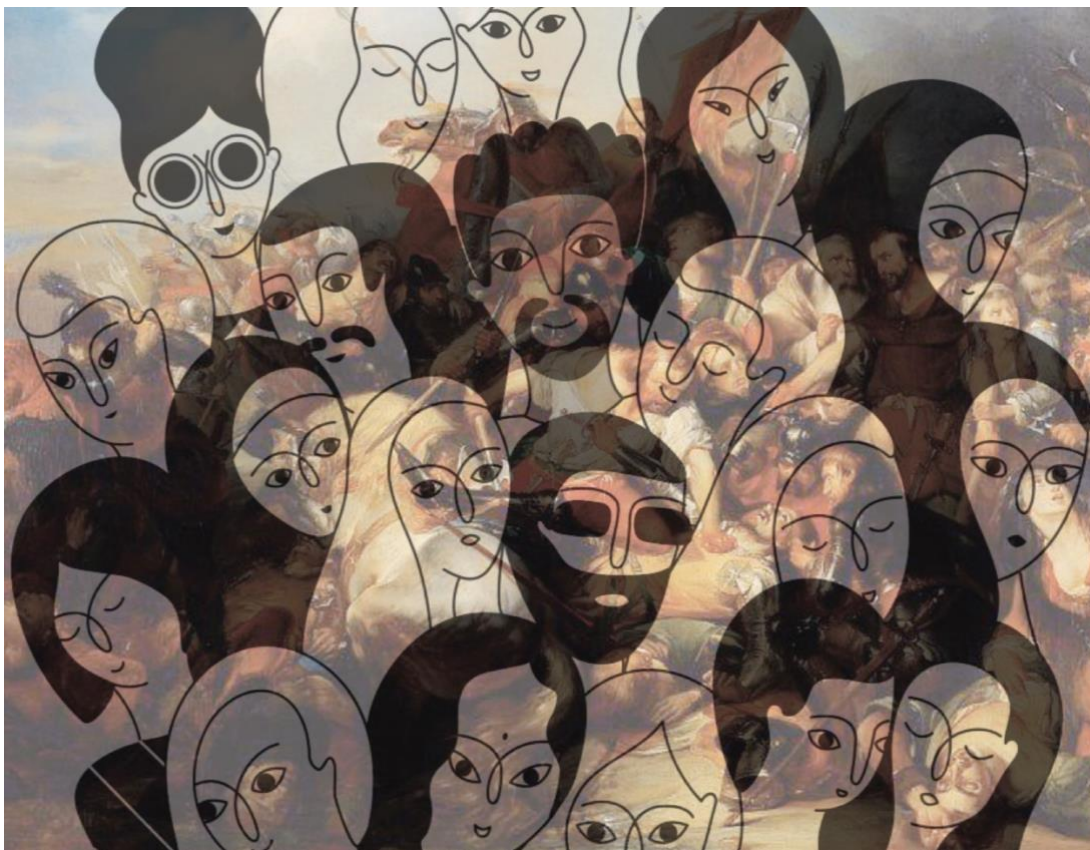


Inburgeren in Vlaanderen: op grond van welk verleden?

De rol van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in Vlaamse
inburgeringstrajecten van meerderjarige nieuwkomers in Antwerpen (2004-heden).



ANTHE BAELE

Figuur voorblad: Eigen samenstelling van een illustratie van Alona Savchuk en schilderij 'Slag der Gulden Sporen van Nicaise De Keyser.

Inburgeren in Vlaanderen: op de grond van welk verleden?

De rol van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in Vlaamse
inburgeringstrajecten van meerderjarige nieuwkomers in Antwerpen (2004-nu).

ANTHE BAELE

01809506
Master Geschiedenis
Masterproef
Aantal woorden: 47.370
Promotor: Prof. Dr. Bevernage
Tweede lezer: Prof. Dr. Christophe Verbruggen
Derde lezer: Dra. Raphaël Verbuyst
2021-2022

Verklaring in verband met de consulteerbaarheid

De auteur en de promotor geven de toelating deze studie als geheel voor consultatie beschikbaar te stellen voor persoonlijk gebruik. Elk ander gebruik valt onder de beperkingen van het auteursrecht, in het bijzonder met betrekking tot de verplichting de bron uitdrukkelijk te vermelden bij het aanhalen van gegevens uit deze studie. Het auteursrecht betreffende de gegevens vermeld in deze studie berust bij de promotor(en). Het auteursrecht beperkt zich tot de wijze waarop de auteur de problematiek van het onderwerp heeft benaderd en neergeschreven. De auteur respecteert daarbij het oorspronkelijke auteursrecht van de individueel geciteerde studies en eventueel bijhorende documentatie, zoals tabellen en figuren. De auteur en de promotor(en) zijn niet verantwoordelijk voor de behandelingen en eventuele doseringen die in deze studie geciteerd en beschreven zijn.

Woord vooraf

Een maand voor het indienen van deze scriptie stonden de kranten plots weer vol met het debat over cultuur, migranten en inburgeren. Er was immers een studie uitgekomen die aangaf dat 76% van de Vlamingen vindt dat migranten ‘onze’ cultuur moeten overnemen en taal moeten leren. Meer dan ooit voelde ik hoe hard de thematiek van mijn masterproef leeft. Dit motiveerde me des te meer om dit werk tot een goed einde te brengen en zo te proberen een genuanceerde stem in het debat te brengen. Ik kon dit echter nooit alleen. De lijst met mensen die ik moet bedanken, is lang.

Eerst en vooral moet de leerkracht van Atlas bedankt worden. Zij liet mij een volledige inburgeringscursus meevolgen, voorzag mij van verschillende documenten en maakte tijd vrij voor een interview. Ook al de ‘inburgeraars’ wil ik bedanken om zo open voor mij en mijn onderzoek te staan en tijd vrij te maken om mijn vragenlijst te beantwoorden. Bedankt om jullie kwetsbaar op te stellen en mij deel te laten voelen van de groep. Daarnaast wil ik ook Koenraad Vandenbussche bedanken om een interview aan mij te geven en Charlotte de Bruyne om mij te voorzien van interne documenten van Atlas. Zonder mijn promotor Prof. Dr. Bevernage had dit werk er ook nooit gelegen: bedankt om mij telkens te voorzien van constructieve feedback en mee na te denken over de opbouw, inhoud en valkuilen van dit onderzoek. Ook mijn vrienden, en specifiek Samuel, verdienen een enorme dankjewel, om met mij mee te denken en kritische bedenkingen te formuleren. Mijn ouders hielpen mij enorm door mijn paper na te lezen en zowel spellingsfouten als inhoudelijke eigenaardigheden eruit te halen. Ten slotte wil ik ook mijn lief bedanken om zo veel geduld met mij te hebben gehad tijdens dit schrijfproces.

Inhoudstafel

Inleiding	9
DEEL I: Collectieve geheugens en verbeelde gemeenschappen	15
1. Historische cultuur en herinneringsbeleid	18
2. Een natie en (haar) geschiedenis	22
2.1. De natie als constructie	23
<i>Belgische en Vlaamse historische identiteit – deel 1</i>	25
2.2. Nationale identiteit en geschiedschrijving in crisis	27
<i>Belgische en Vlaamse historische identiteit – deel 2</i>	28
2.3. Een pluraliteit aan identiteiten en verledens	30
3. Burgerschap en inburgering	34
DEEL II: Burgerschap in Vlaanderen: een evolutie	39
1. Voorgeschiedenis: nieuwkomers in België	41
2. Maatschappelijke Oriëntatie in de startblokken: 1999-2003	46
2.1. Verplichte inburgering? Een debat.	47
2.2. Inburgeringstraject als experiment	49
3. Een eerste inburgeringsdecreet: 2003-2008	51
3.1. Wissel van de macht: nieuwe Vlaamse regering.....	54
3.3. Nieuwe einddoelen MO?	57
4. Structureel inburgeren: uitbreiding en verdieping (2009-2016)	59
5. Naar een historische invulling (2016-2022)	65
6. “De lat wordt hoger gelegd”: 2019-2022	70
6.1. Onderwijsdoelen MO: doelzinnen, verduidelijkingen en beheersniveau’s	72
6.2. Een Canon van Vlaanderen	78
DEEL III: Inburgeren: een praktijk	85
1. Methodologisch kader	85
2. Een goede burger kent zijn geschiedenis	90

2.1	Historische handvaten	91
2.2	Een oriëntatie in de geschiedenis	97
	<i>Het ontstaan van de Belgische staat.</i>	98
	<i>De Eerste en de Tweede wereldoorlog</i>	102
	<i>De Europese verlichting</i>	104
	<i>Emancipatorische bewegingen</i>	107
	<i>Koloniaal verleden en dekolonisatieproces</i>	111
	<i>Een constitutionele parlementaire monarchie</i>	114
	<i>Geschiedenis in de praktijk: een conclusie</i>	115
3.	Gecanoniseerd inburgeren?.....	117
4.	Teaching to the test	121
5.	Geschiedenis, een eerste zaadje	126
5.1.	Interesse vanuit de inburgeraars	127
5.2.	“I was feeling Belgian at that moment”	131
5.3.	Het DNA van België?	134
	Een conclusie	137
	Bijlagen.....	146
	BIJLAGE 1: De kennisdoelen uitgewerkt per leeromgeving: 2004	146
	BIJLAGE 2: Leeromgeving – ‘Stad en Land’: handleiding MO 2014.....	149
	BIJLAGE 4: Onderwijsdoelen MO 2022: ‘Stad en Land’	152
	BIJLAGE 5: Vragenlijst cursisten inburgeringscursus Maatschappelijke Oriëntatie... 160	
	BIJLAGE 6: Lijst met historische locaties die bezocht werden tijdens de stadswandeling in het kader van de cursus MO bij Atlas.	164
	BIJLAGE 7: Bijlage inburgeringscontract: Verklaring essentiële rechten en plichten. 165	
	Bibliografie	167

Lijst van figuren

FIG I: Vier varianten van de culturalisering van burgerschap (Duyvendak e.a.).....	35
FIG II: De zoektocht naar burgerschap (Duyvendak e.a.).....	37
FIG III: Eigen tijdlijn Vlaams inburgeringsbeleid, met focus op de ontwikkelingen in de lessen MO.....	40
FIG IV: Totale internationale migratie (Belgen en vreemdelingen) 1948-2020 (Statbel).....	42
FIG V: Leeromgeving binnen de kennisdoelen van het pakket MO (2004).....	53
FIG VI: De essentiële domeinen voor integratie (Ager en Strang).....	53
FIG VII: Acht competenties binnen de lessen MO, bestaande uit kennis, vaardigheden en attitudes (2014).....	61
FIG VIII: Historische ontwikkelingen leeromgeving 'Stad en Land' (2016).....	65
FIG IX: Eigen samenvatting van de deelhoofdstukken in de 'memorie van de toelichting in het ontwerp van decreet tot wijziging van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid.....	71
FIG X: Eigen vergelijking tussen de vijf basiswaarden (Commissie Bossuyt 2006) en de zeven sokkels van de lessen MO (2021).....	72
FIG XI: Visuele samenvatting en vergelijking taxonomie van Bloom (1956) en herziening door Anderson en Krathwohl (2001) (Ruijters).....	73
FIG XII: Thema''s in de leeromgeving 'Stad en Land' in MO (2022).....	74
FIG XIII: Doelzinnen binnen de leeromgeving 'Stad en Land' (SL) in MO (2022).....	75
FIG XIV: Land van herkomst en periode in België respondenten.....	86
FIG XV: Intern document Atlas: De geschiedenis van België.....	92
FIG XVI: Vragen over de twee Wereldoorlogen in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.....	102
FIG XVII: Vragen over de Verlichting in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.....	103
FIG XVIII: Vragen over de Europese Unie in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.....	104
FIG XIX: Vragen over de Sociale strijd in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.....	106
FIG XX: Vragen over de Seksuele Revolutie in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.....	107
FIG XXI: Vragenlijst inburgeraars: vraag 12.....	109
FIG XXII: Vragen over de kolonies in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.....	110
FIG XXIII: Belangrijkste leeromgevingen volgens inburgeraars Atlas.....	127
FIG XXIV: Vragenlijst inburgeraars: vraag 6.....	127
FIG XXV: Vragenlijst inburgeraars: vraag 7+8.....	129
FIG XXVI: Vragenlijst inburgeraars: vraag 9.....	131
FIG XXVII: Vragenlijst inburgeraars: vraag 10.....	132

Inleiding

“Alles heeft zijn wortels. Je bent maar wie je bent door processen. Een goede burger kent haar geschiedenis.”¹

Een individuele persoonlijkheid bestaat niet alleen uit zichzelf, maar wordt gevormd door de interactie met een specifieke samenleving en haar medeburgers.² Een individu moet hiervoor zowel *erkend* worden door, als *bekend* zijn met deze samenleving. Beide aspecten weerspiegelen zich in een persoonlijke identiteit, maar hebben ook een invloed op het collectieve van de samenleving.³ Bovenstaand citaat illustreert deze tweeledigheid: je wordt pas erkend als ‘goede burger’ — en dus lid van het collectieve — wanneer je bekend bent met de geschiedenis van de samenleving. Het is een breed gedragen aanname, zowel op intellectueel als politiek niveau.⁴ Van de metaforische ijsberg die bestaat uit de (collectieve) identiteit, is het topje ervan de relatie die een groep heeft op collectief niveau met het verleden — een historische cultuur.⁵ De kennis die over het verleden wordt opgedaan, onderbouwt namelijk het ‘wij’: volgens de Franse filosoof en socioloog Maurice Halbwachs (1877-1945) zijn immers alle vormen van herinnering sociaal, en geven die samen een collectief geheugen

¹ Dit citaat komt uit een interview met een leerkracht Maatschappelijke Oriëntatie, een lessenreeks binnen het inburgeringstraject dat nieuwkomers in Vlaanderen dienen te volgen. Verder in deze paper wordt uitgebreid teruggekomen op dit traject en het interview. De leerkracht wenste in deze thesis anoniem vermeld te worden, hierom wordt er gesproken van Leerkracht X.; Leerkracht X (Maatschappelijke Oriëntatie aan Atlas), Interview door Anthe Baele (student Universiteit Gent), Antwerpen, 25.03.2022, 34:42.

² Roland Pierik, "Burgerschap en inburgering," *Recht der Werkelijkheid* 33, nr. 1 (2012), 22.

³ Charles Taylor, "The Politics of Recognition," in *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, ed. Amy Gutmann (Princeton: Princeton University Press, 1994), 25–32.

⁴ De lijst aan academici die schreef over de relatie tussen (collectieve) identiteit en historische cultuur is eindeloos. Enkele grote namen in dit veld zijn filosoof en socioloog Maurice Halbwachs, literatuurwetenschapper Edward Said, historica Maria Grever, en cultuurhistoricus en socioloog Stuart Hall.

⁵ Maria Grever en Robbert-Jan Adriaansen, "Historical Culture: A Concept Revisited," in *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, eds. Mario Carretero, Stefan Berger, en Maria Grever (Londen: Palgrave Macmillan UK, 2017), 73–74.

vorm.⁶ Dit collectieve geheugen heeft een belangrijke rol in het creëren van een stevige (territoriale) sociale groep, waartoe een individu nood heeft bij te horen.⁷ Een natie is zo'n groep: een *imagined community*, die slechts bestaat als mentale constructie.⁸ Het is een negentiende-eeuwse politieke creatie, waarin een nationale geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie een manier zijn om het 'volksbewustzijn' te verankeren.⁹ Dit volksbewustzijn — of, een identificatie met de natie — is van cruciaal belang: het is een legitimering van de gemeenschap en biedt een houvast aan het individu. Hedendaagse samenlevingen worden door een mix van migratie en individualisering geconfronteerd met een fragiele en incomplete identiteit.¹⁰ Slechts stevig genoeg gevormde entiteiten, geworteld in een gemeenschappelijk verleden, maken kans te overleven zonder te moeten smelten en assimileren tot de hen omringende oceaan. Althans: dat is voor velen de perceptie.

Waar de Belgische identiteitsvorming vandaag niet veel verder gaat dan een "tous ensemble"-boodschap tijdens voetbalwedstrijden en epidemieën, zet de Vlaamse regering actief in op het vormen van een Vlaamse identiteit.¹¹ In het laatste regeerakkoord (2019) wordt de openbare omroep expliciet ingezet als versterker van de Vlaamse identiteit, wordt erfgoed omschreven als een essentieel element in deze identiteitsvorming en is er sprake van een Canon van Vlaanderen. Dit canon kan gebruikt worden in lagere en middelbare scholen, en in inburgeringscursussen voor nieuwkomers.¹² Dit om, aldus het regeerakkoord, "de Vlaamse identiteit complexloos [te] kunnen beleven."¹³ Deze focus past binnen het bredere Europese vraagstuk van wie of wat nu écht een *burger* is: wie zijn *wij* en — misschien vooral — wie zijn *zij*. Het is een fenomeen dat literatuurwetenschapper Edward Said *othering* noemde en zich situeert in een veel breder academisch debat rond identiteit, waar een van de uitgangspunten is dat de Ander definiëren ook een identificatie van de Zelf impliceert.¹⁴ De steeds groter wordende groep immigranten kan ook in Vlaanderen beschouwd worden als een antagonist in

⁶ Maurice Halbwachs, *La mémoire collective* (Parijs: Presses universitaires de France, 1968 [1950]), 15. ; Aleida Assman, "Reframing memory. Between individual and collective forms of constructing the past," in *Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*, eds. Karin Tilmans, Frank van Vree, en Jay Winter (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010), 37.

⁷ Gregory J. Ashworth, Brian J. Graham, en John E. Tunbridge, *Pluralising Pasts: Heritage, Identity and Place in Multicultural Societies* (Londen: Ann Arbor, MI: Pluto Press, 2007), 2.

⁸ Benedict R. O'G Anderson, *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (Londen; New York: Verso, 1983), 6.

⁹ Stefan Berger, Mark Donovan, en Kevin Passmore, eds. *Writing national histories: Western Europe since 1800* (Londen; New York: Routledge, 1999), 282.

¹⁰ Stuart Hall en Paul Du Gay, eds, *Questions of cultural identity* (Londen; Thousand Oaks, Calif: Sage, 1996), 144. ; Kris Rutten, André Mottart, en Ronald Soetaert, "The Rhetorical Construction of the Nation in Education: The Case of Flanders," *Journal of Curriculum Studies* 42, nr. 6 (2010): 775–90.

¹¹ Paul Verhaeghe, *Identiteit* (Amsterdam: De Bezige Bij, 2012), 108.

¹² *Vlaamse regering 2019-2024: regeerakkoord*, (Brussel: Vlaamse regering, 2019), 17, 25, 142, 171, 187, 192.

¹³ *Vlaamse regering 2019-2024: regeerakkoord*, 11.

¹⁴ Edward W. Said, *Orientalism* (Londen: Penguin, 2003), 204.

de identiteitsvorming van de natie.¹⁵ Een van de vertalingen hiervan is een steeds strikter wordend inburgeringsbeleid.

Een inburgeringstraject is voor de meeste nieuwkomers uit niet-Europese landen verplicht in Vlaanderen. Het werd in 2004 in het leven geroepen in een poging een politiek antwoord te bieden op de groeiende groep nieuwkomers in Vlaanderen. Steeds uitdrukkelijker wordt van hen verwacht dat ze zich *inburgeren*: “op hun eigen tempo een plaats vinden in onze samenleving. Daarnaast draagt het programma ertoe bij dat de samenleving nieuwkomers als volwaardige burgers gaat erkennen.”¹⁶ Het traject bestaat uit een lessenreeks Maatschappelijke Oriëntatie (MO), een cursus Nederlands als tweede taal en een trajectbegeleiding.¹⁷ De Vlaamse regering wil met dit inburgeringstraject anno 2022 inspelen op de “noden en uitdagingen van de 21^{ste} eeuw,” met binnen het inburgeringstraject een sterke focus op “een basisinzien van haar geschiedenis (Vlaamse canon).”¹⁸ Binnen de lessen MO ligt de focus op elf leeromgevingen. Eén van deze elf, ‘Stad en Land’, focust op geschiedenis, politiek, geografie, rechten en plichten. Zo kunnen de lessen niet alleen inburgeraars helpen hun weg te vinden in Vlaanderen, maar ook een bepaald volksbewustzijn bij de nieuwkomers verankeren.¹⁹

Maar hoe groot is de rol van dit luik over de Belgische en/of Vlaamse geschiedenis hierin? Wat wordt er als fundamentele historische kennis beschouwd die nieuwkomers dienen te kennen en hoe wordt dit aan hen overgebracht? In welke mate geeft het mee vorm aan een (Vlaamse) identiteit? En hoe staan nieuwkomers hier zelf tegenover?

Dit onderzoek tracht een antwoord te formuleren op de vraag: “Wat is de rol van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in Vlaamse inburgeringstrajecten van meerderjarige nieuwkomers in Antwerpen (2004-2022)?”

Dit onderzoek valt te situeren binnen de *Memory studies*: het tracht te analyseren welke veranderingen van invloed zijn op de manier waarop Vlaanderen als samenleving het verleden herinnert en vooral hoe men dit overbrengt aan nieuwkomers. Deze twee dimensies maken dit onderzoek relevant en noodzakelijk.

¹⁵ Geert Van Den Bossche en Sami Zemni, "Allochtonen Aller Landen... Burger U in. Wat het debat over inburgeringsplicht ons kan vertellen over identiteit(en)," in *Identiteiten: functies en dysfuncties*, ed. August Van Den Brande (Gent: Academia Press, 2002), 112.

¹⁶ Integratie en Inburgering is een Vlaamse bevoegdheid. Hierom zal in de rest van dit onderzoek het consequent gaan over het Vlaamse beleid. Voor minderjarigen wordt dit inburgeringstraject op het niveau van het onderwijs gedaan via OKAN-klassen. Aangezien deze klassen deel zijn van het regulier onderwijs en veel minder een apart curriculum hebben, zijn deze minder relevant om te onderzoeken in deze masterproef. Het zou namelijk enerzijds een te grootschalig onderzoek zijn voor een thesis, en anderzijds onmogelijk zijn een concreet studieobject af te bakenen. ; Agentschap integratie & inburgering, *Wat is inburgering?* (Brussel, Agentschap integratie en inburgering, 2020), 4.

¹⁷ De trajectbegeleiding bestaat uit een individuele begeleider die de inburgeraar vanaf het begin doorheen het inburgeringstraject gidst, een vertrouwenspersoon die ook de administratie in orde maakt. ; AGII, *Wat is inburgering?* 7-11.

¹⁸ *Nota aan de Vlaamse regering: hertekening inburgeringstraject*, (Brussel: minister van inburgering en gelijke kansen, 2020), 7.

¹⁹ Berger, Donovan, en Passmore, *Writing national histories*, 282.

Hoewel er reeds studies zijn over de diversiteit aan visies op het verleden binnen eenzelfde gemeenschap en hoe hiermee wordt omgegaan, werd dit nog niet toegepast op de praktijk van een inburgeringscursus. Bestaande werken gaan voornamelijk over de invloed van nieuwkomers op een (nationale) identiteit en/of welke impact dit heeft op de visie op het verleden van een gemeenschap.²⁰ In deze studies gaat het veeleer over de invloed die nieuwkomers hebben op de samenleving, dan de impact die een gemeenschap op nieuwkomers heeft. Wanneer deze vraagstukken worden betrokken in antropologisch studies, gaat het voornamelijk over de samenleving in haar geheel of over het lager en secundair onderwijs — plaatsen waar er een *mix* is aan verschillende relaties met het verleden. Een inburgeringscursus kan echter gezien worden als de plaats bij uitstek waar op microschaal 'het' verhaal van de gemeenschap wordt overgebracht op 'de Ander'. Het doelpubliek, 'inburgeraars', zijn tijdens de cursus hét summum van deze 'Ander': zij die (moeten) inburgeren aan de hand van een cursus.

Bovendien is er een gebrek aan wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse inburgeringscursussen. Het merendeel van het wetenschappelijk onderzoek situeert zich in de aanloop van een inburgeringsdecreet (2004) of net erna.²¹ Hierom zijn er geen studies die uitspraken (kunnen) doen over grotere evoluties en tendensen in het Vlaamse inburgeringsbeleid. Bovendien wordt er in deze studies niet (specifiek) stilgestaan bij een historisch component van deze cursussen — laat staan bepaalde (identitaire) conclusies die hieruit getrokken kunnen worden. Toch zegt de aan- of afwezigheid van een geschiedenisluik veel over de invulling van een Vlaams burgerschap. Zo biedt dit onderzoek niet alleen (de start van) een antwoord op de vraag wat nieuwkomers wordt aangeleerd, maar evengoed wat dit zegt over de Vlaamse gemeenschap. De microschaal van een inburgeringsklas zorgt ervoor dat algemene aannames met de realiteit afgetoetst kunnen worden. Het geeft een tastbaar beeld van wat burgerschap in Vlaanderen is en wat de 'Vlaamse cultuur en geschiedenis' is die aan nieuwkomers wordt overgebracht. Het is een belangrijke concretisering van

²⁰ Zie werken zoals Ashworth, G.J., B.J. Graham en J.E. Tunbridge. *Pluralising Pasts: Heritage, Identity and Place in Multicultural Societies*. Londen: Ann Arbor Pluto Press, 2007.; Maria Grever, "Fear of Plurality: Historical Culture and Historiographical Canonization in Western Europe," in *Gendering historiography: beyond national canons*, eds. A.Epple en A. Schaser. Frankfurt: Campus, 2009.; Maria Grever, 'Dilemmas of common and plural history: reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World', in *History Education and the Construction of National Identities*, onder redactie van Mario Carretero, Mikel Asensio, en María Rodríguez-Moneo (Verenigde Staten: Information age publishing Inc., 2012).; Roshi Naidoo, Jo Littler, "White past, multicultural present: heritage and national stories," eds. Robert Philips en Helen Brocklehurst (Verenigd Koninkrijk: Palgrave, 2004).

²¹ Zie werken zoals: Geert Van Den Bossche en Sami Zemni, "Allochtonen Aller Landen... Burger U in. Wat het debat over inburgeringsplicht ons kan vertellen over identiteit(en)," in *Identiteiten: functies en dysfuncties*, ed. August Van den Brande (Gent: Academia Press, 2002).; Dieter Gryp, Patrick Loobuyck, en Griet Verschelden, 'Burgerschap in inburgering: eenstemmigheid of politieke consensus? Een onderzoek naar discourscoalities in het Vlaamse inburgeringsdecreet.' (Gent: Faculteit Mens en Welzijn, departement Sociaal Werk, Hogeschool Gent, 2007).; Jacqueline Van den Brande, "Inburgering en maatschappelijke kwetsbaarheid: de andere kant van het Vlaamse belofde land?" (Masterproef, Universiteit Gent, 2008).

het debat in gepolariseerde tijden, waarin 76% van de Vlamingen vindt dat nieuwkomers ‘onze’ cultuur en gewoonten moeten overnemen.²²

De onderzoeksvraag van deze scriptie is gelaagd van aard. Hierom wordt dit vraagstuk trapsgewijs opgelost. Vooreerst wordt in een eerste deel op epistemologisch niveau een analyse gemaakt van de rol van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in het proces van identiteitsvorming (binnen een natie). Er wordt uitgepuurd wat de historische cultuur van een natie is en welke narratieven en geheugens hierin een rol spelen. Wat is de huidige perceptie van het verleden en welke invloed heeft dit op ons historisch denken? Wat is een politieke herinnering en met welke reden wordt deze gecreëerd? Op welke manier wordt een (nationale) identiteit gestimuleerd aan de hand van cultureel erfgoed en geschiedenis? Hoe passen nieuwkomers binnen een cultuur die gestoeld is op een (territoriaal) cultureel verleden?

Vervolgens wordt onderzocht hoe deze theoretische kaders zich vertalen in de praktijk. Hiervoor analyseert deze thesis in het tweede deel wat het Vlaamse inburgeringsbeleid is volgens de bevoegde ministers en decreten – de papieren waarheid, zeg maar. Dit beleid – het omgaan met de ‘Ander’ – kan ons iets leren over hoe Vlaanderen al dan niet inzet op identiteitsvorming, nationalisme en het bevorderen van een Vlaamse historische cultuur. Wat is inburgeren volgens de Vlaamse overheid en wat is de geschiedenis van het Vlaamse inburgeringsbeleid? Onder welke impulsen ontwikkelde dit beleid zich? Welke elementen staan erin centraal en hoe evolueert dit? Welke rol spelen politieke partijen/stromingen hierin? Wat is ‘Maatschappelijke Oriëntatie’ en welke evolutie kende dit? Welke rol speelt geschiedenis op beleidsniveau in dit inburgeringstraject? Kan de inzet van geschiedenis in inburgeringscursussen een licht werpen op bredere assumpties van de regering(en) over geschiedenis en identiteit? Stelt een chronologie van het inburgeringsbeleid ons in staat algemene evoluties vast te stellen?

Een beleid vertaalt zich altijd in de praktijk, die niet noodzakelijk met de papieren realiteit hoeft te stroken. In een derde een laatste deel wordt onderzocht hoe decretaal vastgelegde doelstellingen worden omgezet in de praktijk. In welke mate is er aandacht voor geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in de lessen Maatschappelijke Oriëntatie? Worden er geschiedenislessen gegeven en in welke vorm worden deze tot inburgeraars gebracht? Waar halen leerkrachten hun informatie vandaan en in welke mate is er ruimte voor historische kritiek? Hoe groot is de rol van een

²² Dit kwam naar boven in het onderzoek van Stefaan Walgrave (Universiteit Antwerpen) en Jonas Lefevre (Vrije Universiteit Brussel). Aan de hand van een steekproef bij 2064 Vlamingen peilden zij naar de publieke opinie over verschillende thema's, waaronder "migratie en identiteit". De stelling in kwestie was "Niet-westerse migranten moeten maximaal onze cultuur en gewoonten overnemen." Op deze stelling kwam overigens ook kritiek: zo vond bijvoorbeeld pedagogisch wetenschapper Orhan Agirdag dat de stelling ethnocentristisch ('onze cultuur'), dubbelzinnig (cultuur *en* gewoonten) en verwarrend (wie zijn niet-Westerse migranten?) was. Stefaan Walgrave en Jonas Lefevre, "De Stemming 2022, onderzoek in opdracht van VRT en De Standaard," (Antwerpen, Brussel, UA en VUB, 2022).

Vlaamse en/of Belgische geschiedenis en welke onderwerpen worden er uitgelicht? Is er een Vlaamse focus? Hoe verhouden inburgeringscursussen zich tot identitaire vraagstukken? Hoe wordt opgedane kennis door inburgeraars afgetoetst? Wat is de perceptie van inburgeraars zelf; welk gewicht geven zij aan historisch kennis van Vlaanderen? In hoeverre kan een historisch bewustzijn bijdragen aan het inburgeren in een nieuwe samenleving?

Dit derde, antropologische luik start met de analyse van waar leerkrachten hun historische kennis halen: zijn er literatuurlijsten, handboeken en pedagogische studiedagen? Vervolgens wordt er naar de concrete lesinhoud gekeken: welke historische onderwerpen worden er besproken en in welke vorm wordt geschiedenis aangeboden? Hierna gaat dit luik dieper in op de mogelijke rol van een canon van Vlaanderen in de inburgeringscursussen en de invloed van een eindexamen op het historische luik van de lessenreeks. Tenslotte wordt een analyse opgemaakt van de rol die geschiedenis heeft op een inburgeringsproces en vooral hoe de inburgeraars zelf dit ervaren.

Dit onderzoek gebeurt aan de hand van een uitgebreid literatuuronderzoek. Deze literatuur staat voornamelijk in het teken van het eerste, theoretische luik en om bepaalde theorieën en modellen te genereren die toepasbaar zijn op het Vlaamse inburgeringsbeleid. Het tweede deel baseert zich voornamelijk op overheidsdocumenten en (door de overheid gevraagde) rapporten over het inburgeringsbeleid. Zowel regeerakkoorden, beleidsnota's, decreten als een aantal 'interne' documenten bieden mij de middelen om een evolutie te schetsen van het inburgeringsbeleid – literatuur over de laatste tien jaar inburgering in Vlaanderen, is immers schaars. Om een antwoord te kunnen formuleren op het derde luik van dit onderzoek, deed ik een participatieve observatie bij een inburgeringscursus Maatschappelijke Oriëntatie bij Atlas in Antwerpen. Daarnaast interviewde ik een leerkracht MO en Koenraad Vandenbussche, projectmanager bij het Vlaams Agentschap voor Integratie en Inburgering. Ten slotte trachtte ik de perceptie van nieuwkomers te achterhalen aan de hand van een vragenlijst. De methodologie die voor deze bronnen werd gehanteerd, wordt uitgebreid besproken bij aanvang van het derde deel van dit onderzoek.

DEEL I

Collectieve geheugens en verbeelde gemeenschappen

Geschiedenis, historische cultuur en identiteit zijn met elkaar verweven begrippen. Dit eerste hoofdstuk schetst een theoretisch kader waarbinnen dit onderzoek zich afspeelt. Het doel hiervan is bepaalde theorieën en inzichten mee te geven, die het mogelijk maken op gegronde wijze de rol van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in het Vlaamse inburgeringsbeleid te analyseren. Dit kader is overwegend Westers: het focust op begrippen als nationalisme en (crisissen van) Westerse historische cultuur en historiografie. Aangezien Vlaanderen nu eenmaal Westers is, is deze blik onvermijdelijk. Toch is het van belang te bemerken dat deze theorieën, brillen en analyses geen alomvattende waarheid zijn; het is een welbepaalde perceptie op conceptuele fenomenen. De natie(staat) is immers niet noodzakelijk in de rest van de wereld (en zelfs binnen het westen) in dezelfde mate aanwezig, laat staan dat nationalisme en nationale historiografie eenzelfde vorm hebben. Dit luik heeft bovendien intensief aandacht voor een zogenaamde crisis van ‘de Westerse identiteit’ – wederom geen onomstreden noch universeel fenomeen. Omwille van de vlotte leesbaarheid van deze paper zal deze bedenking echter niet steeds herhaald worden.

Bovendien moet er een belangrijke nuance gekaderd worden. In dit onderzoek ligt de focus op Vlaanderen – Het inburgeringsbeleid is een Vlaamse bevoegdheid. Echter zal er ook over België gesproken worden: de Vlaamse gemeenschap blijft onderdeel van het federale België. Wanneer er wordt gesproken over natievorming, nationalisme en nationale historiografie, zal hierom op zowel België als Vlaanderen de focus liggen. Zo gaat er bijvoorbeeld een volledig hoofdstuk over nationale geschiedschrijving en de relatie met een nationale identiteit, om dit vervolgens toe te passen op België én Vlaanderen. Het is een complexe oefening waarbij er op impliciete wijze wordt uitgegaan van een Vlaamse natievorming die –waar het kan– steeds gekaderd wordt, maar hier een extra verantwoording verdient.

Ten eerste wordt in dit onderzoek uitgegaan van de natie als een ‘verbeelde politieke gemeenschap’: één van de meest aanvaarde definities, die de Amerikaanse antropoloog en politicoloog Benedict Anderson in 1983 aandroeg.²³ Deze gemeenschap is een sociale constructie waarbij mensen zich *verbeelden* tot eenzelfde gemeenschap te behoren. Het heeft een contingent karakter en doordat het onder invloed staat van politieke, sociale en culturele invloeden, is het in wezen veranderlijk en nooit ‘volmaakt’ – het moet steeds herbevestigd worden.²⁴ Vlaanderen is de facto op twee manieren een ‘gemeenschap’. Enerzijds is het als politiek-institutionele entiteit een ‘Vlaamse gemeenschap’ in de federale constructie van België: één van de drie gemeenschappen in België. Anderzijds is het een verbeelde Vlaamse ‘gemeenschap’ die in haar (huidige) beleid een focus legt op een gemeenschappelijke Vlaamse identiteit en zichzelf ook als een “natie met een eigen taal en cultuur” definieert.²⁵ Er is een Vlaams volkslied, een Vlaamse feestdag, en een Vlaamse vlag.²⁶ Over het feit dat er ook een Vlaamse (nationale) identiteit aanwezig is en Vlamingen dit als dusdanig aanvoelen, doet dit onderzoek geen claims.²⁷ Een identificatie met Vlaanderen is immers zoals elke identiteitsconstructie veranderlijk en in relatie tot de sociaal-culturele omgeving. Bovendien is dit voor ieder individu anders en bestaan er verschillende identificatielagen.²⁸ Deze paper legt de focus op welke manier het politieke beleid een bepaalde gemeenschappelijkheid aan de dag tracht te leggen. Dit onderzoek gaat dus *niet* uit van een Vlaamse natie als objectief feit, wel gaat het uit van een politieke realiteit die in de hoedanigheid van de ‘Vlaamse gemeenschap’ uitgaat van een Vlaamse (sub)natie en die streeft naar een de creatie van een breed gedragen, populaire identificatie met deze zelfbenoemde (sub)natie.

Een tweede element die deze keuze onderbouwt is het feit dat deze spanning die in het schrijven van dit onderzoek naar voren komt, ook aanwezig is in het Vlaamse inburgeringsbeleid *an sich*. Het is een

²³ Anderson, *Imagined communities*, 37.

²⁴ Georgi Verbeeck, "Verbeelde gemeenschappen," *Tijdschrift voor Geschiedenis* 133, nr. 1 (2020): 116.

²⁵ *Vlaamse regering 2019-2024: regeerakkoord*, 14.

²⁶ "Het Vlaamse parlement en Vlaamse identiteit," Vlaams parlement, geraadpleegd 05 april 2022, <http://www.vlaamsparlement.be>

²⁷ Hier wordt op regelmatige basis onderzoek naar gedaan. Een illustrerend cijfer: Marc Swyngedouw, Koen Abts, Sharon Boute, Bart Meuleman en Jolien Galle rapporteerden hierover in 2014 dat 41% zich evenveel Belg als Vlaming voelt (een vrij constant cijfer tegenover 1999 met toen 45,5%), 35% voelde zich meer Vlaming dan Belg. Slechts 6,8% voelt zich enkel Vlaming. In het meest recente onderzoek ‘De Stemming’ (mei 2022) die de VUB en de Universiteit Antwerpen uitvoerden, bleek dat maar 7% zich alleen Vlaams voelt; 27% voelt zich meer Vlaams dan Belg. Hierin is dus een dalende trend in waar te nemen. Marc Swyngedouw, et. al., *Het communautaire in de verkiezingen van 25 mei 2014. Analyse op basis van de postelektorale verkiezingsonderzoeken 1999-2014* (Leuven: Instituut voor Sociaal en Politiek Opinieonderzoek, 2015). Er is daarnaast reeds heel wat literatuur over het al dan niet bestaan van de ‘Vlaamse identiteit’ geschreven: Paul, Gillaerts, Hilde Van Belle en Luc Ravier, *Vlaamse identiteit: mythe én werkelijkheid* (Leuven: Acco, 2002); Marc Reynebeau, *Het klauwen van de leeuw: De Vlaamse identiteit van de 12^{de} tot de 21^e eeuw*. Leuven: Van Halewyck, 1996.; Ludo Abicht, Louis Baeck en Raoul Bauer, *Hoe Vlaams zijn de Vlamingen? Over identiteit* (Leuven: Davidsfonds, 2000); Thomas Durlinger, "Erfgoed als symbool voor vernieuwing: De rol van erfgoed in de constructie en communicatie van de Vlaamse competitieve identiteit" (Masterproef, Universiteit Utrecht, 2012). Of, over de rol van de Vlaamse media en de receptie van identiteitsconstructies die gevormd worden door de Vlaamse media: Alexander Dhoest, *De verbeelde gemeenschap: 50 jaar Vlaamse tv-fictie en de constructie van een nationale identiteit* (Leuven: Leuven University Press, 2004). Of over de periode 1831-1940: Gita Deneckere, "Vlaamse identiteit of verdeeldheid? Straatmanifestaties als graadmeter voor groepsgevoel," *Cahiers d'Histoire du Temps présent* 3, (1997).

²⁸ Verhaeghe, *Identiteit*, 108.

Vlaamse bevoegdheid van een Vlaamse gemeenschap die hamert op het “toe-eigenen van een Vlaamse identiteit.”²⁹ Toch zal het, zoals tijds in dit onderzoek uitgebreid aan bod komt, ogenschijnlijk deze identiteit onderbouwen aan de hand van een “Vlaams/Belgische” geschiedenis.³⁰ Wat nu exact de natie is (een Belgische? Een Vlaamse?) die de politiek in haar inburgeringsbeleid voor ogen heeft is met andere woorden intrinsiek ambigu. Later in deze paper zal getracht worden dit te ontrafelen. Deze complexiteit zorgt ervoor dat, mijns inziens, er in deze thesis aandacht moet zijn voor beide vormen van (nationale) identiteit, iets wat slechts kan door theorieën over natievorming ook toe te passen op Vlaanderen.

In dit eerste luik zal vanuit een trechterperspectief gestart worden met veelomvattende begrippen als historische cultuur en historisch bewustzijn, waarna steeds nauwer wordt ingegaan op respectievelijk narratieve structuren en collectieve geheugens. Omwille van de politieke dimensie van dit onderzoek wordt vervolgens dieper ingegaan op de ‘politieke herinnering’, hoe een natie met haar geschiedenis omgaat en welke uitdagingen of belemmeringen zij hierbij ondervindt. Het staat stil bij een *pluraliteit aan verledens* en welke positie nieuwkomers hierin nemen. In het kader van dit onderzoek is het immers noodzakelijk om de invloed van nieuwkomers op een (nationale) identiteit te deconstrueren, en een aantal theoretische omgangsmoedellen met nieuwkomers bloot te leggen. Ten slotte wordt er dieper ingegaan op het concept ‘inburgeren’ en welke voorwaarden er (kunnen) worden gesteld bij het concept burgerschap.

²⁹ *Beleidsnota Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering 2019-2024*, (Brussel: Bart Somers, 2019) Pub. L. No. 141-1, 22. *Vlaamse regering 2019-2024: regeerakkoord*, 25, 171, 187, 192.

³⁰ Zowel het tweede als het derde luik van dit onderzoek gaan hier uitgebreid op in. Voor illustraties hiervan, zie daar.

1. Historische cultuur en herinneringsbeleid

Elke sociale groep heeft een bepaalde manier van omgang met het verleden. Om een gegronde analyse uit de doeken te kunnen doen van de inpassing van geschiedenis in het Vlaamse inburgeringsbeleid, is het noodzakelijk om kort stil te staan bij bepaalde kernelementen in de studie naar de omgang met het verleden, ofwel de zogenaamde *Memory studies*. Dit academisch veld onderzoekt de sociale, culturele, cognitieve, politieke en technologische veranderingen die van invloed zijn op hoe, wat en waarom individuen, groepen en samenlevingen iets herinneren en vergeten.³¹ Deze masterthesis kan hierom geplaatst worden binnen dit onderzoeksveld: theoretische inzichten in de *memory studies* maken ons in staat de rol van geschiedenis in een Vlaams inburgeringsbeleid diepgaander te begrijpen.

Fundamenteel in de studie van de publieke omgang met het verleden zijn de concepten historische cultuur en historische bewustzijn. Cultuurhistorici Maria Grever en Robbert-Jan Adriaansen, experts op dit vlak, stellen dat een historische cultuur kortweg de relatie is die mensen op een collectief niveau hebben met het verleden. Anders verwoord is het de sociaal-culturele context waarbinnen historische kennis en kennisrepresentaties tot stand komen.³² Het historische bewustzijn is hier deel van: het is het individuele en mentale proces, dat tot uitdrukking komt in de constructie van een gedeelde, collectieve historische cultuur.³³ Een geschiedenisbeleving is namelijk een sociale praktijk: de perceptie van het verleden is afhankelijk van het heden. Hoe de geschiedenis wordt beschreven en beleefd is met andere woorden gevormd door mensen die in het heden specifieke ervaringen met het verleden delen en dus vanuit een inhoudelijk interpretatief kader. Zo is een historische cultuur altijd een bepaalde (impliciete) conceptie van 'geschiedenis'.³⁴

³¹ Deze definitie is afkomstig van het gelijknamige academische tijdschrift *Memory Studies*. *Memory Studies*, "About this journal," geraadpleegd 20 april 2022, <http://www.Journals.sagepub.com>.

³² Robbert-Jan Adriaansen en Tina van der Vlies, "Discussiedossier: uitdagingen voor de hedendaagse historische cultuur: een inleiding," *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134, nr. 1 (2021): 105.

³³ Maria Grever en Robbert-Jan Adriaansen, "Historical Consciousness: The Enigma of Different Paradigms," *Journal of Curriculum Studies* 51, nr. 6 (2019): 816–17.

³⁴ Grever en Adriaansen, 'Historical Culture: A Concept Revisited', 73-74, 81.

Historische cultuur als onderzoeksconcept stamt uit het meer brede veld van de geschieddidactici, die in de jaren 70 dieper begonnen te kijken naar buitenschoolse bronnen van historische kennis die het historisch denken van jongeren beïnvloedde. Geschieddidactiek is op haar beurt een subdiscipline van de historiografie; de geschreven interpretatie van het verleden. Eén van de meest toonaangevende auteurs in de historiografie is de Amerikaanse historicus Hayden White (1928-2018). Hij analyseerde verhaalstructuren aan de hand van het concept *emplotment*. De *plot* is de manier waarop aan losse elementen van het verleden betekenis wordt gegeven. Op die manier is identiteit ook een narratieve constructie: groepen construeren hun identiteit via het vertellen van verhalen. Dit zijn niet in de laatste plaats historische verhalen. Door bepaalde gebeurtenissen in een bepaalde volgorde te plaatsen wordt er al dan niet expliciet een bepaalde causaliteit gelegd. Een verandering in de plot kan, hoewel de historische gebeurtenissen exact hetzelfde blijven, een volledig nieuwe betekenis aan het verhaal geven.³⁵ Een voor de hand liggend voorbeeld is dat (de herinnering aan) de geschiedenis van eenzelfde oorlog verschillend is bij de winnaar dan bij de verliezer – de schrijver James Orwell (1903-1950) zei in 1944 niet zonder reden dat “history is written by the winners.”³⁶ Deze veranderingen in *emplotments* kunnen ook op meer structureel niveau plaatsvinden. Zo stelt de Franse historicus François Hartog in zijn boek *Régimes de historicité. Présentisme et expériences du temps* (2003) dat er verschillende *historicitésregimes* zijn. Hartog maakt een onderscheid tussen drie verschillende manieren waarop in bepaalde periodes over de historische tijd werd gedacht. In het Ancien Regime stond het verleden centraal: dit beschouwt hij als het *klassieke* historiciteitsregime waarbij men ervan uitging dat men lessen kon trekken uit het verleden. Dit evolueerde in de 18^e eeuw naar het *moderne* historiciteitsregime dat veel meer de nadruk legde op de toekomst dan op het verleden en geschiedenis zag als een afgesloten geheel. Door een groeiende onzekerheid over een betere toekomst kwam de focus in de 20^e eeuw op het heden te liggen: het zogenaamde *presentisme*. Het verleden wordt in dit regime, waarin wij ons volgens Hartog nu in bevinden, voornamelijk gebruikt om het heden mee te duiden.³⁷ Het is vanaf de jaren 80 dat volgens Hartog het heden bepaalt hoe het verleden en de toekomst eruitziet en we onze identiteit niet meer ontleen aan het verleden. Historicus Jérôme Baschet ziet dit presentisme anders: in zijn boek *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits* (2018) gebruikt hij de term ter beschrijving van een neoliberaal tijdsregime: de klok dwingt mensen steeds harder en efficiënter te leven. In dit neoliberaal systeem leeft men volgens hem niet meer in het heden, maar in het *morgen*; wat getuigt van een

³⁵ Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (Baltimore & Londen: JHU Press, 1975), 7-11.

³⁶ James Orwell, "As I Please", *Tribune*, 04.02.1944.

³⁷ François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps* (Parijs: Seuil, 2003), 20-30, 204.; François Hartog, "Time and Heritage," *Museum International* 57, nr. 3 (2005): 7.

kortetermijndenken dat sterk verankerd zit in het heden.³⁸ Hoewel beide invullingen door historicus Herman Paul tegenover elkaar werden gezet en volgens hem een gebrek aan empirische, antropologische staving hebben, hoeven de twee interpretaties in het kader van dit onderzoek elkaar niet noodzakelijk tegen te spreken. In het kader van dit onderzoek, waarin ik Paul tegemoet treed door een "scheutje antropologie" toe te voegen aan het debat over presentisme, zie ik een waarheid in beide invullingen, maar nuanceer ik eveneens hun stellingen.³⁹ Ik meen immers te kunnen beargumenteren dat een inburgeringscursus de plek bij uitstek is waar deze instrumentalisering van het verleden en de relatie met het heden kan bestudeerd worden. Ik kom hier later op terug.

Het historiciteitsregime en meer breder de historische cultuur van een samenleving is afhankelijk van het *sociaal kader* waarin het zich bevindt. De Franse filosoof en socioloog Maurice Halbwachs (1877-1945) introduceerde dit concept, samen met een *collectief geheugen*: hij stelde dat alle vormen van geheugen collectief zijn, en dat het collectieve geheugen de herinneringen van een individu definieert en ondersteunt.⁴⁰ Hoewel dit begrip ondertussen wijdverspreid is, stelt de filosofe, schrijfster en activiste Susan Sontag in haar gerenommeerde boek *Regarding the pain of others* dat dit echter weinig te maken heeft met wat er door individuen binnen een gemeenschap herinnerd wordt. Zij meent dat een collectief geheugen wordt aangeduid: het is een overeenkomst van een gemeenschap over wat zij als belangrijke waarden beschouwen. Dit impliceert dat een collectief geheugen een *ideologie* is.⁴¹ Ook historicus Reinhart Koselleck gaat hierin mee. Hij plaatst deze 'ideologie' in het vacuüm tussen dat wat een individu herinnert op basis van wat het zelf meemaakte, een subjectieve waarheid, en dat wat een historicus aan de hand van onderzoek over het verleden schrijft: een objectieve waarheid.⁴² In dit licht kan het historische luik in inburgeringscursussen, dat het collectieve geheugen van Vlaanderen/België zou representeren, onderhevig zijn aan een 'ideologie'. Het is interessant dat op die manier een collectief geheugen door deze auteurs wordt gelijkgesteld met een ideologie. Hoewel Assmann beargumenteert dat de term 'ideologie' verouderd is als descriptieve term omwille van de denigrerende connotatie en 'collectief geheugen' hiervoor in de plaats kwam, wil ik in het licht van inburgeringscursussen het aspect van de bewuste keuze van een selectie historische kennis die wordt herinnerd, stipuleren.⁴³

Of het nu een collectief geheugen of een ideologie wordt genoemd, zowel Assmann, Halbwachs, Sontag als Koselleck erkennen dat je deel moet nemen aan het verleden van een groep om deel te

³⁸ Jérôme Baschet, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits* (Parijs: La Découverte, 2018), 29–35.

³⁹ Herman Paul, "Wat is presentisme? Over historische cultuur in de 21e eeuw," *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134, nr. 1 (2021): 112–113.

⁴⁰ Halbwachs, *La mémoire collective*, 15.

⁴¹ Susan Sontag, *Regarding the pain of others* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2003), 85–86.

⁴² Reinhart Koselleck, *Zeitschichten: studien zur historic (mit einem betirag von Hans-Georg Gadamer)* (Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2000). Geciteerd in: Aleida Assman, "Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past," 38–39.

⁴³ Assman, "Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past," 39.

kunnen zijn van de identiteit ervan. Als je 'deel zijn van een identiteit' gelijkschakelt met burgerschap, betekent dit dat een nieuwkomer moet deelnemen aan het verleden van de ontvangende samenleving, om te kunnen inburgeren. Assmann onderscheidt vier manieren van herinnering aan dit verleden: een individuele, een sociale, een politieke en een culturele. Relevant voor dit onderzoek is de politieke herinnering, aangezien het inburgeringsbeleid een politieke bevoegdheid is die eveneens onderhevig is aan politieke ideologieën. Assmann stelt dat het doel van een politieke herinnering is om een permanent geheugen te creëren, als een manier van trans-generatiele communicatie. Dit gebeurt op een top-down manier: een politieke eenheid *heeft* geen herinnering, maar *maakt* het. Op die manier wordt het collectieve geheugen volgens haar intentioneel en symbolisch geconstrueerd, gebaseerd op selectie en exclusie, een verhaal dat emotioneel beladen is en een duidelijke boodschap uitdraagt. Op die manier kent het politieke geheugen een normatief karakter.⁴⁴

⁴⁴ Assman, "Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past," 40-43, 49.

2. Een natie en (haar) geschiedenis

Dieper ingaand op deze politieke *creatie* van een collectief geheugen dienen we in dit onderzoek stil te staan bij de nationalistische inschakeling van het verleden ter bevordering van een collectieve identiteit. Elk individu heeft immers de nood te behoren tot een sociale gemeenschap. Eén van de grotere gemeenschappen waarmee een individu zich verbonden kan voelen, is de natie. Dit hoofdstuk gaat in op de *verbeelding* van deze gemeenschap, hoe deze nooit 'af' is en hierom steeds herbevestigd moet worden.⁴⁵ De natie moet, ter legitimering van zichzelf, met andere woorden geconstrueerd en gestimuleerd worden aan de hand van (onder andere) een collectief geheugen. Vervolgens stelt dit hoofdstuk dat dit gepaard gaat met grenzen, het definiëren van de Zelf en de Ander (cf. Said) en dus vormen van in- en exclusie.⁴⁶ We zullen zien dat hoe meer divers en gefragmenteerd de samenleving, hoe meer identiteitsconstructies en hoe groter de uitdaging is om de (collectieve) identificatie met een 'natie' te behouden. De 'Ander', een immigrant bijvoorbeeld, dwingt regeringen ideologische keuzes te maken in hun beleid ten aanzien van deze Ander. Hun steeds grotere aanwezigheid in Westerse samenlevingen, zorgde er immers voor men de natie niet meer zonder meer kon legitimeren aan de hand van een gemeenschappelijk verleden. Deze steeds fragieler wordende nationale identiteit zorgde op haar beurt voor een herdefiniëring van het burgerschap — wie is burger (en wie niet) en wat moet die persoon daarvoor doen? De evolutie in (de perceptie van) dit burgerschap wordt geanalyseerd in het derde en laatste hoofdstuk van dit eerste deel.

⁴⁵ Anderson, *Imagined communities*, 6.

⁴⁶ Said, *Orientalism*, 204.

2.1. De natie als constructie

De natie als concept ontstond na de Franse Revolutie als een leeg en abstract begrip. Het is een “conceptueel mijnenveld” (cf. Ratcliffe), maar één van de meest invloedrijke definities is die van de Amerikaanse antropoloog en politicoloog Benedict Anderson (1936-2015).⁴⁷ Voor hem was de natie “an imagined political community — and imagined as both inherently limited and sovereign.”⁴⁸ Hieruit (b)lijkt dat een natie veel meer een mentale constructie is dan een feitelijk, tastbaar gegeven. Daarom ontwikkelde nationale geschiedschrijving zich synchroon met de ontwikkeling van het nationalisme tijdens de negentiende eeuw: de natiestaat had namelijk een gezamenlijk verleden nodig om zichzelf te consolideren.⁴⁹ Dat het een constructie is, betekende volgens Anderson niet dat het slechts een irreële uitvinding is: hij stelde wel degelijk dat de natie *bestaat* en dat alle leden van deze gemeenschap zich de grenzen van de natie kan voorstellen, al bestaan deze niet fysiek. Dit komt niet overeen met Ernest Gellner (1925-1995), een tweede (vroegere) enorm invloedrijke stem als het gaat over de ‘natie’ als concept. Gellner zag een natie veel meer als een politieke creatie, gevoed door achterliggende drijfveren. Het was volgens hem niet de natie die zorgt voor een nationalisme, maar een nationalisme dat de natie ‘uitvindt’: volgens hem wil het nationalisme hun cultuur een politiek onderdak geven. Een Vlaamse natie komt dus, in Gellner zijn redenering, voort uit Vlaams-nationalisten en niet omgekeerd.⁵⁰

Mijn visie op dit kip-of-ei-debat is dat de natie en het nationalisme elkaar nodig hebben en elkaar versterken. De natie is dat wat mensen verbindt, een gevoel van gemeenschappelijkheid. Je zou kunnen stellen dat een ‘natie’ al(tijd) aanwezig is, maar dat deze pas naar de oppervlakte kan komen wanneer een nationalisme dit consolideert. In die zin speelt nationalisme een cruciale en blijvende rol in de levensvatbaarheid van een natie. Tegelijk kan er ook geen nationalisme bestaan zonder bepaalde sociaal-culturele contexten die het mogelijk maken van een bepaalde *gemeenschap* te spreken. Dat Vlaanderen eenzelfde taal spreekt en een gemeenschappelijke geschiedenis heeft, zijn elementen die een bijdrage hebben aan de invulling van een natie, maar zijn als ingrediënten die door een kok — lees: nationalist — moeten bereid worden voordat het een gerecht kan worden.

De politieke betekenis van het woord ‘natie’ had hoe dan ook niet voldoende mobilisatiekracht, waardoor een identiteitsvorming en een uitgesproken cultuurgehalte dit conceptueel vacuüm moest vullen.⁵¹ Een nationale geschiedenis is, zoals in de conclusie van *Writing national histories: Western*

⁴⁷ Een overzicht van het academisch debat over de definitie van natie, nationalisme en nationale identiteit werd in 1997 door historicus Tom De Meester gegeven in: Tom De Meester, “De exclusieve natiestaat. Pleidooi voor een constructivistische benadering van nationalisme en nationale identiteit,” *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis* 27, nr. 3–4 (1997): 478; 473–547.; Peter Ratcliffe, *Conceptualizing ‘race’, ethnicity and nation: towards a comparative perspective* (Londen: UCL Press, 1994), 110.

⁴⁸ Anderson, *Imagined communities*, 6.

⁴⁹ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts: heritage, identity and place in multicultural societies*, 57.

⁵⁰ Ernest Gellner, *Culture, Identity, and Politics*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), 7.

⁵¹ Marc Reynebeau, *Het klauwen van de leeuw: de Vlaamse identiteit van de 12de tot de 21ste eeuw* (Leuven: Van Halewyck, 1996), 26.

