeleider ontvangen heb op de opdracht en lessenserie en op de verbeterpunten die ik daarvan vaststel. Ten slotte zal ik in de conclusie evalueren wat deze meesterproef opgebracht heeft voor de klas, mijn lespraktijk en mijzelf en hoe een onderzoek als deze past bij de rol van de docent als onderzoeker. Hierbij zal ik tevens enkele aanbevelingen doen voor vervolgonderzoek.

A. Theoretisch kader

Het woord erfgoed heeft in de eenentwintigste eeuw een relatief vage betekenis gekregen en lokt zodoende bijzonder brede definities uit.³ Erfgoed is als concept losgekoppeld van de teleologische en essentialistische kaders waarbij erfgoed een onderdeel was van de omgang met een nationaal verleden zoals we dit met name vanaf de negentiende eeuw zien.⁴ Paul Holthuis, vakdidacticus geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Groningen, geeft een bruikbare set 'minimumeisen' voor erfgoeditems die geschikt zijn voor erfgoedlessen. Allereerst moeten erfgoeditems 'sporen uit het verleden' zijn. Het verleden speelt een rol in de significantie en uitzonderlijkheid van erfgoeditems. Bijzondere sporen uit het heden en de toekomst zijn nu nog geen erfgoeditems maar kunnen in de toekomst wel tot erfgoed opgewaardeerd worden. Een tweede minimumeis is de eigenschap van erfgoeditems om het collectieve geheugen van een gemeenschap te stimuleren en zo de gemeenschappelijk identiteit van die groep te ondersteunen. Pierre Nora bracht, in zijn *Les Lieux de mémoire* (1992), een uitermate bruikbaar concept in de wereld.⁵ *Lieux de mémoire* verwijst naar beelden en concepten die in het collectieve geheugen van een groep vormend zijn voor de gezamenlijke identiteit. Dit kunnen daadwerkelijke plaatsen zijn maar ook personen, gebeurtenissen of objecten.⁶ *Lieux de mémoire* worden niet alleen aangeduid met symbolen; bovenal worden ze zelf symbolen, dragers van betekenis.⁷

De derde, hierbij aansluitende, eis is dat een erfgoeditem 'bijzonder' dient te zijn voor de gemeenschap die het item wil bewaren, beschermen en doorgeven aan volgende generaties. Ofwel, een zekere schaarste en anciënniteit geven een object een bepaalde meerwaarde. Ter illustratie, 'bakstenen' spelen een grote rol in het verleden van Nederland, een land dat niet beschikt over grote hoeveelheden natuursteen. De overvloed aan bakstenen die dit land rijk is maakt echter dat bakstenen zelf zelden het predicaat 'erfgoed' krijgen.⁸

Jacqueline Vroemen (2018) onderscheidt in grove lijnen drie verschillende erfgoedvisies: de 'geschiedenisvisie', 'bewaar- en doorgeefvisie' en de 'procesvisie'. De eerste twee visies zijn essentialistisch van karakter: bij beide visies wordt verondersteld dat bepaalde fenomenen erfgoeditems zijn vanwege de intrinsieke kwaliteiten van het fenomeen. Bij de geschiedenisvisie

³ Paul Holthuis, 'Erfgoed is niet van gisteren', in: Paul Holthuis et al., *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties* (Utrecht 2005) 8.

⁴ Stephan Klein, Maria Grever en Carla van Boxtel, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 124 (2011) 3, 383.

⁵ Pierre Nora, *Les Lieux de mémoire* (Gallimard 1992).

⁶ Leo Wessels, H. M. Toon Bosch (ed.), *Nationalisme, naties en staten. Europa vanaf circa 1800 tot heden* (Nijmegen 2012) 88.

⁷ Jan Assmann, 'Memory Culture: Preliminary Remarks', *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination* (Cambridge 2012) 44.

⁸ Holthuis, 'Erfgoed is niet van gisteren', 12.

worden erfgoeditems gezien als, min of meer neutrale, sporen uit het verleden die ons iets kunnen vertellen over dit verleden.⁹ De waarde van ieder erfgoeditem zit besloten in diens anciënniteit en diens relevantie in het verleden van een gemeenschap. In de bewaar- en doorgeefvisie bestaat erfgoed uit items waarvan een gemeenschap denkt dat ze de moeite waard zijn om doorgegeven te worden.¹⁰ Ook in dit geval komt de waarde *uit* het erfgoeditem: het item *an sich* is waardevol (vergelijk *l'art pour l'art*). Het woord 'erfgoed' onderstreept dit beeld: erfgoed lijkt hetgeen *wij* geërfd hebben van het verleden en al wat *wij* als erfstuk aanbieden aan de volgende generatie.¹¹

Erfgoed kan in geschiedenislessen zowel een *doel* als *middel* zijn.¹² Erfgoed fungeert als doel in de hierboven besproken bewaar- en doorgeefvisie. Ik geef hier een stelling ter illustratie: 'het dagboek van Anne Frank is een waardevol erfgoeditem en dient zodoende op school behandeld te worden'. Hier wordt verondersteld dat het dagboek op zichzelf waardevol is en zodoende aan de volgende generatie meegeven dient te worden. Als middel kan erfgoed als didactisch instrument zowel bij nieuwe als bekende onderwerpen (introductie/bestendiging) gebruikt worden.¹³ Nemen wij nu opnieuw het voorbeeld van *Het Achterhuis*, dan komen we bij een stelling zoals: 'het dagboek van Anne Frank biedt de leerlingen nieuwe inzichten in het dagelijks leven van onderduikers in Nederland gedurende de periode '40-'45.' Erfgoeditems dienen, mijns inziens, niet te worden uitgekozen vanwege veronderstelde intrinsieke waarde, maar veeleer vanuit de mogelijkheid om vragen op te roepen.

