

Inleiding

‘Geschiedenisleerkrachten behoren tot de belangrijkste personen in Europa’, zo stelde historicus Timothy Garton Ash op 30 november 2023 heel stellig en bevolgen in zijn keynote voor de jaarlijkse conferentie van *The Observatory on History Teaching in Europe*. Beeldvorming over het verleden, zo stelde hij, scheidt mee wereldbeelden, die het gedrag van individuen, groepen en samenlevingen beïnvloeden. Geschiedenisleerkrachten hebben de belangrijke taak om leerlingen eerlijke, genuanceerde en waarachtige beeldvorming over het verleden mee te geven (Brusselmans & Van Nieuwenhuysse, 2024). Het is immers zo dat het verleden voortdurend wordt geïnstrumentaliseerd in allerlei politieke en maatschappelijke vertogen. Het verleden wordt gebruikt en misbruikt om hedendaagse doeleinden te legitimeren. De voorbeelden hiervan zijn legio. Denken we bijvoorbeeld aan hoe Russisch president Poetin het verleden wel erg creatief, soms zelfs doelbewust ronduit fout, interpreteerde om de oorlog die hij tegen Oekraïne ontzettende, te rechtvaardigen. De Griekse schrijver Aischylos (526-456 v.Chr.) wist het al: ‘In oorlogen sneuvelt de waarheid als eerste.’ Het hoeft in dezen evenwel niet louter over oorlogscontexten te gaan. Instrumentalisering van het verleden gebeurt evenzeer waar identiteitspolitiek wordt bedreven. Mochten bijvoorbeeld Rubens, als Duitse Brabander, de gebroeders Van Eyck, afkomstig uit het graafschap Loon, of Bruegel, als Brabander, met een teletijd-machine naar de 21e eeuw kunnen worden geteleporteerd, ze zouden wellicht vreemd opkijken als Vlaming te worden geportretteerd in de startnota uit 2019 voor de Vlaamse formatieonderhandelingen, die onder meer een canon van Vlaanderen in het vooruitzicht stelde (Van Nieuwenhuysse, De Paepe, De Wever & Janssenswillen, 2019). De auteur ervan ging duidelijk voorbij aan het inzicht dat het toekennen van hedendaagse identiteiten aan historische actoren ahistorisch is. Ook om beleidskeuzes en -daden te schragen wordt het verleden ingezet. Zo werd opvallend vaak verwezen naar de jaren ‘30 om het gebruik van bijzondere machten in België in de jaren ‘80 te rechtvaardigen; verwijzingen naar diezelfde jaren ‘30 zijn niet weg te denken in de context van de herverkiezing van Donald Trump als president van de Verenigde Staten in 2024. Telkens weer bleek en blijkt dat de jaren ‘30 vooral een ‘grabbelton’ vormen voor politici en voor media om erg beperkte, eenzijdige en bijzonder onvolkomen historische analogieën te trekken, met als doel ‘figuren, gebeurtenissen of tendensen in een gevaarlijk daglicht te plaatsen’ (Gerard, 2017, 12; zie ook Van Nieuwenhuysse & Wils, 2023).

Net om de kritische zin van leerlingen aan te scherpen – maar niet louter daarom: de studie van het verleden is ook intrinsiek bijzonder boeiend en belangrijk – is het van belang dat leerlingen accuraat (1) inzicht opbouwen in fenomenen en ontwikkelingen uit het verleden (kennis van het verleden); (2) inzicht opbouwen in de historisch-disciplinaire praktijk, in hoe kennis van het verleden wordt geconstrueerd (kennis van geschiedenis), en (3) reflecteren en dialogeren over het

verleden en geschiedenis, in het heden en gericht op de toekomst (betrokken op heden en toekomst). Kennis van verleden en van geschiedenis en betrokken zijn op geschiedenis in het heden, gericht op de toekomst, zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden in historisch denken, dat als centraal doel voor geschiedenisonderwijs geldt.



Figuur 1. De drie dimensies van historisch denken.

Wat is dan historisch denken? Steunend op heel wat definities afkomstig uit de internationale onderzoekswereld van geschieddidactici kan de volgende omschrijving gelden:

Historisch denken gaat in eerste instantie om het begrijpen en organiseren van informatie over het verleden, met als doel historische fenomenen te beschrijven, te vergelijken en te verklaren. Daarbij ziet men in dat verleden en heden anders zijn. Historisch denken gaat dus evenzeer over inzicht in en reflectie over de complexe relatie tussen heden, verleden en toekomst. Personen, groepen, samenlevingen, gebeurtenissen en ontwikkelingen worden daarbij over een langere termijn en in hun historisch-maatschappelijke en ruimtelijke context beschouwd. Dit kan onder meer via het maken van vergelijkingen, met oog voor historische verschillen en analogieën. Historisch denken vereist dus enerzijds inzicht in het verleden (kennis van het verleden). Je moet kennis en begrip hebben van relevante gebeurtenissen, fenomenen en ontwikkelingen uit het verleden.

Anderzijds vereist historisch denken ook inzicht in de historische praktijk (kennis van geschiedenis). Hier komt de werkwijze van historici op het voorplan. Historici stellen vragen aan het verleden en construeren beelden van het verleden, op basis van kritisch bronnenonderzoek. Ze brengen interpretatief feiten met elkaar in verband via kenmerkende historische redeneerwijzen en argumentaties, die bovendien ruimte laten voor tegenspraak.

Historisch denken draagt bij tot begrip van geschiedenis door jongeren, die actief betrokken zijn op verleden en geschiedenis, en ermee aan de slag gaan. Het laat leerlingen toe te kunnen reflecteren en dialogeren over het verleden en geschiedenis, in het heden en gericht op de toekomst (betrokken op heden en toekomst).

Historisch denken, zo stelt Sam Wineburg (2001), is een *unnatural act*. Spontaan denken mensen, en dus ook leerlingen, net níét historisch. Integendeel, ze bekijken het verleden door een hedendaagse bril, in plaats van het verleden in haar eigen recht en logica te beschouwen. Recentelijk wordt deze stellingname ietwat genuanceerd. Mensen betrekken het verleden wél in hun denken, maar doen dat op een eerder naïeve, presentistisch georiënteerde wijze, zonder veel rekening te houden met basisbeginselen van de discipline geschiedenis (Körber, 2018; Levishon, 2017; Miles & Gibson, 2022). Genuanceerd en geavanceerd historisch denken is dan met andere woorden iets wat moet worden aangeleerd. Hieruit vloeit meteen de betrachting voort van voorliggend handboek geschiedenisdidactiek. Het wil de lezer enerzijds inzicht bijbrengen in hoe leerlingen denken over verleden en geschiedenis, en anderzijds wijst het naar wegen in hoe je betekenisvol, uitdagend, boeiend, zinvol, haalbaar en leerbaar geschiedenisonderwijs kan vormgeven. Daarbij streeft het ernaar een jargon te ontwikkelen: een gedeeld begrippenkader dat reflectieve dialoog onder (toekomstige) leerkrachten stimuleert, en toelaat leerlingen in te wijden in een disciplinaire kijk op geschiedenis.