Europe since 1800 door Stefan Berger, Mark Donovan en Kevin Passmore wordt verwoord, een manier om het “volksbewustzijn” te verankeren.⁵² Pedagoge en historica Stephanie Anderson bouwt hierop verder door te stellen dat de officiële versies van geschiedenissen starten als culturele en contextuele interpretaties van gebeurtenissen, die evolueren naar hegemoniale expressies van bestaande waardenstructuren en wereldvisies van dominante groepen in een samenleving.⁵³

Erfgoed speelt hierin een sleutelrol: het creëert representaties van een plaats als een kernbijdrage tot identiteit — iets wat Pierre Nora met zijn *Lieux de Memoire* in 1984 verder uitwerkte.⁵⁴ Het begrip ‘erfgoed’ staat voor het fenomeen waarbij bronnen worden omgezet in culturele en/of economische producten door middel van interpretatie en verpakking. Hierbij wordt het verleden in de vorm van *ervaringen* overgebracht aan haar publiek. Dit erfgoed houdt zowel concrete plaatsen als non-materiële sites, conceptuele ruimtes of ervaringen in.⁵⁵ Onder immaterieel cultureel erfgoed vallen volgens de UNESCO-conventie orale tradities, podiumkunsten, sociale gewoonten, rituelen, kennis en praktijk in verband met het universum en ambachten. Wát er tot erfgoed benoemd wordt is afhankelijk van het waardepatroon van de gemeenschap.⁵⁶ Verder bordurend op het ideologische, reeds aangehaalde component van historische cultuur, zegt de selectie van wat tot erfgoed behoort volgens Ashworth, Graham en Tunbridge meer over het heden dan over het erfgoed *an sich*. Dit gaat vaak gepaard met identiteitsvorming en conflicterende betekenissen, zeker wanneer erfgoed wordt gebruikt ter legitimering van machtsstructuren.⁵⁷ Ook Maria Grever en geschieddidacticus Carla van Boxtel onderstrepen dat de omgang met erfgoed nooit neutraal is, maar een latente of openlijke strijd om de erkenning van identiteiten.⁵⁸ Zoals cultuurpoliticoloog Jo Littler onderstreept is het een discursieve praktijk, gevormd door specifieke omstandigheden.⁵⁹ Bovendien is de nationale geschiedschrijving, zoals deze zich ontwikkelde in de negentiende eeuw, voornamelijk een politieke geschiedenis — uiteraard om de bestaande machten te consolideren en een superioriteit van het land uit te dragen.⁶⁰ Dit is overigens volgens Berger e.a. niet altijd succesvol: heersende klassen zijn het namelijk zelf zelden eens over de visie op geschiedenis die ze willen uitdragen: de complexe interactie van klasse, gender, religie,... verdeelt ook hen.⁶¹ Zeker in democratische staatsstructuren zorgt een waaier aan

⁵² Berger, Donovan, en Passmore, *Writing national histories*, 282.

⁵³ Stephanie Anderson, "The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narrative," *Canadian Journal of Education* 40, nr. 1 (2017): 5.

⁵⁴ Pierre Nora, *Les lieux de mémoire* (Paris: Gallimard, 1984).

⁵⁵ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts: heritage, identity and place in multicultural societies*, 40-42.

⁵⁶ Rebecca Poel, "Identiteit en onderwijs: een discoursanalyse van het publieke debat rond de Vlaamse canon" (Masterproef, Universiteit Gent, 2021), 7.

⁵⁷ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts: heritage, identity and place in multicultural societies*, 40-42.

⁵⁸ Maria Grever en Cornelia Anna Maria van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden: erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum: Verloren, 2014), 16.

⁵⁹ Jo Littler, "British heritage and the legacies of "race"," in *The Politics of Heritage* (Londen: Routledge, 2005), 1.

⁶⁰ Grever, "Plurality, Narrative and the Historical Canon" in *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century* eds. Maria Grever en Siep Stuurman (Hampshire: Palgrave, 2007), 34.

⁶¹ Berger, Donovan, en Passmore, *Writing national histories*, 282–83.

verschillende identiteiten en achtergronden voor een voortdurend debat over wat er bijdraagt tot de geschiedenis van dat land.

Een nationalistische geschiedenis is typisch een rechtlijnig verhaal dat start bij de geboorte van de natie. Het bestaat over het algemeen uit de these van progressie, over ‘Gouden Jaren’ en jaren van strijd. Deze progressie heeft een begin dat zo ver mogelijk in het verleden wordt geplaatst en eindigt in het beste heden.⁶² De historische continuïteit wordt vooropgesteld, al berust deze volgens velen vrijwel altijd op een mythologie: een historisch toeval wordt op die manier voorgesteld als een gepredestineerde en onontkoombare gebeurtenis.⁶³ Het concept van ‘gouden jaren’ is flexibel voor verschillende contexten. Een mythologie van een ontstaansgeschiedenis is een belangrijk element van legitimering: het stimuleert gevoelens van verbondenheid, en mythische helden kunnen als nationale idolen dienen om de natiestaat (nieuw) zelfrespect te geven.⁶⁴ Hoe meer leed of strijd bij de geboorte, hoe meer legitimiteit voor het blijvend bestaan van de natie. Dit kan zowel een gevoel van trots, als een permanent gevoel van slachtofferschap zijn.⁶⁵

Belgische en Vlaamse historische identiteit – deel 1

België is een relatief jonge natiestaat. Na de val van Napoleon werden tijdens het Congres van Wenen de Noordelijke en de Zuidelijke Nederlanden samengevoegd, waardoor België onder het bewind van de Nederlandse koning Willem I kwam te staan. Na een monsterverbond tussen de katholieken en de liberalen, die omwille van respectievelijk te veel inmenging en te weinig vrijheden kritiek hadden op Willem I, brak in 1830 een revolutie uit in Brussel, die resulteerde in de onafhankelijkheid van België. Het was op dat moment de eerste keer dat België zich als natie kon profileren en identificeren. De legitimering van deze natie vond men in een gemeenschappelijke traditie en cultuur.⁶⁶

Bij een gebrek aan een ontstaansmythe, wordt deze uitgevonden. Dat is althans de these van de sociaal geografen Gregory J. Ashworth, Brian Graham en John E. Tunbridge, die stellen dat in het geval van België er bij het ontstaan van de natiestaat slechts wat relletjes in Brussel waren en een zesdaagse campagne van Nederland: dit was volgens hen onvoldoende als ontstaansmythe waardoor er een vacuüm ontstond waarin een Vlaams nationalisme kon ontstaan. Dit omdat het voor een grotere geloofwaardigheid zorgde in de ‘strijd’ tegen Frankrijk.⁶⁷ Bovendien was er al snel een

⁶² Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts: heritage, identity and place in multicultural societies*, 94-98.

⁶³ Reynebeau, *Het klauwen van de leeuw*, 36.

⁶⁴ Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2007), 37.

⁶⁵ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts: heritage, identity and place in multicultural societies*, 94-98.

⁶⁶ Paul Gillaerts, Hilde van Belle, en Luc Ravier, eds. *Vlaamse identiteit: mythe én werkelijkheid* (Leuven: Acco, 2002), 12.

⁶⁷ Frankrijk heeft namelijk een grote historische invloed in de Zuidelijke Nederlanden/België: onder Napoleon werd het gebied bij Frankrijk ingelijfd, tijdens de Belgische revolutie werd het Frans legioen ‘Légion Belge Parisienne’ gestuurd als hulp tegen

bekommernis over de Vlaamse taal: er ontstond een Vlaamse beweging die streefde naar de gelijkberechtiging van het Nederlands, in een land waar op dat moment de gegoede klasse overwegend Franstalig was. Onder andere Hendrik Conscience maakte het er een erezaak van te strijden voor de Vlaamse taal. Met zijn later iconische boek *De Leeuw van Vlaanderen* – een geromantiseerde versie van de Guldensporenslag uit 1302 – had hij een grote impact op de constructie van een collectieve identiteit van het op dat moment net ontstane België.⁶⁸ Hoewel hij in de eerste plaats een belgicist was, profileerde hij zich gaandeweg tot de spreekbuis van het flamingantisme.⁶⁹

Conscience illustreert een (taalkundige) spanning die reeds in de beginjaren van de Belgische natiestaat aanwezig was. Het Vlaamse sub-nationalisme, gebaseerd op taal en territorium, verruimde zich sinds 1914, met een ruime massabasis in de katholieke arbeidersorganisaties. Wereldoorlog I en haar Flamenpolitiek zorgde voor stroomversnelling, waarin een Vlaams cultuurnationalisme groeide en een Vlaamse identiteit zich tegenover België kon verzelfstandigen. Zo rijpte er een dubbel nationaal bewustzijn in België. De Repressie en de koningskwestie na Wereldoorlog II zorgde voor het op scherp stellen van een Vlaamse(-nationalistische) identiteit, die zich steeds meer begon af te zetten tegen de Belgische identiteit.⁷⁰ Toch bleef België tot 1970 één natiestaat, die zichzelf trachtte te scharen achter één nationale identiteit. Dit was echter niet langer houdbaar, in een context waarin het hele Westen kampte met een nationale identiteitscrisis. Het volgende hoofdstuk gaat hier dieper op in.

Willem I van de Noordelijke Nederlanden en met de hoop de Zuidelijke Nederlanden aan Frankrijk te hechten, en na de Februarirevolutie van 1848 in Frankrijk viel het 'Belgisch Legioen' – een groep Belgische expats uit Parijs – België binnen in een poging de Belgische monarchie omver te werpen en België aan Frankrijk te hechten. Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts: heritage, identity and place in multicultural societies*, 94-98.

⁶⁸ Pieter Verstraeten en Dirk De Geest, "Hendrik Conscience op zoek naar de moderne roman. Personages in *De Leeuw van Vlaanderen*," *Verslagen & Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren* 123, nr. 2+3 (2013): 173.

⁶⁹ Lode Wils, "Conscience in de Vlaamse natievorming," *Verslagen & Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren* 123, nr. 2+3 (2013): 107.

⁷⁰ De koningskwestie was een politiek conflict dat na Wereldoorlog II ontstond in België over het al dan niet behouden van Leopold III op de kroon. Punt van discussie was het feit dat Leopold III tijdens de oorlog in België bleef, in tegenstelling tot de regering. Dit werd door sommigen gezien als een vorm van collaboratie, aangezien hij als krijgsgevangene van Duitsland in België bleef. Na de tweede wereldoorlog leidde dit tot een constitutionele crisis: Leopold III kon niet terugkeren zolang er geen parlementaire meerderheid werd gevonden om de onmogelijkheid tot regeren van de koning op te heffen. Dit zorgde voor een steeds explicieter wordende kloof tussen een Vlaams pro-Leopold III kamp en een Waals anti-kamp. Een referendum in 1950 uitte deze kloof in de statistieken, maar uiteindelijk stemde 57,68% vóór de terugkeer van de koning. Dit leidde echter tot stakingen, marsen en zelfs aanslagen, waarna finaal Leopold III in 1951 aftrad en zijn zoon Boudewijn de nieuwe koning werd. Ten tweede is De Repressie de benaming van de naoorlogse bestraffing van collaborateurs na Wereldoorlog I en II. Dit werd in mindere mate door de privésector en burgers uitgevoerd, maar het grootste deel van de Repressie werd echter door de overheid uitgevoerd: er werden in totaal 100.000 Belgen op één of andere manier bestraft. Er is hierover lang de beeldvorming geweest dat deze straffen anti-Vlaams zouden geweest zijn. Dit omdat er meer Vlamingen werden vervolgd dan Walen. De discussie over óf en waarom er meer Vlamingen werden vervolgd kent in deze paper minder relevantie. De stimulerende factor in de spanning tussen Vlamingen en Walen, is wél van belang.; Koen Aerts, *Repressie, Belgium WWII, geraadpleegd 20 april 2022*, <http://www.belgiumwwii.be>; Jo Buelens, "Volksraadplegingen: kan België wat leren van Nederland?," *Res Publica, Het lokale referendum in de praktijk*, 51, nr. 1 (2009): 6.; Gillaerts, Van Belle en Ravier, eds. *Vlaamse identiteit: mythe én werkelijkheid*, 12.

2.2. Nationale identiteit en geschiedschrijving in crisis

De natiestaat intervenueerde reeds sinds de 19^e eeuw in geschiedeniseducatie en nationale narratieven hadden een grote invloed op het eerder besproken historisch bewustzijn.⁷¹ Het transformeerde geschiedenis tot een gids om te handelen in het heden, binnen een modern historiciteitsregime. Een 'gids' die ervoor moest zorgen dat alle burgers, ongeacht hun sociale status, zich deel voelden van de *imagined community* (cf. Anderson), de natiestaat. Sinds 1945 kende deze nationale historiografie echter een relatieve neergang.⁷²

Vanaf de jaren zestig evolueert de historiografie weg van de politieke geschiedenis en raakte de historiografie gedecentraliseerd. Het leverde steeds meer kritiek op de natie, onder ander dankzij de invloed van de Annales-school. De postmoderne en poststructuralistische stromingen plaatsten steeds meer vraagtekens bij het concept historisch *bewijs*. De natie(staat) werd niet langer zomaar als objectieve entiteit beschouwd en hierop aansluitend werd ook nationale geschiedschrijving in vraag gesteld. Ook de steeds breder aanvaarde uitvinding/constructie van tradities toonde aan hoe cultureel geconstrueerd de natie was. Dit had zijn gevolgen op Westerse identiteitsconstructies: historicus Pierre Nora noemde dit in 1984 in zijn boek *Les lieux de mémoire* de crisis van de nationale identiteit, veroorzaakt door het verlies van een nationaal geheugen.⁷³ In heel het Westen werd de nationale idee steeds meer in vraag gesteld: de twee wereldoorlogen, koloniale exploitatie en dekolonisatie en de opkomst en val van het communisme ontnam Europa van haar beeld als superieure beschaving.⁷⁴ Deze meer bredere identiteitscrisis in de Westerse wereld valt bovendien door letterkundige Heidi Salaets te linken met de afbrokkeling van de traditionele waarden en zingevingspatronen op het vlak van godsdienst en ethiek, cultuur, politiek en nationaliteit. Dit aangehaalde neoliberale tijdsregime (cf. Baschet) en de individualisering als karaktereigenschap hiervan, zorgden voor een verdamping van het wij-gevoel en van de groepsculturen.⁷⁵

Als reactie op deze crisis benoemt Grever een "morele paniek" die in de afgelopen decennia volgde: overheden werden zich steeds meer bewust van het feit dat ze de controle verloren over wie en wat een gemeenschappelijk verleden vormt.⁷⁶ Dit creëerde volgens Grever de nood aan een meer patriotistische geschiedenis, om zo de nationale identiteit en trots te revitaliseren.⁷⁷ Grever plaatst deze omschakeling in de jaren '80, en ook Berger e.a. beschrijven een "renationalisatie" die zich in de

⁷¹ Grever, "Plurality, Narrative and the Historical Canon," 37.

⁷² Berger, Donovan, en Passmore, *Writing national histories*, 299.

⁷³ Grever, "Plurality, Narrative and the Historical Canon," 38.; Nora, *Les lieux de mémoire*, 652.

⁷⁴ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 61.

⁷⁵ Heidi Salaets, "Het "ik" en het "wij-gevoel": een beschouwing," in *Vlaamse identiteit: mythe én werkelijkheid*, eds. Paul Gillaerts, Hilde van Belle, en Luc Ravier (Leuven: Acco, 2002), 140.

⁷⁶ Grever, "Plurality, Narrative and the Historical Canon," 32.

⁷⁷ Maria Grever, "Fear of Plurality: Historical Culture and Historiographical Canonization in Western Europe," in *Historical culture in Western Europe*, 2009, 46.

jaren 80 ontwikkelde: een algemene oproep om terug naar politieke geschiedschrijving te gaan, niet in de laatste plaats ter afzetting tegen de (neo)marxistische geschiedschrijving en een antwoord te bieden op steeds groeiende groepen immigranten.⁷⁸

Het multiculturele en -nationale karakter van hedendaagse samenlevingen zorgde de afgelopen decennia voor een meer fragiele en incomplete identiteit, die continu vatbaar is voor reconstructie.⁷⁹ Migranten nemen namelijk hun eigen tradities, verwachtingen, normen en waarden mee. Het paradoxale gevolg is volgens zowel Grever en Ribbens als cultuurwetenschapper Kris Rutten André Mottart en Ronald Soetaert dat cultuur enerzijds zich steeds meer situeert in een globale context en er dus een culturele homogenisering plaatsvindt, en anderzijds er een vergrote focus is ontstaan op de etnische en nationale identiteit: een culturele profilering.⁸⁰ Politicologen Sami Zemni en Geert Van den Bossche voegen hieraan een zogenaamde 'crisis van de democratie': Westerse landen krijgen, althans in perceptie, te maken met grote structurele en culturele veranderingen. Door de komst van nieuwkomers werd een herdefiniëring van burgerschap —een begrip waar later op wordt teruggekomen— noodzakelijk. Hieruit volgde volgens Zemni en Van den Bossche het meer fundamentele in vraag stellen van de relatie tussen natie en staat. De natie vertegenwoordigt het culturele element, de staat het politieke. Migratie zorgde er immers voor dat men niet langer onbetwistbaar kon uitgaan van de mythe van een gemeenschappelijke culturele identiteit (cf. natie), waardoor impliciet ook de legitimiteit van de staat werd aangetast.⁸¹

Belgische en Vlaamse historische identiteit — deel 2

Ook in België kende het nationalistisch gevoel in de jaren zestig woelige tijden. In 1962 werden de verschillende taalggebieden vastgelegd (Nederlandstalig, Franstalig en Duitstalig), na de zogenaamde Marsen op Brussel — twee flamingantische massabetogingen in 1961 waarin een Vlaams eisenpakket en territorium werd 'opgeëist'. Uiteindelijk zorgde de Belgische taalbreuklijn voor een reeks staatshervormingen die startte in 1970 (en werd vervolgd in 1980, 1988, 1993, 2000 en 2014) en België een federale staatsstructuur gaf, met gewesten en gemeenschappen. Op die manier ontstond er — naast een Franse en een Duitse — een Vlaamse gemeenschap, die mee een sub-nationalisme kon uitbouwen.⁸² Sindsdien bestaat er (academisch) debat over de plaats van een Vlaamse en Waalse identiteit in België. Historica Anne Morelli spreekt over de "teloorgang van het Belgisch nationalisme"

⁷⁸ Berger, Donovan, en Passmore, *Writing national histories*, 297-8.

⁷⁹ Hall en Du Gay, *Questions of cultural identity*, 144.

⁸⁰ Rutten, Mottart, en Soetaert, "The Rhetorical Construction of the Nation in Education," 2.; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 14.

⁸¹ Van Den Bossche en Zemni, "Allochtonen Aller Landen... Burger U in," 120-21.

⁸² Gillaerts, Belle, en Ravier, eds. *Vlaamse identiteit: mythe én werkelijkheid*, 12.

en historicus en columnist Marc Reynebeau ziet 1970 als “de geboorte van een Vlaamse natie.”⁸³ Een natie waar Reynebeau in zijn boek *Het klauwen van de Leeuw. De Vlaamse identiteit van de 12^{de} tot de 21^{ste} eeuw* (1997) vier vormen van nationalistisch streven onderscheidde. Ten eerste een Vlaams-nationalisme: een politieke stroming die de Vlaamse natie zag als kader voor politieke actie. Daarnaast was er een Vlaamse beweging die zich meer op de culturele component focuste en waarvan niet iedereen overtuigd was van de idee van een Vlaamse staat. Een derde groep Vlamingen had louter een Vlaams natiebesef: ze waren zich ervan bewust dat ze tot de Vlaamse natie behoorden, maar niet meer dan dat. Een laatste groep had een gebrek aan dit Vlaams natiebesef.⁸⁴ In hoeverre deze vier vormen van nationalistisch streven doorleefden tot anno 2022, is voer van (politiek) debat. Aangezien deze discussie rond Vlaamse identiteit ideologisch gekleurd is, is het voor dit onderzoek eerder relevant te weten *dát* er discussie over is, dan *wát* er gezegd wordt. Het staat echter wel vast dat alle culturele bevoegdheden anno 2022 bij de Vlaamse gemeenschap liggen.

Aangezien de Vlaamse gemeenschap in de jaren zeventig nog geen bestuurlijk-democratische substantie was, diende het haar eigenheid volgens Reynebeau te uiten via retoriek en symboliek. Symbolisch hiervoor is de vloed aan encyclopedische boeken over de Vlaamse geschiedenis die ontstonden na de grondwetherziening van 1970: een poging tot historische legitimatie van het nieuwe Vlaanderen.⁸⁵ Hoewel volgens historicus Wim Blockmans een tegenwicht bieden aan Belgicistische historische visies zinvol was, waarschuwde deze zelfde in zijn artikel “De Vlaamse beweging als bestseller” (1973) ervoor dat een louter legitimerende, nationalistische geschiedenis van de Vlaamse natie problematisch was.⁸⁶

Vanuit officiële hoek werden er ook maatregelen genomen. Het toen nog ‘Nederlandstalige cultuurgemeenschap’ noemende Vlaams parlement voerde in 1973 vier officiële symbolen in: een schild, een vlag, een volkslied en een feestdag. Deze feestdag valt op 11 juli, het moment dat in 1302 de Guldensporenslag plaatsvond. Hoewel de rol van deze slag in de Vlaamse geschiedenis door velen sterk genuanceerd wordt, gebruiken de Vlaamse autoriteiten het als een “symbool van de Vlaamse ontvoogdingsstrijd.”⁸⁷

⁸³ Anne Morelli, ed., *De grote mythen uit de geschiedenis van België, Vlaanderen en Wallonië*, (Berchem: EPO, 1999), 15.; Reynebeau, *Het klauwen van de leeuw*, 21.

⁸⁴ Reynebeau, *Het klauwen van de leeuw*, 239.

⁸⁵ Voorbeelden van dit soort werken zijn: Jozef Deleu, ed. *Encyclopedie van de Vlaamse Beweging* (Tielt: Lannoo, 1973); Manu Ruys, *De vlamingen: een volk in beweging, een natie in wording*, (Tielt: Lannoo, 1980); Max Lamberty en Arie Wolter Willemssen, *Twintig eeuwen Vlaanderen* (Hasselt: Heideland-Orbis, 1974); Els Witte, *Geschiedenis van Vlaanderen: van de oorsprong tot heden* (Brussel: Uitgeverij Historische getuigen, 1983).

⁸⁶ Marc Reynebeau, "Groeï van een Vlaamse identiteit," *Ons Erfdeel* 27 (1984): 310.

⁸⁷ Letterlijk citaat op de website van het Vlaams parlement: “De Vlaamse feestdag gaat terug op de historische ‘Guldensporenslag’ die plaats vond op 11 juli 1302. In die slag stonden Vlaamse milities tegenover het ridderleger van de koning van Frankrijk. [...] De Guldensporenslag werd in de negentiende eeuw, onder andere door het boek *De Leeuw van Vlaanderen* van Hendrik Conscience uit 1838, een belangrijk symbool van de Vlaamse ontvoogdingsstrijd.” Vlaams Parlement, “Vlaamse Symbolen,” geraadpleegd 14 april 2022, [https://www.vlaamsparlement.be](https://www.vlaamsparlement.be;); Veronique Lambert, “De

Sinds het begin van de jaren '90 kreeg het nationalistisch gevoel in Vlaanderen een nieuwe impuls. Dit valt te wijten aan een groeiende stroom vluchtelingen en het hierop volgende electoraal succes van het extreemrechtse, Vlaams-nationalistische Vlaams Blok.⁸⁸ Welke invloed een 'dreiging' van buitenaf heeft op een nationale identiteit en hoe hiermee kan omgegaan worden, wordt beantwoord in het volgende hoofdstuk.

2.3. Een pluraliteit aan identiteiten en verledens

De hierboven beschreven crisis van de nationale identiteit heeft, hoewel zeker niet uitsluitend, in belangrijke mate te maken met een toenemende stroom immigranten. Zoals later in deze paper specifiek voor België beschreven wordt, kwamen vanaf de jaren zestig steeds meer (werk)migranten en vluchtelingen richting Europa. Parallel met de hierboven besproken neoliberalisering, ofwel de verschuiving van een verzorgingsstaat naar een actieve welvaartsstaat, ontstond steeds meer de vraag wie een 'burger' was en wie niet; wie tot de *wij* groep hoorde, en vooral wie tot de *zij*.⁸⁹ Het definiëren van de Ander, impliceert namelijk het identificeren van de Zelf – het zogenaamde *othering* dat Edward Said introduceerde.⁹⁰ Dit vraagstuk kan geplaatst worden binnen een veel breder, fundamenteel identiteitsdebat. Een identiteit is namelijk het product van een constructie, een proces van interactie tussen de zelfdefinitie van het individu en zijn omgeving – en hierdoor inherent instabiel. Hoewel het een continu proces van definiëring is, pogen groepen die tegenover elkaar komen te staan toch om een soort essentialistische definitie van identiteit te hanteren. Wanneer een groep immigranten – “zij” – als antagonist optreedt in de identiteitsvorming van een groep, kunnen er (ongenuanceerde) aannames over een collectieve identiteit 'ontstaan': een soort draaiboek van normen en modellen waarin iedereen van de 'wij'-groep zich dient te herkennen.⁹¹ Antropoloog Rik Pinxten onderbouwt in zijn boek *Het nieuwe vertrouwen* (2018) hoe zo'n essentialistische benadering van identiteit geen standhoudt. Hij doet dit aan een ogenschijnlijk banaal voorbeeld: de Vlaamse frieten.⁹² De EU deed in 2017 een voorstel om de kankerverwekkende stof acrylamide in voedsel te doen afnemen. Prompt was er debat in het Vlaams parlement: dit voorstel zou aan *onze* frietcultuur

Guldensporenslag. Van fait-divers tot ankerpunt van de Vlaamse identiteit (1302-1838): de natievormende functionaliteit van historiografische mythen," *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden* 115, nr. 3 (2000): 367–69.

⁸⁸ Reynebeau, *Het klauwen van de leeuw*, 265.

⁸⁹ Van Den Bossche en Zemni, "Allochtonen Aller Landen... Burger U in," 107.

⁹⁰ Said, *Orientalism*, 204.

⁹¹ Van Den Bossche en Zemni, "Allochtonen Aller Landen... Burger U in," 112.

⁹² Rik Pinxten, *Het nieuwe vertrouwen* (Berchem: EPO, 2018), fragment geciteerd in "De "essentialistische" benadering van identiteit en cultuur houdt wetenschappelijk absoluut niet stand," *De Knack*, 13.03.2018, geraadpleegd 10 april 2022, <http://www.knack.be>

komen – frieten zouden niet langer twee keer gefrituurd kunnen worden. Hierom werd er opgeworpen dat de Vlaamse frietcultuur moest erkend worden als werelderfgoed.⁹³ Toch is de friet noch Vlaams, noch erfgoed: het komt van de Zuid-Amerikaanse aardappel en is slechts sinds een goede eeuw via Frankrijk in België (eerst Wallonië, dan Vlaanderen) aanwezig. ‘De Vlaamse cultuur’ wordt in deze casus “bedreigd” door Europese wetgeving, waardoor een element van de eigen identiteit (“de friet”) wordt geuit als een onvervreembare essentie van de gemeenschap.

Aan de hand van historische informatie formuleren we wie ‘wij’ zijn, welke grenzen tussen ons en de ander liggen en wat de verschillen en overeenkomsten zijn – in casu frieten als Vlaams en dus niet Waals of laat staan Frans. Dit gebeurt echter niet vanuit één vastomlijnd verleden: elk individu heeft een combinatie van verschillende (overlappende) sociale kaders (cf. Halbwachs) waarbinnen het verleden gepercipieerd wordt.⁹⁴ Een van deze sociale kaders is de natie, een kader dat het product is van menselijke overtuigingen en gevoelens van loyaliteit en solidariteit. Het bestaansrecht van de natie staat of valt met het onderbouwen van een nationale, collectieve identiteit.⁹⁵ Nationalisme doet hierom beroep op ‘objectieve criteria’ zoals taal, godsdienst, zeden en gebruiken, mentaliteiten en instincten, etnische afkomst en gemeenschappelijke geschiedenissen die specifiek zouden zijn voor de natie.⁹⁶ Het is voornamelijk dit laatste ‘criterium’ dat pertinent is voor dit onderzoek: politici gaan ervan uit dat het bevorderen van historische kennis en het bewustzijn over de natie fragmentatie vermijdt, sociale cohesie bevordert en nationale identiteit versterkt.⁹⁷ Zo omschrijft ook filosoof Hans-Georg Gadamer hoe een historisch bewustzijn het mogelijk maakt om interpretaties te beoordelen en uit te wisselen. Hoewel er verschillende culturen en standpunten bestaan, stelt hij dat door dit gemeenschappelijk bewustzijn er de mogelijkheid tot overeenstemming is.⁹⁸ Hoe dit al dan niet kan worden aangeleerd en/of opgelegd aan nieuwkomers, wordt in de volgende paragrafen geanalyseerd.

De komst van immigranten dwingt politici om een (ideologisch) model te kiezen waarbinnen er wordt omgegaan met verschillende culturen. Volgens Ashworth, Graham en Tunbridge zijn er drie manieren hoe dit zich kan manifesteren: assimilatie, multiculturalisme en pluralisme. Bij assimilatie wordt de ene cultuur door de andere als het ware geabsorbeerd: er is één dominante cultuur, waaraan

⁹³ Renaat Landuyt en Ben Weyts, *Verslag vergadering Commissie voor Buitenlands Beleid, Europese Aangelegenheden, Internationale Samenwerking Toerisme en Onroerend Erfgoed. Vraag om uitleg over het voorstel van de Europese Commissie om de aanwezigheid van arcylyamide in voedsel te doen afnemen en de gevolgen hiervan voor de Belgische frietcultuur*, (Brussel: Commissie voor Buitenlands Beleid, Europese Aangelegenheden, Internationale Samenwerking, Toerisme en Onroerend Erfgoed, 2017) Pub. L. No. 2553, 2016–2017.

⁹⁴ Emil Angehrn, *Geschichte und Identität* (Berlijn: Walter de Gruyter, 1985), 4.

⁹⁵ Ernest Gellner, *Naties en nationalisme*, (Amsterdam: Wereldbibliotheek, 1994), 13–16.

⁹⁶ Reynebeau, *Het klauwen van de leeuw*, 29.

⁹⁷ Maria Grever, "Dilemmas of common and plural history: reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World," in *History Education and the Construction of National Identities*, eds. Mario Carretero, Mikel Asensio, en María Rodríguez-Moneo (Verenigde Staten: Information age publishing Inc., 2012), 76.

⁹⁸ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (New York: Continuum, 2006), 470–71.

'de rest' zich moet aanpassen.⁹⁹ Zemni en Van den Bossche voegen hieraan toe dat een collectieve identiteit gebaseerd op gemeenschappelijke waarden en normen hier een fundamentele basis is van de hele samenleving. Aandacht voor wat hiervoor moet opgeofferd worden, is er niet.¹⁰⁰ De tweede omgang met verschillende culturen is multiculturalisme, wat kan worden omschreven als de erkenning en tolerantie ten opzichte van verschillende culturele of etnische groepen binnen een samenleving, die allen op gelijke voet leven. Er is met andere woorden geen dominante cultuur. Pluralisme ten slotte staat voor samenlevingen met een culturele diversiteit (op vlak van etniciteit, religie, taal en klasse), waarin minderheidsgroepen participeren in de dominante cultuur. Anders dan bij multiculturalisme, zijn er binnen het pluralisme meerdere culturen die op zichzelf staan en zich afzonderlijk ontwikkelen. Dit houdt het risico in zich dat er culturele eilanden kunnen ontstaan ("gettovorming") op zowel ruimtelijk als cultureel niveau. Culturele identiteiten kunnen hier een strategie van verzet worden tegen hegemoniale staatsidentiteiten.¹⁰¹

Het pluralistische kader is de meest voorkomende Westerse realiteit en ook België gaat er prat op dat het een "democratie [is] die op pluralisme gestoeld is."¹⁰² Een Commissie voor Interculturele Dialoog benoemde in 2004 zo vier vormen van pluralisme die in ons land aanwezig zouden zijn: een politiek, een filosofisch, een communautair en een cultureel pluralisme. Dit laatste zagen ze echter nog als een uitdaging: België moest er trachten in te slagen om "iedereen wiens oorspronkelijke cultuur vaak niet van Europese oorsprong is, de mogelijkheid te bieden om als volwaardig burger te leven, maar ook om de Belgen van Europese oorsprong in staat te stellen om anderen te begrijpen en als anders de aanvaarden."¹⁰³ Het is dus, althans volgens de commissie, duidelijk een streefdoel, maar hoe dit bereikt kan worden en op welke manier dit pluralisme zich dan moet uiten, is een ander paar mouwen.

Er zijn namelijk verschillende modellen van omgang met identiteit en erfgoed binnen het pluralisme. Ashworth, Graham en Tunbridge onderscheiden vijf ideaaltypes. Een eerste optie is *assimilatie*: de samenleving accepteert maar één set van gemeenschappelijke waarden en normen, waarbij bepaalde mensen tot een bepaald territorium horen en een bepaald territorium tot bepaalde mensen. De idee van binnen- en buitenstaanders is hierbij sterk aanwezig. Afwijkende culturen dienen te worden getransformeerd via een integratiebeleid. Integratie kan hier zowel acculturatie (aanpassen aan de meerderheid) als functionele integratie (minderheden die functioneren in de

⁹⁹ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts*, 6–8.

¹⁰⁰ Van Den Bossche en Zemni, 'Allochtonen Aller Landen... Burger U in,' 121.

¹⁰¹ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts*, 6–8.

¹⁰² Edouard Delruelle en Rik Torfs, *Eindverslag Commissie voor Interculturele Dialoog* (Brussel: Commissie voor Interculturele Dialoog, 2004), 27.

¹⁰³ Delruelle en Torfs, *Eindverslag Commissie voor Interculturele Dialoog*, 27.

dominante samenleving) betekenen. Erfgoed en geschiedeniseducatie zijn in dit model instrumenten ter assimilatie van “buitenstaanders.”¹⁰⁴

Een tweede model is het *melting pot model*, waarbij diverse immigranten in een nieuwe homogene identiteit worden gegoten. Het einddoel is, net zoals bij *assimilatie*, dat de samenleving op basis van één basiscultuur wordt geconstrueerd, met gemeenschappelijk waarden en normen. Het cruciale verschil hierbij is dat bij een *assimilatiemodel* er al een kernidentiteit aanwezig is waaraan immigranten zich moeten aanpassen, terwijl bij het *melting pot model* de verschillende ‘ingrediënten’ samensmelten tot een nieuw geheel. Een derde model noemen Ashworth, Graham en Tunbridge het *core+ model* en gaat uit van een consensuele kernidentiteit, met een dominante cultuur en een aantal distinctieve culturele minderheidsgroepen. Erfgoed wordt in dit model gebruikt om de dominante cultuur vorm te geven en om waarden en normen te promoten onder de periferie zodat de samenleving niet fragmenteert. Het *pillar model* is een vierde optie: dit model ziet de samenleving als een set van pilaren met weinig connectie onderling, maar die wel de eengemaakte staat onderbouwen; een verzuilde samenleving. Elke zuil creëert haar eigen erfgoed, voor haar eigen exclusieve consumptie. De *salad bowl* ten slotte brengt verschillende ingrediënten samen, om zo collectief een geheel te creëren zonder hun eigen karakteristieken te verliezen.¹⁰⁵

Belangrijk om mee te nemen uit deze ideaaltypes is het intrinsieke verband tussen identiteit, immigratie/nieuwkomers, historisch erfgoed en politiek. In elk van de modellen wordt in meer of mindere mate ‘het verleden’ in de brede zin van het woord *geïnstrumentaliseerd* om een bepaald doel te verwezenlijken. Verder in dit onderzoek wordt de rol van geschiedenis in inburgeringscursussen in de diepte uitgezocht. Hierom staat het volgende hoofdstuk eerst stil bij de concepten ‘burgerschap’ en ‘inburgering’.

¹⁰⁴ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts*, 72-75.

¹⁰⁵ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts*, 76-84.

3. Burgerschap en inburgering

Het idee van *burgerschap* kan beschouwd worden als een kind van de Verlichting. Het betekent zoveel als het lidmaatschap van een samenleving waarin alle 'burgers' gelijkwaardig zijn en een gedeelde verantwoordelijkheid dragen.¹⁰⁶ Initieel lag de focus voornamelijk op de juridische en politieke aspecten die het mogelijk maakten om in een gemeenschap samen te leven. Deze liberale invulling zorgde ervoor dat iedereen — ongeacht geschiedenis, religie, taal of cultuur— de kans kreeg om 'burger' te zijn.¹⁰⁷ Initieel was het met andere woorden hoofdzakelijk een formaliteit die het mogelijk maakte samen te leven in een moderne staat, en had het weinig te maken met het toe-eigenen van een meerderheidscultuur.¹⁰⁸ Hoewel het enerzijds insluitend en egalitair moet werken, kent het echter ook een elitaire en uitsluitende kant. *Burgerlijke* burgers hoorden erbij, anderen niet — iets wat al vanaf het begin problematisch werd bevonden. Bovendien houdt het in haar hedendaagse invulling zowel een formeel (wederzijdse rechten en plichten tussen burger en overheid) als een moreel component (een goede burger zijn) in zich.¹⁰⁹ De discussie rond burgerschap en lidmaatschap van sociale en politieke verbanden wordt al sinds de Verlichting en de Romantiek — en gecorreleerd met de opkomst van natiestaten en nationalisme — gevoerd. Het is een debat dat op de spits wordt gedreven wanneer het geconfronteerd wordt met externe impulsen.¹¹⁰ Zo kwam het ook de afgelopen decennia steeds meer op de politieke agenda: meer of actiever burgerschap zou als beleidsstrategie de oplossing kunnen zijn

¹⁰⁶ Arie Wilschut en Hessel Nieuwelink, "Definitie van burgerschap," (Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Amsterdam, 2016), 1.

¹⁰⁷ Andre Van de Putte, "Burgerschap in een multiculturele wereld," in *De multiculturele samenleving in conflict: interculturele spanningen, multiculturalisme en burgerschap*, eds. Bart van Leeuwen en Ronald Tinnevelt (Leuven: Acco, 2005), 80.

¹⁰⁸ Christian Joppke, *Toward Assimilation and Citizenship* (Place of publication not identified: Palgrave Macmillan, 2014), 80.

¹⁰⁹ Dieter Gryp, Patrick Loobuyck en Griet Verschelden, "Burgerschap in inburgering: eenstemmigheid of politieke consensus? Een onderzoek naar discourscoalities in het Vlaamse inburgeringsdecreet" (Gent: Faculteit Mens en Welzijn, departement Sociaal Werk, Hogeschool Gent, 2007), 7.

¹¹⁰ Ed Jonker, "Inburgering. Identiteit, loyaliteit en burgerschap," *Tijdschrift voor Geschiedenis* 120, nr. 4 (2007): 431.; I Fermont, "De allochtoon als nieuwe Belg: "monoculturele sokkel" of diversiteit? "Normen en waarden" & "rechten en plichten" op de rooster gelegd," *Nieuwsbrief van het Vlaams Minderheden centrum* 5, nr. 2 (2004): 7-8.

voor drie maatschappelijke uitdagingen: politieke autoriteit, individualisering en globalisering.¹¹¹ Processen van democratisering zorgen er immers voor dat burgers steeds minder respect hebben voor beleidsmakers.¹¹² Individualisering manifesteert zich in burgers die zich terugtrekken uit de publieke sfeer en zich niet meer betrokken voelen. Bovendien gaat dit schijnbaar ironisch genoeg gepaard met een globaliseringstendens, die ertoe leidt dat burgers steeds meer in contact moeten komen met ‘Anderen’ – het is niet voor iedereen even evident om de dialoog aan te gaan met mensen die verschillen in leefstijlen en opinies.¹¹³

De sociologen Jan Willem Duyvendak, Peter Geschiere en Evelien Tonkens schrijven in hun boek *Crafting Citizenship: negotiating Tensions in Modern Society* over een evolutie in het burgerschap met Nederland als casus. Ze stellen dat het ‘burger-zijn’ steeds meer centraal komt te staan in de samenleving. Waar voorheen voornamelijk formele kwesties van belang waren en er de klassieke interpretatie van burgerschap overheerste, verschoof dit naar een steeds meer culturele klemtoon: waarden en normen, symbolen en tradities. ‘Meer’ burgerschap wordt gezien als het antwoord op de hierboven omschreven maatschappelijke uitdagingen. Dit is iets wat de politiek denkt te kunnen stimuleren en opleggen van bovenaf aan haar eigen burgers, maar ook aan nieuwkomers. Dit kan volgens Duyvendak e.a. gebeuren aan de hand van vier varianten van de culturalisering van het burgerschap. Deze opdeling maakten ze aan de hand van twee assen: herstellend of constructief, en praktisch of emotioneel burgerschap.¹¹⁴

	Restorative	Constructive
Practical	Teach heritage, canons, etc. to become part of the existing culture	Different traditions and customs meet and mix, creating a new community
Emotional	Feel connected to the given culture	Feel connected to what you have collectively created

Four variants of the culturalization of citizenship

FIG I: Vier varianten van de culturalisering van burgerschap (Duyvendak e.a.).¹¹⁵

Het verschil tussen een herstellend of een constructief cultureel burgerschap is dat een herstellende vorm uitgaat van statische cultuur: tradities, gewoonten en waarden liggen vast of moeten “herontdekt” worden. Dit zou zich uiten in het schrijven van een canon en het vastleggen van

¹¹¹ Lesley Hustinx, "Hurenkamp, M., Tonkens, E. & Duyvendak, J.W. (2012), *Crafting Citizenship: Negotiating Tensions in Modern Society*," recensie van *Crafting Citizenship: Negotiating Tensions in Modern Society* door Jan Willem Duyvendak, Peter Geschiere en Evelien Tonkens, *Tijdschrift voor Sociologie* 2 (2013): 174.

¹¹² André Peters et. al., "Veranderingen in de relatie tussen overheid en Burger, een uitdaging voor onderzoekers: een verkenning van de VSO-netwerkgroep," *Beleidsonderzoek Online* (2012), 3.

¹¹³ Lesley Hustinx, "Hurenkamp, M., Tonkens, E. & Duyvendak, J.W. (2012), *Crafting Citizenship*," 174.

¹¹⁴ Jan Willem Duyvendak, Peter Geschiere en Evelien Tonkens, *Crafting Citizenship: Negotiating Tensions in Modern Society*, (London: Palgrave Macmillan UK, 2016), 74.

¹¹⁵ Deze tabel is afkomstig uit: Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91.

beslissende momenten in de geschiedenis. Een constructief burgerschap gaat daarentegen uit van cultuur als een dynamisch proces dat ontstaat uit sociale interactie. Het wordt met andere woorden gecreëerd. De tweede as, praktisch of emotioneel burgerschap, gaat over de uiting van een herstellend of constructief cultureel burgerschap. De praktische vorm verwijst naar concrete praktijken zoals het kennen van geschiedenis en tradities van een land. Met emotioneel burgerschap bedoelen de auteurs de *gevoelsregels* – een begrip dat ze van de socioloog Arlie Hochschild ontleen en dat zoveel betekent als de impliciete regels die een samenleving voorschrijft aan haar burgers over hoe zij zich in bepaalde situaties dienen te voelen.¹¹⁶ Dit model is een interessante manier om naar burgerschap te kijken. Bovendien is het relevant om in het kader van deze masterproef dit toe te passen op een inburgeringsbeleid. De globalisering impliceert namelijk de komst van nieuwkomers in (Westerse) samenlevingen en is één van drie grote actuele uitdagingen waarmee het burgerschap te kampen heeft.

De discussie over hoe nieuwkomers ontvangen moeten worden – een vraagstuk waarin burgerschap centraal staat – kwam in Europa pas laat op gang. Dit kwam omdat de meeste Europese landen ervanuit gingen dat de gastarbeiders van de jaren '60 slechts tijdelijk in Europa waren, waardoor op dat moment er maar weinig aandacht aan een onthaalbeleid werd gegeven.¹¹⁷ Na de economische crisis van de jaren '70 en de daaropvolgende werkloosheid, ontvouwde zich een onthaalbeleid in België en Nederland. De inzet van dit beleid was migratiegemeenschappen te emanciperen om zo de sociaaleconomische achterstand weg te werken. Dit wierp echter maar weinig vruchten af en een toename van extreemrechtse partijen zorgde dat het onderwerp een zwaarbeladen thema werd.¹¹⁸ Sindsdien is er in België en Nederland een duidelijke evolutie merkbaar naar een steeds concreter en intensiever onthaalbeleid.¹¹⁹ Van integratie ging men over naar assimilatie, om ten slotte op het einde van de jaren negentig over te stappen naar het huidige *inburgering*beleid – iets wat volgens Duyvendak e.a. gekaderd kan worden binnen de *culturalisering* van het burgerschap.¹²⁰

Het hedendaagse concept *inburgeren* is afkomstig uit Nederland en gaat uit van zowel de emancipatie als de stimulatie van de ontwikkeling van de culturele identiteit van de nieuwkomer.¹²¹ Zoals vaker het geval met politieke concepten, is de definitie hiervan eenduidig, noch onbetwist. Hierom is een exacte definitie van 'inburgeren' onhoudbaar en tijd- en ruimtegebonden. Hoe dan ook gaat het concept inburgeren ervan uit dat iemand pas na specifieke inburgeringspraktijken een burger

¹¹⁶ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91-93.

¹¹⁷ Bert Cambier, "Inburgering als verplichting: een stap in de juiste richting? Een semantische studie naar de praktische culturalisering van het burgerschap in Vlaanderen" (Masterproef, Universiteit Gent, 2018), 21.

¹¹⁸ Van Den Bossche en Zemni, 'Allochtonen Aller Landen... Burger U in,' 127.

¹¹⁹ Uiteraard kan er niet zonder meer over heel Europa gesproken worden. Aangezien de focus van deze masterproef op België/Vlaanderen ligt en België/Vlaanderen op haar beurt haar mosterd haalde bij Nederland, zal ook in dit theoretisch luik voornamelijk de focus op deze landen liggen.

¹²⁰ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 74.

¹²¹ Van Den Bossche en Zemni, 'Allochtonen Aller Landen... Burger U in,' 128.

van een bepaalde samenleving kan zijn. Op die manier wordt er getracht de zelfredzaamheid van nieuwkomers te verhogen, en de homogeniteit van een (nationale) cultuur te verzekeren.¹²² Deze inburgeringspraktijken krijgen ook steeds meer een verplichtend karakter: pas na het succesvol afronden van een cursus maakt men aanspraak op het burgerschap. Impliciet betekent dit dat zij hiervoor niet (echt) deel uitmaken van de ontvangende samenleving.¹²³ Dat burgerschap op die manier aangeleerd kan worden aan mensen, bekritisieren Duyvendak e.a. echter. Ze zien het als een *ambacht*: iets dat toewijding, volharding en engagement inhoudt – niet iets dat je met een inburgeringscursus onder de knie kan krijgen.¹²⁴

Table 1.1 The quest for citizenship

Citizenship as an answer to	Globalization and the culturalization of citizenship	Individualization and the public interest	Delegitimation of authority
Dominant unease among citizens	Struggle to feel at home: who belongs here, do I belong?	Struggle with freedom of choice: whom do I help, who can help me?	Struggle with authority: whom do I believe, who believes me?
Communities sought by citizens	Imagined communities, connected through shared symbols, history, language (the neighborhood, the nation, the Umma)	Light communities, connected through shared interests or beliefs (civil society, neighborhood committees, websites)	Volatile communities, connected by events (elections, commemorations, protests)
Direction of citizenship policy and politics	Culturalization: emphasis on shared culture; goal: national pride	Responsabilization: emphasis on individual responsibility; goal: self-reliance	Popularization: focus on speaking on behalf of the people; goal: obedience

FIG II: De zoektocht naar burgerschap (Duyvendak e.a.).¹²⁵

Toch denkt de overheid wel degelijk een invloed te hebben op het zich *thuis voelen* van (in)burger(aar)s. Sinds het einde van de jaren '90 gaat men ervan uit dat zeker de inburgering van niet-Westerse migranten bevorderd kan worden door de transmissie van een nationaal historisch verhaal.¹²⁶ Dit dient om enerzijds de eigen identiteit te versterken, maar anderzijds kan het ook gebruikt worden om nieuwkomers 'in te burgeren' in de ontvangende samenleving.¹²⁷ Dit komt voort uit het aangehaalde globaliseringsvraagstuk: mensen worstelen met waar ze zich thuis voelen en in hun zoektocht daarnaar vallen ze steeds meer terug op wat Duyvendak e.a. *imagined communities* noemen, geconnecteerd door gedeelde symbolen, geschiedenis en taal, zoals te zien op figuur I. Deze

¹²² Siep Stuurman, "Integration, assimilation and exclusion in the making of modern nations," *Tijdschrift voor Geschiedenis* 120, nr. 4 (2007), 256.

¹²³ Van Den Bossche en Zemni, 'Allochtonen Aller Landen... Burger U in,' 114.

¹²⁴ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 136.

¹²⁵ Tabel overgenomen uit: Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 13.

¹²⁶ Grever, "Plurality, Narrative and the Historical Canon," 33–34.

¹²⁷ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 12.

tabel vat volgens de auteurs dé drie hedendaagse vraagstukken en de reacties hierop samen. De auteurs zijn echter kritisch tegenover dit soort beleid: ze stellen dat dit paradoxaal genoeg burgers net verder uit elkaar drijft.¹²⁸

Toch zeggen auteurs zoals Grever en Ribbens dat taal, cultuur en geschiedenis wel degelijk belangrijke voorwaarden voor de betrokkenheid van burgers. Dit nationaal historisch verhaal dient even zeer om de ontvangende samenleving te bevestigen in hun identiteit, als dat het dient om een bepaald verhaal aan nieuwkomers over te brengen. Zo stellen Grever en Ribbens dat in Nederland de integratie van immigranten moeizaam verliep: de oorzaak hiervoor werd gelegd bij het feit dat het 'Nederlandschap' onduidelijk zou zijn. Dit vertaalde zich in Nederland in een lessenreeks voor inburgeraars waarin zij in toenemende mate de waarden, normen, gewoonten en tradities van de ontvangende samenleving aanleren.¹²⁹ Hoe dit beleid zich in Vlaanderen ontplooid, wordt in het volgende deel van dit onderzoek uit de doeken gedaan.

¹²⁸ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 13, 74, 136.

¹²⁹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 12.

DEEL II

Burgerschap in Vlaanderen: een evolutie

Het Vlaamse inburgeringsbeleid heeft op een relatief korte periode een grote evolutie doorgemaakt. In de jaren '80 werden de eerste fundamenten gelegd en sindsdien is het inburgeringsbeleid steeds verder verdiept en uitgebreid. In het tweede luik van dit onderzoek wordt op chronologische wijze de evolutie van dit Vlaamse inburgeringsbeleid geschetst. In deze evolutie wordt er voornamelijk op het luik Maatschappelijke Oriëntatie (MO) gefocust: de lessenreeks die nieuwkomers dienen te volgen. Dit is omdat deze cursus het meest relevant is om de onderzoeksvraag van deze thesis te kunnen beantwoorden – namelijk wat de rol is van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in het inburgeringsbeleid. Er worden vier periodes in het beleid afgebakend. Het eerste hoofdstuk gaat over de voorgeschiedenis van het inburgeringsbeleid. Het (huidige) beleid ontstond namelijk vanuit een migrantenvraagstuk en vanuit de realiteit van reeds bestaande onthaalbureaus. Dit zorgde, in een tweede temporele afbakening, voor debat en een eerste regeerakkoord (1999) waar er over inburgering werd gesproken. Dat resulteerde uiteindelijk in een eerste inburgeringdecreet dat in 2004 in voege trad – een nieuwe mijlpaal in het beleid. Dit werd elke regeerperiode verder uitgewerkt. Niet alleen werd het inburgeringsbeleid steeds strikter en dwingender voor nieuwkomers, ook de inhoud van de lessen MO werd steeds uitgebreider: hierover gaat het vierde hoofdstuk. Vervolgens wordt er in het vijfde deelhoofdstuk beschreven hoe er in 2016 voor het eerst sprake was van een historische invulling van de lessen MO. Van op maat gerichte lessen aan de hand van elf beknopt omschreven kennisdoelen, evolueerde deze cursus uiteindelijk naar een uitgebreid omschreven cursus waarin leeromgevingen met hun 'afbakening' ook afgetoetst worden aan de hand van een inburgeringstest in 2022: het zesde en laatste hoofdstuk van dit luik. Om de draad niet kwijt te geraken, wordt op de volgende bladzijde een beknopte tijdlijn geschetst. Deze kan tijdens het lezen er eventueel naast worden gelegd om de chronologie niet uit het oog te verliezen.



FIG III: *Eigen tijdslijn Vlaams inburgeringsbeleid, met focus op de ontwikkelingen in de lessen MO.*

1. Voorgeschiedenis: nieuwkomers in België

Om het huidige inburgeringsbeleid te kunnen begrijpen, staat deze masterproef kort stil bij de geschiedenis van (het) migratie(beleid) in België. In 1914 was ca. 3,5% van de totale bevolking ‘vreemdeling’. Dit betekende dat deze personen waren geboren in een ander land, wat in de praktijk voornamelijk buurlanden waren. Na een korte daling tijdens Wereldoorlog I, steeg het aantal vreemdelingen tijdens het Interbellum. Ook dan waren het voornamelijk mensen uit de omliggende landen van België. Door de crisis van de jaren ‘30 en een totalitair ideologisch politiek forum, kwam er een verstrakking in het immigratiebeleid. Na Wereldoorlog II gaf echter het feit dat België en bij uitbreiding heel Europa moest heropgebouwd worden de aanleiding tot het actief rekruteren van werkrachten uit andere landen. Hiervoor sloot België akkoorden met Italië (1946), Griekenland, Spanje, Marokko en Turkije (1956 & 1964).¹³⁰ Deze zogenaamde ‘gastarbeiders’ hadden zo goed als geen structurele opvang – er werd vanuit gegaan dat ze maar voor een bepaalde duur zouden helpen met de heropbouw van het land. Al snel had men door dat deze ‘gastarbeiders’ niet noodzakelijk *tijdelijke* werkrachten waren. Hierom startte men vanaf de jaren ‘60 sporadisch provinciale onthaaldiensten, die instonden voor de opvang van de arbeiders en hun gezin. Toch bleef de nadruk liggen op begeleiding van tewerkstelling en was er ondanks het hoog migratiepercentage weinig beleid dat gericht was op de integratie van nieuwkomers.¹³¹

Door de economische crisis in de jaren 70, kwam er uiteindelijk in 1974 een migratiestop, veroorzaakt door de schaarste op de arbeidsmarkt. Wel bleef de ‘volgmigratie’ doorgaan: gezinshereniging en -vorming waren de enige manier om naar België te migreren. Vanaf de jaren tachtig kreeg België bovendien te maken met een groeiende stroom aan asielzoekers, met de

¹³⁰ *Migratie als constante: migratiepijlers in de Belgische geschiedenis* (Brussel: Agentschap Integratie en Inburgering, 2021), 7-8.

¹³¹ Ghislain Verstaete, Nele Verbruggen, en Marijke Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding binnen het onthaaltraject voor nieuwkomers als doelgroep van het Vlaamse Minderhedenbeleid" (Onderzoeksovereenkomst tussen het Centrum voor Interculturele Communicatie en Interactie (Universiteit Gent) en de Vlaamse Gemeenschap ten laste van de begroting van Gezin en Maatschappelijk Welzijn, Universiteit Gent, 2000), 15.

vreemdelingenwet van 1980 als resultaat.¹³² Sindsdien is er een gestage groei in het aantal immigranten dat naar België komt, zoals te zien in onderstaande grafiek.

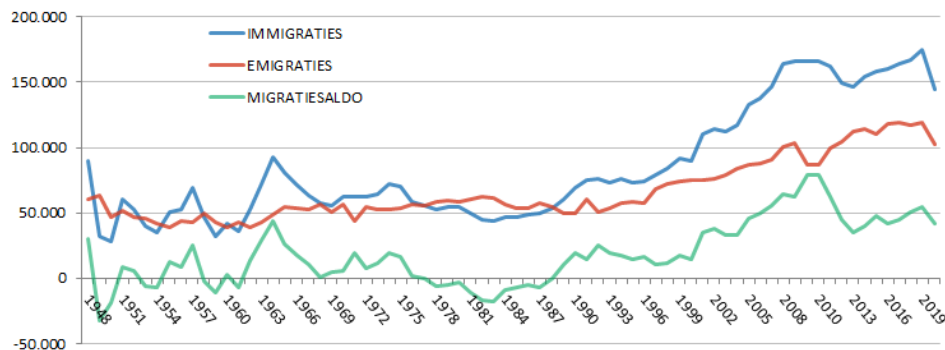


FIG IV: Totale internationale migratie (Belgen en vreemdelingen) 1948-2020 (Statbel).¹³³

Na de staats hervorming van 1980 — die de Belgische opsplitsing in gemeenschappen en gewesten doorvoerde — werden de gemeenschappen verantwoordelijk voor onthaal en integratie. Voor het uittekenen van een eigen integratiebeleid, maakte de Vlaamse gemeenschap (slechts) tien miljoen euro vrij. In dit beleid stonden drie elementen centraal: de uitbouw van begeleidingsdiensten voor migranten, het stimuleren van het organisatieleven van migranten en het organiseren van taallessen voor volwassen migranten. In tegenstelling tot Wallonië, waar werk als dé weg naar integratie werd gezien, was in Vlaanderen het aanleren van de Nederlandse taal de hoogste prioriteit. Hoewel er nog geen concreet kader of voldoende budget werd voorzien, kan dit gezien worden als de start van een Vlaams integratiebeleid.¹³⁴

In de jaren '80-'90 kwam in heel Europa de welvaartsstaat onder druk en ook België kreeg te maken met een enorme werkloosheidsgraad. Arbeidsmigrant uit de jaren '60 werden hiervoor aangeduid als oorzaak.¹³⁵ Niet alleen economisch, maar ook op vlak van sociale cohesie zorgden de steeds meer multiculturele samenlevingen voor een fragiele identiteit. Zoals in het theoretische gedeelte onderbouwd, zorgde dit voor een vergrote focus op de nationale identiteit en culturele profilering: hoe meer divers de samenleving, hoe groter het gevoel heerste dat de eigen gemeenschap

¹³²Deze wet ging over “de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen” en legde een wettelijk kader vast over of, hoelang en op welke manier “vreemdelingen” in België konden blijven. De wet werd intussen 109 keer aangepast. *Wet betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen, 1980121550* (Brussel: Belgische staat, 1980).; Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding," 16.

¹³³ Statbel: België in cijfers, *Migratiesaldo van 41756 personen in 2020*, geraadpleegd 08 februari 2022, <http://www.statbel.fgov.be>.

¹³⁴ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding," 16.

¹³⁵ Lindsay Colin en Mikkil Mailand, "Different routes, common directions? Activation policies for young people in Denmark and the UK," *Public Management Review* 7, nr. 3 (2004): 420.

bevestigd moest worden.¹³⁶ Nadat bij de gemeenteraadsverkiezingen van 1988 extreemrechts aan een opmars begon, kwam het integratiebeleid in een stroomversnelling: er kwam een Interministerieel Comité voor het Migrantenbeleid en op federaal niveau richtte men een Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (KCM) op. Dit KCM moest een oplossing bieden voor het op dat moment erg verticale migrantenbeleid: het regularisatie- en controlebeleid was een federale bevoegdheid, integratie een bevoegdheid van de verschillende regio's. Het KCM bestond uit vertegenwoordigers van de federale regering, de gemeenschappen en de gewesten en zou zo versnippering in beleid tegengaan.¹³⁷ Het KCM definieerde voor het eerst het concept integratie: ze zagen 'integratie' als het midden tussen 'assimilatie' en 'segregatie'¹³⁸ Integratie is op die manier een concept dat volgens het KCM:

- “1. Uitgaat van de notie 'inpassing', aan de hand van de volgende criteria: consequente bevordering van een zo goed mogelijke inpassing volgens de oriënterende sociale basisbeginselen die de cultuur van het gastland schragen en die met 'moderniteit', 'emancipatie' en 'volwaardig pluralisme' – zoals een moderne westerse staat dit verstaat – te maken hebben, en ondubbelzinnig respect voor de culturele diversiteit-als-wederzijdse-verrijking op de andere vlakken.
2. En dat gepaard gaat met een bevordering van de structurele betrokkenheid van de minderheden bij de activiteiten en de doelstellingen van de overheid.”¹³⁹

Jan Blommaert en Albert Janssens stellen in hun boek *Van Blok tot Bouwsteen: een visie voor een nieuw lokaal migrantenbeleid* dat 'integratie' in de definitie van het KCM een te grote nadruk op 'cultuur' krijgt en dat het een discriminerend en etnocentrisch karakter heeft. Het blijft daardoor een vaag concept zonder eindpunt.¹⁴⁰ Integratie had schijnbaar een sterke éénrichtingsverkeer-logica in zich: migranten moesten zich *inpassen* – een woord dat de auteurs overigens liever gebruikten dan 'integreren'.¹⁴¹

Toch ging het beleid in deze beginfase van een integratiebeleid eerder uit van een collectief idee van integratie, waarin de verantwoordelijkheid voornamelijk lag bij de ontvangende samenleving. Zo kreeg de overheid veel verantwoordelijkheid om de dialoog tussen bevolkingsgroepen te bevorderen en de rechten en plichten van zowel Belgen als migranten te beschermen.¹⁴² Dit zou echter doorheen

¹³⁶ Rutten, Mottart, en Soetaert, "The Rhetorical Construction of the Nation in Education," 2.; Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 14.

