

**HISTORISCH DENKEN OVER BRONNEN
AAN DE SLAG IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS**

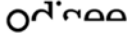
HISTORISCH DENKEN OVER BRONNEN AAN DE SLAG IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

KAREL VAN NIEUWENHUYSE, HANNE ROOSE,
FIEN DEPAEPE, GRIET FRÈRE, KOEN VANDEVENNE, ELS VERLINDEN,
LIEVEN VERSCHAFFEL & KAAT WILS

Acco Leuven / Den Haag



Een SCHOOL OF EDUCATION project van:



Eerste druk: 2016

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België
E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be



Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be

Omslagfoto: Johan Pijpops, Sint-Pieterscollege Jette, en © Hergé / Moulinsart 2016

© 2016 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden vervoelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

Inhoud

Inleiding	7
1 De plaats van bronnengebruik in het geschiedenisonderwijs	11
1.1 Bronnengebruik en historisch denken	11
1.1.1 Historisch denken en de omgang met bronnen: drie belangrijke inzichten	12
1.1.2 Een omgang met bronnen gericht op het stimuleren van historisch denken	16
1.2 Bronnengebruik in eindtermen en leerplandoelen	19
1.2.1 De eindtermen geschiedenis	19
1.2.2 De leerplannen geschiedenis	22
1.3 Bronnengebruik in leerboeken geschiedenis	23
1.4 Bronnengebruik in lessen geschiedenis	29
2 Selectie en presentatie van bronnen	33
2.1 Een voorbeeld uit de lespraktijk	33
2.2 Onderzoekresultaten van lesobservaties	36
2.3 Aandachtspunten en goede praktijkvoorbeelden in de selectie en de presentatie van bronnen	38
2.3.1 Aandachtspunten	38
2.3.2 Goede praktijkvoorbeelden	47
2.4 Vuistregels	57
3 Contextualisering van bronnen	59
3.1 Een voorbeeld uit de lespraktijk	59
3.2 Onderzoekresultaten van lesobservaties	61
3.3 Aandachtspunten en goede praktijkvoorbeelden in de contextualisering van bronnen	66
3.3.1 Aandachtspunten	66
3.3.2 Goede praktijkvoorbeelden	77
3.4 Vuistregels	82
4 Lees- en kijkstrategieën bij bronnen	83
4.1 Een voorbeeld uit de lespraktijk	83

6 HISTORISCH DENKEN OVER BRONNEN

4.2	Onderzoeksresultaten van lesobservaties	85
4.3	Aandachtspunten en goede praktijkvoorbeelden in lees- en kijkstrategieën bij bronnen	88
4.3.1	Aandachtspunten	88
4.3.2	Goede praktijkvoorbeelden	99
4.4	Vuistregels	108
5	Bevraging van bronnen	109
5.1	Een voorbeeld uit de lespraktijk	109
5.2	Onderzoeksresultaten van lesobservaties	110
5.3	Aandachtspunten en goede praktijkvoorbeelden in de bevraging van bronnen	118
5.3.1	Aandachtspunten	118
5.3.2	Goede praktijkvoorbeelden	125
5.4	Vuistregels	140
6	Oefenmodule	143
7	Literatuur	145

Inleiding

Bronnen vormen een cruciale toegang tot informatie in elk vak, ook in geschiedenis. Historische bronnen maken kennis van het verleden mogelijk. Ze laten toe inzicht te verwerven in de wijze waarop die kennis tot stand komt, en in hoe bronnen in allerhande historische of maatschappelijke vertogen strategisch worden ingezet of zelfs misbruikt. De leerkracht heeft een belangrijke impact op het denken van leerlingen over bronnen. Het is immers veelal de leerkracht die bronnen selecteert, ze van context voorziet (over wie de bron maakte, wanneer dat gebeurde en in welke sociale context) en er vragen bij stelt. Uit onderzoek blijkt echter dat de instructiepraktijk van leerkrachten bij bronnen niet altijd 'volgens het boekje' verloopt. Vaak worden contextgegevens – gegevens die cruciaal zijn voor de interpretatie van de bron – niet verstrekt, waardoor de bevraging van de bron erg moeilijk wordt. Bronnen worden dikwijls ook enkel omwille van hun inhoud ingezet en bevraged in de les. In de praktijk gaan het ontbreken van contextinformatie en het beperken van de vraagstelling tot de inhoud van de bron vaak hand in hand. Door louter inhoudelijke vragen te stellen bij bronnen dreig je als leerkracht echter de indruk te wekken dat de werkelijkheid rechtstreeks uit bronnen kan worden afgelezen. Dat is uiteraard niet het geval.

De kwestie is des te belangrijker omdat uit onderzoek blijkt dat veel leerlingen hier spontaan wel zo over denken. Amerikaanse onderzoekers (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009) hebben deze houding van leerlingen de 'copier stance' genoemd. Voor deze leerlingen zijn verleden en geschiedenis hetzelfde. Geschiedenis komt bij wijze van spreken 'kant-en-klaar' uit de lucht gevallen (VanSledright, 2011). In hun ogen weerspiegelt de studie van het verleden – de geschiedenis – het verleden letterlijk. Historici kunnen 'het' verleden nauwkeurig representeren. Als er verschillende versies van eenzelfde gebeurtenis bestaan, dan maakte iemand een vergissing, zo denken deze leerlingen, en schreef iemand 'het' historisch verhaal dus verkeerd neer. Leerlingen, zo voegt Nokes (2010 en 2013) nog toe, beschouwen bronnen veeleer als een verzameling feiten dan als materiaal waarmee een historische claim kan worden onderbouwd. De taal van bronnen beschouwen ze als neutraal; ze stellen zich nauwelijks vragen over het verband tussen specifiek taalgebruik en de doelen die een auteur met een tekst nastreeft. Een dergelijke, naïeve omgang met bronnen blijkt zo gepaard te gaan met een naïeve opvatting van geschiedenis als rechtstreekse representatie van het verleden.