Dit handboek is onderzoeksgebaseerd. Het steunt op internationale onderzoeksliteratuur en op eigen onderzoek. Het put niet louter uit geschieddidactische, maar eveneens uit revelante historische, onderwijshistorische, onderwijskundige en sociaal-psychologische literatuur. Het is in eerste instantie bedoeld voor (toekomstige) leerkrachten, bachelors en masters, werkzaam in de context van geschiedenisonderwijs georganiseerd door de Vlaamse Gemeenschap. Het neemt dan ook het normatieve kader van minimumdoelen vastgelegd door de overheid en van leerplandoelen ontwikkeld door de onderwijsverstrekkers als uitgangspunt. Uiteraard is het wel zo dat veel van de inzichten in dit boek evengoed op geschiedenisonderwijs in andere (non-formele educatieve, buitenlandse) contexten van toepassing zijn. Tevens brengt het primaire doelpubliek van

het handboek met zich mee dat de auteurs erover waakten theorie en praktijk hand in hand te laten gaan. Daarom worden in het boek abstracte theoretische inzichten telkens aanschouwelijk gemaakt met concrete voorbeelden. Daarbij wordt geput uit historische inhouden die in de drie graden van het secundair onderwijs aan bod komen. Dit boek bevat alinea's die qua kleur afwijken van de standaard. Bruin staat voor een voorbeeld of illustratie, groen verwijst naar verdiepende uitleg en blauw naar een definitie, omschrijving of opsomming. Met het pictogram wordt informatie aangeduid die op het online platform Sofia is te vinden.

Het handboek wordt dus geflankeerd door een digitale component. Op Sofia vindt de lezer, naast verdiepende informatie over specifieke onderwerpen (zoals de geschiedenis van geschiedenisonderwijs, de conceptualisering van historisch denken in geschiedenisonderwijs in andere landen, de historische cultuur in de brede samenleving), een reeks oefeningen op theoretische inzichten telkens gevolgd door een suggestieantwoord, voorbeelden van goede praktijk en (historische) documenten als illustratie of als achtergrondinformatie.

Het handboek is modulair opgebouwd. De verschillende hoofdstukken kunnen op zichzelf worden doorgenomen en in volgorde naar keuze doorlopen. Uiteraard neemt dit niet weg dat er een heldere opbouw in het boek steekt. In het eerste deel komt de basis aan bod. Gestart wordt hier met een brede verkenning van wat geschiedenisdidactiek eigenlijk is, welke verwachtingen er leven ten aanzien van geschiedenisonderwijs, en van enkele cruciale kenmerken van de historische cultuur in de brede samenleving (hoofdstuk 1). Vervolgens wordt ingegaan op de omgang van jongeren met het verleden en met geschiedenis, in en buiten geschiedenisonderwijs (hoofdstuk 2). Van hieruit wordt dan overgegaan op het centrale doel van geschiedenisonderwijs: historisch denken, dat zowel in zijn algemeenheid (hoofdstuk 3) als in zijn operationalisering (hoofdstuk 4) grondig wordt toegelicht. Dit laat toe in een volgende stap in te gaan op hoe in de praktijk krachtige leeromgevingen te creëren in geschiedenisonderwijs, zowel op het niveau van jaarplanning en lessenreeksen, als op dat van individuele lessen (hoofdstuk 5). Het tweede deel biedt geschieddidactische verdieping rond specifieke componenten van geschiedenisonderwijs: werken met historische bronnen (hoofdstuk 6), een aantal veelgebruikte werkvormen (hoofdstuk 7), taal en/in geschiedenis (onderwijs) (hoofdstuk 8), breed evalueren (hoofdstuk 9), adaptief onderwijs (hoofdstuk 10), en buitenschools geschiedenis leren, in historische musea en erfgoedsites (hoofdstuk 11). Deel 3, tot slot, reikt stof tot zelfreflectie aan. Hier wordt dieper ingegaan op abstractere geschieddidactische componenten, waar de lezer mee aan de slag kan om te reflecteren op de eigen praktijk. Meer bepaald ligt de focus op opvattingen van (toekomstige) leerkrachten over geschiedenis en geschiedenisonderwijs (hoofdstuk 12), op het statuut

van leerboeken geschiedenis voor secundair onderwijs (hoofdstuk 13), en op de socio-culturele dimensies van geschiedenis(onderwijs), in het bijzonder identiteitsvorming, waardeoverdracht en culturele vorming (hoofdstuk 14).

In september 2023, bij de start van een nieuw academiejaar, werd aan de Universiteit Antwerpen een bevraging georganiseerd onder de eerstejaarsstudenten geschiedenis om in kaart te brengen wat hen bewoog om een historische opleiding te volgen (Stabel, 2023). Hieruit bleek dat niet, in weerwil van wat sommigen nogal vrijuit aannemen, populaire televisieprogramma's (zoals *Het Verhaal van Vlaanderen*) of de actualiteit (veelal oorlogen en al dan niet geweldadige spanningen en conflicten) aan de basis van de keuze lagen, maar wel de uitstekende leerkracht geschiedenis, de familie en vriendenkring de doorslaggevende factoren in de studiekeuze waren. Dit wijst nogmaals op het belang van de figuur van de geschiedenisleerkracht. Het is de ultieme wens van dit handboek bij te mogen dragen aan nieuwe generaties van uitstekende en inspirerende leerkrachten geschiedenis. Meteen brengen we graag een eresaluut aan die zovele huidige (en gepensioneerde) bevlogen leerkrachten geschiedenis.





I

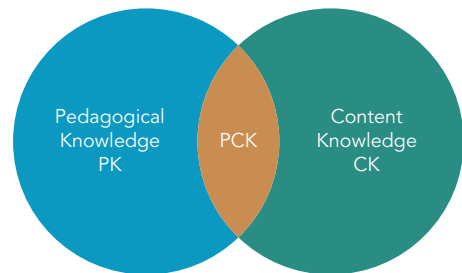
Geschied- didactische basis

Hoofdstuk 1

Wat is geschiedenis- didactiek?

