



Naoorlogse leerboeken geschiedenis als toegang tot de heersende populaire historische cultuur in scholen?

Casus van het Belgisch-Congolese koloniale verleden

Karel Van Nieuwenhuysse en Denise Bentrovato

In een les over 'Beelden en natievorming' focust het geschiedenisboek *Historia* specifiek op een aantal standbeelden die op het lokale niveau in Brussel in de negentiende eeuw werden opgericht om bij de inwoners een Belgisch-nationaal gevoel op te wekken.¹ In die zin betreft het een voorbeeld van hoe lokale geschiedenis in leerboeken geschiedenis aan bod wordt gebracht. Algemeen gesproken vormt dit voorbeeld echter een uitzondering. Het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen wordt immers momenteel op een erg

1 H. Van de Voorde, *Historia 5* (Kapellen 2008) 40-43.

sociaal-wetenschappelijke en structurele wijze vormgegeven. De aandacht gaat vooral uit naar grote, veelal transnationale evoluties en structuren, zoals industrialisering, democratisering, secularisering. Voor de concrete mens van vlees en bloed in het verleden, en hoe die deze en andere evoluties ervaarde, is weinig plaats. Hetzelfde geldt voor lokale geschiedenis, wat hoogstens exemplarisch sporadisch ter sprake komt.

Dit hoeft lokale historici er evenwel zeker niet van te weerhouden aandacht te besteden aan onderwijs. Scholen als onderwijsverstrekkers bevinden zich vaak in de kern van lokale gemeenschappen en van de samenleving. Ze sturen en/of nemen deel aan een veelheid van lokale socio-culturele initiatieven, zoals sportevenementen, tentoonstellingen, herdenkingen, optochten, en allerlei festiviteiten. De historisch georiënteerde initiatieven die in en door scholen ontplooid worden sluiten vaak nauw aan bij de heersende mentaliteit die in de samenleving leeft, en specifiek bij de heersende populaire historische cultuur. Van deze laatste stelt zich voor lokale onderzoekers meteen de vraag hoe ze die kunnen vatten. In deze bijdrage wordt een mogelijke piste nader uitgewerkt, die van een leerboekenanalyse.

Leerboeken geschiedenis vormen culturele artefacten, die tot op zekere hoogte als ontmoetingsplek kunnen worden beschouwd tussen het leren van jongeren, de wijze waarop een samenleving zichzelf en haar verleden wenst te representeren, en de kennis die de samenleving belangrijk acht om door te geven op een specifieke wijze. Stel dat lokale historici willen onderzoeken wat lokale besturen ertoe bracht op een zeker ogenblik in de tijd een standbeeld op te richten voor Leopold II, of een nieuwe straat te noemen naar Cyriel Verschaeve, dan is het onontbeerlijk voor hen een zicht te krijgen op de heersende populaire historische cultuur waarin dit gebeurde. Lokale historici moeten dan een begrip opbouwen van hoe bepaalde historische figuren, gebeurtenissen en ontwikkelingen werden gerepresenteerd en waarom net op die wijze. Ze moeten inzicht krijgen in de omgang met het verleden door lokale gemeenschappen. Leerboeken geschiedenis vormen dan een erg interessante en handige bron om de populaire (en politieke) historische cultuur van de brede samenleving in de onderzochte tijd te leren kennen. Hierbij is het van belang de historiciteit van leerboeken te onderkennen. Historische representaties, en de selectie ervan, kunnen immers verschillen volgens tijdsperiode en bijhorende maatschappelijke verwachtingen en visie.²

In deze bijdrage gaan we nader in op leerboeken geschiedenis als dragers van populaire historische cultuur. In eerste instantie staan we stil bij het medium geschiedenisleerboek zelf. We gaan het statuut ervan na als cultureel artefact, onderzoeken welke factoren de historische representaties in leerboeken beïnvloeden, en in hoeverre leerboeken daadwerkelijk de heersende populaire historische cultuur weerspiegelen. In een tweede sectie wordt een structuur aangebracht in de veelheid aan leerboeken geschiedenis en gaan we in op vindplaatsen. Tevens besteden we aandacht aan de methodologieën van leerboekenonderzoek. Een derde deel betreft de uitwerking van een concrete casus, gericht op de representatie van het Belgisch-Congolese koloniale verleden, over de mate waarin geschiedenisleerboeken effectief de populaire historische cultuur in een samenleving weerspiegelen. Het betrekken van Belgische en Congolese leerboeken hierin licht meteen ook de mogelijkheden toe van een internationaal comparatief perspectief in lokale (onderwijs)geschiedenis.



Standbeelden van Leopold II sieren nog steeds het straatbeeld in veel Belgische gemeenten, zoals onder meer op het Clementinaplein in Oostende. Sporadisch uiten actievoerders protest tegen deze koloniale herinnering, bijvoorbeeld door het overgieten van standbeelden met rode verf, die verwijst naar het bloed van de Congolezen dat werd vergoten ten tijde van Kongo-Vrijstaat.

2 M. Carretero, M. Asensio en Maria Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte, N.C. 2012). B. Vanhulle, "Waar gaat de geschiedenis naartoe?" Mogelijkheden tot een narratieve analyse van naoorlogse Vlaamse geschiedleerboeken', *Bijdragen tot de Eigentijdse Geschiedenis*, 15 (2005) 133-175.

'Gewoon een boekje' of net iets meer? Leerboeken geschiedenis als culturele artefacten

Leerboeken geschiedenis zijn veel meer dan pure didactische leermiddelen. Ze worden gemeenzaam beschouwd als culturele artefacten.³ Leerboeken geschiedenis vormen concrete verschijningsvormen van de historische cultuur/culturen in een samenleving. Onderliggend aanwezig in leerboeken geschiedenis zijn ook de waarden en normen die een samenleving – vaak en tot op verschillende hoogte (volgens de mate van inmenging) – bij monde van haar overheid belangrijk acht en onder meer via onderwijs wil uitdragen. Waar negentiende-eeuwse leerboeken geschiedenis nog patriottisme uitademden via verhalen over heldhaftige (oude) Belgen zoals Ambiorix, Godfried van Bouillon of Lippens en De Bruyne, veranderde dit, zeker in de jaren 1970–80. Leerboeken weerspiegelden toen een maatschappijkritische houding, en gingen veel meer focussen op gruweldaden in het verleden, om leerlingen hieruit te laten leren voor de toekomst, en om hen tot meer democratische gezindheid en respect voor mensenrechten te brengen. Aldus verschaffen de leerboeken geschiedenis culturele aanwijzingen over de samenleving waarin ze zijn gemaakt en waarin ze worden gebruikt. Betekent dit dan meteen ook dat leerboeken geschiedenis een spiegel zijn van de mentaliteit van de samenleving en van de dominante populaire historische (en politieke) historische cultuur? Hierover bestaat onder wetenschappers grote discussie. Ruwweg gesteld kan een onderscheid gemaakt worden tussen maximalisten en minimalisten.⁴

3 E. Klerides, 'Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre', *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (2010) 31-54.

