

BIJDRAGE

BERND STIENAERS & KAREL VAN NIEUWENHUYSE

HET NATIONALE VERLEDEN IN HET VLAAMSE GESCHIEDENISONDERWIJS.

EEN KLEINSCHALIG GESCHIEDENISDIDACTISCH ONDERZOEK BIJ LEERKRACHTEN GESCHIEDENIS IN 2014

Al sinds de 19de eeuw dichtten heel wat westerse overheden een belangrijke rol toe aan het nationale geschiedenisonderwijs. In hun ogen speelde geschiedenis, omdat het in een gedeeld verhaal over het nationale verleden voorziet, een belangrijke rol in het nastreven van nationale cohesie en de constructie van een nationale identiteit.¹ In België schroefde de nationale overheid vanaf de jaren 1950-60 haar inbreng in een nationale herinneringspolitiek gaandeweg terug, in het onderwijs en erbuiten. Dit had in hoofdzaak te maken met de moeilijke, ideologisch en communautair bezwaarde omgang met de herinnering aan de Tweede Wereldoorlog.² Sinds de jaren 1960 propageerde de overheid dan ook geen dominant nationaal verhaal (*master narrative*) meer over het (sub)nationale verleden. Toen in 1989 de onderwijsmaterie werd overgeheveld naar de gemeenschappen, bleef deze lijn gehandhaafd.³ Zowel in het Vlaamse als in het Franstalige geschiedenisonderwijs wordt tot op vandaag een Europees georiënteerd referentiekader gehanteerd, waarin het nationale verleden slechts marginaal aanwezig is. De onderliggende waarden die het geschiedenisonderwijs geacht wordt over te dragen zijn niet patriottisch georiënteerd, maar eerder geworteld in de westerse Verlichting: individuele rechten, individuele en collectieve vrijheden, gelijkheid,

1 M. Grever & K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, Amsterdam, 2009; M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte, 2012.

2 V. Rosoux & L. van Ypersele, The Belgian national past: Between commemoration and silence, in: *Memory Studies*, jg. 5, 2012, nr. 1, pp. 45–57.

3 M. Beyen, *Tragically Modern. Centrifugal Sub-nationalisms in Belgium, 1830-2009*, in: M. Huyseune (ed.) *Contemporary Centrifugal Regionalism: Comparing Flanders and Northern Italy*, Brussels, 2011, pp. 17-28; V. Rosoux & L. van Ypersele, The Belgian national past [...].

DE LEEUW VAN VLAANDEREN



DOOR **H. CONSCIENCE**

OFFICE DE
PUBLICITÉ S.V.
BRUSSEL.

- ^ Hoewel door de auteur zo niet bedoeld – Conscience combineerde een Vlaams zelfbewustzijn en Belgisch patriottisme – ging zijn verhaal over de Gulden-sporenslag steeds meer deel uitmaken van het Vlaams verhaalsjabloon, dat België als laatste onderdrukker van een vrij Vlaanderen afwijst. [ADV, VB 1490]

democratie en mensenrechten. De eindtermen leggen nauwelijks historische inhouden op die moeten worden behandeld. Eerder leggen ze nadruk op het verwerven van vaardigheden en attitudes. Gegeven de grote inhoudelijke vrijheid die geschiedenisleerkrachten genieten in hun selectie van lesonderwerpen, en gegeven de afwezigheid van één dominant *master narrative* in het onderwijs zowel als in de populaire historische cultuur, stelt zich de vraag hoe geschiedenisleerkrachten het nationale verleden dan representeren in hun lessen. In het kader van deze vraag werd een kleinschalig kwalitatief onderzoek uitgewerkt waarin 16 Vlaamse geschiedenisleerkrachten uit de derde graad participeerden. Allen volgden ze een masteropleiding Geschiedenis aan een Vlaamse universiteit met daaropvolgend een lerarenopleiding.

Het artikel geeft eerst een korte toelichting over de positie van het nationale verleden in het Vlaamse geschiedenisonderwijs. Een tweede deel gaat in op bestaand internationaal onderzoek naar historische narratieven en naar de toekenning van betekenis aan het verleden. Dit wordt gevolgd door een sectie methodologie, waarna de resultaten van het onderzoek gepresenteerd en bediscussieerd worden.

HET VLAAMSE GESCHIEDENISONDERWIJS IN KORT BESTEK

Met de overheveling naar de gemeenschappen van het onderwijs in 1989 hield het Belgische geschiedenisonderwijs als dusdanig op te bestaan.⁴ De evolutie die hier toe leidde, viel chronologisch samen met een hevig maatschappelijk debat over de relevantie van geschiedenisonderwijs.⁵ Criticasters wilden het vervangen door maatschappelijke vorming: een vak dat zich zou richten op de actuele samenleving en op contemporaine onderwerpen zoals de Koude Oorlog, dekolonisatie en de groeiende interesse voor de Derde Wereld. Geschiedenisonderwijs was volgens hen ouderwets, te weinig gericht op burgerschap, te weinig globaal georiënteerd, en van slechts beperkt maatschappelijk nut.

In 1990, toen een nieuwe eenheidsstructuur voor het secundair onderwijs werd ingevoerd in Vlaanderen, werd het vak geschiedenis deel van de verplichte basisvorming. De Vlaamse overheid voerde zogenaamde eindtermen in per vak, minimumdoelstellingen die moeten worden behaald. Tot op heden bleven de eindtermen voor geschiedenis ongewijzigd; ze zijn dus nog steeds in voege. Deze eindtermen geschiedenis voorzien niet in een opsomming van feitenkennis, integendeel. In de eindtermen staan

4 T. Lobbes & K. Wils, *National History Education in Search of an Object. The Absence of History Wars in Belgian Schools*, in: L. Cajani, S. Lässig & M. Repoussi (eds.), *History Education under Fire: An International Handbook*, 2016 (nog te verschijnen).

5 T. Lobbes, *Verleden zonder stof: De gedaanten van het heden in het Belgische geschiedenisonderwijs (1945-1989)*, KULeuven, doctoraatsthesis, 2012; K. Wils, *The evaporated canon and the overvalued source: History education in Belgium. An historical perspective*, in: L. Symcox & A. Wilschut (eds.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte, 2009, pp. 15-31.

vaardigheden en attitudes rond kritisch denken centraal. De basisdoelstelling van het vak geschiedenis is tweeledig. Naast een kennismaking met de academische discipline geschiedenis worden aan het geschiedenisonderwijs vier grote functies toegewezen die jongeren moeten voorbereiden op hun rol als burger in de samenleving: de ontwikkeling van historisch bewustzijn, culturele vorming, identiteitsvorming en training in sociale weerbaarheid.⁶ Inzake identiteitsopbouw stellen de eindtermen dat geschiedenisonderwijs jongeren moet ondersteunen in hun zoektocht naar hun persoonlijke en sociale identiteiten, waarbij het meerlagige karakter van identiteit wordt benadrukt. Specifieke verwijzingen naar een (sub)nationale identiteit komen niet voor.

Voorvoemde centrale doelstellingen van de nieuwe eindtermen zadelen leerkrachten geschiedenis op met tegenstrijdige verwachtingen, inzake de positie van het heden in het geschiedenisonderwijs. Enerzijds wordt, vanuit een verledengericht perspectief analoog aan de discipline geschiedenis, van leerkrachten verwacht dat ze hun leerlingen leren historische feiten, gebeurtenissen en personen in hun historische context te beschouwen, en zich te onthechten van het heden. Anderzijds wordt van het geschiedenisonderwijs verwacht naar het verleden te kijken, vanuit actuele maatschappelijke besognes. Vanuit een hedengerichte logica worden leerlingen geacht lessen te trekken uit het verleden, voor heden en toekomst.⁷

Daarnaast is het zo dat de eindtermen 'geschiedenis' vooral benaderen als een synoniem voor het verleden. Epistemologische reflectie over het geconstrueerde en interpretatieve karakter van geschiedenis is enkel impliciet aanwezig. De eindtermen huldigen de overtuiging dat 'de' waarheid over 'het' verleden te achterhalen is, mits 'de historische methode' goed wordt toegepast.⁸

Het basisreferentiekader in de eindtermen is Europees. Naar de Belgische (of Vlaamse) geschiedenis wordt in de 29 eindtermen van de derde graad nauwelijks verwezen, op één concrete eindterm na: de leerlingen uit de derde graad 'analyseren de breuklijnen

6 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Secundair onderwijs, derde graad ASO: vakgebonden eindtermen geschiedenis, Brussels, 2000.