Dit handboek handelt over geschiedenisdidactiek: vakdidactiek in geschiedenis. Vakdidactiek 'is de discipline die (toekomstige) leerkrachten in staat moet stellen om de inhoud van een vak in een bepaalde context te openen voor leerlingen' (Ardui, 2011). Ze richt zich op de specifieke wijze waarop een bepaald vak wordt onderwezen: op de methoden, strategieën en hulpmiddelen die leerkrachten gebruiken om inzichten uit een vakgebied effectief over te brengen aan leerlingen. Daarbij houdt de vakdidactiek rekening met de kenmerken van het vak, de leerdoelen, de voorkennis van leerlingen, typische misconcepties die bestaan binnen het vak, en de meest geschikte onderwijsvormen om kennis, inzicht en vaardigheden binnen dat vakgebied te ontwikkelen.

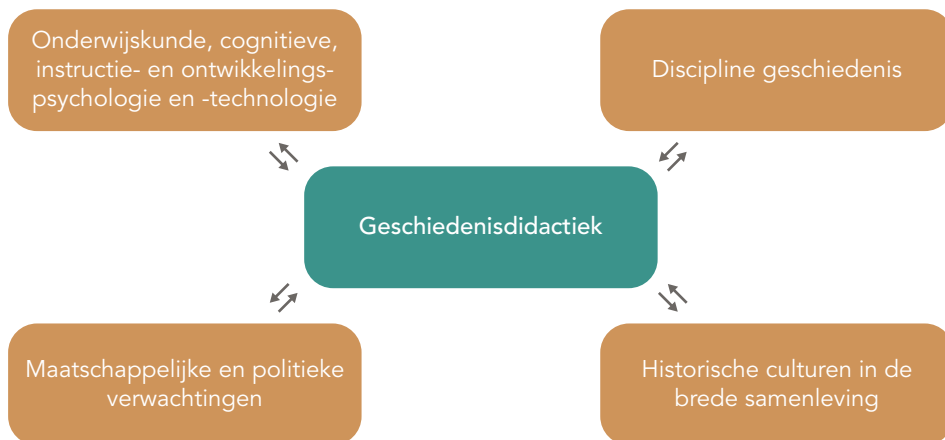
Vakdidactiek wordt wel eens gelijkgesteld met *pedagogical content knowledge* (PCK), de notie die werd geïntroduceerd door Shulman (1986) om de kennis te benoemen die leerkrachten nodig hebben om de inhoud van een bepaald vak op een passende manier te vertalen naar een specifiek leerlingenpubliek, en dus om goed en kwaliteitsvol onderwijs te verzorgen. PCK omvat zowel *content knowledge* (vakinhoudelijke kennis) als *pedagogical knowledge* (algemene pedagogisch-didactische kennis, zoals van onderwijsmethoden, leermiddelen, motivatietheorieën, leertheorieën, evaluatie- en beoordelingsmethoden etc.). PCK beoogt dan net het samensmelten van beide soorten kennis. Elk vak vereist immers de specifieke



vertaling van algemene pedagogisch-didactische kennis naar het vak en zijn leerlingenpubliek.¹

Geschiedenisdidactiek is dan de wetenschappelijke discipline die zich buigt over de vraag hoe jongeren betekenisvol, effectief en vaardig kennis en inzicht over verleden en geschiedenis kunnen opdoen, en hoe leerkrachten dat leerproces (optimaal) kunnen vormgeven en ondersteunen. Geschiedenisdidactiek buigt zich over leer- en onderwijsprocessen in geschiedenisonderwijs, mee in relatie tot maatschappelijke en politieke verwachtingen, en in relatie tot de discipline geschiedenis en tot de historische culturen (meervoud) binnen de brede samenleving (Wilschut, 2011a). Als wetenschappelijk vakgebied bevindt ze zich dus op een kruispunt. De discipline geschiedenis speelt een belangrijke rol, aangezien leerlingen net aangemoedigd worden zich te bekwamen in het leren van geschiedenis, en in het historisch denken. In dat verband komen geschiedtheorie en -filosofie om de hoek kijken. Inzicht in de aard en totstandkoming van historische kennis, met inbegrip van de achterliggende denkprocessen en methodes, is daartoe immers onontbeerlijk. De component didactiek verwijst naar onderwijs- en leerprocessen, en slaat de brug met onderwijskunde, en met cognitieve, instructie- en ontwikkelingspsychologie. Een derde factor die mee het uitzicht van de geschiedenisdidactiek bepaalt, zijn de samenleving en de maatschappelijke verwachtingen die ten aanzien van het geschiedenisonderwijs leven. Onderwijs voltrekt zich in opdracht van de samenleving, die een *return on investment* verwacht, en dus eisen stelt. Die worden vastgelegd in minimumdoelen. Tot slot spelen ook de historische culturen in de samenleving een rol. De notie 'historische cultuur' verwijst naar de wijze waarop een samenleving omgaat met en betekenis geeft aan het verleden (Grever & Adriaansen, 2017). Dit omvat de collectieve herinneringen, de representaties en interpretaties en het gebruik (in termen van identiteitsvorming en waardeoverdracht bijvoorbeeld) van het verleden in de brede samenleving. Omdat allerlei groepen en individuen binnen de samenleving erg verschillend omgaan met het verleden spreken we van historische culturen (meervoud). Geschiedenisdidactiek gaat dus in dialoog met vier verschillende velden. In wat volgt wordt kort ingegaan op elk ervan.

1 / PCK en vakdidactiek vertonen dus sterke gelijkenissen, al zien sommige onderzoekers zeker in de Angelsaksische wereld ook een verschil tussen *subject-specific didactics* (vakdidactiek) en PCK (voor een concreet voorbeeld, zie van Dijk & Kattmann, 2006). Zij beschouwen vakdidactiek als een concrete uitwerking van PCK binnen een specifiek vakgebied. Terwijl PCK een breder theoretisch kader biedt voor hoe vakkennis en pedagogische kennis samengaan, is vakdidactiek voor hen de praktische toepassing hiervan in een specifieke onderwijssituatie. In dit handboek gaan we niet mee in deze nauwe definiëring van vakdidactiek, die voor ons meer behelst dan tips en tricks voor lesgeven in geschiedenis.



Figuur 1.1. Geschiedenisdidactiek in dialoog met vier velden.

1.1 Discipline geschiedenis: gekenmerkt door interpretatie en constructie

En als u en ik het over geschiedenis hebben, bedoelen we toch niet dat wat er gebeurde? De kosmische chaos van overal en alle tijden? We bedoelen het ordenen in boeken, de concentratie van het welwillend historisch oog op jaartallen en plaatsen en personen. De geschiedenis ontwart; omstandigheden, die hun natuurlijke neiging volgen, blijven liever in de war zitten. (Penelope Lively (1987). Moon Tiger. De Geus, 13.)