Een constructivistische of dynamische benadering tot erfgoed is de derde door Vroemen behandelde visie: de 'procesvisie'. De procesvisie kent een focus op de *productie* van erfgoed: hoe iets erfgoed wordt en welke waarden, met terugwerkende kracht, geprojecteerd worden op erfgoeditems.¹⁴ In tegenstelling tot de eerdere visies komt de waarde en betekenis van een erfgoeditem niet uit het item zelf, maar worden deze aan het item toegekend door een individu of gemeenschap. Erfgoed is, gezien vanuit de procesvisie, te analyseren als construct van die gemeenschap en kan de normen en waarden van die gemeenschap blootleggen.

Door het onderzoeken van deze normen en waarden leent erfgoed zich bijzonder goed voor het beschouwen van machtsstructuren in heden en verleden. Volgens Laurajane Smith (2006) heeft erfgoed lange tijd deel uitgemaakt van een 'authorized heritage discourse', een gezaghebbend discours waarbij bepaalde erfgoedvormen geconserveerd werden om deze door te geven aan toekomstige generaties voor hun opvoeding.¹⁵ Met name aan de natiestaat gekoppelde erfgoeditems werden

⁹ Jacquélien Vroemen, *Educatie in erfgoed* (Assen 2018) 4.

¹⁰ Vroemen, *Educatie in erfgoed*, 4.

¹¹ Holthuis, 'Erfgoed is niet van gisteren', 9.

¹² Peter van der Zwaal en Marius Snyders (red.), *Van buiten leren. Ervaringen en het gebruik van cultureel erfgoed als externe leeromgeving in het voortgezet onderwijs* (Leuven 2001) 12.

¹³ Van der Zwaal, *Van buiten leren*, 12.

¹⁴ Vroemen, *Educatie in erfgoed*, 5.

¹⁵ Laurajane Smith, *Uses of heritage* (London 2006) 11.

essentialistisch gezien als in zichzelf waardevolle objecten.¹⁶ Leerlingen zijn, met de juiste hulpmiddelen, in staat om uit te pluizen wie of wat een item in het verleden tot erfgoed gebombardeerd heeft. Erfgoed kan zodoende aangeven wie aan de touwtjes trekt en in een voldoende dominante posities zit om dergelijke beslissingen te nemen.

Wanneer erfgoed ingezet wordt als middel ligt het doel elders. Hierbij zijn een aantal categorieën denkbaar. Ten eerste: erfgoeditems vereisen voorstellingsvermogen in andermans perspectief en zijn zodoende een goede oefening in multiperspectiviteit. Erfgoeditems bezitten niet één betekenis en zijn niet verbonden aan één statische identiteit. Daarom kunnen ze voor leerlingen fungeren als studie-object in inlevingsvermogen.¹⁷ Een tweede, daaraan gerelateerd, doel is dat erfgoedlessen 'kritisch burgerschap' kunnen stimuleren: wat zeggen erfgoedsvorming en brede nationale discussies over erfgoed over de heersende of botsende normen en waarden binnen een samenleving?¹⁸ Een nuancering om hieraan toe te voegen is dat het overbrengen van een morele boodschap op basis van erfgoed speelt, mijns inziens, altijd het risico mee dat het verleden wordt 'misbruikt' voor hedendaagse doeleinden en dat het perspectief van historische personages binnen de context van die tijd worden genegeerd. Om een anachronistische benadering te vermijden, dient men in het algemeen moeten oppassen voor een complete vermenging van heden en verleden. Inzichten uit de geschiedwetenschap over het doorgronden van gebeurtenissen vanuit hun specifieke context, kunnen niet achteloos terzijde worden geschoven wanneer historische thema's worden aangegrepen in het kader van burgerschapsvorming.¹⁹

Ten derde kunnen erfgoeditems helpen bij het verwerven van historische vaardigheden, bijvoorbeeld de kritische benadering van bronnen. Begrippen als continuïteit, discontinuïteit, standplaatsgebondenheid en oorzaak-gevolg kunnen allemaal gekoppeld worden aan een erfgoeditem.²⁰ Ten slotte kunnen erfgoeditems uit het verleden fungeren als 'bewijsmateriaal'. Het geschiedeniscurriculum op het Nederlandse voortgezet onderwijs behandelt niet veel onderwerpen waarvan leerlingen het bestaan zullen ontkennen, toch is het prettig om van tijd tot tijd behandelde materie te bestendigen met een historische bron. Erfgoeditems kunnen het 'anderszijn' van het verleden aan het licht brengen.²¹ Dit sluit opnieuw aan bij het eerste, hierboven genoemde, doel: multiperspectiviteit. Wie in staat is om zich in te leven in de context van een erfgoedobject uit een ver verleden, kan zich ook gemakkelijker in het heden inleven in contexten die 'anders' zijn.

¹⁶ Klein, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder', 384.

¹⁷ Vroemen, *Educatie in erfgoed*, 51.

¹⁸ Vroemen, *Educatie in erfgoed*, 53.

¹⁹ Pieter de Bruijn, *Oorlogsvorming, Burgerschapsonderwijs en geschiedenis* (Amsterdam 2015) 32.

²⁰ Vroemen, *Educatie in erfgoed*, 63.

²¹ Vroemen, *Educatie in erfgoed*, 52, 116.

Ter conclusie, op basis van de historiografie en mijn eigen visie op erfgoed hanteer ik een erfgoeddefinitie waarin erfgoeditems fenomenen zijn die in en door gemeenschap betekenis krijgen. Gemeenschappen kennen waarden toe aan een op zich neutraal fenomeen door dit aan het verleden van de groep te verbinden. In de praktische opdracht die in deze meesterproef centraal staat hoop ik leerlingen te laten oefenen met het aan het licht brengen van de onderliggende waarden van deze toegekende betekenissen om zo inzicht te verkrijgen in de beweegredenen van anderen.