4 A. De Baets, 'Profiel van de auteur van geschiedenisleerboeken als bemiddelaar tussen historiografie en maatschappij', in: *Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek* (Antwerpen 2004) 29-46.

Waar negentiende-eeuwse leerboeken geschiedenis nog patriottisme uitademden via verhalen over heldhaftige (oude) Belgen zoals Ambiorix, Godfried van Bouillon of Lippens en De Bruyne, veranderde dit, zeker in de jaren 1970–80

Maximalisten beschouwen leerboekteksten als representatief voor de mentaliteit van de samenleving, en een uitdrukking van de kennis die de samenleving verwacht van jonge mensen te beheersen. In hun ogen zijn leerboeken geschiedenis socialisatie-instrumenten die normen en waarden propageren waar de samenleving zich mee legitimeert. Ze schragen de maatschappelijke consensus over het verleden en garanderen zo mee de culturele continuïteit van de samenleving. Minimalisten daarentegen ontkennen niet de ideologische achtergronden van leerboeken, maar beschouwen leerboeken geschiedenis toch eerder als een weerspiegeling van de inzichten en meningen van hun auteurs en uitgevers. Ook wijzen ze op de vereisten die het leerboek als commercieel en pedagogisch product stelt (zoals bijvoorbeeld het hanteren van korte teksten en sprekende beelden, of niet te ver afwijken van bekende leerinhouden), en hun invloed op het productieproces en de inhoud ervan. Uit dit debat kan in elk geval worden afgeleid dat heel veel actoren en factoren een

impact hebben op het uitzicht en de inhoud van leerboeken geschiedenis. In wat volgt worden de voornaamste impact(f)actoren kort besproken, specifiek voor de situatie in België/Vlaanderen.

Overheden

In tegenstelling tot andere landen is voor de publicatie van leerboeken geschiedenis geen voorafgaandelijke goedkeuring door de overheid voorzien in België (en in de Vlaamse en Franstalige gemeenschappen). Niettemin zijn leerboeken culturele artefacten omdat overheden zich in dit land wel onrechtstreeks mengen in vorm en inhoud ervan, op verschillende manieren. Overheden stellen eindtermen of curricula op, waarin ze doelstellingen vooropstellen die door de leerlingen moeten worden behaald. Ze vormen een concrete vertaling van de verwachtingen die een overheid koestert ten aanzien van (geschiedenis)onderwijs, en geven een indicatie van wat overheden wensen dat jongeren leren. Een onderwijsinspectie moet vervolgens de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs volgens de opgelegde criteria nagaan. Leerboeken moeten met deze aspecten rekening houden, willen ze, als commercieel product, succesvol zijn. In die zin weerspiegelen ze – in meerdere of mindere mate – voor een stuk hoe dan ook de maatschappelijke en politieke verwachtingen zoals neergeschreven in eindtermen en curricula.

Die maatschappelijke verwachtingen evolueerden doorheen de tijd. Het negentiende-eeuwse geschiedenisonderwijs in België was dienstbaar aan de natie. Het nationale verleden werd gecanoniseerd, en moest bijdragen tot vaderlandsliefde, nationale cohesie en nationale identiteit.⁵ Zo luidde het in een 'Onderrichting' van 20 september 1900 vanwege het Ministerie van Openbaar Onderwijs: "[dat de lesgever] de liefde tot het vaderland in zijn hart voele trillen, dat hij doordrongen zij van een diepe eerbied voor de nationale instellingen en oprecht gehecht zij aan de grondwettelijke vrijheden. Indien hij de levende bronnen der vaderlandsliefde in zich draagt, zal het hem gemakkelijk vallen zijn taak te vervullen, uit zelfvoldoening zowel als uit plicht, zal hij de gelegenheid vatten of uitlokken om te arbeiden aan de staatsburgerlijke opvoeding van zijn leerlingen." Vanuit de kritiek die na beide wereldoorlogen internationaal werd geuit op het nationalisme, werd nationale geschiedenis, zeker vanaf de jaren zestig, meer in een Europese geschiedenis en een algemeen-internationaal kader geïntegreerd. Tevens werd vooropgesteld dat geschiedenisonderwijs kritische zin moest bijbrengen. Met de komst van het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO, 1970) werd het geschiedenisonderwijs meer op de eigen tijd gericht, en moest het bijdragen tot 'gehechtheid aan de democratische instellingen'. Daartoe ging men op zoek naar en maakte men jacht op het 'verkeerde' verleden en bestempelde het als een smet op het democratisch ideaal.⁶ Vooral het koloniale en het slavernijverleden werd daarbij zwaar op de korrel genomen. Het geschiedenisleerboek *Janus* stelde in dat verband bijvoorbeeld: "De kolonisatie was voor alles gebiedsroof, economische uitbuiting, verdrukking en vernedering."⁷ Toen in 1989 de onderwijsmaterie werd overgeheveld naar de gemeenschappen, en de Vlaamse en Franstalige overheden eigen eindtermen geschiedenis vastlegden, bleef deze lijn gehandhaafd. In het geschiedenisonderwijs wordt tot op vandaag een Europees georiënteerd referentiekader gehanteerd, waarin het nationale verleden slechts marginaal aanwezig is. Voor de derde graad van het secundair onderwijs, waarin de Nieuwste en Eigen Tijd worden behandeld – periode waarin België vanaf 1830 aan bod kan komen –, verwijst slechts één eindterm naar Belgische geschiedenis. Eindterm zeven stelt, nadat zes stelt dat leerlingen breuklijnen moeten kunnen analyseren die samenlevingen (algemeen) verdelen: "De leerlingen analyseren de breuklijnen in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830."⁸ Er wordt aandacht voor

5 K. Wils, 'De verdampte canon & de gebetonneerde bron. Geschiedenisonderwijs in België in historisch perspectief', in M. Depaepe, B. Henkens, M. Leon en A. Van Gorp (red.), *Over het mooie en het nuttige: bijdragen over de geschiedenis van onderwijs en opvoeding* (Antwerpen 2008) 239-254.