Ik weet heel zeker waarom ik historica ben geworden. Quasi-historica, een betiteling van een van mijn vrienden, zo'n uitgedroogde wetenschapper uit Oxford, die uit koudwater-vrees nog niet met zijn grote teen buiten zijn faculteit kwam. Het was omdat in mijn jeugd onenigheid werd afgekeurd. 'Niet tegenspreken, Claudia', 'Claudia, geef niet van die brutale antwoorden.' Argumenteren is nu juist het wezen van de geschiedschrijving. Het verschil in opvatting; mijn woord tegen het uwe; het ene bewijs tegen het andere. Als er iets zou bestaan als de absolute waarheid, zou het debat zijn glans verliezen. Mij zou het in ieder geval niet meer interesseren. Ik kan me nog heel goed het moment herinneren waarop ik ontdekte dat geschiedenis geen zaak was van een standaardopinie. Ik was dertien. Op de meisjesschool van juffrouw Lavenham. In de tweede klas. Bezig met de vorsten uit het huis Tudor, bij juffrouw Lavenham zelf. Zij schreef namen en jaartallen op het bord en wij schreven ze over. Ze dicteerde ons ook de voornaamste kenmerken van iedere regeringsperiode en wij noteerden die. Hendrik VIII werd veroordeeld vanwege zijn roerig huwelijksleven, maar deugde ook als koning niet. Koningin Elizabeth was goed; ze sloeg de Spanjaarden terug en regeerde met vaste hand. Ook hakte ze het hoofd af van Maria Stuart, de koningin van Schotland, die katholiek was. Onze pennen krasten die lange zomermiddag. Ik stak mijn vinger op: 'Juf Lavenham, vonden de katholieken dat het goed was dat ze Maria Stuarts hoofd afhakte?' 'Nee, Claudia, ik denk van niet.' 'Juf, vinden katholieke mensen nu van wel?' Juffrouw Lavenham haalde diep adem. 'Ik denk, Claudia,' zei ze vriendelijk, 'dat sommigen

vinden van niet. Mensen zijn het soms niet met elkaar eens. Maar daar hoeft jij je geen zorgen over te maken. Schrijf jij nu maar over wat er op het bord staat. Maak nette, duidelijke hoofdstuktitels met rode inkt...' En plotseling wordt de eenvormige grijze vijver van de geschiedenis verscheurd; hij wordt versnipperd in duizend strijdende golven; ik hoor het gemurmel van stemmen. Ik leg mijn pen neer en denk na; mijn hoofdstuktitels zijn niet netjes en duidelijk met rode inkt geschreven. Ik krijg een 4 (onvoldoende) bij de overgangsexamens. (Penelope Lively (1987). *Moon Tiger. De Geus*, 23-24.)

In onze laatste les van het jaar nodigde Ouwe Joe Hunt, die zijn lethargische leerlingen langs de Tudors en de Stuarts, de Victorianen en Edwardianen, de opkomst van het Imperium en zijn daaropvolgende verval had geleid, ons uit om op al die eeuwen terug te blikken en te proberen tot bepaalde conclusies te komen. 'We zouden misschien kunnen beginnen met de ogenschijnlijk simpele vraag: Wat is geschiedenis? Ideeën, Webster?' 'Geschiedenis is de leugen van de overwinnaars', antwoordde ik, iets te snel. 'Ja, ik was al bang dat je dat zou zeggen. Ach, zolang je maar bedenkt dat ze ook het zelfbedrog is van de overwonnenen. Simpson?' Colin was beter voorbereid dan ik. 'Geschiedenis is een broodje rauwe ui, meneer.' 'En waarom?' 'Ze komt steeds terug, meneer. Ze rispt op. We hebben het dit jaar ook weer gezien. Hetzelfde verhaal, dezelfde slingerbeweging van onderdrukking en opstand, oorlog en vrede, rijkdom en armoede.' 'Een hele hap voor zo'n klein broodje, vind je niet?' [...] 'Finn?' 'Geschiedenis is de zekerheid die ontstaat op het punt waar de gebreken van de herinnering en de onvolkomenheden van de documentatie samenkomen.' (Julian Barnes (2011). *Als of het voorbij is. Vlek*, 22-23)

Het begrip geschiedenis dekt verschillende ladingen. Het heeft in eerste instantie betrekking op alles wat zich 'vroeger', sinds het ontstaan van de mens, heeft voorgedaan. In die zin vormt het een synoniem voor 'het verleden'. Daarnaast betekent het ook de kennis van wat gebeurd is sinds het ontstaan van de mensheid: de kennis van het menselijk verleden. Die kennis kan wetenschappelijk van aard zijn, maar ook de vorm aannemen van (persoonlijke en collectieve) herinneringen die onder mensen en in een samenleving bestaan. Op dat verschil gaan we verder nog in. Ten derde verwijst geschiedenis naar de neerslag van de kennis: het (orale, geschreven, gefilmde etc.) relaas van het menselijk verleden; hier staat geschiedenis synoniem voor geschiedschrijving of historiografie. Die kan ook weer wetenschappelijk van aard zijn of niet.

Hier begrijpen we de discipline geschiedenis vooral in de betekenis van wetenschappelijke historiografie. Verleden en geschiedenis zijn daarin duidelijk van elkaar onderscheiden. Binnen de wetenschappelijke geschiedenis schetsen historici beelden van het verleden, op basis van bronnen, en gebruikmakend van wetenschappelijke methoden. Daarbij dient aangestipt dat met het verleden dat van de mens als sociaal wezen wordt bedoeld. In die zin is geschiedenis duidelijk onderscheiden van geologie, die het ontstaan van wereld, de Melkweg en het heelal onderzoekt. De geschiedwetenschap onderzoekt de rol van de mens in het verleden: hoe die invloed onderging en uitoefende. Een bijzonder kenmerk van de geschiedwetenschap is dat haar onderzoeksobject als zodanig – het verleden – afwezig is: het is voorbij. Het valt niet meer terug te brengen. We kunnen, in tegenstelling tot sommige bètawetenschappen, geen gecontroleerde

experimenten in een laboratoriumsetting creëren om het verleden op te roepen. Historici moeten hun studieobject dan ook pogen te kennen via de bronnen die het verleden naliet, in de vorm van direct zichtbare, tastbare sporen en collectieve en individuele herinneringen.