¹³⁷ Sanne van de Pol, Joris Michielsens, en Peter De Cuyper, "Integratie in Vlaanderen: Fact Sheet 5" (Steunpunt beleidsrelevant onderzoek, 2013), 2.

¹³⁸ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding," 17.

¹³⁹ "Integratie(beleid): een werk van lange adem. Deel 1: Bakens en eerste voorstellen" (Brussel: KCM, 1989), 38–39.

¹⁴⁰ Jan Blommaert en Albert Martens, *Van blok tot bouwsteen: een visie voor een nieuw lokaal migrantenbeleid* (Antwerpen: EPO, 1999), 38–43.

¹⁴¹ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding," 17.

¹⁴² Van de Pol, Michielsens, en De Cuyper, "Integratie in Vlaanderen: Fact Sheet 5," 5.

de komende decennia steeds meer verschuiven naar een individueel idee van integratie, gebaseerd op de individuele verantwoordelijkheid van de migrant tot integratie.¹⁴³

Het KCM werd in 1993 opgevolgd door het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en Racismebestrijding (CGKR), dat overigens het integratieconcept zonder aanpassing overnam. Verder verdiepte een Nota-, een Coördinatie- en een Beleidsbrief Migrantenbeleid in respectievelijk 1989, 1992 en 1993 het Vlaamse migrantenbeleid, waarin erkend werd dat dit beleid inspanningen vereiste in alle sectoren. Zo evolueerde men naar een gecoördineerd inclusief beleid, waarmee bedoeld wordt dat het migrantenbeleid in elk terrein werd ingepast. Dit gebeurde in Vlaanderen met een coördinatie over de verschillende terreinen heen door een bevoegde minister en de Interdepartementale Commissie Migranten (ICM) stond in voor de administratieve coördinatie.¹⁴⁴

In 1996 werd er met het "Strategisch Plan voor het Vlaamse Minderhedenbeleid" van een migrantenbeleid overgegaan op een beleid voor etnisch-culturele minderheden. Hiervoor werd de ICM omgedoopt tot de ICEM (Interdepartementale Commissie voor Etnisch-culturele Minderheden) en hanteerde het een driesporenbeleid. Het eerste spoor was een emancipatiebeleid, waarmee ze doelden op het volwaardig laten deelnemen van gevestigde minderheidsgroepen aan de Vlaamse samenleving. Ten tweede ging dit over een onthaalbeleid, dat ervoor instond om nieuwkomers zo snel mogelijk wegwijs te maken in de samenleving. Ten slotte hanteerde het ICEM een opvangbeleid, dat zich richtte tot vreemdelingen die hier niet legaal verbleven.¹⁴⁵

In de doelstellingen van dit voornoemde onthaalbeleid stond zelfredzaamheid centraal, waarbij men ook "spanningen en overlast in de maatschappij" wilde voorkomen. Er werden drie vormen van zelfredzaamheid beschreven: "professionele zelfredzaamheid, educatieve zelfredzaamheid en sociale zelfredzaamheid."¹⁴⁶ Het einddoel werd in 1999 door het ICEM omschreven als het "verzekeren van een optimale deelname van de nieuwkomer aan de samenleving. Het leren van de taal, kennismaking met onze samenleving en de manier waarop ze is georganiseerd en integratie op de arbeidsmarkt worden gezien als de voornaamste instrumenten om deze deelname te verzekeren."¹⁴⁷ Over de Vlaamse geschiedenis, waarden, normen of cultuur werd er niet gesproken.

Na het Vrind-rapport in 1998, dat een evaluatie gaf van de maatschappelijke ontwikkelingen en het overheidsbeleid in Vlaanderen, werd nog maar eens duidelijk dat Vlamingen onverdraagzaam

¹⁴³ Miet Lamberts et.al., "Het Vlaams inburgeringsbeleid geëvalueerd synthese" (Rapport voor de Vlaamse regering, KUL, 2007), 1.

¹⁴⁴ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding," 18.; *Het Vlaamse beleid naar etnisch-culturele minderheden. Jaarrapport 1999* (Brussel, ICEM, 1999), 183.

¹⁴⁵ Hans Verhoeven et.al., "Het Vlaamse minderhedenbeleid gewikt en gewogen: evaluatie van Vlaamse minderhedenbeleid 1996-2002" (Rapport voor de Vlaamse regering, KUL, 2003), 130-33. *Het Vlaamse beleid naar etnisch-culturele minderheden. Jaarrapport 1999* (Brussel, ICEM, 1999), 1.

¹⁴⁶ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding," 18.

¹⁴⁷ *Het Vlaamse beleid naar etnisch-culturele minderheden. Jaarrapport 1999* (Brussel, ICEM, 1999), 183.

stonden tegenover minderheden. Zo vond 84% van de Vlamingen dat nieuwkomers zich moesten aanpassen om discriminatie tegen te gaan en zich beter te kunnen ontwikkelen. Dit zorgde onder politici voor een nog grotere urgentie om dit vraagstuk aan te pakken door middel van de inburgering van nieuwkomers.¹⁴⁸ Dit kende zijn weerklank in het Vlaamse regeerakkoord Dewael I (1999), met een regering bestaande uit de VLD, SP, Agalev en VU-ID. Vanaf dit moment ontwikkelde de politiek in een versneld tempo een inburgeringsbeleid, dat zich in 2003 zou vertalen in een inburgeringsdecreet.

Hierboven werd de evolutie van het integratie- /inburgeringsbeleid in Vlaanderen tot 2000 in brede lijnen geschetst. Hieruit kunnen we een aantal tendensen afleiden. Ten eerste evolueert België en later Vlaanderen naar een steeds uitgebreider onthaalbeleid: de focus verschuift van uitsluitend tewerkstelling naar steeds meer het aanleren van culturele aspecten: de Nederlandse taal, waarden en normen. Ten tweede is er een evolutie waar te nemen van een onthaalbeleid, over een collectief idee van integratie, naar vervolgens een individuele integratie, bestaande uit burgerschap en inburgering, waarbij de verantwoordelijkheid steeds meer bij de inburgeraar wordt gelegd. Waar voorheen het voornamelijk aan de overheid was om de integratie van nieuwkomers te ‘faciliteren’ (via dialogen, het betrekken van minderheden bij activiteiten en het evenwicht tussen de rechten en plichten van zowel Belgen als migranten te beschermen), verschoof dit naar een individueel, eerder neoliberaal beleid: de verantwoordelijkheid lag steeds meer bij het individu.¹⁴⁹ Een derde conclusie is dat je binnen dit pluralistisch beleid een *assimilatie*-beleid (cf Ashworth, Graham en Tunbridge) kan waarnemen: via een integratiebeleid dienen “vreemdelingen” (wat duidelijk de idee van buitenstaander impliceert), zich *in te passen* in de dominante cultuur. Culturele diversiteit is welkom, maar andere culturen dienen zich (functioneel) te integreren in de al bestaande samenleving.¹⁵⁰

Aangezien dit onderzoek geïnteresseerd is in het gebruik van geschiedenis in inburgeringscursussen, zal er in wat volgt minder gefocust worden op de taallessen en trajectbegeleiding. De volgende hoofdstukken gaan uitgebreid in op de opstelling, debatten en uitvoering van het luik Maatschappelijke Oriëntatie (MO) vanaf 2000 tot 2022.

¹⁴⁸ Dit is overigens een gelijkaardig cijfer met dat van 2022: toen vond 76% van de bevroegde Vlamingen dat niet-westerse migranten “onze cultuur en gewoonten” moeten overnemen. Peter Dejaegher, “Vlaming wordt onverdraagzamer,” *De Standaard*, 24.02.1999, 1.; Stefaan Walgrave en Jonas Lefevere, “De Stemming 2022” (Onderzoek in opdracht van VRT en De Standaard, UA en VUB, 2022), 77.

¹⁴⁹ Johan Wets, “Arbeid en Maatschappelijke Dwarsverbanden: Evaluatie van de inhoudelijke en financiële aspecten van het Vlaams inburgeringsdecreet” (Onderzoeksvoorstel VIONA, Leuven, 2004), 13.

¹⁵⁰ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts*, 72-75.

2. Maatschappelijke Oriëntatie in de startblokken: 1999-2003

Het Vlaams regeerakkoord van 1999 (regering Dewael I met de VLD, SP, Agalev en VU-ID) sprak voor het eerst over het concept 'inburgering': "Dat houdt in dat ze onze taal leren, kennismaken met onze democratische waarden en zich op de arbeidsmarkt integreren."¹⁵¹ Zoals hierboven reeds gesteld, wordt inburgering van een opvallend eenzijdige kant benaderd: zij leren *onze* taal en waarden. Er schuilt een duidelijk herstellende lezing van het burgerschap in: de Belgische/Vlaamse cultuur ligt vast en al wie hierheen komt, moet zich deze cultuur eigenmaken: dit is een assimilerende, individualistische invulling van het beleid ten aanzien van nieuwkomers.¹⁵²

Het begrip 'inburgering' heeft de Vlaamse regering overgenomen van Nederland. Daar werkten de twee Nederlandse onderzoekers Han Entzingers en Arie Van der Zwan dit concept uit in een "advies beleidsopvolging minderhedendebat" (1994) dat ze schreven voor de Nederlandse overheid.¹⁵³ Zij stelden toen al dat 'inburgering' taallessen, lessen maatschappelijke oriëntatie, het aanleren van sociale vaardigheden en een voorbereidingstraject naar de arbeidsmarkt moest inhouden.¹⁵⁴ In 2000 werd na het lanceren van 'inburgering' in het Vlaamse regeerakkoord, de 'Afsprakennota Inburgeringsbeleid' door het ICEM gepubliceerd.¹⁵⁵ Vanaf dit moment werd consequent de term 'inburgering' gebruikt en niet meer 'onthaal'. Inburgeren gebeurde volgens deze afsprakennota aan de hand van drie pistes: het leren van de taal, de kennismaking met onze democratische waarden met inbegrip van een cultureel component en de integratie op de arbeidsmarkt. Hier werd voor de eerste keer zo expliciet gesproken over het culturele aspect van inburgering en kreeg het onderdeel 'Maatschappelijke Oriëntatie' van het inburgeringstraject voor het

¹⁵¹ *Regeerakkoord 1999: Een nieuw project voor Vlaanderen* (Brussel: Vlaamse regering, 1999), 44.

¹⁵² Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts*, 6–8.

¹⁵³ Arie Van der Zwan en Han Entzinger, "Beleidsopvolging minderhedendebat" (Advies in opdracht van de Minister van Binnelandse Zaken, Den Haag, 1994).; Patrick Loobuyck, "Voorbij de multiculturele samenleving," *Samenleving & Politiek* 10, nr. 3 (2003), 47-48.

¹⁵⁴ Dirk Jacobs, "Inburgering. Van integratie naar acculturatie," *Ex tempore: historisch tijdschrift KU Nijmegen* 19, nr. 13 (2001): 6.

¹⁵⁵ *Jaarrapport 2000 inzake het Vlaamse beleid naar etnisch-culturele minderheden* (Brussel: ICEM, 2001), 166.

eerst vorm. Onthaalbureaus moesten volgens de Afsprakennota drie sporen van het Vlaamse inburgeringsbeleid uitwerken: Maatschappelijke Oriëntatie, Nederlands, en werk.¹⁵⁶ Het is duidelijk waar Vlaanderen haar inspiratie haalde.

Het luik Maatschappelijke Oriëntatie werd in de afsprakennota slechts zeer kort omschreven: "MO heeft als doel de nieuwkomers wegwijs te maken in de nieuwe samenleving. Het gaat niet alleen om 'institutionele kennis' (politiek systeem, functioneren van de gezondheidszorg, onderwijs) maar ook om praktische kennis van het dagelijks leven in de samenleving (de post praktisch, formulieren, enzovoort)."¹⁵⁷ Dit werd door het Vlaamse Minderhedencentrum in de vorm van een visietekst verder aangevuld. Zij specificerden dat het MO-aanbod moest voldoen aan een aantal voorwaarden: er moesten voldoende instapmomenten per jaar zijn, de instructietaal was bij voorkeur de taal van de nieuwkomer, het MO-aanbod zou inhoudelijk gedifferentieerd moeten zijn, de MO-cursus moest geënt zijn op de lokale situatie en de Vlaamse Gemeenschap moest inhoudelijke ondersteuning garanderen.¹⁵⁸

2.1. Verplichte inburgering? Een debat.

In de paarse regering waren het voornamelijk de liberalen die op de barricades stonden voor het inburgeringsbeleid – dit terwijl het eigenlijk de bevoegdheid was van Mieke Vogels (Agalev). Dit ging niet zonder discussie: voornamelijk het al dan niet verplichtende karakter van het inburgeringstraject sloeg een wig in de regering. VLD was voor de verplichting, SP(A) en Agalev tegen. Zowel Guy Verhofstadt als Sven Gatz (beiden VLD) schreven opiniestukken waarin ze het concept verplicht 'inburgeren' verdedigden. De invulling van deze inburgeringstrajecten verschilde per politieke partij. Als het van Guy Verhofstadt afhing, ging het over "de Belgische wetten en waarden, waaronder vooral de gelijkheid van man en vrouw en de scheiding van kerk en staat". Mieke Vogels noemde het dan weer "een inwijding in de geplogenheden en de rechten en de plichten die hier gelden. Niet hoe je bloemkool met witte saus maakt."¹⁵⁹

Ook opiniemakers in de media leken in de eerste maanden voornamelijk te focussen op het verplichtende karakter van de inburgeringscursus. Zo schreef bijvoorbeeld Fons Ravijts als

¹⁵⁶ Jaarrapport 2000 inzake het Vlaamse beleid naar etnisch-culturele minderheden (Brussel: ICEM, 2001), 166.; Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding," 21.

¹⁵⁷ Afsprakennota Inburgeringsbeleid (Brussel, Vlaamse regering, 2000).; Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding," 23.

¹⁵⁸ Visietekst Onthaalbeleid (Brussel: Vlaams Minderhedencentrum (VMC), 2000).

¹⁵⁹ CDC, "In 2004 krijgt iedere nieuwkomer Nederlands en sociale basislessen," *De Standaard*, 25.05.2002, 3.; Guy Verhofstadt, "Ontwikkeling zonder grenzen," *De Standaard*, 28.09.2002, 43.

stafmedewerker Overlegcentrum voor Integratie van Vluchtelingen in 1999 in een opiniestuk dat er pas kan gesproken worden over het verplichten van lessen als eerst de mechanismen van achterstelling bij nieuwkomers werden weggewerkt.¹⁶⁰ Een bijkomend probleem was dat door het gebrek aan een institutioneel kader, er een structureel tekort was aan plaatsen voor nieuwkomers in de lessen Nederlands en Maatschappelijke Oriëntatie. Een cursus verplichten die je vervolgens niet eens kon aanbieden, vonden velen te gek voor woorden. In de periode tussen het aankondigen van het decreet en de effectieve uitvoering ervan, was het traditionele standpunt dat eerst het aanbod moest verbeteren voordat een verplichting aan de orde was. Toch bleef het thema leven. In totaal vond ik 298 artikels over het al dan niet verplichten van de inburgeringscursus: allen gepubliceerd tussen het afsluiten van het regeerakkoord in 1999 en het vastleggen van het inburgeringsdecreet in 2003.¹⁶¹

Het inhoudelijke debat kwam dan wel later op gang, daarom was het niet minder stevig. Steeds meer publieke stemmen stelden zich vragen bij het concept inburgeren: inburgeren in *wat*? Wanneer is iemand burger of volwaardig lid van een samenleving? Hoe wordt dit gemeten en door wie? Volgens Christopher Oliha, voorzitter van het Forum van Etnisch-Culturele Minderheden waren het alvast geen vragen waar de politiek een antwoord op bood.¹⁶² Bovendien werden er vragen gesteld bij wat nu precies het einddoel was van dit inburgeringstraject en hoe men dacht deze doelen te behalen. De (politieke) oppositie en columnisten zagen in een inburgeringsdecreet (en daaruit voortkomend een standaard inburgeringstraject) slechts een eerste stap richting de integratie van nieuwkomers – ook op verschillende andere beleidsniveaus moesten er volgens hen structurele acties ondernomen worden.¹⁶³ Een derde veelgehoorde kritiek ten slotte ging over het woord *inburgeren* zelf: voor velen kleefde aan het begrip een negatieve connotatie van assimilatie. Volgens hen bleef men beter bij het voorheen gebruikte ‘onthaalbeleid’.¹⁶⁴ Ook in het publiek debat en de discussie rond de woordkeuze kan met andere woorden een reflectie worden gezien van de verschuiving richting een individualistischer, assimilerend beleid van de ‘Andere’ en hoe men met deze evolutie diende om te gaan.

¹⁶⁰ Fons Ravijs, "Inburgeringscontracten," *De Morgen*, 27.02.1999, 99.

¹⁶¹ Dit deed ik slechts ter illustratie aan de hand van gopress.be, een website waarop je aan de hand van je eigen termen kan zoeken in 'alle' krantenartikelen van een bepaalde tijdsperiode. Ik zocht aan de hand van 'verplichting' 'verplichten' 'verplicht' en 'inburgeren' 'inburgering' 'inburgeringscursus'. <http://www.gopress.be>; Karel De Gucht, "Migratie als uitdaging, niet als schrikbeeld," *De Morgen*, 19.10.2002, 58.

¹⁶² Christopher Oliha, "Inburgeringsdecreet gaat niet over inburgering," *De Standaard*, 30.03.2003, 9.

¹⁶³ Luc Standaert, "Weinig afhakers bij inburgeringscursussen," *Het Belang van Limburg*, 21.10.2002, 4.

¹⁶⁴ Filip Rogiers en Koen Vidal, "'De politieke wereld heeft de integratie nooit ernstig genomen'," *De Morgen*, 21.10.2002, 6.

2.2. Inburgeringstraject als experiment

In afwachting van het decreet en in de schaduw van bovenstaande publieke discussies, startte de regering een experimentele fase: 26 onthaalbureaus kregen drie jaar lang projectsubsidies, waarmee ze inburgeringstrajecten aanboden aan nieuwkomers.¹⁶⁵ Tijdens deze periode kreeg het Centrum voor Interculturele Communicatie en Integratie (CICI) van de UGent de opdracht een onderzoek te doen naar onder andere de plaats, rol en organisatie van Maatschappelijke Oriëntatie binnen het onthaaltraject. Dit onderzochten ze aan de hand van bevragingen van MO-docenten, relevante documenten en observatieverslagen.¹⁶⁶ Er is dan wel beslist dat er in Vlaanderen MO-lessen gegeven moeten worden, concrete eindtermen hiervoor waren er volgens dit onderzoek niet. Eén van de geïnterviewden getuigt:

“Ik denk niet dat de Vlaamse Gemeenschap... dat is dus het probleem hé, men legt van bovenaf op: maak een onthaalbeleid, maar eigenlijk weet ‘boven’ ook niet wat zij willen daarmee.”¹⁶⁷

Sommige lokale initiatieven beslisten dan maar zelf eindtermen op te stellen. Zo had Kom-Pas in Gent zes thema's opgesteld: VDAB, OCMW, de verzuiling, het migrantenteam bij de politie, wonen en het openbaar vervoer. Kom-Pas was op dat moment samen met het Antwerpse PINA het grootste onthaalbureau. Dit had tot resultaat dat de andere (kleinere) onthaalbureaus zich spiegelde aan hen en hun eindtermen overnamen, aangepast aan de specifieke noden van de groep. De nadruk in de thema's die aan bod kwamen, lag voornamelijk bij handelingscompetenties: werk werd als hét belangrijkste beschouwd, gevolgd door gezondheid, huisvesting, educatie en praktische kennis van de eigen stad, post en bank.¹⁶⁸

Toch waren er volgens het onderzoek van het CICI ook vele initiatieven die focusten op kennis en inzichten over en in de maatschappij. Thema's zoals politiek en verzuiling kwamen hier uitgebreid aan bod: “De Turken zijn heel nauw betrokken. [...] Over Vlaams Blok bijvoorbeeld horen ze veel praten en dan willen ze weten waarom, de geschiedenis van die partij kennen.”¹⁶⁹ Het CICI plaatste de variatie aan referentiekaders op een continuüm tussen “alleen concrete antwoorden geven” en “een stuk burgerschap meegeven.” Men was dus wel degelijk al, nog voor dit in een decreet werd vastgelegd, (in beperkte mate) de lessen MO aan het invullen met cultuur- en burgerschapselementen. Bovendien werd er ook in elke door hen onderzochte MO-cursus gesproken over “(Belgische) normen en waarden.” Hoe deze ‘Belgische waarden en normen’ werden ingevuld, was verschillend: van

¹⁶⁵ Wets, "Arbeid en Maatschappelijke Dwarsverbindingen," 13.

¹⁶⁶ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie," 7.

¹⁶⁷ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie," 96.

¹⁶⁸ Pina was het inburgeringsprogramma in Antwerpen. In 2006 werd dit omgedoopt naar Atlas. Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie," 96-100.

¹⁶⁹ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie," 101.

‘gebruiken en gewoonten’ over de ‘mentaliteit van de Belgen’ tot een genuanceerd beeld waarin werd uitgelegd dat dé Belg ook niet bestaat. Deze waarden en normen werden in de cursus niet als een apart hoofdstuk ingedeeld, maar zaten verweven doorheen de andere thema’s.¹⁷⁰

In het rapport van het CICI kwam duidelijk de roep naar voren om eindtermen op Vlaams niveau vast te leggen. Het was duidelijk dat, hoewel de krijtlijnen al waren uitgetekend, de eigenlijke doelstellingen van de Vlaamse regering nog ontbraken. Een centraal opgesteld cursuspakket zou volgens de docenten meer eenduidigheid en kwaliteit bieden, en zou bovendien ook kunnen voorzien worden van het nodige didactische materiaal.¹⁷¹ Belangrijk is om op te merken dat onthaalbureaus, reeds voor een wettelijk kader hen hiertoe verplichtte, al in beperkte mate aandacht gaven aan “(Belgische) waarden en normen.” Ook de historische achtergrond van actuele elementen van de Vlaamse samenleving, met name politiek en verzuiling, kwam al aan bod. Of dit kwam op vraag van de inburgeraars, of vanuit de nood van de docenten om dit mee te geven over ‘hun’ maatschappij is, hoewel het niet afgeleid kan worden uit het rapport van het CICI, een belangrijke bedenking.

Naast het CICI werd er vanuit de administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn in 2001 een ‘Cel Inburgering’ opgericht die de einddoelen voor het aanbod MO moest verduidelijken. Dit was een werkgroep die frequent samenkwam, met een resonantiegroep die feedback gaf op de resultaten uit de werkgroep door ze te toetsen aan de realiteit. Hiervoor werden ze bijgestaan door het Vlaamse Ondersteuningscentrum van de Basiseducatie (VOCB). Ook de expertise van het Centrum voor Innovatie van Opleidingen in Nederland, de organisatie die de Nederlandse eindtermen MO ontwikkelde, werd ingeroepen. Dit resulteerde in een conceptnota met einddoelen MO en een ‘docentenhandleiding MO’.¹⁷²

Opvallend is dat hier de praktijk voorloopt op het beleid. Waar docenten al concrete lessen aan nieuwkomers gaven, weliswaar als tijdelijk proefproject, moest de overheid nog werkgroepen oprichten en bepalen waar de lessen over zouden moeten gaan. Dit is iets wat later nog een aantal keren zal gebeuren. Het lijkt erop dat de Vlaamse overheid regelmatig op vlak van inburgering een beslissing neemt en deze beslissing ‘oplegt’ aan het veld, om daarna pas inhoudelijk vast te leggen waar de cursus over zou moeten gaan. Je zou enerzijds kunnen stellen dat men zo veel vrijheid geeft aan de leerkrachten en projectmanagers die de lessen moeten vormgeven en op die manier bottom-up inspraak geeft in het beleid. Anderzijds zou het niet vastleggen van inhoudelijke doelstellingen gezien kunnen worden als het niet opnemen van een (politieke) verantwoordelijkheid. Zoals het citaat hierboven illustreert lijkt er soms een hiaat tussen wat de overheid (toen) wil(de), en hoe het vervolgens wil dat deze ‘wil’ vertaald wordt.

¹⁷⁰ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie," 102-3.

¹⁷¹ Verstaete, Verbruggen, en Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie," 124.

¹⁷² *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie*, 26.

3. Een eerste inburgeringsdecreet: 2003-2008

Het eigenlijke inburgeringstraject werd begin 2003 vastgelegd in het eerste Vlaamse inburgeringsdecreet en ging van start op 1 april 2004, onder minister Mieke Vogels (Agalev) als minister van Welzijn, Gezondheid en Gelijke Kansen.¹⁷³ Inburgering werd in het decreet omschreven als:

“Een interactief proces waarbij de overheid aan vreemdelingen een specifiek programma aanbiedt, dat hun enerzijds de mogelijkheid biedt om zich eigen te maken met de nieuwe sociale omgeving en anderzijds ertoe bijdraagt dat de samenleving de personen van de doelgroep als volwaardige burgers gaat erkennen, met als doel een volwaardige participatie van die personen in de samenleving.”¹⁷⁴

Vanaf dat moment werd het inburgeringstraject, in hun moeder- of contacttaal, verplicht voor alle nieuwkomers, uitgezonderd “vreemdelingen” die hier tijdelijk verbleven en asielzoekers waarvan hun asielaanvraag (nog) niet ontvankelijk verklaard was. Toch moest niet iedereen dit traject volledig doen: nieuwkomers die over voldoende vaardigheden beschikten, konden een gedeeltelijk programma doen en dus bepaalde vrijstellingen krijgen.¹⁷⁵ Dit kwam er als vorm van compromis: het vraagstuk over het al dan niet verplichten van de inburgeringscursus zorgde voor hierboven reeds aangehaalde felle discussies en spanningen binnen de regering.¹⁷⁶ Bovendien ging het decreet van 2003 uit van een inspanningverbintenis: je aanwezigheid telde voor het behalen van een attest. Dit was anders dan het geval was in Nederland: daar diende de inburgeraar een inburgeringsproef af te leggen. Kritiek dat hierop geleverd werd, was dat het middel (het examen) het doel werd. Het zou effectief nog achttien jaar duren vooraleer ook Vlaanderen eindexamens invoerde.¹⁷⁷

¹⁷³ Jacqueline Van den Brande, "Inburgering en maatschappelijke kwetsbaarheid: de andere kant van het Vlaamse beloofde land?" (Masterproef, Universiteit Gent, 2008), 5.

¹⁷⁴ *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid* Pub. L. No. 2004035897 (Brussel: Ministerie Gezin en Maatschappelijk Welzijn, 2004), 24936.

¹⁷⁵ Wets, "Arbeid en Maatschappelijke Dwarsverbindingen," 15.

¹⁷⁶ Bart Dobbelaere, "Discussie over verplichting beheerst inburgeringsdecreet," *De Standaard*, 14.10.2002, 3.

¹⁷⁷ Van den Brande, "Inburgering en maatschappelijke kwetsbaarheid," 5.

Het inburgeringstraject bestond uit een primair en een secundair traject. Het primaire traject bestond uit lessen Nederlands, Maatschappelijke Oriëntatie en een loopbaanoriëntatie. Het secundaire traject bestond uit een vervolgtraject, dat volwaardige participatie van nieuwkomers aan de samenleving probeerde te bekomen.¹⁷⁸ Voor dit onderzoek is het primaire traject en met name 'Maatschappelijke Oriëntatie' relevant. Deze lessenreeks bestond uit 60 uren les die zowel in dag- als avondonderwijs gevolgd kon worden. Het doel van deze lessen Maatschappelijke Oriëntatie (MO) werd in het Vlaams decreet omschreven als:

“Het zelfstandiger functioneren te verhogen, enerzijds door de kennis van de rechten en de plichten en de kennis van en het inzicht in onze samenleving en haar basiswaarden aan te reiken en anderzijds door een aanzet te geven tot het ontwikkelen van enkele competenties die noodzakelijk zijn voor de zelfredzaamheid van de meerderjarige personen van de doelgroep.”¹⁷⁹

Meer dan dit werd er inhoudelijk niet gesproken over de MO-lessen. Over het al dan niet opstellen van een uniforme cursus, werd met geen woord gerept in het decreet. Op 12 maart 2004 werd er echter een besluit vastgelegd (dat overigens pas 14 juni 2004 werd gepubliceerd in het Belgisch staatsblad) over de richtlijnen voor “maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid”.¹⁸⁰ Dit traject zou vanaf dan werken met einddoelen, bestaande uit kennis- en vaardigheidsdoelen. In dit besluit werd verwezen naar het onderzoek van het CICI en een aantal andere werkgroepen ter onderbouwing van hun beslissing. Er werd een lijst einddoelen voor maatschappelijke oriëntatie opgesteld, waarin:

“De belangrijkste (en soms heel complexe) aspecten van de nieuwe samenleving toegelicht worden, de onderlinge uitwisseling binnen divers samengestelde leergroepen en het contact met de omringende samenleving betekenen een grote meerwaarde voor de nieuwkomers.”¹⁸¹

Het MO-traject dient volgens de Vlaamse regering een combinatie te zijn van het verwerven van kennis en een competentiegerichte aanpak. Dit resulteerde in een opsplitsing van de einddoelen in kennisdoelen en vaardigheidsdoelen. In mindere mate zou er aandacht zijn voor attitudevorming van de nieuwkomer. Deze kennisdoelen bestaan uit elf verschillende leeromgevingen die werden vergezeld met enerzijds een aantal kernwoorden (zie FIG V). Anderzijds werden deze kennisdoelen al verder uitgewerkt per leeromgeving, in zinnen zoals “de nieuwkomer weet waar hij informatie kan vinden over sociale woningen, huursubsidies,...” onder de Leeromgeving wonen.¹⁸² Deze uitwerking vindt u terug in Bijlage 1 van deze masterproef.

¹⁷⁸ *Decreet betreffende het Vlaamse inburgeringsbeleid* (Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2003), 34.

¹⁷⁹ *Decreet betreffende het Vlaamse inburgeringsbeleid*, 35.

¹⁸⁰ *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding*, 26.

¹⁸¹ *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding*, 26.

¹⁸² *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding*, 24-25.

'Stad en Land'	Staatsstructuur, parlementaire democratie, grondwet, politieke partijen, geschiedenis...
Mobiliteit	/
Publieke dienstverlening	Politie, brandweer, principes RSZ, OCMW, welzijnsvoorzieningen...
Verblijfssituatie	Migratie en asiel met statuten, voorwaarden, procedures en documenten en specifieke voorzieningen...
Tewerkstelling	Werk zoeken en hebben...
Gezinssituatie	Kinderen thuis, op school en in vrije tijd...
Volwassenenonderwijs	Gecertificeerde opleidingen en volwasseneneducatie...
Gezondheidszorg	/
Wonen	Huisvesting, sorteren van huisvuil en milieubewust consumeren, nutsvoorzieningen..
Consumptie	Bank, post, reclame, belastingen, verzekeringen...
Vrije tijd	Ontspanning, cultuur en vormingsmogelijkheden

FIG V: Leeromgevingen binnen de kennisdoelen van het pakket MO (2004).¹⁸³

Deze kennisdoelen komen opvallend sterk overeen met het conceptueel kader dat Alastair Ager en Alison Strang in hun artikel *Understanding integration. A conceptual framework* (2008) opstelden. In het artikel gingen de auteurs op zoek naar welke elementen er centraal staan in de perceptie van een geslaagde integratie. Hierin specificeren ze acht kerndomeinen die het integratieproces vormgeven: werk, huisvesting, onderwijs en gezondheid, sociale connecties (sociale bruggen, banden en linken), taal en culturele kennis, veiligheid en stabiliteit, en ten slotte rechten en burgerschap. Deze basisindicatoren moeten bijdragen aan een gevoel van verbondenheid en zo tot een samenleving waarin volwaardige participatie en burgerschap centraal staan.¹⁸⁴

A Conceptual Framework Defining Core Domains of Integration

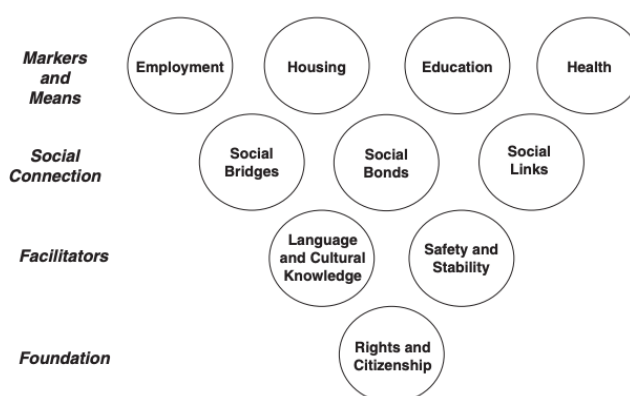


FIG VI: De essentiële domeinen voor integratie (Ager en Strang).¹⁸⁵

¹⁸³ Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding, 26.

¹⁸⁴ Alastair Ager en Alison Strang, "Understanding Integration: A Conceptual Framework," *Journal of Refugee Studies*, nr. 21 (2008): 170.

¹⁸⁵ Ager en Strang, "Understanding Integration: A Conceptual Framework," 170.

Zoals gezegd werden de leeromgevingen in het decreet nog verder gespecificeerd (zie bijlage 1). In de leeromgeving 'Stad en Land', waar normaliter historische kennis thuis zou horen, stond in de kennisdoelen van 2004 niets dat concreet verwees naar historische kennis, erfgoed of herinneringseducatie. Bij de leeromgeving 'Verblijfssituatie' werd er verduidelijkt dat na de cursus MO "de nieuwkomer zicht [heeft] op de geschiedenis van de migratie, het migratiebeleid en het beleid van België ten opzichte van vreemdelingen en op de verschillende bevolkingsgroepen in België."¹⁸⁶ Dit is op zich een vrij opmerkelijk kennisdoel: werd hiermee enkel immigratie of ook emigratie bedoeld? En welk inzicht moet hiermee worden bereikt?¹⁸⁷ Enerzijds kan het geïnterpreteerd worden als een methode waarop nieuwkomers beter hun positie in de Belgisch/Vlaamse samenleving kunnen begrijpen, door de historische achtergrond hiervan te snappen. Echter, zeker wanneer geen enkele andere historische kennis, inzicht of achtergrond (verplicht) wordt meegegeven met inburgeraars, kan dit er ook voor zorgen dat in plaats van dat de nieuwkomers zich onthaald voelen of *inburgeren*, zij zich in de cursus (nogmaals) bestempeld zien als buitenstaanders. Een geschiedenis van *zij* die naar *ons* komen, kan immers aanvoelen als een vorm van *othering* (cf. Said). Door deze geschiedenis van migranten te identificeren en uit te dragen als te kennen informatie, definieerde Vlaanderen impliciet zichzelf.¹⁸⁸

3.1. Wissel van de macht: nieuwe Vlaamse regering

Na de Vlaamse verkiezingen van juni 2004 nam Marino Keulen (VLD) de inburgeringsfakkel over van Mieke Vogels (Agalev) onder de regering Leterme met CD&V, N-VA, sp.a-Spirit en VLD-Vivant. Hiermee werd hij de eerste officiële Minister van Inburgering.¹⁸⁹ Dit ging gepaard met een regeerakkoord waar inburgering werd aangehaald en een eerste beleidsnota van de hand van Keulen. In dit regeerakkoord werd reeds veel uitgebreider gesproken over inburgering dan het regeerakkoord van 1999 – daar omvatte het met moeite een alinea.

¹⁸⁶ *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid* (Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004) Pub. L. No. 2004035897, 26

¹⁸⁷ In de huidige eindtermen staat er, om even voor op de feiten te lopen, namelijk ook over Wereldoorlog I dat hierover geweten moet zijn dat vele Belgen vluchtten naar andere landen. Het is dus niet duidelijk of er in dit kennisdoel enkel op migratie wordt gedoeld van niet-Belgen naar België, of ook van Belgen naar andere landen.

¹⁸⁸ Van Den Bossche en Zemni, "Allochtonen Aller Landen... Burger U in. Wat het debat over inburgeringsplicht ons kan vertellen over identiteit(en)," 107.

¹⁸⁹ Mieke Vogels was minister van Welzijn, Gezondheid en Gelijke Kansen. Integratie en Inburgering viel toen nog onder 'Gelijke Kansen'.

Volgens het regeerakkoord van 2004 betekende inburgering dat:

“Iedereen een „versterkt en gedeeld” burgerschap aan de dag moet leggen. De onderdelen daarvan zijn: 1) met respect voor anderen participeren aan onze samenleving; 2) door werk en eigen inspanning bijdragen aan de welvaart; 3) eerbied en respect opbrengen voor fundamentele rechten en vrijheden en voor de normen neergelegd in de Grondwet, wetten, decreten...; 4) geen mensen uitsluiten of discrimineren, omwille van hun etnische, religieuze of culturele achtergrond.”¹⁹⁰

Verder ging het uitgebreider in op het verplichte karakter van de inburgeringscursus, een betere opvolging en sanctionering en meer Vlaamse middelen. Tegenover vijf jaar eerder is een duidelijke intensivering in de beleidsdoelen waarneembaar: er werden niet alleen (letterlijk) meer woorden aan gewijd, de nadruk lag ook veel meer op het verplicht volgen van de inburgeringscursus en de hieraan gekoppelde sanctionering — iets wat beide niet in het regeerakkoord van Dewael I te lezen was. Zo werd in 2004 het al dan niet volgen van het traject gekoppeld aan de toegang tot een sociale woning, en moest een inburgeraar die het traject niet afmaakte de cursus zelf betalen — voor degenen die het traject volbrachten, was de cursus op dat moment nog gratis. Je kan hierin, zoals Duyvendak e.a. stellen, het bewijs zien van een toenemend belang van de culturele invulling van burgerschap in Vlaanderen, de *culturalization of citizenship*. Zoals in het theoretische luik van dit onderzoek werd onderbouwd, is dit een evolutie waarin de klemtoon steeds meer komt te liggen op waarden en normen, symbolen en tradities.¹⁹¹ De verplichting van de inburgeringscursus en de concretisering van de inhoud van de lessen MO is een eerste (structurele) stap in het proces richting een cultureel burgerschap.¹⁹²

Het algemene doel was dus dat elke inburgeraar zich hield aan de gangbare waarden en normen van de democratische rechtsstaat. Om deze hoofdwaarden te bepalen stelde Marino Keulen zeven deskundigen hiervoor aan in de vorm van een commissie onder leiding van Professor Marc Bossuyt.¹⁹³ Deze publiceerde in 2006 een eindverslag, waarin ze de “gemeenschappelijke waarden en normen van de Vlaamse samenleving” samenvatten: de principes die aan de basis zouden liggen van ‘onze’ rechtsstaat. Dit zou het fundament moeten zijn van een aangepast uniform handboek Maatschappelijke Oriëntatie. De commissie legde de principes vast vanuit de aanname dat culturen en maatschappijen zich doorheen de geschiedenis verschillend ontwikkelden, waardoor sommige waarden en normen slechts in bepaalde maatschappijen tot stand kwamen. Hoe complexer de maatschappij, hoe uitgebreider het systeem van waarden en normen. Bovendien, zo stelden ze,

¹⁹⁰ *Regeerakkoord Vlaamse Regering 2004-2009: Vertrouwen geven, verantwoordelijkheid nemen* (Brussel: Vlaamse regering, 2004), 44.

¹⁹¹ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91.

¹⁹² Cambier, "Inburgering als verplichting: een stap in de juiste richting?" 21.

¹⁹³ Deze commissie bestond uit Ludo Abicht, Abied Alsulaiman, Naima Charkaoui, Marie-Claire Foblets, Rik Torfs en Etienne Vermeersch. De secretaris was Sami Souguir.; Marc Bossuyt, "Eindverslag: commissie "ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie", (Brussel: Commissie 'ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie', 2006).

hadden bepaalde maatschappijen in hun geschiedenis te kampen met bepaalde problemen waarvoor men een oplossing moest zoeken. Samenlevingen die niet met deze uitdagingen geconfronteerd werden, stelden waarden die hieraan gekoppeld waren, niet op dezelfde manier centraal.¹⁹⁴

De verantwoording van het bepalen van de waarden en normen die *hier* gangbaar zijn voor de cursus MO, lag volgens hen in het feit dat wie “in deze maatschappij met zijn medemensen harmonieus wil samenleven, respect [zal] moeten opbrengen voor deze waarden en normen.”¹⁹⁵ Uiteindelijk bepaalden ze dat “respect, vrijheid (opinie vrijheid, godsdienstvrijheid en vrijheid van meningsuiting), solidariteit, gelijkheid en burgerschap” de vijf Vlaamse hoofdwaarden waren — de link met Verlichtingswaarden valt niet te ontkennen.¹⁹⁶ Deze hoofdwaarden zouden tot op heden (2022) de leidraad blijven in de cursus MO.

Hoewel de commissie ongetwijfeld gegronde argumenten bovenhaalde om deze waarden vast te leggen, gingen ze impliciet ervan uit dat ‘onze’ waarden historisch gegroeid waren, en dat deze op andere plekken niet diezelfde evolutie kende. Op die manier keek het op een subtiel teleologische manier naar de ontwikkeling van waarden en normen en had het geen oog voor andere ontwikkelingen. Om maar een voorbeeld te noemen: in Azerbeidzjan, Kazachstan, Libanon en nog vele andere landen mochten vrouwen gaan stemmen vóór dit het geval was in België.¹⁹⁷ In sommige van deze landen werden deze en andere rechten ondertussen teruggeschroefd, maar dit betekent dus niet dat België in ‘haar DNA’ fundamenteeler gestoeld is op deze rechten dan andere niet-Europese landen. Hoe dan ook valt het niet te ontkennen dat deze vijf hoofdwaarden over het algemeen in de Belgische/Vlaamse maatschappij hoog in het vaandel worden gedragen.

Een opvallend deelhoofdstuk uit het eindrapport van de commissie Bossuyt ging over de aandachtspunten voor de cursus MO op het vlak van burgerschap. Hierin stelden ze dat burgerschap een “bindsegment is: open en niet-exclusief” met zowel een horizontale dimensie (tussen burgers onderling) als een verticale dimensie (tussen burger en overheid). Zo hield burgerschap volgens de commissie “altijd een evenwicht in tussen formele rechten en plichten en informeel engagement, bij voorkeur gestimuleerd door de overheid.” Ze hanteerden hier een relatief klassiek Verlichte definitie van burgerschap, dat tot doel zou hebben iedereen de kans te geven ‘burger’ te zijn. Van een culturalisering van het burgerschap, een evolutie die hierboven werd beargumenteerd, was in dit rapport weinig terug te vinden.¹⁹⁸

¹⁹⁴ Marc Bossuyt, "Eindverslag: commissie “ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie”,” 10.

¹⁹⁵ Marc Bossuyt, "Eindverslag: commissie “ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie”,” 10.

¹⁹⁶ Vrijheid, gelijkheid en burgerschap zijn de drie basiswaarden die tijdens de Franse Revolutie werden geïntroduceerd. De commissie Bossuyt voegde hier nog respect en solidariteit aan toe. “De Franse Revolutie: vrijheid, gelijkheid en broederschap” *Geschiedenis Vandaag*, geraadpleegd 20 april 2022, <http://www.geschiedenisvandaag.nu>.

¹⁹⁷ Vereniging voor Gendergeschiedenis, "Tijdbalk Vrouwenkiesrecht," geraadpleegd 5 april 2022, <http://www.gendergeschiedenis.nl>.

¹⁹⁸ Marc Bossuyt, "Eindverslag: commissie “ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie”,” 28.

3.3. Nieuwe einddoelen MO?

Een heruitgave van de richtlijnen maatschappelijke oriëntatie begin 2007 toonde een aantal opmerkelijke aspecten. Ten eerste werden de vastgelegde hoofdwaarden van de commissie Bossuyt (die in mei 2006 werden vastgelegd) hierin nog niet expliciet opgenomen. Dit toont aan dat de doorstroming van conceptueel naar concreet beleid nog niet gebeurd was. Alle leeromgevingen bleven dezelfde met ook dezelfde kennisdoelen als hoe deze waren vastgelegd in 2004. Deze kennisdoelen waren echter, zo staat er expliciet, niet toepasbaar op elke inburgeraar. In het document werd in een korte alinea duidelijk gemaakt dat er meer aandacht moest zijn voor vaardigheden en attitudes, al werd dit echter niet verder geconcretiseerd. Maar er is echter één opvallend verschil met de kennisdoelen van 2004: in de nieuwe uitgave was het woord ‘nieuwkomer’ consequent aangepast naar ‘inburgeraar’. Alle kennisdoelen stonden namelijk opgesomd in zinnen die begonnen met “De inburgeraar weet...” waar dit drie jaar eerder nog “nieuwkomer” was.¹⁹⁹ Al lijkt het misschien een semantisch detail, valt hieruit af te leiden dat de tendens richting een *inburgerings*beleid met een culturele interpretatie van burgerschap, zich bleef voortzetten.

Een evaluatie van het inburgeringsbeleid (in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma in opdracht van minister Keulen) stelde vast dat de einddoelen die in 2004 werden vastgelegd, niet verder werden uitgewerkt.²⁰⁰ Vier jaar nadat het decreet in werking trad, was er nog steeds geen definitief handboek, lesmateriaal of werkboek voor docenten of cursisten beschikbaar. Bovendien werden de meeste klassen zodanig ingericht dat analfabeten, laaggeschoolden en hooggeschoolden samen in een klas zaten: een mix waardoor het tempo voor geen enkel van de groepen goed zat. Wel opvallend was dat deze evaluatie ook feedback vroeg aan de inburgeraars die deelnamen aan de cursus. Daaruit bleek dat 98% van de cursisten ‘tevrede’ tot ‘zeer tevreden’ was over de lessen. De belangrijkste MO-onderwerpen vonden ze werk, verblijfsprocedure, gezondheidszorg, sociale zekerheid, VDAB, onderwijs en opvoeding. Wat zij het minst belangrijk vonden was cultuur en vrije tijd, internet, verenigingsleven en een stadswandeling. Echter vonden ze, schijnbaar tegenstrijdig, dat cultuur en vrije tijd te weinig aan bod kwam.²⁰¹ Deze valorisatie van de verschillende MO-onderwerpen is belangrijk om mee te nemen naar het derde luik van dit onderzoek, waarin eenzelfde vraag aan inburgeraars zal gesteld worden, 15 jaar later.

¹⁹⁹ *Einddoelen maatschappelijke oriëntatie: bijlage bij de richtlijnen maatschappelijke oriëntatie van 23 januari 2007* (Brussel: Agentschap Integratie en Inburgering, 2007), 3-7.

²⁰⁰ Het Vlaams Interuniversitair Onderzoeksnetwerk Arbeidsmarktrapportering (VIONA), is een onderzoeksnetwerk dat in 1994 werd opgestart op initiatief van de Vlaamse regering. Met hun onderzoek willen ze het strategische arbeidsmarktonderzoek bevorderen. Johan Wets, “Wat is inburgering in Vlaanderen? Conceptnota ‘inburgering’ in het kader van het VIONA-onderzoek ‘Evaluatie van de inhoudelijke en financiële aspecten van het Vlaams inburgeringsdecreet’” (VIONA, KUL, 2007).

²⁰¹ Lamberts, Cuyper, Geets, e.a., *Het Vlaams inburgeringsbeleid geëvalueerd*, 24.

In september 2008 stelde minister Keulen (ondertussen onder regering Peeters I) een nieuwe cursus Maatschappelijke Oriëntatie voor. Hierin zou naar eigen zeggen geen einddoelen, maar ontwikkelingsdoelen centraal staan. Hij stelde de hoofdwwaarden van de commissie Bossuyt voor als een ‘gemeenschappelijke sokkel van waarden’ die een rode draad zouden vormen in de cursus MO, om zo “inzicht” in onze waarden en normen te geven. Minister Keulen beschouwde dit als essentieel om vlot mee te kunnen functioneren in de samenleving. Verder zou de nieuwe cursus bestaan uit een docentenhandleiding, een notitieschrift met bijlagen voor de cursist, een dvd ontwikkeld door het productiehuis Ensemblage (dat overigens anno 2022 niet meer bestaat) en een ondersteunende website in dertien talen. Het Vlaamse minderhedencentrum diende een ontwerp tekst in voor de ontwikkeling van een uniform handboek bij het kabinet van minister Keulen. Karel de Grote-hogeschool kreeg de opdracht het nieuwe handboek uit te schrijven, om vervolgens door Van-In te laten drukken.²⁰² Dit gebeurde vanuit de nood aan een uniforme cursus. Keulen stelde dat de verschillende onthaalbureaus elks hun eigen cursus hanteerden, waardoor gelijke vorming van inburgeraars onmogelijk werd. Bovendien vond hij dat de focus te veel lag op kennisoverdracht en duidde de informatie te weinig de fundamenten van de samenleving.²⁰³ Deze nieuwe manier van doceren ging van start in 2009. Problematisch voor dit onderzoek is echter dat deze cursus niet meer bestaat en ook geen enkel concreet ‘tastbaar’ spoor heeft achtergelaten.²⁰⁴ Hierom is het onmogelijk een zicht te krijgen op de inhoud(elijke wijzigingen) in de cursus.

²⁰² Annelies Fouquaert, "Le nouveau cursus Maatschappelijke Oriëntatie est arrivé!" *BinnenBand*, 2008, 19.

²⁰³ Marino Keulen, "Cursus MO als sluitsteen van nieuw inburgeringsbeleid," Marino Keulen, geraadpleegd 12 april 2022, <http://www.marinokeulen.blogspot.be>.

²⁰⁴ Het vinden van dit handboek (b)leek onmogelijk. Dit komt voornamelijk omdat het nu niet meer in gebruik is. Het heeft wel degelijk bestaan, in de vorm van een soort kافت vol informatie, maar het feit dat deze anno 2022 niet meer in gebruik is, zegt op zich ook al veel. Noch de leerkracht MO en Koenraad Vandenbussche wisten hiervan. Ook werd Stephanie Van Poucke (KDG) gecontacteerd, die het in 2008 mee vormgaf. Zij kon me echter ook niet verder helpen: ze kreeg zelf nooit een exemplaar van het handboek. Het boek zou *Maatschappelijke oriëntatie. Handleiding voor de leerkracht* heten en geschreven zijn door L. Baeten, K. Goossens, T. Menten, H. Van Eemeren, S. Vanpoucke en S. Van Wouwe.

4. Structureel inburgeren: uitbreiding en verdieping (2009-2016)

In 2009 startte de Vlaamse regering Peeters, met CD&V, N-VA en sp.a als coalitiepartijen. Geert Bourgeois (N-VA), de nieuwe minister van inburgering, besteedde in zijn beleidsnota echter opvallend weinig aandacht aan de inhoud van de lessen MO. Er scheen ook een contradictie te bestaan in hoe leerkrachten hun lessen moesten vormgeven. Enerzijds zei Bourgeois dat de leerkrachten hun cursus zelf mochten vormgeven, anderzijds wees hij op het uniforme handboek dat was ontwikkeld.²⁰⁵ Verder waren het voornamelijk de praktische aspecten van de cursus MO die werden uitgediept. Zo ging men van penale boetes over naar administratieve boetes wanneer nieuwkomers de inburgeringscursus niet volgden, wilden ze ook nieuwe doelgroepen bereiken en werd een instaptoets voorgesteld. Met deze toets zouden de lessen en de inburgeraars beter op elkaar afgestemd geraken. Inburgeraars die al voldoende kennis hadden, zouden vrijgesteld worden van de cursus.²⁰⁶

Inhoudelijk is er in deze regeringsperiode schijnbaar geen evolutie. Structureel daarentegen had Bourgeois wel grootse plannen. Zo werd in 2013 het decreet goedgekeurd ter oprichting van een Agentschap voor Integratie en Inburgering (AGII). Dit EVA (privaatrechtelijk vormgegeven Extern Verzelfstandigd Agentschap) zou een overkoepelende organisatie worden voor de verspreide integratiecentra, onthaalbureaus inburgering, sociaal tolk- en vertaaldiensten, Kruispunt Migratie-Integratie en Huizen van het Nederlands. Het werd dus een beleidsuitvoerend orgaan, maar zou wel een bepaalde mate van onafhankelijkheid hebben.²⁰⁷ Dit weerspiegelde zich in de raad van bestuur, waarin minstens een derde onafhankelijke leden moesten zetelen, maar de voorzitter Zuhail Demir (N-

²⁰⁵ Hiermee bedoelde hij het hierboven aangehaalde handboek dat sinds 2009 gebruikt werd door de docenten MO. *Beleidsnota Inburgering & Integratie 2009-2014* (Brussel: Geert Bourgeois, Minister van Integratie en Inburgering, 2009), 22.

²⁰⁶ *Beleidsnota Inburgering & Integratie 2009-2014*, 22.

²⁰⁷ Agentschap Integratie en inburgering, "Visie en Missie," geraadpleegd 20 april 2022, <http://www.integratie-inburgering.be>.

VA) was. Dat de voorzitter van dezelfde partij was als de minister die het uitvoerde, was niet toevallig: de oprichting van het AGII werd gezien als één van de “paradepaardjes” van de N-VA.²⁰⁸

Uiteindelijk kwam het AGII er in 2015 en centraliseerde het voorheen versnipperde onthaallandschap. Antwerpen en Gent kregen echter een uitzonderingspositie.²⁰⁹ Omdat deze grootstedelijke onthaalcentra zo groot waren, meenden zij op niet-geïntegreerde wijze te kunnen verder werken. Zo bleef Atlas in Antwerpen en IN-Gent bestaan met elk hun eigen werken. Daarentegen is onder de drie spelers toch een grote samenwerking: nieuwe overheidsbeslissingen worden, met het Agentschap als coördinerende partij, samen uitgewerkt. Koen Vandenbussche, projectmanager van het AGII getuigt in een interview dat de accenten misschien verschillen, maar ze wel voor veel projecten samenwerken:

“Wij krijgen soms de coördinatiefunctie voor de verschillende projecten, dus dat wij dat wel coördineren, maar ja het is natuurlijk met de verschillende agentschappen samen, we moeten samen de verschillende projecten doen.”²¹⁰

Het principe achter deze samenwerking is dat de drie partners op gelijke voet staan qua uitwerking en inspraak. Het is van belang dat de cursussen uiteindelijk min of meer over hetzelfde gaan, zeker omdat voor sommige cursussen een koppeling bestaat tussen het halen van het inburgeringsattest en het bekomen van de Belgische nationaliteit. Grote verschillen in cursussen zou kunnen resulteren in verschillende beoordelingen: hierom moet de uitkomst van alle drie de partners hetzelfde zijn.²¹¹

Het Agentschap tracht het in te zetten op vier kernwaarden: “ambitie, daadkracht, openheid en verbinding.” Zo werken ze “aan een gedeelde toekomst. Daarin krijgen mensen, ongeacht herkomst of achtergrond, gelijke kansen en zet iedereen zijn of haar talenten in.”²¹² Maar drie jaar na haar oprichting, in 2018, kreeg het al te maken met een afslankingsproces: er werd aangekondigd dat er meer dan 170 mensen zouden worden ontslagen, waarop de organisatie een staking aankondigde.²¹³

Een van de coördinerende taken van het agentschap is docenten voorzien van pedagogische ondersteuning. Het handboek van 2008 kwam dan wel nooit boven water in dit onderzoek, wél kreeg deze scriptie inzicht in een ‘docentenhandleiding’ die in 2014 werd gepubliceerd. Deze handleiding bestond uit drie delen. Het eerste deel behandelde het lesgeven in MO. Aan de hand van doelenkaders per leeromgeving werd er aan de leerkrachten meegegeven wat de inburgeraars dienden te kunnen (vaardigheden), weten (kennis/infobronnen) en doen (attitudes). Een tweede deel

²⁰⁸ Khadija Zamouri, “Ontslagen bij Inburgering en Integratie: een triest verhaal,” *Bruzz* geraadpleegd 20 april 2022, <http://www.bruzz.be>.

²⁰⁹ Agentschap Integratie en Inburgering “Visie en Missie.”

²¹⁰ Koenraad Vandenbussche (projectmanager Vlaams Agentschap Integratie en Inburgering), interview door Anthe Baelen (student Universiteit Gent), Antwerpen, 08.04.2022.

²¹¹ Vandenbussche, interview, 35:54.

²¹² Agentschap Integratie en Inburgering, “Visie en Missie.”

²¹³ MG, “Protest tegen ontslagen bij Agentschap Inburgering: ‘Niets te verliezen,’” op www.destandaard.be op 20 april 2022.

beschreef de beschikbare pedagogische hulpmiddelen voor de leerkracht en het derde deel ten slotte ging dieper in op het beoordelen van MO.²¹⁴

De didactische uitgangspunten van de lessen MO gingen uit van zeven pijlers: “werken op maat,” “omgaan met heterodiversiteit,” “ervaringsgericht en ervaringsverruimend denken,” “een actief proces,” “interactie en uitwisseling,” “afwisseling van samenwerkend leren en individueel werk” en ten slotte “evaluatie en zelfsturing.” Bovendien werd de rol van de leerkracht omschreven als procesbegeleider, informatieverstrekker en coach. Hieruit blijkt een grote focus op maatwerk en lessen die veranderen afhankelijk van de groep waaraan het wordt gegeven. Toch zijn de ‘doelenkaders’, dat wat leerkrachten minstens aangeraakt moeten hebben in hun lessen, best uitgebreid: dit had tot resultaat dat er nog weinig tijd en ruimte was voor aangepaste lessen. Tijdens het inburgeringstraject was er volgens de handleiding bovendien specifiek aandacht voor acht competenties:

C1	Inzicht in eigen situatie
C2	Informatie verwerven en verwerken
C3	Keuzes maken
C4	Problemen oplossen
C5	Communicatie
C6	Omgaan met diversiteit
C7	Actief burgerschap
C8	Zelfevaluatie en zelfsturing

FIG VII: Acht competenties binnen de lessen MO, bestaande uit kennis, vaardigheden en attitudes (2014).²¹⁵

De lessen MO werden opgehangen aan dezelfde elf leeromgevingen die in 2004 werden ingericht. De leeromgeving ‘Stad en Land’, waar dat geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie zich zou kunnen situeren, is alvast veel uitgebreider dan de paar summere zinnen die in 2004 eraan werden besteed (zie bijlage 1). Op vlak van vaardigheden moesten inburgeraars na de lessen MO zich kunnen oriënteren in hun eigen omgeving en informatie over deze omgeving kunnen verzamelen. Ook moet de inburgeraar “voor- en nadelen van bepaalde keuzes voor de rollen die hij vervult in de Vlaamse/Belgische samenleving inventariseren.”²¹⁶ Wat met dit laatste bedoeld wordt, is echter wat een raadsel: welke rollen worden hiermee bedoeld? Wat dient de inburgeraar te inventariseren en

²¹⁴ Isolde De Jaegher, Els Van Steen, en Jozefien Desaeveer, "Handleiding MO," (Brussel: Agentschap Integratie en Inburgering, 2014), 13.