6 K. Wils, 'Het leven of de liefde. Geschiedenisonderwijs in Vlaanderen en Nederland', *Ons Erfdeel*, 46 (2003) 697-698. J. Tollebeek, 'De conjunctuur van het historisch besef', in: B. Raymaekers en G. van Riel (red.), *De horizonen van weten en kunnen* (Leuven 2002) 178.

7 P. Morren, D. Bergen, R. Linskens, W. Meyers, D. Sfingopoulos en R. Turkry, *Janus I. Handboek voor het geschiedenisonderwijs in de observatiegraad V.S.O.* (Kapellen 1976) 154.

8 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Eindtermen geschiedenis derde graad ASO* (Brussel 2000). Zie <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/geschiedenis/eindtermen.htm> (laatst geraadpleegd 18 september 2017).

niet-Europese cultuur gevraagd, via de verplichting er één per jaar te behandelen. De onderliggende waarden die het geschiedenisonderwijs geacht wordt over te dragen zijn niet langer patriottisch georiënteerd, maar eerder geworteld in de westerse Verlichting: individuele rechten, individuele en collectieve vrijheden, gelijkheid, democratie en mensenrechten.

De onderliggende waarden die het geschiedenisonderwijs geacht wordt over te dragen zijn niet langer patriottisch georiënteerd, maar eerder geworteld in de westerse Verlichting: individuele rechten, individuele en collectieve vrijheden, gelijkheid, democratie en mensenrechten

De verschuivende maatschappelijke verwachtingen en geest van de curricula worden weerspiegeld in de leerboeken geschiedenis. In 1948 sloot het leerboek *Geschiedenis van België* nog af met de woorden "God zegene het land en zijn vorstenhuis!"⁹ Gaandeweg evolueerden de leerboeken in een meer eurocentrische richting.¹⁰ Ze besteedden meer aandacht aan (West-)Europese geschiedenis, en gebruikten (West-)Europa als maatstaf om andere beschavingen, die meer plaats kregen, aan af te meten, en te beoordelen. Tegelijk plaatsten ze Verlichtingswaarden als vrijheid en gelijkheid, en mensenrechten en democratie centraal. Deze evolutie blijkt bijvoorbeeld duidelijk uit de representatie van de kruistochten in Vlaamse leerboeken geschiedenis in historisch perspectief.¹¹ Waar in de jaren veertig en vijftig de kruistochten in erg triomfalistische termen werden gerepresenteerd, veranderde dit vanaf de jaren zestig/zeventig. De kruistochten werden dan net heel kritisch benaderd, en in felle bewoordingen veroordeeld. In de jaren negentig en later werd afgerekend met vooroordelen over moslims door de schijnwerpers te richten op de culturele en wetenschappelijke prestaties van de moslims in de middeleeuwen (ten tijde van de kruistochten) en hun betekenis voor de latere ontwikkelingen van Europa. Dit gegeven werd dan kritisch geconfronteerd met de minder verfijnde christelijk-Europese beschaving, met de kruistochten als ultiem dieptepunt. Het leerboek *Memo* beschrijft de kruistochten bijvoorbeeld als "het oudste voorbeeld van westerse overzeese expansiedrang die uit was op territoriale uitbreiding, grondstoffen, werkkrachten, rijkdommen en allerhande handelsvoorraden".¹² Ook in andere thema's, zoals de verbeelding van andere culturen, of de representatie van het koloniale verleden duiken in grote lijnen dezelfde evoluties op.¹³

Toch vallen er ook verschillen tussen leerboeken vast te stellen, in mate van aandacht en toon (kritisch, veroordelend, neutraal). Dit wijst er meteen op dat ook (teams van) leerboekenauteurs een impact hebben op historische representaties in leerboeken.

- 9 J.-B. Poukens, *Geschiedenis van België* (Antwerpen-Brussel-Gent-Leuven 19487).
- 10 K. Dolfen, *Het concept 'geschiedenis' in het secundair onderwijs van Vlaanderen en Wallonië, 1945-1995* (licentiaatsverhandeling KU Leuven 1997). T. Lobbes, *Verleden zonder stof. De gedaanten van het heden in het Belgische geschiedenisonderwijs (1945-1989)* (doctoraatsverhandeling KU Leuven 2012).
- 11 A. Albicher, 'Verleden in de ban van het heden. Over de valkuilen van het Vlaams geschiedenisonderwijs', *Kleio*, 6 (2005) 8-11.
A. Albicher, 'sociale rekenkunde. over de spanning tussen morele opvoeding en historische vorming binnen het Vlaams geschiedenisonderwijs', *Hermes. Tijdschrift voor leraren geschiedenis* 43 (2008) 21-34.
- 12 W. Schuermans, *Memo 3* (Antwerpen 2003) 73.
- 13 A. De Baets, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Berchem 1994). K. Van Nieuwenhuysse, 'From triumphalism to amnesia. Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1945-1989)', *Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35 (2014) 79-100. K. Van Nieuwenhuysse, 'Increasing criticism and perspectivism: Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1990-present)', *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture*, 36 (2015) 183-204.
Deze evolutie is overigens niet specifiek Belgisch. Klerides ('Imagining the textbook', 37-38) werkt bijvoorbeeld een casus uit met betrekking tot de representatie van de Magna Charta in Engelse leerboeken geschiedenis. Hij stelt een evolutie vast van een positieve representatie als het fundament van de Engelse vrijheid (patriottisme), naar een negatieve als een document dat de rechten van de gewone mens miskende (mensenrechten).

Leerboekenauteurs en uitgevers

Auteurs van leerboeken geschiedenis in België en Vlaanderen na 1945 zijn in hoofdzaak licentiaten/masters en/of doctores in de geschiedenis. Waar in de eerste decennia na de Eerste Wereldoorlog nog geregeld universiteitsprofessoren geschiedenis betrokken waren bij het maken van leerboeken geschiedenis nam hun participatie vanaf de jaren 1960 af. Deze evolutie loopt parallel met verschuivingen inzake bronnen waarop auteurs zich baseren voor het schrijven van hun leerboeken. Historische representaties in leerboeken sinds de jaren zestig gingen steeds meer aanleunen bij representaties uit de populaire historische cultuur; de kloof met de academische historiografie groeide.¹⁴ Redenen hiervoor betreffen onder meer dat de auteurs – steeds vaker geschiedenisleerkrachten – veeleer generalisten dan specialisten zijn, en dus vaak niet thuis zijn in de meest recente stand van de academische historiografie rond specifieke thema's. De combinatie van het schrijven van leerboeken met een voltijdse job in het onderwijs draagt hier verder toe bij, net als het gegeven dat auteurs uiteenlopende thema's voor hun rekening moeten nemen. De tijdsdruk die uitgeverijen de auteurs opleggen om een nieuwe editie klaar te stomen versterkt deze tendens nog. Meteen leidt dit ertoe dat leerboekenauteurs vaak in niet-onbelangrijke mate steunen op vorige versies van leerboeken in het voorbereiden van een nieuwe versie, en zich beperken tot weinig substantiële wijzigingen.¹⁵ Op die manier vormt het verhaal dat leerboeken brengen een relatief autonoom, stabiel en vast, weinig veranderlijk narratief, dat zich los van de academische historiografie ontwikkelt.¹⁶