7 K. Van Nieuwenhuysse & K. Wils, *Zin en onzin van herinneringseducatie*, in: P. d'Hoine & B. Pattyn (eds.), *Tijd, evolutie en duurzaamheid*, Leuven, 2013, pp. 41-65; K. Van Nieuwenhuysse & K. Wils, *Remembrance education between history teaching and citizenship education*, in: *Citizenship Teaching and Learning*, jg. 7, 2012, nr. 2, pp. 157-171.

8 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Secundair onderwijs, derde graad ASO: uitgangspunten bij de vakgebonden eindtermen geschiedenis, Brussels, 2000; zie ook: K. Van Nieuwenhuysse, K. Wils, G. Clarebout, & L. Verschaffel, *Het heden in het Vlaamse geschiedenisonderwijs, bekeken door de bril van geschiedenisexamens*, in: *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Leraren Geschiedenis*, jg. 55, 2014, nr. 18, pp. 47-69; K. Van Nieuwenhuysse, K. Wils, G. Clarebout, G. Draye & L. Verschaffel, *Making the constructed nature of history visible. Flemish secondary history education through the lens of written exams*, in: A. Chapman & A. Wilschut (eds.), *Joined-up history: New directions in history education research (International Review of History Education)*, Charlotte (NC), 2015, pp. 231-253.

in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830'.⁹ In de eindtermen voor de lagere graden van het secundair onderwijs, waarin de geschiedenis van vóór 1830 aan bod komt, wordt helemaal geen verwijzing gemaakt naar België of de Nederlanden. Dat betekent dat Belgische geschiedenis slechts vanaf 1830 als een particuliere, te onderscheiden van de algemenere, Europese geschiedenis wordt beschouwd. De specificiteit ervan ligt volgens de eindtermen in de breuklijnen die de Belgische samenleving sinds haar ontstaan kenmerken. Al zijn de eindtermen erg westers georiënteerd, toch moedigen ze leerkrachten aan om historische gebeurtenissen te kaderen in een bredere mondiale context. De eindtermen verplichten leerkrachten om in elke graad minstens één niet-westerse samenleving te behandelen. Al weerspiegelt deze verplichting enerzijds de transnationale ambities van de eindtermen, anderzijds bevestigt ze de eurocentrische idee dat de belangrijkste ontwikkelingen in de wereldgeschiedenis te vinden zijn in de evolutie van de Europese en westerse wereld. Op die wijze vormen de eindtermen een nieuwe articulatie van de tegenstelling tussen *the West and the rest*.

Gezien de Europese en westerse oriëntatie van de eindtermen, de afwezigheid van een dominant nationaal *master narrative*, en de grote mate van inhoudelijke vrijheid die leerkrachten genieten, stelt zich de vraag welke historische narratieven Vlaamse leerkrachten construeren over het nationale verleden. Gezien de maatschappelijke en onderwijskundige context hield dit onderzoek er rekening mee dat leerkrachten mogelijk geen specifiek nationaal historisch narratief construeren. In dat geval rijst de vraag welke betekenis ze dan toch toekennen aan gebeurtenissen uit het nationale verleden. Internationaal onderzoek ter zake wijst onder meer in de richting van een sterke hedengerichtheid en van zogeheten narratieve verhaalsjablonen.

ONDERZOEK NAAR DE HISTORISCHE NARRATIEVEN VAN LEERKRACHTEN EN HUN TOEWIJZING VAN BETEKENIS

Naar de constructie van *master narratives* en hun invloed ervan op geschiedenisonderwijs gebeurde internationaal al veel onderzoek.¹⁰ Een erg bruikbaar theoretisch raamwerk in dit verband werd ontwikkeld door James Wertsch.¹¹ Hij maakt een onderscheid tussen specifieke narratieven (*specific narratives*) en verhaalsjablonen (*schematic narrative templates*). Een specifiek narratief betreft een verhaal met concrete informatie

— 9 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Secundair onderwijs, derde graad ASO: vakgebonden eindtermen geschiedenis, Brussel, 2000.

10 M. Carretero, *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*, Charlotte (NC), 2011; Textbooks, identity politics and lines of conflict in South Asia (special issue of the *Journal of Educational Media*), in: *Memory and Society*, jg. 6, 2014, nr. 2; De bredere context van dit onderzoek kan vaak ook teruggevonden worden in de zogenoemde *History wars*, grote publieke debatten over de inhoud van geschiedenisonderwijs en de rol van de natie daarin. Zie hierover bv.: T. Taylor & R. Guyver (eds.), *History Wars in the Classroom: a Global Perspective*, Charlotte (NC), 2012.

11 J. Wertsch, *Specific Narratives and Schematic Narrative Templates*, in: P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto-Buffalo-London, 2004, pp. 49-62; J. Wertsch, *Texts of Memory and Texts of History*, in: *L2 Journal*, jg. 4, 2012, nr. 1, pp. 9-20.

over plaatsen, data en personen, hanteert een chronologie en bevat een plot. Een verhaalsjabloon is een abstracte verhaalstructuur, een soort van raamwerk, dat 'opgevuld' kan worden met een aangepaste concrete inhoud, zoals gebeurtenissen, personen en data, waarbij verbanden worden gelegd tussen al deze elementen. Wertsch benadrukt dat verhaalsjablonen veelal onbewust en onbedoeld worden aangewend.¹² Een onderzoek dat Wertsch in Rusland uitvoerde, biedt een concreet voorbeeld. Wertsch vroeg deelnemers van verschillende generaties, waarvan sommigen nog de val van het communisme in 1991 hadden meegemaakt en anderen niet, om het verhaal te vertellen van hoe zij het verloop van de Tweede Wereldoorlog zagen. Wertsch concludeerde in eerste instantie dat de oudere en de jongere deelnemers erg verschillende specifieke narratieven construeerden, meer of minder gestoffeerd door feitenkennis. In tweede instantie viel het hem echter op dat alle deelnemers hetzelfde verhaalsjabloon hanteerden. Alle participanten kaderden het verloop van de Tweede Wereldoorlog immers binnen het sjabloon van een 'overwinning op buitenlandse machten'.¹³

Tot op heden is er in een Belgische context nog maar weinig onderzoek verricht naar de constructie en circulatie van historische narratieven en verhaalsjablonen over het nationale verleden. Daarom was het nodig in eerste instantie onderzoek te doen naar het bestaan van verhaalsjablonen over het Belgische verleden in de Vlaamse historische cultuur (zie bijlage 1).¹⁴ Daartoe werd vooreerst academisch onderzoek naar de historiografie en de historische cultuur van het Belgische verleden geanalyseerd.¹⁵ Om na te gaan of deze verhaalsjablonen vandaag nog steeds in gebruik zijn, werden in tweede instantie kranten, nieuwsmedia, geschiedenissen van België voor een breed publiek en sociale media zoals Facebook en Twitter onderzocht. Dit leidde tot

12 C. Lopez, M. Carretero, & M. Rodriguez-Moneo, Telling a national narrative that is not your own: does it enable critical historical consumption?, in: *Culture & Psychology*, jg. 20, 2014, nr. 4, p. 548.

13 J. Wertsch, *Specific Narratives* [...].

14 T. Van Havere, K. Van Nieuwenhuysse, K. Wils, F. Depaeppe & L. Verschaffel, Het nationale verleden verhaald: Dertien narratieve sjablonen uit de Belgische geschiedenis, in: *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, jg. 57, 2015, nr. 19, pp. 14-28.