²¹⁵ De Jaegher, Van Steen, en Desaeveer, "Handleiding MO," 13.

²¹⁶ De Jaegher, Van Steen, en Desaeveer, "Handleiding MO," 16.

waarom? Daarnaast moet de inburgeraar de verschillen herkennen in de manier waarop het openbaar leven in Vlaanderen/België georganiseerd is ten opzichte van zijn land van herkomst.²¹⁷

De kennis die de inburgeraar dient te kennen binnen ‘Stad en Land’ verwijst voornamelijk naar de principes van de rechtstaat: de parlementaire democratie, de constitutionele monarchie, de democratische rechtstaat (scheiding der machten en de onafhankelijke rechtspraak), meerpartijstelsel, verkiezingen (stemrecht en stemplicht), België als lid van de EU, de antidiscriminatiewet en andere rechten en plichten, de meest gangbare omgangsvormen en opvattingen over het openbare leven en de overheid als verzorgingsstaat. Een volledig overzicht hiervan wordt gegeven in bijlage 2 van dit onderzoek.²¹⁸ Het is ook de eerste keer dat er expliciet naar een verleden wordt verwezen in de concretisering van de leeromgeving:

“Een aantal aspecten van België en zijn bevolking (geschiedenis, (land)talen, feestdagen, inwoners, geografie, streek- en woonplaatsgebonden aspecten,...)”²¹⁹

De attitudes ten slotte die aan ‘Stad en Land’ werden gekoppeld staan voornamelijk in het kader van het openstaan voor diversiteit – diversiteit in individuen, omgangsvormen en opvattingen. Verder dienden de inburgeraar open te staan voor actief burgerschap, met rechten (gelijkwaardigheid, vrijheid van meningsuiting en godsdienstvrijheid, onderwijs, solidariteitsprincipe en publieke dienstverlening) en plichten (antidiscriminatiewet, leerplicht, identificatieplicht, belastingplicht en sociale zekerheid).²²⁰

Verdere linken met geschiedenis, erfgoed, herinneringseducatie, en waarden en normen zijn bijna onbestaand. Bij de leeromgeving ‘Verblijfsituatie’ staat niet langer dat de inburgeraar “zicht heeft op de geschiedenis van de migratie” zoals dit in de kennisdoelen van 2004 stond: de focus lag nu uitsluitend op de praktische aspecten van de verblijfsrechtelijke status.²²¹

Uit deze docentenhandleiding vallen een aantal conclusies te trekken. De term ‘inburgeraar’ wordt behouden en vervangt zo definitief ‘nieuwkomer’ als doelpubliek. Hieruit (en ook vanuit de inhoud van de leeromgevingen) kan afgeleid worden dat burgerschap steeds centraler komt te staan in de omgang met nieuwkomers. Het is interessant om aan de hand van het model van Duyvendak

²¹⁷ De Jaegher, Van Steen, en Desaeveer, "Handleiding MO," 16-17.

²¹⁸ De Jaegher, Van Steen, en Desaeveer, "Handleiding MO."

²¹⁹ Dit is de eerste keer in het geval dat het handboek van 2008, besproken in het vorige hoofdstuk, dit niet deed. Een artikel in *De Standaard* daterend uit 2008 gaat over dit handboek en vermeldt dat ook “de Belgische geschiedenis” behandeld zou worden. Dit is echter de enige verwijzing hiernaar en kan op die manier niet gecontroleerd worden. Meryem Kanmaz, “Leven in België, in tien lessen,” *De Standaard* 12.10.2008, geraadpleegd 10 april 2022 op <http://www.standaard.be>; De Jaegher, Van Steen, en Desaeveer, "Handleiding MO," 17.

²²⁰ De Jaegher, Van Steen, en Desaeveer, "Handleiding MO," 17.

²²¹ *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid.*, Pub. L. No. 2004035897, (Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004), 26.; De Jaegher, Van Steen, en Desaeveer, "Handleiding MO."

e.a. dieper in te gaan op het soort burgerschap dat de overheid met deze cursus voor ogen heeft.²²² Het model, dat al in het theoretische luik werd besproken, bestaat uit twee assen: een as herstellend of constructief burgerschap, en een as praktisch of emotioneel burgerschap. In de inhoudelijke versie van 2014 schijnt voornamelijk een constructief cultureel burgerschap door: de focus ligt op de sociale interactie tussen de inburgeraar en de maatschappij en het kritisch in vraag stellen van omgangen en opvattingen. Toch is er ook een herstellend element: inburgeraars dienen “open te staan” voor “waarden” – meer dan dit wordt er echter niet over gesproken.²²³ Daarnaast gaat men binnen het luik ‘Stad en Land’ voornamelijk uit van een emotioneel burgerschap. De focus op vaardigheden en attitudes zorgt voor een nadruk op het openstaan voor de waarden en normen, de interactie met alle personen van de samenleving aangaan en het aanpassen van gedrag.²²⁴

Er is ook een andere semantische verschuiving waarneembaar: in de richtlijnen van 2004 spraken men in elke leeromgeving consequent over België: “het Belgisch onderwijssysteem,” “het Belgisch verkeerssysteem,” “het beleid van België ten opzichte van vreemdelingen,”... Dit is tegen 2014 echter verschoven: er wordt niet langer over ‘Belgisch’ gesproken, maar over “Vlaams/Belgisch”: “de normen in de Vlaamse/Belgische samenleving,” het “Vlaamse onderwijssysteem,” “de verschillende gangbare opvattingen in Vlaanderen/België,”...²²⁵ Hieruit valt logischerwijs te concluderen dat er in die laatste tien jaar in de leeromgevingen een duidelijkere Vlaamse focus kwam. Dit valt in beperkte mate te verklaren aan de hand van de zesde staatshervorming (2011), die meer bevoegdheden van het Federaal naar het Vlaamse niveau overhevelde. Deze nieuwe bevoegdheden hadden echter weinig te maken met cultuur, onderwijs of burgerschap: het ging voornamelijk over de arbeidsmarkt, gezinsbijslagen, gezondheidszorg en welzijn, justitie en verkeer.²²⁶ Een andere verklaring is de Vlaams-nationalistische focus die Geert Bourgeois als minister van Inburgering (2009-2014) zou kunnen gelegd hebben, te kaderen binnen een bredere tendens richting een Vlaams identiteitsgericht discours.²²⁷ Toch lijkt er bewust niet gekozen te worden tussen de twee (sub)naties en wordt Vlaams en Belgisch naast elkaar gebruikt. Dit is iets dat zich nog tot op heden (2022) zal weerspiegelen in de opbouw van een identiteit en/of burgerschap in de lessen MO.

De afwezigheid van ‘geschiedenis’ is ten slotte een derde analyse. Buiten de verwijzing naar letterlijk “geschiedenis” als “aspect van België en zijn bevolking,” wordt er nergens naar verwezen.²²⁸

²²² Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91-93.

²²³ De Jaegher, Van Steen, en Desaever, “Handleiding MO,” 15.

²²⁴ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91-93.

²²⁵ De Jaegher, Van Steen, en Desaever, “Handleiding MO.”; *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid.*, Pub. L. No. 2004035897, (Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004).

²²⁶ “De zesde staatshervorming,” *Belgium.be, informatie en diensten van de overheid*, geraadpleegd 21 april 2022, <https://www.belgium.be>.

²²⁷ Vlaamse Overheid, “Op zoek naar ons DNA,” *Vlaanderen Intern*, 04.04.2018, geraadpleegd 05 mei 2022, <https://www.overheid.vlaanderen.be/>.

²²⁸ De Jaegher, Van Steen, en Desaever, “Handleiding MO,” 17.

Het lijkt evident dat een aantal inburgeringselementen niet kunnen worden uitgelegd zonder historische processen te beschrijven. Toch wordt er niet expliciet naar verwezen en valt het op dat bij de verwijzing naar geschiedenis er “België” staat en dus niet “Vlaams/Belgisch” zoals in de rest van de leeromgevingen. Als het om geschiedenis gaat, lijkt men zo een (Vlaams) burgerschap te verankeren in een Belgisch verleden.

5. Naar een historische invulling (2016-2022)

De regering Bourgeois I (2014-2019) met CD&V, N-VA en Open-VLD stelde Liesbeth Homans (N-VA) aan als minister van Inburgering. Opvallend genoeg is de uitwerking van het MO-beleid volledig afwezig in de beleidsnota van Homans.²²⁹ Toch werd er in 2016 een Besluit gepubliceerd ter uitvoering van het decreet van 7 juni 2013 — het decreet waarin de oprichting van het AGII werd vastgelegd. Naar aanleiding van dit besluit, dat een wettelijk kader voorzag voor de lessen MO in de vorm van ontwikkelingsdoelen met vaardigheden, attitudes en kennis, werd er een nieuwe ‘algemene doelstelling’ geformuleerd door het Agentschap voor Integratie en Inburgering, Atlas en IN-Gent (zie bijlage 3). Voor het eerst, althans in de documenten die dit onderzoek onder ogen kreeg, werd er specifiek verwezen naar de vijf basiswaarden die door de commissie Bossuyt in 2006 werden vastgelegd en die “universeel [zijn] en gelden voor iedereen.”²³⁰

Een fundamenteel nieuw element is dat de “geschiedenis” binnen ‘Stad en Land’ voor het eerst werd geconcretiseerd. Hiervoor werkte een commissie samen, waar ook de leerkracht die voor deze masterproef werd geïnterviewd en die historica van opleiding is, aan deelnam. Daarin stelden ze samen vast wat de minimumzaken waren die iedereen op de één of andere manier moest aanraken in de lessen MO aan de hand van ontwikkelingsdoelen.²³¹ Deze “minimumzaken” waren voor ‘Stad en Land’ dat er “informatie wordt verschaft over de belangrijkste historische ontwikkelingen en wordt stilgestaan bij de actualiteit.” Deze informatie diende gekend te worden omdat de commissie stelde dat:

“De hedendaagse samenleving een product [is] van verschillende maatschappelijke processen. De basiswaarden en de waardenstelsels democratie, democratische rechtsstaat en pluralisme zijn historisch gegroeid. Inzicht in de historische ontwikkeling van de huidige samenleving is nodig om de hedendaagse maatschappij, met haar gewoontes, gevoeligheden, gedragsregels... te begrijpen.”²³²

²²⁹ *Beleidsnota 2014-2019: Integratie en inburgering* (Brussel, Vlaams minister Integratie en inburgering Liesbeth Homans, 2014).

²³⁰ *Maatschappelijk Oriëntatie: algemene doelstelling 2016* (Brussel, Antwerpen en Gent, Agentschap Integratie en Inburgering, Atlas en In-Gent, 2016), 2.

²³¹ Leerkracht X, interview, 25.03.2022 .

²³² *Maatschappelijk Oriëntatie: algemene doelstelling 2016*, 4.

De lijst met historische ontwikkelingen die gekend moeten worden is kort maar krachtig:

- De Europese verlichting
- De seksuele revolutie van de jaren '60
- De sociale strijd
- Kongo-Vrijstaat
- België als jonge staat
- België als pluralistische staat (waaronder de invloed van het katholicisme)
- Politieke structuur
- De landstalen in België
- België in de Europese Unie

FIG VIII: Historische ontwikkelingen leeromgeving 'Stad en Land' (2016).²³³

Meer dan deze kernwoorden werd er niet meegegeven. Op basis waarvan deze keuze werd gemaakt, is daarnaast niet helemaal duidelijk. De leerkracht van Atlas verwoordt het als volgt:

“En dan ben ik eigenlijk gaan kijken naar, ja: wat is er nu belangrijk, — daar kan over gediscussieerd worden natuurlijk — om het DNA, want dat was altijd zo het onderwerp van de expo in BELvue, het DNA van België? En ik vond dat interessant, van wat is er nu belangrijk om dat DNA van België te begrijpen. Dus welke historische processen of strijd, of gebeurtenissen hebben zodanig een impact dat die vandaag nog relevant zijn. Of die je kan gebruiken om een bepaalde gewoonte of een cultuur of... al die zaken, om België beter te begrijpen. Zo ben ik daar beginnen over nadenken. En dan kom je gewoon wel vaak uit bij diezelfde zaken.”²³⁴

Het DNA van België. Dat moet de lijst historische ontwikkelingen onderbouwen. In deze lijst en de keuzes die het maakte, schuilt een duidelijk Belgische focus. Ook de verwijzing naar het BELvue museum, een Brussels museum over “België en zijn geschiedenis,” onderbouwt deze these.²³⁵ De leerkracht gaf zelf ook in het interview aan dat hierover gediscussieerd kan worden — wat is dat DNA en hoe breng je dat over is natuurlijk dé hamvraag van dit onderzoek. Uitgaande van een Belgische geschiedenis, kan een vergelijking met het handboek *Een geschiedenis van België* van de hand van Gita Deneckere, Tom De Paepe, Bruno De Wever en Guy Vanthemsche een inzicht geven of de selectie historische ontwikkelingen overeenkomt met hun opvatting over een Belgische geschiedenis. Dit boek wordt immers gebruikt als handboek van het vak *Geschiedenis van België* aan de UGent, en is geschreven door vier toonaangevende historici. Echter, de titel verraadt meteen al dat het *een* geschiedenis is en houdt meteen de vraag of *De* geschiedenis van België bestaat in zich.

²³³ *Maatschappelijke Oriëntatie: algemene doelstelling 2016, 4.*

²³⁴ Leerkracht X, interview, 17:43.

²³⁵ "Museum over België en zijn geschiedenis en centrum voor democratie," *BELvue museum*, geraadpleegd 2 mei 2022, <https://www.belvue.be>.

Waardeoordelen kunnen er geenszins uit de volgende beknopte vergelijking getrokken worden, wel kan het verschillen of gelijkenissen aantonen.

De Verlichting wordt in het *Een geschiedenis van België* aangeraakt binnen de internationale context die zorgde voor de evolutie van het Ancien Régime naar moderne natiestaten.²³⁶ Toch legt het handboek eerder de focus op de Franse Revolutie — het zo benoemde ‘eindpunt’ van de Verlichting — dan op de Verlichting zelf.²³⁷ De seksuele revolutie wordt niet echt besproken in het boek, in die zin dat het voornamelijk de ongeveer gelijktijdige emancipatiegolf, met een focus op vrouwenrechten (cf gelijk loon voor gelijk werk en baas in eigen buik) bespreekt.²³⁸ De algemene doelstellingen MO is echter niet duidelijk welke focus er moet gelegd worden binnen deze ‘seksuele revolutie’. De sociale strijd, het derde thema in de doelstellingen MO, wordt wel uitgebreid besproken in het boek. Ten minste, als met de sociale strijd bedoeld wordt op de strijd die voorafging aan de oprichting van het zogenaamde Sociaal Pact, de geboorte van de Belgische sociale zekerheid.²³⁹ Opnieuw valt meteen op hoe breed de historische ontwikkelingen geformuleerd zijn; zeker wanneer je weet dat niet alle docenten MO historici van opleiding zijn.

Ook Congo krijgt een hoofdstuk in het handboek. Wel opvallend is dat “Kongo-Vrijstaat” als historische evolutie in het lijstje impliceert dat MO enkel zou moeten focussen op de Onafhankelijke Congostaat van 1885-1908 onder Leopold II en dus niet op het Belgisch Congo van 1908-1960.²⁴⁰ ‘België als jonge staat’ vervolgens is opnieuw een wel zeer brede historische ontwikkeling. Als hiermee het ontstaan van de onafhankelijke natiestaat bedoeld wordt, heeft het uiteraard ook in het handboek haar plaats.²⁴¹ Pluralisme krijgt in *Een geschiedenis van België* geen expliciete ruimte, maar zit wel vervat in verschillende hoofdstukken. Het is ook niet geheel duidelijk wat het AGII, Atlas en In-Gent met ‘pluralistische staat’ bedoelen: op vlak van religie? Op vlak van taal en/of cultuur?²⁴² Op vlak van politiek? Of ál deze vormen van pluralisme? De rol van het katholicisme wordt ook in het handboek uitgebreid besproken. De politieke structuur wordt, evident, ook besproken, net zoals de landstalen. Dit doet concluderen dat het merendeel van de thema’s ook een (belangrijke) plaats krijgen in *Een geschiedenis van België*.

Welke kernthema’s worden dan niét opgenomen in de lijst historische evoluties binnen de lessen MO? Er is geen aanloop naar 1830, geen ‘voorgeschiedenis’ van België opgenomen.

²³⁶ Gita Deneckere e.a., *Een geschiedenis van België* (Gent: Academia Press, 2017), 37.

²³⁷ Lillian Visser, “De Verlichting — Eeuw van de Rede (stroming). Intellectuele beweging uit de 18e eeuw: “Sapere aude”,” *Historiek: online geschiedmagazine*, 2020.

²³⁸ Gita Deneckere e.a., *Een geschiedenis van België* (Gent: Academia Press, 2017), 279.

²³⁹ Gita Deneckere e.a., *Een geschiedenis van België* (Gent: Academia Press, 2017), 261.

²⁴⁰ Gita Deneckere e.a., *Een geschiedenis van België* (Gent: Academia Press, 2017), 155.

²⁴¹ Gita Deneckere e.a., *Een geschiedenis van België* (Gent: Academia Press, 2017), 83.

²⁴² Op de website van de Federale overheid staat te lezen dat België al sinds haar oprichting een “cultureel pluralistisch” land is, omdat er zowel de Latijnse als de Germaanse invloeden op België zijn. “Historische schets van de federalisering van België | Belgium.be”, geraadpleegd 3 mei 2022, <https://www.belgium.be>.

Wereldoorlog I, het Interbellum en Wereldoorlog II zijn de andere grote afwezigen. Blijkbaar zag men in 2016 niet de noodzaak om nieuwkomers het belang van de twee oorlogen op onze maatschappij bij te brengen.

Hoewel het onduidelijk is waar men ter inspiratie ging om de einddoelen te formuleren, lijkt het duidelijk dat het werd vastgelegd aan de hand (van een exploratie) van literatuur over de geschiedenis van België. Echter zijn sommige elementen ('De sociale strijd', 'België als pluralistische staat') erg breed omschreven, waardoor het niet duidelijk is hoe leerkrachten deze zouden invullen – zeker als historici zijn. Het is echter logisch dat slechts de 'grote' thema's aan bod komen: in de lessen MO is 'Stad en Land' maar één van de elf leeromgevingen die moeten gegeven worden. Ook opvallend, maar misschien niet problematisch, is dat het lijstje historische ontwikkelingen niet in chronologische volgorde staat. Het zijn uiteraard ontwikkelingen die ook parallel plaatsvonden zonder duidelijk begin- of eindpunt, maar bijvoorbeeld "België als jonge staat" lijkt (instinctief) toch 'vroeger' geplaatst te moeten worden dan "De seksuele revolutie van de jaren zestig." Een laatste element dat opvalt: dit lijstje historische ontwikkelingen dat in de lessen moet worden "geschetst" staat noch bij de pedagogische onderdelen 'vaardigheden', 'attitudes' of 'kennen en weten'. Bij de categorie 'kennen en weten' staat er slechts: "De inburgeraar moet de nodige informatiebronnen m.b.t. deze leeromgeving kennen en weten waar hij die kan vinden". Met andere woorden: de historische ontwikkelingen dienen niet *gekend* te worden, maar ze hebben als doel "begrip en reflectie."²⁴³

In het deel 'vaardigheden' van het luik 'Stad en Land' is sinds 2016 ook een historische focus gesloten. Het begint namelijk met: "inzicht verwerven in de historische ontwikkeling van de huidige samenleving met als doel begrip en reflectie ervan."²⁴⁴ Verder focusten de vaardigheden op diversiteit, mens- en wereldbeelden, basisrechten en -plichten, België als democratische rechtsstaat en actief burgerschap. Van de vorige lijst vaardigheden (2014) blijft niet veel over. Het derde luik, 'attitudes', is gelijkaardig met de vorige einddoelen, met als groot verschil dat het gedeelte "openstaan voor actief burgerschap" volledig geschrapt is. Dit is opvallend en lijkt niet in lijn met de rest van de *culturalization of citizenship*: de steeds centralere rol van het 'burger-zijn' in de samenleving die in het Vlaamse inburgeringsbeleid vastgesteld kan worden.²⁴⁵ Burgerschap komt wel degelijk nog aan bod in de algemene doelstelling, maar wordt bij veel 'praktischere' aspecten aangehaald: 'Werken' draagt volgens het document bij aan het actief burgerschap en bij 'Wonen' en 'Mobiliteit' zijn er rechten en plichten die tot een goed burgerschap moeten leiden.²⁴⁶ Zo leek de focus in 2016 opnieuw op een meer formeel burgerschap te liggen met een nadruk op rechten en plichten. Anderzijds getuigde de verdieping van de cursus die nieuwkomers moeten volgen in haar geheel wel degelijk van een

²⁴³ *Maatschappelijke Oriëntatie: algemene doelstelling 2016, 4.*

²⁴⁴ *Maatschappelijke Oriëntatie: algemene doelstelling 2016 4.*

²⁴⁵ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 90-92.

²⁴⁶ *Maatschappelijke Oriëntatie: algemene doelstelling 2016, 4.*

culturalisering van het burgerschap: het bleef een vorm van praktisch burgerschap, waarbij concrete praktijken, handelingen en kennis werden overgebracht aan nieuwkomers zodat ze – of, ‘als voorwaarde dat ze’ – burgers konden worden. Het is moeilijk af te leiden uit deze doelstellingen of er uit werd gegaan van een herstellende of constructieve vorm van cultureel burgerschap. Een herstellende vorm gaat uit van een statische cultuur, een constructieve van een dynamische.²⁴⁷ Enerzijds werd de lijst van vijf kernwaarden (van de commissie Bossuyt) gebruikt als rode draad doorheen de doelstellingen. Een vaste lijst leeromgevingen met vaardigheden, kennis en attitudes werd overgebracht als een vaststaand, essentieel pakket om de Belgische/Vlaamse samenleving te begrijpen²⁴⁸. Dit kan wijzen op een eerder statische benadering: er is een reeks aan tradities, gebruiken en waarden die ‘aangeleerd’ moeten worden aan de nieuwkomers. Anderzijds waren deze leeromgevingen relatief breed en open ingericht, en werd er weinig op echte kennisoverdracht gefocust. Hierdoor werd er ruimte gelaten voor leerkrachten om deze doelstellingen zelf in te vullen. Zo kunnen docenten de doelstellingen zien als een instrument binnen de sociale interactie met nieuwkomers. Er bestaan waarden, tradities en gebruiken in België/Vlaanderen, maar deze kunnen immers veranderen van betekenis door de invloed van verschillende impulsen. In de brede formulering van de doelstellingen kan gelezen worden dat er wordt van uitgegaan dat cultuur wordt *gecreëerd* en niet intrinsiek bestaat, en dat deze creatie op microschaal gebeurt *samen* met de inburgeraars: de sociale interactie in de lessenreeks over deze waarden en normen zou zo in theorie kunnen zorgen voor een gezamenlijke ‘nieuwe’ set van waarden en normen.²⁴⁹ Hoewel de ruimte aanwezig is in de leeromgevingen, weten we aan de hand van overheidsdocumenten niet hoe docenten hiermee omgaan. Bovendien zal dit sterk afhangen van leerkracht tot leerkracht. In het praktijkluik van dit onderzoek komen we hierop terug.

²⁴⁷ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91-93.

²⁴⁸ *Maatschappelijke Oriëntatie: algemene doelstelling 2016*

²⁴⁹ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91-93.

6. “De lat wordt hoger gelegd”²⁵⁰: 2019-2022

De verkiezingen van 2019 werden door sommigen een ‘nieuwe Zwarte Zondag’ genoemd: het extreemrechtse Vlaams Belang werd met 18,5% de op een na grootste partij van Vlaanderen. De N-VA was (opnieuw) de verkiezingswinnaar en vormde nadien een regering met Open VLD en CD&V. De N-VA is een partij die streeft naar een confederalisme — een staatsstructuur waarin de deelstaten onafhankelijk bevoegdheden uitvoeren: een samenwerking tussen onafhankelijke staten die een aantal bevoegdheden delegeren aan een confederale samenwerking.²⁵¹ De N-VA en Vlaams Belang kunnen beschouwd worden als de twee meest Vlaamsgezinde partijen in het Vlaamse politieke landschap.²⁵² Hoewel Vlaams Belang uiteindelijk niet in de Vlaamse regering kwam, kreeg het Vlaamse regeerakkoord een opvallend ‘Vlaamse’ toon. Zo werd voor de eerste keer met zoveel woorden van een ‘Vlaamse natie’ gesproken en werden er concrete initiatieven opgenomen in het akkoord om de ‘Vlaamse identiteit’ te versterken.²⁵³ Eén van deze initiatieven is de Canon van Vlaanderen, waarop verder in deze thesis dieper zal worden ingegaan.

Hoewel het geen N-VA minister voor Inburgering werd, maar wel de Open VLD-er Bart Somers, werd ook inburgering één van de zelfbenoemde “N-VA-stempels” die in het regeerakkoord kwam.²⁵⁴ De lat moest voor de inburgeraars hoger worden gelegd, en dit op verschillende vlakken. Inburgeraars moesten vanaf dan betalen voor hun cursus (die overigens wel verplicht bleef): twee

²⁵⁰ Letterlijk citaat uit het Vlaamse regeerakkoord: “De lat wordt voor nieuwkomers hoger gelegd inzake de kennis van het Nederlands, onze gedeelde normen en waarden en het actief deelnemen aan onze samenleving.” *Vlaamse regering 2019-2024: regeerakkoord* (Brussel: Vlaamse regering, 2019), 9

²⁵¹ James Danziger, *Understanding the Political World. A Comparative Introduction to Political Science*. (New York: Longman, 2003), 173.

²⁵² Beide partijen streven naar een andere staatsstructuur: N-VA naar een confederalisme (en dus meer onafhankelijkheid voor Vlaanderen), Vlaams Belang naar een onafhankelijk Vlaanderen. N-VA, “Confederalisme blijft kern van N-VA-programma,” N-VA, 11.09.2017, geraadpleegd 5 april 2022, <http://www.n-va.be>; Vlaams Belang, “Programma: een onafhankelijk Vlaanderen,” Vlaams Belang (z.d.), geraadpleegd 4 april 2022, <http://www.vlaamsbelang.be>

²⁵³ Letterlijk citaat uit het Vlaamse regeerakkoord: “Vlaanderen heeft zich in een lang historisch proces en dankzij de inzet van verschillende generaties ontwikkeld tot een deelstaat van het koninkrijk België en tot deel van de Europese Unie. Het is een democratische en sociale rechtsstaat en vormt een natie met een eigen taal en cultuur, met een democratische politieke traditie en met respect voor de individuele vrijheid, de lokale autonomie, het private initiatief en het verenigingsleven.” *Vlaamse Regering, Regeerakkoord Vlaamse Regering 2019-2024*, 14.

²⁵⁴ N-VA, “De N-VA stempel op het Vlaams regeerakkoord,” N-VA, 01.10. 2019, geraadpleegd 4 april 2022, <http://www.n-va.be>.

maal 90 euro wanneer ze een inburgeringscontract tekenden, en dan nog eens twee keer 90 euro bij het afleggen van het examen Nederlands en het examen MO. Wanneer een inburgeraar niet slaagt, moet hij/zij/hen opnieuw betalen en het examen opnieuw afleggen. Binnen de 24 maanden na de succesvolle afronding van het inburgeringstraject dienen inburgeraars een test af te leggen voor taalniveau B1 mondeling – ook weer aan 90 euro.²⁵⁵ Ook werd de ambitie van “burgerschapstest” als vorm van eindexamen uitgesproken. Hierin zouden er vier elementen getest worden: de kennis van het Nederlands (nieuwkomers moesten na de cursus A2 behalen), “inzichten in onze Vlaamse samenleving, haar werking en haar geschiedenis”, de economische zelfredzaamheid (aankomen bij de VDAB) en Participatie en netwerk: een traject op maat van 40 uren in de vorm van een buddyproject, kennismakingsstage of vrijwilligerswerk.²⁵⁶ Kortom: het inburgeringsbeleid werd bij monde van het regeerakkoord formeel strikter en dwingender.

In zijn beleidsnota ging bevoegd Minister Bart Somers verder in op de aanpassingen van het inburgeringsbeleid. Eén van de tussentitels in zijn nota was “We versterken het inzicht in onze Vlaamse samenleving, haar werking en haar geschiedenis”. Hij schreef hier over:

“Een sterke focus op onze pluralistische rechtstaat, basisinzicht in onze samenleving, haar werking en haar geschiedenis (Vlaamse canon), met aandacht voor de waarden van de Verlichting, zoals vervat in de Grondwet en internationale mensenrechtenverdragen, bv. Gelijkheid man-vrouw, scheiding van kerk en staat, respect voor seksuele diversiteit, het nondiscriminatiebeginsel,...”²⁵⁷

Hoewel in de beleidsnota er niet specifiek wordt op aangestuurd, werkte de Commissie Integratie en Inburgering van 2019-2021 aan een hervorming van het inburgeringsdecreet van 2013. Hiervoor gingen ze uit van een aantal inhoudelijke veranderingen (zie figuur VIII). In dit commissiedocument is het echter niet duidelijk wat deze veranderingen voor de inhoudelijke praktijk van de lessen MO zouden betekenen. Dit werd later verduidelijkt in een Nota aan de Vlaamse regering: de doelstellingen MO zouden opnieuw veranderen, en dit om twee redenen. Enerzijds stelde men vast dat de waarden en normen, zoals deze waren vastgesteld door de Commissie Bossuyt, niet in elke cursus even systematisch en op dezelfde manier aan bod kwamen. Hieraan wilde men iets veranderen, om zo de gedeelde sokkel van waarden en normen explicieter op te nemen in de regelgeving en de cursus maatschappelijke oriëntatie. Anderzijds had men het plan opgenomen een

²⁵⁵ Dit is nog boven op de taallessen die nieuwkomers binnen het inburgeringstraject moeten volgen. In dit traject dienen ze A2 te halen. Daarna moeten ze dus op eigen initiatief ervoor zorgen dat ze op mondeling niveau B1 halen voor Nederlands, en dit binnen de twee jaar na afronding van het inburgeringstraject.

²⁵⁶ *Vlaamse regering 2019-2024: regeerakkoord*, 144–45.

²⁵⁷ Somers, *Beleidsnota Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering 2019-2024* (Brussel: minister Integratie en Inburgering Bart Somers, 2019), 23.

gestandaardiseerde test MO uit te werken. Voordat dit in werking kon treden, was het belangrijk om de leerdoelen zo concreet mogelijk vast te leggen.²⁵⁸

- Optimaliseren van het horizontale integratiebeleid
- Waarde en impact van het inburgeringstraject versterken en zo de kansen van inburgeraars tot succesvolle participatie aan de samenleving verhogen
 - Inburgering enkel voor personen met een duurzame verblijfsvergunning
 - Inhoudelijke verbreding van het inburgeringstraject
 - Economische zelfredzaamheid van inburgeraars versterken
 - Inburgeraars ondersteunen bij het uitbouwen van een netwerk
 - Flexibilisering van het inburgeringstraject en versterking van aanbod op maat door af te stappen van de uniforme duurtijd van 1 jaar
 - Belang van gedeelde waarden en normen benadrukken
 - Inburgeraars stimuleren om de doelstellingen van de inburgeringsonderdelen te behalen
 - Inburgeringsattest indien de doelen van alle onderdelen van het inburgeringstraject behaald zijn
 - Gestandaardiseerde test Maatschappelijke Oriëntatie (MO)
 - Blijvend verplicht tot de doelstellingen gehaald zijn
 - Inburgeringstrajecten minder vrijblijvend: invoering van vergoedingen voor de cursussen en testen
- Versterking taalkennis na het inburgeringstraject
- Aanvullende bepalingen om de werking van de agentschappen Integratie en Inburgering en het Huis van het Nederlands Brussel doelgerichter te maken

FIG IX: *Eigen samenvatting van de deelhoofdstukken in de 'memorie van toelichting in het ontwerp van decreet tot wijziging van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid'.*²⁵⁹

6.1. Onderwijsdoelen MO: doelzinnen, verduidelijkingen en beheersniveau's

Om de leerdoelen vast te leggen ging er een commissie aan de slag, die net zoals in 2016 (voor de toenmalige algemene doelstelling) bestond uit pedagogische medewerkers van het AGII, Atlas en IN-Gent. Aldus Koenraad Vandenbussche, projectmanager bij het AGII, werd er gewerkt aan de hand van "een soort literatuurstudie" en onder begeleiding van de onderwijscommissie. Ook het Kabinet van Somers gaf "een aantal zaken" mee.²⁶⁰ De nieuwe onderwijsdoelen, zoals deze hieronder uitgebreid besproken zullen worden, gingen ook effectief 1 januari 2022 van start. Opvallend is echter dat op het moment van het neerleggen van deze masterproef de externe commissie die de nieuwe doelstellingen moet valideren, nog niet is samengesteld en dus ook nog niets heeft gevalideerd.

²⁵⁸ *Nota aan de Vlaamse Regering. Betreft: Hertekening inburgeringstraject Pub. L. No. 0868/1*, (Brussel: minister Integratie en Inburgering Bart Somers, 2020), 7–8.

²⁵⁹ *Ontwerp van decreet tot wijziging van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid. Pub. L. No. 818-Nr. 1* (Brussel: Commissie voor Binnenlands Bestuur, Gelijke Kansen en Inburgering, 2021), 5–25.

²⁶⁰ Vandenbussche, interview, 16:08.

Hoewel docenten al sinds januari aan de slag zijn met deze nieuwe doelstellingen en hun lessenreeksen hierop hebben aangepast, valt het niet uit te sluiten dat deze nog veranderen.²⁶¹

De nieuwe onderwijsdoelen zijn dus sinds 1 januari 2022 in werking. Het uitgangspunt van de onderwijsdoelen start bij de *zeven sokkels* van de commissie Bossuyt. Dit is echter opmerkelijk: deze commissie ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie legde *vijf* hoofdwaarden en drie “stelsels van normen en waarden” vast, geen zeven sokkels. Het is echter onduidelijk hoe hieruit de zeven sokkels zijn afgeleid.²⁶² Toch kan er een duidelijke link gelegd worden:

Vijf hoofdwaarden en drie stelsels van normen en waarden	De zeven sokkels
De vrijheid	Vrijheid van meningsuiting
De gelijkheid	Gelijkheid van man en vrouw
De solidariteit	
Het respect	Beginsel van non-discriminatie Respect voor seksuele diversiteit
Het burgerschap	
De democratie	Neutraliteit van de overheid
De democratische rechtsstaat	Scheiding der machten
Het pluralisme	Scheiding tussen Kerk en Staat

FIG X: Eigen vergelijking tussen de vijf basiswaarden (Commissie Bossuyt 2006) en de zeven sokkels van de lessen MO (2021).²⁶³

De onderwijsdoelen zijn ingericht volgens de taxonomie van de Amerikaan Benjamin Samuel Bloom (1913-1999). Deze onderwijspsycholoog ontwikkelde een taxonomie van onderwijsdoelen, startende uit een cognitief, een affectief en een psychomotorisch domein dat geëxamineerd kon worden. Uiteindelijk kwam hij zo in 1956 tot zes beheersingsniveaus: *knowledge*, *comprehension*, *aplication*, *analysis*, *synthesis* en *evaluation*. Hetgeen dat wordt aangeleerd, bevindt zich volgens deze taxonomie op verschillende niveaus. Deze niveaus moeten trapsgewijs gezien worden als niveaus waarop dat

²⁶¹ Koenraad Vandenbussche, interview 16:08.

²⁶² Tot de formulering van de nieuwe onderwijsdoelen (2021) bleef men consequent over de vijf basiswaarden spreken, zowel in interne documenten als in rapporten die het inburgeringsbeleid evalueerden. Mieke Devlieger, Dirk Lambrechts, Carine Steverlynck, Chris Van Woensel “Verbindingen: eindrapport werkjaar 2012-2013 van de inhoudelijke inspectie inburgering,” (Eindrapport onderwijsinspectie, Vlaamse overheid, 2013), 50.; *Jaarverslag AGII 2017* (Brussel: Agentschap Integratie en Inburgering, 2017), 32.

²⁶³ Marc Bossuyt, “Eindverslag: commissie “ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie,” 17-36.; Raja Silwal, “De Onderwijsdoelen MO: Sokkels,” op articulate 360, geraadpleegd 05 mei 2022, 360.articulate.com (interne website onderwijsdoelen MO gericht aan docenten MO).

wat aangeleerd wordt, beheerst moet worden. *Knowledge* is in zijn taxonomie laagste trap, *evaluation* de hoogste. Deze taxonomie werd in 1995 herzien omdat men het model niet langer neutraal vond: het zou docenten bewust maken van de “wens” om meer aandacht te besteden aan de orde van denkprocessen.²⁶⁴ Hierom herschreven de onderwijspsychologen Lorin W. Anderson (°1945) en David Krathwohl (1921-2016) in 2001 een revisie van de taxonomie die resulteerde in *onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren*.²⁶⁵ De grootste veranderingen in de taxonomie worden in onderstaand schema van de hand van Leslie Owen Wilson (2006) samengevat.

FIGUUR 42.2 Visuele samenvatting en vergelijking door Leslie Owen Wilson (2006)

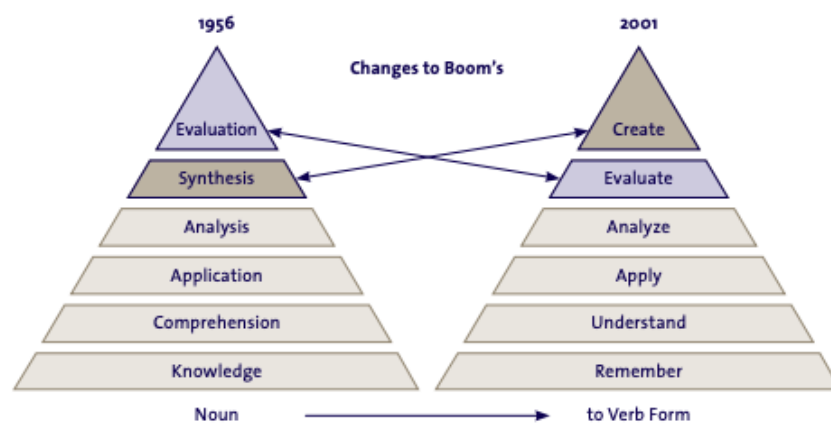


FIG XI: Visuele samenvatting en vergelijking taxonomie van Bloom (1956) en herziening door Anderson en Krathwohl (2001) (Ruijters).²⁶⁶

Het is ook deze taxonomie die werd gekozen om de onderwijsdoelen MO in te richten. De leeromgevingen blijven dezelfde als voorheen — ‘Gezin’, ‘Werk’, ‘Consumptie’, ‘Onderwijs’, ‘Mobiliteit’, ‘Gezondheid’, ‘Vrije Tijd’, ‘Wonen’, ‘Verblijfssituatie’ en ‘Stad en Land’ — maar worden ingeleid door een lijst thema’s en kregen elk hun eigen *doelzinnen*. Binnen deze doelzinnen wordt er een onderscheid gemaakt tussen de subcategorieën feitelijke kennis (die de categorie ‘kennis en weten’ uit 2016 vervangt), conceptuele kennis (die de categorie ‘vaardigheden’ uit 2016 vervangt), procedurele kennis en een affectieve/attitudinale dimensie (die de categorie ‘attitudes’ vervangt). Elke doelzin wordt bovendien gepositioneerd binnen één van de zes beheersingsniveaus van Bloom.

De leeromgeving ‘Stad en Land’ wordt ingeleid door zeven thema’s die aan bod dienen te komen:

²⁶⁴ Manon Ruijters, "Benjamin Samuel Bloom Taxonomie," in *Canon van leren & ontwikkelen: 50 concepten en hun grondleggers*, eds. Manon Ruijters, Rika Schut, en Robert-Jan Simons, (Amsterdam: Boom uitgeverij Amsterdam, 2021), 533.

²⁶⁵ David R. Krathwohl, "Revising Bloom's Taxonomy," *Theory into practice* 41, nr. 4 (2002).

²⁶⁶ Manon Ruijters, "Benjamin Samuel Bloom Taxonomie," 538.

- Effecten van verschillende historische processen op de huidige Belgische/Vlaamse samenleving
- Breuklijnen in de huidige Belgische/Vlaamse samenleving
- De werking van de Belgische democratische staat
- Het belang van het solidariteitsprincipe in de samenleving
- Het belang van diversiteit voor de Belgische/Vlaamse samenleving
- Actief burgerschap
- Het eigen referentiekader.

FIG XII: *Thema's in de leeromgeving 'Stad en Land' in MO (2022).*²⁶⁷

Hier valt al meteen op dat het niet langer de historische processen van de Belgische samenleving zijn, maar van de Belgische/Vlaamse samenleving. De 'vervlaamsing' in de onderwijsdoelen die al in andere categorieën plaatsvond, weerspiegelt zich nu ook in het historische luik.

Naast de zeven thema's, zijn er ook zeven doelzinnen:

- SL1. De inburgeraar **licht** verschillende historische processen **toe** die de huidige Belgische/Vlaamse samenleving mee vorm hebben gegeven. **(Begrijpen)**
- SL2. De inburgeraar **licht** kenmerken van de huidige Belgische/Vlaamse samenleving **toe** als gevolg van verschillende historische processen. **(Begrijpen)**
- SL3. De inburgeraar **licht** de werking van de Belgische democratische rechtstaat **toe**. **(Begrijpen)**
- SL4. De inburgeraar **licht** het belang van het solidariteitsprincipe in de samenleving **toe**. **(Begrijpen)**
- SL5. De inburgeraar **licht** het belang van diversiteit voor de samenleving en voor zichzelf **toe**. **(Begrijpen)**
- SL6. De inburgeraar **participeert** als actief burger aan de maatschappij. **(Toepassen)**
- SL7. De inburgeraar **vergelijkt** zijn eigen referentiekader met de basiswaarden van de Belgische/Vlaamse samenleving. **(Evalueren)**

FIG XIII: *Doelzinnen binnen de leeromgeving 'Stad en Land' (SL) in MO (2022).*²⁶⁸

Deze doelzinnen overlappen relatief duidelijk met de onderwerpen die in het thema aan bod komen. De taxonomie van Bloom leert ons dat men met het thema 'Stad en Land' voornamelijk inzet op 'Begrijpen'. Tot 2022 zou deze lijst doelzinnen ongeveer de inhoudelijke richtlijnen van de lessen MO zijn geweest. Dit is echter helemaal veranderd. Elke doelzin wordt nu immers vergezeld van een erg uitgebreide lijst van feitelijke, conceptuele, procedurele en/of attitudinale dimensies. In bijlage 4 ziet u voor 'Stad en Land' alle slagzinnen en hun verduidelijking. In wat volgt worden een aantal elementen hieruit gehaald en besproken.²⁶⁹

De historische, conceptuele kennis die in de lessen MO aan bod dient te komen, is véél uitgebreider en wordt zo goed als volledig geplaatst onder de doelzin "De inburgeraar licht verschillende historische processen toe die de huidige Belgische/Vlaamse samenleving mee vorm hebben gegeven". De negen

²⁶⁷ *Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving 'Stad en Land' (SL)* (Brussel: Agenschap integratie en inburgering, Atlas, en In-Gent, 2022), 1.

²⁶⁸ *Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving 'Stad en Land' (SL)*, 1.

²⁶⁹ *Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving 'Stad en Land' (SL)*, 1.

historische ontwikkelingen die in 2016 werden geformuleerd zijn nog steeds aanwezig, maar zijn aangevuld met een extra reeks aan historische gebeurtenissen (zie bijlage 4 voor het volledige overzicht). Zo is de Eerste Wereldoorlog toegevoegd. Hierover dient “de Grote oorlog met een hoge dodentol binnen Europa” gekend te worden, dat “de kaart van Europa werd hertekend: nieuwe staten,” de “neutrale houding van België” en dat “vele Belgen vluchten naar andere landen”. Zo wordt WO I vanuit een opvallend Europese focus bekeken: de impact van de Grote Oorlog op de rest van de wereld lijkt minder van belang. Ook Wereldoorlog II is toegevoegd: dit is een oorlog “binnen en buiten Europa” met een “hoge dodentol.” Het naziregime en de Holocaust zorgde voor het “vervolgen en vermoorden van minderheden: Joden, Roma, homoseksuelen en ander personen die afweken van de nazi-norm.”²⁷⁰

De Verlichting werd al in 2016 benoemd, maar in de nieuwe onderwijsdoelen wordt er verder uitgelegd wat hiermee bedoeld wordt. Ze benadrukken de scheiding der machten en tussen kerk en staat. Het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens alsook de democratische rechtsstaat krijgen een klemtoon. Burgerschap als één van de kernelementen van de Verlichting, wordt niet in het lijstje opgenomen. Toch komt burgerschap in andere doelzinnen ruim aan bod: met name in de attitudinale dimensie ligt de focus sterk op “de meerwaarde van actief burgerschap.”²⁷¹

De seksuele revolutie die in 2016 werd benoemd is vanaf nu onderdeel van het bredere subthema “emancipatorische bewegingen”, waaronder ook de sociale strijd wordt geplaatst. Deze wordt overigens ook meer gekaderd: “het ontstaan van de huidige sociale verzorgingsstaat, de evolutie van het stemrecht en kinderrechten” horen volgens de doelstellingen bij de ‘sociale strijd’. Ook de taalstrijd, die in 2016 veel ‘neutraler’ “de landstalen van België” werd genoemd, heeft een plek binnen de emancipatorische bewegingen. Binnen deze taalstrijd moet ook de landelijke en politieke (federale) structuur van België uitgelegd worden. Nog opvallend: “de 1^{ste} wereldoorlog is een belangrijke periode voor het versterken van de Vlaamse beweging.”²⁷². Enerzijds is het opvallend dat er specifiek (en alleen) naar de Vlaamse beweging wordt verwezen, anderzijds evenzeer dat (enkel) Wereldoorlog I als belangrijke periode voor deze beweging wordt aangeduid.

Waar alle andere conceptuele kennis verdere uitleg krijgt, staat “het koloniale verleden en het dekolonisatieproces” vrij eenzaam in het lijstje.²⁷³ Of ze hiermee nog steeds enkel Kongo-Vrijstaat bedoelen is twijfelachtig, aangezien het dekolonisatieproces uiteraard slechts kwam na een periode

²⁷⁰ *Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving ‘Stad en Land’ (SL), 2-5.*

²⁷¹ Enkele voorbeelden: Actief burgerschap door: onderwijs te volgen, te werken, een netwerk op te bouwen, het kiezen van een vrijetijdsbesteding. Het belang inzien van de (basis-)waarden vrijheid, gelijkheid, solidariteit, burgerschap en respect. *Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving ‘Stad en Land’ (SL), 2-13.*

²⁷² *Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving ‘Stad en Land’ (SL), 2-5.*

²⁷³ *Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving ‘Stad en Land’ (SL), 2-5*

van Belgisch bewind in Congo. Gezien het “historisch taboe” rond dit onderwerp is dit opvallend.²⁷⁴ Onderwijspedagogen die deze onderwijsdoelen formuleerden, gaan er impliciet van uit dat docenten genoeg kennis hebben over het Belgische koloniale verleden om hierover les te kunnen geven.²⁷⁵ Een laatste nieuwe historische ontwikkeling sluit de lijst af: de Europese Unie. Hierbinnen ligt voornamelijk een economische focus: vrijhandel, de euro en Europese wetgeving.

De andere doelzinnen focussen op een aantal grotere thema's. Zo komt de ‘democratische rechtstaat’ een aantal keren terug bij verschillende doelzinnen. Daarbinnen wordt gefocust op de grondwet en de “basiswaarden” die verankerd zijn (met een verwijzing naar de basiswaarden van de commissie Bossuyt). Ook het pluralisme kreeg verduidelijking. In 2016 was het niet geheel duidelijk wat er met ‘pluralisme’ werd bedoeld. Dat werd nu benoemd met dat België op cultureel, politiek en sociaal vlak een pluralistische staat is. Tevens krijgt het unieke Belgisch politiek landschap meer aandacht. De inburgeraars dienen te begrijpen dat België een constitutionele monarchie is, drie landstalen en verschillende beslissingsniveaus heeft.²⁷⁶

Hoewel er in de doelzinnen sinds 2022 “Belgisch/Vlaams” wordt geschreven in plaats van “Belgisch,” vertaalt zich dit amper in de historische thema's die moeten worden behandeld. De Vlaamse beweging als emancipatorische beweging is één van de enige elementen die deze gedeeltelijke verschuiving naar ook een Vlaamse geschiedenis onderbouwt.²⁷⁷

De culturalisering van het burgerschap lijkt in deze meest recente onderwijsdoelen een hoogtepunt te bereiken. Niet alleen zijn de nieuwe onderwijsdoelen een enorme verdieping en uitbreiding van de kennis die aan de inburgeraars dient meegegeven te worden: het wordt ook dwingend met een examen en inschrijvingsgeld. Doordat, zeker voor het luik ‘Stad en Land’, er zo'n uitbreiding is van de informatie, sluipt er ook een *statisch* gegeven in dit cultureel burgerschap: waarden en normen worden als vaststaande en “verwezenlijkte” kernelementen van de Belgische/Vlaamse samenleving voorgesteld. Waar de lijst historische processen uit 2016 door haar

²⁷⁴ De Belgische omgang met haar koloniale verleden en de rol dat dit verleden heeft in de inburgeringscursus komt in het praktijkluik nog uitgebreid aan bod. Er is reeds veel literatuur over de moeilijke verwerking van dit verleden. Zie onder andere de werken van Idesbald Goddeeris, "Colonial Streets and Statues: Postcolonial Belgium in the Public Space," *Postcolonial Studies* 18, nr. 4 (2015): 397–409.; Rowan Brouwers, Zeger Verleye, en Pieter Verheyen, "De steun voor dekolonisering in België in kaart gebracht: tussen politieke gevoeligheden en maatschappelijke aanvaarding," *Tijdschrift Sociologie*, 2022, 128–62.; Denise Bontrovato en Karel Van Nieuwenhuysse, "Confronting “Dark” Colonial Pasts: A Historical Analysis of Practices of Representation in Belgian and Congolese Schools, 1945–2015," *Paedagogica Historica* 56, nr. 3 (2020): 293–320.; Georgi Verbeeck, "Legacies of an Imperial Past in a Small Nation. Patterns of Postcolonialism in Belgium," *European Politics and Society* 21, nr. 3 (2020): 292–306.

²⁷⁵ Dit lijkt niet te stroken met de realiteit. Zo onderzochten Rowan Brouwers, Zeger Verleye en Pieter Verheyen. De steun voor dekolonisering, waaruit een grote onwetendheid bij de bevolking over de wandaden in Congo naar voren kwam. Illusterend hiervoor is bijvoorbeeld het Britse onderzoek van YouGov dat in 2020 aantoonde dat 23% van de Belgen trots is op haar koloniale verleden. Verder tonen de publieke debatten over het omgaan met standbeelden van Leopold II in de publieke ruimte, of de controverse rond het museum van Tervuren, hoe gevoelig het thema ligt en hoeveel verschillende opinies over (de omgang met) dit verleden is.; Brouwers, Verleye, en Verheyen, "De steun voor dekolonisering in België in kaart gebracht," 128–62.; Matthew Smith, "How unique are British attitudes to empire?" Geraadpleegd 3 mei 2022, <https://www.yougov.co.uk>.

²⁷⁶ Formuleren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving ‘Stad en Land’ (SL), 2-5.

²⁷⁷ Formuleren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving ‘Stad en Land’ (SL), 2-5.

breedheid ruimte liet aan docenten om dit op sociaal-interactieve manier in te vullen, is de huidige lijst veel meer vastgelegd en is er minder plaats voor debat. Volgens de vier varianten van cultureel burgerschap die Duyvendak e.a. onderscheidde, kan in de huidige onderwijsdoelen zowel een praktisch als een emotioneel burgerschap gezien worden.²⁷⁸ Praktisch door het aanleren (of leren “begrijpen”) van historische processen, emotioneel door bepaalde “gevoelsregels” aan te leren via de attitudinale dimensie.

Door deze nieuwste onderwijsdoelen is de historische dimensie van het inburgeringstraject immens uitgebreid. Hoe de historische processen die aan bod komen werden geselecteerd, blijft echter ambigu: er werden geen academici geraadpleegd in het vastleggen van deze selectie. Wel zullen er academici zetelen in de commissie die de onderwijsdoelen MO zal valideren, maar ondertussen worden de nieuwe doelen al sinds januari 2022 gedoceerd aan nieuwkomers. Vanuit het AGII zijn ze zich bewust van de beperkte academische fundering van deze selectie en hebben ze behoefte aan een professioneel kader dat hen van historisch correcte informatie kan voorzien. Dat zegt Sara Leunis, directeur vorming bij Vlaams Agentschap Integratie en Inburgering op een gespreksavond over de Canon van Vlaanderen.²⁷⁹ Dit canon is één van die andere aspecten die in het Vlaamse regeerakkoord van 2019 naar voren kwam en voor een publiek en academisch debat zorgde. Maar is een canon geschikt als academisch kader voor het historische luik van de lessen MO?

6.2. Een Canon van Vlaanderen

In het regeerakkoord van de Vlaamse regering Jambon I, dat in 2019 werd opgesteld door de N-VA, CD&V en Open VLD, ligt een duidelijke focus op de Vlaamse identiteit. Het is voor de regering “essentieel dat we de Vlaamse identiteit complexloos kunnen beleven, onder meer via gedeelde symbolen.”²⁸⁰ In dit kader drukt de regering haar wens uit om een Canon van Vlaanderen te laten opstellen door een groep onafhankelijke experts:

“Het gaat om een lijst van ankerpunten uit onze Vlaamse cultuur, geschiedenis en wetenschappen, die zowel in het onderwijs als in het kader van de inburgeringstrajecten ter ondersteuning gebruikt worden.”²⁸¹

In het regeerakkoord wordt er met andere woorden expliciet een link gelegd tussen een Vlaamse identiteit, een canon en inburgeren in Vlaanderen. De idee hierachter is dat een canon bouwt aan een collectieve herinnering en op die manier een nuttig instrument is om burgerschap en integratie van

²⁷⁸ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91-93.

²⁷⁹ Anthe Baele, “De Canon van Vlaanderen – gespreksavond 19 april: argumenten Sara Leunis,” in *fieldnotes gespreksavond Canon van Vlaanderen, Gent (19/04/2022)*.

²⁸⁰ *Regeerakkoord Vlaamse Regering 2019-2024*, (Brussel: Vlaamse regering, 2019), 11.

²⁸¹ *Regeerakkoord Vlaamse Regering 2019-2024*, (Brussel: Vlaamse regering, 2019), 11.

nieuwkomers te bevorderen.²⁸² Haar mosterd haalde de Vlaamse regering in Nederland: daar is reeds sinds 2006 een canon, bestaande uit 50 ‘vensters’ die inzichten geven op de Nederlandse geschiedenis en cultuur. Aan de hand van didactisch materiaal en een website dient het zo ter ondersteuning voor leerkrachten in het lager en middelbaar onderwijs. Ook in de Nederlandse inburgeringscursus staan de onderwerpen van de canon centraal.²⁸³

Een ‘canon’ is een “geheel van zaken, personen, gebeurtenissen,... die algemeen als belangrijk wordt erkend, zodat iedereen ze eigenlijk zou moeten kennen.”²⁸⁴ De Canon van Vlaanderen wordt zo een selectie van historische feiten en interpretaties, die een gedeeld verleden representeren en uitgaan van een continuïteit tussen het verleden en het heden. Dit gegeven zorgde ervoor dat al vanaf de lancering van de idee van een canon van Vlaanderen er een intens publiek debat uitbrak over het nut en/of de invulling ervan. Verschillende academici schreven (collectief) opiniestukken en lieten hun stem horen. Vele historici vinden een canon namelijk geen goed idee. Historici Tom de Paepe, Bruno de Wever, Paul Janssenswillen en Karel van Nieuwenhuysse, allen met ook een geschieddidactische achtergrond, uitten eind 2019 in een gezamenlijk essay hun bezorgdheid. Hierin maakten ze het onderscheid tussen een aantal clusters van kritieken.

Een eerste angst was van wetenschappelijke aard. Geschiedenis laat zich namelijk niet zomaar vastleggen voor de eeuwigheid in een canon omdat geschiedenisbeelden intrinsiek veranderlijk zijn. Dit houdt in dat enerzijds afwijkende conclusies kunnen getrokken worden uit eenzelfde bronnenreeks en anderzijds historici kinderen van hun tijd zijn en hierdoor beïnvloed worden in hun onderzoek.²⁸⁵ Bovendien vinden ze dat een canon geen inclusieve geschiedenis kan zijn. Het gaat over ‘Vlamingen’ die Vlaanderen groot maakten, wat niet-gecanoniseerde anderen uitsluit. Daarnaast houdt het opstellen van een canon geen rekening met de historische invloed van tal van culturele en religieuze gemeenschappen.²⁸⁶ Het is een geschiedenis van de dominante autochtone groep, waardoor buitenstaanders worden uitgesloten.²⁸⁷ Specifiek voor inburgeringscursussen bestaat er het risico dat nieuwkomers ofwel vervreemden van hun eigen achtergrond en ontheemd raken, ofwel zich net afzetten tegen de dominante cultuur. Zo beargumenteert ook masterstudent Pedagogische Wetenschappen Mattias Theys in een opiniestuk in De Knack dat een canon bij voorbaat faalt in haar doelstelling inclusief te werken wanneer het enkel focust op een Vlaamse identiteit. De selectie die in de canon wordt gemaakt is volgens hem bepalend in wat er cultureel waardig en minderwaardig

²⁸² Marc Boone, "Geschiedenis En Geschiedschrijving Als Gewillige Dienstmaagden van de Politiek? Casus: De Historische Canon van Vlaanderen," *Wetenschappelijke tijdingen op het gebied van de geschiedenis van de Vlaamse Beweging* 80, nr. 1 (2021): 39.

²⁸³ Kees Ribbens, "A Narrative that Encompasses Our History," in *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century* eds. Maria Grever en Siep Stuurman (Hampshire: Palgrave, 2007), 70

²⁸⁴ "Betekenis 'canon'," Van Dale, geraadpleegd 10 april 2022, <http://www.vandale.nl>.

²⁸⁵ Bruno De Wever e.a., "Dienstmeid of kritische vriendin? Waarom een Vlaamse canon geen goed idee is voor het geschiedenisonderwijs," *Karakter. Tijdschrift van Wetenschap* 68, nr. 17 (2019): 1.

²⁸⁶ De Wever e.a., "Dienstmeid of kritische vriendin?" 2.