Naast leerboekenauteurs spelen ook de uitgevers van leerboeken een rol. Niet alleen de voornoemde tijdsdruk die ze opleggen aan de auteurs, maar ook hun commerciële belangen oefenen een invloed uit op de historische representaties in leerboeken.¹⁷ Een leerboek is immers een commercieel product dat moet verkocht geraken. In de erg concurrentiële markt die de markt van leerboeken is, met kleine winstmarges, hoeden uitgevers zich er door de band genomen voor leerboeken op de markt te brengen die te vernieuwend zijn, teveel afwijken van wat de afnemende groepen (leerkrachten en leerlingen) gewoon zijn, en die teveel controversiële informatie bevatten. In die zin dragen ook uitgevers ertoe bij dat leerboeken nauw aansluiten bij de heersende mentaliteit en populaire historische cultuur en die versterken.

Pedagogische theorie en leerboek als specifiek (historiografisch en didactisch) genre

Aangezien leerboeken bedoeld zijn voor gebruik in het onderwijs, beïnvloeden ook pedagogisch-didactische theorieën de redactie van leerboeken. "Traditionele leerboeken", zoals Klerides ze noemt, vooral te situeren in de negentiende en eerste helft twintigste eeuw, reflecteren het toenmalige dominante pedagogische model dat onderwijs hoofdzakelijk zag in termen van de pure overdracht van kennis van experts op novicen. Dit model beïnvloedde sterk inhoud en vorm van de leerboeken.¹⁸ Leerboeken tot diep in de jaren vijftig (en zelfs zestig) van de twintigste eeuw bestonden vooral uit tekst. Beeld- en ander bronnenmateriaal erin was schaars. De teksten waren erg gesloten: het onderscheid tussen verleden en geschiedenis maakten ze niet. Ze stelden hun beeld van het verleden voor als dé historische waarheid, zonder oog voor het oppe- ren van alternatieven.¹⁹

Doorheen de tweede helft van de twintigste eeuw vond een paradigmawissel plaats zowel in de pedagogische als in de historische wetenschap. In de pedagogie maakte het constructivisme opgang, de theorie die de leerling centraal plaatst in het onderwijsleerproces, omdat die actief kennis construeert.

14 Van Nieuwenhuysse, 'From triumphalism to amnesia' en 'Increasing criticism and perspectivism'.

15 De Baets, 'Profiel van de auteur van geschiedenisleerboeken'.

16 N. Tutiaux-Guillon, 'L'enseignement de l'histoire en France: les pratiques de classe', in : E. Erdmann, R. Maier en S. Popp (eds.) *Worldwide Teaching of History* (Hannover 2006) 301-322.

17 M. W. Apple, 'Textbook publishing: the political and economic influences', *Theory into practice*, 4 (1989) 282-287.

18 Klerides, 'Imagining the textbook', 41-49.

19 M. Repoussi en N. Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research'.

In de historiografie kwam het besef centraal te staan dat historische kennis altijd geconstrueerd is, en dat geschiedenis een constructie en interpretatie van het verleden is, die er nooit volledig mee samenvalt.²⁰ Beide evoluties beïnvloedden leerboeken geschiedenis. Die ondergingen een proces van didactisering, dat wil zeggen dat er heel wat meer bronnen – zeker ook visuele – werden opgenomen in de leerboeken, om leerlingen toe te laten actief kennis te construeren. Her en der kregen uiteenlopende, soms conflicterende historische interpretaties van historici aandacht in leerboeken. *Storia 4TSO*, in een les over de Boerenkrijg (een boerenopstand uit 1798, gericht tegen het strakke regime van de Franse bezetting) besteedde bijvoorbeeld aandacht aan de uiteenlopende conclusies van twee doctores in de geschiedenis over de oorzaken van die Boerenkrijg.²¹

20 M. Donnelly en C. Norton, *Doing history* (Abingdon 2011).

21 G. Goris (red.), *Storia 4TSO* (Lier 2007) 112.

Dat laatste gebeurt evenwel slechts in beperkte mate. Onderzoek toont aan dat Belgische leerboeken geschiedenis nog steeds een vrij gesloten verhaal over het verleden vertellen. De tijd- en standplaatsgebondenheid van de auteurs wordt verborgen of uitgewist; verwijzingen naar uiteenlopende standpunten en historiografisch debat verschijnen nog erg weinig. Leerboeken geschiedenis (in binnen- en buitenland) blijven verleden en geschiedenis gelijkstellen, en presenteren hun beeld van het verleden als een verhaal dat 'definitief' 'af' is.²² Evenmin expliciteren ze hun onderliggende verhaalsjabloon en waardenpatroon, die helpen bij het selecteren van bepaalde personen, feiten, gebeurtenissen. Vaak is dat sjabloon er één van een liberale vooruitgangsgedachte, waarbij de (Westerse) samenleving steeds meer evolueert in de richting van meer vrijheid, gelijkheid, mensenrechten en democratie.²³ Dat wordt dan ingevuld via specifieke verhalen over bevolkingsgroepen (zoals de arbeiders, of vrouwen) en/of individuen die emanciperen en meer rechten en vrijheden krijgen.

22 Tutiaux-Guillon, 'L'enseignement de l'histoire en France'. S. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past* (Philadelphia 2001) 12-13.