15 A. Morelli (ed.), *Les Grands Mythes de l'histoire de Belgique, de Flandre et de Wallonie*, Brussels, 1995; Zie ook bv.: M. Beyen & B. Majerus, *Weak and Strong Nations in the Low Countries: National Historiography and its 'Others' in Belgium, Luxembourg, and the Netherlands in the Nineteenth and Twentieth Century*, in: S. Berger & C. Lorenz (eds.), *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*, Basingstoke, 2008, pp. 283-310; G. Deneckere, T. De Paepe, B. De Wever & G. Vanthemsche, *Een geschiedenis van België*, Gent, 2014; J. Tollebeek, *Enthousiasme en evidentie: De negentiende-eeuwse Belgisch-nationale geschiedschrijving*, in: J. Tollebeek (ed.), *De ijkmeesters: Opstellen over de geschiedschrijving in Nederland en België*, Amsterdam, 1994, pp. 57-74; J. Stengers, *La Belgique de 1830, une 'nationalité de convention'?*, in: H. Hasquin, *Histoire et historiens depuis 1830 en Belgique*, Bruxelles, 1981, pp. 7-19; J. Stengers, *Le mythe des dominations étrangères dans l'historiographie belge*, in: *Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis*, jg. 59, 1981, nr. 2, pp. 382-401; T. Verschaffel, *Spiegelpaleis: Belgische zelfbeelden en Belgische beelden van Nederland*, in: P. Rietbergen & T. Verschaffel (eds.), *De erfenis van 1830*, Leuven-Voorburg, 2006, pp. 155-175; E. Witte, J. Craeybeckx & A. Meynen, *Politieke geschiedenis van België van 1830 tot heden*, Antwerpen, 2006.

het schrappen van sommige oudere verhaalsjablonen en het toevoegen van enkele nieuwe. Uiteindelijk werden dertien verhaalsjablonen geselecteerd, die vandaag in Vlaanderen voorkomen. Uiteraard staat dit aantal van dertien open voor discussie. Het is mogelijk sommige sjablonen te combineren in een groter, overkoepelend verhaalsjabloon, zo bijvoorbeeld een sjabloon dat de grootsheid en het dappere, progressieve karakter van België en de Belgen op verschillende domeinen en over de tijdvakken (vóór en na 1830) benadrukt. Door het feit dat de Belgische overheid niet langer inzet op het uitwerken en dissemineren van een dominant nationaal *master narrative*, en zowel de Vlaamse als Waalse beweging elk hun eigen interpretaties naar voren schoven, circuleren er in het hedendaagse België meerdere en soms tegenstrijdige verhaalsjablonen. Een bijkomende verklaring voor dit fenomeen kan misschien ook gevonden worden in wat Tara Zahra als '*national indifference*' omschrijft.¹⁶ Ze verwijst daarmee naar het gegeven dat sommige mensen en groepen, zeker in multinationale staten, blijk geven van een complete onverschilligheid tegenover (het behoren tot) de natie. Als gevolg hiervan ontstaat ook net ruimte voor meerdere en soms tegenstrijdige verhaalsjablonen.

Sommige verhaalsjablonen vinden hun oorsprong in de negentiende-eeuwse romantische voorstellingen van het nationale verleden; andere zijn dan weer van recente datum; sommige vloeien voort uit academisch onderzoek, andere uit populaire en/of politieke voorstellingen. Ten slotte drukken sommige sjablonen een verbondenheid uit met het Belgische verleden, terwijl andere het net afwijzen of er een wetenschappelijk-afstandelijke houding tegenover aannemen.

Een voorbeeld van een sjabloon dat verbondenheid uitdrukt met België en zijn geschiedenis is het 'klein maar dapper' sjabloon. Hierin wordt België voorgesteld als een gebied dat er altijd in slaagde dapper weerstand te bieden tegen vreemde overheersers, zoals Caesar en zijn Romeinse legioenen, de Spanjaarden of de Duitsers in twee opeenvolgende wereldoorlogen, en zo een zekere nationale integriteit te bewaren. Het 'Vlaamse' sjabloon daarentegen wijst België en de Belgische geschiedenis net af; België wordt immers beschouwd als de recentste bezetter van een onvrij Vlaanderen. Afstand nemen van België en zijn geschiedenis sluit echter niet noodzakelijk een emotionele afwijzing in. Afstand nemen kan evenzeer vanuit een wetenschappelijk perspectief, zoals het breuklijnsjabloon doet, waarnaar de eindtermen geschiedenis verwijzen. Dat sjabloon benadert het nationale verleden vanuit de traditionele tegenstellingen die tussen verschillende maatschappelijke groepen op ideologisch (klerikalen-antiklerikalen), socio-economisch (werkgevers-werknemers) en communair (Vlamingen-Franstaligen) vlak de Belgische samenleving quasi van bij haar ontstaan kenmerkten. Hierbij dient opgemerkt dat voornamelijk de communautaire breuklijn een typisch Belgisch fenomeen is; beide andere breuklijnen manifesteerden

16 T. Zahra, *Imagined Noncommunities: National Indifference as a Category of Analysis*, in: *Slavic Review*, jg. 69, 2010, nr. 1, pp. 93-119.

zich evenzeer in veel andere Europese landen. Na de Tweede Wereldoorlog ontstonden overigens nieuwe breuklijnen, rond ethische kwesties (abortus en euthanasie), ecologische problemen (de tegenstelling ecologie-economie), en een links-rechts tegenstelling (vooral inzake veiligheidsbeleid en migratie).

Onderzoek naar hoe verhaalsjablonen door geschiedenisleerkrachten worden gebruikt in hun lessen, is tot nu toe nog niet gevoerd. Wat wel reeds onderzocht werd, is hoe leerkrachten in hun keuze tussen het historische relevante en het triviale, betekenis toekennen aan historische gebeurtenissen. Volgens Peter Seixas en Carla Peck wordt historische betekenis niet enkel bepaald door het verband tussen gebeurtenissen en personen in het verleden, maar ook door de relatie tussen die personen en gebeurtenissen, en wijzelf, in het heden, die hierover historisch denken.¹⁷ Naar de relatie tussen heden en verleden deden ook Kaat Wils e.a. onderzoek. Zij bestudeerden de opvattingen hierover van leerkrachten-in-opleiding. Hierbij ontwierpen ze drie epistemologisch geïnspireerde profielen van geschiedenisleraren. Een verledengerichte leerkracht kent aan het verleden een onafhankelijke status toe, benadert het verleden dus als iets autonooms en zal daardoor niet onmiddellijk verbanden leggen met het heden; een hedengerichte leerkracht beschouwt het heden als het uitgangspunt van het geschiedenisonderwijs en probeert verleden en heden zo veel als mogelijk te verbinden; de postmodern geïnspireerde leerkracht tenslotte richt zich vooral op hoe representaties van het verleden worden geconstrueerd, zowel vroeger als nu, en deconstrueert kritisch populaire voorstellingen van het verleden in de collectieve herinnering. Gebaseerd op deze profielen, die in de praktijk nooit zuiver voorkomen, ontwierpen de onderzoekers een vragenlijst, een gedragstaak en een semigestructureerd interview. Ze concludeerden dat de meeste leerkrachten-in-opleiding veel waarde hechten aan het betrekken van het heden in onderwijs over het verleden. Een louter verledengerichte aanpak werd verworpen.¹⁸ De participanten waardeerden het heden om interesse op te wekken, om het verleden via het heden herkenbaarder te maken, maar evengoed om het heden te begrijpen vanuit het verleden (bestaansverheldering), en om lessen te trekken uit het verleden met het oog op heden en toekomst. Een kleine maar niettemin noemenswaardige openheid voor een postmoderne benadering deed zich bij de participanten eveneens voor.

¹⁷ P. Seixas & C. Peck, *Teaching Historical Thinking*, in: A. Sears & I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, 2004, p. 111.

¹⁸ A. Schampaert, K. Wils, G. Clarebout & L. Verschaffel, De relatie tussen heden en verleden in de geschiedenisles: Een empirisch onderzoek naar de opvattingen van toekomstige leraren geschiedenis in Vlaanderen, in: *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Leraren Geschiedenis*, jg. 49, 2011, nr. 15, pp. 1-8; A. Schampaert, K. Wils, G. Clarebout, H. Cools, A. Albicher & L. Verschaffel, Past and present in contemporary history education: An exploratory empirical research on prospective history teachers (Yearbook – Jahrbuch – Annales), in: *International Society for History Didactics*, nr. 32, p. 217.