²⁸⁷ Ed Jonker, "Sotto Voce," in *Controverses rond de canon* (Assen: Van Gorcum, 2006), 16.

wordt beschouwd.²⁸⁸ Het probleem van inclusiviteit geldt overigens niet enkel voor niet-Vlamingen: de aanname is dat zelfs binnen de groep 'Vlamingen' de canon zich voornamelijk zal focussen op mannen uit de hogere klasse, en hierdoor geen aandacht heeft voor gender en het *agency* van 'gewone' mensen.²⁸⁹

Naast de inclusiviteit stelt onder andere Grever dat ook de pluraliteit aan perspectieven wordt ondermijnd in een canon.²⁹⁰ Aandacht voor de meerstemmigheid van historische contexten en collectieve herinneringen leert volgens geschieddidactici leerlingen genuanceerder kijken naar de complexiteiten en uitdagingen voor de toekomst. Op die manier kan een pluralistische kijk op het verleden de democratische betrokkenheid en debat bij jongeren versterken – iets wat volgens critici in de canon ontbreekt.²⁹¹

Een vierde wetenschappelijk argument gaat over de politieke insteek van een canon van Vlaanderen en met name het beoogde gevoel van Vlaamse trots te creëren. Hiervoor gaat het volgens De Wever e.a. op anachronistische en teleologische wijze uit van een achterhaald romantisch geschiedenisbeeld: het projecteert namelijk een hedendaags idee van Vlaanderen terug tot ver in het verleden, terwijl dit Vlaanderen een recente constructie is die tot stand kwam na 1830. Alles wat hiervoor als Vlaanderen wordt beschouwd is contingent, met telkens wisselende bevolkingsgroepen en grenzen.²⁹²

Een tweede cluster tegenargumenten bevindt zich op pedagogisch niveau. Een canon werkt volgens critici zoals De Wever e.a. simplificerend, vernauwend en homogeniserend. Waar geschiedeniseducatie voor een lange tijd erg canoniek was, is men reeds enkele decennia hiervan afgestapt. Geschieddidactici vonden het immers belangrijker vinden om inzichten aan te reiken en een kritisch denkvermogen te ontwikkelen, dan feitelijke kennis mee te geven. Een vast geschiedenisbeeld is niet meer evident door processen als globalisering, individualisering, ontzuiling en migratie.²⁹³ Daarom gaan de huidige eindtermen uit van een historisch denken als leidend principe. Dit staat dus haaks op het principe van een canon. De vrees is dat de canon dit principe van onderwijs zal verdringen en op termijn bepalend zal worden voor de eindtermen. Zowel commissievoorzitter Emmanuel Gerard (KUL) als commissielid Jan Dumolyn (UGent), beiden historicus, repliceren hierop in verschillende interviews dat de canon expliciet iets vrijblijvend moet zijn, die "de openheid biedt

²⁸⁸ Mattias Theys, "De Vlaamse canon zal divers zijn of niet zijn," *Knack*, 11.04.2021, geraadpleegd 10 april 2022, <https://www.knack.be>.

²⁸⁹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 84.

²⁹⁰ Maria Grever en Siep Stuurman, eds., *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century* (Hampshire: Palgrave, 2007), 41.

²⁹¹ Marjan Verplancke e.a., *Vroeger gaat niet over: herinneringseducatie als pedagogische praktijk*, 2017, 24.

²⁹² Bruno De Wever e.a., "Dienstmeid of kritische vriendin? Waarom een Vlaamse canon geen goed idee is voor het geschiedenisonderwijs," *Karakter. Tijdschrift van Wetenschap* 68, nr. 17 (2019): 2.

²⁹³ De Wever e.a., "Dienstmeid of kritische vriendin?" 2.

aan mensen en organisaties om er 'iets' mee te doen."²⁹⁴ Het wordt volgens hen geen onderdeel van de eindtermen maar dient wel ter uitbreiding van het didactisch materiaal.²⁹⁵ Dit argument houdt echter geen stand volgens Koen Aerts e.a., een groep historici van verschillende universiteiten, die in hun opiniestuk in *De Standaard* verwijzen naar het Nederlandse voorbeeld. Ook daar stelde de commissie dat dit niet de bedoeling van de canon was, maar werd in 2010 alsnog de canon opgenomen in de 'kerndoelen' van het Nederlandse onderwijs.²⁹⁶ Dit geldt evengoed voor het gebruik van de canon in inburgeringstrajecten: de Nederlandse commissie garandeerde op voorhand dat de canon hier niet zou worden gebruikt, maar dit gebeurde alsnog.

Een derde punt van discussie in het vraagstuk van een canon is de rol van een Vlaamse identiteit. Voorstanders beargumenteren dat het canon een werkbaar kader aanbiedt aan leerkrachten, en dat migranten zo inzicht krijgen in hoe het land zichzelf ziet en wat het van haar burgers verwacht.²⁹⁷ Bovendien kan het zorgen voor het bijbrengen van een zekere vorm van trotsheid bij de Vlamingen. Met een canon kan een collectief geheugen gestimuleerd worden en zo het groepsgevoel, de 'nationale' identiteit bevorderd worden.²⁹⁸ Ook hierop is er echter kritiek: indien een canon zou inzetten op een identiteitsconstructie, gaat de overheid volgens sceptici voorbij aan het feit dat identiteit meerdere lagen heeft. Een Canon van Vlaanderen zou alle andere identificaties dan de Vlaamse negeren, en zo het risico met zich meenemen dat studenten in slechts één identitaire, verbeelde, gemeenschap ingesloten worden.²⁹⁹ Een gemeenschappelijke geschiedenis construeren is overigens niet hetzelfde als een top-down canon meegeven; veel meer gaat het over gedeeld historisch bewustzijn.³⁰⁰

Het uitgangspunt van de Nederlandse regering voor het opstellen van een canon was het bevorderen van het aanleren van een historische en culturele kennis van Nederland om de nationale identiteit aan te scherpen en de sociale cohesie te bevorderen. De commissie die de opdracht kreeg de canon te schrijven, ging echter niet akkoord met deze stelling. Ze vonden culturele identiteit een bedrieglijk en gevaarlijk begrip en stelden expliciet dat de canon slechts een pedagogisch instrument kon zijn en geenszins een middel om een Nederlands burgerschap te bevorderen. Hiermee namen ze afstand van de politieke verwachtingen en benadrukten dat de canon een collectief geheugen van een

²⁹⁴ Olga Van Oost en Roel Daenen, "Het begin van het canonvirus? Werkzaamheden commissie Canon van Vlaanderen van start," *Faro*, 2021.

²⁹⁵ Walter Pauli, "Emmanuel Gerard: "Voor de meeste Vlamingen is de geschiedenis één groot zwart gat", " *De Knack*, 18.11.2020.

²⁹⁶ Koen Aerts e.a., "De eenzijdige blik van een Canon van Vlaanderen," *De Standaard*, 07.10.2020, geraadpleegd 10 april, <http://www.destandaard.be>.

²⁹⁷ Grever en Stuurman, *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*, 41.

²⁹⁸ De Wever e.a., "Dienstmeid of kritische vriendin?" 1.

²⁹⁹ De Wever e.a., "Dienstmeid of kritische vriendin?" 2.

³⁰⁰ Grever, "Dilemmas of common and plural history," 76.

land kan weerspiegelen, maar nooit de identiteit ervan.³⁰¹ De canon kwam er dan wel vanuit een politiek-ideologische impuls, het eindproduct zou, aldus de opstellers, hiervan zijn losgekoppeld.

Een gelijkaardige evolutie gebeurde in Vlaanderen. Er ontstond na de publicatie van het regeerakkoord en de beleidsnota van minister Ben Weyts aanvankelijk een grote polemiek met de hierboven aangehaalde argumenten. Ook in deze beleidsnota legt Weyts immers in mildere mate de link tussen de canon en identiteit:

“Een gemeenschap die worstelt met haar verleden, komt moeilijk tot een gezamenlijke toekomst. Om op een complexloze manier antwoorden te bieden op vragen over wie we zijn en waar we vandaan komen, maak ik werk van een Canon van Vlaanderen.”³⁰²

Maar aan de kritieken werd (deels) gehoor gegeven. Een jaar later, september 2020, stuurde Weyts een opdrachtbrief naar historicus Emmanuel Gerard: hij werd de commissievoorzitter van de commissie die zich buigt over de Canon van Vlaanderen. In deze brief verwees Weyts naar het maatschappelijk debat en citeerde hij de “keuzes” die de Nederlandse commissie maakte. De gevreesde “betonning van de geschiedenis” werd gecounterd door de belofte dat de canon periodiek zal herbekeken en herijkt worden.³⁰³ In Nederland gebeurde dit overigens al in 2019. De kritische vraag kan hierbij echter gesteld worden wanneer deze herijking dan dient plaats te vinden, onder welke impulsen en door wie. Dit wordt niet gespecificeerd en lijkt overgelaten aan *fingerspitzengefühl*. Het gebrek aan meerstemmigheid werd beantwoord door het concept van vensters over te nemen uit Nederland. Dit zou ruimte voor nuancering en context creëren. Bovendien beargumenteert commissielid Dumolyn dat een venster ook verschillende tijdslijnen kan bevatten. Het is volgens hem niet de bedoeling om een Vlaamse-bodem verhaal te vertellen, maar eerder te vertrekken vanuit de huidige maatschappij en de thema’s die in het nu spelen.³⁰⁴ Zo’n venster kan een volledige thematiek gedurende verschillende eeuwen bevatten en vanuit verschillende perspectieven benaderen. De opdrachtbrief van Ben Weyts geeft de opdracht om de teleologische interpretatie van de geschiedenis te vermijden door de canon los te koppelen van een identiteitsdebat. Zowel de positieve als negatieve bladzijden uit de geschiedenis dienen belicht te worden. De canon heeft volgens de opdrachtbrief niets te maken met een Vlaamse identiteit. Om dit argument kracht bij te zetten wordt de “keuze” van de Nederlandse commissie geciteerd: “De commissie ontkoppelde canon en nationale identiteit (‘de canon kan wellicht het collectief geheugen van een land weerspiegelen, maar nooit de identiteit ervan’).”³⁰⁵ Dumolyn stelt: “[de canon] heeft niets te maken met het vraagstuk rond ‘Vlaamse identiteit’. Ik ben ook geen voorstander van volgens mij vage ‘burgerschapsbegrippen’. Het creëren van een collectief

³⁰¹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 83.

³⁰² *Opdrachtbrief commissie canon van Vlaanderen*, (Brussel: Minister van Onderwijs Ben Weyts, 2020), 2.

³⁰³ *Opdrachtbrief commissie canon van Vlaanderen*, 2.

³⁰⁴ Van Oost en Daenen, "Het begin van het canonvirus? Werkzaamheden commissie Canon van Vlaanderen van start."

³⁰⁵ *Opdrachtbrief commissie canon van Vlaanderen*, 1-3.

geheugen'? Dat is ook weer zo problematisch. Wat blijft er dan nog over? Ik denk dat verbondenheid en authenticiteit wel belangrijk zijn. [...] Het gaat erom dat je wel trots mag zijn op een verleden."³⁰⁶

Door de canon officieel los te koppelen van identiteitsconstructies, lijkt de kritiek dat de canon zou dienen als politiek instrument om de collectieve identificatie met de Vlaamse natiestaat te bevorderen niet meer relevant. Echter, de canon is nog niet gepubliceerd, laat staan ingepast in onderwijsstructuren. De toekomst zal uitwijzen hoe de praktijk omgaat met dit canon en of het al dan niet een invloed heeft op een identiteitsconstructie.³⁰⁷ Bovendien is er in de opdrachtbrief geen antwoord geformuleerd op de kritiek dat een canon een exclusieve manier van geschiedschrijving is. Maria Grever bepleit dat de geschiedenis van een woonland moet verbonden worden met Europa en de wereld zodat ook het land van herkomst van nieuwkomers een plaats krijgt. Vooral bij eerste-generatie immigranten, het voornaamste doelpubliek van de inburgeringscursussen, zijn gevoelens van nationale verbondenheid vaak tweeledig van betekenis. Enerzijds hebben ze het gevoel van identiteit van het land van herkomst, anderzijds hebben ze de wens een bestaan op de bouwen in het land waarin ze nu wonen.³⁰⁸ Slechts wanneer ook hun verhaal een plaats krijgt in een canon en het op die manier het Vlaanderen van vandaag weerspiegelt, heeft de canon kans tot slagen als "gids in de chaos die de geschiedenis nu eenmaal is," zoals Gerard het verwoordt.³⁰⁹

Historicus Ed Jonker plaatst de discussie over de relatie tussen nieuwkomers en een canon in het bredere debat over multiculturalisme en de tegenstelling hierin tussen universalisme en particularisme — de verhouding tussen universele rechten en culturele bijzonderheden.³¹⁰ Initiatieven zoals een canon zijn niet bevorderlijk voor de heterodiversiteit van culturen: het draagt het gevaar in zich dat 'onze' collectieve identiteit wordt versteend — zelfs als dit canon periodiek herijkt wordt. Het feit dat de canon een flexibel en veranderlijk karakter heeft, is op zich al paradoxaal, maar daar bovenop kan het blijvend gezien worden als de uitdrager van de *official memory*. Deze officiële geschiedenis sluit buitenstaanders uit, waardoor het volgens Jonker als integratiemiddel te kort schiet. Het gaat immers uit van een universeel verleden dat 'iedereen' gemeenschappelijk heeft, zonder aandacht te hebben voor de individuele achtergrond van inburgeraars. Een canon draagt het risico in zich, met welke intenties dan ook opgesteld, ingezet te worden voor de gedwongen insluiting van buitenstaanders.³¹¹

Op het moment van het schrijven van deze masterscriptie is de canon van Vlaanderen nog volop in ontwikkeling. Het is momenteel niet duidelijk hoe de canon een rol zal spelen in de cursus Maatschappelijke Oriëntatie. Dat de canon wordt opgenomen in de lessen MO wordt door sommigen

³⁰⁶ Van Oost en Daenen, "Het begin van het canonvirus? Werkzaamheden commissie Canon van Vlaanderen van start."

³⁰⁷ Poel, "Identiteit en onderwijs: een discoursanalyse van het publieke debat rond de Vlaamse canon," 53.

³⁰⁸ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 83.

³⁰⁹ Pauli, "Emmanuel Gerard: "Voor de meeste Vlamingen is de geschiedenis één groot zwart gat"."

³¹⁰ Ed Jonker, "Sotto Voce," in *Controverses rond de canon* (Assen: Van Gorcum, 2006), 5.

³¹¹ Ed Jonker, 'Sotto Voce', 6-12, 16.

betwist, maar staat wel degelijk nog steeds zo in overheidsdocumenten geformuleerd, zoals hier in de beleid- en begrotingstoelichting van Gelijke Kansen, Integratie en inburgering 2022:

“Vanaf 1 januari 2022 treedt het vernieuwde MO-kader, met een verhoogde aandacht voor de gedeelde sokkel van waarden en normen in werking. Het is ook de bedoeling de inburgeraar kennis bij te brengen van de ankerpunten uit de Vlaamse cultuur, geschiedenis en wetenschappen, zoals omschreven in de Canon van Vlaanderen. Dit wordt opgenomen vanaf de oplevering van de Canon van Vlaanderen door de Commissie Canon van Vlaanderen.”³¹²

De toekomst zal uitwijzen óf en hoe de Canon zich zal aftekenen in de inburgering van nieuwkomers.

³¹² *Beleids- en begrotingstoelichting Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering Begroting 2022*, Pub. L. No. 13-Z (2021-2022)-Nr. 1, (Brussel, Vlaams minister Integratie en Inburgering, 2021), 22.

DEEL III

Inburgeren: een praktijk

1. Methodologisch kader

“De polemiek is vaak heel anders dan de praktijk.”³¹³ Het eerste deel van dit onderzoek analyseerde op theoretisch niveau wat historische cultuur, een nationale politiek, identiteit en inburgeren met elkaar verbindt. Het tweede luik ging dieper in op hoe dit zich vertaalde in het Vlaamse inburgeringsbeleid. Om een meer diepgaand antwoord te kunnen formuleren op mijn onderzoeksvraag, namelijk wat de rol van geschiedenis, historische cultuur en erfgoed is in Vlaamse inburgeringstrajecten voor meerderjarige nieuwkomers, is het essentieel om als derde en laatste deel het praktijkniveau te onderzoeken. De logische keuze hiervoor was deze inburgeringspraktijk zelf zo uitgebreid mogelijk te ondervinden. Hierom volgde ik een inburgeringstraject, interviewde een leerkracht en een beleidsmedewerker en liet ik een groep inburgeraars een vragenlijst invullen.

Ik had de kans een volledig traject Maatschappelijke Oriëntatie bij Atlas, de stedelijke EVA (Extern Verzelfstandigd Agentschap) voor Integratie en Inburgering te mogen meevolgen. Deze vzw voert namens Stad Antwerpen het Vlaamse inburgerings- en integratiebeleid uit. De Vlaamse overheid legt de grote lijnen vast in een decreet, Stad Antwerpen legt hierbij de stedelijke accenten. De voorzitter van Atlas is de Antwerpse schepen van integratie en inburgering. Subsidies krijgt het van de Stad, Vlaanderen en Europa. Atlas werkt samen met het Vlaams Agentschap voor Integratie en Inburgering en In-Gent, om zo het Vlaams decreet zoveel mogelijk op dezelfde manier uit te voeren.³¹⁴ In wat volgt onderbouw ik mijn op welke wijze ik aan de lessen van Atlas deelnam en hoe ik mijn interviews en vragenlijst afnam.

³¹³ Leerkracht X, interview, 45:06.

³¹⁴ Atlas, integratie en inburgering Antwerpen, "Wat doet Atlas?" geraadpleegd 15 april 2022, <http://www.atlas-antwerpen.be>.

Om zo waarheidsgetrouw mogelijk een cursus Maatschappelijke Oriëntatie te kunnen volgen, koos ik voor een antropologisch kwalitatief onderzoek in de vorm van een participerende observatie.³¹⁵ Dit betekent dat ik zo goed mogelijk trachtte te integreren in de lessen, maar dat de inburgeraars wel wisten wat ik kwam doen. Dit was een ongestructureerde observatie: de vorm, — een cursus Maatschappelijk Oriëntatie — wanneer en hoe ik observeerde wist ik op voorhand, maar de inhoud van de observatie stond niet vooraf vast. Ik focuste me op het brede thema ‘geschiedenis’, met daarbinnen herinneringscultuur, erfgoed en tradities, als kernconcepten, maar wist niet welke informatie ik precies nodig had. Hierom kon ik geen observatieschema gebruiken. Ik schreef gedetailleerde observaties uit aan de hand van de logboekmethode. Alle situaties, onderwerpen en conversaties die binnen mijn thema vielen, noteerde ik volgens het *verbatim* principe: zo schreef ik ‘live’ woordelijk neer wat de inburgeraars en de leerkracht vertelden bij conversaties die relevant waren.³¹⁶ Mijn notities hield ik ‘chronologisch bij, ingedeeld per les. Om de integriteit van de inburgeraars en de leerkracht te verzekeren, nam ik de lessen niet op.

Ik volgde het BAMA-traject. Dit is een verkort traject, specifiek voor hoogopgeleiden. Zij komen hierin terecht wanneer ze een bachelor- of masterdiploma kunnen voorleggen. Een ‘normaal’ traject duurt 60 uren, wat neerkomt op 20 lessen; dat voor BAMA-groepen duurt 36 uren, verspreid over 12 lessen. Concreet vertaalde dit zich in drie dagen in de week (dinsdag, woensdag en donderdag) les van 9u-12u — van 3 februari tot 16 maart.³¹⁷ Twee dagen in de week was dit een online les, op donderdag was het fysiek. Dat het traject geen regulier traject was, is belangrijk om mee te nemen. Zo valt dit niet te vergelijken met een groep analfabeten, en ook alle groepen hiertussen krijgen op een andere manier les. De groep werd me toegewezen door Atlas — hier had ik dus niets in te zeggen. Bovendien was de leerkracht, die verder in dit onderzoek anoniem wenst te blijven en dus ‘leerkracht’ genoemd zal worden, historica van opleiding. Dit heeft een invloed op de focus in haar lessen, waarin haar interesse voor geschiedenis zich weerspiegelde.

De klas MO bestond uit 13 inburgeraars tussen de 25 en 40 jaar, afkomstig uit 10 verschillende landen.

De voertaal in de les was Engels. De inburgeraars waren allen nog maar recent in België. Opvallend

³¹⁵ Ik baseerde mijn methodologie op het volgende handboek: Dimitri Mortelmans, *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco, 2020. Ook raadpleegde ik het boek van James P. Spradley, *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart en Winston, 1980., alsook Barbara B. Kawulich, “Participant Observation as a Data Collection Method,” in *Forum Qualitative Sozialforschung* 6 nr. 2, 2005. Voor inspiratie ging ik ten rade bij etno-linguïstische onderzoeken zoals die van Jan Blommaert en Ico Maly in bijvoorbeeld *Superdiversiteit en democratie* (2014) waarin zij aan de hand van etnografisch linguïstische landschapsonderzoeken verschillende buurten in Vlaanderen in kaart brachten. Ook een andere masterproef van de hand van Bert Cambier die ook de lessen MO van de inburgeringscursus onder de loep nam — zij het vanuit een volledig andere probleemstelling—, was nuttig ter inspiratie: Bert Cambier, “Inburgering als verplichting: een stap in de juiste richting? Een semantische studie naar de praktische culturalisering van het burgerschap in Vlaanderen” (Masterproef, Universiteit Gent, Gent), 2018.

³¹⁶ Het *verbatim*-principe is een wetenschappelijke methode waarbij er woordelijk wordt neergeschreven wat er wordt gehoord: dit betekent dat ook stopwoordjes en aarzelingen mee werden opgeschreven. Dit combineerde ik met samenvattende opmerkingen: ik was immers niet altijd in staat om op het moment zelf notities te kunnen nemen (zoals op de stadswandeling), waardoor ik hier tijdens de les kortere notities maakte en die na de les aanvulde.

³¹⁷ De lessenreeks werd onderbroken door de krokusvakantie.

was bovendien dat 61,5% van de inburgeraars (ofwel acht van de dertien) niet verplicht was de inburgeringscursus te volgen. Twee inburgeraars wisten niet of ze verplicht waren of niet.

Argentinië	6 maanden	1	Nigeria	1 jaar en vier maanden 4 maanden	2
Chili	5 maanden	1	Rusland	5 maanden 1 jaar	2
Eritrea	1 jaar en drie maanden	1	Servië	1,5 jaar	1
India	5 maanden 1 jaar	2	Mexico	11 maanden	1
Irak	6 maanden	1	Iran	5 maanden	1

FIG XIV: Land van herkomst en periode in België respondenten.³¹⁸

Aangezien ik het volledige traject meedeed en de andere inburgeraars elkaar hiervoor ook niet kenden, startte ik op gelijke voet met de rest. Ik stelde mijzelf in het begin voor als observator en deed hierna op een passieve manier mee met alle lessen. Dit hield concreet in dat ik geen actieve rol opnam in de conversaties in de klas, maar wel in groepsactiviteiten/opdrachten/... deelnam alsof ik een inburgeraar was. Tijdens de cursus waren er ook twee uitstappen. De eerste was een stadswandeling, waarbij ik notities maakte over wat er relevant was. De tweede was naar het 'Huis van de Europese Geschiedenis', maar hier kon ik door ziekte helaas niet aanwezig zijn. Wel kreeg ik de bundel die de inburgeraars tijdens de uitstap dienden in te vullen. Verder gingen er een aantal lessen niet door, te wijten aan een covidbesmetting van de leerkracht en een pedagogische studiedag.

Op het einde van de lessenreeks legde ik de inburgeraars van de klas die ik volgde een vragenlijst voor. Zij waren niet verplicht dit in te vullen, maar deden dit wel zo goed als allemaal.³¹⁹ Een overzicht van alle gestelde vragen vindt u in bijlage Deze vragenlijst was online via Google Forms. Dit was uit praktische overweging: zo konden de inburgeraars dit invullen wanneer ze dit zelf wilden. Bovendien kreeg ik pas helemaal op het einde van de cursus de toestemming om de inburgeraars te bevragen. Het online formulier was hierom de enige mogelijke optie om alle inburgeraars te kunnen bereiken. Dit kan een zwakte zijn in mijn bronnencorpus: fysieke interviews hadden waarschijnlijk voor meer uitgebreide en diepgaande antwoorden gezorgd.

³¹⁸ In deze tabel worden de antwoorden op vraag twee, "What is your country of origin" gecombineerd met vraag drie, "How long are you already in Belgium?" De cijfers duiden op het aantal respondenten die uit het land in kwestie afkomstig zijn. "Questionary about 'History in integration courses'," *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

³¹⁹ Dertien inburgeraars vulden de vragenlijst in. Officieel waren er 19 inburgeraars ingeschreven, maar er kwamen steeds veertien inburgeraars naar de lessen.

Alle cursisten ondertekenden een *informed consent* formulier. Ik zal hen echter niet bij naam noemen om de integriteit te garanderen en omdat deze ook niet relevant zijn voor dit onderzoek.³²⁰ De vragen die ik hen stelde gingen over hun beleving van de lessenreeks. Ik vroeg hen zowel bredere waardeoordelen over de cursus, als meer specifiek wat hun perceptie was van het historische luik van de cursus: waar volgens hen de nadruk op lag en wat zij zélf van belang vinden.

Nadat ik het volledige MO-traject had doorlopen, interviewde ik de leerkracht waarbij ik de lessenreeks volgde. Hoewel de leerkracht zoals gezegd anoniem wenst te blijven, mocht het interview wel opgenomen worden. Met het interview trachtte ik antwoorden te krijgen op hoe de leerkracht in kwestie omgaat met het vertalen van het beleid in de praktijk. De uiting ervan kon ik zelf waarnemen, maar waar de opportuniteiten en knelpunten van deze vertaling lagen, kwam pas naar boven in dit interview. Ik vond het belangrijk om polshoogte te nemen van de persoonlijke opinie van de leerkracht op het vraagstuk dat centraal staat in deze masterproef, namelijk de rol die geschiedenis heeft of zou moeten hebben in de inburgering van nieuwkomers. Hoewel zij uiteraard slechts één opinie van één leerkracht vertegenwoordigt, gaf het interview inzicht in een aantal knelpunten en bezorgdheden waarmee leerkrachten MO zitten. Ook deze leerkracht tekende een *informed consent* formulier.

Omdat mijn veldwerk zich volledig toespitste op Atlas, wilde ik het beeld dat ik hiervan had opgemaakt aftoetsen met een beleidsmedewerker van het Agentschap voor Integratie en Inburgering. Zij verzorgen namelijk het merendeel van de inburgeringscursussen in Vlaanderen en werken beleidsplannen (in samenwerking met Atlas en IN-Gent) uit. Ik interviewde hiervoor Koenraad Vandenbussche, projectmanager bij het Vlaams Agentschap. Nadat hij negen jaar voor het gemeenschapsonderwijs werkte en de burgerschapslijn daar uitwerkte, beheert deze onderwijspedagoog nu verschillende projecten in het kader van Maatschappelijk Oriëntatie. Zo werkte hij het inburgeringsexamen uit en had hij de laatste hand op de meest recente onderwijsdoelen. Het interview mocht ik opnemen en ook hij tekende een *informed consent* formulier.

Een laatste bron, ten slotte, is de gespreksavond over het nut van een Canon van Vlaanderen georganiseerd door het IPG (Instituut PublieksGeschiedenis), het OSGG (Oud-Studenten Geschiedenis Universiteit Gent) en TAPAS (Thinking About The PAST). Op deze avond werden zeven experts uitgenodigd uit de geschieddidactiek-, academische-, media-, herinneringseducatie-, erfgoed- en inburgeringssector. Nadat ze hun eigen standpunt in het debat te kennen gaven in een beknopt statement, verdeelden ze zich in groepen per sector. Daarin ging het publiek op een toegankelijke wijze in debat met de experts. De gespreksgroep over de inburgeringssector was met

³²⁰ Van de meerderheid van de inburgeraars mocht ik wel hun naam gebruiken. Toch kies ik ervoor om in dit onderzoek dit niet te doen. Dit academisch onderzoek gaat immers niet over de individuen die deelnamen aan de cursus en hun namen zijn hierom niet relevant. Op die manier zorg ik ervoor dat elke mogelijke verwijzing die hun integriteit in het gedrang zou kunnen brengen, verijd.

Sara Leunis, directeur vorming van het Agentschap Integratie en Inburgering en werd gemodereerd door mezelf. Op deze gespreksavond ging het voornamelijk over de (mogelijke) rol van het Canon in inburgeringscursussen, maar ook de rol van geschiedenis in het inburgeren van nieuwkomers kwam aan bod. Gezien de inhoud van deze publieke avond waarop ik zelf een actieve rol als moderator opnam, zie ik dit als een relevante bron voor mijn onderzoek.

Aan de hand van deze bronnen tracht ik een aantal vooropgestelde deelvragen van mijn onderzoek te beantwoorden. Door vier verschillende perspectieven – twee beleidsmedewerkers, een leerkracht, mijn eigen observatie en de nieuwkomers zelf – op eenzelfde praktijk naast elkaar te leggen, tracht ik zo genuanceerd mogelijke antwoorden te formuleren. In het eerste hoofdstuk wordt er naar de concrete lessen gekeken. Er wordt stilgestaan bij de manier waarop leerkrachten aan kennisvergaring doen: welke bronnen zij voorhanden hebben en hoe wetenschappelijk van aard deze bronnen zijn. Is er een handboek geschiedenis voor leerkrachten voorzien, of wordt er gewerkt met een literatuurlijst? Zijn er pedagogische studiedagen of extra vormingen die gericht zijn op het verwerken van historische informatie en historische kritiek? Dit brengt ons tot de concrete doelstellingen: wat dienen leerkrachten te doceren aan inburgeraars en wat daarvan komt effectief in de lessen aan bod? Gaat het voornamelijk over historische processen of ligt de nadruk op feitelijke kennis? Via welke methode wordt het luik ‘Stad en Land’ meegegeven aan de inburgeraars? Welke interactie met inburgeraars brengt dit te weeg? Is de historische kennis inclusief of zijn er sporen van ethnocentrisme? En, hieraan gekoppeld, is er een overheersend Belgische of Vlaamse insteek? Hoe ervaren inburgeraars zelf dit luik? Waar vonden zij dat de focus voornamelijk op lag en wat leerden ze eruit?

Een tweede hoofdstuk staat stil bij de Canon van Vlaanderen. In het vorige deel van dit onderzoek werd reeds het debat hierrond geschetst. In het derde deel wordt er specifiek gekeken naar wat de rol van de canon in inburgeringscursussen kan zijn en hoe leerkrachten hierover denken. Kan dit een inhoudelijke bijdrage tot de inburgeringscursus zijn en zo ja in welke vorm? Vervolgens wordt bekeken hoe het eindexamen dat vanaf maart 2022 werd ingevoerd, een invloed kan hebben op het historisch aspect van het luik ‘Stad en Land’. Wat zal er op het examen gevraagd worden en heeft dit een invloed op de inhoud van de lessen? Kan het voor een evolutie naar net méér feitelijke kennis zorgen, of zorgt het er net voor dat het gedeelte over geschiedenis wordt overgeslagen?

Ten slotte concludeert een laatste hoofdstuk welke rol geschiedenis via cursussen MO kan hebben in een inburgeringsproces. Welk belang hechten nieuwkomers aan de geschiedenis van een (nieuw) land, wat vonden zij dat de rol van geschiedenis in de inburgeringscursus was en wat namen ze hieruit mee? Is het realistisch om te stellen dat een cursus MO ervoor kan zorgen dat iemand zich een nieuwe cultuur kan eigen maken en waarom moet geschiedenis hiervan een onderdeel zijn?

2. Een goede burger kent zijn geschiedenis

In het theoretische luik werd reeds aangehaald dat de huidige onderwijsdoelen MO ingericht zijn volgens de taxonomie van Bloom. Deze taxonomie maakt het mogelijk een indeling te maken in de leerstof op basis van de mate van denkvaardigheden. Het merendeel van het luik 'Stad en Land' wordt gecategoriseerd onder 'begrijpen', de op een na laagste trap in de taxonomie. Dit impliceert dat een docent aan de inburgeraars (historische) informatie moet aanreiken die vervolgens door hen geïnterpreteerd moet worden, voorbeelden kunnen gegeven worden, vergeleken en uitgelegd worden. 'Stad en Land' moet dus niét uitgevoerd, geïmplementeerd of geëvalueerd worden. Het heeft (enkel) als doel betekenis te geven aan bepaalde fenomenen.³²¹ Dit lijkt niet onlogisch als het gaat over historische processen. Omwille van het feit dat het luik 'Stad en Land' focust op het begrijpen waar bepaalde fenomenen vandaan komen, zonder dat het moet toegepast worden (zoals bijvoorbeeld informatie verzamelen over het sociale zekerheidssysteem in functie van je eigen situatie) of dat er evaluaties van gemaakt moeten worden (zoals bijvoorbeeld het selecteren van de geschikte ondersteuning in het zoeken naar werk), lijkt het dat historisch *inzicht* een doel is, eerder dan dat er naar feitenkennis wordt gestreefd.

Leerkrachten krijgen dus een duidelijke 'moeilijkheidsgraad' mee met de verschillende leeromgevingen. Verder krijgen ze relatief veel vrijheid. In het vorige hoofdstuk werden de doelzinnen reeds besproken: dat wat de inburgeraar dient te bereiken.³²² De afbakening, het gedeelte waar in dit geval de historische processen worden geconcretiseerd, zijn géén doel op zich: ze vormen een "noodzakelijk(!) middel om de doelzin te kunnen bereiken op het gewenste beheersniveau."³²³ Toch zullen het in een evaluatie — het eindexamen MO — deze 'afbakeningen' zijn die door de inburgeraars zullen moeten worden toegelicht.³²⁴ De verhouding doel versus middel wordt hiermee ambigu: de 'afbakeningen' zijn op papier slechts het middel, maar wel hetgeen dat beoordeeld zal worden (en dus het doel?). Deze spanning zal later in deze paper nog aan bod komen.

³²¹ David R. Krathwohl, "A Revision of Bloom's taxonomy: An Overview," *Theory into practice* 41, nr. 4 (2002): 214.

³²² Zie bijlage 4 voor een overzicht van alle doelzinnen en afbakeningen van Stad en Land.

³²³ *Memorandum van toelichting: doelenkader MO*. (Brussel, Antwerpen en Gent: AGII, Atlas en IN-Gent, 2020), 6.

³²⁴ *Memorandum van toelichting: doelenkader MO*, 8.

Leerkrachten hebben dus heel concreet een lijst met elf leeromgevingen, die ingedeeld zijn in doelzinnen, die op hun beurt verklaard worden aan de hand van “afbakeningen” en ingedeeld zijn in de taxonomie van Bloom. Hiervoor is een (intern) online platform gecreëerd zodat leerkrachten dit ten alle tijden kunnen raadplegen. Deze “afbakeningen” zijn echter slechts algemene omschrijvingen van de thema’s die aan bod dienen te komen, zoals bijvoorbeeld “het koloniale verleden en het dekolonisatieproces.” De exacte invulling van de historische gebeurtenis of het historisch proces, wordt niet gegeven in de onderwijsdoelen.

2.1 Historische handvaten

De vraag stelt zich hierom waar docenten hun informatie vandaan halen om hun lessen in te richten. Het antwoord hierop is gelaagd. Enerzijds is er een spoor in overheidsdocumenten dat spreekt over een handboek die hierop een antwoord zou bieden. Dit handboek is niet (meer) in gebruik: niemand die hierover werd aangesproken, kon dit bovenhalen.³²⁵ Wel getuigt de leerkracht MO over iets in die aard, tien jaar geleden:

“Aanvankelijk, tien jaar geleden, weet ik dat we echt nog zo een map hadden, een soort handboek, waarmee kon gewerkt worden. Maar als jij kon aantonen dat je ook op een andere manier die thema’s behandelde...”³²⁶

Projectmanager bij het AGII Koenraad Vandenbussche bevestigt dat er anno 2022 geen concrete handboeken voor docenten zijn. Wel is er sprake van een project ‘Online Leren in MO’ dat bezig is met standaardmateriaal te maken op basis van de onderwijsdoelen. Het zal een soort schatkist aan materiaal zijn waar de leerkracht een selectie uit moet maken. Op het online platform kunnen dus ook heel concrete infofiches over bijvoorbeeld “de Onafhankelijkheid van België” beschikbaar zijn. Een écht handboek wordt het dus niet, maar omdat het zoveel basisinformatie zal bevatten, zouden alle leerkrachten de nodige informatie er moeten kunnen vinden:

“Je kan het eigenlijk zo een beetje zien: er bestaan geschiedenis-handboeken, maar er bestaan verschillende versies van geschiedenis-handboeken. De inhoud, ze gaan daar de feiten niet in omdraaien, maar hoe het aangebracht wordt kan verschillen van handboek tot handboek. Elk leerpad dat een leerkracht maakt is dan zo’n verschillend handboek voor die inburgeraar.”³²⁷

³²⁵ Dit werd gevraagd aan de leerkracht MO van Atlas, aan Koenraad Vandenbussche van het AGII, aan een pedagogisch medewerker van MO en aan Stephanie Van Poucke (KDG) die het mee vorm gaf.

³²⁶ Leerkracht X, interview, 04:15.

³²⁷ Koenraad Vandenbussche (projectmanager Vlaams Agentschap Integratie en Inburgering), interview door Anthe Baele (student Universiteit Gent), Antwerpen, 08.04.2022, 25:40

Het materiaal in de online leeromgeving zal echter niet alleen voor de leerkracht zijn: ook voor de inburgeraars zélf zal er informatie aanwezig zijn. Het AGII wil namelijk overschakelen naar zoveel mogelijk online lesgeven. Anders dan in Atlas en In-Gent zijn er vaak niet erg veel inburgeraars per cursus MO, waardoor het efficiënter zou zijn verschillende steden en gemeenten te bundelen. Om praktische redenen zou dit gebeuren aan de hand van online lessen, zodat nieuwkomers niet naar een andere stad moeten gaan om de lessen te volgen.³²⁸ De BAMA-groepen (bachelor en masterdiploma's), zouden op termijn overschakelen naar zelfstudeer-pakketten aan de hand van digitale 'handboeken' wat zij geheel zelfstandig zouden moeten doornemen. Aan de hand van een aantal opdrachten en een eindtest zouden de leerkrachten dit dan vervolgens evalueren.³²⁹

Deze online leeromgeving blijft voorlopig toekomstmuziek, wat betekent dat leerkrachten voorlopig nog steeds op andere plekken hun informatie (moeten) halen. Ondertussen is Atlas zelf bezig met het samenvatten van bepaalde onderwerpen (zoals bijvoorbeeld de Onafhankelijkheid van België). Maar, "dat is een *giga* werk, hé".³³⁰ Op een Google Drive staan er (al) negen documenten die moeten bijdragen aan de lessen 'Stad en Land', opgemaakt door pedagogische medewerkers van Atlas. Omwille van het feit dat deze documenten zijn opgesteld door pedagogen zonder noodzakelijk een historische achtergrond en bovendien de enige bron van concrete historische informatie vormt, is het relevant kort dieper in te gaan op de inhoud van deze documenten.

Een eerste document gaat dieper in op de eerste "afbakening" van doelzin 1 ("De inburgeraar licht verschillende historische processen toe die de huidige Belgische/Vlaamse samenleving mee vorm hebben gegeven"): Het ontstaan van de Belgische staat: onafhankelijk sinds 1830. Hoewel de afbakening lijkt te verwijzen naar de start van een Belgische geschiedenis in 1830, start een zeer beknopte geschiedenis van België in de Romeinse Tijd ("België was een provincie"). Vervolgens wordt er overgegaan op het Frankische Rijk ("de Franken die wonnen van de Romeinen liggen aan de oorsprong van de huidige taalgrens"), de Merovingische en Karolingische periode ("bekering van koning Merovech leidde tot de kerstening van West-Europa"), de opkomst van de steden en vorstendommen ("ontstaan van onder andere het Graafschap Vlaanderen, economische bloei en Europese handel"). Hierna wordt er stilgestaan bij de Bourgondische tijd ("Door huwelijk kwam het graafschap Vlaanderen onder de Bourgondiërs. In de Bourgondische tijd was Vlaanderen na Italië het meest verstedelijkte gebied van Europa."), de Habsburgse tijd ("De naam België dook terug op"), de Spaanse tijd, de Lage Landen, de Franse tijd (Napoleon) en ten slotte de korte hereniging met de Nederlanden.³³¹ Uiteindelijk wordt de Belgische Revolutie zelf in zes zinnen uitgelegd:

³²⁸ Vandenbussche, interview, 35:54.

³²⁹ Vandenbussche, interview, 25:40.

³³⁰ Leerkracht X, Interview, 13:13.

³³¹ Intern document: 1. *Geschiedenis en ontstaan België* (Googledrive 'Stad en Land', Atlas, geraadpleegd 1 mei 2022).

- Na opstand van het volk kwam het in 1830 tot de Belgische revolutie.
- In 1830 braken op verschillende plaatsen rellen en opstanden uit. Daarna ging het snel.
 - In oktober 1830 werd de onafhankelijkheid uitgeroepen.
 - Op 20 december 1830 wordt België erkend door de grote mogendheden.
 - Op 7 februari 1831 werd de grondwet getekend.
 - op 4 juni 1831 werd Leopold van Saksen-Coburg- Gotha tot staatshoofd verkozen.
 - Op 21 juli legt de koning de eed af.

FIG XV: *Intern document Atlas: De geschiedenis van België.*³³²

Het is opvallend dat dit document het verhaal van het ontstaan van België start in de Romeinse tijd. Het is in die zin een typisch nationalistische geschiedenis, waarbij uitgegaan wordt van een rechtlijnig verhaal dat zo ver mogelijk in het verleden start. Het draagt een duidelijke historische continuïteit uit, waardoor het een boodschap uitstraalt van een gepredestineerde, onontkoombare evolutie met als eindpunt het hedendaagse België.³³³ Bovendien is het een sterk gesimplificeerde versie van de historische gebeurtenissen. Dat is niet onlogisch gezien het doel van de informatie — het wordt niet aan studenten geschiedenis gegeven, maar aan inburgeraars als eerst kennismaking met België/Vlaanderen. Toch lijkt in de uitleg van de Belgische revolutie de nadruk te liggen op verschillende (belangrijke) institutionele data, waar aanleidingen van de onafhankelijkheid van België, of grotere mechanismen die hierin speelden, ontbreken. Het wordt lastig om een bepaald historisch inzicht te creëren bij nieuwkomers aan de hand van dit document.³³⁴ Waar dat de pedagogische medewerkers hun bronnen vandaan haalden om deze opvatting op de geschiedenis van België te staven, is overigens onduidelijk.

Een tweede document gaat uitgebreider in op “de historische processen”. Het eerste hoofdstuk gaat over de Verlichting en wordt ingeleid door een alinea die gekopieerd is van Wikipedia. Hierna wordt in een kader dieper ingegaan op het wanneer, waarom, wat, de ontwikkelingen, de gevolgen, uitdagingen en weetjes van de Verlichting. Dit kader met deze zeven subcategorieën komt terug bij de hele reeks aan thema’s die in het document besproken worden. Zo wordt er ook een (letterlijk) kader voorzien voor de Franse Revolutie, de secularisatie en de scheiding van Kerk en Staat. Ook de Wereldoorlogen worden voorzien van een kader. Het blijft voor de wereldoorlogen niet bij een opsomming tekst: ook een hele reeks beeldmateriaal (begraafplaatsen in Ieper, de Hitlergroet, Joodse gevangenen,...) wordt meegegeven aan de docenten, alsook een lijst “te bezoeken”. Er wordt met

³³² *Intern document: 1. Geschiedenis en ontstaan België, .*

³³³ Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 37.

³³⁴ Een week voor het indienen van deze masterproef werd er een aanpassing in het document gedaan. Er werd een (letterlijk) kader geschetst over de Belgische Revolutie, waarin er drie zinnen werden toegevoegd over het “waarom” van de revolutie: “De noordelijke Nederlanden waren zonder inspraak toegewezen aan de Zuidelijke Nederlanden. Er was een groeiende weerstand tegen de autoritaire regimes. Over verschillende kwesties was er grote onenigheid: taal, godsdienst, politiek, financiën, economie.” Dit systeem van kaders komt ook terug in het document “historische processen”.

andere woorden (voor het eerst) verwezen naar erfgoed dat kan bezocht worden ter bevordering van het begrijpen van de impact van historische gebeurtenissen. In het document worden de volgende plaatsen aangeraden: Kazerne Dossin, het Fort van Breendonk, Bastogne War Museum, het Red Star Line Museum en Concentratiekamp Auschwitz. Er wordt dus niet alleen gekozen voor Vlaamse locaties. Opvallend is dat bij de 'weetjes' opmerkelijk veel aandacht is voor de niet-Europese wereld.³³⁵ Dit inzetten van *lieux de memoires* (Cf. Nora) is een interessante vaststelling: met dit document en de referentie naar "te bezoeken" plaatsen, zet Atlas de docenten MO aan om het verleden in de vorm van herinneringen over te brengen aan de inburgeraar. Op die manier worden de docenten aangezet niet alleen geschiedenis- maar ook herinneringseducatie over te brengen aan de cursisten.³³⁶

Ook over de kolonisatie en dekolonisatie is er een 'kader' gemaakt. Naast informatie over Congo als kolonie van Leopold II en later België, staat er ook dat het Museum van Tervuren en het MAS te bezoeken zijn, en de documentaire 'Kinderen van de kolonie' te bekijken (op VRT NU). Bovendien staan er ook vier afbeeldingen: één van Leopold II, een affiche die benoemd wordt als Belgisch propaganda uit 1920, een foto van arbeiders in de Kinshasa Mijnen en de (bekende) foto van de drie jongens die in de camera staren en waarvan de handen zijn afgehakt. Ten slotte is er ook een uittreksel van de toespraak van Patrice Lumumba op de dag van de onafhankelijkheid van Congo. Het is duidelijk dat er geen verheerlijkend of verdoezelend verhaal wordt overgebracht: de focus ligt sterk op het leed dat Leopold II en België in Congo veroorzaakten.³³⁷ Een Belgisch koloniaal verleden in Rwanda-Urundi blijft afwezig in het document.

De maker(s) van dit kader staan stil bij de donkere pagina's uit de Belgische geschiedenis en willen dit ook duidelijk overbrengen aan de inburgeraars door verschillende manieren aan te reiken om het thema bespreekbaar te maken. Er wordt hier met andere woorden expliciet afgestapt van een nationalistisch heroïserend verhaal dat het land aan de 'goede kant' van de geschiedenis plaatst. De politicologen Daniele Caramani en Luca Manucci onderscheidden vier types van collectieve herinnering: heroïsering, slachtofferschap, schrapping en daderschap.³³⁸ Een typische (populistische) manier van omgang met een donker verleden, dat geen bijdrage kan leveren aan de trots van een gemeenschap, is door dit verleden te schrappen uit de collectieve herinnering of het narratief ervan aan te passen. Door ook de gruwel van het koloniale verleden in de inhoudelijke handvaten voor docenten MO te verwerken, wordt dit stramien doorbroken. In België was het immers lang de manier waarop met dit verleden werd omgegaan. Lange tijd was de postkoloniale herinnering er één tussen

³³⁵ Intern document: 2.1. *Historische processen*, (Googledrive 'Stad en Land', Atlas, geraadpleegd 1 mei 2022), 5-17.

³³⁶ Pierre Nora, "Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire," *Representations* 26 (1989): 7.

³³⁷ Intern document: 2.1. *Historische processen*, 17-22.

³³⁸ Daniele Caramani en Luca Manucci, "National Past and Populism: The Re-Elaboration of Fascism and Its Impact on Right-Wing Populism in Western Europe," *West European Politics* 42, nr. 6 (2019): 1160.

nostalgie en desinteresse.³³⁹ Wanneer later deze thesis de inhoud van de lessenreeks wordt besproken, wordt hierop dieper ingegaan.

In “de emancipatorische ontwikkelingen”, het vierde thema van de eerste doelzin in de onderwijsdoelen van ‘Stad en Land’, worden ‘vrouwenrechten,’ “holebi en gender,” “seksualiteit en rechten: de seksuele revolutie,” “de sociale strijd,” en “Vlaamse taalstrijd” besproken. Opnieuw krijgen al deze subthema’s een relatief uitgebreid kader.³⁴⁰ Om de sociale strijd uitgelegd te krijgen wordt onder andere ter inspiratie de film Daens gesuggereerd. Bij de “Vlaamse taalstrijd” staan daarnaast een paar opvallende elementen bij ‘Weetjes’:

“De naam Vlaanderen bestaat al sinds het jaar 358.

De strijd tegen de Franse invloed dateert al van ver voor het ontstaan van België, toen de Fransen in Vlaanderen aanwezig waren. Op 11 juli 1302 werden de Franse bezetters bloedig vermoord tijdens de Guldensporenslag.”³⁴¹

Niet alleen het taalgebruik — “bloedig vermoord” — maar ook de keuze om de Guldensporenslag bij de Vlaamse taalstrijd te plaatsen is opmerkelijk. Deze slag kreeg opnieuw haar populariteit als gevolg van het boek ‘De Leeuw van Vlaanderen’ (1838) van Hendrik Conscience, die het in de eerste plaats schreef om de collectieve identiteit van België te onderbouwen. Hoewel het vandaag een connotatie heeft met Vlaams-nationalistische bewegingen, is noch de slag zelf, noch de oorspronkelijke inzet van het verhaal een ‘bewijs’ van een strijd van Vlamingen versus Walen/Frans(talig)en.³⁴² Deze passage, die weliswaar kort is in verhouding met de rest van de historische informatie, uit al dan niet bewust *een* vorm van Vlaams nationalisme. Door Vlaanderen een lange voorgeschiedenis te geven en de strijd tegen de Fransen af te schilderen als een strijd tussen de ‘Vlamingen’ en de Franstaligen/Fransen, draagt het bij aan een Vlaamse heroïsche geschiedenis. Hoewel de invloed van dit fragment waarschijnlijk gering is omwille van de beperkte aandacht die er in het document wordt aan besteed, geeft het zo wel een anachronistisch beeld van de Vlaamse gemeenschap in de hoedanigheid van een natie met haar eigen geschiedenis.

³³⁹ Bjorn Dierickx, “Culturele omgang met het eigen koloniale verleden in België 1970-2000” (Masterproef, KUL, Leuven 2015), geciteerd in Idesbald Goddeeris, “Square de Léopoldville of Place Lumumba? De Belgische (Post)Koloniale Herinnering in de Publieke Ruimte,” *Tijdschrift Voor Geschiedenis* 129, nr. 3 (2016): 350.

³⁴⁰ De tussentitels van de kaders verschillen. Bij de emancipatorische ontwikkelingen wordt is er namelijk ook een extra tussentitel, “nu”, waarin uitleg wordt gegeven over de hedendaagse impact van de emancipatiebewegingen. *Intern document: 2.1. Historische processen*, 22-32.

³⁴¹ *Intern document: 2.1. Historische processen* (Googledrive Atlas, ‘Stad en Land’, geraadpleegd 1 mei 2022), 22-32.

³⁴² Zo valt het hedendaagse Vlaanderen allesbehalve samen met het graafschap Vlaanderen van 1302 en hielpen er Walen en andere ‘vreemdelingen’ mee aan Vlaamse zijde (waarover de cijfers in verschillende studies nog steeds erg verschillen). Bovendien was het een feodale slag, met sociaaleconomische motieven: van nationalisme was er geen sprake.³⁴² Ook is het opvallend dat vóór 1914 dit historisch feit werd gebruikt als Belgische trots tegen een Franse dreiging; pas hierna werd dit toegeëigend door de Vlaamse beweging. Bram Van Hofstraeten en A.M.J.A Berkvens, “Een kanttekening bij de historiografie van de Guldensporenslag,” 2.

Een derde document, “Methodieken historische processen,” reikt werkvormen aan om de thema’s beter te begrijpen of om de vertaalslag te maken naar het referentiekader van de inburgeraars. Dezelfde thema’s als het tweede document worden hiervoor gebruikt.³⁴³ Een vierde document gaat dieper in op de Grondwet van België, de grondrechten die erin te vinden zijn, de staatsstructuur en de bevoegdheden van de deelstaten.³⁴⁴ Het vijfde document gaat over de Europese Unie, rechten en democratie. De twee laatste documenten ten slotte gaan in op diversiteit en actief burgerschap.³⁴⁵

Er zijn dus wel degelijk inhoudelijke documenten beschikbaar waar docenten informatie kunnen halen over de doelzinnen die ze in hun lessen moeten bespreken. De documenten zijn relatief uitgebreid, al staan er hier en daar een aantal opvallende zaken in te lezen, die niet altijd volledig onderworpen lijken te zijn aan historische kritiek. Zo lijkt Wikipedia niet de meest betrouwbare bron en ook over de ‘Vlaamse taalstrijd’ wordt onder de rubriek ‘weetjes’ eerder een ongenueanceerde kijk op de ‘Vlaamse strijd’ aangeleverd. Daarnaast is de verbreding van geschiedenis naar *herinneringseducatie*, met ruime aandacht erfgoed dat kan bezocht worden, interessant om vast te stellen. Leerkrachten bij Atlas worden op die manier geprikkeld om zich niet te beperken tot PowerPoints of andere intra-klassikale vormen van lesgeven. Bovendien worden de Atlas-docenten ook naast de Google Drive op diverse manieren benaderd: op pedagogische studiedagen kregen ze diverse lezingen en uitstappen aangeboden. De leerkracht van Atlas getuigt:

“We hebben een documentaire gezien rond Wereldoorlog I, we zijn naar het BELvue museum geweest, we hebben iets gedaan rond mensenrechten, ik heb lesgegeven over de Verlichting aan mijn collega’s... en dan hebben we ook eens een jaar of twee geleden in teken gedaan van die verschillende thema’s die aan bod komen bij ons. En dan is Marc Reynebeau, omdat die daar ook een boek over had geschreven, is die een lezing komen geven bij ons over de katholieke identiteit van België. Dat was ook heel tof, speciaal voor ons had hij dat wat aangepast. We zijn ook naar Tervuren geweest, rond dan dat koloniaal verleden, we zijn naar de Dossinkazerne geweest, ook met z’n allen. Dus we proberen daar echt wel op in te zetten, en daar wordt ook heel sterk naar gevraagd. [...] Professor Vos is ook langsgekomen, over Europa is die eens komen praten.”³⁴⁶

Uit dit citaat blijkt duidelijk dat Atlas de afgelopen jaren sterk inzet op het tastbaar meegeven van een historisch bewustzijn bij haar docenten. Een intern document bevestigt dit. Op een “co-creatiedag” in 2018 werd het duidelijk “dat een deel van de leerkrachten handvaten mistten om het thema historisch bewustzijn op een kwaliteitsvolle en voldoende diepgaande manier te behandelen. De voornaamste aangehaalde moeilijkheid/obstakel was het gebrek aan kennis van de context waarin

³⁴³ Intern document: 2.2. *Methodieken historische processen* (Google Drive ‘Stad en Land’, Atlas, geraadpleegd 5 mei).

³⁴⁴ Intern document: 3. *Grondwet van België* (Google Drive ‘Stad en Land’, Atlas, geraadpleegd 5 mei).

³⁴⁵ Intern document: *Europese Unie, rechten en democratie* (Google Drive ‘Stad en Land’, Atlas, geraadpleegd 5 mei).

³⁴⁶ Leerkracht X, Interview, 38:41.

historische feiten zich afspeelden (hoe het louter ‘feitelijke’ overstijgen?)”³⁴⁷ Hierom richtten ze een werkgroep ‘historisch bewustzijn’ in, die vier vormingen uitwerkten — diezelfde vormingen waarover de leerkracht getuigt in het bovenstaande citaat. De hele reeks aan uitstappen en lezingen toont aan dat de focus niet alleen lag op feitenkennis, maar (vooral) op de ervaring van erfgoed en historische ontwikkelingen alsook op herinneringseducatie, door middel van musea, documentaires en lezingen. Docenten maakten zo kennis met *Lieux de memoire*, die volgens de definitie van Nora zowel materieel als immaterieel zijn en doorheen de loop van de tijd symbolische elementen zijn geworden van het herinneringserfgoed van een gemeenschap. Nora maakt hiervoor een onderscheid tussen een herinnering (die men zelf heeft meegemaakt) en geschiedenis (wat niet zelf is meegemaakt). *Lieux de mémoire* verbinden deze twee doordat ze de geschiedenis van een herinnering in leven houden.³⁴⁸ In het tweedelig boek *België — een parcours van herinnering* onder redactie van Jo Tollebeek, Geert Buelens, Gita Deneckere, Chantal Kesteloot en Sofie de Schaepdrijver worden zesenzeftig *Lieux de mémoire* in België benoemd. De redacteuren beperken zich, anders dan Nora, tot plaatsen in de letterlijke zin van het woord — “het vastgoed van de herinnering” — die echter niet noodzakelijk allen binnen de staatsgrenzen van België hoeven te liggen: ook Roubaix, Kigali en Léopoldville bijvoorbeeld worden opgenomen in de lijst.³⁴⁹ Twee hiervan werden door de docenten van Atlas bezocht, de Dossin Kazerne en het museum in Tervuren, vijf plaatsen werden in het werkdocument gesuggereerd: Tervuren, Ieper, de Ijzertoren, Breendonk en de Dossinkazerne. In deze plaatsen van herinnering lijkt zo de focus voornamelijk een focus te liggen op de herinnering aan wereldoorlog I en II. Het volgende hoofdstuk gaat verder in op hoe de leerkrachten dit geschiedenisluik, al dan niet met inbegrip van *Lieux de mémoire*, nu effectief doceren.

2.2. Een oriëntatie in de geschiedenis

De cursus Maatschappelijke Oriëntatie bestonden uit twee lessen per week online en één les fysiek per week — een coronamaatregel. Daarnaast was er ook een ‘Google Classroom’, waarop de leerkracht mededelingen en ‘leerstof’ kon plaatsen. Dat wat de inburgeraars aangereikt kregen, bestond dus uit een mix van PowerPoints (online), kleinere opdrachten in groepjes (vaak via Google Formulieren), fysieke lessen en twee uitstappen. In wat volgt worden de onderwijsdoelen MO uit het luik ‘Stad en Land’ en hun bijhorende afbakening afgetoetst aan de lessen die werden gevolgd. Belangrijk om

³⁴⁷ Intern document: *Overzicht vormingsmomenten historische ontwikkeling — MO (2019)* (Antwerpen: Atlas, 2019), 1.

³⁴⁸ Pierre Nora, "Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire," *Representations* 26 (1989): 12.