23 Vanhulle, "'Waar gaat de geschiedenis naartoe?'".

Onderzoek toont aan dat Belgische leerboeken geschiedenis nog steeds een vrij gesloten verhaal over het verleden vertellen

Daarnaast vertonen leerboeken geschiedenis in België een aantal typische genrekenmerken. Ze benaderen het verleden op een erg abstracte, structurele en sociaal-wetenschappelijke wijze. Ze zoomen vooral in op grote lijnen en veranderingsprocessen in het verleden, en hebben weinig oog voor de concrete mens van vlees en bloed, en voor micro-geschiedenis. Dat leidt algauw tot beschrijvingen als deze: "De rationaliteit van de verlichting kwam in botsing met het irrationele bestuur van het ancien régime. Het was geen toeval dat de revolutie in Frankrijk losbrak. Daar was de standenmaatschappij het diepste geworteld en bereikte het absolutisme zijn hoogtepunt."²⁴ De concrete ervaringen van de gewone mens aan de vooravond van de Franse Revolutie blijven in dergelijke beschrijvingen volkomen achterwege. Bovendien krijgt de gewone mens in zo'n verhaal ook geen actieve rol toebedeeld. Het vermogen om actief te handelen en beslissingen te nemen, om verandering teweeg te brengen in het verleden (*agency*), wordt quasi uitsluitend toegeschreven aan grote, niet-menselijke actoren, zoals 'het bestuur', staten of machtige groepen ('het leger'). De weinige vermelde menselijke actoren betreffen vaak enkel grote, mannelijke individuen. Dit komt bijvoorbeeld duidelijk naar voor in lessen over

24 H. Van de Voorde, *Historia 5* (Kapellen 2008) 13.

Leerboeken geschiedenis zoomen vooral in op grote lijnen en veranderingsprocessen in het verleden, en hebben weinig oog voor de concrete mens van vlees en bloed, en voor micro-geschiedenis

de Koude Oorlog. De actoren die hierin het meest worden vermeld, zijn staten, met voorop 'de VS' en 'de Sovjet-Unie', of legers en inlichtingendiensten, zoals 'het Rode Leger', 'de CIA', 'de KGB' (alle niet-menselijke actoren dus). De menselijke actoren die het vaakst worden vermeld zijn de opeenvolgende presidenten van de VS en de USSR doorheen de Koude Oorlog: grote mannen dus. De gewone mens (individueel en in groep), die nochtans participeerde in betogingen tegen de plaatsing van kruisraketten, of tegen het Sovjet-bezettingsregime, wordt in zo'n relaas heel vaak over het hoofd gezien. Voornoemde benaderingswijze brengt ook een erg specifiek taalgebruik met zich mee. De taal in leerboeken is vaak erg abstract en gedrongen, en vermijdt woorden die twijfel of ironie, en dus het bestaan van verschillende historische interpretaties, binnenbrengen. Tevens is het relaas van leerboeken erg beknopt, samenhangend met een vormelijk sjabloon, waarbij elk thema slechts een beperkt aantal woorden toebedeeld krijgt.

Uitzicht en inhoud van leerboeken geschiedenis zijn dus niet vanzelfsprekend om te analyseren. Ze worden door heel wat en uiteenlopende factoren beïnvloed, en evolueren ook nog eens doorheen de tijd. Dat laatste aspect maakt elke analyse nog lastiger, aangezien nieuwe generaties leerboeken altijd mee op vorige steunen. Leerboeken als culturele artefacten kunnen dan ook als een palimpsest – naar analogie van een stuk perkament dat hergebruikt werd, en meermaals beschreven – worden beschouwd.²⁵ Sporen van verschillende onderliggende verhaalsjablonen, verschillende tradities, verschillende achterliggende normen en waarden kunnen aangetroffen worden in één en dezelfde tekst. Meteen maakt dit duidelijk dat leerboeken altijd slechts tot op zekere hoogte de heersende mentaliteit en populaire historische cultuur van een bepaalde tijd weerspiegelen.

Waar vind je leerboeken? En hoe analyseer je ze?

Toen België in 1830 als onafhankelijke staat eigen onderwijs organiseerde, werden leerboeken onmiddellijk gebruikt.²⁶ Sinds de negentiende eeuw verschijnen leerboeken geschiedenis in allerlei maten en soorten. Ze verschijnen meestal per leerjaar, soms per graad. Daarnaast zijn er veelal ook verschillende leerboeken per onderwijsvorm (met een verschillend aantal uren geschiedenisles/week)²⁷, en per onderwijsnet (vrij onderwijs – nu Katholiek Onderwijs Vlaanderen, en het staatsonderwijs – nu GO!). In de periode 1970–89 gekenmerkt door concurrerende onderwijstypes – het VSO en het klassieke type – voorzagen uitgeverijen ook hiervoor aparte leerboeken. Tot slot bestaan er daar bovenop aparte leerboeken, zeker sinds 1989, voor de Vlaamse en Franse gemeenschap. Onder meer De Baets, Lobbes en Van Nieuwenhuysse stellen handige overzichten ter beschikking om wegwijs te raken in dit kluwen.²⁸

25 B. Christophe en K. Schwedes, 'Den Ersten Weltkrieg erzählen – Schulbücher als Erinnerungstexte lesen', in: B. Christophe en K. Schwedes (reds.), *Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen* (Göttingen 2015) 24.

26 M. Meirlaen, *Revoluties in de klas. Secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden 1750–1850* (Leuven 2014).

27 In het ASO worden 2u/week voorzien, in TSO 8u/week. In KSO hangt het aantal af van de richting. In het BSO en BuSO bestaat geschiedenis als autonoom vak niet, net zomin als in het lager onderwijs.

28 De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*. Lobbes, *Verleden zonder stof*. Van Nieuwenhuysse 'Increasing criticism and perspectivism'.

De raadpleging van leerboeken geschiedenis is een ander moeilijk punt. Vaak worden ze over het hoofd gezien in bibliotheekcollecties. Leerboeken worden dikwijls heruitgegeven, waarbij voorgaande versies al gauw als irrelevant worden beschouwd, en geëlimineerd. Net daarom beschikken stedelijke bibliotheken, schoolarchieven en hogeschool- en universiteitsbibliotheken meestal niet over uitgebreide historische collecties. Notoire uitzonderingen zijn de universiteitsbibliotheken van Gent en Leuven. De bibliotheek Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven beschikt met een collectie van meer dan 100 000 leerboeken van verschillende vakken over de grootste verzameling leerboeken van België. Haar website laat toe specifiek in deze historische collectie te zoeken (<http://bib.kuleuven.be/pbib/zoeken/hcppw>).

Noemenswaardige buitenlandse collecties leerboeken – interessant voor comparatief onderzoek – zijn die van het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam, Nederland (<http://onderwijsmuseum.nl/>), en van het Georg Eckert Instituut voor Internationaal Leerboekenonderzoek in Braunschweig, Duitsland (www.gei.de). Die laatste stelt een enorme collectie leerboeken geschiedenis (doorzoekbaar via haar website) van over de hele wereld ter beschikking.