De, voor mijzelf, belangrijkste reden om met een klas met erfgoed bezig te willen zijn is de potentie die in erfgoeddiscussies schuilt om stevig verankerde culturele entiteiten, zoals de natiestaat, periodes en genderidealen, aan de tand te voelen. Objecten, gebruiken en fenomenen worden door een groep tot erfgoed gebombardeerd en dergelijke erfgoeditems onderstrepen vervolgens een veronderstelde collectieve identiteit en een daarbij horend veronderdeld collectief verleden. Door het constructivistische karakter van erfgoeditems te onderstrepen hoop ik leerlingen een eerste ervaring te bieden in het deconstrueren van culturele eenheden.

B. Methode

Ik heb in mijn meesterproef gekozen voor een gemengde methode. Om mijn onderzoeksvraag - in hoeverre zijn vijfdejaars atheneumleerlingen in staat om de erfgoedstatus van een erfgoeditem en de daarmee samenhangende culturele identiteit te deconstrueren? - te kunnen beantwoorden, gebruik ik enerzijds opbrengsten uit de praktijk: de door de leerlingen gemaakte opdrachten. Daarnaast vul ik deze aan met de resultaten uit een enquête gehouden onder de leerlingen. Ik heb hiervoor gekozen omdat het lastig is om met enkel de resultaten van de opdracht vast te kunnen stellen in hoeverre leerlingen daadwerkelijk inzicht hebben in en een gevoel hebben ontwikkeld voor onderliggende kwesties zoals identiteitsvorming, nationale cultuur en collectieve herinnering die voor een goede deconstructie van erfgoeditems van belang zijn.

Voor de praktische opdracht voeren de leerlingen een onderzoek uit over betwist erfgoed met betrekking tot tijdvak 6, 7 of 8. Leerlingen vormen zelfstandig tweetallen en kiezen een erfgoeditem dat verband houdt met de periode 1600-1900. De ingeleverde opdrachten bestaan uit een aantal onderdelen. De opdracht dient te beginnen met een *inleiding*, waar het erfgoeditem wordt geïntroduceerd en waar een eigen definitie van betwist erfgoed gegeven wordt. Na de inleiding volgt een *profiel*, waarin het erfgoeditem omschreven wordt en een beeld van het verleden van dit item wordt geschetst. De leerlingen dienen hier ook te verwijzen naar bronnen en moeten dit achterliggende verleden ook aan de materie uit het handboek koppelen. Na het erfgoedprofiel volgt een uitgebreide *beschouwing* waarin weloverwogen en genuanceerde argumenten verzameld zijn voor verschillende aanpakken in de omgang met betwist erfgoed. Ook hier wordt terugverwezen naar bronnen. De beschouwing leidt uiteindelijk tot een *advies*. Dit advies betreft een manier om het erfgoedconflict 'op te lossen' op basis van de argumenten die in de beschouwing uitgediept werden. Tot slot bevat de opdracht een *bibliografie* waarin alle bronnen staan die men gebruikt heeft.

De opdracht moet daarnaast nog enkele randvoorwaarden voldoen. De tekst dient in eigen woorden geschreven zijn en passages uit bronnen mogen alleen woord-voor-woord overgenomen worden in een kort citaat, weergegeven met twee aanhalingstekens. Ook gaf ik een voorbeeld van hoe je een boek moet weergeven in een voetnoot.²² Tenslotte bevat de opdrachtomschrijving een deadline, een minimaal en maximaal woordaantal en enkele lay-out regels die er in deze bespreking verder niet bijzonder toe doen.

Drie woensdagochtenden werkten de leerlingen in tweetallen een blokkur lang aan de opdracht. Ik leidde deze ochtenden in met een paar voorbeelden en enkele bruikbare begrippen. Ik heb zo een

²² Jan de Boer, *Titel. Ondertitel* (Plaats 2018) 1.

drietal blokken met de A5-klas besteed in het computerlokaal. Waarbij ik steeds begon met een handvol sheets waarin ik bruikbare begrippen aanrijkte of een paar voorbeelden gaf van betwist erfgoed die verhelderend zijn bij het bespreken van verschillende manieren van omgaan met dergelijke discussies.

Tijdens de eerste bijeenkomst heb ik enkele ideeën uit een UNESCO-brochure behandeld: in deze brochure worden drie soorten adviezen onderscheiden: behouden, aanpassen en verwijderen.²³ Behouden betekent het onveranderd laten van een betwist erfgoeditem. Aanpassen betekent de angel uit de discussie halen. De naamswijziging van negerzoenen naar zoenen is een illustratie hiervan. De roetveegpiet is een ander voorbeeld van aanpassen. Verwijderen is het verplaatsen, vernietigen of anderszins beëindigen van een erfgoeditem: denk aan de beelden van Sovjet-leiders die sinds 1990 in verschillende landen uit voormalige Sovjet-invloedsfeer neergehaald werden.

Bij de tweede bijeenkomst heb ik de begrippen waardigheid en dark tourism uitgelegd. Dark tourism is een soort ramptourisme met een historische dimensie: wanneer concentratiekampen, slavenforten of oorlogsmonumenten een commercieel vernisje krijgen, kan dit bij delen van een maatschappij een moreel schurend gevoel opleveren. Sleutelhangers met daarop 'arbeit macht frei' of een slavernij-escaperoom leidden tot een 'onwaardige' omgang met erfgoed. Veel erfgoeditems die een bijzondere geladen verleden representeren kiezen zodoende vaak voor een waardigere of soberdere opzet.

Tijdens de derde bijeenkomst heb ik multiperspectiviteit uitgelegd als een bruikbaar begrip in het ontrafelen van discussies over betwist erfgoed.²⁴ Na twee alledaagse voorbeelden te hebben gegeven over multiperspectiviteit, heb ik klassikaal een casus besproken waarbij multiperspectiviteit een zinvol instrument is, namelijk de 'Statue of peace', een monumentje voor de Koreaanse 'comfort women' voor de Japanse ambassade in Zuid-Korea. Comfort women waren Koreaanse vrouwen die tijdens de Tweede Wereldoorlog door het Japanse leger tot prostitutie gedwongen werden en die door Japanse soldaten werden verkracht. Vanuit het (Zuid-)Koreaanse perspectief is een dergelijk standbeeld geheel op zijn plaats en een gepast monument voor het lijden van deze vrouwen. Vanuit een Japans perspectief is dit standbeeld, dat direct tegenover de ambassade geplaatst is, een pijnlijke herinnering en een doorn in het oog voor diegenen die de rol van Japan in de Tweede Wereldoorlog achter zich willen laten. In een onderwijsleergesprek toonde de klas aan dat door te schakelen tussen deze perspectieven duidelijk werd waarom dit monument betwist werd.