Bij een meer kritische houding ten aanzien van bronnen, beseffen leerlingen dat geschiedenis een reconstructie van het verleden is op basis van bewijsmateriaal uit bronnen. Om tot een dergelijke houding te komen – de ‘criticalist stance’ volgens Maggioni en collega's (2009) – is vorming nodig. Leerlingen beschouwen bronnen immers niet spontaan als interpretaties van een gebeuren door een auteur, die zelf opnieuw werden geanalyseerd en geïnterpreteerd door generaties van historici. Een dergelijke houding vergt historisch denken. Dat type vakgebonden denken vormt net het einddoel van het geschiedenisonderwijs. De omgang met bronnen neemt hierin een belangrijke plaats in.

In wat volgt, wordt eerst het concept ‘historisch denken’ toegelicht, en de plaats van bronnengebruik daarin gesitueerd. Vervolgens wordt nagegaan wat in eindtermen en leerplannen, die het normatief kader van geschiedenisonderwijs vormen, over het gebruik van bronnen in het geschiedenisonderwijs te vinden is, en hoe in leerboeken met bronnen wordt omgegaan. Daarna wordt ingezoomd op de dagelijkse klaspraktijk in het Vlaamse geschiedenisonderwijs. Vanuit onderzoek naar bronnengebruik in concrete klassituaties wordt stilgestaan bij vier aspecten: (1) Welke bronnen worden geselecteerd, en hoe worden ze gepresenteerd? (2) Hoe worden de bronnen gecontextualiseerd? (3) Op welke wijze en met welk doel worden ze bevraagd? (4) Hoe worden leerlingen ondersteund in het lezen/bekijken en begrijpen van de bronnen? (Worden er, met andere woorden, lees- en kijkstrategieën ingezet?) Voor elk van de vier aspecten gaan we na wat aandachtspunten zijn in de klaspraktijk. Vervolgens geven we aan hoe het historisch denken van leerlingen bij het werken met bronnen kan worden gestimuleerd. We pleiten ervoor de omgang met bronnen niet te beperken tot het redeneren *met* bronnen, dat uitsluitend gericht is op de inhoud van de bron, maar ook op het redeneren *over* bronnen. Daarbij worden bronnen zo ingezet dat leerlingen begrijpen hoe de constructie van kennis over het verleden tot stand komt via bronnen. Zo leren ze hoe ze kritisch-constructief met bronnen kunnen omgaan. Als leerkracht draag je er zo toe bij dat de leerlingen evolueren van een ‘copier stance’ naar een ‘criticalist stance’.

Hoe kunnen leerlingen hier vertrouwd mee raken? En hoe kunnen leerkrachten deze benadering in de praktijk brengen? Dit boek en de bijbehorende oefenmodule hebben tot doel het historisch denken over bronnen te stimuleren in de klaspraktijk. Ze richten zich in eerste instantie op studenten van de (geïntegreerde en specifieke) lerarenopleiding geschiedenis, al zijn ze ook voor leerkrachten met praktijkervaring nuttig en bruikbaar. Het boek en de oefenmodule zijn het resultaat van een project getiteld ‘Omgang met bronnen in het onderwijs. De ontwikkeling van een opleidingspakket voor lerarenopleidingen over de presentatie en de bevraging van bronnen in het onderwijs in geschiedenis, cultuurwetenschappen en andere vakken’. Dit project werd gefinancierd door het expertisenetwerk School of Education van de Associatie KU Leuven, en geconcepieerd en uitgevoerd aan de KU Leuven (de Specifieke Lerarenopleiding Geschiedenis,

de Onderzoeksgroep Cultuurgeschiedenis na 1750 en het Centrum voor Instructiepsychologie en Technologie) en de professionele bacheloropleidingen leerkracht secundair onderwijs van Odisee en UCLL. Een stuurgroep en een resonantiegroep, bestaande uit geschiedenisleerkrachten, lerarenopleiders, oud-studenten van de lerarenopleiding, en pedagogisch begeleiders, voorzagen het opleidingspakket op geregelde tijdstippen van waardevolle feedback.

1 De plaats van bronnengebruik in het geschiedenisonderwijs

1.1 Bronnengebruik en historisch denken

In het denken over geschiedenisonderwijs is de afgelopen decennia het concept 'historisch denken' belangrijk geworden. Het gaat om een houding die moet worden aangeleerd. Historisch denken, zo betoogt de Amerikaanse geschieddidacticus Wineburg (2001), is een *unnatural act*, een houding die ingaat tegen wat je intuïtie je influistert. In de benadering van het verleden maken leerlingen spontaan gebruik van hedendaagse en alledaagse opvattingen. Hun ervaringen van de door henzelf beleefde werkelijkheid, en hun eigen door de actuele leefwereld bepaalde opvattingen, normen en waarden projecteren ze op het verleden. Die projectie staat een goed begrip van het verleden in de weg. We kunnen dat concretiseren aan de hand van een klein voorbeeld uit een les getiteld 'België, een klein land in een wereldoorlog (1940-1944)' die werd geobserveerd in het kader van ons eigen onderzoek naar de omgang met primaire bronnen, voorafgaand aan de ontwikkeling van dit opleidingspakket.¹ De leerkracht toonde een microfilmpje uit de Tweede Wereldoorlog en vertelde dat dit werd verstopt en meegesmokkeld naar Groot-Britannië. Wanneer zij aan haar leerlingen vroeg hoe dat zou gebeurd zijn, volgde al snel het antwoord: "Met de Eurostar?", waarop de leerkracht repliceerde: "Maar meisjes en jongens toch: 1942!" Leerlingen bekijken het verleden niet spontaan als een 'vreemd land' met een eigen logica, maar als een verlengstuk van hun eigen hedendaagse leefwereld.²

Wat houdt het concept historisch denken dan precies in? Historisch denken gaat om het denken over en het situeren van mens en maatschappij in een langetermijnper-

1 Met primaire bronnen bedoelen we bronnen die in min of meer dezelfde periode zijn gemaakt als de periode waarin de gebeurtenis of de ontwikkeling waar de bron over gaat, zich afspeelde. Secundaire bronnen zijn in een latere periode gemaakt, door personen die geen tijdgenoot waren van de betreffende gebeurtenis of ontwikkeling waar ze het over hebben. Secundair bronnenmateriaal steunt op informatie uit primaire bronnen, die door interpretatie, analyse, evaluatie of synthese tot een nieuw geheel wordt gevormd.