³⁴⁹ Jo Tollebeek et. al., eds., *België, een parcours aan herinnering I: plaatsen van geschiedenis en expansie* (Amsterdam: Bert Bakker, 2008), 13-20.

hierin mee te nemen is dat het slechts één groep betreft die werd gevolgd en dit hoofdstuk geenszins veralgemeend kan worden tot alle MO-lessen. Bovendien was het een BAMA-groep: dit betekent dat de inburgeraars al over een (relatief) grote parate kennis beschikken en zelf in staat zijn om op te zoeken wat ze relevant vinden. Net omdat zij al een bachelor- of masterdiploma hebben, krijgen ze ook minder uren les en van deze uren vielen er door pedagogische studiedagen en ziekte ook nog een aantal lessen weg. Dit is dus niet hét antwoord op de vraag wat er in de lessen effectief wordt meegegeven aan inburgeraars. Wel geeft het een beeld hoe *een* praktijk omgaat met het luik 'Stad en Land'. Dit moet bovendien niet gezien worden als een waardeoordeel tegenover de betreffende leerkracht. Deze paper doet geen uitspraken over óf en hoé de onderwijsdoelen gevolgd *moeten* worden: het legt louter de praktijk naast de geschreven onderwijsdoelen en duidt de gelijkenissen, verschillen en opvallende aspecten. Ten slotte volgt deze paper niet de structuur van de onderwijsdoelen. Dit omdat er vaak overlappingsen zijn tussen de verschillende doelzinnen en verduidelijkingen.³⁵⁰ Grotere thema's worden geselecteerd waarin verschillende doelzinnen gebundeld in terugkomen.

Het ontstaan van de Belgische staat.

Het ontstaan van België, de Belgische Revolutie van 1830, kwam niet specifiek aan bod in de lessen. Daarentegen kregen de inburgeraars in de aanloop van de lessenreeks een video over België aangeboden. Deze video daterend van 2007 getiteld *Belgium, the movie* (25:47 minuten), is in opdracht van De Belgische federale overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking en is van de hand van Wim Robberechts & Co. Het geeft echter een sterk teleologisch, essentialistisch beeld van de Belgische geschiedenis. Zo start het verhaal 800.000 jaar geleden: het eerste spoor van mensen "in België".³⁵¹ Vervolgens wordt er verwezen naar een België tijdens de Romeinse Tijd, waarbij Tongeren wordt benoemd als "de stad van de legendarische Ambiorix, die de Romeinen versloeg."³⁵²

³⁵⁰ Zo staat er bijvoorbeeld in doelzin één: "De Europese verlichting: scheiding der machten (wetgevende, uitvoerende en rechterlijke macht), scheiding tussen kerk en staat, EVRM en de democratische rechtsstaat." Bij doelzin twee staat er vervolgens "verworvenheden: België als democratische rechtstaat, de Belgische grondwet, basiswaarden, [...] en breuklijnen: tussen gelovigen en niet-gelovigen, tussen Vlaanderen en Wallonië, tussen mensen met een Belgische achtergrond en mensen met migratieachtergrond, tussen het platteland en de stad en tussen globalisering en duurzaamheid." In de praktijk van het lesgeven worden deze elementen gebundeld en niet onafhankelijk van elkaar uitgelegd. Deze paper acht het relevanter meer algemene onderwerpen en focussen te vergelijken, dan woord per woord te analyseren of de lessen strookten met de onderwijsdoelen. De onderzoeksvraag van dit onderzoek is immers welke rol geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie heeft in de lessen MO, en niet of in de lessen het onderwijsplan wordt gevolgd of niet.

³⁵¹ Letterlijk citaat uit de video: "This country is called Belgium, and it's very old. The earliest trace of human presence found here, a primitive stone tool, dates back to prehistory: 800 000 years ago." *Youtube video: Belgium, the movie* (Google Classroom BAMA feb-ma 2022, geplaatst 01.02.2022), geraadpleegd 01 mei 2022, <http://www.youtube.com>.

³⁵² *Youtube video: Belgium, the movie.*

Ook in de lessen kwam in de vorm van een online quiz, *Nice to know facts about Belgium*, het beeld van Ambiorix in Tongeren aan bod. Eén van de cursisten kon Tongeren benoemen en wist dat het beeld dat er staat Ambiorix afbeeldt.³⁵³ Het aan bod brengen van Ambiorix — en hiermee impliciet een Belgische geschiedenis laten starten in de eerste eeuw v.o.t. — is een klassieke vorm van het aanhalen van een roemrijk verleden van België ter legitimering van een bepaalde trots.³⁵⁴ Het verhaal van de figuur Ambiorix strookt echter niet met de historische waarheid. Het narratief kwam pas onder de aandacht met de onafhankelijkheid van België en diende ter legitimatie van de natiestaat binnen de ‘mythe van de vreemde overheersingen’.³⁵⁵ De leerkracht bracht het historische verhaal echter meer genuanceerd. Ze legde uit dat Tongeren één van de eerste steden in onze regio was tijdens de Romeinse tijd en legde uit dat Julius Caesar over “ons” schreef als “de Belgae, dapperste aller Galliërs,” maar dat we niet weten wat hij bedoelde met “de Belgen” omdat er toen nog geen sprake was van België in haar huidige hoedanigheid.³⁵⁶

De video *Belgium, the movie* gaat verder in zijn romantisch en anachronistisch verhaal. De “Belgen” zouden immers volgens de film ook kruistochten gehouden hebben tegen moslims die Jeruzalem veroverd hadden — een verwijzing naar Godfried van Bouillon, zonder hem echter bij naam te noemen.³⁵⁷ Om in deze periodes al van België te spreken, laat staan van “de Belgen” die Jeruzalem veroveren, kan bezwaarlijk historisch correct genoemd worden. Deze paper ambieert niet de historische correctheid na te gaan van alles wat er wordt aangereikt aan de inburgeraars, maar zo’n opvallende passages kunnen niet zomaar genegeerd worden.³⁵⁸ De film geeft immers duidelijk een essentialistisch perspectief van België als natiestaat: net zoals Ambiorix is Godfried van Bouillon een historisch figuur dat vanuit de nood aan een roemrijk verleden aan de Belgische geschiedenis werd gekoppeld. Dat Godfried een *Belg* was, laat staan dat ‘de Belgen’ Jeruzalem veroveren, stroken

³⁵³ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

³⁵⁴ Ashworth, Graham en Tunbridge, *Pluralising pasts: heritage, identity and place in multicultural societies*, 94-98.

³⁵⁵ Er is namelijk maar één echte bron die het heeft over Ambiorix, namelijk de *Bello Gallico* van Julius Caesar. De heldendaden van Ambiorix waren eeuwenlang onbekend: het was pas bij de onafhankelijkheid van België en de daarbij horende zoektocht naar een roemrijk verleden, dat hij opnieuw werd opgepikt. Ambiorix is echter waarschijnlijk nooit in Tongeren geweest en het gebied van de Belgae komt niet overeen met het grondgebied van het huidige België.; Gita Deneckere et.al., “België avant la lettre,” in *Een geschiedenis van België* (Gent: Academia Press, 2017), 13.; Tom Verschaffel, “Tongeren: het standbeeld van Ambiorix. De roem van de Oude Belgen,” in *België, een parcours van herinnering. Deel I: plaatsen van geschiedenis en expansie* (Amsterdam: 2008, 35-45), 36.

³⁵⁶ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

³⁵⁷ Letterlijk citaat uit de video: “Later on, the Belgians became conquerors themselves. From Bouillon they waged crusades against the Islamite’s who had concurred Jerusalem.”” *YouTube video: Belgium, the movie* (Google Classroom BAMA feb-ma 2022, geplaatst 01.02.2022), geraadpleegd 01 mei 2022, <http://www.youtube.com>.

³⁵⁸ Deze thesis gaat over de rol van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in de inburgeringscursussen. Het gaat expliciet niet over de historische correctheid van de inburgeringscursussen. Toch acht ik het van belang bepaalde zaken die worden aangereikt en gedoceerd aan nieuwkomers te kaderen. Dit gebrek aan nuance en historische correctheid heeft immers weinig te maken met de intelligentie van de makers van de video, schrijvers van documenten of docenten, maar valt te kaderen binnen een bredere Vlaamse of Belgische geschiedschrijving die (tot voor kort) het bestaansrecht van de Belgische staat of Vlaamse natie moest onderschrijven — een vaderlands verleden.

simpelweg niet met de historische waarheid.³⁵⁹ Het gaat er impliciet van uit dat België fundamentele eenheids-makende kenmerken in zich droeg, waardoor het onafwendbaar en voorbestemd was om te eindigen in de huidige, onafhankelijke natiestaat: België als logische eindpunt van een lange historische ontwikkeling.³⁶⁰

Misschien is het ook hierom dat de Belgische onafhankelijkheid relatief weinig aandacht krijgt in de video. Het lijkt geen kantelmoment (of, startmoment) in de Belgische geschiedenis, maar een logische ontwikkeling in de lange geschiedenis van België. Het enige wat — overigens ook zonder aanleiding — wordt gezegd is dat er “in 1830, na een revolutie geïnspireerd door een opera tegen de Nederlandse bezetting, de Belgische staat werd opgericht als constitutionele monarchie met een koning als staatshoofd.”³⁶¹

Deze opmerkelijke film was echter niet de enige die de leerkracht postte op de Google Classroom over het ontstaan van België. Op het einde van de lessenreeks postte de leerkracht nog twee extra YouTube-video's onder het mapje *The birth of Belgium*. De eerste heet *Introducing Belgium* en is afkomstig van The Atlantic Community Series — NATO Documentaries uit 1955. Het was deel van een reeks die werd geproduceerd en gefinancierd door de Amerikaanse regering in het kader van het Marshallplan. Het had als doel de publieke opinie van de NAVO-landen vertrouwd te maken met de andere leden en “de nadruk te leggen op de nationale bijdragen aan de westerse cultuur en politieke tradities, de economische wederopbouw en de geallieerde defensie.”³⁶² In een Koude Oorlog-klimaat en deel van een Amerikaans politiek-cultureel project, kan dit filmpje niet neutraal genoemd worden. Bovendien is het bijna zeventig jaar oud: de vraag kan gesteld worden welke bijdrage het kan leveren voor de inburgeraars. Van een federale staat of een vastgelegde taalgrens is er bijvoorbeeld nog geen sprake. Het is eigenlijk meer een historische bron, dan dat het een film is over de geschiedenis van België: het geeft een schets van België in de jaren vijftig.³⁶³ Dit kan uiteraard ook de bedoeling geweest zijn van de leerkracht. Enige uitleg over de context waarin de film werd vervaardigd, ontbreekt echter en de film werd niet in de lessen besproken. Een laatste video ten slotte, afkomstig van het YouTube-kanaal *Curious Facts*, heet *The Complete History of Belgium* en geeft een overzicht van een Belgische geschiedenis die volgens hen startte in de 3^e eeuw v.o.t in Gallië. Opnieuw schuilt er een teleologische boodschap in de video. De “Belgae” waarover Julius Caesar sprak worden opnieuw

³⁵⁹ Godfried van Bouillon was hertog met Karolingisch bloed van Neder-Lotharingen, een gebied dat een deel van het huidige België besloeg. Hij leidde een van de twee kolonnes die richting Jeruzalem vertrok met vele duizenden anderen, afkomstig uit heel Europa. Alain Dierkens, “Brussel: het standbeeld van Godfried van Bouillon. De geest van de kruistocht,” in *België, een parcours van herinnering I: plaatsen van geschiedenis en expansie*. (Amsterdam: Bert Bakker, 2008), 50–56.

³⁶⁰ Maarten van Ginderachter, “Wereldgeschiedenis van Nederland En Vlaanderen: Over de (on)Mogelijkheid van Een Open, Globale En Niet-Nationalistische Geschiedenis Voor Een Breed Publiek,” *Tijdschrift Voor Geschiedenis* 133, nr. 1 (2020): 94.

³⁶¹ *Youtube video: Belgium, the movie* (Google Classroom BAMA feb-ma 2022, geplaatst 01.02.2022), geraadpleegd 01 mei 2022, <http://www.youtube.com>.

³⁶² “Atlantic Community Committee - NATO Archives Online,” NAVO, geraadpleegd 5 mei 2022, <https://archives.nato.int>.

³⁶³ *Youtube video: ‘Introducing Belgium’ van The Atlantic Community Series — NATO Documentaries!* Google Classroom BAMA feb-ma 2022, geplaatst 22.02.2022, geraadpleegd 01 mei 2022, www.youtube.com.

probleemloos verbonden met de hedendaagse Belgen. Toch heeft deze film meer nuance: het verschil in territoria wordt meermaals gekaderd en de Belgische onafhankelijkheid krijgt een duidelijkere aanloop en context dan de video *Belgium, the movie*. De revolutie zelf werd volgens de video veroorzaakt door de opera 'De Stomme van Portici'.

Tijdens de tweede week van de cursus MO werd er een stadswandeling doorheen Antwerpen gepland. Er werden zestien 'historische plaatsen' uitgekozen door de docent en verdeeld onder de inburgeraars. Elke inburgeraar moest één van deze plaatsen voorbereiden en er ter plekke een kleine spreekbeurt over houden. Een lijst van alle plaatsen vindt u in bijlage 6. Tijdens deze wandeling kwamen voornamelijk historische gebeurtenissen, plaatsen en personen aan bod die zich (chronologisch gezien) vóór het onafhankelijk België situeren. De tocht ging via de Handelsbeurs, de Onze-Lieve-Vrouwe Kathedraal en de Rubensschilderijen daarbinnen (door het slechte weer, normaal gezien hielden we ook halt bij het Rubenshuis zelf), het standbeeld van Lange Wapper — al is dat eerder een legende dan een historisch figuur — 't Steen, de Vlaeykensgang en ten slotte de waterput van Quinten Matsijs.³⁶⁴ In de keuze die werd gemaakt schuilt een eerder culturele focus: schilders en mythische figuren krijgen evenveel aandacht als politiek-economische historische plaatsen. De kleine spreekbeurten van de inburgeraars waren vrij algemeen, met vaak kleine weetjes. Deze plaatsen zijn de 'typische' plaatsen waar historische stadswandelingen in Antwerpen voorbij passeren. Bovendien bestempelde het boek *België, een parcours van herinnering* zowel de Handelsbeurs als het Rubenshuis als plaatsen van herinnering.³⁶⁵ Het had (logischerwijs) ook een sterk Antwerpse invalshoek: 't Steen als eerste nederzetting, Antwerpse kunstenaars en historische gebouwen. Opvallend was dat we niet halthielden aan het Stadhuis — iets waar de inburgeraars wél zelf naar vroegen.³⁶⁶

Er kan geconcludeerd worden dat de "geschiedenis van België" in de lessen MO vroeger dan 1830 start, doordat de filmpjes allen focussen op een voorgeschiedenis die vele eeuwen eerder startte. De twee meest opvallende figuren waren Ambiorix en Godfried van Bouillon. Niet zozeer het feit dat Ambiorix en Godfried van Bouillon worden benoemd is opvallend, maar wel wat er over wordt gezegd. De twee figuren horen immers wel degelijk tot een Belgisch collectief geheugen. Dit kan onderbouwd worden door dat beiden voorkomen in *België: een parcours aan herinneringen*, en zo door

³⁶⁴ Anthe Baele, "participatieve observatie: stadswandeling Atlas, les 4, 10/02/2022," in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen: Stadswandeling Antwerpen, 10/02/2022*.

³⁶⁵ De Handelsbeurs in Antwerpen wordt eigenlijk niet zozeer omwille van het gebouw zelf besproken, maar als symbool voor een breuk in de Vlaamse Beweging tijdens de Eerste Wereldoorlog. Na de volksraadpleging die de Commissie der Gevolgmachtigden had opgesteld om henzelf de legitimiteit te geven een Vlaamse onafhankelijkheid uit te roepen, kwamen er een manifestatie en tegenbetoging bij de Handelsbeurs. Geert Buelens benoemt deze tegenbetoging het moment waarop voor het eerst het "anti-Belgische ressentiment" in grote kring is uitgesproken. Hans Cools, "Antwerpen: het Rubenshuis. Hoe artistieke grootheid wordt opgeroepen," in *België: een parcours van herinnering I. Plaatsen van geschiedenis en expansie* (Amsterdam: Bert Bakker, 2008), 136–49. Geert Buelens, "Antwerpen: de Handelsbeurs. Een breuk in de Vlaamse Beweging," in *België: een parcours van herinnering II. Plaatsen van tweedracht, crisis en nostalgie* (Amsterdam: Bert Bakker, 2008).

³⁶⁶ Anthe Baele, "participatieve observatie: stadswandeling Atlas, les 4, 10/02/2022," in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen: Stadswandeling Antwerpen, 10/02/2022*.

de historici die het boek schreven onderdeel worden van de *Lieux de mémoire* van België. Wel is het gebrek aan historische kritiek die (in de video's) werd toegepast, opmerkelijk – zeker omdat de video *Belgium, the movie* de stempel draagt van de federale overheid. Aangezien er in de lessen weinig over werd gesproken, waren de video's en de stadwandeling het voornaamste waar dit onderzoek, maar ook de inburgeraars, zich op konden baseren. De Belgische onafhankelijkheid zelf kreeg bovendien in verhouding weinig aandacht in de video's en was helemaal afwezig in de lessen: een revolutionair, heldhaftige onafhankelijkheidsstrijd werd hierin niet gezien.

De Eerste en de Tweede wereldoorlog

De Eerste Wereldoorlog kende een bescheiden rol in de lessen MO. Aan de hand van twee foto's, één van de Franse begraafplaats in Ieper Saint-Charles de Poytze, en één van loopgraven in Ieper, legde de leerkracht uit dat België achter de IJzer werd geduwd tijdens de Grote Oorlog en dat het daar nooit werd bezet. Ook legde de leerkracht uit dat veel Canadezen en Britten in de Westhoek stierven en dat het de eerste plaats was waar men chemische wapens gebruikte.³⁶⁷ De impact op de Europese kaart, de neutrale houding van België en het hoge aantal Belgische vluchtelingen, kwam niet aan bod in de les. Op de Google Classroom postte de leerkracht wel nog twee websites: die van *In Flanders Fields* en van het Memorial Museum Passchendaele 1917.³⁶⁸ Op die manier stimuleerde de docent de inburgeraars om *Lieux de mémoire* te bezoeken en zo deel te nemen aan de herinneringscultuur van Wereldoorlog I in België. Hoewel de rol van de Eerste oorlog in de lessen beperkt bleef, benoemde een inburgeraar achteraf dat Wereldoorlog I het onderdeel was dat de meeste aandacht kreeg in de cursus (Belgische) geschiedenis.³⁶⁹ Wereldoorlog II daarentegen kwam uitgebreid aan bod in de cursus. Het kwam een eerste keer aan bod aan de hand van een afbeelding van het *Battle of the Bulge* monument in de buurt van Bastenaken. De leerkracht legde uit dat dit een monument is ter herdenking van Amerikaanse slachtoffers bij de Slag om de Ardennen, ook wel het Ardennenoffensief genoemd. Er werd uitgelegd dat, hoewel de Duitsers hun kansen al waren gekeerd, ze een laatste keer de geallieerden probeerden aan te vallen in de Slag om de Ardennen.³⁷⁰

³⁶⁷ Anthe Baele, "participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022" in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

³⁶⁸ *In Flanders Field* is een museum in Ieper dat de band met het "de band met het oorlogsverleden [wil] bewaren. Omdat het wezen van oorlog doorheen de tijd niet verandert, beschouwt het museum het brengen van dit oorlogsverhaal als een universele en eigentijdse vredesboodschap, en dus als een belangrijke maatschappelijke opdracht." Het Memorial Museum Passchendaele 1917 op haar beurt wil actieve bewustwording en betrokkenheid creëren voor het verhaal van de Eerste Wereldoorlog en van de Slag bij Passendale uit 1917 in het bijzonder. *World War I* Google Classroom BAMA feb-ma 2022, geplaatst 01.02.2022, geraadpleegd 01 mei 2022, <http://www.inlandersfields.be>, <http://www.passchendaele.be>.

³⁶⁹ Respondent 6, "questionary about 'History in integration courses'," *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

³⁷⁰ Anthe Baele, "participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022" in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

Aangezien de inburgeraars aangaven dat ze al wisten wat er tijdens de twee Wereldoorlogen was gebeurd, legde de leerkracht niet zozeer de oorlog zelf uit, maar wel de invloed op België:

“There is still very much DNA from the war in our families, it really has something to do with our identity.”³⁷¹

Een van de plaatsen waarover een inburgeraar een spreekbeurt moest maken tijdens de stadswandeling, was Cinema Rex – op de plaats waar vandaag de UGC op de Keyserlei is. Cinema Rex werd op het einde van de Tweede Wereldoorlog volledig verwoest door een Duitse V2-raket, zoals ook de inburgeraar in zijn spreekbeurt aangaf. De ontploffing doodde 567 mensen en zorgde hiermee voor de dodelijkste enkelvoudige bominslag tijdens Wereldoorlog II. Ook hierop pikte de leerkracht in om te onderbouwen dat de Tweede Wereldoorlog een grote rol speelt in het collectieve geheugen van België. Ze vertelde aan de inburgeraars dat elke familie wel iemand heeft die op een (in)directe manier te maken kreeg met de gruwel van de oorlog. Ook over het naziregime en de vervolging van minderheden stonden zowel inburgeraar als leerkracht stil.³⁷²

Via de uitstap naar het Huis van de Europese Geschiedenis in Brussel werd op een vierde en laatste manier de materie van de Wereldoorlogen aan de inburgeraars overgebracht. Dit museum toont een geschiedenis vanuit Europees perspectief en focust op fenomenen “die de naties overschrijden en hun stempel hebben gedrukt op ons continent.”³⁷³ Wegens ziekte kon ik hier niet zelf bij zijn, maar de bundel die de inburgeraars dienden in te vullen kreeg ik wel. Zij moesten namelijk terplekke een bundel invullen waarin zes vragen werden gesteld. De vierde vraag gaat over de Wereldoorlogen (zie FIG XVI).

Hoewel de inleidende tekst focust op de herinnering aan Wereldoorlog II en de herinneringscultuur die errond werd gebouwd, gaan de eigenlijke vragen specifiek in op de oorlogen zelf – met uitzondering van de vraag over de collaboratie. Aan de hand van de vragen kregen de inburgeraars een globaal beeld van de twee oorlogen. Het is mij echter niet duidelijk wat er met de vraag over het vreemdelingenlegioen wordt bedoeld. Het Franse vreemdelingenlegioen voornamelijk een rol tijdens Wereldoorlog II en een (beperkte) zoektocht in de literatuur hierover biedt geen duidelijkheid over de aanwezigheid en/of rol van het vreemdelingenlegioen in België tijdens de Eerste Wereldoorlog. De link tussen Vlaams-nationalisme en Wereldoorlog I, die wel in de onderwijsdoelen wordt gelegd, is niet terug te vinden in deze vragen. Ook tussen collaboratie, Vlaamsgezindheid en extreemrechts worden geen linken gelegd. De vraag uit de bundel waarom collaboratie nog steeds een gevoelig onderwerp is, kan misschien doelen op deze link.

³⁷¹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

³⁷² Anthe Baele, in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen: Stadwandeling Antwerpen, 10/02/2022*.

³⁷³ “Missie en visie,” *Huis van de Europese geschiedenis*, geraadpleegd 05 mei 2022, <http://www.historia-europa.eu>.

Belgium was multiple times the center of many international conflicts. The most known conflicts are of course World War I and World War II. Both wars caused a lot of Belgian casualties and shaped the identity of our country. Still today the remains of World War I are very visible in the west of Belgium (West-Vlaanderen, around Ieper). Memories of World War II you find in Mechelen (deportation camp Breendonk) and in the South (Bastogne,...).

World War I

- How did Belgium play an important part in starting World War I?
- Why is it called 'The Great War'?
- What was the 'Foreign Legion'?
- Where there Belgian refugees?

World War II

- What made Adolf Hitler so popular/powerful in the 1930s Germany?
- How long did the Belgian troops fight Nazi-Germany?
- Why is 'collaboration' still a sensitive topic in Belgium?
- However the Holocaust was mainly targeted at the Jewish people, they were not the only ones in danger. Which groups were also transported to the extermination camps?

FIG XVI: *Vragen over de twee Wereldoorlogen in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.*³⁷⁴

Met uitzondering van de vragenlijst in het Huis van Europese geschiedenis, werd bijna uitsluitend ingezet op de herinnering aan de Wereldoorlogen: het exacte verloop van beide oorlogen werd in de lessen niet besproken. De grote aanwezigheid van Wereldoorlog II maakte duidelijk indruk op de inburgeraars: drie van de dertien inburgeraars zegt achteraf dat ze Wereldoorlog II het meeste herinneren op vlak van historische onderwerpen die in de les aan bod kwamen.³⁷⁵

De Europese verlichting

Het Huis van de Europese Geschiedenis gaat niet alleen over de wereldoorlogen: de Verlichting kent ook een plaats in het museum. Aan de inburgeraars werd gevraagd om ook hierover een aantal vragen te beantwoorden:

During the 19th century Europe was on fire. There were a lot of revolts, leading up to great revolutions with an impact until today.

- Why was the French Revolution so important?
- What was the Enlightenment?
- What did the Enlightenment bring to our society?
- What results can we still see today?
- Which political concepts of democracy date back to that important period in European history? (tip: Montesquieu & Locke)

FIG XVII: *Vragen over de Verlichting in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.*³⁷⁶

³⁷⁴ Bundel Huis van de Europese geschiedenis, "participatieve observatie Atlas les 6," in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen naar het Museum voor Europese geschiedenis in Brussel*, 24 februari 2022.

³⁷⁵ Respondent 4 en 12, "Questionary about 'History in integration courses'," *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

³⁷⁶ Bundel Huis van de Europese geschiedenis, "participatieve observatie Atlas les 4," in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen naar het Museum voor Europese geschiedenis in Brussel*, 24 februari 2022.

Aangezien ik er niet zelf bij kon zijn en de bundel niet meer in de lessen besproken werd, is het onduidelijk wat de inburgeraars hierop antwoordden. Wel zijn het erg brede vragen die ook een link hebben met het heden: voor de leerkracht was het duidelijk niet alleen van belang dat de inburgeraars wisten wat de Verlichting was, maar ook hoe die een impact heeft op ons dagelijks leven. Zeker met de laatste vraag doelde de leerkracht duidelijk op de scheiding der machten en de principes van de democratische rechtstaat.

De ‘principes van de democratische rechtsstaat’ zijn uiteraard zeer breed. Net zoals ‘de Verlichting’ kwam het verder in de lessen niet expliciet aan bod, maar werd ervoor gekozen het te verweven doorheen de thema’s. Het belang van vrijheid van meningsuiting was een rode draad doorheen de lessen. Ook bij de uitleg van de Belgische staatsstructuur werd er uitgelegd dat onze samenleving een democratische rechtsstaat is met bepaalde grondrechten en een scheiding der machten.³⁷⁷ De waarden die vanuit de Verlichting voortkwamen kregen zo indirect een plaats in de lessenreeks. Het Europees Verdrag van de Rechten van de Mens kreeg geen expliciete aandacht in de lessen en ook in de Google Classroom staan er geen documenten die hier verder op ingaan. Daarentegen werden er in de bundel op uitstap naar het museum enkele vragen gesteld:

- How did Europe come about?
- Do European Human Rights exist?
- What does European law mean?

FIG XVIII: *Vragen over de Europese Unie in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.*³⁷⁸

De Europese Rechten van de Mens en de vijf basiswaarden van de commissie Bossuyt kwamen voornamelijk op een interactieve manier aan bod. Zo werd bijvoorbeeld in de laatste les aan de hand van stellingen gedebatteerd over een aantal essentiële vrijheden: meningsvrijheid, gendergelijkheid, en het verbod op discriminatie. Stellingen waarover inburgeraars zich moesten uitspreken, waren bijvoorbeeld “We should raise boys different from girls” en “you choose your sexual orientation”. Ook tijdens de ‘Stadsklap’, de laatste fysieke les waarin vrijwilligers en een aantal studenten van de Karel De Grote Hogeschool werden uitgenodigd om in dialoog te gaan met de inburgeraars, werd het debat actief uitgelokt.³⁷⁹ Dit waren erg interessante momenten in de lessen waarin voornamelijk het

³⁷⁷ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 3, 09/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*

³⁷⁸ Bundel Huis van de Europese geschiedenis, “participatieve observatie Atlas les 4,” in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen naar het Museum voor Europese geschiedenis in Brussel*, 24 februari 2022.

³⁷⁹ Zo was er bijvoorbeeld een verhaal dat de docent vertelde om discussie op gang te krijgen: “Er is een meisje dat een relatie heeft met een jongen maar die woont aan de overkant van de rivier. De enige manier om aan de overkant te geraken is met de enige boot in het dorp. Het meisje mag van de eigenaar van de boot enkel de boot gebruiken als ze met hem seks heeft. Het meisje vraagt haar mama om raad maar die zegt dat ze die keuze alleen moet maken. Uiteindelijk heeft ze seks met de jongen en

debat gestimuleerd werd en ook meningen die niet strookten met de Belgische wetgeving (bijvoorbeeld een inburgeraar die vond dat heterokoppels de enige mogelijke vorm van relatie horen te zijn), toegelaten werden. De leerkracht rondde deze gesprekken stevast af door te zeggen dat die ‘andere’ meningen gerespecteerd werden, maar dat in België de wetgeving bepaalde principes bij wet toelaat en een antidiscriminatiewetgeving heeft. Andere meningen waren volgens de leerkracht toegestaan, zolang deze mening niet aanzet tot discriminatie.³⁸⁰

De scheiding tussen Kerk en Staat en bij uitbreiding de rol van religie in de maatschappij, is een ander thema dat onder de Verlichting kan geplaatst worden. In de onderwijsdoelen staat geen expliciete verwijzing naar de invloed van het katholicisme in het land. Toch is het een thema dat in de lessen MO meermaals aan bod kwam. In de quiz tijdens de tweede les werd een foto getoond van de Katholieke Universiteit Leuven (KUL) waarover de leerkracht zei:

“I think it’s very important to understand the DNA of Belgium. And part of this DNA is Catholicism, and the KUL is one of the most important universities.”³⁸¹

Ook inzake het Vlaamse schoolsysteem kwam de opsplitsing tussen het vrij onderwijs en het gemeenschapsonderwijs ter sprake. Volgens de docent was dit terug te leiden tot “the old Belgium, where the Catholics wanted to have their own school system.”³⁸² Verder stelde ze ook dat een katholieke school niet noodzakelijk betekent dat die ook praktiserend religieus is. Het enige verschil was volgens haar dat het vak katholieke godsdienst standaard in het pakket opgenomen is. Bij de uitleg over de sociale zekerheid, gaf de leerkracht aan dat België sterk verzuild is met bijvoorbeeld een liberale, katholieke en vrijzinnige vakbond en mutualiteit. Iets wat overigens één van de inburgeraars hét thema vond waarop het meest werd gefocust tijdens de lessen MO.³⁸³ De leerkracht geeft katholicisme een belangrijke rol in België. Doorheen de lessenreeks gaf ze regelmatig anekdotes over hoe religie en katholieke feestdagen een belangrijke rol hebben in haar familie. Hiermee wil ze aantonen dat katholieke tradities nog steeds de Belgische samenleving sterk beïnvloeden.

neemt de boot naar de overkant. Daar vertelt ze het verhaal aan haar vriendje, die zo boos is dat hij het gedaan maakt. Het meisje gaat verdrietig terug en komt een oude bekende tegen. Ze huilt in zijn armen uit en ze worden een koppel. De nieuwe jongen gaat naar het eerste vriendje en slaagt hem in elkaar, terwijl het meisje lachend toekijkt.” Rangschik nu de vijf personages van moreel het beste tot moreel het slechtst.” Je moest dit in groepjes doen en tot een consensuslijst komen, iets wat veel minder evident bleek dan gedacht. Dit zorgde voor felle debatten en discussies over wat moreel goed en slecht is.

³⁸⁰ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 10, 16/03/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*

³⁸¹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie (03/02/2022-10/03/2022)*

³⁸² Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 9, 09/03/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie (03/02/2022-10/03/2022)*

³⁸³ Respondent 1, “Questionary about ‘History in integration courses’,” *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

Emancipatorische bewegingen

Binnen de brede noemer ‘emancipatorische bewegingen’ kunnen drie grote historische bewegingen geplaatst worden die volgens de onderwijsdoelen in de lessen MO besproken zouden moeten worden: de sociale strijd, de seksuele revolutie en de taalstrijd.

De sociale strijd gaat volgens de afbakening van de onderwijsdoelen over het ontstaan van de huidige sociale verzorgingsstaat, de evolutie van het stemrecht en de kinderrechten. In de lessen zelf wordt hier weinig expliciet over gesproken, behalve een korte verwijzing naar ‘een lange strijd’ die nodig was voor de verwerving van de huidige sociale rechten. Op de Google Classroom staan er twee fragmenten uit de film ‘Daens’ (1992) – een Vlaamse film gebaseerd op het boek ‘Pieter Daens’ van Louis Paul Boon (1912-1979) over de priester Adolf Daens die in Aalst de sociale strijd aangaat tegen Charles Woeste aan het einde van de negentiende eeuw.³⁸⁴ Deze film werd echter niet besproken of vermeld in de lessen. Maar, ook over dit thema moesten de inburgeraars een vraag beantwoorden in het museum:

The industrial revolution changed life in Flanders. Farmers moved to the cities to find jobs in the factories. Factory-owners were focused on more profit, while working circumstances only worsened for the workers.

*MOVIEtip: Flemish movie ‘Daens’

- Look for the differences between the bourgeoisie and the workers? Which language did they speak?
- What were important consequences of this tumultuous time?”

FIG XIX: *Vragen over de Sociale Strijd in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.*³⁸⁵

Opvallend is dat de leerkracht aan de sociale strijd meteen ook de taalkwestie koppelt. Aangezien dit niet in de les werd besproken, is het een opmerkelijke vraag aangezien het niets van omkadering krijgt. Inburgeraars weten door de vraag dat ‘de bourgeoisie’ Frans spreekt en de arbeiders Nederlands, maar hoe dit komt, waarom dit een belangrijke vaststelling is en welke rol dit speelde in de strijd voor gelijke rechten voor het Nederlands, wordt hiermee niet beantwoord. Een tweede opvallend element bij deze vragen is dat er opnieuw de link wordt gelegd met het heden. Niet zozeer de industriële revolutie zelf als historische ontwikkeling, maar de impact die de periode had op de Belgische maatschappij is volgens de docent van belang.

Een tweede emancipatorische beweging die aan bod komt is de seksuele revolutie. Opnieuw ging hierover een vraag in de bundel van het museum:

³⁸⁴ “Battle for social rights” op *Google Classroom BAMA feb-ma 2022*, geplaatst 01.02.2022, geraadpleegd 01 mei 2022, <http://www.inflandersfield.be>, <http://www.passchendaale.be>.

³⁸⁵ Bundel Huis van de Europese geschiedenis, “participatieve observatie Atlas les 4,” in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen naar het Museum voor Europese geschiedenis in Brussel*, 24 februari 2022.

- Why is this called a sexual revolution?
- What were they rooting for?
- What are the results today of the sexual revolution?

FIG XX: *Vragen over de Seksuele Revolutie in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.* ³⁸⁶

Wederom gaat de vraag over het historisch fenomeen zelf, gecombineerd met de impact van deze beweging op het heden. Daarnaast ging het in de les ook nog een aantal keer over dit thema. De eerste keer was naar aanleiding van een actualiteitstopic. Elke les moesten er namelijk twee inburgeraars een artikel uit een Vlaamse krant voorstellen aan de klas. Een van deze nieuwtjes ging over een vrouw die het seksueel misbruik van haar grootvader aanklaagde. Dit zorgde voor debat. De leerkracht polste naar wat de seksuele revolutie voor de inburgeraars betekende en benadrukte dat het ging over seksuele rechten en vrouwenrechten. Ze bracht de seksuele revolutie met andere woorden niet als een vaststaande historische gebeurtenis, maar gebruikte het om debat hierover op gang te brengen.³⁸⁷ Dit deed ze ook de laatste les: aan de hand van stellingen die te maken hadden met waarden en principes, moesten de inburgeraars ‘kleur bekennen’ door aan de linker- of rechterzijde van de klas te gaan staan.³⁸⁸ Een groot deel van de stellingen ging over de positie van vrouwen, seksualiteit en geaardheid in de maatschappij. Telkens wanneer de inburgeraars zich hadden gepositioneerd, vroeg ze aan beide zijden van het klaslokaal om hun standpunt te beargumenteren.³⁸⁹

De taalstrijd ten slotte kwam ook op een *blended* manier aan bod. De stadswandeling hield halt op het Hendrik Conscienceplein aan het standbeeld van “de man die het volk leerde lezen”. Dit plein werd naar Conscience vernoemd in 1883 op hetzelfde moment dat daar de volksbibliotheek van Antwerpen werd geopend. Het plein is een symbolische locatie in de strijd voor het Nederlands als volwaardige Belgische landstaal en wordt in het boek *België, een parcours van herinnering* benoemd als een ‘plaats van expansie’: een plaats waar “de trots van de burgers” heerst.³⁹⁰ De leerkracht vond het, na de korte spreekbeurt van de inburgeraar, van belang te benadrukken dat dit niet zomaar een schrijver was die een bestseller schreef, maar dat hij een grote impact had op de “Belgische geschiedenis.” Ze vertelde dat hij een grote voorvechter was van het Nederlands en met zijn — in het

³⁸⁶ Bundel Huis van de Europese geschiedenis, “participatieve observatie Atlas les 4,” in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen naar het Museum voor Europese geschiedenis in Brussel*, 24 februari 2022.

³⁸⁷ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 09/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

³⁸⁸ Dit debat werd al kort aangehaald bij het luik over de Verlichting. De positie van vrouwen en seksualiteit in de maatschappij kunnen immers zowel als een (onrechtstreeks) gevolg van de Verlichting, als van de seksuele revolutie gezien worden.

³⁸⁹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 12, 16/03/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

³⁹⁰ Tollebeek e.a., *België, een parcours aan herinnering: plaatsen van geschiedenis en expansie*, 21.; Matthijs De Ridder, “Antwerpen: het Hendrik Conscienceplein. Ter veredeling zyner medeburgers,” in *België: een parcours van herinnering* (Amsterdam: Bert Bakker, 2008), 291.

Nederlands geschreven – boek over de Guldensporenslag hiervoor op de barricades klom. Ze vertelde bovendien dat de Guldensporenslag ook een belangrijke datum is in de Belgische geschiedenis als symbool van strijd tegen de Franse bezetter, omdat het een strijd van de Vlamingen tegen de Franse bezetter zou zijn geweest die de Vlamingen hadden gewonnen. Ze benadrukte echter ook meteen dat het politiek is ingeschakeld door de Vlaamse beweging, en dat ook het boek een verheerlijking was van de strijd en niet geheel strookt met de historische werkelijkheid.³⁹¹ Op die manier bracht de leerkracht een genuanceerd verhaal door enerzijds wél de link met het Vlaams nationalisme te leggen, maar anderzijds dit ook (historisch-) kritisch te benaderen.

In de lessen legde de docent de taalbreuklijn voor aan de inburgeraars door middel van stellingen waar inburgeraars mee akkoord konden gaan of niet. Als stelling over dit onderwerp gaf ze: “The north and the south are so different; they should split it up.” Geen enkele inburgeraar was akkoord. De leerkracht ging hier dieper op in en zei dat één van de grote argumenten is dat veel van het Vlaamse geld naar Wallonië gaat en dat daar veel werkloze mensen zijn. Ze vervolgde dat tot de jaren '60-'70 Wallonië het rijkst was, te danken aan de mijnen, maar na de “depressie” er een transfer van zuid naar noord was. De docent stelde dat “wij” ook niet weten wat we moeten doen: er zijn duidelijke verschillen, maar de vraag is volgens haar of dat betekent dat we moeten opsplitsen of een manier moeten zoeken om bij elkaar te blijven. Toen een inburgeraar vroeg of dat, moest België splitsen, Wallonië dan bij Frankrijk zou gaan en Vlaanderen bij Nederland, antwoordde de leerkracht dat ze dat niet zouden doen “omwille van de geschiedenis.”³⁹²

Om dit thema af te ronden plaatste de leerkracht op de Google Classroom een mapje “The language battle and Conscience.” Hierin staan twee linken. Het eerste is één Engelstalig artikel van de *Brussels Times* getiteld “The Flemish Movement: how language shaped Belgium”. Het is een historisch overzicht van de Vlaamse beweging sinds de onafhankelijkheid van België. Ook Hendrik Conscience komt aan bod, waarna ook de Guldensporenslag wordt uitgelegd, met voornamelijk een link naar de Vlaamse beweging.³⁹³ Het is een artikel van Tom Vanderstappen, bestuurslid van het Leuvens Historisch Genootschap en historicus van opleiding. De tweede link is naar de website *literatuurgeschiedenis* waarop een artikel staat: ‘Hendrik Conscience: Strijder voor Vlaamse taal en cultuur’. Het online artikel is een combinatie van een overzicht van de historische figuur Conscience

³⁹¹ Anthe Baele, “participatieve observatie: stadwandeling Atlas, les 4, 10/02/2022,” in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen: Stadwandeling Antwerpen, 10/02/2022*.

³⁹² Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 3, 09/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

³⁹³ Tom Vanderstappen, “The Flemish Movement: How Language Shaped Belgium,” *The Brussels Times*, 23.07.2018, geraadpleegd 10 mei 2022, <https://www.brusselstimes.com>.

en drie filmpjes over de man – onder andere één van historicus en journalist Marc Reynebeau die beargumenteert waarom Conscience de grootste Belg is.³⁹⁴

De taalstrijd als dusdanig en de taalgrens (en staatsvormingen) als consequentie krijgen veel aandacht in de lessen MO. Toch is het niet iets dat de inburgeraars als dusdanig ervaarden. In de vragenlijst die de inburgeraars na de cursus van mij kregen, werd hier immers naar gepolst. Zowel op de vraag “What part of (Belgian) history did this integration course focus on the most” als op “What history topic do you remember the most?” gaf maar één respondent een antwoord dat expliciet verwijst naar de taalstrijd (“Question about language”).³⁹⁵ Maar, wanneer er aan diezelfde inburgeraars werd gevraagd wat ze over het algemeen leerden van de cursus MO, komt vier keer het verschil tussen Vlaanderen en Wallonië terug:

What do you think you learned about this society through these courses?

ANTW 5: “Language differences and governments.”

ANTW 7: “That Belgium is difficult multinational multilingual country.”

ANTW 9: “I already knew that through my boyfriend, but my answer definitely has to be just how different each region is from the other [...]”

ANTW 12: “Differences about French-speaking people and dutchspeaking people.”

FIG XXI: *vragenlijst inburgeraars: vraag 12.*³⁹⁶

De inburgeraars zien dit dus niet zozeer als een historische achtergrond van het land, maar eerder als een ‘algemene kennis’ die ze opdeden dankzij de cursus. Dit is opvallend, net zoals het feit dat dit hetgeen is dat de meesten van de cursus geleerd hebben. Dit wijst op een (impliciet) Vlaamse focus in de cursus, of minstens op een focus op verschillen tussen noord en zuid. Dit is opvallend, aangezien de historische onderwerpen vrijwel uitsluitend een Belgische focus hebben, zoals later dit onderzoek zal onderbouwd worden. Bovendien kwam er op het einde van de cursus van verschillende inburgeraars de opmerking dat ze meer over Wallonië hadden willen leren.³⁹⁷ Dit impliceert dat het verschil tussen noord en zuid en de praktische (taal)consequenties die hiermee gelinkt zijn, bij de inburgeraars bijbleef.

³⁹⁴ Literatuurgeschiedenis, “Hendrik Conscience: Strijder voor Vlaamse taal en cultuur,” *literatuurgeschiedenis.org*, geraadpleegd 10 mei 2022, <http://www.literatuurgeschiedenis.org>.

³⁹⁵ Respondent 12, “Questionary about ‘History in integration courses’,” *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

³⁹⁶ Respondent 5, 7, 9 en 12, “Questionary about ‘History in integration courses’,” *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

³⁹⁷ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 10, 16/03/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*

Koloniaal verleden en dekolonisatieproces

Het koloniale verleden van België krijgt, hoewel in de onderwijsdoelen er niet wordt geconcretiseerd wat hierover meegegeven dient te worden, relatief veel aandacht in de lessen MO. Reeds in de tweede les kwam in de vorm van de eerder aangehaalde fotoquiz, die overigens “Nice to know facts about Belgium” heet, een foto van Leopold II. De foto toont Leopold II in uniform, starend in de verte. Aangezien het een quiz was, werd aan de inburgeraars gevraagd wie de man was. Verschillenden onder hen wisten het antwoord: “He is a colonizer who was the owner of Congo and exploited everything there and did some atrocities.”³⁹⁸ De leerkracht beaamde dit en stelde dat het belangrijk was dat Leopold II Congo als privébezit had – en het dus niet van België was. Om dit te kaderen schetste ze het ‘Europees klimaat’ op dat moment: een Europa dat volledig overtuigd was van haar superioriteit, met racisme en kolonialisme als gevolg. Verder legde ze uit dat het debat over het Belgisch koloniaal verleden pas de laatste jaren op gang is gekomen. Ook vertelde ze dat de bijnaam van Leopold II koning-bouwheer was, omdat hij erg veel gebouwen en standbeelden liet bouwen tijdens zijn regeerperiode. De vraag waarmee België vandaag worstelt is, zo stelde de leerkracht, wat er met deze beelden gedaan moet worden. Een aantal foto’s van de quiz verder werden ook de Koninklijke Gaanderijen in Oostende, gebouwd door Leopold II, getoond. De leerkracht ging dieper in op het standbeeld van Leopold II dat er staat, de afgehakte hand van een zwarte slaaf in het beeld en waar dit symbool vandaan komt.³⁹⁹

In het Huis van de Europese geschiedenis kwam op een tweede manier het koloniale thema aan bod. De inburgeraars dienden over het koloniale thema drie vragen te beantwoorden:

- Which countries were colonized by Belgium?
- Why did Leopold II have to return the colony to the Belgian state?
- Why is decolonization such an important process in the today’s society?

FIG XXII: *Vragen over de kolonies in de werkbundel Huis van de Europese geschiedenis.*⁴⁰⁰

Net zoals bij de andere vragen uit de bundel, is het duidelijk dat de leerkracht aan de hand van de uitstap naar het museum de link wilde leggen tussen het verleden en de impact die het vandaag (nog) heeft op de samenleving. De laatste vraag, over dekolonisatie en haar impact op de samenleving, kwam ook aan bod in de les. Een van de inburgeraars vroeg zich namelijk af of dat België herstelbetalingen betaalt aan Congo. De leerkracht antwoordde hierop dat we daar als samenleving

³⁹⁸ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

³⁹⁹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie (03/02/2022-10/03/2022)*.

⁴⁰⁰ Bundel Huis van de Europese geschiedenis, “participatieve observatie Atlas les 6,” in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen naar het Museum voor Europese geschiedenis in Brussel*, 24 februari 2022.

nog niet aan toe zijn, omdat delen van de bevolking nog niet klaar zouden zijn voor verandering. “But it’s a complicated matter, dealing with our history.”⁴⁰¹

Naast de werkbundel postte de docent ook nog vier websites specifiek over “Congo Free State, Belgian Congo and decolonization” op de Google Classroom. Dit betrof de website van het Afrikamuseum, de serie ‘Kinderen van de kolonie’ (VRT) en de link naar twee artikels. Het eerste artikel is geschreven voor kinderen van 6-12 jaar en is van National Geographic. Het heet ‘Feb 5, 1885 CE: Belgian King Establishes Congo Free State’, valt onder de reeks ‘This day in geographic history’ en geeft een beknopt beeld van wat Leopold II in Congo liet doen.⁴⁰² Het tweede artikel is opnieuw van *The Brussels Times* en is getiteld ‘50% think Belgian colonists did more good than harm in Congo’ – een artikel daterend uit juli 2020, niet lang nadat de Black Lives Matter-beweging het publieke debat wees op de problematische positie van mensen van kleur in de hedendaagse samenleving en bij uitbreiding in de geschiedenis. Het artikel illustreert duidelijk hoe het koloniale verleden nog maar recent doorheen de taboegrens kon breken en hoe het publieke debat hierover verdeeld is. Samen met de VRT-reeks ‘Kinderen van de kolonie’ trachtte de leerkracht op die manier opnieuw niet alleen het koloniaal verleden *an sich*, maar ook de huidige maatschappelijke impact ervan mee te geven aan de inburgeraars.

Ook op de stadswandeling werd er haltgehouden bij het Centraal Station van Antwerpen, en gaf een van de inburgeraars een korte spreekbeurt. De leerkracht had op de opdracht gegeven dat in de presentatie de link met het koloniale verleden gelegd moest worden. Het Centraal station werd namelijk ook tijdens Leopold II gebouwd en ook daar kleefte dus koloniaal geld aan. Bovendien wees de leerkracht een aantal symbolen aan, die nog steeds verwijzen naar Leopold II – bijvoorbeeld zijn initialen op de klok in de vertrekhal.⁴⁰³

In de lessen werd met andere woorden duidelijk een link gelegd tussen de architectuur die Leopold II liet bouwen en het koloniale verleden dat deze gebouwen financierde. Bovendien maakten de cursisten kennis met een plaats van herinnering aan dit koloniale verleden in de vorm van het Centraal Station in Antwerpen.⁴⁰⁴ Al is dit niet meteen de meest gekende *Lieux de Mémoire* aan dit verleden, werd er zo expliciet de link gelegd met het koloniale verleden – een uitstap naar het Afrikamuseum in Tervuren werd bovendien ten sterkste aangeraden. Deze link werd echter niét

⁴⁰¹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie (03/02/2022-10/03/2022)*.

⁴⁰² National Geographic, “Feb 5, 1885 CE: Belgian King Establishes Congo Free State,” *This day in geographic history*, z.d.

⁴⁰³ Inge Bertels, “Antwerpen: het Centraal Station. Een spoorwegkathedraal,” in *België, een parcours van herinnering I: plaatsen van geschiedenis en expansie*. (Amsterdam: Bert Bakker, 2008), 304.; Anthe Baele, “participatieve observatie: stadswandeling Atlas, les 4, 10/02/2022,” in *Uitstap in het kader van de participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen: Stadswandeling Antwerpen, 10/02/2022*.

⁴⁰⁴ Het Centraal station werd in het boek ‘België, een parcours van herinnering’ benoemd als een plaats van herinnering. Dit was echter niet zozeer omwille van de koloniale connotatie, maar als symbool van het Belgische industrialiseringsproces. Inge Bertels, “Antwerpen: het Centraal Station. Een spoorwegkathedraal,” 304.

gelegd in de reeds hierboven besproken video *Belgium, the movie* van de Federale overheidsdienst Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking.

Een kort citaat uit de video:

“De tweede koning, Leopold II, wou z’n stempel op het land zetten met prachtige gebouwen, die vooral in Brussel staan. Ze dateren uit zijn tijd en evenaren die in elke grote Europese stad. Op z’n eigen huis, in het kasteel van Laken, liet hij prachtige tuinhuizen bouwen en verzamelde exotische planten.”⁴⁰⁵

Het fragment in de film duurt 54 seconden, waarin er met luchtshots de verwezenlijkingen van Leopold II en zijn tuinen worden gefilmd. Het woord Congo, kolonie, of iets in die richting, valt geen enkele keer tijdens de hele film (25:47 min).⁴⁰⁶ De stilte over een koloniaal verleden is oorverdovend en daar bovenop worden de (architecturale) werken van Leopold II erin verheerlijkt. Hoewel de kwaliteit van de film niet enorm veel professionaliteit uitstraalt, wordt het wel degelijk in- en uitgeleid met de boodschap dat de film afkomstig is van de Federale overheidsdienst Buitenlandse Zaken, daterend uit 2007. Dat deze film, met een complete afwezigheid van het koloniale verleden van België door de overheid werd geproduceerd/gefinancierd/... is tekenend voor het gebrek aan erkenning bij de federale overheid (en specifiek Buitenlandse Zaken) in 2007 van het koloniale verleden en het leed dat dit veroorzaakte. Dit werd reeds in verschillende studies bewezen: duurzaam maatschappelijk debat blijft in België afwezig en het is pas sinds 2013 dat de publieke opinie een meer kritische houding begint aan te nemen tegenover het koloniale verleden.⁴⁰⁷ Het is verbijsterend dat deze video, gemaakt in 2007, nog steeds wordt getoond in de lessen MO anno 2022. Het staat lijnrecht tegenover de meer genuanceerde en gelaagde manier waarop de leerkracht het koloniale verleden aan bod trachtte te brengen in de lessen. Door deze video aan te bieden aan nieuwkomers – zij het op de Google Classroom en dus niet klassikaal – wordt een mechanisme in stand gehouden van een op bijna commerciële wijze verheerlijken van een land, waarin ‘de overheid’ schijnbaar zijn ogen sluit voor de donkere passages uit het verleden. Moest de leerkracht de video op de Google Classroom geplaatst met een kritische voetnoot en dit net tonen ter illustratie van de veranderende tijdsgeest of de problematiek omtrent de herinnering aan dit verleden aantonen, had dit een ander verhaal geweest, maar dat was niet het geval.

⁴⁰⁵ Dit is een citaat dat letterlijk is overgenomen van de ondertiteling van de film. *Youtube video: Belgium, the movie*, Google Classroom BAMA feb-ma 2022, geplaatst 01.02.2022, tijdsspanne 10:40-11:34.

⁴⁰⁶ *To get you excited for class!*, Google Classroom BAMA feb-ma 2022, geplaatst op 01.02.2022, geraadpleegd 01 mei 2022.

⁴⁰⁷ Zie onder andere de werken van Idesbald Goddeeris, "Colonial Streets and Statues: Postcolonial Belgium in the Public Space," *Postcolonial Studies* 18, nr. 4 (2 oktober 2015): 397–409; Rowan Brouwers, Zeger Verleye, en Pieter Verheyen, "De steun voor dekolonisering in België in kaart gebracht: tussen politieke gevoeligheden en maatschappelijke aanvaarding," *Tijdschrift Sociologie*, 2022, 128–62.; Denise Bentrovato en Karel Van Nieuwenhuysse, "Confronting "Dark" Colonial Pasts: A Historical Analysis of Practices of Representation in Belgian and Congolese Schools, 1945–2015," *Paedagogica Historica* 56, nr. 3 (2020): 293–320.; Georgi Verbeeck, "Legacies of an Imperial Past in a Small Nation. Patterns of Postcolonialism in Belgium," *European Politics and Society* 21, nr. 3 (2020): 292–306.

Er kan geconcludeerd worden dat het koloniaal verleden een duidelijke plaats kreeg in de lessenreeks. Afgezien van de video schuwde de leerkracht niet om de wandaden en ‘donkere bladzijde uit het verleden’ als dusdanig te benoemen. Daarnaast legde ze op verschillende manieren de link met de hedendaagse verwerking van dit verleden. Dit had duidelijk een impact op de inburgeraars: hoewel slechts twee respondenten het koloniaal verleden aanduiden als historisch onderwerp waarop het meest werd gefocust in de lessenreeks, was het toch het onderwerp dat zes van de dertien respondenten opgaven als wat hen het meest was bijgebleven.⁴⁰⁸

Een constitutionele parlementaire monarchie

De constitutionele monarchie heeft in de onderwijsdoelen geen grote rol. Toch is het iets dat de leerkracht MO op verschillende manieren in haar lessen integreerde. Zo start de quiz in de tweede les – waarin ook de foto van Leopold II in voorkwam – met een afbeelding van Prinses Elisabeth. Hoewel de inburgeraars allen nog maar erg recent in België waren, wist er toch iemand dat het de Belgische prinses was, alsook van het bestaan en de ‘controverse’ rond Delphine Boël, de buitenechtelijke dochter van koning Albert II. De leerkracht vertelde over Elisabeth dat het onze eerste koningin zal zijn en dat zij de koninklijke familie tracht te “moderniseren”. Hierna legde ze (het gebrek aan) de macht van het koningshuis uit en gaf ze als voorbeeld Boudewijn die weigerde de abortuswet te tekenen. Ze legde uit dat de monarchie volgens haar een traditionele, morele rol speelt: het is voor haar een symbool voor de eenheid van België. De maatschappelijke ontwikkelingen die leidden tot deze eerder symbolische rol van het koningshuis, werd niet uit de doeken gedaan.⁴⁰⁹

Ook het politieke systeem werd (uiteraard) uitgelegd: de staatsstructuur, de huidige premier Alexander de Croo, de Vlaamse eerste minister Jan Jambon, de Antwerpse burgemeester Bart de Wever en ook de eerste vrouwelijk minister van defensie Ludovine Dedonder werden aan de inburgeraars voorgesteld – al wist een groot deel van hen al wie zij waren. Elke partij werd vervolgens ook kort op het politieke links-rechtsspectrum geplaatst, maar historische achtergronden van de partijen werd er niet gegeven.⁴¹⁰

Op de Google Classroom postte de docent daarnaast nog een link naar de website *belgium.be* en twee powerpoints waarin de Belgische staatsstructuur werd uitgelegd. Hierin werd uitgelegd dat België bestaat uit een federale staatsstructuur met gemeenten en gewesten en kregen alle Vlaamse politieke partijen (boven de kiesdrempel) een diaslides met in twee zinnen hun standpunten. Vervolgens werd een reeks foto’s van de kopstukken van de partijen getoond. Langs Waalse kant

⁴⁰⁸ De letterlijke antwoorden op de vraag “What history topic do you remember the most?” waren: “De wereldoorlogen, de koningen en de Belgische kolonie”, “Leopold II”, “Belgian Colonisation”, “Colonization”, “Belgium colony” en “King Leopold”. Respondent 1, 3, 5, 10, 11, 13, “Questionary about ‘History in integration courses’,” *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

⁴⁰⁹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen*

⁴¹⁰ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen*.

werd enkel Paul Magnette en Sophie Wilmez getoond. Het politiek luik heeft met andere woorden een opvallend Vlaamse focus: geen enkele Waalse partij hun standpunt werd besproken, en slechts twee Waalse politici werden getoond.⁴¹¹ Op zich is dit misschien niet zo vreemd: Vlamingen kunnen ook niet stemmen voor Waalse partijen en ook in het medialandschap ligt de focus voornamelijk op de Vlaamse partijen en hun politici. Wel was het iets dat een deel van de inburgeraars jammer vond: zij wilden immers tijdens de cursus graag meer te weten komen over Wallonië, en bleven hiervoor op hun honger zitten.⁴¹²

Geschiedenis in de praktijk: een conclusie

Na het overlopen van de verschillende historische thema's die in de lessen aan bod kwamen en vooral de manier waarop deze werden aangereikt, kunnen een aantal tussentijdse conclusies genomen worden. Ten eerste heeft het historische luik van de cursus een overwegend Belgisch perspectief. Over 'Vlaamse' geschiedenis werd zeer weinig gesproken. Naast een Belgisch perspectief, was er aan de hand van de stadwandeling ook een extra Antwerpse historische dimensie: de Vlaeykensgang, 't Steen en de Handelsbeurs zijn niet zozeer plaatsen die een stempel drukten op België of Vlaanderen, maar wel een impact hadden op de geschiedenis van Antwerpen en in 'het collectieve geheugen' van Antwerpenaren zit. Deze focus impliceert meteen ook een duidelijk Westers perspectief. De aangeraakte thema's waren allen Europees, waarbij de interactie met andere culturen en de invloed daarvan op de geschiedenis vrijwel volledig afwezig was.