Vraagstelling aan, analyse van, en onderzoeksmethoden toe te passen op leerboeken zijn heel divers.²⁹ 'Controlehistorici' analyseren en beoordelen leerboeken in functie van hun historische accuratesse (mate van overeenstemming met recente historiografie) of op zoek naar sporen van chauvinisme, revanchisme, racisme, intolerantie, stereotypering. Antoon De Baets verrichtte bijvoorbeeld onderzoek naar de wijze waarop niet-Westerse culturen werden gerepresenteerd in geschiedenisleerboeken tussen 1945 en 1984.³⁰ 'Beeldvormingshistorici' spitsen hun onderzoek eerder toe op hoe één historische gebeurtenis, persoon, groep, zoals bijvoorbeeld de Belgische koningen, gerepresenteerd wordt in leerboeken. Beide groepen historici voeren hun onderzoek op kwantitatieve en/of kwalitatieve wijze. In een kwantitatieve aanpak wordt op basis van een coderingssysteem geteld hoe vaak bepaalde aspecten voorkomen. Idealiter wordt dit gecombineerd met een discoursanalyse, die nagaat op welke wijze bepaalde zaken of personen worden beschreven, qua inhoud en stijl. Tegelijk tracht een discoursanalyse machtsrelaties te achterhalen in en achter het document. De werkwijze van zowel controle- als beeldvormingshistorici vertoont echter een belangrijke lacune. Ze hanteren een erg partiële lezing van het leerboek, en focussen slechts op specifieke passages. Hiertegenover staat een vrij recent historisch onderzoekskader, dat van de narratieve analyse. Dat gaat ervan uit dat feiten en interpretaties in leerboeken altijd in het gehele narratieve kader moeten worden beschouwd, en slechts zin krijgen binnen dat geheel. Voornoemde analyses hoeven zich overigens niet te beperken tot de tekst in leerboeken. Ook visuele analyses hebben hun plaats. Daarnaast kunnen historische analyses afgewisseld worden met die van pedagogisch-didactische aspecten, zoals de geconcipieerde interactie of de manier van bronnenbevraging.

29 Vanhulle, "Waar gaat de geschiedenis naartoe?", 133-135.

30 De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*.

Casus: verschuivende representaties van het Belgisch-Congolese koloniale verleden in leerboeken geschiedenis als uiting van de populaire historische cultuur

Om leerboekenonderzoek en het geschiedenisleerboek als cultureel artefact concreter te maken, presenteren we hier beknopt een casestudy over de verschuivende representaties van het gedeelde Belgische-Congolese koloniale verleden in leerboeken geschiedenis sinds 1945 in een comparatief Belgisch-Congolees perspectief.³¹ Deze diachrone en comparatieve analyse, waarbij de verhouding leerboeken – contemporaine historiografische – maatschappelijke

31 Zie hiervoor D. Bentrovato en K. Van Nieuwenhuyse, 'Dealing with the "own" colonial past: a comparative analysis of representations of colonialism in Belgian and Congolese school textbooks (1945-2015)', *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* (onder reviewprocedure).

debatten wordt betrokken, onthult het hoe en waarom van de verschuivende representaties.³²

Blanke *agency* en blank triomfalisme stonden voorop, en de koloniale onderneming werd gelegitimeerd en toegejuicht onder het mom van een beschavingsmissie

In de jaren veertig/vijftig, toen Congo nog als 'tiende Belgische provincie' werd beschouwd, hanteerden leerboeken in België en in Congo een hagiografisch en apologetisch perspectief op kolonialisme. Blanke *agency* en blank triomfalisme stonden voorop, en de koloniale onderneming werd gelegitimeerd en toegejuicht onder het mom van een beschavingsmissie. Het leerboek *Sciences et Lettres* schreef bijvoorbeeld: "Om zich een beeld te vormen van de vooruitgang van de kolonie moet men even terugdenken aan de toestand van Kongo vóór een halve eeuw, met zijn endemische plagen (ziekten, fetisjisme, kannibalisme) en zijn bevolking met uiterst primitieve levensvoorwaarden, die gedund werd door bloedige rivaliteiten en door de slavenhandel. Missionarissen, officieren, ambtenaars, ingenieurs, technici, kolonisten... voerden een onverdroten strijd tegen de barbaarsheid. Door hun werking heeft de negerbevolking een hoger beschavingspeil bereikt, maar haar ontvoogding is op verre na niet voltooid."³³ Het economisch winstbejag en de uitbuiting van de inheemse bevolking werden geminimaliseerd of compleet genegeerd. *Cultuurgetijden* beperkte zich bijvoorbeeld enkel tot deze zinsnede: "Ook op die domeinen gebeurden wel eens dingen, die het daglicht niet mochten zien."³⁴ Leopold II werd als een ware held en weldoener afgeschilderd. *Historia* had het over "de geniale Leopold II", *Sciences et Lettres* over "één van de meest vooraanstaande personen uit zijn tijd" met een "taaie wilskracht en schrander doorzicht".³⁵ In het Congolese leerboek *Mambi ma botangi II* werd Leopold II geprezen omdat hij "zijn hart, zijn intelligentie en zijn geld in het onderhouden van Congo had gestopt".³⁶ Deze representatie van de leerboeken, overigens vooral geschreven door Belgische academici, in België zowel als in Congo, weerspiegelde duidelijk het Belgische patriottische, ethnocentrische en triomfalistische koloniale discours zoals dat circuleerde in de Belgische samenleving en onder de koloniale in Congo. Evenzeer sloot het aan bij de toenmalige historiografie, waarin na de dood van Leopold II een onkritische mythologisering van Leopold II en de koloniale onderneming in Congo was gegroeid.

Met de onafhankelijkheid van Congo in 1960 begon er zich een graduele breuk voor te doen in het koloniale relaas van leerboeken. Het voornoemde discours maakte langzaam plaats voor iets kritischer perspectieven op Leopold II en de Belgische koloniale onderneming. In België trad in de jaren zestig een selectieve amnesie op in de leerboeken, een evolutie die zich doorzette in de jaren zeventig/tachtig. Terwijl het perspectief op het modern imperialisme steeds kritischer werd, werd het verhaal over het 'eigen' koloniale verleden sterk ingekort, en beperkt tot twee episodes: Leopold II en Kongo-Vrijstaat, en de dekolonisatie. De triomfalistische toon verdween beetje per beetje – waar het

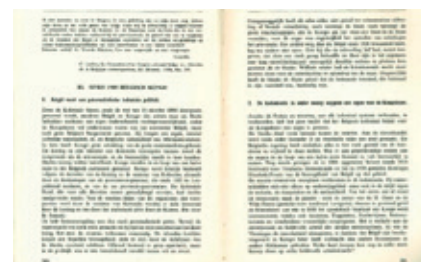
32 Omwille van plaatsgebrek behandelen we de invloed van pedagogische theorieën en specifieke genrekenmerken hier niet.