2 Zie voor deze spanning tussen gerichtheid op het heden en historisch denken een didactisch instrument ontwikkeld binnen een eerder School of Education-project (raadpleegbaar via <https://schoolofeducation.eu/projecten/geschiedenis>).

spectief en om inzicht in de complexe relatie tussen heden, verleden en toekomst. Dat vereist enerzijds inzicht in het verleden (de gebeurtenissen, fenomenen en ontwikkelingen uit het verleden) en anderzijds inzicht in de historische praktijk. Dat laatste kun je beschouwen als inzicht in *hoe* kennis over het verleden tot stand komt, via constructies en interpretaties door historici op basis van bronnen, of door de brede samenleving, telkens in het heden. In wat volgt, gaan we meer in detail in op drie belangrijke aspecten van historisch denken die specifiek op de omgang met bronnen betrekking hebben. Daarna diepen we de omgang met bronnen om het historisch denken te stimuleren uit.

1.1.1 HISTORISCH DENKEN EN DE OMGANG MET BRONNEN: DRIE BELANGRIJKE INZICHTEN

Een eerste belangrijk aspect is dat kennis van het verleden tot stand komt via bronnen. Die bieden geen exacte weergave van het verleden. Bronnen werden immers gemaakt door auteurs, die in een bepaalde context leefden en werkten, en bepaalde effecten of doelen en een doelpubliek voor ogen hadden. Al deze elementen beïnvloeden de weergave van (de toenmalige gebeurtenis in) de bron. Dat zien we bijvoorbeeld in een fragment uit een toespraak van Churchill in het Britse parlement op 13 mei 1940:

Voor ons ligt een beproeving van de meest pijnlijke soort. We hebben voor ons vele, lange maanden van strijd en van lijden. U vraagt, wat is ons beleid? Ik kan zeggen: het is om oorlog te voeren, over zee, land en lucht, met al onze macht en met alle kracht die God ons kan geven; om oorlog te voeren tegen een monsterlijke tirannie, nooit overtroffen in de donkere afgrijselijke catalogus van misdaden tegen de mens. Dat is ons beleid. U vraagt, wat is ons doel? Ik kan antwoorden in één woord: Het is de overwinning, de overwinning te allen prijze, de overwinning ondanks alle terreur, overwinning, hoe lang en hoe hard de weg ook zal zijn; want zonder overwinning is er geen overleven.

Blood, toil, tears and sweat. Geraadpleegd op 28 januari 2016 via *The Churchill Centre* op: <http://www.winstonchurchill.org/resources/speeches/92-blood-toil-tears-and-sweat>; vertaling door de auteurs.

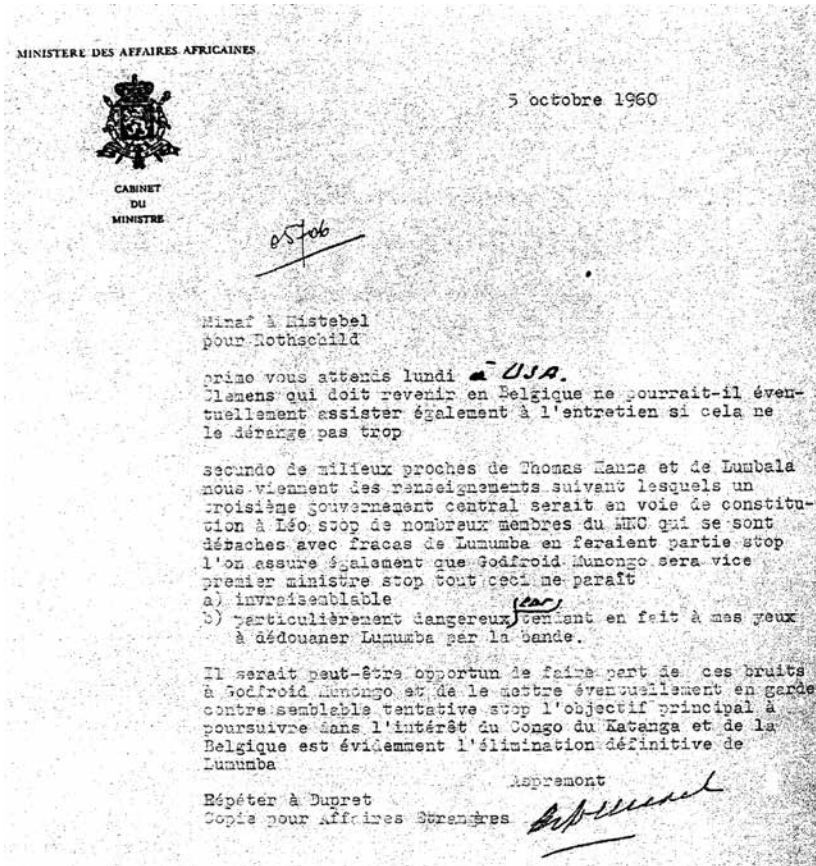
Winston Churchill werd op 10 mei 1940 premier van het Verenigd Koninkrijk. Op dat moment raakte het Europese vasteland in de greep van de Tweede Wereldoorlog. Drie dagen later hield Churchill een indrukwekkende toespraak voor het Britse parlement, waarin hij opriep tot deelname aan de oorlog. Zijn bedoeling was dan ook niet om een zo neutraal mogelijke stand van zaken te geven, maar wel om het Verenigd Koninkrijk

mee te doen stappen in de oorlog. Daartoe moest hij de Britse parlementsleden, en bij uitbreiding de Britse burgers overtuigen. Daarom stelde hij de vijand bijvoorbeeld monsterlijk voor, liet hij uitschijnen dat God aan de Britse kant stond en liet hij in zijn betoog de mogelijkheid om afzijdig te blijven van het oorlogsgeweld op het Europese vasteland onvermeld.