²³ Nederlandse UNESCO Commissie, *Betwist erfgoed: nieuw beleid voor een meerstemmige samenleving* (2017).

²⁴ Bjorn Wansink et al., 'If you had told me before that these students were Russians, I would not have believed it': an international project about the (New)'Cold War', *Teaching History* 166 (2017) 30.

Zowel de opdrachtschrijving als powerpoints zijn te vinden als bijlages bij dit document. De leerlingen waren tijdens het maken van de opdracht in het bezit van de opdrachtschrijving en de rubric die ik bij het nakijken gebruikt heb. Ook deze is te vinden in de bijlages.

Naast de opdrachten heb ik de klas een enquête voorgelegd. Deze bestaat uit een twintigtal stellingen over identiteit, cultuur, erfgoed en nationaliteit. Hopelijk helpt de uitkomst van deze enquête in het duiden van de opbrengst uit de door de leerlingen geschreven opdrachten. Van de 21 leerlingen die aan de praktische opdracht deelnamen waren 15 in staat om de onderstaande enquête in te vullen. De enquête werd op 19 december in de klas afgenomen via een Google-forms survey. Het invullen van de vragenlijst duurt 2-5 minuten. De enquête bestaat uit twintig stellingen over identiteit, cultuur, erfgoed waarbij stellingen soms essentialisme en soms constructivisme suggereren. Stelling 1. 'Nationale identiteit staat vast' is een voorbeeld van een stelling met een dergelijke essentialistische insteek. Stelling 14. 'In het schrijven van een nationale geschiedenis zijn keuzes gemaakt' wordt veeleer gekozen voor een constructivistische houding. Ook zijn vergelijkbare standpunten anders verwoord in verschillende stellingen. Neem stelling 10. 'De Nederlandse cultuur heeft er niet altijd hetzelfde uitgezien' en stelling 5. 'Nederlander zijn betekent hetzelfde in 1618, 1818 en 2018' sluiten elkaar gedeeltelijk uit: als Nederlander zijn hetzelfde is in 1618, 1818 en 2018 dan heeft de Nederlandse cultuur er in grote lijnen wellicht hetzelfde uitgezien. Als de Nederlandse cultuur er niet altijd hetzelfde uitgezien heeft hoe kan Nederlander zijn in 1618, 1818 en 2018 dan toch hetzelfde zijn geweest?

Doormiddel van deze vragenlijst hoop ik in kaart te brengen waar leerlingen staan in hun benadering tot identiteiten: hebben zij bijzonder essentialistische of constructivistische ideeën over cultuur en identiteit of zullen zij bij geproblematiseerde stellingen (zoals de 1618-1818-2018-vraag) andere antwoorden geven dan bij neutralere, minder sturende, stellingen? De door de leerlingen geschreven opdrachten evenals de resultaten van de enquête zal ik in de resultaten bespreken.

C. Resultaten

De opdrachten

In de analyse zal ik de opdrachten in groter detail bespreken. Hier volstaat een korte omschrijving van de door de leerlingen gemaakte opdrachten. Drie opdrachten hebben betrekking op de Trans-Atlantische Slavenhandel. Een van deze beschrijft enkele verbeterpunten voor het tourisme op het Senegalese eiland Gorée. De tweede opdracht behandelt een reeks slavenforten in Ghana waarvan de musea zinvolle educatieprogramma's hebben. Beide opdrachten focussen zodoende op waardig eilandbezoek. De derde opdracht is een waarderend stukje over de educatieve potentie van de archieven van de Middelburgsche Commercie Compagnie.

Twee groepjes besloten hun opdracht over Zwarte Piet te schrijven. Beiden bespreken veel bekende argumenten, maar kiezen uiteindelijk voor verschillende plannen van aanpak met betrekking tot het aanpassen van Zwarte Pieten. Waar de één kiest voor een combinatie van Zwarte- en Roetveegpieten, is de ander van mening dat Zwart Piet kan blijven zolang de oorbellen, rode lippen, het kroeshaar en het onnozele gedrag maar verdwijnen.

Een viertal opdrachten gaat over nationale of subnationale helden. Een opdracht bestaat uit een vergelijking van twee standbeelden van Leopold II van België. In een tweede opdracht voltrok zich eveneens een vergelijking, ditmaal van drie monumenten van Van Heutsz monumenten. Twee opdrachten vinden het onderwerp verder van huis: een groepje bespreekt het verwijderen van het kolossale ruitersstandbeeld van Robert E. Lee in Richmond en een ander het behouden van een standbeeld van de liedjesschrijver Stephen Foster, een standbeeld dat in werkelijkheid al verplaatst is in April 2018.

De tiende en laatste opdracht heeft een bijzondere insteek: het bespreekt een drietal mogelijke aanpakken rond het Berliner Stadtschloss (het voormalige Palast der Republik). In 2019 zal de laatste hand gelegd worden aan het herbouwde Berlijnse Stadspaleis. Het is een replica van het in 1950 gesloopte origineel en zal verschillende musea voor Afrikaanse en Niet-Westerse musea huisvesten.

De enquête

In de onderstaande tabel ziet hoe de stellingen door de klas zijn beoordeeld. Een bespreking van deze resultaten is te vinden in de analyse.