Anne Van Dievoet voerde hetzelfde onderzoek uit, bij ervaren geschiedenisleerkrachten. Zij kwam tot een gelijkaardige conclusie, namelijk dat ook ervaren leerkrachten erg hedengericht zijn in hun opvattingen.¹⁹ Deze en andere studies tonen aan dat presentisme deel uitmaakt van de lespraktijk, en dat leerkrachten vaak betekenis toekennen aan het verleden vanuit het heden. Ze doen dat ofwel om het verleden vanuit het heden te verklaren, of om bestaansverheldering te bieden, om lessen uit het verleden te trekken, of om interesse te wekken bij leerlingen.²⁰

ONDERZOEKSMETHODE

Dit onderzoek richt zich op de wijze waarop geschiedenisleerkrachten in Vlaanderen het nationale verleden representeren. Om redenen van haalbaarheid werd gekozen voor een kwalitatief onderzoek met een beperkt aantal leerkrachten. Lesobservaties bleken om verschillende redenen onhaalbaar, waardoor er uiteindelijk voor werd gekozen om te dele de methodologie van de Canadese geschiedenisdidactica Carla Peck te hanteren, bestaande uit een gedragstaak, aangevuld met een semigestructureerd interview.²¹ Concreet namen er, in het voorjaar van 2014, zestien leerkrachten op vrijwillige basis deel aan deze studie. Alle participanten geven les in de derde graad. Hiervoor werd gekozen omdat in die graad de periode van circa 1750 tot het heden wordt behandeld, het tijdperk waarin de Belgische onafhankelijkheid en de specifieke Belgische geschiedenis te situeren valt. Leerkrachten die lesgeven in deze graad zijn dus sowieso vertrouwd met aspecten van het Belgische verleden. Alle geven ze les in ASO, sommigen in combinatie met een opdracht in KSO en/of TSO. Op zich speelt dit gegeven in ons onderzoek geen rol. Het is immers zo dat de eindtermen voor ASO, KSO en TSO nauwelijks van elkaar verschillen. Vijftien leerkrachten geven les in het vrij onderwijs, één in het gemeenschapsonderwijs (GO!). Ook dit verschil hoeft in dit onderzoek geen rol te spelen. De leerplannen van beide onderwijskoepels zijn immers conform dezelfde eindtermen. Alle leerkrachten, waarvan vier vrouwen en twaalf mannen, zijn van Belgische afkomst. Hun leeftijd varieert van 26 tot 55 jaar. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers aan ons onderzoek bedraagt 44 jaar. Ze volgden een masteropleiding Geschiedenis met daaropvolgend een lerarenopleiding. Vanuit deze vaststelling mag veilig worden verondersteld dat de leerkrachten vertrouwd zijn met het breuklijnsjabloon, aangezien dit al meerdere decennia gebruikt wordt als academische benaderingswijze van de Belgische geschiedenis. Aangezien we verder geen reden zagen om verschillen te verwachten in uitkomst van de gedragstaak vol-

19 A. Van Dievoet, *Opvattingen over geschiedenisonderwijs: De spanning tussen heden en verleden in de geschiedenisles*, KULeuven, masterthesis, 2012.

20 B. Von Borries, *(Re-)Constructing History and Moral Judgment: on Relationships Between Interpretations of the Past and Perceptions of the Present*, in: M. Carretero & F. James (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Hillsdale, 1994, pp. 339-355.

21 C. Peck, 'It's Not Like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between': Ethnicity and Students' conceptions of Historical Significance, in: *Theory and Research in Social Education*, jg. 38, 2010, nr. 4, pp. 574-617.

gens de specifieke Vlaamse universiteit waar de opleiding werd gevolgd, namen we dit criterium niet mee in de analyse, en bevroegen we de leerkrachten niet specifiek over waar ze hun opleiding volgden. De participanten beschikken over gemiddeld 20 jaar beroepservaring, al lopen de verschillen uiteen tussen de drie en de 33 jaar. Elke leerkracht heeft dus wel minstens drie jaar beroepservaring in de derde graad. Er kan dan ook worden verondersteld dat ze inmiddels een duidelijke visie ontwikkelden over geschiedenisonderwijs en over lesgeven over het nationale verleden. De mate waarin ze hierin steunen op specifieke leerboeken geschiedenis voor het secundair onderwijs is niet helemaal duidelijk. Zes leerkrachten gaven aan geen leerboek te gebruiken in de klas, drie slechts uitzonderlijk. Dit hoeft evenwel niet te betekenen dat deze leerkrachten zich niet beroepen op leerboeken, naast allicht ander materiaal, in het voorbereiden van hun lessen. Een vlugge analyse van alle leerboeken geschiedenis voor de derde graad van het Vlaamse secundair geschiedenisonderwijs actueel in gebruik (*Historia, Storia, Passages, Spiegelbeelden, Weerspiegelingen, Pionier, Memo*) leert dat in de lessen over Belgische geschiedenis, het breuklijnsjabloon centraal staat.

Naam	Onderwijst in	Onderwijsnet	Ervaring	Richting	Leerboek
Annick	Leuven	vrij	16 jaar	ASO + TSO	(zelden) Storia
Ellen	Leuven	vrij	14 jaar	ASO + TSO	geen
David	Genk	vrij	27 jaar	ASO + KSO	geen
Elvira	Mechelen	vrij	33 jaar	ASO	Passages
Gunter	Houthalen	vrij	21 jaar	ASO + TSO	Historia
Ivo	Tienen	GO!	10 jaar	ASO + TSO	Memo
Johan	Leuven	vrij	27 jaar	ASO + TSO	Storia
Kurt	Brussel	vrij	24 jaar	ASO	Passages
Lucien	Genk	vrij	32 jaar	ASO + TSO	geen
Lydia	Leuven	vrij	16 jaar	ASO	(zelden) Historia
Maurice	Leuven	vrij	22 jaar	ASO	geen

Naam	Onderwijst in	Onderwijsnet	Ervaring	Richting	Leerboek
Michel	Overijse	vrij	25 jaar	ASO + TSO	geen
Raymond	Kortrijk	vrij	31 jaar	ASO	Historia
Stefan	Leuven	vrij	22 jaar	ASO	geen
Thomas	Leopoldsburg	vrij	3 jaar	ASO + TSO	Historia
Wouter	Leuven	vrij	6 jaar	ASO	(zelden) Historia

Tabel 1: Enkele gegevens van de 16 participerende leerkrachten.

In eerste instantie werd de participanten een gedragstaak voorgeschoteld. Elke leerkracht werd gevraagd om, individueel, uit een lijst van dertig gebeurtenissen uit het nationale verleden, er tien te selecteren:

“De opdracht bestaat erin, om uit deze 30 fiches een selectie te maken van 10 fiches, die u het meest het behandelen waard vindt, gesteld dat u volledig vrij een specifieke lessenreeks over het nationale verleden mag opbouwen van ca. 5 à 8 lessen. Met ‘volledig vrij’ wordt bedoeld dat u geen rekening hoeft te houden met vakgroepafspraken, met wat in het leerboek staat, in leerplannen en eindtermen, noch met uw huidige lespraktijk.”

Het selectieprincipe achter de lijst van dertig gebeurtenissen (zie bijlage 2) was dat ze de leerkrachten moesten toelaten een specifiek narratief over het nationaal verleden te construeren, gebaseerd op één of enkele van de verhaalsjablonen die eerder werden onderscheiden. Daarbij werd een evenwicht tussen politieke, culturele, economische en religieuze gebeurtenissen bewaakt, evenals een chronologische balans. Alle periodes uit het klassieke referentiekader waren vertegenwoordigd, en er was een evenwicht tussen de gebeurtenissen daterend van vóór en na 1830. De voorkeur in de selectie ging uit naar enerzijds scharniermomenten uit het nationale verleden en anderzijds gebeurtenissen die op verschillende en/of conflicterende wijze kunnen geïnterpreteerd worden. Alle fiches werden voorzien van een titel, een tijdsaanduiding, een korte feitelijke tekst van een zevental regels met uitleg over de gebeurtenis, en twee tot drie afbeeldingen. Waar mogelijk werd gekozen voor iconische afbeeldingen, die verschillende perspectieven bieden op de gebeurtenis. Bijlage 3 toont een voorbeeld van zo'n fiche.