Om het verleden te reconstrueren moeten bronnen dus kritisch worden geanalyseerd en geïnterpreteerd, in hun context en vanuit het auteursperspectief. Dat is meteen een tweede belangrijke aspect. Op basis van kritische bronnenanalyse construeren historici een beeld, een representatie van het verleden (geschiedenis), die niet exact samenvalt met het verleden. Dat beeld is per definitie onvolledig, onder meer omdat nooit alle betrokkenen bij een gebeurtenis of ontwikkeling bronnen nalieten, en omdat de overgeleverde bronnen sowieso nooit 'volledig' kunnen zijn. Bovendien is dat beeld onvermijdelijk subjectief, precies omdat historici bronnen moeten interpreteren. Bronnen, bijvoorbeeld spotprenten, weerspiegelen immers nooit letterlijk het verleden, maar vragen om een interpretatie van onder meer de boodschap die de maker wilde meegeven, en de bedoelingen die hij of zij had.

Tevens brengen historici vanuit hun kennis van de afloop van gebeurtenissen en ontwikkelingen, historische gebeurtenissen met elkaar in verband. Zo geven ze betekenissen aan gebeurtenissen die niet noodzakelijkerwijs overeenstemmen met de betekenissen die tijdgenoten eraan gaven. Terwijl vandaag de moord op de Oostenrijks-Hongaarse kroonprins Franz-Ferdinand in Sarajevo op 28 juni 1914 als een belangrijke aanleiding voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog wordt beschouwd, liet deze gebeurtenis vele tijdgenoten vrij onverschillig, zeker in Frankrijk. Tot laat in de maand juli 1914 was het proces van mevrouw Caillaux in dat land het grote nieuws. In maart eerder dat jaar vermoordde zij de directeur van de Franse krant *Le Figaro* nadat die een brief had gepubliceerd die de reputatie van haar echtgenoot zwaar beschadigde. Deze moord, en niet de aanslag in Sarajevo, beroerde de Franse publieke opinie.

Zaken kunnen bovendien op verschillende manieren worden geïnterpreteerd, zonder dat de ene interpretatie juist is en de andere verkeerd. Over de eventuele betrokkenheid van Belgische ministers bij de moord in 1961 op Patrice Lumumba, de eerste premier van het onafhankelijke Congo, bestaat er bijvoorbeeld geen uitsluitend of eensgezindheid. De Vlaamse socioloog Ludo De Witte verwijst in zijn boek *De moord op Lumumba* (1999) naar een telex van de toenmalige Belgische minister van Afrikaanse Zaken, d'Aspremont Lynden, waarin die het heeft over het na te streven doel van een "definitieve eliminatie" van Patrice Lumumba.



Uit Gerard, E. & Van Nieuwenhuysse, K. (2005). *Scripta politica: politieke geschiedenis van België in documenten (1918-2012)*. Leuven: Acco, p. 261. Zie ook: Bacquelaine, D., Willems, F. & Coenen, M.-T. (2001). *Parlementair onderzoek met het oog op het vaststellen van de precieze omstandigheden waarin Patrice Lumumba werd vermoord en van de eventuele betrokkenheid daarbij van Belgische politici: verslag namens de onderzoekscommissie*. Volume 1, Belgische Kamer van Volksvertegenwoordigers, p. 211.

De Witte interpreteerde de zinsnede "definitieve eliminatie" als bewijs voor de Belgische betrokkenheid bij, en zelfs opdracht voor de moord op Lumumba. Zijn boek wekte zo veel ophef dat in 1999 een parlementaire onderzoekscommissie werd opgericht die de precieze omstandigheden moest vaststellen waarin Lumumba werd vermoord en de eventuele betrokkenheid daarbij van Belgische politici moest onderzoeken. De vier experten-historici die door de parlementaire onderzoekscommissie werden aangesteld om een gedetailleerd historisch onderzoek te voeren, kwamen tot een andere interpretatie van "l'élimination définitive de Lumumba". Volgens hen ging het om een politieke veeleer dan fysieke eliminatie. Eén van de experten, de Leuvense gewoon hoogleraar Emmanuel Gerard, schreef hierover:

“De context bepaalt de betekenis. Maar in het geval van Lumumba wordt alle spreken gekleurd door de uiteindelijke dood, waardoor finalisme troef is. Centraal in het betoog van De Witte staat de telex van minister d’Aspremont 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’, schrijft d’Aspremont aan de Belgische diplomaten in Congo, wanneer hij verneemt dat sommige politici in Leopoldstad werken aan een nieuwe regering met partij-gangers van Lumumba. De minister 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.” (Gerard, 2007, p. 407)

Ludo De Witte argumenteerde evenwel dat het hier wel degelijk om een opdracht tot fysieke eliminatie ging en dus moord. Hij wees er onder andere op dat de onderzoekscommissie nauwelijks rekening had gehouden met de mondelinge getuigenis van een kolonel die bekende dat een gezant van de minister hem een huurmoordenaar kwam aanbieden. Daarop kwamen nieuwe replieken vanwege de historici die deel uitmaakten van de door het parlement aangestelde expertengroep. Wat deze episode ons vooral leert, is dat geschiedenis nooit een exacte weergave van het verleden kan zijn, maar een constructie is van het verleden, op basis van bronnen, geselecteerd en geïnterpreteerd door historici. ‘De’ waarheid over ‘het’ verleden is dan ook onbestaand. We moeten leren leven met de ongemakkelijke vaststelling dat over bepaalde historische gebeurtenissen en episodes verschillende interpretaties naast elkaar kunnen bestaan. Dat betekent echter niet dat elke interpretatie van het verleden evenwaardig is, of dat elke interpretatie steek houdt. Historici voeren immers een historisch onderzoek op basis van specifieke wetenschappelijke methodes om tot interpretaties te komen. Zo proberen ze een zo waarheidsgetrouw mogelijk antwoord op vragen over het verleden te construeren, op basis van bronnen en volgens betrouwbare methodes. Niet elke interpretatie is dus evenwaardig. De kwaliteit van een interpretatie kun je beoordelen door de bronnenselectie van de auteur te bekijken, zijn of haar methode van bronnenganalyse te bestuderen, evenals de wijze waarop zij in dialoog treedt met andere, afwijkende interpretaties.