<i>Stellingen</i>	<i>Geheel oneens</i>	<i>Beetje oneens</i>	<i>Beetje eens</i>	<i>Geheel eens</i>
1. Nationale identiteit staat vast.	-	2	7	6
2. Ik ben niet trots op Nederland.	4	6	3	2
3. Multiperspectiviteit helpt bij het bediscussiëren van betwist erfgoed.	-	-	5	10
4. Er is maar één Nederlandse cultuur.	3	6	4	2
5. Nederlander zijn betekent hetzelfde in 1618, 1818 en 2018.	6	6	3	-
6. Ik ben trots een Nederlander te zijn.	1	-	8	6
7. Het aanpassen van erfgoeditems mag belastinggeld kosten.	6	5	3	1
8. Iedere Nederlander moet de Nederlandse geschiedenis kennen.	2	1	6	6
9. Tradities moet je koesteren.	3	3	3	6
10. De Nederlandse cultuur heeft er niet altijd hetzelfde uitgezien.	2	1	8	4
11. Discussies over wat Nederlandse cultuur is, zijn een recent probleem.	-	4	8	3
12. Wat Nederlands erfgoed is, staat vast.	2	5	6	2
13. Sommige historische onderwerpen zijn lastig bespreekbaar.	-	3	10	2
14. In het schrijven van een nationale geschiedenis zijn keuzes gemaakt.	-	1	12	2
15. Ieder land heeft één cultuur.	4	8	3	-
16. Erfgoed moet altijd beschermd worden.	-	5	5	5
17. Niet alle erfgoeditems hoeven zichtbaar te zijn in het openbaar.	-	3	8	4
18. Iedere Nederlander moet Nederlands (kunnen) spreken.	-	3	4	8
19. Iedere cultuur kan aangepast worden.	-	6	7	2
20. Erfgoed helpt bij het herinneren van een nationaal verleden.	1	1	10	3

D. Analyse

In de onderstaande tekst worden meermaals citaten van leerlingen aangehaald. Deze citaten zijn om privacyredenen niet geannoteerd.

De opdrachten

In de door de leerlingen gemaakte opdrachten worden enkele zinvolle definities van (betwist) erfgoed gegeven. Zo wordt in een opdracht genoemd dat 'De mensen uit het gebied waar het erfgoed vandaan komt, bepalen de waarde van het erfgoed. Wordt het erfgoed door bijna het hele land hooggeprezen dan heeft het dus veel waarde voor de bevolking.' Uit dergelijke definities blijkt de constructivistische 'procesvisie' op erfgoed. De bevolking van een 'gebied' of 'land' bepaalt de 'waarde van het erfgoed', het erfgoed is niet op zichzelf waardevol maar krijgt waarde van een collectief.

Een vergelijkbaar standpunt is te vinden in de volgende zinsnede: 'Betwisten betekent 'de juistheid van iets ontkennen' of 'zeggen dat het niet mag'. Betwist erfgoed is dus erfgoed waarover de wordt gediscussieerd of het nog wel moet blijven of dat we dat erfgoed moeten weghalen of veranderen. [...] Dat erfgoed bindt mensen dus juist niet maar verdeelt mensen juist.' Met name de laatste zin is hier, mijns inziens, zinvol: erfgoed kan mensen binden of verdelen. Betwist erfgoed zet bestaande tegenstellingen op scherp of maakt, tot dan toe insignificante, verschillen tot onderscheidende factoren in het behoren tot een veronderstelde gemeenschap.

Ook kan erfgoed eenheid scheppen binnen een collectief. Zo wordt in een opdracht genoemd: 'Tradities zijn belangrijk om een eenheid binnen een land te creëren. Door dezelfde feesten en gewoontes te hebben voelenn de inwoners van een land zich verbonden met elkaar.' Verderop in deze tekst noemen de leerlingen: 'Doordat Nederland steeds meer een multiculturele samenleving wordt door bijvoorbeeld vluchtelingen, zijn mensen bang dat de Nederlandse cultuur verloren gaat.' Dit is een element wat we in de blokken meermaals hebben besproken: diversiteit en globalisering zetten erfgoeddiscussies in de spotlight.

Ook multiperspectiviteit wordt door leerlingen toegelicht. Soms in een korte opmerking: 'Blanke mensen ervaren zwarte piet niet als iets beledigends maar donkere mensen misschien wel.' In andere situaties zijn leerlingen in staat dit redelijk uit te diepen. Voor voorstanders van het herbouwen van het Berliner Stadtschloss geldt: 'Het gebouw zou symbool moeten staan voor de openheid en internationale oriëntatie van Duitsland. Het paleis zou dus de identiteit verbeteren. Het herbouwen zou bijdragen aan een verbeterd toekomstbeeld. Hierbij zou het Berliner Stadtschloss aan kunnen bijdragen.' en 'Voor de tegenstanders geldt juist dat de geschiedenis voor hun heel anders is en dat het Berliner Stadtschloss geen goede afspiegeling geeft van de geschiedenis volgens hun.'

In andere opdrachten worden mooie behandelingen gegeven van associatie en reproductie. 'Kinderen leren grotendeels door de buitenwereld te observeren. Als zij dan bij het Sinterklaasfeest

zien dat de blanke Sint de Zwarte Pieten allemaal opdrachten geeft en dat de Pieten spullen kwijtraken en zo bijna het Sinterklaasfeest verpesten, krijgen zij een bepaald beeld over Zwarte Piet. Het beeld wat kinderen zouden kunnen krijgen is dat donkere mensen onderdanig zijn aan witte mensen, of dat zwarte mensen dommer zijn dan witte mensen.'

Ook komen de drie mogelijke aanpakwijzen van de UNESCO-brochure hier en daar terug: 'Na die discussies [over betwist erfgoed] kunnen de argumenten worden afgewogen en kan er gekozen worden of het erfgoeditem moet worden behouden, veranderd of weggehaald'. Hier zijn behouden, aanpassen en verwijderen eenvoudig in te herkennen. Ook wijzen leerlingen op de gebreken van deze aanpakken: 'Bij een discussie moet je een compromis sluiten. Er bestaat geen perfecte oplossing, maar onze oplossing vinden wij voor nu de beste oplossing.'