In de cursus MO valt er, ten tweede, een duidelijk element van presentisme en herinneringseducatie waar te nemen. De historische (emancipatorische) processen en het katholieke verleden werden bijna uitsluitend aangereikt om het heden te kunnen kaderen. Daarnaast werd er bij wat er in de lessen werd besproken vaak gefocust op de impact die, bijvoorbeeld Wereldoorlog II, op "onze identiteit" heeft.⁴¹³ Het was voornamelijk de (problematiek van de) *herinnering* aan bepaalde gebeurtenissen (de Wereldoorlogen, het koloniale verleden) die een rol had in de lessen. Er werd vrij snel overgeschakeld op deze herinnering: niet altijd werd er eerst een duidelijke omkadering gegeven over wat de gebeurtenis of het proces was – waarschijnlijk omdat ervan werd uitgegaan en/of aangevoeld dat de inburgeraars al vrij goed van op de hoogte waren. Een kritische bemerking hierbij is dat het in sommige gevallen misschien noodzakelijk was om eerst een onderbouwd analysekader op te stellen over hoe de historische gebeurtenis zich had ontplooid, vooraleer er kon overgegaan worden op de herinnering aan dit verleden.

⁴¹¹ Anthe Baele, "participatieve observatie Atlas les 2 08/02/2022," in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen*.

⁴¹² Anthe Baele, "participatieve observatie Atlas les 2 08/02/2022," in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen*.

⁴¹³ Anthe Baele, "participatieve observatie Atlas les 9 09/03/2022," in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen*.

Om deze herinneringscultuur tastbaar te maken voor inburgeraars, werd er in de cursus sterk ingezet op *Lieux de mémoire*. De stadswandeling, de uitstap naar het Huis van de Europese geschiedenis, afbeeldingen van herdenkplaatsen van de Wereldoorlogen en de verschillende linken die op de Google Classroom stonden met de aansporing plaatsen zoals het Museum van Tervuren of Ieper te bezoeken, zijn hier getuigen van. De plaatsen werden bezocht (of aangeraden te bezoeken) om de geschiedenis van de herinnering levend te houden en op die manier de inburgeraars kennis te laten maken met het collectieve geheugen.⁴¹⁴ Op die manier werd de lijn verdergezet die in de didactische documenten, lezingen en uitstappen voor de docenten van Atlas werd gestart.

Het koloniale verleden, de wandaden van Leopold II en de Belgische staat, kreeg een duidelijke aanwezigheid in de lessen MO. Zowel de zwarte bladzijden werden benoemd, alsook hoe deze doorleven in de publieke cultuur – in de vorm van standbeelden van Leopold II en gebouwen die de man liet bouwen. Over het algemeen werd in de lessen weinig (geforceerde) Belgische en/of Vlaamse trots onderbouwd aan de hand van de geschiedenis. Waarden en normen werden in de vorm van discussies en ‘doe-opdrachten’ aangebracht en over ‘gevoelige’ thema’s zoals de taalstrijd en het Vlaams nationalisme of het koloniaal verleden werd er nuance gelegd in wat er werd verteld. Hoewel er zeker een element van patriottisme of nationalisme schulde in de keuze van wat er werd behandeld – bijvoorbeeld het standbeeld van Ambiorix in Tongeren – ging dit meestal gepaard met een uitleg waarin er een onderscheid werd gemaakt tussen belangrijke figuren in het collectieve geheugen van België en het effectieve belang van deze historische figuren.

Deze nuance was echter afwezig bij de drie filmpjes die het ontstaan van België moesten uitleggen. Anders dan de lessenreeks, waren zeker twee van de drie video’s doordrongen van een patriottistische visie op België. Een België dat overigens op een zeer anachronistische wijze werd teruggebracht tot 300 000 jaar geleden in het ene filmpje of 2300 jaar geleden in het andere filmpje. Dat er van een Belgische staat op dat moment nog geen sprake was hoeft geen betoog, evenmin dat het niet “de Belgen” waren dat Jeruzalem veroverde.⁴¹⁵ Het is opvallend hoe een rechtlijnig, essentialistisch beeld de video’s geven van de Belgische geschiedenis, en slechts de gebeurtenissen eruit pikken die kunnen bijdragen aan een gevoel van trots voor het land. Het debat over deze video’s en de rol van de overheid in het uitdragen van een ‘eerlijk’ historisch verhaal, hoort niet thuis in deze paper, maar is een vraagstuk dat, door het gebruik van de video’s in inburgeringscursussen, wel dient gevoerd te worden en blijven gevoerd moet worden. Ik wil hierbij echter nogmaals benadrukken dat het ‘slechts’ video’s waren die de inburgeraars (thuis) als vorm van introductie konden bekijken en dus niet officieel deel uit maakten van de verplichte lessen Maatschappelijke Oriëntatie.

⁴¹⁴ Zie Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*.

⁴¹⁵ Zie de voetnoot bij het deelhoofdstuk “Het ontstaan van België” voor een onderbouwing van deze stelling. Alain Dierkens, “Brussel: het standpunt van Godfried van Bouillon. De geest van de kruistocht,” in *België: een parcours van herinnering* (Amsterdam: Bert Bakker, 2008) 50.

3. Gecanoniseerd inburgeren?

De komst van een Canon van Vlaanderen zorgde voor publiek debat en veel academici kantten zich tegen het plan van de Vlaamse regering. Dit (academische) debat en de argumenten voor en tegen werden in het vorige deel van deze thesis uitgebreid geschetst. De komst van de canon leeft echter ook in het inburgeringsveld. Het onderwerp is echter zodanig gepolitiseerd, dat velen die voor dit onderzoek hierover werd aangesproken, hier slechts *off the record* over wilden spreken.

Er zijn een aantal verschillende meningen die het onderwerp opwierp. Vanuit coördinerende functies is er enerzijds enthousiasme. Sara Leunis, directeur vorming bij het Agentschap voor Integratie en Inburgering, kwam over de canon praten op de gespreksavond die het IPG (Instituut voor PublieksGeschiedenis), het OSGG (Oud-Studenten Geschiedenis Universiteit Gent) en TAPAS (Thinking About the PAST) op 19 April aan de UGent organiseerden.⁴¹⁶ Zij ziet in een canon een nuttig instrument in het vormen van het geschiedenisgedeelte van de cursus MO. Dit beargumenteerde ze aan de hand van het feit dat de cursus nog geen inhoudelijke handvaten hiervoor heeft. Ze stelde dat de geschiedenis die in de lessen aan bod komt, is geselecteerd door niet-historici en hierom “de klassiekers” zijn. In de Canon ziet ze met andere woorden een antwoord op de noodzaak van een ‘handboek’ voor docenten waarin historisch correcte informatie te vinden is. De canon zou “veel meer doordachte geschiedenis” bevatten, dan dit momenteel het geval is.⁴¹⁷ Ook de leerkracht MO van Atlas ziet niet zozeer een probleem in een inpassing van de canon in de cursus:

“We moeten dat canon ook niet erger maken dan dat het is. Als dat gewoon een overzicht is van de geschiedenis in deze regio, dan vind ik dat interessant. Er is niets mis met het na te gaan van de historische lijnen van een land. Zolang het historisch correct blijft en zo neutraal mogelijk. En zeker niets aanwakkert. Noch Belgisch nationalisme, noch Vlaams nationalisme.”⁴¹⁸

Voor zowel de leerkracht als Sara Leunis lijken historische handvaten het belangrijkste argument om een canon te verwelkomen. Of het nu een canon van Vlaanderen of van België is, welke (verplichte)

⁴¹⁶ De Canon van Vlaanderen – gespreksavond 19 april, Oud Studenten Geschiedenis Universiteit Gent, geraadpleegd 10 april 2022, <http://www.osgg.be>

⁴¹⁷ Anthe Baele, “De Canon van Vlaanderen – gespreksavond 19 april: argumenten Sara Leunis,” in *fieldnotes gespreksavond Canon van Vlaanderen, Gent (19/04/2022)*.

⁴¹⁸ Leerkracht X, interview, 42:45.

rol het kan krijgen en wat er nu juist in komt te staan, lijken in de staving van hun argument minder van belang. Hierin lees ik eerder de nood aan een houvast — een overheid die beslist waarover de lessen op vlak van geschiedenis moeten gaan, zodat zij deze keuze niet zelf hoeven te maken. Dit gaat voorbij aan het concept van een canon en is eerder het benoemen van een ander probleem — namelijk het gebrek aan een handboek. Het blijft immers de vraag of de inhoud van een canon van Vlaanderen de onderwerpen zal bespreken die ook relevant zijn voor nieuwkomers. Het Brugge in de middeleeuwen, om iets te noemen, is iets dat volledig afwezig is in de huidige onderwijsdoelen, maar wel in de canon zal voorkomen. De MO-cursus focust immers, althans in de gevolgde groep, zo goed als uitsluitend op België vanaf het een natiestaat was en dus pas vanaf 1830. Betekent de invoering van een canon dat ook de geschiedenis van de pre-natiestaat ‘Vlaanderen’ in de cursus een grotere rol zal spelen? Hoeveel vensters de canon in Vlaanderen zal hebben is nog niet gekend, maar in Nederland zijn het er vijftig. Dit betekent dat de docenten of pedagogisch medewerkers nog steeds een selectie zullen moeten maken — en dit uit een veel bredere historische tijdsspanne dan vandaag het geval is. Een canon zal met andere woorden geen antwoord bieden op wat er in de lessen MO dient meegegeven worden, tenzij de commissie die aan de canon werkt ook een selectie zal maken specifiek voor inburgeraars.⁴¹⁹ Aangezien de commissie echter nog steeds stelt dat de canon niet in de inburgeringscursus (verplicht) gebruikt zal worden, lijkt dit onwaarschijnlijk.

Bovendien is het een canon van Vlaanderen. Indien de canon het (enige) instrument wordt ter invulling van het historische luik van de lessen MO, zal dit een verschuiving impliceren van een Belgische naar een Vlaamse focus.⁴²⁰ In het hierboven meegegeven citaat van de leerkracht schuilt de voorwaarde dat het geen nationalisme aanwakkert. Dat de canon geen Belgisch nationalisme aanwakkert, lijkt evident. Een Vlaams-nationalisme daarentegen kan dan wel niet de insteek zijn van de commissie, de effectieve inzet ervan achteraf valt hier niet noodzakelijk mee samen. De hele opzet van een canon kwam immers van de N-VA, een Vlaams-nationalistische partij die hiermee, althans volgens het regeerakkoord, ervoor wilde zorgen dat Vlamingen “complexloos hun identiteit [kunnen] beleven”. De regering stapte van dit idee af, zoals eerder dit onderzoek onderbouwd, maar de vraag blijft of dit een definitieve verwerping is van een nationalistische inzet.⁴²¹ Over hoe het eindresultaat zal zijn, hoe het onthaald zal worden en wat het zal creëren doet deze thesis geen uitspraken, maar dat vanuit een Vlaams-nationalistisch idee de aanzet van een canon werd gegeven, kan niet zomaar genegeerd worden.

⁴¹⁹ Deze selectie zou ook door een andere instantie, bijvoorbeeld het Vlaams Agentschap Integratie en Inburgering kunnen gebeuren. Hier zou echter weer het gegeven van politieke ‘inmening’ een rol kunnen spelen.

⁴²⁰ Een verschuiving waar inburgeraars, althans diegenen die ik in mijn onderzoek observeerde, geen behoefte aan hebben: zij gaven immers de kritiek te weinig over Wallonië bijgeleerd te hebben.

⁴²¹ *Regeerakkoord Vlaamse Regering 2019-2024*, (Brussel: Vlaamse regering, 2019), 11.

Een andere bekommernis die *off the record* door verschillenden werd geuit, kwam ook terug in de academische argumenten tegen een canon: hoe inclusief kan een canon van Vlaanderen zijn? Het is immers, nog uitdrukkelijker dan de “selectie door niet-historici” een *Vlaamse* geschiedenis van en voor de *Vlamingen*.⁴²² De rol die inburgeraars in deze geschiedenis kunnen hebben start hoe dan ook als buitenstaander, als iemand die zich de Vlaamse ‘bril’ nog moet eigenmaken. Men kan de vraag stellen hoe inburgeraars zich betrokken kunnen voelen in dit verhaal. Door het betonnen van één gemeenschappelijk verhaal, bestaat de kans om een wij-zij verhaal zo (onbewust) te versterken. Zo zegt ook Karel van Nieuwenhuysse dat een canon andere (niet-Westerse) perspectieven op de geschiedenis ondergeschikt maakt.⁴²³ De canon heeft voor sommigen wel degelijk een identiteitscreërend karakter, en de inzet ervan in inburgeringscursussen impliceert het ‘eigen maken’ van de geschiedenis van de natie ter voorwaarde om deel uit te kunnen maken van deze natie. Het zal dus de kunst zijn van de docenten om op inclusieve wijze om te gaan met de canon. Om dit inclusief karakter te bereiken, moet er volgens sommigen, waaronder Sara Leunis, in de canon zoveel mogelijk aandacht komen voor de interactie van ‘Vlaanderen’ met andere culturen en op de historische processen van migratie. Of en hoe migratie een rol krijgt in de canon, is bij het afleggen van deze masterproef nog niet duidelijk.

Er zijn dan wel voorstanders en mensen met kritieken op de canon, hét overheersende gevoel bij het inburgeringsveld is dat van een enorme gelatenheid. De discussies over de canon worden dan wel publiek gevoerd, de leerkrachten en pedagogische medewerkers voelen hier voorlopig niets van. Zowel *on-* als *off the record* wordt voornamelijk toegegeven dat zij nog niets vernomen hebben over hoe dit canon al dan niet geïmplementeerd zal worden. Ze zien het eerder als een politiek project en een symbolisch instrument dat weinig impact zal hebben op de realiteit van de lessen: “de polemiek is heel anders dan de praktijk”.⁴²⁴ Dit is opvallend: de onwetendheid van personen die dagelijks bezig zijn met de invulling van de cursus MO, getuigt samen met het feit dat er in 2022 net een volledig nieuwe onderwijsdoelenlijst werd opgesteld, dat de inburgeringstrajecten zich niet klaarmaken op de implementatie van een canon. Toch blijft dit in decreten en beleidsnota’s van de bevoegde ministers terugkomen. Hierom lijkt het erop dat, eens de canon er is, het wel degelijk de bedoeling van bovenaf is dat de canon nog steeds *een* rol zal spelen. Die rol zal, als het van de docenten en pedagogische medewerkers afhangt, niet al te groot zijn: hooguit een handig hulpmiddel ter staving van het geschiedenisluik. Daar komt immers ook nog een praktisch aspect bij kijken. Er werd hard gewerkt aan de nieuwe onderwijsdoelen MO en er is een groep pedagogen bezig met de online leeromgeving

⁴²² Met deze selectie doel ik op de huidige onderwijsdoelen, waarover Sara Leunis expliciet stelde dat deze geschreven werden door niet-historici.

⁴²³ Marijke de Vries, “Brenge een Vlaamse canon gedeelde kennis, of is het staatspropaganda?” *Trouw*, 06.01.2021, geraadpleegd 15 mei 2022, <http://www.trouw.nl>.

⁴²⁴ Leerkracht X, interview, 45:06.

‘Online leren in MO’. De invoering van een canon zou betekenen dat dit alles herbekeken zou moeten worden — iets waar verschillende medewerkers hun frustratie over uitten. Net het feit dat recent er zo veel geld en tijd werd gestoken in nieuwe onderwijsdoelen en de online leeromgeving, doet hen vermoeden dat de canon niet veel meer dan een “politiek spel” zal blijven.⁴²⁵

Er werd echter ook sinds 2022 een eindexamen MO ingevoerd. Dit examen toetst naar de kennis die de inburgeraar opdeed over de Belgische/Vlaamse maatschappij en bepaalt of de inburgeraar slaagt voor het inburgeringstraject of niet. Indien de canon een actieve rol krijgt in de cursus, bestaat de kans dat ook op het eindexamen naar de kennis over (delen van de) canon wordt getoetst. Zo zou het een veel minder vrijblijvend karakter kunnen krijgen dan dat er voorlopig, weliswaar tussen de regels, door het veld vanuit wordt gegaan. Op de impact van dit examen gaat het volgende hoofdstuk dieper in.

⁴²⁵ De Projectcoördinator bij het Agentschap Integratie en Inburgering Koenraad Vandenbussche is hier on the record gelaten over: “Er is ook sprake van de Canon, dat dat er ook zou mee komen, maar dat is ook deel van het ganse politieke spel. [...] Het kan natuurlijk zijn, in de toekomst, dat die er wel inkomt. Maar wij zijn een beleidsuitvoerend agentschap, wij beslissen niet wat er in komt, wij voeren dat gewoon uit. Vandenbussche, interview, 17:51.

4. Teaching to the test

De lessen MO zijn op die manier ingericht dat er zo veel mogelijk op maat gewerkt wordt van de inburgeraars. Dit vertaalt zich in verschillende ‘niveaus’ van klassen — van analfabeten tot mensen met een bachelor- of masterdiploma. Bovendien worden de lessen gevolgd in de moeder- of contacttaal van de inburgeraar. Maar ook in het klaslokaal wordt er gewerkt met de specifieke noden en interesses van de groep. Als er in de klas niemand aanwezig is met kinderen, zal er minder aandacht besteed worden aan het schoolsysteem in Vlaanderen, bijvoorbeeld.⁴²⁶ Dit heeft als consequentie dat elke cursus anders gegeven wordt en niet elk thema in elke groep op dezelfde manier wordt behandeld. Bovendien was het achttien jaar lang voldoende dat de inburgeraars naar de les kwamen om hun inburgeringsattest te krijgen. Wat ze effectief hadden ‘geleerd’ in de lessen, werd niet afgetoetst:

“Het klinkt misschien raar, maar het idee was gewoon: je moet aanwezig zijn, je moet actief meedoen en je moet twee acties uitvoeren. Maar inhoudelijk werden ze niet echt geëvalueerd en ook leerkrachten waren zeer divers in wat ze goed vonden en wat niet.”⁴²⁷

Sinds de meest recente Vlaamse regering (2019) aan de macht kwam, werden er verschillende mechanismen in het inburgeringsbeleid in gang gezet om “de lat hoger te leggen”.⁴²⁸ Het inburgeringscontract dat aan de start van het inburgeringstraject wordt getekend, werd sinds 2022 uitgebreid met een verklaring van rechten en plichten (zie bijlage 7).⁴²⁹ Daarnaast moeten nieuwkomers twee jaar na het behalen van hun inburgeringsattest het niveau B1 mondeling bereiken

⁴²⁶ Leerkracht X, interview, 04:16.

⁴²⁷ Met deze ‘acties’ verwijst Vandenbussche naar een actieplan dat de inburgeraars tot voor kort moesten uitschrijven. Dit waren ‘uitdagingen’ die de inburgeraars aan moesten gaan, zoals bijvoorbeeld naar een conversatiegroep gaan of converseren. Ze kregen hiervoor begeleiding en moesten een bepaalde tijdsspanne afbakenen waarin ze deze actie moesten uitvoeren. Vandenbussche, interview, 04:14.; Leerkracht X, interview, 02:51.

⁴²⁸ Letterlijk citaat uit het Vlaamse regeerakkoord: “De lat wordt voor nieuwkomers hoger gelegd inzake de kennis van het Nederlands, onze gedeelde normen en waarden en het actief deelnemen aan onze samenleving.” *Regeerakkoord Vlaamse Regering 2019-2024*, (Brussel: Vlaamse regering, 2019), 144–45.

⁴²⁹ De verklaring luidt als volgt: “Ik ben bereid te leren over de rechten, plichtenvrijheden en waarden in Vlaanderen en zal die respecteren. Ik zal de wetgeving van de Vlaamse Gemeenschap en het Vlaamse Gewest en van dit land naleven.” Daarop volgt een opsomming van de essentiële rechten en plichten in de Vlaamse samenleving die je moet respecteren (zie bijlage 7).

en moet men zich binnen de twee maanden na de opstart van het inburgeringstraject bij de VDAB aanmelden.⁴³⁰

Ook de MO-cursus kreeg een meer gestructureerd en verplichtend karakter. Zo werd de inhoud in de vorm van de nieuwe onderwijsdoelen en doelzinnen uitgebreid zoals doorheen deze paper duidelijk werd.⁴³¹ Sinds maart 2022 is heeft de cursus een universeel examen voor alle inburgeraars.⁴³² Het examen is universeel voor alle inburgeraars. Dit betekent dat een analfabeet eenzelfde examen moet invullen als iemand met een masterdiploma, na respectievelijk twintig of twaalf lessen. De docenten weten niet op voorhand wat er op het examen gevraagd zal worden. Dit zorgt ervoor dat ze alle doelzinnen even uitgebreid moeten gezien hebben, zodat de inburgeraars op alle vragen voorbereid zijn. De vragen worden (in 23 verschillende talen) online aan de inburgeraars gesteld en zijn *multiple choice*, met een combinatie van case-vragen en kennisvragen.⁴³³ Elf vragen gaan over ‘waarden en normen’, gebaseerd op de basiswaarden die de Commissie Bossuyt in 2006 vastlegde. Deze hoofdwaarden besprak dit onderzoek reeds in deel II en hielden gelijkheid, solidariteit, respect en burgerschap in.⁴³⁴ Op dit onderdeel moeten de inburgeraars geslaagd zijn, om op de totale test geslaagd te kunnen zijn – een soort test binnen de test. Het totale examen telt voor 60% van de punten, 40% beoordeelt de leerkracht in de lessen.⁴³⁵

Dit examen heeft een aantal consequenties. Ten eerste worden de lessen uniformer en is er minder ruimte voor de persoonlijke behoeften van inburgeraars. Alle twaalf onderwijsdoelen moeten immers intensief behandeld worden. De leerkracht van Atlas getuigt hierover dat de leerstof té veel is voor binnen de tijdspanne van de cursus:

“Dat is heel veel, voor 12 lessen, voor de BAMA’s, maar ook voor 20 lessen bij de gewone cursisten is dat nog súper veel. Dat is echt heel veel dat je moet behandelen. En dat zorgt er nu voor dat ik echt aan het zoeken ben dat ik ineens inderdaad het dan moet hebben over papieren in uw auto, ofzo. [...] terwijl dat is iets dat ik ervoor nooit zou hebben gedaan.”⁴³⁶

⁴³⁰ *Decreet tot wijziging van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid 2021–32190*, (Brussel: Vlaamse regering, 2021).

⁴³¹ Zoals in het tweede luik duidelijk werd, worden er sinds januari 2022 nieuwe onderwijsdoelen gebruikt. In plaats van dat de ‘leeromgevingen’ werden ingedeeld in ‘vaardigheden’, ‘attitudes’, en ‘kennen en weten’, worden ze sinds 2022 ingedeeld in doelzinnen. Zo heeft elke leeromgeving X aantal doelzinnen, die op hun beurt worden ingedeeld in feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en affectieve/attitudinale kennis. Elke doelzin wordt daarnaast op één van de beersingsniveau’s van de taxonomie van Bloom geplaatst. Deze herstructurering van de onderwijsdoelen ging gepaard met een uitbreiding/verdieping van de inhoud. *Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving ‘Stad en Land’ (SL)* (Brussel: Agentschap integratie en inburgering, Atlas, en In-Gent, 2022), 1.

⁴³² *Decreet tot wijziging van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid 2021–32190*, (Brussel: Vlaamse regering, 2021).

⁴³³ Vandenbussche, interview, 12:13.

⁴³⁴ Deze hoofdwaarden werden door een commissie met Professor Marc Bossuyt, Professor em. Ludo Abicht, Abied Alsulaiman, Naima Charkaoui, Professor Marie-Claire Foblets, Professor Rik Torfs en Professor Etienne Vermeersch – “zeven wijzen met een verscheiden achtergrond” – vastgelegd. Deze “commissie ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie” werd in het leven geroepen door toenmalig bevoegd minister Marino Keulen. Van deze vijf hoofdwaarden werden echter zeven sokkels afgeleid, zoals in deel II werd uitgelegd. Marc Bossuyt, “Eindverslag: commissie “ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie”,” (Brussel: Commissie ‘ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie’, 2006), 10.

⁴³⁵ Vandenbussche, interview, 12:13.

⁴³⁶ Leerkracht X, interview, 08:34

Het is namelijk best een grote overstap om van algemene doelzinnen (die in 2016 werden opgesteld) over te gaan naar doelzinnen die vrij concrete afbakeningen hebben gekregen en op een bepaald beheersingsniveau van de taxonomie van Bloom zijn geplaatst. Dit zorgt enerzijds voor druk bij de leerkracht, en anderzijds voor een toenemende mate van digitale ‘leerstof’. Hoewel de leerkracht van Atlas aangeeft dat er een grote druk op de leerkrachten ligt omdat ze alle onderwerpen voldoende moeten aanraken, stelt Koenraad Vandenbussche, projectmanager bij het Agentschap Integratie en Inburgering, dat er maar deels een verantwoordelijkheid bij de docent ligt voor het slagen van de inburgeraar: “Je kan ook lessen gaan volgen theoretisch rijexamen, maar het is aan u om te slagen, het is aan u om het te studeren. Het is niet de fout van de instructeur dat je al dan niet slaagt.”⁴³⁷ Het verschil tussen een inburgeringscursus en een rijexamen lijkt me toch eerder groot: het slagen op een rijexamen is niet verplicht om de nationaliteit van een land te kunnen verkrijgen, en van de theorie voor een rijexamen zijn handboeken, websites en proefexamens voor handen — iets wat niet het geval is bij de inburgeringstest.

Omdat het onmogelijk is alle informatie even intensief in de lessen te behandelen, zal meer en meer informatie online aangereikt worden, waarmee de inburgeraar vervolgens zelfstandig mee aan de slag moet gaan. Iets waar echter niet iedereen op staat te wachten: “Want ja, van dan ook gewoon te zeggen van ja we zetten alles online en jullie moeten dat nu studeren, dat vind ik ook niet tof.”⁴³⁸ Zeker bij het AGII zetten ze, voornamelijk uit praktische overwegingen, in op een verregaande digitalisering van de lessen en de leerstof. Hierbij lijken ze voorbij te gaan aan het feit dat inburgeraars ook veel halen uit het sociaal contact die ze uit de lessenreeks halen en hoe ze van elkaar(s) situatie) leren.⁴³⁹ De vraag is bovendien in welke taal de leerstof online zal aangereikt worden: gaan ze alles dat gekend moet worden door de inburgeraars ook vertalen in alle contacttalen waarin wordt lesgegeven?

Bovendien ondervindt de leerkracht dat “99% van de cursisten heel gemotiveerd” is, maar hierdoor ook een bepaalde druk prestatiedruk voelen wanneer er een examen is waarop ze zich moeten bewijzen. De kans bestaat dat inburgeraars té hard gaan studeren — en dan teleurgesteld zijn als ze de examenvragen krijgen.⁴⁴⁰ Ook Vandenbussche bevestigt dat er druk zal komen van de inburgeraars “van: ja, die test is heel belangrijk.”⁴⁴¹ Het examen is echter zo opgesteld dat het universeel aan alle inburgeraars wordt voorgelegd. BAMA-studenten die intensief studeerden voor het examen zullen waarschijnlijk de vragen te evident en makkelijk vinden, analfabeten zullen dan

⁴³⁷ Vandenbussche, interview, 21:59.

⁴³⁸ Leerkracht X, interview, 09:59

⁴³⁹ Een groot deel van de inburgeraars van de cursus die ik observeerde, waren niet verplicht de cursus MO volgen. Ze vertelden mij dat ze dit toch deden omdat het een ‘nuttige’ dagbesteding was en (voornamelijk) omdat ze op die manier mensen leerden kennen. Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*

⁴⁴⁰ Leerkracht X, interview, 26:03.

⁴⁴¹ Vandenbussche, interview, 21:59.

weer vragen te moeilijk vinden.⁴⁴² Het 'inburgeren op maat' valt hiermee weg. Toch wordt dit volgens Vandenbussche grotendeels gecompenseerd doordat er ook 40% van de 'punten' bij de vaardigheden tijdens de les liggen die worden toegekend door de leerkracht.⁴⁴³

De invoering van een examen heeft waarschijnlijk een invloed op het historische luik van de inburgeringscursus. In de komende paragrafen worden een aantal mogelijke gevaren van zo'n eindexamen besproken.⁴⁴⁴

Een eerste aspect is de toetsing naar het historisch inzicht. Het examen bevat uitsluitend *multiple choice* vragen. De vraag kan gesteld worden hoe er op die manier naar een historisch bewustzijn gepeild kan worden. Het is ook iets dat Vandenbussche beaamt: "Ze moeten ook weten van waar dat dat ["bepaalde normen en waarden"] komt, maar dat is heel moeilijk om dat te bevragen."⁴⁴⁵ De leerkracht van Atlas is dan ook bezorgd dat in de les hierdoor de focus zal liggen op de overdracht van historische feiten, en er zo nog weinig ruimte is voor het creëren van een historisch bewustzijn. Ze vreest de zogenaamde *teaching for the test*: lesgeven in functie van wat er op het examen gevraagd kan worden: "Hoe meer we gaan naar die testen, hoe meer ik bang ben dat we ons gaan verliezen in *teaching for the test* en te veel kennis [...] en dan ben ik zo bang dat we gaan vervallen in bij wijze van spreken, en dat bestaat bij mijn collega's, PowerPoints met: dit is WO I en dit is WO II."⁴⁴⁶

Ik legde deze bekommernis van *teaching for the test* voor aan Vandenbussche — hij gaf het examen immers mee vorm. Hij is zich bewust van het risico dat hierin schuilt, maar geeft een aantal tegenargumenten. Zo wees er nogmaals op dat 40% van het eindresultaat gequoteerd wordt door de leerkracht doorheen de lessen, losstaan van het examen dat voornamelijk kennis wil testen: "De test is een kenniscomponent, terwijl Maatschappelijke Oriëntatie... Kennis is belangrijk, maar Maatschappelijke Oriëntatie is vooral de zelfredzaamheid verhogen van de inburgeraar om zich te bewegen en in te burgeren in de Vlaamse samenleving, in de Belgische samenleving. Dus die vaardigheden worden vooral de focus van de leerkracht."⁴⁴⁷ Ik begrijp zijn argument, maar het examen weegt mathematisch gezien zwaarder door dan de vaardigheden die beoordeeld worden tijdens de les. Zo kan er theoretisch gezien een diepgaand historisch bewustzijn gecreëerd zijn tijdens de lessen, maar als het examen enkel peilt naar feitelijke kennis en dit tijdens de lessen ontbrak, bestaat de kans dat je het inburgeringsattest niet behaalt.

⁴⁴² Leerkracht X, interview, 10:09.

⁴⁴³ Vandenbussche, interview, 21:59.

⁴⁴⁴ Omwille van het feit dat er geen voorbeeldvragen/proefexamen beschikbaar is en tijdens de participatieve observatie van dit onderzoek nog geen examen was ingevoerd, zijn de kritieken in de komende alinea's hypotheses die aan de hand van observaties en interviews werden opgemaakt. De werkelijkheid kan, en zal, anders en/of genuanceerder zijn. Dit neemt niet weg dat deze gevaren reëel zijn. Om dit te onderbouwen, baseer ik me voornamelijk op de interviews die ik in het kader van dit onderzoek afnam.

⁴⁴⁵ Vandenbussche, interview, 12:13.

⁴⁴⁶ Leerkracht X, interview, 26:03-28:53.

⁴⁴⁷ Vandenbussche, interview, 21:59.

Het lijkt er echter op dat het examen weinig meerkeuzevragen zal bevatten over geschiedenis. “Maar er komen inderdaad een paar vragen aan bod, maar er komen niet echt veel geschiedenisvragen in. Het is meer die uitleg van oké: waarom is er hier scheiding der machten, dat ze dat weten van waar dat komt. Maar we gaan eerder vragen van: wat betekent dat, de scheiding tussen Kerk en Staat?”⁴⁴⁸ Het examen zal zich voornamelijk focussen op de zeven sokkels die werden afgeleid van de vijf hoofdwaarden die de commissie Bossuyt in 2006 vastlegde, ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie.⁴⁴⁹ Kennis over deze zeven sokkels is noodzakelijk om te kunnen slagen op het examen. Ze worden, afgaand op het voorbeeld van Vandenbussche, vrij eenvoudig bevraagd: “Dan zijn er ook soms van die simpele kennisvragen, waarin we vooral focussen op bijvoorbeeld: “hier in België mogen twee mannen trouwen, is dat juist of is dat fout? We vragen niet naar hun mening, of ze dat oké vinden, maar gewoon of dat hier mag of niet.”⁴⁵⁰

De combinatie van het risico op *teaching to the test* —door tijdsgebrek van de docenten binnen het aantal lessen— en de weinige geschiedenisvragen in de inburgeringstest, kan er volgens mij voor zorgen dat de culturele invulling van burgerschap, met “inzicht in onze samenleving, haar werking en geschiedenis”, binnen het inburgeringstraject naar de achtergrond verdwijnt.⁴⁵¹ De leerkracht van Atlas nuanceert dit echter:

“Het kan wel eens zijn, of het zal waarschijnlijk zo zijn dat collega’s daar minder aandacht aan gaan besteden dan ik, maar het is wel iets dat de meeste nieuwkomers vragen. Dat vind ik wel een leuke insteek, die hebben zoiets van: ik wil wel de geschiedenis weten van dit land. Wat is dat hier met die taal en zo? Dus daardoor komt het altijd wel aan bod in de meeste groepen, denk ik. Maar de vraag is eerder: hoe komt het aan bod? Dat is mijn bezorgdheid. [...] Het moet gaan over: ga gewoon eens naar een museum volgende keer. Wees daarin geïnteresseerd. Bij mij moeten die van geschiedenis niet veel meer onthouden dan: er is hier wel wat gebeurd omdat we op dat kruispunt van Europa liggen. Dat vind ik al veel.”⁴⁵²

De leerkracht nuanceert het risico dat geschiedenis uit de lessen MO zal verdwijnen, maar bekommert zich wel op welke wijze het aan bod zal komen. Ze benoemt daarbij (impliciet) het gebrek aan (academische) handvaten voor docenten en de tijdsdruk die het resultaat is van de focus op feitenkennis, omdat dit noodzakelijk is voor het slagen van het examen. Maar welk belang wordt er door de inburgeraars aan de geschiedenis van een land gehecht? Is er een link tussen burgerschap en geschiedenis? Hierop gaat het volgende hoofdstuk verder in.

⁴⁴⁸ Vandenbussche, interview, 12:13.

⁴⁴⁹ Zie hoofdstuk 6.1. Onderwijsdoelen MO: doelzinnen, verduidelijkingen en beheersniveaus. Hierin werd uitgelegd dat er van vijf hoofdwaarden naar zeven sokkels. Hoe deze beslissing werd genomen is onduidelijk, al lijken ze wel sterk op elkaar.

⁴⁵⁰ Vandenbussche, interview, 12:13.

⁴⁵¹ Somers, *Beleidsnota Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering 2019-2024* (Brussel: minister Integratie en Inburgering Bart Somers, 2019), 22.

⁴⁵² Leerkracht X, interview, 28:53.

5. Geschiedenis, een eerste zaadje

De afgelopen hoofdstukken bespraken de rol die geschiedenis heeft in de lessen zélf. Hieruit kwamen bepaalde thematische focussen naar voren, werd de manier waarop geschiedenis gebracht werd geanalyseerd en een aantal factoren — een canon en een inburgeringstest — benoemd die een mogelijke impact zullen hebben op de toekomstige lessen MO en de rol die geschiedenis hierin heeft. In dit laatste hoofdstuk van deze thesis wordt niet langer gekeken naar wat er *letterlijk* wordt gedoceerd in de lessen MO, maar naar welke *waarde* er wordt gehecht door de leerkracht, projectcoördinator en de inburgeraars zelf aan geschiedenis in de lessen MO en meer breder in het proces van integreren. Dit zal besproken worden aan de hand van drie temporele afbakeningen: ten eerste wordt er gekeken naar het belang van geschiedenis *voor* de lessen MO: welke rol zien Vandebussche en de leerkracht voor geschiedenis in de lessen en in welke verhouding moet dit volgens hen staan met de rest van de cursus? Vinden de cursisten het belangrijk om de geschiedenis van het ontvangende land te kennen en welke rol moet geschiedenis volgens hen hebben in de cursus MO? Vervolgens maakt deze paper een analyse op van het belang van geschiedenis *tijdens* de lessen: welke onderwerpen kwamen er volgens de inburgeraars het meest aan bod, en hoe verhield dit zich tegenover de rest van de leerstof? Waar focuste de cursus volgens de inburgeraars het meeste op? Ten slotte wordt er gekeken naar het belang van geschiedenis *na* de cursus: de vragen wat inburgeraars meenamen uit de lessen in het algemeen en meer specifiek van historisch bewustzijn/kennis en de mate waarin geschiedenis een bijdrage tot inburgering kan zijn, bouwen een voorzichtige brug naar identiteitsvorming, burgerschap en de rol die geschiedenis hierin kan hebben.

5.1. Interesse vanuit de inburgeraars

Geschiedenis is slechts één onderdeel van ‘Stad en Land’ en dat onderdeel is op zijn beurt slechts één van de elf luiken van de cursus MO: op papier heeft het met andere woorden een vrij bescheiden en bovendien recente (sinds 2016) rol in het inburgeringstraject.⁴⁵³ Vanuit coördinerende functies, bij monde van Koenraad Vandenbussche en Sara Leunis, wordt hierom de aanwezigheid van geschiedenis voorzichtig gerelativeerd.⁴⁵⁴ Volgens Vandenbussche worden in alle leeromgevingen wel een beetje geschiedenis gegeven, maar:

“Het is echt geen geschiedenisles, er worden misschien wel wat geschiedenisles-achtige dingen meegegeven, maar vooral het belangrijkste is om mee te geven wat het effect is van verschillende historische processen: waarom het nu geregeld is zoals het geregeld is.”⁴⁵⁵

De leerkracht MO ziet echter een meer fundamentele rol van geschiedenis in de lessen MO. Zij stelde in 2016 mee de vernieuwde doelen MO op en ging hiervoor op zoek naar het “DNA van België”: ze selecteerde toen een reeks historische processen, strijd of gebeurtenissen die volgens haar een zodanig grote impact hadden dat ze vandaag nog relevant zijn. Door onder andere het gebruik van het woord “DNA”, – iets wat ze overigens vaak deed tijdens haar lessen – verwijst ze naar een vorm van presentatie van de Belgische identiteit, waarbij ook zij de connectie legt tussen het verleden en vandaag.⁴⁵⁶ Voor beiden is niet zozeer het verleden *an sich* van belang voor de inburgeraars, maar wel welke impact het heeft op de hedendaagse samenleving waarin de inburgeraars terecht komen – de huidige samenleving begrijpen aan de hand van het verleden. Zo bekijken beiden het verleden op een presentistische manier: de geschiedenis in het licht van het heden.

Dat het verleden van belang is om een land te begrijpen, vinden ook de inburgeraars. Hoewel uiteraard niet veralgemeend kan worden naar alle nieuwkomers, wijzen zowel getuigenissen van de leerkracht MO als eigen bevindingen erop dat er een groot belang wordt gehecht door de inburgeraars aan de geschiedenis van België. Zo vertelde de leerkracht MO dat de meeste inburgeraars naar de geschiedenis van België vragen.⁴⁵⁷ Daarnaast startte de lessenreeks die werd gevolgd voor deze masterproef met een online *tool* die de inburgeraars vroeg aan te geven welke leeromgevingen van de cursus zij het belangrijkste vonden. Dit doet de leerkracht met al haar groepen: aan de hand van deze

⁴⁵³ Sinds 2016 kreeg ‘geschiedenis’, dat voorheen bij dit ene woord bleef in de leeromgevingen, een concretisering in de vorm van negen historische ontwikkelingen. Zie figuur VIII. *Maatschappelijke Oriëntatie, algemene doelstelling 2016*, 4.

⁴⁵⁴ Anthe Baele, “De Canon van Vlaanderen – gespreksavond 19 april: argumenten Sara Leunis,” in *fieldnotes gespreksavond Canon van Vlaanderen, Gent (19/04/2022)*. ; Vandenbussche, interview, 05:54.

⁴⁵⁵ Vandenbussche, interview, 05:54.

⁴⁵⁶ Zo stelde ze over de tweede Wereldoorlog dat dit nog steeds in het DNA van vele families zit en dat het katholicisme deel is van het Belgische DNA. Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

⁴⁵⁷ “Maar het is wel iets dat de meeste nieuwkomers vragen. Dat vind ik wel een leuke insteek, die hebben zoiets van: ik wil wel de geschiedenis weten van dit land.” Leerkracht X, interview, 28:53.

“codificatie” bouwt ze haar lessen uit. Door de nieuwe onderwijsdoelen moet ze dan wel alles behandelen (en kan ze niet langer bepaalde onderwerpen weglaten), de focus lag nog steeds het meest op de onderwerpen die de inburgeraars zelf het belangrijkste vinden.⁴⁵⁸ De groep die voor deze thesis werd gevolgd, vond ‘Stad en Land’ hét belangrijkste thema:

- | |
|----------------------|
| 1. STAD EN LAND |
| 2. WERK |
| 3. VERBLIJFSITUATIE |
| 4. ONDERWIJS |
| 5. PUBLIEKE DIENSTEN |
| 6. GEZONDHEID |
| 7. VRIJE TIJD |
| 8. CONSUMPTIE |
| 9. MOBILITEIT |
| 10. GEZIN |
| 11. WONEN |

FIG XXIII: *Belangrijkste leeromgevingen volgens inburgeraars Atlas.*⁴⁵⁹

Ook op het einde van de cursus kwam er een gelijkaardig beeld naar voren. In de vragenlijst die ik hen voorlegde, vonden elf van de dertien cursisten die de vragen beantwoordden geschiedenis “heel belangrijk” om een land te leren kennen. Hier moet wel een kanttekening bij gemaakt worden: de observatie was bij een Engelstalige BAMA-groep. Dit is niet de meest kwetsbare groep nieuwkomers. Dat werk en de verblijfsituatie lager dan ‘Stad en land’ komt, kan in een groep waarin meer vluchtelingen, analfabeten of andere kwetsbare groepen zitten anders zijn. Toch is het een indicatie die de uitspraak van de leerkracht bevestigt. Slechts één respondent achtte het belang van geschiedenis eerder gering.

How important is history for you to get to know a country?
13 antwoorden

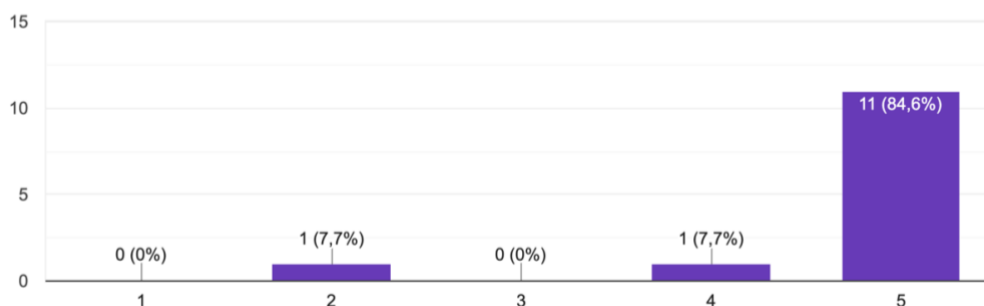


FIG XXIV: *vragenlijst inburgeraars: vraag zes.*⁴⁶⁰

⁴⁵⁸ Leerkracht X, interview, 04:16.

⁴⁵⁹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 1, 03/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

⁴⁶⁰ Op deze vraag moesten de respondenten en getal van één tot vijf aanduiden. Één werd benoemd als “Not important at all”, vijf als “Very important”. “Questionary about ‘History in integration courses’,” *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

De meerderheid van de respondenten wist bovendien al iets over de Belgische geschiedenis. Hier kan opnieuw het karakter van de groep, mensen met een diploma die bovendien ook het Engels machtig zijn, een rol in spelen. Toch toont het opnieuw aan welk belang de respondenten aan geschiedenis geven. Hoewel ze allen nog maar relatief kort in België waren op het moment van de vragenlijst, bevonden zij zich in de intellectuele positie om ook zelf informatie op te zoeken en wisten daarom ook al verschillende dingen over België.⁴⁶¹ De historische kennis die ze al wisten over België loopt uiteen, maar het meest voorkomende antwoord verwijst naar het koloniale verleden van België. Dat is op zich opvallend: het koloniale verleden is niet iets dat Belgen als meest kenmerkend aan hun verleden zouden benoemen. De rol van België en het Belgisch koningshuis is immers nog niet lang uit de taboesfeer geraakt en heeft nog maar recent een plaats in het onderwijs, zoals Yolán Devriendt in zijn masterproef geschiedenis onderzocht.⁴⁶² Er heerst nog steeds onder Belgen een gebrek aan kennis over het koloniale verleden: iets wat in 2020 (nogmaals) naar voren kwam in een onderzoek van Rowan Browsers, Zeger Verleye en Pieter Verheyen waarin gepeild werd naar de opinie en kennis van Belgen over ons koloniale verleden.⁴⁶³ Geen van de inburgeraars was afkomstig uit Congo, Rwanda of Burundi en dus had niemand (bij mijn weten) een rechtstreekse band met dit verleden.

Er zijn een aantal verklaringstheses waarom het koloniale verleden al bij veel respondenten gekend was. Twee van de vijf respondenten die al iets over het koloniale verleden wisten, waren afkomstig uit Afrika.⁴⁶⁴ Hoewel hun geboortelanden geen buurlanden zijn van Congo, Rwanda of Burundi is het niet onlogisch dat landen die zelf een gekoloniseerd verleden hebben, en dus van de andere zijde van het verhaal komen, op de hoogte zijn van het koloniale verleden van het land waar ze naartoe gaan. De confrontatie met het Westen kan immers een vorm van activisme en/of bewustzijn genereren. Bovendien is het koloniale thema de afgelopen jaren op de internationale agenda gekomen en is het debat over hoe er met dit verleden dient omgegaan te worden, publiekelijk gevoerd. België is een relatief klein land, maar (misschien net hierom is) haar koloniale verleden is zeer internationaal gekend en berucht.⁴⁶⁵ Ten slotte werd de vraag wat ze al over België wisten ná de cursus MO gesteld aan de nieuwkomers. Dit kan een vertekend beeld creëren, omwille van het feit dat de inburgeraars al

⁴⁶¹ Zie het hoofdstuk methodologie voor de exacte duur dat de inburgeraars reeds in België waren op het moment van de vragenlijst.

⁴⁶² Yolán Devriendt, "Belgische koloniale geschiedenis in het katholiek middelbaar onderwijs: vergeten verhaal of kritisch discours?" (Masterproef, Universiteit Gent Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, 2018), 27.

⁴⁶³ België gaat weinig kritisch om met haar koloniaal verleden. Dit wordt door de literatuur een "historisch taboe" genoemd, dat gekenmerkt is door een gebrekkige kennis over dit verleden. Academisch werk dat hier verder op ingaat: Rowan Browsers, Zeger Verleye, en Pieter Verheyen, "De steun voor dekolonisering in België in kaart gebracht: tussen politieke gevoeligheden en maatschappelijke aanvaarding," *Tijdschrift Sociologie* 3, (2022): 131.; Julien Bobineau, "The Historical Taboo: Colonial Discourses and Postcolonial Identities in Belgium," *Werkwinkel* 12, nr. 1 (2017): 108.; Antoon van den Braembussche, "The Silence of Belgium: Taboo and Trauma in Belgian Memory," *Yale French Studies* 102, (2002).

⁴⁶⁴ Zie figuur XIV: hierin worden al de landen van afkomst van de inburgeraars opgesomd.

⁴⁶⁵ Goddeeris, "Colonial Streets and Statues," 397.

extra historische thema's hadden aangereikt gekregen. Om hierna nog het onderscheid te maken tussen wat ze voor de cursus al wisten en wat ze tijdens de cursus leerden, kan lastig zijn.

Did you already know something about Belgian history? If yes: what did you already know?

ANTW 1: *"Culture, rules. Little history etc."*

ANTW 2: *"Mostly about the communities and languages, as well as the colonial past."*

ANTW 3: *"The history which lead to the political setup of the country."*

ANTW 4: *"Basic things – about monarchy, important dates and how Belgium became independent."*

ANTW 7: *"Mostly about the colonial past and king Leopold."*

ANTW 8: *"About Congo."*

ANTW 9: *"Belgium and Congo during colonial period."*

ANTW 10: *"How to leave and do a lot of things yourself."*

ANTW 11: *"I knew how the country came to be after Napoleon's defeat, the differences in culture and languages (Flanders, Wallonia, the German speaking part, Brussels)."*

ANTW 12: *"Colonization of Congo."*

ANTW 13: *"That it's a kingdom and the worldwars."*

FIG XXV: vragenlijst inburgeraars: vraag 7 + 8.⁴⁶⁶

Een onafhankelijkheidsverhaal over België komt relatief weinig terug in de antwoorden: twee respondenten verwijzen naar de onafhankelijkheid van België. Er wordt meer gesproken over het feit dat er een Belgisch koningshuis is, dan dat de Belgische *revolutie* wordt benoemd. Daarnaast is het opmerkelijk dat de kennis die de respondenten over een Belgisch verleden hadden begint in 1830. Het gaat met andere woorden voornamelijk over de natiestaat België: haar koloniaal verleden, het koningshuis en ook de historisch gegroeide taalkwestie was al bij sommige inburgeraars gekend. De hoogdagen van Antwerpen of Brugge in de vroegmoderne tijd, bijvoorbeeld, behoort niet tot de antwoorden van de cursisten. Een mythische ontstaansgeschiedenis, ergens in een ver verleden, evenmin.

⁴⁶⁶ Respondent 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13. "Questionary about 'History in integration courses'," *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

5.2. “I was feeling Belgian at that moment”⁴⁶⁷

In de lessen die voor dit onderzoek werden bijgewoond, was geschiedenis relatief sterk aanwezig. Dit had onder andere te maken met het feit dat de leerkracht historica van opleiding was en (daardoor) een sterke historische interesse had. Niet alle leerkrachten MO hebben echter geschiedenis gestudeerd, en evenmin groeiden zij allemaal op in België. Daarnaast werkten de lessen erg vraaggericht, waardoor de inburgeraars de lessen mee stuurden. Hierom was bij sommige leerkrachten, vóór de nieuwe onderwijsdoelen, het geschiedenisluik vrijwel afwezig. Bovendien speelt ook het gebrek aan goede historische bronnen een rol in de aanwezigheid van geschiedenis in de lessen. In combinatie met het feit dat docenten niet in België opgroeiden, wordt het volgens de leerkracht van Atlas voor sommigen lastig:

“Om echt de impact van Wereldoorlog I en Wereldoorlog II op België of op Antwerpen uit te leggen als je dat niet hebt gehoord van je grootouders, als je dat niet in heel uw onderwijs hebt meegekregen... Ik kan daar wel eens een vorming over geven, maar dat blijft wel een straatje zonder einde zo.”⁴⁶⁸

Hoe dan ook is anno 2022 decretaal vastgelegd dat geschiedenis deel moet zijn van de inburgeringscursus. Er wordt zowel intern als op Vlaams niveau gewerkt aan een “schatkist” aan informatie, zodat de leerkrachten van goede bronnen voorzien worden. Er is dus een duidelijke evolutie vast te stellen naar een steeds specifiekere omljnd historisch kader dat moet overgebracht worden aan de inburgeraars, waardoor docenten niet anders meer kunnen dan geschiedenis te betrekken in hun lessen.

In de cursus die werd gevolgd stonden alvast twee volledige lessen in het teken van geschiedenis: de stadwandeling door Antwerpen en de uitstap naar het Huis voor Europese geschiedenis. Daarnaast werd er nog één online les grotendeels gewijd aan historische informatie, namelijk de les die werd opgehangen aan een “nice to know about Belgium” fotoquiz. In de rest van de lessen kwamen historische referenties sporadisch ter sprake. Om slechts één van de elf leeromgevingen te zijn, was geschiedenis in deze lessenreeks eigenlijk buiten verhouding aanwezig: drie van de twaalf lessen en met andere woorden een vierde van de lessen stond in het teken van geschiedenis.⁴⁶⁹

De inburgeraars geven met een grote meerderheid aan dat ook zij het noodzakelijk vinden dat geschiedenis deel is van een inburgeringscursus. Van de twee respondenten die geschiedenis niet

⁴⁶⁷ Dit is een reactie van een inburgeraar op het nieuws dat Bart Swings op de Olympische Winterspelen een gouden medaille behaalde. Volledig citaat: “I was feeling Belgian at that moment because I was very proud.” Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 5, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

⁴⁶⁸ Leerkracht X, interview, 13:13.

⁴⁶⁹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 1-10,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

noodzakelijk vinden, had echter één inburgeraar wél een vijf (= “Very important”) aangeduid op de vraag hoe belangrijk geschiedenis is voor hen om een land te leren kennen.

Is it necessary for you that history is part of the integration course?
13 antwoorden

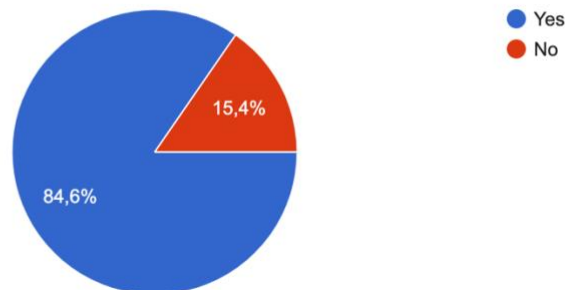


FIG XXVI: *vragenlijst inburgeraars: vraag 9.*⁴⁷⁰

De inburgeraars hadden verschillende antwoorden op de vraag waar het meest op werd gefocust tijdens de lessen MO. Daarnaast is het ene antwoord al uitgebreider dan het andere (zie FIG XXVI). Een conclusie die uit hun antwoorden getrokken kan worden, is (opnieuw) dat het geschiedenisluik een zeer hedendaagse benadering had. De onafhankelijkheid van België zelf is niet eens een van de antwoorden: zo goed als alles wat de respondenten omschrijven gaat over de geschiedenis van België de afgelopen honderd jaar. Deze receptie van de lessen MO komt voort uit de didactische keuze om te focussen op een recent verleden. Deze keuze is ook in de onderwijsdoelen terug te vinden en moest dus niet bepaald worden door de leerkracht. Toch zouden er in andere cursussen MO wel degelijk meer aandacht besteed worden aan de ‘voorgeschiedenis’ van België. De leerkracht van Atlas getuigt hierover:

“Sommige van mijn collega’s beginnen lesgeven over bij wijze van spreken de Romeinen en de Galliërs en de Middeleeuwse steden, waar ik niet afbreuk van wil doen, maar het gaat over ja: we hebben maar die tijd, welke keuzes maak je?”⁴⁷¹

Een tweede aspect dat doorschemert in de antwoorden van de inburgeraars, is een relatief grote focus op de taalkwestie. Vier inburgeraars verwijzen naar Vlaanderen, de verschillende regio’s in België en de verschillende talen. Dit strookt echter niet met de observatie die ikzelf deed. Het thema was zeker aanwezig, maar overheerste niet in het geschiedenisluik. Het feit dat dit toch werd opgeschreven, kan te maken hebben met het feit dat het één van de meer opvallende aspecten van België is dat de inburgeraars bij aanvang van de cursus misschien nog niet wisten. Er is bovendien ook een nuanceverschil dat mogelijk niet door iedereen als dusdanig werd geïnterpreteerd: de vraag ging

⁴⁷⁰ Op deze vraag moesten de respondenten “yes” of “no” antwoorden. “Questionary about ‘History in integration courses’,” *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022.

⁴⁷¹ Leerkracht X, interview, 17:43.

namelijk expliciet over op welk gedeelte van de *geschiedenis* er het meest werd gefocust. De lessen in hun geheel gingen namelijk (uiteraard) veel meer over Vlaanderen: Vlaamse instellingen (VDAB), het Vlaamse schoolsysteem, hogere studies in Vlaanderen, Vlaamse mutualiteiten enzovoort. Een kritiek achteraf was dan ook dat men meer over Wallonië had willen leren. Hoewel mijn eigen observaties wijzen op een Belgische focus in de geschiedenis die werd gegeven, bevestigt ook de leerkracht aarzelend dat er een Vlaamse nadruk ligt: “Vlaanderen is nu eenmaal door de staatsstructuur heel autonoom geworden, dus ja. Je hebt gewoon verschillen, die je ook mag benoemen.”⁴⁷²

In your opinion: What part of (Belgian) history did this integration course focus on the most?

ANTW 1: “*De verzuiling in België en de invloed op de samenleving b.v. ziekenfonds.*”

ANTW 2: “*Alot.*”

ANTW 3: “*Probably colonial past.*”

ANTW 4: “*I’m not sure.*”

ANTW 5: “*Last 50 years.*”

ANTW 6: “*Maybe the 19th century.*”

ANTW 7: “*Belgian colonization, Belgian History After WW2, Language influence.*”

ANTW 8: “*The separation period from the Dutch and the influence of french.*”

ANTW 9: “*WW2.*”

ANTW 10: “*world war 1 and 2 and sexual liberation in Belgium.*”

ANTW 11: “*The different regions and its impact on society back in the day (aka The French speakers were the wealthy ones before and Dutch wasn’t official until decades after) and definitely the world wars.*”

ANTW 12: “*Vlaanderen.*”

ANTW 13: “*Culture, way of living, the war that token place in Belgium.*”

FIG XXVII: vragenlijst inburgeraars: vraag 10.⁴⁷³

Een derde element is dat een groot deel van de antwoorden spreekt over bepaalde processen, evoluties en de impact van bepaalde gebeurtenissen, meer dan dat er wordt gerefereerd naar feitenkennis. Dit is voor de leerkracht een bewuste keuze binnen haar lessen:

“Je gaat niet per se kijken naar feiten van: wat is daar nu allemaal gebeurd in 1830 met de Stomme van Portici. Sorry, maar dat is niet zo van belang. Wat wel belangrijk is, is dat je weet dat België een relatief jonge staat is, dat België daarvoor vaak bezet is geweest en dat wij op een kruispunt lagen.”⁴⁷⁴

Er wordt dus gewerkt rond de creatie van een historisch bewustzijn bij de inburgeraars. Dit werd al eerder in dit onderzoek bemerkt, maar het is voornamelijk van belang dat dit ook als dusdanig werd

⁴⁷² Leerkracht X, interview, 24:47.

⁴⁷³ Respondent 1 tot en met 13, “Questionary about ‘History in integration courses’,” *Google forms*, ingevuld op 16 maart 2022..

⁴⁷⁴ Leerkracht X, interview, 17:43.

gepercipieerd door de inburgeraars zelf. Hierop wordt in het volgende deelhoofdstuk dieper ingegaan.