Een derde belangrijk aspect van bronnenomgang in relatie tot historisch denken is dat historici geschiedenis schrijven in het heden. Het verleden wordt steeds opnieuw vormgegeven door historici, die het verleden benaderen vanuit een bepaald perspectief, en vertrekkend vanuit hun eigen tijd. Zo had de koloniale geschiedschrij-

ving, zeker in België, aanvankelijk vooral een nostalgisch en ophemelend karakter, vanuit een tijdsgeest die doordrongen was van het geloof dat het blanke Westen beschaving en welvaart bracht in onderontwikkeld gebied. Mede onder invloed van de dekolonisatiegolf en een bredere omslag in het denken over cultuurverschillen, waarbij het westerse superioriteitsgevoel werd doorprikt, verschenen vanaf de jaren 1960 een aantal kritische studies die vooral de negatieve kanten van de kolonisatie benadrukten. Deze auteurs bekeken het kolonialisme veeleer vanuit het perspectief van de gekoloniseerde volkeren (Vanthemsche, 2007). Vandaag benadert de academische historiografie het koloniale verleden op nog een andere manier. Binnen het veld van de 'New Imperial History' concentreren historici zich vooral op de band tussen moederland en kolonie. Zij bestuderen de wederzijdse ontmoetingen en invloeden tussen kolonie en moederland, en onderscheiden zich zo van historici van een vorige generatie, die volgens hen te veel zijn uitgegaan van een eenrichtingsverkeer, waarbij het moederland eenzijdig invloed zou hebben uitgeoefend op de kolonie. Veeleer dan een politieke geschiedenis te brengen, richten ze de blik op culturele en sociale aspecten, waarbij thema's als migratie en gender aan bod komen (Goddeeris & Kiangu, 2011). Op die manier kunnen de visies van historici over eenzelfde onderwerp sterk uiteenlopen, parallel met de verschillende perspectieven van waaruit zij schreven.

1.1.2 EEN ONGANG MET BRONNEN GERICHT OP HET STIMULEREN VAN HISTORISCH DENKEN

Uit dit alles blijkt dat bronnen een cruciale plaats innemen in de geschiedenis en in het historisch denken. In wat volgt, gaan we dieper in op het onderscheid tussen het redeneren *met* bronnen en het redeneren *over* bronnen (Rouet et al., 1996). Redeneren *met* bronnen is de vaardigheid om informatie over het verleden uit bronnen te selecteren (Van Boxtel & Van Drie, 2008). Die informatie moet te allen tijde echter kritisch worden geanalyseerd en naar waarde geschat. Daarom is het even belangrijk om te leren redeneren *over* bronnen, ter ondersteuning van het redeneren met bronnen. Daarbij leren leerlingen in het licht van een specifieke vraagstelling de waarde van een bron kritisch te beoordelen met inachtnaam van zowel de context waarin de bron tot stand kwam als de positie van de auteur ervan. Op die manier krijgen ze inzicht in de rol die bronnen precies spelen in de constructie van historische kennis. Redeneren met bronnen en redeneren over bronnen moeten dus altijd samengaan en zijn eigenlijk niet van elkaar los te koppelen. Amerikaans onderzoek (Nokes, Dole & Hacker, 2007) toont aan dat veel aandacht besteden aan redeneren over bronnen op lange termijn de kennis van het verleden van jongeren versterkt. Het is met andere woorden de moeite waard de nodige tijd te investeren in het redeneren over bronnen.

Om leerlingen tot historisch denken te brengen, is het dan ook van cruciaal belang bronnen niet puur inhoudelijk te benaderen, maar ze ook altijd kritisch te analyseren in relatie tot de context, het perspectief van de auteur, de beoogde effecten en het doelpubliek. Veelal worden drie stappen onderscheiden in de kritische omgang met bronnen (Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2001): (1) *sourcing* waarbij wordt nagegaan wie de auteur van de bron was, waar en wanneer die werd gemaakt, vanuit welk perspectief en welke effecten de auteur beoogde, (2) *contextualization* waarbij wordt gekeken naar de brede maatschappelijke context waarin de auteur leefde en werkte en waarin de bron tot stand kwam, en (3) *corroboration* waarbij verschillende bronnen over eenzelfde gebeurtenis kritisch met elkaar worden vergeleken. In wat volgt, heeft het Nederlandstalige begrip ‘contextualiseren’ zoals we dat hanteren – tenzij expliciet anders vermeld – betrekking op de combinatie van *sourcing* en *contextualization*. Beide vormen immers samen onderdeel van het van context voorzien van een bron. *Corroboration* vertalen we als ‘kritische bronnenconfrontatie’.

De drie voornoemde stappen dragen bij tot het naar waarde schatten van een bron en een kritische analyse ervan, die meteen de noties van juistheid of objectiviteit van een bron overstijgen. Geen enkele bron biedt een één-op-één weerspiegeling van de werkelijkheid. Hoe zou dat ook kunnen, gezien het gegeven dat bronnen gemaakt worden door auteurs, die onvermijdelijk vanuit een bepaald perspectief gebeurtenissen en ontwikkelingen in kaart brengen of interpreteren? Veeleer dan alleen maar na te gaan of een bron ‘juist’ is, of ‘objectief’, is het net zinvol ook te onderzoeken wat een bron ons kan leren, in functie van een bepaalde historische vraag die we met behulp van bronnen willen beantwoorden. Bekijken we in dat verband de onderstaande bron uit een geschiedenisexamen van de derde graad (2010-2011):

Tijdens ons eerste gevecht op 19 augustus (1914) bij Morhange [Frankrijk, Lotharingen] – we werden toen niet verdedigd door de artillerie – werden we aangevallen. En weet u, we werden neergeschoten als konijnen omdat we allemaal een rode broek droegen. Daardoor vormden we voor hen een uitgelezen doelwit. Toen ze ons beschooten, waren we net eenden die in een veld zitten, weerloze slachtoffers, ziet u.