GESCHIEDENIS: EEN GENRE IN BEWEGING – een beknopt en onvolledig overzicht van westerse historiografie

Historiografie kent veel gezichten, zowel in ruimtelijk als in temporeel opzicht: verschillende samenlevingen over de wereld deden en doen doorheen de tijd op verschillende manieren aan geschiedenis. Wanneer we, beknopt en daardoor te veralgemenend, focussen op geschiedschrijving in West-Europa (De Schryver, 2013; Soen, 2021), dan kunnen we vaststellen dat haar wortels teruggaan tot het oude Griekenland van de 5e eeuw v.Chr. Herodotos van Halicarnassos wordt traditioneel de *pater historiae* oftewel de vader van de geschiedenis genoemd. Hij bracht op afstandelijke en objectieve wijze verslag uit van het leven van niet-Griekse volkeren en van de daden van hun grote figuren. Zijn bekendste werk is *Historiai*, waarin hij relaas deed van de Perzische Oorlogen. De openingszin geeft duidelijk het opzet van het werk aan: 'Hier volgt de uiteenzetting van het onderzoek van Herodotos van Halicarnassos, opdat de handelingen van de mensen door de tijd op de lange duur niet in de vergetelheid zouden geraken en de belangrijke en bewonderenswaardige daden verricht door de Hellenen en de Barbaren niet van roem verstoken zouden blijven, tevens om in het licht te stellen door welke aanleiding zij met elkaar in strijd zijn geraakt.' In Herodotos' interpretatie van het historisch gebeuren speelden, naast de psychologische motivering, ook bovennatuurlijke krachten een rol. De godheid was volgens hem een evenwicht scheppend element, en greep in waar mensen de gegeven orde wilden doorbreken. Een jongere tijdgenoot, Thucydides, waagde zich ook aan geschiedschrijving, over de Peloponnesische Oorlogen, waaraan hij zelf als strateeg had deelgenomen. Zijn werk was literair en pragmatisch van aard: het wilde aan toekomstige staatslieden lessen voorschotelen. Het kenmerkte zich door een kritische ingesteldheid, en een doordringende analyse van het politieke en militaire gebeuren. Thucydides bouwde zijn geschiedenis op basis van een nauwkeurige, chronologisch geordende feitenweergave op, daarbij zoekend naar de oorzaken van de feiten, en naar verklaringen gebaseerd op aanvaardbare bewijzen. Voor een bovennatuurlijke factor als verklaringselement was geen plaats meer.

In de Romeinse tijd waren annalen populair: hierin namen de auteurs belangrijke gebeurtenissen zoals natuurfenomenen, oorlogen en magistraatswissels in chronologische volgorde op. Deze annalen vormden aldus een goed startpunt voor een bredere geschiedschrijving, vaak gericht op de verheerlijking van

het rijk. Eigenlijk fungeerde geschiedschrijving minder als wetenschap dan wel als tak van de schone kunsten. Historici in het Romeinse Rijk, zoals Titus Livius en Tacitus, streefden vooral literaire roem na. Daarnaast richtten ze, zoals ook Thucydides dat had gedaan, hun werk op maatschappelijk nut, dat wil zeggen dat uit het verleden lessen dienden te worden getrokken voor de eigen tijd, op het vlak van moraal, staatkunde, oorlogsvoering of vaderlandsliefde. *Historia magistra vitae* [geschiedenis als leermeesteres voor het heden], zo luidde het devies.

Naast de Grieks-Romeinse traditie ontwikkelde zich in de eerste eeuwen n.Chr. ook een joods-christelijke traditie, waarin geschiedschrijvers vooral het geloof wilden verspreiden. Zij stelden het verleden lineair voor: als eenmalige gebeurtenissen die zich niet herhaalden, maar de weg plaveiden naar het koninkrijk Gods. Een goddelijke voorzienigheid speelde een belangrijke rol. Een specifiek genre dat zich binnen deze traditie ontwikkelde was dat van de hagiografie: een beschrijving van het leven van heiligen, die als voorbeeld moest dienen voor geloofsgenoten.

Gedurende de middeleeuwen werd geschiedschrijving verder moraliserend ingezet. De historiografie, vooral beoefend door monniken en clerici, beoogde in veel gevallen minder een waarheidsgetrouwe weergave van het verleden, maar was eerder vooral moraliserend, stichtend of profetisch van inslag. Circa halfweg de 15e eeuw waren het de humanisten die de eerste stappen zetten richting een kritische historische methode van bronnenonderzoek. In de 16e eeuw werd de historische methode een aparte wetenschapstak, al bleef ook de traditie van de historici-literatoren bestaan. Tijdens de 'wetenschappelijke revolutie' van de 17e eeuw en in de eeuw van de Verlichting (18e eeuw) werd de historische methode voort ontwikkeld.

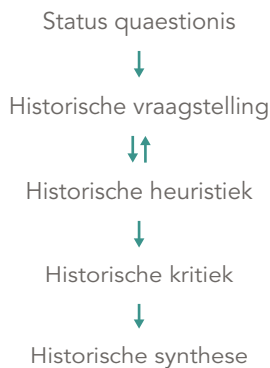
In de 19e eeuw deden zich simultaan twee historiografische tradities voor. De romantische geschiedschrijving beklemtoonde de continuïteit in de historische ontwikkeling, wat een hernieuwde belangstelling voor de middeleeuwen inluidde. Ze richtte zich veelal op (een ophemeling van) het nationale verleden, en op de verbeelding van helden. Het historisme daarentegen had strikt wetenschappelijke pretenties, en hanteerde een kritisch-methodische aanpak. De belangrijkste vertegenwoordiger hiervan was Leopold von Ranke, die stelde dat het verleden geheel onbevooroordeeld (*sine ira et studio*, naar het woord van de Romeinse historicus Tacitus) moest worden benaderd, en feitelijk en objectief diende te worden beschreven zoals het zich werkelijk had voorgedaan. Zijn kritisch-filologische methode hield in dat eerst de echtheid en oorspronkelijkheid van bronnen zou worden nagegaan. Vervolgens zou hierop zowel uitwendige als inwendige bronnenkritiek worden toegepast. Op die manier kon de historicus

bloss zeigen, wie es eigentlich gewesen ist. Von Ranke zette zich af tegen een historiografie in dienst van de natie, en van politiek-propagandistische doeleinden. Hij eiste objectiviteit (al paste hij die in zijn eigen praktijk niet altijd toe).