De enquête

De enquête analyseer ik in drie stappen: allereerst bespreek ik een aantal stellingen die betrekking hebben op de inhoud van de korte instructiemomenten aan het begin van ieder blokuur. Deze toetsen of iets van deze informatie is blijven hangen. In het tweede deel bespreek ik die stellingen waarmee iets van de politieke achtergrond van de leerlingen opgehelderd wordt. In het derde deel duiken wij in de stellingen waarmee de essentialistische en/of constructivistische attitudes van leerlingen kunnen bekijken.

Allereerst, de stellingen die betrekking hebben op de inhoud van de instructiemomenten. De eerste stelling die daarbij hoort is stelling 3 'Multiperspectiviteit helpt bij het bediscussiëren van betwist erfgoed'. Aangezien ik uitgelegd heb dat multiperspectiviteit een bruikbare tool is in het benaderen van betwist erfgoed en veel leerlingen in hun opdrachten geprobeerd hebben het door hen gekozen item vanuit meerdere perspectieven te bekijken, is het niet opmerkelijk dat 10 leerlingen het hier geheel mee eens zijn en 5 leerlingen het hier een beetje eens mee zijn. Geen van hen ontkent de waarde van meerdere perspectieven in het bekijken van erfgoeditems. Ook stelling 11 'Discussies over wat Nederlandse cultuur is, zijn een recent probleem' is hier een voorbeeld van: tijdens een van de bijeenkomsten heb ik uitgelegd dat dergelijke discussie van alle tijden zijn maar dat ze momenteel versterkt en uitvergroot worden door grotere maatschappelijke diversiteit, globalisering en de opkomst van verschillende sociale media. Stelling 13, 17 en 20 zijn andere voorbeelden van in de instructies besproken onderwerpen waar leerlingen zelfstandig verder mee zijn gegaan.

De tweede categorie stellingen die ik wil bespreken zijn die stellingen die betrekking hebben op de grove politieke achtergrond van de leerlingen, waarbij grosso modo conservatieve en progressieve standpunten te onderscheiden zouden kunnen zijn. Bijvoorbeeld: stelling 9 'Tradities moet je koesteren'. Deze stelling is in onlosmakelijk verbonden met de Zwarte-Pieten-discussie voor een lezer in 2018. Zowel 'geheel oneens', 'beetje oneens' en 'beetje eens' scoren hier drie punten

waarbij de resterende zes leerlingen kiezen voor 'geheel eens'. Op basis van deze antwoorden verwacht ik circa zes relatief progressieve leerlingen en negen behoudendere leerlingen in mijn klas te hebben. Andere stellingen leveren een andere herschikking op van de leerlingen, maar ook met stelling 8 'Iedere Nederlander moet de Nederlandse geschiedenis kennen' en stelling 18 'Iedere Nederlander moet Nederlands (kunnen) spreken' is een ruime meerderheid het eens.

De derde, en voor deze meesterproef, meest belangrijke categorie stellingen gaan over essentialistische houdingen en/of constructivistische inzichten bij deze A5-klas. Met stelling 1. 'Nationale identiteit staat vast' zijn 7 leerlingen het een beetje eens en 6 het geheel eens. Hieruit volgt logisch dat een meerderheid het eveneens eens is met stelling 12 'Wat Nederlands erfgoed is, staat vast'. Hieruit zou ik kunnen concluderen dat mijn streven, een constructivistische attitude kweken, bij deze A5-klas geheel mislukt is. Wanneer je echter naar enkele andere stellingen kijkt blijft er hoop bestaan dat enige constructivistische kiem geplant is bij deze leerlingen. Zo zijn met stelling 5, 'Nederlander zijn betekent hetzelfde in 1618, 1818 en 2018', slechts drie leerlingen het een beetje eens. Zo vast staat nationale identiteit dus ook weer niet. Met stelling 19 'Iedere cultuur kan aangepast worden' wordt door 6 leerlingen met 'beetje oneens' beoordeeld. 7 kiezen voor 'beetje eens' en 2 voor 'geheel eens'. Met stelling 14 'In het schrijven een nationale geschiedenis zijn keuzes gemaakt' is slecht één leerlingen het een beetje oneens. De resterende 14 leerlingen onderstrepen dus het geconstrueerde karakter van nationale geschiedenissen.

E. Conclusie

De conclusie brengt ons terug bij de onderzoeksvraag van deze meesterproef: in hoeverre zijn vijfdejaars atheneumleerlingen in staat om de erfgoedstatus van een erfgoeditem en de daarmee samenhangende culturele identiteit te deconstrueren? Kunnen ze de onderliggende problemen van een discussie over een betwist erfgoeditem blootleggen, in plaats van enkel over het oppervlak te scheren? Om te beginnen zijn leerlingen in staat gebleken het geconstrueerde karakter van erfgoed te herkennen. Hoewel de verschillende opdrachten tot verschillende adviezen kwamen, hebben alle leerlingen in hun beschouwingen overwogen of het erfgoeditem veranderd of verwijderd moest worden. Veel leerlingen onderstrepen ook de bindende functie van erfgoed voor een gemeenschappelijke identiteit en zien in dat betwist erfgoed juist opduikt waar er scheurtjes in die gemeenschappelijke identiteit komt. Leerlingen benoemen dat erfgoeddiscussies voortvloeien uit bredere maatschappelijke discussies over een gemeenschappelijke identiteit en daarbij horende normen en waarden. Verder benoemen de meeste leerlingen dat erfgoed een groep en diens normen en waarden representeert en dat bij betwist erfgoed groepen zich gemisrepresenteerd voelen. Elke beschouwing bevat argumenten uit verschillende perspectieven en de meeste leerlingen lieten zo zien

dat multiperspectiviteit helpt om tegenstrijdige belangen en standpunten in discussies over betwist erfgoed te ontrafelen.