Frank Dolbau, Franse soldaat

De vragen bij het examen luiden: “Primaire of secundaire bron? Is de maker een tijdgenoot? Is de bron objectief of subjectief?” Het is uiteraard legitiem en zinvol de vraag te stellen of deze bron objectief of subjectief is, al was het maar om de aandacht van de leerlingen te trekken op de maker van de bron: een Franse soldaat. De vaststelling dat de

bron subjectief is, hoeft echter geen eindpunt te zijn, wat wel het geval was in dit examen. We kunnen ons namelijk met de leerlingen afvragen wat we uit deze bron kunnen leren over bijvoorbeeld de legeruniformen bij het begin van de Eerste Wereldoorlog en het verband met de hoge slachtofferaantallen, of over het moreel van soldaten aan het front, al kunnen er vanuit dit fragment geen algemene conclusies worden getrokken. Objectiviteit en/of juistheid van een bron zijn dus geen synoniem voor bruikbaarheid van een bron. De bruikbaarheid van een bron hangt altijd samen met de historische vragen die je stelt, en die je met behulp van bronnen beantwoord wil zien.

Deze vaststelling geldt overigens niet alleen voor primaire, maar evenzeer voor secundaire bronnen. Met primaire bronnen bedoelen we bronnen die in min of meer dezelfde periode zijn gemaakt als de periode waarin de gebeurtenis of de ontwikkeling waar de bron over gaat, zich afspeelde. Secundaire bronnen zijn in een latere periode gemaakt, door personen die geen tijdgenoot waren van de betreffende gebeurtenis of de ontwikkeling waar ze het over hebben. Secundair bronnenmateriaal steunt op informatie uit primaire bronnen, die door interpretatie, analyse, evaluatie en synthese tot een nieuw geheel wordt gevormd. Ook secundaire bronnen komen, zoals hoger al aangehaald, vanuit een perspectief tot stand. Historici benaderen het verleden vanuit specifieke vragen, bekommernissen en overtuigingen, wat meteen aangeeft dat verschillende perspectieven op eenzelfde historisch gebeuren kunnen bestaan. Denken we maar aan het beeld dat geschetst werd en wordt van Lodewijk XIV, de Zonnekoning. Biograaf Richard Wilkinson (2014) schrijft in de inleiding van zijn Lodewijk-biografie dat historicus François Guizot bijvoorbeeld Lodewijk XIV zag als “de grote architect van de Franse bureaucratistische staat”, terwijl Ernest Lavisse Lodewijk XIV typeerde als arrogant en verslaafd aan het absolutisme. Roland Mousnier loofde dan weer het beleid van Lodewijk XIV en betoogde dat dit “op revolutionaire wijze de sociale verschillen verkleinde”, terwijl Pierre Goubert net die stelling tegenspreekt. Nog andere historici nuanceren het absolute karakter van Lodewijks machtsuitoefening, maar ook zij krijgen op hun beurt tegenwind.

Bij het redeneren over bronnen is, samenhangend met aandacht voor het perspectief van de auteur, ook de analyse van de aangewende taal en de gehanteerde retoriek in een bron van belang. Zowel bij primaire als bij secundaire bronnen speelt taal een cruciale rol in de wijze waarop de werkelijkheid wordt gerepresenteerd. Dat zien we bijvoorbeeld in het volgende fragment, dat hoger al aan bod kwam, uit een toespraak van Churchill in het Britse parlement op 13 mei 1940:

Voor ons ligt een beproeving van de meest pijnlijke soort. We hebben voor ons vele, lange maanden van strijd en van lijden. U vraagt, wat is ons beleid? Ik kan zeggen: het is om oorlog te voeren, over zee, land en lucht, met al onze macht en met alle kracht die God ons kan geven; om oorlog te voeren tegen een monsterlijke tirannie, nooit overtroffen in de donkere afgrijselijke catalogus van misdaden tegen de mens. Dat is ons beleid. U vraagt, wat is ons doel? Ik kan antwoorden in één woord: Het is de overwinning, de overwinning te allen prijze, de overwinning ondanks alle terreur, overwinning, hoe lang en hoe hard de weg ook zal zijn; want zonder overwinning is er geen overleven.

Blood, toil, tears and sweat. Geraadpleegd op 28 januari 2016 via *The Churchill Centre* op: <http://www.winstonchurchill.org/resources/speeches/92-blood-toil-tears-and-sweat>; vertaling door de auteurs.

In de zinsnede “met al onze macht en met alle kracht die God ons kan geven” verwijst Churchill doelbewust naar God. Hij suggereert dat God aan de Engelse zijde staat en dat het mede daarom om een rechtvaardige oorlog gaat. Churchill benadrukt ook het woord ‘overwinning’ door het meermaals te herhalen, om zo strijdlust bij zijn publiek op te roepen en vertrouwen in een goede afloop te creëren. De vijand wordt daarentegen afgeschilderd als een verschrikkelijk monster. Het ontmenselijken van de vijand is dan ook een typische strategie in oorlogsretoriek. Churchill hanteert hiertoe de termen “tirannie” en “terreur”, om een angstgevoel bij zijn publiek op te wekken. Het mag duidelijk zijn uit dit voorbeeld dat taal niet neutraal is, niet objectief een werkelijkheid beschrijft. Taal wordt hier doelbewust ingezet om het publiek te overtuigen om ten oorlog te trekken; Churchill bedient zich van een weldoordachte retoriek. Oog hebben voor taal vormt dan ook een belangrijk aspect van historisch denken over bronnen.

1.2 Bronnengebruik in eindtermen en leerplandoelen

1.2.1 DE EINDTERMEN GESCHIEDENIS

Het brongebruik zoals we het hierboven schetsten, is een voorstelling van de gewenste praktijk door geschieddidactici. Zij houden daarbij rekening met onderzoek en met inzichten uit de discipline geschiedenis. Van leerkrachten geschiedenis wordt evenwel in de eerste plaats verwacht dat zij het normatieve kader voor geschiedenisonderwijs in Vlaanderen volgen. Daarom nemen we het hier onder de loep, en confronteren we het met inzichten uit de geschiedenisdidactiek. De overheid beschrijft onder de vorm van eindtermen wat er van geschiedenisonderwijs binnen de Vlaamse Gemeenschap wordt verwacht. Eindtermen zijn minimumdoelen die iedere leerling moet behalen om tot de

volgende graad te worden toegelaten, of om de studie af te maken. De vakspecifieke eindtermen voor geschiedenis, opgesteld per graad en onderwijsvorm, bestaan uit drie onderdelen: een begeleidende tekst 'uitgangspunten bij de eindtermen', de 'criteria' bij de eindtermen, en de lijst eindtermen zelf, ingedeeld naar kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes.