Na afloop van de gedragstaak werd met elke participant een semigestructureerd interview van ongeveer één uur georganiseerd. Daarin werd gevraagd de selectie te presenteren en toe te lichten, en werd gepolst naar eventuele verbanden tussen de

**A
M
B
I
O
R
I
X**

**Voor vrijheid
van onderwijs**



**Ik bevocht Cæsar ...
Ik bevecht Collard ...
Voor de Vrijheid!...**

gekozen gebeurtenissen. Dit liet toe na te gaan of leerkrachten gebruik maakten van één of meerdere verhaalsjablonen, en op welke gronden ze betekenis toekenden aan de gebeurtenissen. Tevens werd de leerkrachten de kans geboden andere dan de dertig opgegeven gebeurtenissen te noemen. Op die manier kon worden nagegaan of ze eventueel nog een ander verhaalsjabloon toepasten dan de dertien die eerder waren onderscheiden. Alle interviews werden opgenomen, letterlijk getranscribeerd, en geanalyseerd met behulp van NVivo Qualitative Analysis Software.²²

Om na te gaan of er zich verhaalsjablonen onder een selectie bevonden, werden twee criteria voorop gesteld. Een eerste voorwaarde was dat het basisidee van het verhaalsjabloon verwoord moest worden doorheen de duiding van een specifieke gebeurtenis. Voor het sjabloon van 'buitenlandse overheersers' moest de leerkracht bijvoorbeeld vermelden dat België door de eeuwen heen door opeenvolgende buitenlandse machten bezet is geweest. Ten tweede moest expliciet worden aangehaald dat dit idee ook toe te passen viel op andere gebeurtenissen. Om de betekenis te analyseren die werd toegekend aan gebeurtenissen, werd een analyseschema ontworpen, op basis van het voornoemde onderzoek van Wils e.a. Een basisonderscheid werd gemaakt tussen een verledengerichte, hedengerichte en postmoderne toewijzing van betekenis aan voorbije gebeurtenissen.

RESULTATEN

1. HET GEBRUIK VAN VERHAALSJABLONEN

In antwoord op de vraag naar de gehanteerde methode of logica in de selectie van tien gebeurtenissen, gaf één leerkracht resoluut aan dat de weerstand tegen buitenlandse overheersers de rode draad had gevormd doorheen zijn keuzes. Maar liefst zes gebeurtenissen uit zijn selectie, zoals het verzet van Ambiorix, Napoleon en de slag bij Waterloo, en de Eerste Wereldoorlog, verbond Thomas²³ met het 'klein maar dapper' sjabloon, dat als *master narrative* functioneerde in zijn denken over het nationale

- < De vrijheidsheld Ambiorix werd van stal gehaald door het Katholiek Onderwijs om de schoolstrijd aan te binden met de parse regering Van Acker IV. Romein van dienst is de socialistische minister van Openbaar Onderwijs Léo Collard tegen wie in 1955 een hevige campagne werd gevoerd. De tweede schoolstrijd (1950-1958) betrof het secundair onderwijs: enerzijds de subsidiëring van het vrij katholiek onderwijs, anderzijds de uitbouw van het Rijksonderwijs. Het schoolpact van 1958 zorgde voor pacificatie op basis van keuzevrijheid. [ADV N, VGCC 5]

— 22 Die laat de kwalitatieve data-analyse van voornamelijk tekstuele informatie toe, via het analyseren, classificeren en ordenen van informatie op basis van codes en categorieën.

23 De namen van alle leerkrachten zijn veranderd, om strikte anonimiteit te garanderen.

verleden. Bij de vijftien andere participanten viel geen *master narrative* te ontwaren. Zes leerkrachten gaven aan dat ze gedeeltelijk het gegeven 'breuklijnen' gebruikt hadden in hun selectie. Ze erkenden dat de Belgische samenleving doorspekt was met tegenstellingen en poogden hier uitdrukking aan te geven, door bijvoorbeeld de fiche van John Cockerill te kiezen (socio-economische breuklijn), van de Eerste Schoolstrijd (ideologische breuklijn), of van de Vlaamse eis voor eentaligheid (communautaire breuklijn). Die zes leerkrachten leunden echter niet uitsluitend op het idee van de breuklijnen. Gemiddeld kozen zij zelfs slechts drie fiches vanuit dit perspectief; de andere zeven werden los van het sjabloon van de breuklijnen gekozen. Het is opmerkelijk dat, gegeven de vermelding in de eindtermen, en de aanwezigheid in de leerboekhoofdstukken over Belgische geschiedenis, tien leerkrachten het breuklijnenjabloon eigenlijk helemaal buiten beschouwing lieten. Twee leerkrachten, Stefan en Ivo, ontkenden zelfs de Belgische eigenheid van dit fenomeen; volgens hen vormen breuklijnen in een samenleving eerder een Europees gegeven.

Dat leerkrachten weinig verhaalsjablonen aanwendden, betekent evenwel niet dat ze er geen kenden. Integendeel, sjablonen zoals 'de schone slaapster' en 'klein maar dapper', beiden aanwezig in de Vlaamse populaire historische cultuur, werden door zes leerkrachten duidelijk vermeld. Ze gebruikten die echter niet om hun verhaal te construeren, maar reflecteerden erover. Vier leerkrachten deconstrueerden kritisch het idee van 'de schone slaapster', terwijl ze de fiches becommentarieerden van Ambiorix' opstand tegen Caesar, of van Godfried van Bouillon. Ze haalden daarbij het negentiende-eeuwse patriottisme en nationalisme aan, waarin het idee was gecreëerd dat België en een *âme belge* al lang vóór 1830 bestonden. Het 'klein maar dapper' sjabloon werd door twee leerkrachten gedeconstrueerd. Lucien stelde bijvoorbeeld: *"Hebben die kleine Belgen de Duitsers kunnen tegenhouden op die manier? [...] Is dat door de dapperheid der Belgen? Dat is natuurlijk de vraag. Een beetje geluk bij gemoed ook, toeval, de IJzervlakte, de primitiviteit van het begin van de oorlog is ook een oorzaak van het stilvallen. En dan trek ik dikwijls de lijn door naar WOII, dus dat toen België niets betekende."*

2. BELGISCHE GESCHIEDENIS IN EEN EUROPEES KADER

Met slechts één leerkracht die uitsluitend op één sjabloon steunde om een verhaal te construeren over het nationale verleden, en zes leerkrachten die slechts gedeeltelijk vanuit één sjabloon werkten, lagen twee conclusies voor de hand: de dertien vooraf onderscheiden verhaalsjablonen speelden geen bepalende rol in het selectieproces, en de leerkrachten hebben op één uitzondering na duidelijk geen dominant *master narrative* over het nationale verleden in gedachten. Maar hoe kwamen ze dan tot hun uiteindelijke selectie? De vijftien leerkrachten die niet vanuit één sjabloon werkten, gaven allen aan dat ze de grote lijnen van (evoluties in) het verleden wilden weergeven. Lucien en Raymond stelden dat ze serieus hadden geworsteld met de specificiteit van het Belgische verleden. Ze achtten het erg moeilijk specifieke eigenschappen van de Belgische geschiedenis te duiden. De andere dertien leerkrachten gaven van bij het begin expliciet aan dat ze 'het verleden' bewust niet hadden beperkt tot 'het Belgische verleden', maar het nationale verleden meteen in een breder (West-)Europees kader

hadden beschouwd. Sommige leerkrachten vermeldden België zelfs niet eens in de uitleg van hun selectie. Gunter en Johan hadden het bijvoorbeeld consequent over het belang van gebeurtenissen en personen voor Europa en voor de Europese geschiedenis. Gunter stelde: *"Dat Clovis zich bekeert tot het Christendom is bepalend geweest voor de Europese geschiedenis."* Over Napoleon zei hij: *"Net zoals Karel V, heel bepalend geweest voor Europa"*. Lydia ging nog een stap verder, toen ze over haar opdracht, die expliciet over het nationale verleden ging, stelde: *"ik heb geen Belgisch verhaal geconstrueerd, maar een Europees."* De gebeurtenissen uit het Belgische verleden gebruikte ze enkel als casussen om de (West-)Europese geschiedenis te illustreren.

Het lijkt erop dat de quasi afwezigheid van enige specificiteit binnen het Belgische verleden, zoals die naar voor kwam uit de interviews met vijftien van de zestien leerkrachten, verbonden kan worden met het voorkomen van een veertiende verhaalsjabloon, dat het 'Europese' sjabloon zou kunnen worden genoemd. Dit sjabloon negeert grotendeels de eigenheid van het Belgische verleden, en plaatst het in een bredere (West-)Europese context. De link met de benadering zoals die in de Vlaamse eindtermen geschiedenis voorkomt, lijkt hier voor de hand te liggen. Niettemin kan het gebruik van dit sjabloon de selectie van de leerkrachten niet volledig duiden. Alle dertig fiches zouden immers op de ene of andere wijze wel aan de Europese geschiedenis verbonden kunnen worden. De vraag op welke gronden de leerkrachten hun selectie maakten, blijft dus overeind. Het is hier dat het concept van toewijzing van historische betekenis komt bovendien.