In de enquête bleek dat het ontwikkelen van een constructivistische attitude bij deze A5-klas nog niet helemaal geslaagd was. In sommige vragen bleven zij uiting geven van essentialistische ideeën, maar hier en daar konden zij niet om het geconstrueerde karakter van nationale geschiedenissen heen. De praktische opdracht, ontworpen in het kader van deze meesterproef, dient zodoende gezien te worden als een eerste kleine stap in het verkrijgen van een genuanceerde, flexibele, pluriforme en/of inclusivistische houding ten aanzien van identiteit(en). Leerlingen hebben bovendien gewerkt aan hun schrijfvaardigheden en argumentatie.

Ook voor mijn eigen lespraktijk zijn er mooie opbrengsten: ik heb een opdracht die ik met veel plezier opnieuw ga toepassen, zeker nu ik heb onderweg enkele verbeterpunten heb verzameld die maken dat deze opdracht volgende keer nog sterker staat (daarover meer in de onderstaande tekst). Ik heb nu een format wat ik ook op andere onderwerpen ga toepassen. Dankzij deze meesterproef heb ik bovendien een duidelijker beeld van de capaciteiten van A5-leerlingen, waardoor ik de volgende keer dat ik deze opdracht aan een klas voorleg gericht te werk kan gaan en het thema efficiënter kan uitdiepen.

F. Feedback en reflectie: suggesties voor verbetering

Nadat ik de praktische opdrachten nagekeken had en de enquête in had laten vullen ben ik met een van mijn stagebegeleiders, Ester Mora, in gesprek gegaan. Zij kent mijn A5-klas goed en is steeds enthousiast geweest bij het eerder bespreken van voorlopige versies van de praktische opdracht. In gesprek met haar kwam ik tot enkele verbeterpunten.

De volgende keer zou ik een voormeting moeten doen om te weten of mijn enquête werkt en om resultaten te hebben waarmee ik mijn nameting kan vergelijken. Nu kan ik de enquête enkel met de opdrachten vergelijken en individuele vragen naast elkaar leggen. In december heb ik nog overwogen mijn vragen aan een andere klas voor te leggen. Mijn klas is echter de enige A5-klas op het Niftarlake die geschiedenis heeft. Een klas bevragen die geen geschiedenis heeft of een H5 of A6 enquêteren zou geen solide vergelijking opleveren; de verschillen tussen deze klassen zijn te groot. In het vervolg moet ik een voormeting doen, ruim voor we met de praktische opdracht aan de slag gaan.

Omdat de opdracht relatief veel verschillende vaardigheden vereist van leerlingen leent deze zich nu vooral voor klassen die het eindexamen naderen: A5, A6 en wellicht H5. Toch zou ik de praktische opdracht graag bewerken zodat deze ook door vierde klassen gemaakt kan worden. Ook heb ik deze opdracht binnen de veilige omgeving van het Niftarlake College in Maarssen uitgevoerd. Geen van de leerlingen heeft een bijzondere emotionele aversie van de erfgoeditems die ze besproken hebben. Naar hoe deze opdracht tot uiting komt op scholen met verschillende sociaal-

maatschappelijke en multiculturele achtergronden kan ik op het moment alleen gissen, maar naar alle waarschijnlijkheid zal het van zowel leerling als docent meer eisen. Dit zou echter wel een heel interessante laag toevoegen aan het debat dat binnen de klas gevoerd kan worden, zeker met betrekking tot multiperspectiviteit. Waar dat concept binnen de lessen op het Niftarlake College relatief ‘abstract’ blijft, zal deze in een meer diverse klas wellicht concreter tot uiting komen. Het aangaan van het gesprek over controversiële onderwerpen waarover verschillende opvattingen (waaronder erfgoeddiscussies over ‘zwarte piet’ of ‘zeehelden/schurken’) in de klas bestaan, is niet eenvoudig en eist van een docent een open opstelling, oprechte betrokkenheid, overzicht over de heersende opvattingen en contrasterende meningen en bovenal veel geduld.²⁵

Zelf was ik bang dat leerlingen zich gedurende het werken aan de praktische opdracht gedwongen voelden om in te spelen om de docent die voor hen stond. De vrees dat mijn constructivistische en ‘progressieve’ stempel de beschouwingen van de meeste tweetallen zou beïnvloeden was met terugwerkende kracht misschien wat door mijzelf overschat. Vandaag, 9 januari heb ik met de klas over deze twijfels gesproken. Ik heb uitgelegd dat ik graag zo veel mogelijk voorbeeld wou geven en hierbij steeds verschillende manieren om met erfgoed om te gaan te blijven afwegen. Geen van de leerlingen gaf aan dat zij het idee hadden dat ik een sterke mening over betwiste erfgoeditems bezat en niemand liet kennen dat zij/hij het idee had te moeten voldoen aan mijn ideeën of waarden. Ester was aanwezig bij dit moment en toen wij dit later bespraken zei ze: ‘ze kijken daar niet zo van op. De meeste docenten zijn hoogopgeleid en het overgrote deel stemt links.’ Leerlingen weten dat de docent die ze voor zich hebben een mening heeft en ze weten ook dat docenten gemiddeld genomen progressiever zijn dan de ouders van de leerlingen op het Niftarlake.

Ook had ik meer aandacht kunnen steken in objectiviteit-subjectiviteit en ‘neutraal’ taalgebruik. Niet alle leerlingen hebben hier een antenne voor. Soms komen ze tot mooie genuanceerde formuleringen: ‘[Leopold II was] een koning die meer dan twintig jaar vanuit zijn paleis verantwoordelijk was voor een barbaars bewind in Congo’ maar op dezelfde pagina stond ook ‘Leopold was ook echt een beruchte moordenaar die heel veel Congolezen om het leven heeft gebracht.’ In de blokuren heb ik af en toe passages doorgelezen met leerlingen om dergelijke woordkeuzes te bespreken. In de volgende versie kan ik hier ook één of twee sheets aan besteden in mijn introducties.