De uitgangspunten bij de eindtermen schuiven twee grote doelstellingen naar voren voor het geschiedenisonderwijs. Enerzijds moet het vak leerlingen vormen en hen voorbereiden op een leven als burger in de eigentijdse maatschappij, anderzijds moet het een inleiding bieden in geschiedenis als academische discipline. De vormende waarde van geschiedenis wordt gedefinieerd aan de hand van de concepten identiteitsvorming, culturele vorming, de ontwikkeling van historisch besef en de vorming tot sociale weerbaarheid (Wils & Van Nieuwenhuysse, 2013). Deze laatste doelstelling wordt op impliciete wijze in verband gebracht met brongebruik: "Weerbaarheid is geïnformeerd zijn. Geschiedenisonderwijs vervult daarin een belangrijke functie: ze [sic] leert de draagwijdte van termen inschatten, informatiestromen structureren en interpreteren en een persoonlijk standpunt formuleren. Historische vorming is noodzakelijk omdat de geschiedenis vaak ook misbruikt wordt. Door informatie kritisch te benaderen, leren jongeren immers relativeren, demystifiëren, afstand nemen van valse voorstellingen en vooroordelen, zodat ze een geargumenteed standpunt kunnen innemen."³ De uitgangspunten vermelden hier niet expliciet het gegeven kritische bronnenstudie, maar lanceren slechts een algemene oproep tot kritische omgang met 'informatie', zonder de soort informatie – primaire of secundaire bronnen – te benoemen.

Het vak geschiedenis wordt eveneens geacht een inleiding te bieden in geschiedenis als wetenschappelijke discipline, waarbij de historische methode en het bijbehorende bronnengebruik voor het voetlicht worden geplaatst. Inzake bronnengebruik stellen de uitgangspunten bij de eindtermen dat leerlingen bronnen moeten leren kritisch analyseren, en weten dat uitspraken over het verleden gebaseerd zijn op een diversiteit aan bronnen. Ze verwijzen naar "het aanwenden van de vakspecifieke methodes" om tot historische kennis te komen. Daarbij is "kritische bronnenstudie fundamenteel". Zij wordt als volgt omschreven: "Dit gebeurt via opsporing, ordening en selectie, analyse, verbinding (vergelijking) en evaluatie van gevarieerd materiaal. Daarbij worden onderzoekshypothesen geformuleerd, interpretaties van anderen geëvalueerd en een eigen verklaring met argumenten gestaafd." Historische informatie uit bronnen dient dus te worden geïnterpreteerd, geëvalueerd, toegepast en samenhangend gepresenteerd, waarbij het inzicht wordt verworven dat het geschetste beeld "de voorstelling is van een onderstelde

3 <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/geschiedenis/uitgangspunten.htm>

werkelijkheid". Hier wordt, zij het vrij impliciet, meegegeven dat geschiedenis in essentie interpretatie en constructie is. De uitgangspunten bij de eindtermen kennen weliswaar een belangrijke rol toe aan bronnen, maar geven anderzijds weinig concreet aan hoe bronnen het best worden behandeld. Ze geven enkel aan dat leerlingen het liefst zo snel mogelijk worden vertrouwd gemaakt met de historische methode, waar kritische bronnenstudie een essentieel bestanddeel van vormt.

De concrete eindtermen maken een onderscheid tussen vier stappen inzake de historische methode: (1) de verzameling van historisch informatiemateriaal, (2) de bevraging van het historisch informatiemateriaal, (3) de historische redenering, en (4) de historische rapportering. In de eerste stap moeten leerlingen doeltreffend informatie kunnen selecteren uit gevarieerd informatiemateriaal, en hun selectie van informatie kritisch verantwoorden. In de tweede stap moeten leerlingen zelfstandig de nodige gegevens voor het beantwoorden van een historische probleemstelling kunnen halen uit een veelheid van historisch informatiemateriaal, waarbij als voorbeelden worden aangehaald: "beeldmateriaal, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, reisverslagen, memoires". Hier blijkt dat de eindtermen "historisch informatiemateriaal" en "bronnen" als inwisselbaar hanteren, en dus niet consequent de geijkte begrippen uit de discipline geschiedenis gebruiken. Deze tweede stap komt overeen met wat in het model van historisch denken als redeneren *met* bronnen werd aangeduid. Leerlingen moeten ook een vraagstelling ontwikkelen om de historische informatie kritisch en vanuit verschillende standpunten te benaderen. In de derde stap moeten ze verschillende argumentaties tegen elkaar kunnen afwegen. Dat stemt ten dele overeen met het redeneren *over* bronnen uit het model van historisch denken. In een vierde stap dienen leerlingen een samenhangende rapportering te kunnen brengen.

De eindtermen voorzien hierin een leerlijn over de drie graden van het secundair onderwijs heen. De leerlijn lijkt evenwel vooral nadruk te leggen op een toenemende zelfstandigheid van leerlingen in het toepassen van die historische methode. Daar waar leerlingen in de eerste graad bijvoorbeeld "aan de hand van gerichte vragen eenvoudige historische informatie kritisch moeten analyseren", dienen leerlingen in de tweede graad "aan de hand van vragen en op hun niveau geformuleerde opdrachten" informatie te kunnen afleiden, vergelijken, structureren, synthetiseren en communiceren. In de derde graad wordt dan van leerlingen verwacht dat ze zelfstandig de informatie kunnen selecteren, verantwoorden en hun gebruikte methodes evalueren. Hoewel aangegeven wordt dat opdrachten afgestemd moeten worden op het niveau van de leerlingen, is het niet duidelijk of deze toenemende cognitieve moeilijkheidsgraad in het werken met bronnen ook betrekking heeft op het redeneren *over* bronnen. De eindtermen blijven dus vrij vaag over hoe met bronnen moet worden omgegaan. Noch het redeneren met bronnen, noch het redeneren over bronnen wordt concreet uitgewerkt.