3. DE TOEKENNING VAN HISTORISCHE BETEKENIS

Het is van belang, eerst en vooral, aan te geven dat alle leerkrachten hun selectie op een weldoordachte manier maakten. Doorheen de interviews bouwde elke leerkracht een heldere redenering op in het toelichten van het hoe en waarom en het afwegen van de uiteindelijke selectie. Alle leerkrachten redeneerden erg didactisch, en bleven dicht bij hun eigen lespraktijk, ook al verplichtte de opdracht hen hier expliciet niet toe. Ze verwezen bijvoorbeeld vaak naar hun eigen leerlingen en klassen, naar de studierichtingen en onderwijsvormen waarin ze lesgeven, en naar de schoolcultuur waarin ze werken.

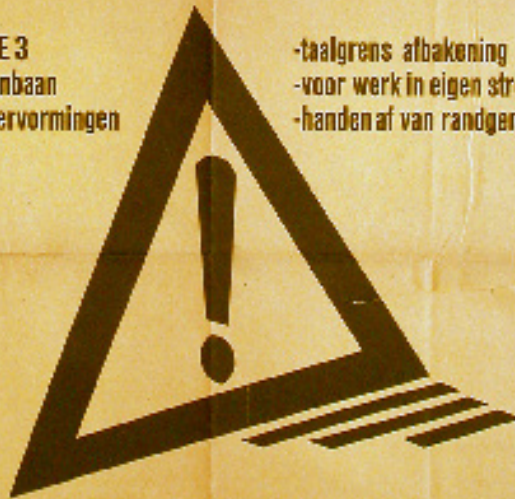
In het overlopen van de selecties van alle leerkrachten valt het meteen op dat geen enkele leerkracht uitsluitend fiches van ná 1830 koos. Alle leerkrachten waren zich hiervan bewust. Ook al behoorden gebeurtenissen van vóór 1830 strikt genomen niet tot de geschiedenis van België als onafhankelijke staat, zo stelden ze, namen ze er toch een aantal op, ofwel omdat ze belangrijke historische fenomenen en ontwikkelingen belichaamden, ofwel om bepaalde aspecten van de Belgische, en Europese samenleving van na 1830 te kunnen duiden. Eén derde van alle geselecteerde gebeurtenissen stamde van vóór 1830; de overige, uit de periode sinds de Belgische onafhankelijkheid, waren evenwichtig verdeeld over de negentiende en de twintigste/eenentwintigste eeuw. In die zin lijkt het er dus op dat er geen uitgesproken hedengerichtheid aan de basis van de selectie lag.

MARS OP BRUSSEL

22 OKTOBER

-voor de nieuwe E 3
weg met de dodenbaan
-voor structuurhervormingen

-taalgrens afbakening
-voor werk in eigen streek
-handen af van randgemeenten



[^] De twee Vlaamse Marsen op Brussel van 22 oktober 1961 en 14 oktober 1962 vormen belangrijke ijkpunten in de Vlaamse strijd en de omvorming van België tot federale staat. In specifieke narratieven, vormgegeven volgens het breuklijnen-sjabloon, wordt hen vaak een prominente plaats toebedeeld. [ADV, VAVA 1127]

Zes gebeurtenissen werden geselecteerd door meer dan de helft van alle zestien leerkrachten. Het betreft de Belgische onafhankelijkheid (14 keer), de Vlaamse Marsen op Brussel (13 keer), de Eerste Wereldoorlog (12 keer), de Kongo-Vrijstaat (11 keer), de Guldensporenslag (10 keer) en het verwerven van het algemeen stemrecht voor mannen (9 keer). Drie fiches werden door niemand geselecteerd. Twee ervan, de Witte Mars en het homohuwelijk, werden als te recent beschouwd, waardoor het volgens de leerkrachten nog te vroeg was om hun betekenis te beoordelen. De derde fiche betrof die van Karl Marx in het kosmopolitische Brussel. Sommige leerkrachten gaven in dit verband aan dat het communisme niet relevant was binnen de context van het nationale verleden.

In het algemeen hielden een verledengerichte (82 keer) en een hedengerichte (90 keer) toekenning van betekenis elkaar in evenwicht. Beide kwamen zelfs dikwijls samen voor. Leerkrachten gaven meermaals aan dat ze een gebeurtenis hadden geselecteerd, én omdat ze belangrijk was voor mensen in het verleden, én om het heden uit te leggen, via gelijkenissen en verschillen met het verleden. De Eerste Wereldoorlog werd bijvoorbeeld behandeld vanwege zijn enorme impact toentertijd, maar ook om parallellen te trekken met de actuele crisis inzake het optreden van Rusland in de Krim en in Oost-Oekraïne. Een postmoderne toekenning van betekenis gebeurde door veertien leerkrachten, en kwam in totaal 34 keer voor. Sommige leerkrachten deden dit systematisch, anderen kenden ze enkel toe bij specifieke gebeurtenissen, zoals Ambiorix' verzet tegen de Romeinen, en de Guldensporenslag. Die laatste beklemtoonden daarbij dat ze deze gebeurtenissen specifiek hadden geselecteerd om de mechanismen te kunnen uitleggen, hoe het verleden wordt gebruikt zowel door politici als in de brede samenleving om collectieve herinneringen te scheppen, die een collectieve identiteitsvorming moeten schragen. Hieronder worden de drie verschillende vormen van toekenning van betekenis kort apart toegelicht.

Een verledengerichte toekenning van betekenis gebeurde om twee redenen. Soms werden gebeurtenissen als belangrijk beschouwd omwille van hun betekenis voor tijdsgenoten. Dat was het geval voor bijvoorbeeld de contrareformatie of de Jodenvervolging tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet België. Een tweede, meer voorkomende reden betrof de toewijzing van betekenis vanuit de gevolgen die een gebeurtenis had voor latere samenlevingen, echter zonder dit tot in het heden door te trekken. De industrialisatie van België werd als belangrijk beschouwd, omwille van de sociale kwestie die eruit voortvloede in de 19de en eerste helft 20ste eeuw; de wreedheden in de Kongo-Vrijstaat omdat die heftige discussies over het gegeven kolonialisme bleven veroorzaken tot aan de dekolonisatie van Afrika in de jaren 1960.

Een hedengerichte toekenning van betekenis kwam hoofdzakelijk voort vanuit het motief van bestaansverheldering, om het uitzicht van het heden te verklaren vanuit het verleden. Annick koos bijvoorbeeld de Eerste Schoolstrijd *"als verklaring voor het feit dat wij toch bijna in elke kleine stad in België een Atheneum en een katholieke school hebben, zelfs tot het basisonderwijs toe"*. De mijnramp van Marcinelle in 1956 werd door

Ellen geselecteerd om de actuele multiculturele samenleving en de positie van migranten te duiden. Het motief van leren uit het verleden voor heden en toekomst kwam weinig voor. Negen leerkrachten refereerden eraan, bij gemiddeld twee historische gebeurtenissen. Maurice selecteerde bijvoorbeeld Kongo-Vrijstaat als negatief voorbeeld, om aan te tonen hoe je niet met 'de ander' omspringt. Ellen selecteerde het verwerven van het algemeen stemrecht voor mannen om leerlingen het belang te duiden van hun stem uit te brengen. Slechts één leerkracht hanteerde een heden-gerichte toekenning van betekenis om via een discussie over voorbije gebeurtenissen tot identiteitsvorming te komen. Weinig verrassend was dat Thomas, in wiens selectie het 'klein maar dapper' sjabloon als leidraad fungeerde. In antwoord op de vraag waarom hij belang hechtte aan het gebruik van een schilderij van Napoleon die een 'imperialistische pose' aanneemt op het slagveld bij Waterloo (waar hij uiteindelijk verslagen werd), stelde hij: *"Ik ben er heel fier op Belg te zijn, en ik vind het belangrijk dat mee te geven aan leerlingen. Ze moeten beseffen dat we als inwoners van het kleine België fier mogen zijn op wat er hier allemaal gebeurd is."* De overwinning op Napoleon zette hij hiertoe in. Alle andere vijftien leerkrachten gingen niet over tot Belgische identiteitsopbouw, maar deconstrueerden net kritisch pogingen hiertoe via de collectieve herinnering.