Tot slot werden in gesprek tijdens de bijeenkomsten/blokuren soms door leerlingen ideeën geuit die vrij merkwaardig aanvoelden, zoals: “Is de vraag nu of het slavenfort gesloopt moet worden?” “Moet het archief van de Middelburgsche Commercie Compagnie wellicht vernietigd worden?” Ik merkte dat ik hier misschien eerder al een deelinstruatie over had mogen geven. Wellicht had ik uit

²⁵ Jaap Patist, Bjorn Wansink, ‘Lesgeven over gevoelige onderwerpen. Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas’, *Kleio* 58 (2017) 4, 47.

kunnen leggen waarom overblijfselen van een 'donker' verleden veelal niet op zichzelf als aanstootgevend gezien worden, maar veel eerder dat de presentatie van dit verleden personen voor het hoofd stoten. Ter illustratie: verschillende Duitse steden kennen gebouwen uit de Nazi-tijd die openbaar toegankelijk zijn. Standbeelden en straatnamen die verwijzen naar de hoofdpersonen uit Nazi-partijtop zijn uit het openbare leven verwijderd sinds 1945. Wellicht kan ik via een onderwijsleergesprek bij de klas duidelijk krijgen dat het verschil tussen de Nazi-ruïnes en standbeelden/straatnamen wellicht te vinden is in de presentatie. Standbeelden en straatnamen zetten een onderwerp, soms letterlijk, op een voetstuk. Nazi-gebouwen, hoewel zichtbaar en uitzonderlijk pompeus, kunnen relatief genuanceerd worden. Hetzelfde geldt, mijns inziens, voor Ghanese slavenforten en het archief van de Middelburgsche Commercie Compagnie. Bij het herhalen en verbeteren van de voor deze masterproef ontworpen lessenreeks en praktische opdracht wil ik meer aandacht besteden aan deze nuanceverschillen.

Vakdidactische ontwikkeling

Het afgelopen jaar en dit semester in het bijzonder ben ik me in toenemende mate gaan richten op de vakdidactische elementen in mijn lessen. Waar ik tijdens masterstage 1 vooral gefocust was op het managen van de werksfeer en ontwikkelen van activerende werkvormen die nauw aansloten bij de methode, ben ik me de laatste maanden meer gaan leggen op het 'didactiseren' van elementen die zich al in mijn lessen bevonden: begrippen, ideeën en afbeeldingen waar ik voorheen op gevoel mee strooide worden nu steeds vaker weloverwogen en degelijk afgebakende onderdelen van een gedachtegang die alle leerlingen zouden moeten kunnen volgen. Het finetunen van het inschatten van de complexiteit van historische concepten en het vertalen van deze concepten naar het niveau van diverse leerlingen is nu een van de boeiendste uitdagingen gebleken.

Dan rest mij nog enkele woorden te wijden aan mijn persoonlijke ideeën over de rol van de docent als onderzoeker. De verwerking van de resultaten en het schrijven van het verslag dat nu voor u ligt hebben me meer tijd en moeite gekost dan het denkwerk vooraf, het formuleren van de opdrachten en de vormgeving van de enquête bij elkaar. Ik ben niet de meest productieve schrijver maar haal er groot genoeg uit om mijn cultuurhistorische opvattingen en interesses uit te werken tot werkvormen of opdrachten. Waar in deze opdracht leerlingen er goed aan de tand voelen, heb ik nog enkele nieuwe opdrachten op het oog waarbij leerlingen aan de slag mogen met nationalisme, periodisering en genderpatronen. Op het gebied van cultureel constructivisme lopen de meeste methodes een ruime generatie achter op de geschiedswetenschap. Enerzijds is het logisch dat methodes niet uitgebreid aan de slag met het deconstrueren van de bouwstenen waar het eindexamenprogramma uiteindelijk uit bestaat. Tegelijkertijd is er een maatschappelijke vraag naar kritische burgers die een weg weten in een multi-culturele maatschappij waarin niet stereotypes en

exclusie de boventoon voeren maar waar veeleer pluriformiteit en inclusie de boventoon voeren. Mijns inziens heeft de geschiedenisdocent als onderzoeker zodoende een belangrijke rol in de vertaalslag van ideeën uit academia naar het klaslokaal.

Literatuur

Assmann, Jan, 'Memory Culture: Preliminary Remarks', *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination* (Cambridge 2012) 44.

Berry, Steve, 'Why Preserving History Matters', *Huffington Post Blog*. 23 April 2012. https://www.huffingtonpost.com/steve-berry/why-preserving-history-matters_b_1446631.html.

Boxtel, Carla van, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam 2009).

Bruijn, Pieter de, *Oorlogsvorming, Burgerschapsonderwijs en geschiedenis* (Amsterdam 2015).

Holthuis, Paul, 'Erfgoed is niet van gisteren', in: Paul Holthuis et al., *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties* (Utrecht 2005).

Klein, Stephan, Maria Grever en Carla van Boxtel, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 124 (2011) 3.

Nederlandse UNESCO Commissie, *Betwist erfgoed: nieuw beleid voor een meerstemmige samenleving* (2017).

Nora, Pierre, *Les Lieux de mémoire* (Gallimard 1992).

Patist, Jaap, Wansink, Bjorn, 'Lesgeven over gevoelige onderwerpen. Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas', *Kleio* 58 (2017) 4.

Smith, Laurajane, *Uses of heritage* (London 2006) 11.

Vroemen, Jacqueliën, *Educatie in erfgoed* (Assen 2018) 4.

Wansink, Bjorn, et al., 'If you had told me before that these students were Russians, I would not have believed it': an international project about the (New)'Cold War', *Teaching History* 166 (2017).

Wessels, L., Bosch, T., (ed.), *Nationalisme, naties en staten. Europa vanaf circa 1800 tot heden* (Nijmegen 2012) 88.

Zwaal, Peter van der, Marius Snyders (red.), *Van buiten leren. Ervaringen et het gebruik van cultureel erfgoed als externe leeromgeving in het voortgezet onderwijs* (Leuven 2001).