Het historisme stootte gaandeweg op zijn beurt op kritiek. Allereerst meenden de critici dat het Rankeaanse model te zeer een weerspiegeling was van een pre-industriële samenleving. Het was geënt op een wereld die niet langer bestond. Critici wezen in dit verband ook op het gebrek aan aandacht voor de politieke en sociale consequenties van de opkomst van de eigentijdse massamaatschappij. Het was duidelijk, aldus de critici, dat het model van Ranke niet meer toegepast kon worden op de moderne, geïndustrialiseerde samenleving. Een tweede punt van kritiek betrof het gegeven dat de Rankeaanse school een te enge invulling van de geschiedwetenschap hanteerde. Er werd immers hoofdzakelijk aandacht besteed aan de politieke, diplomatische en militaire geschiedenis. En ook het bronnenmateriaal was te beperkt: de focus lag immers bijna uitsluitend op geschreven, officiële documenten. Binnen de historicistische geschiedbeoefening werd, volgens de critici, te weinig stilgestaan bij de sociale context van historische ontwikkelingen. Verder stelden critici dat er ook een zwakheid lag in het streven van het historisme naar een 'historisch realisme', door critici een 'naïef realisme' genoemd. Historische feiten worden immers niet passief gekopieerd, maar door historici op actieve wijze geconstrueerd, geselecteerd en geordend. In reactie op deze beperkingen van het historisme gingen verscheidene historici zich, zeker na de Tweede Wereldoorlog, toeleggen op sociale, economische en culturele geschiedenis, en hanteerden ze andere methodes, bronnen en perspectieven. De *Annales*-school richtte zich daarbij expliciet op een probleemgerichte in plaats van beschrijvende geschiedenis. Op methodologisch vlak werd de discipline geschiedenis steeds meer gemodelleerd als een sociale wetenschap: analytische methodes – statistische analyses, grafieken en tabellen – deden hun intrede in het historisch onderzoek. Vanaf de jaren '80 werd de invloed van het postmodernisme merkbaar binnen het denken over het verleden. In het postmoderne denken luidt een uitgangspunt dat het verleden nooit rechtstreeks kenbaar is, maar slechts via historische representaties en reconstructies. Elke historicus, en elke samenleving, kijkt naar het verleden vanuit een bepaald perspectief, tracht het te reconstrueren en geeft er vervolgens betekenis aan (Jenkins, 2009). Historici ruilden een *realist approach*, waarin verondersteld wordt dat het verleden volledig en exact kenbaar is, voor een *perspectivist approach*, waarin geschiedenis beschouwd wordt als constructie en interpretatie.

Hoe gaan historici nu te werk? Hoe komt wetenschappelijke geschiedenis tot stand? Donnelly & Norton (2011) maken een onderscheid tussen twee groepen van historici. Volgens hen ziet de ene groep haar werk in relatie tot het verleden,

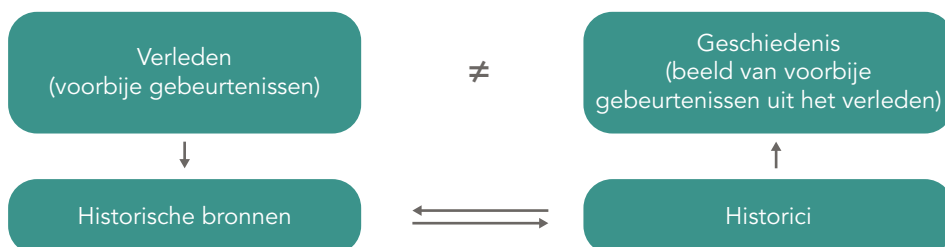
waarbij ze gelooft dat haar werk een goed beeld geeft van hoe het verleden eruitzag. De andere groep van historici ziet haar werk enkel in relatie tot de wijze waarop ze haar bronnen gebruikte. Deze historici beschouwen geschiedenis niet als de studie van het verleden via bronnen, maar als een onderzoek in hoe historici een set van teksten lezen en gebruiken. Geschiedenis is voor hen eerder literatuur en tekstkritiek, dan representatie van het verleden. In wat volgt focussen wij enkel op de eerste groep van historici, omdat hun insteek beter aansluit op wat geschiedenisonderwijs beoogt. We beschrijven in grote, ietwat veralgemenende lijnen hoe ze tot geschiedschrijving komen, om een zicht te geven van hoe historisch onderzoek verloopt (zie hiervoor Gijbels et al., 2017; Kamp et al., 2016; Soen, 2021).



Figuur 1.2. De werkwijze van historici.

Voor ze het eigen historisch onderzoek aanvatten, gaan historici na wat andere historici over het onderwerp al schreven, welke inzichten er bestaan, welke representaties gangbaar zijn. Dit noemen we een status quaestionis. Vervolgens schakelen ze zich kritisch in het onderzoeksveld in dat ze in kaart brachten, en formuleren van hieruit een concrete historische onderzoeksvraag. Om die te beantwoorden, gaan historici op zoek naar bronnen (historische heuristiek). Het verleden is immers maar kenbaar voor zover er bronnen beschikbaar zijn. Die bronnen zijn te vinden in bijvoorbeeld archieven, of via mondelinge geschiedenis en materieel erfgoed. Niet alle bronnen die historici raadplegen zijn bruikbaar in het licht van hun vraagstelling. Ze selecteren dan ook bronnen in functie van hun vraagstelling. Hun eerste bekommernis is dus niet om 'betrouwbare' bronnen te vinden, wel bruikbare, relevante bronnen. De zoektocht naar bruikbare, relevante historische bronnen is bijzonder complex. Soms zijn er gewoon te veel bronnen. Veelal is het principieel onmogelijk om alle relevante bronnen in functie van een historische vraag door te nemen. Als je bijvoorbeeld een onderzoek wil

doen naar de elites in België in het interbellum, dan heb je honderden archieven ter beschikking, die elk bestaan uit duizenden pagina's papier. Evengoed echter kan er zich een tekort voordoen aan historische bronnen. Archiven en andere historische bronnen werden en worden toevallig of intentioneel vernietigd: ze verdwijnen. Sommige historische actoren lieten nauwelijks tot geen historische bronnen na. Soms zijn historische bronnen (nog) niet toegankelijk, onder meer omdat het tijdstip van openbaarheid nog niet is bereikt, of omdat ze moeilijk bereikbaar zijn (archieven in privébezit of in andere landen). Afhankelijk van de beschikbare historische bronnen wordt de historische onderzoeksvraag soms nog aangepast (ingeperkt bij een teveel aan bronnen, of uitgebreid bij een initieel tekort). De uiteindelijk weerhouden bronnen worden aan een analyseproces onderworpen (historische kritiek). Wie is de maker van de bron, wanneer en in welke context kwam die bron tot stand, wat is het doel of beoogde effect van de bron, hoe wordt taal daartoe ingezet? Op basis van het bronnenonderzoek, en ingebed in de bestaande onderzoeksinzichten, werken historici vervolgens naar een synthese toe (historische synthese). Daarbij selecteren en ordenen ze feiten, en brengen ze die in verband met elkaar: ze interpreteren met andere woorden (de samenhang tussen feiten uit) het verleden. Vanuit deze interpretaties komen historici tot de constructie van een beeld van het verleden, van historische beeldvorming. Schematisch weergegeven ziet dit er als volgt uit:



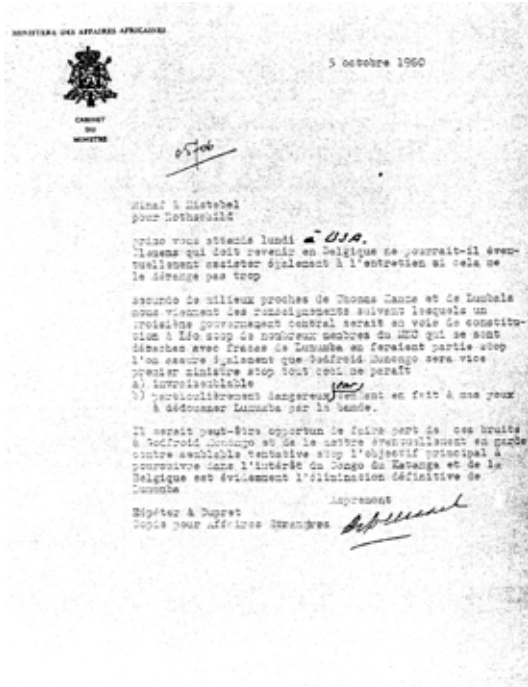
Figuur 1.3. De constructie van het verleden door historici.

De werkwijze van historici leert heel wat over het wezen van de historiografie. Uit bovenstaand schema volgt dat het verleden maar kenbaar is via historische bronnen, die door historici worden geanalyseerd. Zonder historische bronnen geen geschiedenis. De analyse van die bronnen levert 'geschiedenis' op: een beeld van voorbijge gebeurtenissen, oftewel historische beeldvorming. Dat beeld van het verleden en het verleden zelf vallen nooit samen: verleden en geschiedenis zijn geen synoniemen, en kunnen dat principieel ook nooit zijn. Hiervoor zijn verschillende redenen te geven. Een eerste reden is dat historische bronnen nooit voorbijge gebeurtenissen in hun volledigheid kunnen afdekken. Niet alle

bronnen uit het verleden zijn nog beschikbaar, en zelfs mocht dat nog het geval zijn: de complexe voorbije werkelijkheid is nooit 'volledig' in bronnen gegoten. Niet van elke actor betrokken bij een historische gebeurtenis kennen we het perspectief, de drijfveren, de beleving. Denk bijvoorbeeld aan de moeizame onderhandelingen in de nacht van 31 juli op 1 augustus 1950, toen Leopold III uiteindelijk instemde met troonsafstand ten voordele van zijn zoon, kroonprins Boudewijn. Niet van alle betrokkenen kennen we het relaas van de gebeurtenissen tijdens die nacht; bovendien is het zo dat van wie we het relaas wel kennen, dat pas veel later bekend is gemaakt, waardoor het onvermijdelijk gekleurd is door kennis van de afloop van die gebeurtenissen. Dat maakt dat het verleden dan ook nooit in zijn totaliteit kenbaar is. Historici kunnen op basis van bronnen slechts een onontkoombaar onvolledig beeld van het verleden construeren, dat dus niet samenvalt met het verleden. Ten tweede is het beeld van het verleden ook onontkoombaar subjectief, omdat historische bronnen moeten worden geïnterpreteerd. De taal van bronnen (geschreven, mondeling, picturaal) is veelal niet eenduidig te begrijpen, maar behoeft altijd een vorm van interpretatie.

Nemen we het voorbeeld van de moord op de eerste Congolese premier Patrice Lumumba in januari 1961. Socioloog Ludo De Witte stelde in zijn boek *De moord op Lumumba* (1999), onomwonden dat de Belgische regering opdrachtgever was voor en dus schuldig aan de moord op Lumumba. Centraal in het betoog van De Witte staat de telex van toenmalig minister van Afrikaanse Zaken Harold d'Aspremont Lynden van 6 oktober 1960 waarin sprake is van de definitieve uitschakeling van Lumumba als doelstelling van de Belgische politiek. '*L'objectif principal de la Belgique, du Congo et du Katanga est évidemment l'élimination définitive de Lumumba*', schreef d'Aspremont aan de Belgische diplomaten in Congo, toen hij vernam dat Lumumba en zijn medestanders een politieke comeback voorbereidden. Voor De Witte heeft '*l'élimination définitive*' heel duidelijk betrekking op een fysieke eliminatie, met andere woorden op moord. Naar aanleiding van de commotie die de publicatie van dit boek veroorzaakte, werd in 2000 een parlementaire onderzoekscommissie opgericht die een onderzoek moest voeren 'met het oog op het vaststellen van de precieze omstandigheden waarin Patrice Lumumba werd vermoord en van de eventuele betrokkenheid daarbij van Belgische politici'. Vier expert-historici werden aangesteld om dit onderzoek te voeren. Op basis van hun verslag gaf de Belgische overheid in 2002 toe een 'onmiskerbare verantwoordelijkheid te hebben gehad in de gebeurtenissen die tot Lumumba's dood hebben geleid'. De volledige verantwoordelijkheid nam ze evenwel niet op zich, noch erkende ze de opdracht te hebben gegeven voor de moord. Dit vloeiende onder meer voort uit hoe de vier expert-historici '*l'élimination définitive*' interpreteerden. Manu Gerard, een van die experts, schrijft hierover het volgende: 'De context bepaalt de betekenis. (...) Maar in het geval van Lumumba wordt alle spreken gekleurd door de

uiteindelijke dood, waardoor finalisme troef is. (...) De minister [d'Aspremont Lynden, in zijn telex – kvn] vraagt dat de diplomaten hun Congolese partners zouden waarschuwen voor de onrechtstreekse terugkeer van Lumumba. Waarop zijn intussen beruchte en zojuist geciteerde zin volgt. Het adjectief 'definitief' staat in relatie tot de mogelijkheid dat Lumumba door een regeringswissel opnieuw aan de macht komt. Lumumba is op 5 september 'uitgeschakeld' (éliminé), hij moet niet 'uitgeschakeld worden', maar 'uitgeschakeld blijven'. Om dat doel te bereiken moet men hem niet vermoorden, maar de geplande regeringswissel voorkomen. Het verwondert me dat geen van de commentaren in deze cruciale kwestie een standpunt durft kiezen' (Gerard, 2007).



Bron: Uit Gerard, E. & Van Nieuwenhuysse, K. (2005). *Scripta politica: politieke geschiedenis van België in documenten (1918-2012)*, Leuven: Acco, 261.

Dit voorbeeld maakt heel duidelijk wat we bedoelen met het feit dat historici bronnen op verschillende manieren interpreteren (in dit voorbeeld: fysieke versus politieke definitieve eliminatie), en het verleden en de beeldvorming ervan niet identiek kunnen zijn. Een derde reden daarvoor ten slotte is dat historici, zoals we hoger al vermeldden, historische feiten op interpretatieve wijze met elkaar in verband brengen.