Die vijftien leerkrachten vertoonden in die zin kenmerken van wat hoger het profiel van de postmodern geïnspireerde leerkracht werd genoemd, en kenden aldus op postmoderne wijze betekenis toe aan het verleden. Deze vorm werd in hoofdzaak gebruikt om de collectieve herinnering en (sub)nationale identiteitsvorming sinds de negentiende eeuw kritisch te deconstrueren. Voor figuren zoals Ambiorix, Godfried van Bouillon of de 600 Franchimontezen werd aangetoond hoe ze werden – en nog steeds worden – heruitgevonden binnen een samenleving in het kader van natie- en identiteitsvormende processen. Annick stelde in dit verband: *"Het wordt steeds belangrijker om in de geschiedenisles de leerlingen te laten inzien dat geschiedenis altijd een soort constructie is. [...] Het is eigenlijk heel goed om hen hier ook op jonge leeftijd al over te laten nadenken."*

Wanneer op het individuele niveau de toekenning van betekenis wordt geanalyseerd, dan kan worden vastgesteld dat de meeste leerkrachten, twaalf van de zestien, vrij evenwichtig verleden- en hedengericht betekenis toekennen, aangevuld met enkele postmoderne insteken. Vier leerkrachten wijken hiervan af. Stefan ging duidelijk verledengericht te werk. Volgens hem is het verwarrend voor leerlingen als heden en verleden voortdurend vermengd worden. Thomas en Lydia daarentegen gingen uitgesproken hedengericht te werk. Voor hen diende geschiedenis (quasi) uitsluitend voor bestaansverheldering, voor een beter begrip van het heden. Elvira tot slot hanteerde een erg postmoderne benadering. Ze stelde: *"Ik probeer duidelijk te maken hoe elke samenleving het verleden herschrijft, en die gebeurtenissen selecteert die ze dan belangrijk en bruikbaar vinden. [...] Leerlingen moeten begrijpen hoe geschiedenis, net zoals nationaliteit of identiteit, een constructie is. Geschiedenis is geen spiegel van het verleden, maar een constructie ervan."*

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Dit onderzoek ging na welke historische representaties van het nationale verleden Vlaamse geschiedenisleerkrachten construeren. Daartoe werd hen gevraagd volledig vrij een lessenreeks over het nationale verleden te ontwerpen. In die zin betreft het een 'fictieve' lessenreeks. In de effectieve klaspraktijk volgen leerkrachten in hun lessen over het nationale verleden misschien eerder een leerboek (als het aanwezig is) of een stramen vastgelegd in de vakgroep geschiedenis van de school. Een eerste belangrijke conclusie van dit kleinschalige onderzoek is dat er geen dominant *master narrative* aanwezig was in de hoofden van de participerende leerkrachten. Ook de dertien eerder onderscheiden verhaalsjablonen structureerden evenmin het denken van de leerkrachten. In internationaal vergelijkend perspectief is dit opmerkelijk. In heel wat andere landen worden leerkrachten immers geacht het dominante nationale *master narrative* door te geven. Binnen de Belgisch-Vlaamse context is deze conclusie evenwel minder verrassend, aangezien, zoals hoger aangehaald, de nationale, later federale overheid zeker sinds 1950 haar inbreng in een nationale herinneringspolitiek sterk terugschroefde, en de Vlaamse overheid evenmin een *master narrative* oplegde in het secundair onderwijs sinds 1989.²⁴ Blijkbaar deden ook de participerende geschiedenisleerkrachten (op één uitzondering na) dat evenmin, ook al laten de eindtermen hen in principe die vrijheid. Zelfs het breuklijnsjabloon, dat in de eindtermen expliciet wordt vermeld, fungeerde zo niet. Waarschijnlijk heeft dat laatste te maken met het gegeven dat de meeste leerkrachten het nationale verleden in een Europees raamwerk beschouwden, en dus geen aandacht hadden voor de Belgische eigenheid ervan. De mate waarin 'nationale onverschilligheid' in deze keuze een rol speelde, is niet helemaal duidelijk.²⁵ Of leerkrachten gewoon vrij onverschillig tegenover de Belgische natie en haar verleden stonden, kon uit de gesprekken met hen niet als dusdanig worden afgeleid.

De vaststelling van deze sterke Europese gerichtheid, die ook in de eindtermen vervat zit, vormt in elk geval een tweede conclusie. Het lijkt erop als fungeerde de Europese en westerse focus van de eindtermen als veertiende 'Europese' verhaalsjabloon. De eindtermen laten hier duidelijk hun sporen na in het denken van de meeste participerende leerkrachten.

Een derde conclusie luidt dat de participanten op een evenwichtige manier verleden-zowel als hedengericht betekenis toekenden aan historische personen en gebeurtenissen. Dit lijkt de verwachtingen van de eindtermen te weerspiegelen. Anderzijds strookt deze conclusie niet met eerder onderzoek naar de opvattingen van Vlaamse leerkrachten, waarin vooral een hedengerichtheid gevonden werd.²⁶ Eén mogelijke

24 G. Castryck, *Whose History is History? Singularities and Dualities of the Public Debate on Belgian Colonialism*, in: S. Mörsdorf (ed.), *Being a Historian: Opportunities and Responsibilities, Past and Present*, s.l., 2010, pp. 1-18.

25 T. Zahra, *Imagined Noncommunities* [...].

26 A. Schampaert, K. Wils, G. Clarebout & L. Verschaffel, *De relatie tussen heden en ver-*

verklaring is dat leerkrachten in hun concrete lespraktijk, in tegenstelling tot in hun opvattingen, toch een groot belang hechten aan het voorzien van een breed historisch overzicht. Vijftien leerkrachten gaven expliciet aan dat ze vooral die gebeurtenissen hadden geselecteerd die de grote lijnen van het verleden illustreren. Als deze leerkrachten effectief prioritair een zo volledig mogelijk overzicht van het verleden willen voorzien, dan laat dit streven nauwelijks tot geen ruimte voor zijsprongen naar het heden. Die vragen immers teveel tijd. Dit kan meteen ook verklaren waarom er minder hedengerichte betekenis werd toegekend, op burgerschapsvormende en morele gronden, om te leren uit het verleden voor heden en toekomst, al verwijzen de eindtermen geschiedenis ook hiernaar. Een tweede mogelijke verklaring kan gevonden worden in het gegeven dat alle participerende leerkrachten academisch geschoolde historici zijn. In hun universitaire opleiding prevaleerde een verledengerichte insteek boven een hedengerichte; misschien trekken ze die insteek door in hun eigen lespraktijk?

Een laatste opmerkelijke conclusie is dat op één na alle leerkrachten in meerdere of mindere mate op postmoderne wijze betekenis toekenden aan voorbije gebeurtenissen, met het oog op deconstructie van collectieve herinnering. Dat is erg opmerkelijk, aangezien de Vlaamse eindtermen geschiedenisleerkrachten hiertoe niet aanmoedigen, en eerder onderzoek aantoonde dat leerkrachten epistemologische kwesties vaak negeren omdat ze die als te moeilijk beschouwen voor hun leerlingen.²⁷ Anderzijds toonde ander onderzoek, waarin schriftelijke examens in de derde graad van het Vlaamse geschiedenisonderwijs onder de loep werden genomen, aan dat het merendeel van participerende geschiedenisleerkrachten toch steeds tot op bepaalde hoogte aandacht besteedden aan het geconstrueerde en interpretatieve karakter van geschiedenis.²⁸ Opnieuw kan de academische opleiding die deze leerkrachten genoten hierin een rol spelen, naast de toegenomen aandacht voor het constructie- en interpretatiekarakter van geschiedenis, zoals zich die voordoet in leerboeken geschiedenis en in initiatieven van permanente vorming. Tot slot kan ook het specifieke onderwerp van deze studie hierin een rol gespeeld hebben. Net de afwezigheid van een nationaal *master narrative* in het Vlaamse geschiedenisonderwijs, creëert misschien ruimte voor een afstandelijke, kritische en postmoderne benadering van het nationale verleden.

leden in de geschiedenisles [...]; A. Schampaert, K. Wils, G. Clarebout, H. Cools, A. Albicher & L. Verschaffel, Past and present in contemporary history education [...].

27 S. Moisan, *Fondements épistémologiques sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, University of Montréal, doctoraatscriptie, 2010.

28 K. Van Nieuwenhuysse, K. Wils, G. Clarebout, & L. Verschaffel, Het heden in het Vlaamse geschiedenisonderwijs [...]; K. Van Nieuwenhuysse, K. Wils, G. Clarebout, G. Draye & L. Verschaffel, Making the constructed nature of history visible [...].