33 G. Gysels en M. Van Den Eynde, *Sciences et Lettres voor middelbaar en normaal onderwijs. Geschiedenis van België* (Luik 1955) 811-812.

34 J.A. Van Houtte en P. Voeten, *Cultuurgetijden: geschiedenis van België en Kongo* (Lier 1960) 278.

35 M. Dierickx, *Historia. Handboeken van geschiedenis voor het middelbaar onderwijs. De Nieuwste Geschiedenis* (Antwerpen 1956) 183. G. Gysels en M. Van Den Eynde, *Sciences et Lettres voor middelbaar en normaal onderwijs. Geschiedenis van België* (Luik 1955) 810.

36 Eigen vertaling van de auteurs. *Mambi ma botangi, II* (Lisala 1955) 31-34.



Dit uittreksel illustreert heel duidelijk het triomfalistische, apologetische en eurocentrische perspectief ten aanzien van de koloniale onderneming zoals dat ook in de brede samenleving heerste. Bemerkt overigens het typische uitzicht van leerboeken uit de vroege naoorlogse periode. Dit leerboek was hoofdzakelijk gericht op pure overdracht van kennis. Een proces van didactisering, met de opname van beeld- en ander bronnenmateriaal, deed zich hier nog niet voor. Uittreksel uit J.A. Van Houtte en P. Voeten, *Cultuurgetijden. Handboeken voor geschiedenis in het middelbaar onderwijs. Geschiedenis van België en Kongo* (Lier 1960).

kolonialisme in 1963 nog een “zegen” heette te zijn voor de Congolezen, leverde het hen in de editie van 1969 nog slechts een “surplus” op³⁷ –, maar echt kritisch voor de rol van de Belgen werd men evenmin. De verminderde aandacht kan worden verklaard vanuit de ontgoocheling en de post-koloniale malaise na de chaotische Congolese onafhankelijkheid. Die resulteerde in de Belgische samenleving in een koloniale onverschilligheid, zelfs amnesie. Een tweede verklaring betreft de kloof die zeker vanaf de jaren zeventig ontstond tussen de leerboeken en de academische historiografie, toen de redactie van Belgische geschiedenisleerboeken vooral begon te worden opgenomen door geschiedenisleerkrachten in plaats van door academici. Waar in de academische historiografie, onder impuls van Jean Stengers, een kritischer perspectief werd ingenomen vanaf de jaren zestig, volgden leerboeken deze koers niet.

In diezelfde periode kende Congo een radicale verandering in het politieke discours, dat een nationalistische en antikoloniale weg insloeg. Aanvankelijk weerspiegelde dit discours zich evenwel niet in Congolese geschiedenisleerboeken, die grotendeels eurocentrisch en apologetisch ten aanzien van het kolonialisme bleven. Dit valt vooral te verklaren vanuit het gegeven dat de auteurs van de leerboeken voornamelijk Belgen bleven, bij gebrek aan academisch opgeleide Congolezen. Pas vanaf de jaren zeventig trad een radicale ommekeer op, toen het discours in Congolese leerboeken erg kritisch werd voor het koloniale verleden, antikoloniaal en nationalistisch. Deze ommekeer werd sterk gestimuleerd door president Mobutu, die als onderdeel van de constructie van de nieuwe Congolese natie een officiële collectieve herinnering wilde promoten, en door een opkomende nationale, en nationalistische Congolese historiografie. In tegenstelling tot de vroegere representatie in leerboeken, werd nu sterk de Congolese agency benadrukt, werd veel aandacht besteed aan het lange en ‘glorieuze’ pre-koloniale Congolese verleden, en werd het heroïsche en patriottische verzet tegen de Belgische overheersing benadrukt. Het leerboek *Histoire du Zaïre, 5^{ème} primaire* schreef bijvoorbeeld dat het verkeerd was te geloven “dat het de buitenlanders waren die ons geleerd hadden hoe steden te bouwen en de staat te organiseren”; het was zelfs zo dat “de eerste Europeanen die voet aan de grond zetten in Zaïre erg verrast waren over wat onze grootouders al allemaal hadden gerealiseerd”.³⁸ Het Westerse neokolonialisme na afloop van de dekolonisatie werd sterk gehekeld. Tot op vandaag zijn dit de hoofdlijnen van het relaas over het koloniale verleden in Congolese geschiedenisleerboeken. Het leerboek *Histoire – 2^{ème} année secondaire* gaat bijvoorbeeld uitgebreid in op het “afschuwelijke” geweld en de “misdaden tegen de menselijkheid” die kenmerkend waren voor het regime van Leopold II, dat beschreven werd als “zonder enige twijfel één van de donkerste pagina’s uit de geschiedenis van ons land”.³⁹

37 M. Dierickx, *Historia. Geschiedenis van België* (Antwerpen 1963 en 1969).

38 Eigen vertaling van de auteurs. K. wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 5^{ème} primaire* (Kinshasa 1975) 26.

39 Eigen vertaling van de auteurs. R. Lupamanyi, J.P. Lisongo en G. Langwa Langwa, *Histoire – 2^{ème} année secondaire* (Kinshasa 2010) 122-123, 139.

In geschiedenisleerboeken in België maakte een kritisch perspectief pas zijn intrede in de loop van de jaren negentig, en vooral vanaf de jaren tweeduizend

In geschiedenisleerboeken in België maakte een kritisch perspectief pas zijn intrede in de loop van de jaren negentig, en vooral vanaf de jaren tweeduizend.

Voorafgelegen verleden met betrekking tot Leopold II en zijn beleid in Kongo-Vrijstaat werd het voorwerp van een heel kritische benadering. Parallel aan wat Congolese geschiedenisleerboeken schreven, werd nu ook in Belgische (Vlaamse en Franstalige) leerboeken de episode van Kongo-Vrijstaat als "één van de donkerste bladzijden uit de geschiedenis van het moderne imperialisme én uit de geschiedenis van België" geportretteerd. Leopold II werd in *Historia* omschreven als "the villain of the piece".⁴⁰ Deze koerswijziging in de (meeste) Belgische leerboeken moet worden beschouwd in de context van twee producten die in de populaire historische cultuur binnen de brede samenleving veel stof deden opwaaien toentertijd: de wereldwijde bestseller van Adam Hochschild, getiteld *De geest van Leopold II en de plundering van de Congo* (1998), en de televisiedocumentaire uit 2004 van Peter Bates, getiteld *Blanke koning, rood rubber, zwarte dood*.⁴¹ Beide waren uiterst kritisch voor Leopolds beleid in Kongo-Vrijstaat. Tegelijk illustreert deze radicaal andere benadering van het Kongo-Vrijstaatverleden de wijziging die zich voerde in de waarden, onderliggend aanwezig in het geschiedeniscurriculum. Patriotisme ruimde vanaf de jaren zestig/zeventig baan voor waarden gerelateerd aan mensenrechten en Verlichtingsprincipes zoals vrijheid en gelijkheid.