Geschiedenis is dus geen exacte weergave van het verleden, maar wel een onderbouwde, beargumenteerde constructie van het verleden, op basis van bronnen, geselecteerd en geïnterpreteerd door historici. Daarom wordt gesproken van het constructie- en interpretatiekarakter van geschiedenis, dat altijd een mate van subjectiviteit in zich draagt. Betekent dit dan dat geschiedenis 'dus niet waarheidsgetrouw' kan zijn? Neen. Ook al is het zo dat 'de' waarheid over 'het' verleden niet bestaat, en we dus moeten leren leven met de ongemakkelijke vaststelling dat over bepaalde historische gebeurtenissen en episodes verschillende interpretaties naast elkaar kunnen bestaan, toch wil dit niet zeggen dat elke

interpretatie van het verleden evenwaardig is, of dat elke interpretatie steekhoudt (Van Nieuwenhuysen et al., 2016, 15). Zoals hoger al gesteld, bedden historici zich immers in onderzoekstradities in en volgen ze historisch-wetenschappelijke methodes om tot historische kennis te komen. Historici proberen met andere woorden historische beeldvorming wel zo waarheidsgetrouw en objectief mogelijk te construeren, op basis van bronnen en volgens geijkte methodes. Niet elke interpretatie is dus evenwaardig. De kwaliteit van een interpretatie kun je beoordelen door de bronnenselectie van de auteur te bekijken, diens methode van bronnenanalyse te bestuderen, de mate waarin die de eigen interpretatie onderbouwt evenals de wijze waarop die in dialoog treedt met andere, afwijkende interpretaties.

Als inzichten over het verleden veranderen, heeft dat niet noodzakelijkerwijs te maken met een nieuw, 'juist' beeld, versus een vroeger, 'fout' beeld, maar wel met het gegeven dat historici nieuwe bronnen ontdekken die een ander licht kunnen werpen op gebeurtenissen. Of ze gaan die bronnen anders interpreteren. Historici kunnen ook andere vragen stellen aan het verleden, andere invalshoeken gaan hanteren, nieuwe onderzoeksmethoden toepassen.

Een goed voorbeeld van het interpretatiekarakter van geschiedenis betreft de oorzaken voor het uitbreken van de Koude Oorlog. Hier kunnen drie stromingen in ontwaard worden, zonder dat de ene zomaar boven de andere kan worden geplaatst (Nye Jr., 2007). Het perspectief bepaalt de interpretatie. De traditionalisten stellen dat de Koude Oorlog is ontstaan door de agressieve, expansionistische politiek van de Sovjet-Unie onder Stalin na 1945. Die dwong de Verenigde Staten tot een reactie en leidde zo tot de Koude Oorlog. De revisionisten daarentegen wijzen net de Amerikaanse politieke, economische en financiële expansie aan als oorzaak voor de Koude Oorlog. Volgens hen geloofde de Sovjet-Unie terecht dat haar invloedssfeer in Oost-Europa gevaar liep, en moest ze dan ook wel reageren. De postrevisionisten beschouwen de Koude Oorlog als een onvermijdelijk gebeuren waarbij niet echt een schuldige kan worden aangewezen. Na de Tweede Wereldoorlog ontstond, als gevolg van de ernstige verzwakking van de Europese landen door oorlog, een nieuwe bipolaire situatie, met twee machtige landen die automatisch in conflict kwamen over onder meer Europa. Het was voor beide onaanvaardbaar om Europa volledig door de andere partij te laten domineren. Dit zou de machtsevenwichten al te zeer verstoren. Vandaar dat er zoveel conflict over invloedssferen ontstonden.

Nemen we ter illustratie van nieuwe onderzoeksmethoden en invalshoeken het voorbeeld van de steile opkomst van Džengis Khan, die in het begin van de 13e eeuw de Mongoolse stammen verenigde en het gigantische Mongoolse Rijk stichtte. Hoe moet die verklaard worden? Traditioneel gebeurde dat vanuit

een mix van factoren, zoals zijn charismatische karakter, zijn talent om loyale en talentvolle mensen om zich heen te verzamelen, de zwakte van zijn tegenstanders, en superieure Mongoolse krijgstechnieken. Vrij recent, in 2014, voegden Amerikaanse wetenschappers een nieuwe verklaringspiste toe, op basis van onderzoek naar de groeiringen van Siberische pijnbomen in Centraal-Mongolië. De opkomst van Dzjengis Khan viel volgens hen samen met het mildste en natste weer in meer dan duizend jaar. De jaren voor zijn heerschappij waren gekenmerkt door extreme droogte. De overgang van extreme droogte naar extreem vochtig weer creëerde de ideale omstandigheden voor een charismatische leider die ten strijde wilde trekken. Daardoor groeide het gras immers snel, wat eten opleverde voor de oorlogspaarden, en de vele oorlogen en snelle expansie mogelijk maakten (Pederson et al., 2014).

1.2 Onderwijskunde

Onderwijskunde is het wetenschapsgebied dat zich richt op leren en instructie, en op het organiseren, ontwikkelen en ondersteunen van leerprocessen. Ze steunt daarbij op andere wetenschappen zoals (cognitieve, sociale en ontwikkelings)psychologie, pedagogiek, sociologie en neurowetenschap. In wat volgt wordt kort stilgestaan bij enkele belangrijke onderwijskundig-psychologische inzichten voor de ontwikkeling van een goede geschiedenisdidactiek.

1.2.1 SOCIO-CONSTRUCTIVISTISCH GESCHIEDENIS LEREN EN ONDERWIJZEN

Onderzoek naar de ontwikkeling van het historisch denken en redeneren door leerlingen kwam vooral tot stand vanaf het einde van de jaren '60. Een van de pioniers was ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget. Volgens hem ontwikkelt het denken zich in fasen, gebonden aan leeftijd. Leerlingen wordt dan ook best enkel dat aangeleerd waar ze volgens hun leeftijd aan toe zijn. Piaget stelde dat historisch denken pas mogelijk was vanaf de leeftijd van 12 jaar. Pas dan begrijpen kinderen het concept van historische tijd. Inmiddels toonde heel wat onderzoek aan dat deze aanname niet klopt (zie onder meer Barton & Levstik, 2004). Leerlingen blijken op vroegere leeftijd al in staat tot vormen van historisch denken en redeneren. Niettemin is Piagets rol in de onderwijskunde van cruciaal belang, als pionier van het socio-constructivisme.

Deze beschrijvende leertheorie, die de leerling centraal plaatst in het onderwijsleerproces, werd belangrijk vanaf de jaren '80. De Corte (1996) definieert de constructivistische opvatting van leren als volgt: 'Leren is een constructief,