BIJLAGE 1: DERTIEN VERHAALSJABLONEN (SCHEMATIC NARRATIVE TEMPLATES) OVER HET NATIONALE VERLEDEN

BETROKKENHEID MET BELGIË

1. 'De schone slaapster': Er heeft altijd al een Belgische ziel bestaan, die steeds naar onafhankelijkheid streefde.
2. 'Buitenlandse overheersingen': België werd, tot aan zijn onafhankelijkheid van 1830, eeuwenlang door buitenlandse machten bezet: in de Oudheid toen Julius Caesar Gallië veroverde, tijdens de Vroegmoderne Tijd met de Spanjaarden, en nog later met onder meer Fransen en Oostenrijkers.
3. 'Het slagveld van Europa': Doorheen de geschiedenis hebben de Europese machten hun oorlogen vaak uitgevochten op het grondgebied van het huidige België. De Slag van Waterloo en de Eerste Wereldoorlog zijn hier voorbeelden van.
4. 'Modern land': Sinds het verwerven van de politieke onafhankelijkheid in 1830 toonde België haar grote kracht en rijkdom op onder meer het vlak van cultuur, handel en industrie. Denken we maar aan de uitbouw van het spoorwagennet, of de vroege industrialisering.
5. 'Klein maar dapper': Of het nu tegen de legioenen van Caesar was, of tegen de troepen van de hertog van Alva, of nog tegen de legers van Hitler, het kleine België heeft zich steeds dapper geweed en daardoor altijd een zekere nationale integriteit weten te behouden.
6. 'Gidsland': België toonde zich sinds 1830 op het vlak van ethische en sociale kwesties als een ambitieus en progressief land. De uiterst liberale grondwet van 1831, de legalisatie van het homohuwelijk in 2003, en de euthanasiewetgeving kunnen hier onder meer als concrete invullingen dienen.
7. 'Kruispunt van culturen': Als ontmoetingsplaats van Noord en Zuid – van Germaanse en Romaanse culturen – kan België als symbool en model beschouwd worden voor Europese diversiteit.
8. 'Absurdistan': De vreemde kleine eigenheden en tegenstrijdigheden van België zijn soms misschien frustrerend, maar kleuren toch vooral dit aangenaam en prettig gestoord landje.

AFWIJZING VAN BELGIË

9. 'Artificiële constructie': België werd in 1830 slechts door buitenlandse mogendheden in het leven geroepen om het Europese machtsevenwicht te bewaren. De Belgische natie heeft bijgevolg geen historische oorsprong, maar werd pas vanaf 1830 gecreëerd.
10. 'Vlaams': Vlaanderen is een al eeuwenlang door vreemde overheersers geknechte natie, met België als laatste onderdrukker. De geschiedenis van Vlaanderen moet uiteindelijk leiden tot volledige emancipatie van het Vlaamse volk.

11. 'Land der schandalen': In een land waar het ene schandaal het andere afwisselt, kan men enkel afkeer en schaamte voelen ten opzichte van al wat Belgisch is. Verwezen kan hier onder meer worden naar de uitbuiting in de Kongo-Vrijstaat, de financiële schandalen van de jaren 1930, de Dutroux-crisis en het disfunctioneren van politie en justitie, of naar de bankencrisis van de afgelopen jaren.

WETENSCHAPPELIJKE AFSTAND

12. 'Ironisch': De geschiedenis van België is doorspekt met toevalligheden. Het enige wat het steeds veranderende amalgaam van inwoners gemeen heeft, is dat ze binnen de huidige grenzen van dit land wonen.
13. 'Breuklijnen': De Belgische samenleving wordt gekenmerkt door verscheidene breuklijnen: de ideologische, de socio-economische en de communautaire breuklijn. Hiernaast brachten ontwikkelingen verbonden met immigratie, ethische kwesties, en milieuzorg, nieuwe breuklijnen voort.

BIJLAGE 2: OVERZICHT VAN DE DERTIG GEBEURTENISSEN

Nr.	Naam	Datum
1	Ambiorix komt in opstand tegen Caesar	54 v. Chr.
2	Clovis bekeert zich tot het Christendom	ca. 500
3	Godfried van Bouillon heerst over Jeruzalem na de Eerste Kruistocht	1099
4	Vlaamse voetsoldaten overwinnen het machtige Franse riddersleger tijdens de Guldensporenslag	11 juli 1302
5	De Blijde Inkomst door Johanna en Wenceslas van Brabant	3 januari 1356
6	600 Franchimontezen bekampen Karel De Stoute en Lodewijk XI	29 oktober 1468
7	Karel V verklaart de Nederlanden één en ondeelbaar via de Pragmatieke Sanctie	4 november 1549
8	Alva laat de graven van Egmont en Hoorn onthoofden op de Grote Markt in Brussel	5 juni 1568
9	Geïnspireerd door de barok en de contrareformatie schildert Rubens "De opstanding van Christus"	1611-1612
10	Keizer Jozef II staat met het Tolerantie-edict de vrijheid van godsdienstbeoefening toe	12 november 1781
11	Vlaamse en Brabantse boeren komen in opstand tegen de Franse bezetter	12 oktober 1789
12	Geallieerde troepen dwarsbomen Napoleons terugkeer in Waterloo	18 juni 1815
13	Willem I hervormt het onderwijslandschap	1817
14	België verwerft de onafhankelijkheid	25 augustus 1830 tot 4 oktober 1830
15	John Cockerill vestigt hoogovens langs de Maas	1838
16	Hendrik Conscience schrijft <i>De Leeuw van Vlaanderen</i>	1838
17	Marx verblijft in bruisend, liberaal, kosmopolitisch Brussel	1845-1848
18	De eerste schoolstrijd stelt de verschillen tussen liberalen en katholieken scherp	1879-1884

Nr.	Naam	Datum
19	Alle mannelijke Belgen verwerven stemrecht	1893
20	De rubberteelt in Kongo-Vrijstaat zorgt internationaal voor ophef	1890-1908
21	België en de wereld lijden onder de Eerste Wereldoorlog	1914-1918
22	Magritte speelt met perceptie en realiteit in zijn surrealistische schilderijen	Jaren 1920
23	Fascistische partijen winnen de verkiezingen in beide landdelen	1936
24	25000 Joden en 350 Roma en Sinti worden naar Auschwitz-Birkenau getransporteerd via de Dossinkazerne	1942-1944
25	Vrouwen verwerven stemrecht voor het parlement	26 juli 1948
26	De mijnramp in Marcinelle kost 262 mensen het leven en schokt België	8 augustus 1956
27	Vlamingen trekken in groete getale naar Brussel om de taalgrens door te drukken	22 oktober 1961 en 14 oktober 1962
28	Europese instellingen vestigen zich in Brussel	8 april 1965
29	300000 mensen uiten hun verontwaardiging in een Witte Mars	20 oktober 1996
30	België wordt het tweede land ter wereld waar mensen van hetzelfde geslacht mogen trouwen	2003

BIJLAGE 3: VOORBEELD VAN EEN FICHE



Schilderij "Opzieding van de Septembereindagen 1830 op het stadhuisplein te Brussel", door Gustave Wappers, 1835



Spiegelbeeld van de conferentie van Londen, door Honoré Daubigny, 1832. Rusland als beer, Pruisen als varken, Oostenrijk als hond, Engeland als vos, Frankrijk als aap, België als konijn, Nederland als hond en Polen als vrouw.



Schilderij van Koning Leopold I, door Francis de Keyser, 1850

Datum: 25 augustus 1830 – 7 oktober 1830

14. België verwart de onafhankelijkheid

In het zuidelijke gedeelte van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden waren meerdere groepelingen ontevreden over het bewind van Koning Willem I van Oranje. Het Fransstalige Wallonië kon zich niet vinden in het koninkrijk. Liberalen, Vlaamse adel en burgerlijke kerken (Willem I onder andere een te autoritaire mochtsoverheersing). De katholieken eisten vrijheid van godsdienst en van onderwijs. Tijdens de revolutiegolf van 1830 wist België zijn onafhankelijkheid te verkrijgen, na goedkeuring van de Europese grootmachten op de conferentie van Londen. België koos voor een liberale grondwet en een constitutionele regering waarin alle bovenstaande groepelingen aanwezig waren. Leopold van Saksen-Coburg en Gotha aanvaardde de kroon van dit nieuwe koninkrijk.