Belgische leerboeken sluiten dus vooral aan bij de populaire historische cultuur. De eerder vastgestelde kloof met academische historiografie zet zich tot op vandaag door, met uitzondering van twee leerboeken, *Passages* en *FuturHist*, niet toevallig geschreven door academici. In tegenstelling tot de andere leerboeken (nog steeds geschreven door geschiedenisleerkrachten, in combinatie met een voltijdse lesopdracht) integreren zij bijvoorbeeld inzichten uit de actuele historiografische stroming van 'New Imperial Histories' binnen het onderzoeksveld van de koloniale geschiedenis, die een eurocentrisch perspectief loslaat, ook Congolese gezichtspunten en bronnen integreert, en aandacht besteedt aan het wederzijdse karakter van beïnvloeding doorheen de koloniale 'ontmoeting'.⁴² Beide leerboeken wijden een onderzoekshoofdstuk aan de wijze waarop 'de Afrikaan' werd voorgesteld in de negentiende en de eerste helft van de twintigste eeuw, en hebben daarbij ook aandacht voor wat Afrikaan zelf hiervan vonden en vinden. In hun relaas over het kolonialisme besteden ze aandacht aan de wederzijdse beïnvloeding van kolonie en moederland.

40 H. Van De Voorde en P. Vandepitte (eds.), *Historia 5* (Kapellen 2001) 76.

41 Het meer recente verleden, inzake de Belgische betrokkenheid bij de moord op Patrice Lumumba, de eerste premier van het onafhankelijke Congo, en de academische historiografie hierover, drong veel minder door in de geschiedenisleerboeken.

42 Voorbeelden van historiografische werken uit de stroming van 'New Imperial Histories' zijn onder meer G. Vanthemsche, *Congo. De impact van de kolonie op België* (Tielt 2007), en V. Viaene, D. Van Reybrouck en B. Ceuppens (eds.), *Congo in België. Koloniale cultuur in de metropool* (Leuven 2009).



Waar in België, getuige hiervan de recente publieke discussies, straatnaamverandering of het verwijderen van standbeelden nog erg moeilijk ligt, heeft men in Duitsland duidelijker stelling genomen. In München bijvoorbeeld, werd de naam van een straat in 2006 gewijzigd van Von Trotha Strasse naar Hererostrasse. De Herero waren een Zuidwest-Afrikaanse stam, wiens opstand in 1904 tegen het koloniale bewind van het Duitse rijk, onderdrukt werd in een genocidaire vernietigingsoorlog onder leiding van generaal von Trotha.

Beredeneerde bibliografie

Voor de grote lijnen van de evoluties in het Belgische (en later Vlaamse/Franstalige) geschiedenisonderwijs, zie de eerder vermelde overzichtswerken van Matthias Meirlaen (*Revoluties in de klas*), Kaat Wils ('De verdampde canon & de gebetonneerde bron'), Katleen Dolfen (*Het concept 'geschiedenis'*) en Tessa Lobbes (*Verleden zonder stof*).

Specifiek over leerboeken geschiedenis in België verscheen al heel wat onderzoek. Masterproeven hieraan gewijd kunnen vanaf 2002 worden opgezocht via de website van de Belgische vereniging voor Nieuwste Geschiedenis (<http://www.contemporanea.be/nl/content/masterscripties>); voor de periode 1975–2002 zijn er opeenvolgende uitgaven van Luc François, Eric Vanhoute en Sven Vrielinck (*De vele gezichten van de nieuwste geschiedenis: bibliografie van de licentiaats- en doctoraatsverhandelingen betreffende de nieuwste geschiedenis van de Belgische universiteiten*). Andere vermeldenswaardige publicaties, los van eerder vernoemde in deze bijdrage zijn een algemene, toegankelijke inleiding op het statuut van leerboeken (*Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek*. Reeks Unesco Centrum Vlaanderen Cahier 7, Antwerpen 2004), en een historisch en actueel zicht op leerboeken geschiedenis in Franstalig België (J.-L. Jadoulle, *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve 2005).

Ook internationaal verscheen al heel wat onderzoek over leerboeken geschiedenis. Yasemin Nuhoglu en Hanna Schissler (*The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York-Oxford, 2005) behandelden, net als Stuart Foster en Keith Crawford (*What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*, Charlotte, NC 2006) trends in leerboeken wereldwijd; de *Internationale Schulbuchforschung* 30 (2008) publiceerde een themanummer getiteld 'Koloniale Vergangheiten in Europäischen Schulbüchern' over een Europese vergelijking van koloniale herinneringen in Europese leerboeken; in 2011 besteedde de *International Society for History Didactics* haar jaarboek aan methodologische aspecten van leerboekenonderzoek (ISHD, *Yearbook. Analyzing textbooks: methodological issues*, Schwalbach, 2011); het *Journal of Educational Media, Memory, and Society* wijdde in 2013 (1) een special nummer aan 'Educational Media, Textbooks, and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe'. Vermeldenswaardig is tot slot nog het *GEI Bulletin* dat het Georg Eckert Instituut voor Internationaal Leerboekenonderzoek jaarlijks uitgeeft (zie www.gei.de).

Korte biografie

Karel Van Nieuwenhuysse is als docent geschiedenisdidactiek verbonden aan de Specifieke Lerarenopleiding Geschiedenis van de KU Leuven (faculteit Letteren). Zijn onderzoek inzake geschiedenisonderwijs richt zich op de positie van het heden, het gebruik van bronnen, historische narratieven en hun connectie met identiteitsvorming, historische representaties van het koloniale verleden, en het onderwijzen van interculturele contacten.

Denise Bentrivato is doctor in de geschiedenis, en is momenteel als *research fellow* actief binnen het departement onderwijs binnen de humane wetenschappen van de Universiteit van Pretoria, Zuid-Afrika. Voordien was ze werkzaam in het Georg Eckert Instituut voor Internationaal Leerboekenonderzoek. Ze is medestichter en codirecteur van de Afrikaanse Vereniging voor Geschiedenisonderwijs.

Onderwijs