1.2.2 DE LEERPLANNEN GESCHIEDENIS

In Vlaanderen bestaan er verschillende onderwijsnetten. Elk onderwijsnet stelt per vak eigen leerplannen op. Die zijn gebaseerd op de eindtermen en moeten worden goedgekeurd door de onderwijsinspectie. De grootste onderwijskoepels zijn het Katholiek Onderwijs Vlaanderen en het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Daarnaast hebben ook het Onderwijs voor Steden en Gemeenten (OVSG) en enkele kleinere netten zoals de Federatie van Rudolf Steinerscholen eigen leerplannen per vak. Het Provinciaal onderwijs (POV) heeft geen eigen leerplannen en laat aan leerkrachten de keuze om de leerplannen van het GO! of van het OVSG te volgen. Geschiedenisleerkrachten dienen dus zowel met de eindtermen als met de leerplannen geschiedenis van het onderwijsnet waarbinnen ze lesgeven, rekening te houden.

In de leerplannen geschiedenis – die overigens evengoed ‘informatie’, ‘historisch informatiemateriaal’ en ‘bronnen’ inwisselbaar hanteren – van de twee grootste onderwijsnetten zijn er verschillen vast te stellen inzake bronnengebruik. In overeenstemming met de eindtermen focussen de leerplannen geschiedenis van het GO! vooral op het verwerven van praktische vaardigheden in het selecteren van bronnen, het bevragen van de inhoud, het opbouwen van een historische redenering en het uitvoeren van de door de eindtermen vooropgestelde historische methode.⁴ Voor het leren inzicht verwerven in het geconstrueerde karakter van geschiedenis en voor het redeneren over bronnen is er weinig plaats. De leerplannen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen tonen veeleer een globale visie op het vak geschiedenis.⁵ Vaardigheden staan daarin nooit op zich, maar zijn altijd verstrengeld met kennis en inzicht. Naast het redeneren met bronnen is er hier in de methodiek rond bronnengebruik bijvoorbeeld ook aandacht voor “het onderkennen van de standplaatsgebondenheid van een bron” en voor “het detecteren van de expliciete én impliciete boodschap van een bron”. In de leerplannen staat ook toegelicht dat men “leerlingen kennis wil laten maken met de manier waarop een historicus zich een beeld vormt van het verleden”. Zo focussen de leerplannen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen mee op geschiedenis als een constructie van het verleden via bronnenmateriaal, en dus op het redeneren over bronnen. Het verschil per graad ligt vooral in de moeilijkheidsgraad van het bronnenmateriaal en in de toenemende mate van zelfstandigheid en creativiteit van leerlingen bij het werken met bronnen. Vastgesteld kan dus worden dat de leerplannen van Ka-

⁴ Zie <http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/secundair-onderwijs/leerplannen-en-lessentabellen-secundair-onderwijs> voor een doorverwijspagina naar de concrete leerplannen per graad en onderwijsvorm.

⁵ Zie <http://ond.vvksso-ict.com/vvksomainnieuw/document.asp?DocID=2431> voor een doorverwijspagina naar de concrete leerplannen per graad en onderwijsvorm.

tholiek Onderwijs Vlaanderen een grotere gevoeligheid vertonen voor het stimuleren van historisch denken en de plaats die bronnenstudie hierin inneemt.

1.3 Bronnengebruik in leerboeken geschiedenis

Wanneer leerkrachten hun lessen vormgeven, spelen niet enkel eindtermen en leerplannen een rol. Leerboeken zijn minstens van even groot belang in het voorbereiden en geven van lessen (De Wever, Vandepitte & Jadouille, 2011). In een Canadees onderzoek (Boutonnet, 2013) gaven leerkrachten aan dat ze leerboeken vooral gebruiken voor hun ruime aanbod aan tekstuele en visuele bronnen. De in de leerboeken gepresenteerde bronnen spelen dan ook een aanzienlijke rol in de didactische keuzes van leerkrachten. Uit internationaal onderzoek blijkt echter dat leerboeken vaak een beeld schetsen van het verleden als iets dat 'af' is. Men stelt geschiedenis voor als een gesloten en afgewerkt product dat 'het' beeld van 'het' verleden weergeeft. Tegengestelde visies van historici komen nauwelijks aan bod. Leerboeken maken niet duidelijk dat geschiedenis geschreven wordt door historici die het verleden interpreteren (Seixas, 2000; Tutiaux-Guillon, 2006). Dat zet zich door in de wijze waarop leerboeken met bronnen omgaan. Historische bronnen worden voornamelijk gebruikt voor hun inhoud; vooral het redeneren met bronnen komt er aan bod (Wineburg, 2001). Een notoire uitzondering hierop vormt het Engelse geschiedenisonderwijs, waar sinds 1991 in het nationaal curriculum het redeneren over bronnen als een fundamenteel onderdeel van het historisch denken expliciet is opgenomen (Chapman, 2011; Counsell, 2011). Deze keuze heeft ook diepe sporen nagelaten in de leerboeken geschiedenis (Haydn, 2011).

Voor het Vlaamse geschiedenisonderwijs hebben we exploratief, bij wijze van steekproef, enkele Vlaamse leerboeken geschiedenis onder de loep genomen (*Historia (T)*, *Storia (T)*, *Pionier (T)*, *Passages*, *Janus*, *Memoria Concreet* en *Weerspiegelingen/Spiegelbeelden*). Veel van de pijnpunten die internationaal onderzoek aanwijzen inzake bronnengebruik, vonden we ook hier terug. Veelzeggend in dit verband is ook het model van historische bronnenkritiek dat een aantal leerboeken in de vorm van steekkaarten voor- of achteraan het boek aanbiedt. Hieronder geven we de steekkaarten uit drie verschillende leerboeken weer.