5.3. Het DNA van België?

Op beleidsniveau is het doel van de cursus MO “het zich eigen maken door de nieuwkomer van de gedeelde normen en waarden van de publieke Vlaamse cultuur.”⁴⁷⁵ In deze geculturaliseerde invulling van burgerschap draait inburgeren om het inzicht creëren in de Vlaamse samenleving, haar werking en haar geschiedenis. De cursus MO moet met andere woorden mensen *inburgeren*, waarbij inzicht in de geschiedenis van de ontvangende samenleving noodzakelijk is. Maar is dat ook effectief het resultaat van de lessenreeks? Inburgeren is immers een werkwoord. Dit impliceert een af te leggen weg, om ergens deel van te worden. Het is een proces, dat voor de leerkracht MO begint met nieuwsgierigheid:

“Ik heb nog altijd geen sluitende definitie van wat inburgering is. [...] Voor mij is inburgeren nieuwsgierig zijn naar de ontvangende maatschappij. [...] zeker niet volledig assimileren, een balans vinden tussen uw eigen identiteit en de nieuwe maatschappij waarin je leeft. En daar echt een goede weg in vinden, en daarmee bedoel ik: je mag je eigen, je moet je eigen waarden- en normenkader behouden, en alles wat daarbij komt kijken, je tradities.”⁴⁷⁶

Dat een cursus MO mensen doet inburgeren, wordt echter sterk genuanceerd. Zo wijst projectcoördinator Vandenbussche erop dat het voornamelijk draait om de zelfredzaamheid te verhogen — iets wat overigens ook in beleidsdocumenten wordt benoemd. Het eigen maken van de Vlaamse cultuur gebeurt niet na één cursus volgens Vandenbussche. Je bent niet ingeburgerd na een lessenreeks MO, maar je krijgt er “de informatie en een aantal vaardigheden om meer zelfredzamer te zijn, maar het langdurige traject moet er natuurlijk voor zorgen dat je je meer Vlaming voelt of Belg voelt, van welke origine dan ook. Maar dat zou eerder het sluitstuk moeten zijn”.⁴⁷⁷ Op die manier wordt de cursus beschouwd als de noodzakelijke handvaten waarmee de inburgeraars zelfstandig aan de slag moeten gaan. Wanneer hierop de vier varianten van de culturalisering van burgerschap (cf. Duyvendak e.a.) worden op toegepast, kan er vastgesteld worden dat Vandenbussche de beleidslijn volgt. Er wordt uitgegaan van een burgerschap dat wordt gekenmerkt door een *statische* cultuur — waarden en normen, tradities en gewoonten liggen vast — die door de nieuwkomers ‘ontdekt’ moet

⁴⁷⁵ *Beleidsnota Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering 2019-2024*, (Brussel: Bart Somers, 2019) Pub. L. No. 141-1, 22.

⁴⁷⁶ Leerkracht X, interview, 30:30.

⁴⁷⁷ Vandenbussche, interview, 31:14.

worden en een weg in gevonden moet worden. De cursus reikt het *praktische* aspect van het burgerschap aan: kennis over de geschiedenis, tradities, politiek en structuur van het land worden met de nieuwkomers meegegeven.⁴⁷⁸ Het verschil tussen het beleid en de visie van Vandenbusschie is niet zozeer de manier waarop burgerschap wordt ingevuld. Het einddoel is in beide gevallen dat een nieuwkomer “onze” cultuur eigenmaakt en dus bepaalde waarden en normen, tradities en gebruiken overneemt. Vandenbussche verschilt wel in visie over het einddoel van de lessen MO. Voor hem is de cursus eerder een opstart van het *proces richting* inburgering, dan dat het effectief inburgert. De leerkracht onderschrijft die mening:

“Wat mijn rol daarin is, is het eerste zaadje van het hele proces. Dus ik zie dat echt niet zo groot. Ik heb 12 lessen. Ik kan dat heel sterk relativiseren. Ik probeer ze gewoon te zeggen van: doe je ogen en oren open en kom buiten en ga op zoek en wees nieuwsgierig als je het niet kent. [...] Wat ik echt zie is dat het aan ons is om te gaan oriënteren, om die positie iets sterker te maken. Ze gewoon wat sterker maken in de rugzak, om net dat proces van inburgeren aan te gaan. Eigenlijk om te stimuleren om te gaan inburgeren, dat is wat wij kunnen doen. Maar ook niet veel meer.”⁴⁷⁹

Als de cursus “het eerste zaadje” is dat moet uitbloeien tot een ingeburgerd persoon, wat is de rol van geschiedenis hier dan in? Geschiedenis kan immers om verschillende redenen ingezet worden. Ten eerste kan het een legitimering zijn van het bestaan van een land — een nationalistische geschiedschrijving. Geschiedenis heeft hierin een teleologisch karakter en bestaat uit één lang narratief. Het eeuwenlange gemeenschappelijke verleden zorgt op fundamentele wijze dat individuen een gemeenschap (‘natie’) vormen.⁴⁸⁰ In de onderwijsdoelen komt deze boodschap echter niet aan bod: de geschiedenis van België start pas bij het ontstaan van de natiestaat in 1830. In de inhoud van de lessen komt deze boodschap sporadisch wél terug: enerzijds door de bedenkelijke video *Belgium, the movie* en anderzijds door te spreken over Belgen in de tijd van de Romeinen. Zoals eerder besproken had dit slechts een kleine aanwezigheid in de cursus. Geschiedenis lijkt voor de inburgeraars dan ook niet legitimerend voor de Belgische staat gewerkt te hebben. De Tweede Wereldoorlog en de kolonisatie van Congo zijn immers de onderwerpen die voornamelijk werden onthouden. Van heroïsche verhalen is er geen sprake, en ook maar twee inburgeraars schreven de onafhankelijkheid van België op als iets dat hen het meeste bijbleef na de lessen. Een Vlaamse natievorming is evenmin aanwezig: geen enkele van de antwoorden verwees naar de Vlaamse natie als dusdanig die de inburgeraars onthielden van de cursus.

De legitimering van een land wordt vaak gekoppeld met een gevoel van trots. Afgaande van de onderwerpen die aan bod kwamen in de lessen en wat hiervan voornamelijk werd onthouden door de inburgeraars, wordt er binnen deze cursus niet ingezet op deze trotsheid en wordt deze dan ook niet

⁴⁷⁸ Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91-93.

⁴⁷⁹ Leerkracht X, interview, 30:30.

⁴⁸⁰ Berger, Donovan en Passmore, *Writing national histories*, 297-8.

als dusdanig gepercipieerd. Dit kan aan de specifieke groep liggen, maar ook in de selectie die de onderwijsdoelen maakte komt geen specifiek trots karakter naar boven. Hoewel burgerschap en een aspect van trots met elkaar in verband staan, is het niet hetzelfde. Ik maak, op enigszins artificiële manier, een onderscheid tussen de inzet van geschiedenis ter legitimering van de natie(staat) enerzijds, en de inzet van geschiedenis ter onderbouwing van een burgerschap in die natie(staat) anderzijds. Het verschil schuilt er volgens mij in dat in deze tweede vorm geschiedenis op een meer praktische manier wordt ingezet. Dit gebeurt vanuit de perceptie dat er niet meer zo nodig de historische legitimiteit van het land (meer) gegeven wordt — het is als het ware de ‘volgende stap’.⁴⁸¹ Dat de natie(staat) met haar inwoners er is en recht op bestaan heeft, hoeft volgens deze (onbewuste) redenering niet bewezen te worden — en is hierom vrijwel afwezig in de cursus MO. De ‘volgende stap’ is de rol die inwoners van de natie(stat) moeten invullen: een actief burgerschap. Waar voorheen burgerschap een Verlichte benaming was van juridische en politieke posities in een maatschappij, verschuift dit burgerschap steeds meer naar een culturele invulling, en moet hierom onderbouwd worden aan de hand van de constructie van een collectief geheugen.⁴⁸² Het is dus het burgerschap dat ondersteund moet worden aan de hand van een gemeenschappelijke historische cultuur. Dat collectieve geheugen is net zoals een nationalistisch verhaal intentioneel en symbolisch geconstrueerd, maar hoeft veel minder een rechtlijnig essentialistisch verhaal te zijn.⁴⁸³ In het geval van de cursus MO gebeurde dit door een selectie van ‘basiselementen’ van ‘het’ Belgische collectieve geheugen over te brengen op de inburgeraars. Dit geheugen moet niet zozeer een gevoel van trots in zich dragen — zoals zich reflecteert in de keuze van historische processen en gebeurtenissen — maar eerder een verklaring aanleveren over waarom de hedendaagse maatschappij is zoals ze is: wat “het DNA van België” is:

“Ik vind dat inherent. [...] Hoe kan je in deze maatschappij, in het heden leven als je niet bewust bent van je identiteit en hoe dat uw identiteit is gevormd doorheen de jaren? En dat gaat het over je eigen identiteit maar ook die van de maatschappij waarin je leeft. Dat is inherent aan burgerzin. [...] Geschiedenis, dat is een verhaal. Dat ben jij, dat zijn wij, dat is wat er gebeurt in de wereld. [...] Het is zo essentieel. [...] Je bent maar wie je bent door processen. Een goede burger kent zijn geschiedenis.”⁴⁸⁴

⁴⁸¹ Deze ‘volgende’ stap moet volgens mij niet als een temporele opvolging van nationalisme gezien worden. Het is daarentegen een wisselwerking waarin beiden elkaar versterken en naast elkaar bestaan. Burgerschap past voornamelijk binnen een *civic nationalism* — een politieke identiteit die gebouwd is op een gedeeld burgerschap in een natiestaat. De spanning die hierin schuilt is dat dit *civic nationalism* in theorie niet verenigd hoeft te zijn aan de hand van een gemeenschappelijke taal of cultuur: burgers moeten gewoon de politieke instellingen in stand houden. Door de culturalisering van het burgerschap komt dit oorspronkelijke verschil met andere vormen van nationalisme echter in gedrang.

P.H.H. Vries, "Een terugkeer van het nationalisme," *Beleid & Maatschappij* 1995, nr. 2 (1995), 81; Anna Stolz, "Civic Nationalism and Language Policy," *Philosophy & Public Affairs* 37, nr. 3 (2009): 257–92.

⁴⁸² Duyvendak, Geschiere en Tonkens, *Crafting Citizenship*, 91–93.

⁴⁸³ Assman, "Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past," 40–43, 49.

⁴⁸⁴ Leerkracht X, interview, 34:42.

Een conclusie

Deze scriptie onderzoekt de rol van geschiedenis in Vlaamse inburgeringscursussen. Wanneer theorie, beleid en praktijk naast elkaar worden gelegd, kunnen er een aantal bredere conclusies getrokken worden.

1. *Culturalisering van het burgerschap*

In het beleid ten aanzien van nieuwkomers in België valt een culturalisering van het burgerschap op. Het integratie- of inburgeringsbeleid breidde zich stelselmatig uit en had steeds meer verwachtingen van nieuwkomers. Mede dankzij sociaaleconomische impulsen (een grote werkloosheid en de opmars van extreemrechts) bouwde de Vlaamse regering stelselmatig aan een integratiebeleid, waarin participatie op de arbeidsmarkt en het Nederlands aanleren centraal stond. Uiteindelijk stapte het Vlaamse beleid over van een integratie- naar een inburgeringsbeleid in 1999. Na een experimenteerperiode vertaalde dit zich in een eerste Vlaams inburgeringsdecreet in 2004. Vanaf dat moment moesten de meeste niet-Europese nieuwkomers een inburgeringstraject volgen, bestaande uit een cursus Maatschappelijke Oriëntatie (MO), lessen Nederlands en een loopbaanoriëntatie.

De cursus MO evolueerde doorheen de kleine twintig jaar aan inburgeringsbeleid van elf beknopt omschreven leeromgevingen (zie bijlage 1) naar uitgebreide onderwijsdoelen, geconcretiseerd door de taxonomie van Bloom, en 'afbakeningen' (zie bijlage 4). Deze concretisering was onderhevig aan verschillende invloeden. Zo bepaalde de Commissie Bossuyt in 2006 de 'basiswaarden' van de Vlaamse samenleving die een rode draad doorheen de lessen MO moesten vormen. Verder werd er een Agentschap voor Integratie en Inburgering opgericht (2015) en werden er om de zoveel jaar documenten gepubliceerd waarin de lesinhoud steeds specifiek werd. Opvallend in deze evolutie is dat de term 'nieuwkomer' gaandeweg werd vervangen door 'inburgeraar': een semantisch bewijs van de toenemende focus op *inburgeren*.

Het onderdeel 'geschiedenis' kreeg voor de eerste keer een concretisering in 2016. Een lijst van negen historische processen moest de inburgeraars helpen het "DNA van België" (cf. De leerkracht die deze lijst vormgaf) te begrijpen. Deze processen waren zeer breed geformuleerd, waardoor enerzijds leerkrachten de ruimte hadden om dit zelf in te vullen, maar anderzijds het niet altijd even duidelijk was wat ermee bedoeld werd. Deze beknopte lijst werd echter in de nieuwe onderwijsdoelen van 2022 uitgebreider omschreven en aangevuld met verschillende extra historisch thema's. De culturalisering van het burgerschap in Vlaanderen lijkt hier op een (voorlopig) hoogtepunt te komen: sinds de start van het inburgeringsbeleid ligt steeds meer de nadruk op het aanleren van de waarden, normen, gebruiken en geschiedenis van de samenleving. Op die manier lijkt de Vlaamse regering steeds meer uit te gaan van de idee dat nieuwkomers deel moeten nemen aan de Vlaamse historische cultuur, vooraleer ze burger kunnen worden. Deze chronologische schets toont immers een duidelijke toename van de aanwezigheid van geschiedenis in de cursussen.

2. *De rol van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie*

De geschiedenis van België of Vlaanderen heeft een bepaald *doel* in de cursus MO. Mijn centrale conclusie hierover is dat geschiedenis wordt gebruikt om een burgerschap te onderbouwen en op die manier nieuwkomers in staat stelt te functioneren in de maatschappij. Dit is een andere visie op het verleden dan wanneer het ter legitimering van de Vlaamse of Belgische natie wordt gebruikt. Door een onderscheid te maken tussen een nationalistische inzet en een burgerschapsinzet van geschiedenis, concludeer ik in de volgende hoofdstukken de rol van geschiedenis, erfgoed en herinneringseducatie in inburgeringscursussen.

Geen constructie van een natie

Een historische cultuur is altijd een bepaald denkbeeld van het verleden. Dit denkbeeld is onderhevig aan verhaalstructuren (cf. *emplotments*) en historiciteitsregimes. François Hartog meent dat we vanuit een *presentistische* blik naar het verleden kijken: het verleden wordt gebruikt om het heden te duiden. Aan de hand van de antropologische analyse van inburgeringscursussen wil ik een nuance opwerpen in het debat rond de invulling van het presentisme. Ik meen namelijk dat het verleden wordt gebruikt in inburgeringstrajecten om nieuwkomers te laten functioneren in het *morgen* (cf. Baschet). We ontlenen onze identiteit niet meer aan het verleden, zoals ook Hartog stelt, maar wel aan de aanwezigheid (de 'herinnering') van het verleden in het heden. Zo speelt geschiedenis een centrale rol in de lessen MO, niet zozeer om het verleden of heden te begrijpen, maar om in de nabije toekomst

'zelfstandig' de maatschappij te begrijpen waarin nieuwkomers terecht zijn gekomen.⁴⁸⁵ Een concreet voorbeeld: de invloed van het katholicisme wordt in de cursus MO niet zozeer gedoceerd om de historische evolutie van deze religie aan te leren, maar om de inburgeraars te laten inzien wat de invloed van deze verzuiling is *vandaag* zodat ze in de *nabije toekomst* bijvoorbeeld een geschikte school kunnen kiezen. Het gevaar van dit presentisme is dat er enkel nog een focus komt te liggen op de hedendaagse invloed van een verleden, zonder dat dit verleden zélf wordt uitgelegd. De focus ligt immers in de inburgeringscursussen uitdrukkelijk op het hedendaagse collectieve geheugen van België/Vlaanderen. Dit collectieve geheugen is een ideologie (cf. Sontag): geselecteerd en geconstrueerd om een bepaalde boodschap uit te dragen.⁴⁸⁶ Om dit collectieve geheugen over te brengen op de inburgeraars, wordt er in de lessen actief ingezet op herinneringseducatie – iets wat overigens niet in de onderwijsdoelen MO wordt opgelegd.⁴⁸⁷

In de cursus MO wordt het verleden overgebracht op de inburgeraars in verschillende vormen van *plaatsen van herinnering*: een stadwandeling, een uitstap naar het Huis van de Europese Geschiedenis en het gebruik van (afbeeldingen) van herinneringsplaatsen in België. Erfgoed is op die manier een essentieel component van de cursus. Dit erfgoed en breder de herinneringseducatie die in de lessen werd ingezet, was overigens niet (uitsluitend) vanuit een patriotistische, trotse visie op het verleden: evengoed werd er aandacht besteed aan het koloniale verleden en de twee Wereldoorlogen.

Een conclusie die ik uit dit onderzoek opmaak, is dat geschiedenis in de inburgeringscursus *niét* wordt gebruikt ter legitimatie van een Belgische of Vlaamse natie. Hoewel er een aantal elementen zijn die wel degelijk wijzen op een nationalistisch en anachronistisch historisch discours, overheersen deze niet door. Een intern document gaat uit van een Belgische geschiedenis die start als "Romeinse provincie" maar wordt niet gebruikt in de lessen. Daarnaast zijn er video's die een Belgische natie op anachronistische en verheerlijkende wijze projecteren op een ver verleden, met Belgen die Jeruzalem zouden veroverd hebben, maar deze video's werden niet in de lessen getoond, noch besproken.⁴⁸⁸ Hierom acht ik de impact hiervan op de cursus eerder klein.

Ik stel als eerste argument dat er geen sprake is van een heldhaftig onafhankelijkheidsgevoel, met een element van leed of strijd dat naar voren komt in de lessen. De temporele focus ligt in de

⁴⁸⁵ Hier neig ik dus mee te gaan in Baschet zijn invulling van presentisme die stelt dat men niet meer zozeer leeft in het heden, maar in het morgen.

⁴⁸⁶ In deze ideologie speelt de leerkracht MO een bepalende rol. Zij hebben immers nog veel ruimte om zelf de lessen in te vullen. Toch zie je deze focus op het collectieve geheugen ook weerspiegeld in de onderwijsdoelen, alsook in de interne documenten die docenten moeten ondersteunen om het geschiedenisluik te doceren.

⁴⁸⁷ Het zijn voornamelijk de docenten zelf die in de vorm van interne documenten, lezingen en uitstappen elkaar stimuleren om herinneringseducatie en plaatsen van herinnering in te zetten in de cursus MO, om zo het historisch bewustzijn bij de inburgeraars te versterken.

⁴⁸⁸ Ze stonden beschikbaar op de online leeromgeving Google Classroom. Inburgeraars konden dus zelf beslissen of ze de video's bekeken of niet.

lessenreeks op de afgelopen honderd jaar. De paar figuren en gebeurtenissen vóór de onafhankelijkheid van België die aan bod kwamen in de cursus MO, werden steeds gekaderd in de hedendaagse *herinnering* hieraan en werden historisch-kritisch gebracht. Een invoering van een canon van Vlaanderen, dat een veel bredere temporele afbakening zal hebben, kan hierop een invloed hebben: het draagt het risico in zich dat het geschiedenisluik een meer teleologisch karakter krijgt.

Een tweede argument waarom geschiedenis geen natie dient te legitimeren in de inburgeringscursus, heeft betrekking op de ‘donkere bladzijden’ van de Belgische geschiedenis. Deze kwamen immers — hoewel de video *Belgium, the movie* oorverdovend zweeg over een koloniaal verleden — wel degelijk uitgebreid aan bod in de cursussen. Zowel interne documenten als de lessen zelf brengen een genuanceerd en ‘eerlijk’ beeld van het Belgisch verleden in Congo, door het aanreiken van *plaatsen van herinnering*, speeches, afbeeldingen, documentaires en musea over dit thema. Zo wordt een beeld gebracht van België die de rol als ‘schuldige’ aanvaardt en haar verantwoordelijkheid opneemt, maar wordt evengoed het publieke debat over dit verleden verklaard: “We’re not there yet, for a very long time we didn’t talk about it, and the last years we’re opening up, slowly because not everybody is ready.”⁴⁸⁹ Over een koloniaal verleden in Rwanda-Urundi werd evenwel niets verteld.

De twee wereldoorlogen waren tot 2022 afwezig in de onderwijsdoelen. In de huidige einddoelen werden ze aan het lijstje historische processen toegevoegd en ook in de gevolgde lessen kreeg voornamelijk de Tweede Wereldoorlog veel aandacht. Opnieuw werd hiervoor een tastbaar verleden ingezet waarbij voornamelijk het slachtofferschap centraal stond. Linken met collaboratie, het doorleven van dit verleden in extreemrechts en/of de Repressie werden relatief weinig gelegd.

Een derde argument valt af te leiden uit de Belgisch/Vlaamse focus. Het is duidelijk dat Vlaanderen steeds meer inzet op een eigen natievorming en/of eigen identiteitsvorming.⁴⁹⁰ Toch vertaalt dit zich volgens mij niet als dusdanig in het historische luik van de inburgeringscursus. In de overheidsdocumenten is dan wel in veel ‘doelzinnen’ een semantische verschuiving, van ‘Belgisch’ naar ‘Belgisch/Vlaams’, waar te nemen, bij de doelzinnen die verwijzen naar geschiedenis blijft het over ‘België’ gaan. Een legitimiteit van de Vlaamse natie wordt met andere woorden niet gebouwd op een historische fundering. De geschiedenis die in de lessen werd meegegeven was dan ook bijna uitsluitend van Belgische aard. Hoewel de taalstrijd een rol kreeg in de cursus, uitte zich dit voornamelijk in de praktische aspecten hiervan — bijvoorbeeld dat men aan het loket in Antwerpen enkel Nederlands spreekt. Zo werd, althans in de gevolgde cursus, niet actief ingezet op de historische

⁴⁸⁹ Anthe Baele, “participatieve observatie Atlas les 2, 08/02/2022,” in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

⁴⁹⁰ Zo is het regeerakkoord van 2019 de eerste keer dat er van een Vlaamse *natie* werd gesproken. Daarnaast werden er concrete initiatieven in het akkoord opgenomen om de Vlaamse identiteit te versterken: de VRT werd expliciet opgeroepen hierop in te zetten en ook de idee van een canon werd in deze context geplaatst.

fundering van een Vlaamse identiteit. Opvallend echter is dat, hoewel de concrete historische lesinhoud het voornamelijk had over België, de inburgeraars voornamelijk de verschillen tussen Wallonië en Vlaanderen en de taalkwestie onthielden.

De canon van Vlaanderen kan ook hier een invloed op hebben. Indien de canon een/het instrument wordt om het historische luik van de cursus MO in te vullen, zal dit waarschijnlijk gepaard gaan met een meer Vlaamse focus – het is ten slotte een canon van *Vlaanderen*. Bovendien kan de invoering van een canon moeilijk gepaard gaan met een exclusief Vlaamse kijk op de geschiedenis, en bestaat de kans dat buitenstaanders worden uitgesloten.

Dit is echter nu ook al het geval. Hoewel de geschiedenis niet Vlaams is, is het wel degelijk Westers. In zo goed als alles van wat er in de onderwijsdoelen staat, alsook wat er in de lessen gezegd werd, ligt de focus op Europa.⁴⁹¹ In de gevolgde cursus was een niet-Westerse blik, de invloed van contacten met andere culturen, ideeën en de migratiegeschiedenis volledig afwezig. Op die manier bleef het ‘onze’ geschiedenis die aan de ander moest aangeleerd worden: de historische informatie formuleert wie ‘wij’ zijn en welke grenzen er tussen ons en de ander liggen. Een impliciete vorm van *othering* schuilt in de verwijzingen naar “ons DNA”: dé Belgen als één groep met een vaststaand collectief geheugen. Een DNA verwijst immers naar iets dat over generaties heen wordt doorgegeven en op fundamentele wijze onderdeel is van ons *zijn*.

De constructie van een Burgerschap

België als pluralistisch land zou als doel hebben dat iedereen, ongeacht afkomst, “als een volwaardig burger kan leven, maar ook om Belgen van Europese oorsprong in staat te stellen om anderen te begrijpen en als anders te aanvaarden”. Een analyse hoe dit zich uit in de cursus MO is tweeledig van aard. Enerzijds is het geschiedenisluik uitsluitend gericht op de Belgische geschiedenis en gaat hiermee uit van een eenrichtingsverkeer. Deze geschiedeniseducatie dient hier als instrument ter assimilatie van de nieuwkomers – assimilatie volgens de definitie van Ashworth, Graham en Tunbridge, waarbij er wordt uitgegaan van één set gemeenschappelijke waarden en normen waarnaar afwijkende culturen getransformeerd moeten worden. Er wordt immers niet ingezet op interactie, gelijkenissen of verschillen met de historische achtergronden van de (landen van) nieuwkomers.

⁴⁹¹ Een uitzondering op dit vlak is de verwijzing bij Wereldoorlog II in de onderwijsdoelen die stelt dat dit een “oorlog binnen en buiten Europa” was.; *Formulieren van de onderwijsdoelen MO. Leeromgeving ‘Stad en Land’ (SL), 1.*

Anderzijds zette de leerkracht actief in op debat. Normen en waarden werden nooit in de les voorgesteld als vaststaande feiten, maar werden consequent in de vorm van stellingen besproken.⁴⁹² Op die manier kan de omgang met ‘Vlaams/Belgische’ waarden en normen gezien worden binnen het *Core+* model van Ashworth, Graham en Tunbridge: culturele minderheden worden gezien als een bijdrage tot de kernidentiteit, zonder dat deze minderheden zich moeten assimileren. De opinies, waarden en normen van de inburgeraars werden in de lessen MO in hun waarde gelaten en als meerwaarde tot het debat beschouwd.

Het einddoel van de inburgeringscursus is dat nieuwkomers zich, evident, inburgeren. De cursus MO wordt door docenten en pedagogische medewerkers gezien als “het eerste zaadje” in dit proces – de cursus als een ‘stimulans om te *gaan* inburgeren’.⁴⁹³ *Inburgeren* betekent deel van het burgerschap worden. Migratie had echter een impact op de definitie van dit burgerschap. Waar lang de nationale identiteit één van de noodzakelijke elementen was van burgerschap, zorgden nieuwkomers ervoor dat dit niet langer houdbaar was. Van den Bossche en Zemni stellen dat migranten een kloof slaan tussen de natie en de staat. Zij zien in de natie de identiteit, en in de staat de politiek van een land. Burgerschap situeert zich op het politieke niveau en heeft op die manier (theoretisch gezien) nog maar weinig met identiteit te maken.

Ik meen dat de opzet van de cursus MO deze tweedeling onderschrijft. Inburgeraars volgen het traject niet zo zeer om deel te worden van de Belgische of Vlaamse identiteit, maar om zich te identificeren met de Belgische staat; om een Belgische burger te zijn. Uit deze thesis kan namelijk geconcludeerd worden dat het geschiedenisluik van de lessenreeks niet inzet op een de creatie van een gevoel van nationalisme, maar op de aanzet tot burgerschap – en dat dit expliciet niet hetzelfde is.

Dit is een verklaring waarom de cursus MO, ongeacht dat het een Vlaamse bevoegdheid is en er steeds meer een Vlaamse identitaire focus in het beleid is, nog steeds voornamelijk focust op België of ‘Vlaanderen/België’. Inburgeraars moeten immers hun weg vinden in Vlaanderen als deel van België en geschiedenis moet het burgerschap van de Belgische staat onderbouwen. Dit betekent niet dat de cursus als direct doel heeft om inburgeraars Belg (of Vlaming) te doen *voelen*. Grever noemt dit een onderscheid tussen een ‘privé Zelf’ (als migrant) en een ‘openbare identiteit’ als burger.

Om het burgerschap volledig op het politieke (en dus niet-identitaire) te enten, lijkt me echter te eenvoudig voorgesteld. De grens tussen burgerschap (de ‘openbare identiteit’) en identiteit (de ‘privé identiteit’) is immers poreus. Het geculturaliseerde karakter van het burgerschap impliceert dat er

⁴⁹² Zowel tijdens de ‘Stadsklap’ als tijdens de laatste les werd er via een aantal pedagogische methoden actief ingezet op debat. Dit deed de leerkracht aan de hand van een verhaal waarin de personages van moreel ‘best’ tot moreel ‘slechtst’ moesten gerangschikt worden, aan de hand van stellingen/statements waar je als die bij jou van toepassing waren naar het midden van de cirkel moest stappen en ten slotte met stellingen waarmee je akkoord of niet akkoord kon gaan.

⁴⁹³ Leerkracht X, interview, 30:30.

steeds meer historische achtergrond nodig is om het burgerschap ten volle aan te kunnen gaan. De lessen MO schipperen hiervoor tussen een constructieve en een herstellende vorm van burgerschap. Enerzijds worden bepaalde waarden, tradities en gewoonten overgebracht aan de inburgeraars als onbetwistbare bouwstenen van de staat. Anderzijds wordt er actief debat gestimuleerd over deze ‘Vlaamse waarden’ om op die manier het dynamische karakter van een cultuur te benadrukken.⁴⁹⁴ Over strikt historische onderwerpen was dit debat evenwel afwezig: het was ‘ons’ verleden dat in ‘ons’ DNA zit.

Het is noodzakelijk om het collectieve geheugen van een samenleving, met haar verwijzingen naar het verleden en gevoeligheden te begrijpen om zo een volwaardige burger te kunnen zijn. Dit moet echter niet noodzakelijk de constructie van een natie(staat) onderbouwen om van burgerschap te kunnen spreken. Als de regering spreekt over het “eigen maken van de gedeelde normen en waarden van de publieke Vlaamse cultuur”, wordt er volgens mij gedoeld op het eigen maken ervan in de ‘openbare identiteit’ en niet het internaliseren van deze Vlaamse cultuur in de private identiteit. Het element van (artificiële) trots, of een teleologisch, essentialistisch verhaal met een heldhaftige ontstaansmythe is hierom veel minder nodig; veel meer gaat het over het (h)erkennen van deze verhalen en verledens om zo hedendaagse verwijzingen hiernaar te begrijpen.⁴⁹⁵ Het blijft immers noodzakelijk om te *kunnen* deelnemen aan het verleden van de maatschappij, om deel te kunnen zijn van deze maatschappij. Zo draait burgerschap in essentie om “de balans vinden tussen je eigen identiteit en de nieuwe maatschappij waarin je leeft.”⁴⁹⁶

Het is volgens mij hierom dat de cursus MO (al dan niet onbewust) inzet op drie zaken. Ten eerste zijn de lessen voornamelijk in op herinneringseducatie: het doorleven van bepaalde gebeurtenissen en de impact op families en plaatsen in België; op het “DNA van België”. Zo werd er een bepaalde vertrouwdheid met de gemeenschappelijke publieke cultuur gestimuleerd. Onderwerpen zoals het koloniale verleden kregen ook een plaats in de lessenreeks. Net omdat burgerschap niet zozeer draait om trots, werd de focus gelegd op het debat rond dit verleden en de koloniale referenties in de publieke ruimte. Ten slotte ligt er in de cursus MO een grote focus op historische *processen* die een invloed hebben op de hedendaagse samenleving. Emanciperende bewegingen zoals de taal- en sociale strijd worden niet in detail besproken, maar krijgen een brede schets om vervolgens voornamelijk bij de impact ervan stil te staan. Zo worden ze beschouwd als handvaten om concrete effecten (zoals de taal in een Antwerps stadloket, de verzuilde mutualiteiten) hiervan te begrijpen.

⁴⁹⁴ Ik baseer mij voor deze vaststelling op mijn eigen antropologisch onderzoek. Algemene conclusies hieruit trekken is echter voorbarig: het ging slechts over één lessenreeks. Andere docenten kunnen andere manieren van aanpak hebben..

⁴⁹⁵ Nationale geschiedschrijving gaat immers uit van een rechtlijnig verhaal dat start in een zo ver mogelijk verleden, met een these van progressie. In tijden van ‘morele crisis’ wordt dit nationaal narratief gestimuleerd om zo de nationale identiteit en trots te revitaliseren.

⁴⁹⁶ Leerkracht X, interview, 30:30.

3. *Verdere onderzoekspistes*

Deze thesis gaf een eerste aanzet tot diepgaand onderzoek naar de rol van geschiedenis in een inburgeringsproces. Toch zijn er nog een heel aantal pistes die verder onderzocht moeten worden.

De impact van het eindexamen en het (al dan niet) invoeren van de canon in de cursus zijn twee elementen die verder onderzocht moeten worden. Dit onderzoek gaf een aantal hypotheses aan over de mogelijke impact van een canon op het historische luik van de cursus MO, maar de effectieve impact kan pas onderzocht worden wanneer de canon wordt gepubliceerd. Krijgt de canon effectief een rol in de cursus MO en hoe ziet dat er dan uit? Zal de canon verplicht onderdeel worden van de cursus of (louter) als informatiebron voor docenten? Wordt er een selectie gemaakt uit de canon, specifiek voor de inburgeringscursus? Wie maakt deze selectie en waarop is deze gebaseerd? Zorgt de canon inderdaad voor een grotere Vlaamse focus?

In verder onderzoek naar de rol van het eindexamen is het van belang dit zowel langs de kant van de docenten als van de inburgeraars te analyseren. Geven docenten op een andere manier les als er een examen volgt? Wat krijgt er meer of minder aandacht? Wordt er meer feitenkennis meegegeven? Heeft het een impact op de verhouding tussen online en klassikaal lesmateriaal? Wat wordt er concreet bevraagd in het examen en welke rol heeft geschiedenis daarin? Wordt er gepeild naar historisch inzicht of naar feitenkennis? Wat vinden de inburgeraars van het examen en welke invloed heeft het op hun ervaring met de lessenreeks MO? In welke mate moeten zij studeren voor dit examen en hoe pakken zij dit aan? Hoe worden waarden en normen bevraagd?

De combinatie van beide elementen kan een mogelijke impact hebben op de rol die geschiedenis heeft in het inburgeringsproces. Blijft geschiedeniseducatie een burgerschap onderbouwen, of verschuift dit naar een legitimatie van de (Vlaamse) natie? Komt geschiedenis centraler te staan in de inburgeringscursus of net niet? Deze spanning tussen een nationale identiteitsvorming en een burgerschap dient bovendien op meer theoretisch niveau verder onderzocht te worden. Wat is de grens tussen een nationale identiteit en een burgerschap en wanneer wordt deze grens uitgedaagd? Aan welke invloeden is deze tweedeling onderhevig en houdt dit model stand wanneer het op antropologisch niveau wordt toegepast?

Een andere belangrijke piste die verder onderzocht dient te worden, is de perceptie van de inburgeraars. Dit onderzoek beperkte zich tot een online vragenlijst, maar diepte-interviews zouden een inzicht kunnen creëren in de relatie tussen ergens nieuwkomer zijn en de geschiedenis van het 'ontvangende' land. Enerzijds moet er meer onderzoek komen naar de waarde die inburgeraars aan de het verleden van hun nieuwe thuisland hechten, wat hun definitie van burgerschap is en hoe zij dit

in de praktijk zien. Anderzijds moeten de verwachtingen van inburgeraars in dialoog gaan met de verwachtingen van de ontvangende maatschappij. Hechten zij hetzelfde belang aan het verleden van een land? Moet de geschiedenis van het land van herkomst centraler komen te staan? In hoeverre kan er een nieuwe, samengestelde bril op 'de geschiedenis' gecreëerd worden aan de hand van dialoog tussen nieuwkomers en autochtonen?

Ten slotte beperkte dit onderzoek zich tot een klas bij Atlas. Om een meer gefundeerd zicht te kunnen krijgen op de rol van geschiedenis in inburgeringscursussen en breder in het inburgeringsproces, dienen ook de cursussen Maatschappelijke Oriëntatie van IN-Gent en het Agentschap Integratie en Inburgering onder de loep te worden genomen en naast elkaar gelegd te worden. Is er een verschil in de lessen waarneembaar tussen de stedelijke contexten (Antwerpen en Gent) en de meer landelijke (bij het AGII)? Kunnen er bredere conclusies over zowel de rol van geschiedenis als over de perceptie van inburgeraars getrokken worden? Wat is de rol van de persoonlijke inbreng van een docent in de cursus?

Er zijn kortom nog erg veel pistes die dienen onderzocht te worden. Een inburgeringscursus kan gezien worden als de microschaal van de maatschappelijke omgang met nieuwkomers. Door deze specifieke casus van de cursus MO grondiger te analyseren kunnen debatten over de komst van immigranten in een samenleving, de impact dat dit heeft en wat van hen verwacht wordt, beter begrepen worden. Als 76% van de Vlamingen wil dat nieuwkomers assimileren in de 'Vlaamse cultuur', laat ons dan trachten een beter zicht te krijgen wat hiermee wordt bedoeld. De vraag stelt zich immers wat deze Vlaamse cultuur is, in welke mate nieuwkomers dit moeten 'overnemen' en wat 'overnemen' in de praktijk betekent.

Bijlagen

BIJLAGE 1: De kennisdoelen uitgewerkt per leeromgeving: 2004

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 'Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid.', Pub. L. No. 2004035897, 2003–2004 Belgisch Staatsblad (2004), 24-25.

De kennisdoelen uitgewerkt per leeromgeving

Leeromgeving : verblijfsituatie

- De nieuwkomer is globaal op de hoogte van de asielpcedure, de procedure van gezinshereniging, de nationaliteitsverwerving en de terugkeerprocedure.
- De nieuwkomer is globaal op de hoogte van zijn rechten en plichten die voortvloeien uit de verblijfsrechtelijke status en weet waar hij terecht kan voor meer informatie en hulp.
- De nieuwkomer kent de Dienst Vreemdelingenzaken (DVZ) van zijn gemeente, doelgroeporganisaties en de diensten waar hij terecht kan voor juridische bijstand.
- De nieuwkomer heeft zicht op de geschiedenis van de migratie, het migratiebeleid en het beleid van België ten opzichte van vreemdelingen en op de verschillende bevolkingsgroepen in België.

Leeromgeving : publieke dienstverlening

- De nieuwkomer weet voor welke diensten hij op politie en brandweer een beroep kan doen en hoe en waar politie en brandweer bereikbaar zijn.
- De nieuwkomer weet waar het systeem van sociale zekerheid in België voor staat (en weet wanneer hij er gebruik van kan maken) en hij begrijpt het solidariteitsprincipe (iedereen levert een bijdrage).
- De nieuwkomer heeft weet van het bestaan en de werking van de Dienst Bevolking en van het OCMW.
- De nieuwkomer weet dat er ook andere (particuliere/openbare) diensten en voorzieningen zijn waar hij terecht kan met welzijnsvragen.

Leeromgeving : gezondheidszorg

* Artsen, hulpdiensten en –voorzieningen

- De nieuwkomer weet dat in België iedereen recht heeft op medische hulp (zwijgplicht arts...).
- De nieuwkomer weet hoe de gezondheidszorg globaal gestructureerd is (regelingen, eerstelijnsdiensten, verschil in tarieven en de terugbetaling ervan...)
- De nieuwkomer weet waar en onder welke voorwaarden medicijnen verkrijgbaar zijn en hij kent het belang van de gebruiksaanwijzing en de bijsluiter.
- De nieuwkomer weet wat SOA's zijn en waar hij informatie en (anonieme) hulp kan vinden erover.
- De nieuwkomer weet dat er alternatieve geneeskunde bestaat en dat er verschillende opvattingen hierover zijn.

* Ziekenfonds

- De nieuwkomer weet dat het ziekenfonds een onderdeel is van de RSZ en hij kent de belangrijkste diensten van het ziekenfonds (bijv. ziekteverzekering, terugbetalingssysteem...).
- De nieuwkomer weet wanneer hij zich kan inschrijven bij een ziekenfonds en dat er verschillende ziekenfondsen bestaan.
- De nieuwkomer kent de voornaamste documenten van het ziekenfonds (bijv. SIS-kaart, lidmaatschapsboekje, kleefvignetten...).

Leeromgeving : wonen

* Huurwoning

- De nieuwkomer is op de hoogte van de verschillende mogelijkheden van huisvesting in diverse wijken en weet waar en hoe hij moet zoeken naar woonruimte (kanalen).
- De nieuwkomer weet waar hij informatie kan vinden over sociale woningen, huursubsidies ...
- De nieuwkomer kent een aantal belangrijke aandachtspunten bij het huren van een woning (Bijv. Zijn de kosten inbegrepen? Is er verwarming? Is de woning veilig en gezond?).
- De nieuwkomer weet dat de rechten en plichten van de huurder en verhuurder bepaald worden door het huurcontract of de wetgeving.
- De nieuwkomer kent de voornaamste regels rond de huurwaarborg, opzeggingstermijn, aanpassing huurprijs, onderhoud / herstellingen...
- De nieuwkomer weet waar hij terecht kan bij problemen tussen huurder en verhuurder.

*** Nutsvoorzieningen**

- De nieuwkomer weet hoe hij aansluiting of overname moet regelen voor water, gas, elektriciteit, kabel en telefoon.
- De nieuwkomer weet waarom en op welke manier de afvalophaling in zijn gemeente wordt geregeld en gebruikt daartoe de ophaalkalender.

*** Samenleven**

- De nieuwkomer kent de belangrijkste wettelijke bepalingen over het wonen in de gemeente (bijv. nachtlawaai, eigendom respecteren, toelating tot verbouwen, schotelantennes...).
- De nieuwkomer weet dat er verschillende opvattingen zijn over samenleven als burens.

*** Verhuizen**

- De nieuwkomer weet dat hij een aantal instanties moet verwittigen in geval van verhuizing.
- De nieuwkomer weet waar hij terecht kan voor eventuele hulp bij een verhuizing.

Leeromgeving: consumptie

*** Bank**

- De nieuwkomer weet waar hij terecht kan voor zijn financiële verrichtingen.
- De nieuwkomer kent de voor hem relevante diensten en heeft een algemeen beeld van de betalingsmogelijkheden en de daaraan verbonden voorwaarden (bijv. zichtrekening, spaarrekening, bankkaart, proton, kredietkaarten, geld wisselen, geld afhalen, overschrijving, domiciliëring, permanente opdracht, verzekering, lening...).

*** Post**

- De nieuwkomer weet globaal voor welke diensten hij bij de post terecht kan.

*** Verzekering**

- De nieuwkomer kent de essentiële principes van een verzekering (bijv. risicobescherming, wachttijd, premie, franchise, polis, schadeaangifte, aanrijdingsformulier, ...).
- De nieuwkomer weet welke verzekeringen in zijn situatie verplicht, aan te raden of mogelijk zijn.
- De nieuwkomer weet waar hij terecht kan om een verzekering af te sluiten.

*** Belastingen**

- De nieuwkomer kent in grote lijnen het principe van de belastingen.
- De nieuwkomer weet welke belastingen hij in zijn situatie wel en niet moet betalen : BTW, personen-, gemeente-, provincie-, water-, milieu-, auto-, grondbelastingen...
- De nieuwkomer weet waar hij terecht kan voor hulp en advies met betrekking tot belastingen.

*** Budget en besteding**

- De nieuwkomer kent een aantal specifieke vormen van kopen (bijv. huurkoop, kopen op krediet, kopen via postorder, deur-aan-deurverkoop, misleidende reclame ...) en de daaraan verbonden risico's.

Leeromgeving : vrije tijd

- De nieuwkomer maakt kennis met verschillende mogelijkheden van vrijetijdsbesteding (socio-culturele organisaties en hun activiteiten, vormings- en onderwijsmogelijkheden, vrijwilligerswerk, sportactiviteiten, bio- scoop...).
- De nieuwkomer kent een aantal kanalen om informatie te vinden over vrijetijdsbestedingsmogelijkheden.

– De nieuwkomer kent de voor hem relevante zelforganisaties en hun activiteiten.

Leeromgeving : 'Stad en Land'

– De nieuwkomer kent in grote lijnen een aantal aspecten van het land en de bevolking : geografie, inwoners, taal, feestdagen...

– De nieuwkomer weet dat België een parlementaire democratie is en heeft zicht op de rechten en plichten die onder meer bepaald worden in de grondwet (bijv. recht op maatschappelijke dienstverlening, recht op onderwijs en leerplicht, vrijheid van meningsuiting, identificatieplicht, godsdienstvrijheid, belastingplicht...) en de antidiscriminatiewet.

– De nieuwkomer kent in grote lijnen een aantal aspecten van zijn woonplaats of streek.

– De nieuwkomer is op de hoogte van de in België gangbare opvattingen over de omgang tussen mannen en vrouwen, jongeren en ouderen.

– De nieuwkomer is op de hoogte van een aantal omgangsregels waarmee hij in het openbare leven geconfronteerd kan worden en weet dat er verschillende opvattingen zijn hierover.

Leeromgeving : mobiliteit

– De nieuwkomer maakt kennis met het lokale en landelijke openbaarvervoersnet en weet waar hij de nodige informatie kan vinden.

– De nieuwkomer is op de hoogte van het verkeerssysteem (onder meer de belangrijkste verkeersregels, rijbewijs, voorwaarden, sancties...) in België en weet waar hij informatie kan vinden.

Leeromgeving: tewerkstelling

– De nieuwkomer kent de voorwaarden om te mogen werken : arbeidskaart, beroepskaart....

– De nieuwkomer kent de belangrijkste elementen uit de arbeidswetgeving : rechten en plichten ten aanzien van arbeidsovereenkomsten, arbeidsreglement, loon en ontslag.

– De nieuwkomer maakt kennis met instanties waarmee hij te maken krijgt bij het zoeken naar werk en weet hoe sollicitatieprocedures in grote lijnen verlopen.

– De nieuwkomer maakt kennis met beroepsopleidings-, scholings- en herscholingsmogelijkheden.

– De nieuwkomer maakt kennis met de werking van uitzendkantoren.

– De nieuwkomer kent instanties waar hij naartoe kan gaan in geval van werkloosheid.

Leeromgeving: gezinssituatie met kinderen

– De nieuwkomer kent de rechten en plichten die in België aan het ouderschap verbonden zijn (onder meer kinderbijslag, onderhoudsplicht,...) en de voorzieningen die hiervoor bestaan.

– De nieuwkomer is op de hoogte van de mogelijkheden van kinderopvang en de mogelijkheden van vrijetijdsbesteding voor kinderen en weet waar hij terecht kan voor informatie.

– De nieuwkomer kent eventuele opvoedingsverschillen tussen België en zijn land van herkomst en weet dat er in België zelf verschillende opvattingen zijn over opvoeding.

– De nieuwkomer weet waar hij terecht kan in geval van eventuele problemen bij de opvoeding van zijn kinderen. * Onderwijs

– De nieuwkomer kent het Belgische onderwijssysteem in grote lijnen : de verschillende onderwijsvormen en -soorten in relatie tot de schoolkeuze, de leerplicht en de daaraan verbonden rechten en plichten van ouders (vrijheid van schoolkeuze, studietoelagen...).

– De nieuwkomer heeft zicht op de aan het Belgische onderwijssysteem verbonden gang van zaken : huiswerk(begeleiding), rapporten...

– De nieuwkomer weet waar hij terecht kan voor informatie en advies over onderwijs.

Leeromgeving: volwassenenonderwijs

– De nieuwkomer kent de mogelijkheden op het vlak van volwasseneneducatie, de ermee verbonden rechten, plichten en voorzieningen en hij weet waar hij informatie kan vinden zodat hij zorg kan dragen voor zijn eigen ontwikkeling en gebruik kan maken van de voorzieningen.

– De nieuwkomer weet dat er een procedure bestaat voor de gelijkstelling van buitenlandse diploma's en hij weet waar hij de nodige informatie kan vinden.

BIJLAGE 2: Leeromgeving – ‘Stad en Land’: handleiding MO 2014

Vaardigheden	Kennis/ infobronnen	Attitudes
<p>De inburgeraar kan op een persoonlijke en maatschappelijk verantwoorde wijze een referentiekader opbouwen over de nieuwe omgeving om daarin te kunnen participeren.</p> <ol style="list-style-type: none"> De inburgeraar kan zich oriënteren in zijn eigen omgeving. De inburgeraar kan in functie van zijn noden de gewenste informatie over de nieuwe omgeving verzamelen. De inburgeraar kan voor- en nadelen van bepaalde keuzes voor de rollen die hij vervult in de Vlaamse/Belgische samenleving inventariseren. De inburgeraar kan voor zichzelf een evenwichtige keuze maken voor de rollen die hij vervult. 	<p>De inburgeraar kent de nodige informatiebronnen voor de leeromgeving ‘Stad en Land’. Hij weet waar hij die kan vinden.</p> <p><i>Concretisering van de leeromgeving</i></p> <ul style="list-style-type: none"> De parlementaire democratie, de constitutionele monarchie, de democratische rechtstaat (scheiding der machten en de onafhankelijke rechtspraak), meerpartijstelsel, verkiezingen (stemrecht en stemplicht), België als lid van de EU, de antidiscriminatiewet, de (grondwettelijke) rechten en plichten (recht op publieke dienstverlening, recht op onderwijs en leerplicht, opinievrijheid en vrijheid van meningsuiting en de wettelijke beperking erop (bijv. 	<p>Openstaan voor diversiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> De inburgeraar staat open voor de verschillende gangbare opvattingen in Vlaanderen/België over de omgang tussen verschillende individuen in de samenleving (bv. man en vrouw, jong en oud ...). De inburgeraar is bereid om omgangsvormen en opvattingen waarmee hij geconfronteerd wordt, kritisch in vraag te stellen om af te wegen of dit past in maatschappelijk verantwoord handelen.
<p>5 De inburgeraar kan de juiste stappen bedenken om de keuzes geleidelijk om te zetten in voor zichzelf haalbaar gedrag.</p> <p>6 De inburgeraar kan zijn keuzes uitvoeren. De inburgeraar kan zijn positie en inzichten indien nodig herzien.</p> <p>De inburgeraar herkent verschillen in de manier waarop het openbaar leven in Vlaanderen / België georganiseerd is ten opzichte van zijn land van herkomst.</p>	<p>negationisme), identificatieplicht, godsdienstvrijheid, belastingplicht, dierenwelzijn, ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> De overheid als verzorgingsstaat en het belastingstelsel (btw, personen-, gemeente-, provincie-, water-, milieu-, auto-, grondbelastingen, ...) Een aantal aspecten van België en zijn bevolking (geschiedenis, (land)talen, feestdagen, inwoners, geografie, streek- en woonplaatsgebonden aspecten, ...) De meest gangbare omgangsvormen en opvattingen over het openbare leven en verschillen tussen individuen (man en vrouw, jong en oud ...) <p><i>Overzicht van mogelijke informatiebronnen</i></p> <p>In de eigen (contact)taal</p> <p><i>Digitaal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> website MO websites in eigen (contact)taal <p><i>Schriftelijk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> printbaar tekstmateriaal van website MO <p><i>Mondeling</i></p> <ul style="list-style-type: none"> dvd MO leerkracht MO medecursist MO trajectbegeleider andere contacten uit het eigen netwerk <p>In het Nederlands (authentiek materiaal)</p> <p><i>Digitaal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> websites <p><i>Mondeling</i></p> <ul style="list-style-type: none"> alle sociale contacten: <ul style="list-style-type: none"> ✓ buren, vrienden ✓ in het openbare leven diensten die informatie en advies geven in verband 	<p>Openstaan voor actief burgerschap</p> <p>Rechten</p> <ul style="list-style-type: none"> De inburgeraar respecteert de gelijkwaardigheid van alle mensen, onder andere die van man en vrouw. De inburgeraar respecteert het recht op vrijheid van meningsuiting. De inburgeraar respecteert het recht op godsdienstvrijheid en -beleving als ook het recht om zich tot geen enkele geloofsovertuiging te bekennen (inclusief scheiding van religie en overheid). De inburgeraar respecteert het recht op onderwijs. De inburgeraar respecteert het solidariteitsprincipe. De inburgeraar respecteert het recht op publieke dienstverlening. <p>Plichten</p> <ul style="list-style-type: none"> De inburgeraar respecteert de antidiscriminatiewet. De inburgeraar respecteert de leerplicht. De inburgeraar respecteert de identificatieplicht. De inburgeraar respecteert de belastingplicht. De inburgeraar respecteert het systeem van sociale zekerheid in België en maakt er op gepaste wijze gebruik van.
<p>Vaardigheden</p>	<p>Kennis/ infobronnen</p> <ul style="list-style-type: none"> met belastingen officieel erkende plaatselijke kerk- en geloofsgemeenschappen in de eigen regio <p>Deze lijst is exemplarisch en niet limitatief.</p>	<p>Attitudes</p>

BIJLAGE 3: Maatschappelijke Oriëntatie: algemene doelstelling (2016):

Leeromgeving 'Stad en Land'

Maatschappelijk Oriëntatie: algemene doelstelling 2016 (Brussel, Antwerpen en Gent, Agentschap Integratie en Inburgering, Atlas en In-Gent, 2016), 4-5.

Zich thuis voelen in een nieuwe maatschappij, is één van de grootste stimulansen om een positieve bijdrage te leveren aan de samenleving. De hedendaagse samenleving is een product van verschillende maatschappelijke processen. De basiswaarden en de waardenstelsels democratie, democratische rechtsstaat en pluralisme zijn historisch gegroeid. Inzicht in de historische ontwikkeling van de huidige samenleving is nodig om de hedendaagse maatschappij, met haar gewoontes, gevoeligheden, gedragsregels... te begrijpen.

Diversiteit in onze samenleving is een realiteit. Diversiteit evolueert en omvat elementen zoals geslacht, leeftijd, religie, seksuele geaardheid, sociaaleconomische status, immigratiestatus, onderwijs- en arbeidservaring... Inzicht in en kunnen omgaan met deze diversiteit is nodig om te kunnen functioneren in de samenleving.

Nederlands leren is voor de inburgeraar een van de belangrijke stappen naar een zelfstandig functioneren en volwaardig participeren in de samenleving. Bereidheid om de taal te leren wordt beschouwd als respect voor de ontvangende samenleving en een element van burgerschap.

In de leeromgeving 'stad en land' wordt informatie verschaft over de belangrijkste historische ontwikkelingen en wordt stilgestaan bij de actualiteit. Volgende historische ontwikkelingen worden geschetst:

- de Europese Verlichting
- de seksuele revolutie van de jaren '60
- de sociale strijd
- Kongo-Vrijstaat
- België als jonge staat
- België als pluralistische staat (waaronder de invloed van het katholicisme)
- politieke structuur
- de landstalen in België
- België in de Europese Unie

In deze leeromgeving krijgen de 5 basiswaarden een concrete invulling.

Voorbeeld van basiswaarde	Concrete uitwerking
Gelijkheid	Gelijkheid tussen arm en rijk, gelijkheid tussen vrouw en man
Respect	Respect voor religie, mening, wetten, diversiteit

VAARDIGHEDEN

- inzicht verwerven in de historische ontwikkeling van de huidige samenleving met als doel begrip en reflectie ervan
- de diversiteit in onze samenleving herkennen en hiermee kunnen omgaan
- reflecteren over wat de eigen overtuiging en het eigen mens- en wereldbeeld in onze samenleving betekent
- een beeld krijgen van enkele belangrijke basisrechten en -plichten die in de Belgische grondwet staan omschreven en reflecteren over wat dit voor hem betekent
- stilstaan bij democratie en België als democratische rechtsstaat
- zich bewust zijn van de rol van het Nederlands en de mogelijke oefenkansen

- leren omgaan met de maatschappelijke context van drempels, ontgoochelingen, verrassingen, tegenstrijdigheden die men in de realiteit ervaart
- reflecteren over wat actief burgerschap voor hem betekent en in hoeverre hij een actieve burger wil of kan zijn

ATTITUDES

- erkennen van de diversiteit in de Belgische samenleving
- zich bewust zijn van de wereld (actualiteit/gebeurtenissen) rondom zich en op zoek gaan naar wat men hiervoor zelf kan doen
- in dialoog gaan met andere inburgeraars en Vlamingen/Belgen over de samenleving en haar uitdagingen
- eigen vanzelfsprekendheden in vraag durven stellen

KENNEN EN WETEN

De inburgeraar moet de nodige informatiebronnen m.b.t. deze leeromgeving kennen en weten waar hij die kan vinden.

LESACTIVITEITEN

- de historische ontwikkeling van de huidige samenleving schetsen met als doel begrip en reflectie
- de inburgeraar ondersteunen bij het omgaan met diversiteit in onze samenleving
- de inburgeraar laten reflecteren over wat zijn overtuiging en mens- en wereldbeeld in de Vlaamse/Belgische samenleving betekent
- de belangrijkste basisrechten en -plichten schetsen die in de Belgische grondwet staan omschreven
- met de inburgeraar reflecteren over wat deze basisrechten en -plichten voor hem betekenen
- samen met de inburgeraar stilstaan bij democratie en België als democratische rechtsstaat
- samen met de inburgeraar stilstaan bij het belang van het Nederlands
- de inburgeraar bewustmaken van de wereld (actualiteit/ gebeurtenissen) rondom hem
- samen met de inburgeraar op zoek naar wat hij hiervoor zelf kan doen
- de inburgeraar ondersteunen bij het omgaan met de maatschappelijke context van drempels, verrassingen, tegenstrijdigheden die hij in de realiteit ervaart
- samen met de inburgeraar reflecteren over wat actief burgerschap voor de inburgeraar betekent en in hoeverre hij een actieve burger wil of kan zijn
- een dialoog faciliteren tussen de inburgeraar en de Vlaming/Belg over de samenleving en haar uitdagingen

BIJLAGE 4: Onderwijsdoelen MO 2022: 'Stad en Land'

	Doelzin	Afbakening/verduidelijking	Beheersingsniveau / taxonomisch niveau (vernieuwde Bloom)
SL 1	De inburgeraar licht verschillende historische processen toe die de huidige Belgische/Vlaamse samenleving mee vorm hebben gegeven.	<p>Nodige feitenkennis</p> <hr/> <p>Nodige conceptuele kennis</p> <p>- Historische processen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het ontstaan van de Belgische staat: • onafhankelijk sinds 1830. • de eerste wereldoorlog: <ul style="list-style-type: none"> ○ de Grote oorlog met een hoge dodentol binnen Europa. ○ de kaart van Europa werd hertekend: nieuwe staten. ○ neutrale houding van België. ○ vele Belgen vluchten naar andere landen. • Tweede Wereldoorlog: <ul style="list-style-type: none"> ○ oorlog binnen en buiten Europa ○ een hoge dodentol ○ het naziregime en de Holocaust: <ul style="list-style-type: none"> ▪ vervolgen en vermoorden van minderheden: Joden, Roma, homoseksuelen en andere personen die afwijken van de nazi-norm. • de Europese verlichting: <ul style="list-style-type: none"> ○ de scheiding der machten: <ul style="list-style-type: none"> ▪ wetgevende macht ▪ uitvoerende macht ▪ rechterlijke macht. ○ de scheiding tussen kerk en staat ○ het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (EVRM) ○ de democratische rechtstaat. • de emancipatorische bewegingen: <ul style="list-style-type: none"> ○ de sociale strijd: <ul style="list-style-type: none"> ▪ het ontstaan van de huidige sociale verzorgingsstaat ▪ de evolutie van het stemrecht. ▪ de kinderrechten ○ de seksuele revolutie: <ul style="list-style-type: none"> ▪ vrouwenrechten ▪ gendergelijkheid ▪ halebibeweging ▪ bespreekbaarheid seksualiteit ▪ toegankelijkheid anticonceptie. ○ de taalstrijd: <ul style="list-style-type: none"> ▪ de landelijke en politieke structuur van België: <ul style="list-style-type: none"> • federale staat • gemeenschappen en gewesten • provincies • gemeenten. ▪ De 1^{ste} wereldoorlog is een belangrijke periode voor het versterken van de Vlaamse beweging • het koloniale verleden en het dekolonisatieproces. • de Europese Unie (EU): <ul style="list-style-type: none"> ○ het belang van de eenmaking: sterke handel en economie ○ de euro en de eurozone ○ België als lidstaat van de Europese Unie. ○ de invloed van de Europese besluitvorming op de Belgische wetgeving. ○ de invloed van de EU op de Belgische wetgeving ○ andere aspecten zoals het garanderen van vrijheid, rechtvaardigheid en veiligheid. 	<p>Onthouden</p> <p>Begrijpen</p> <p>Toepassen</p> <p>Analyseren</p> <p>Evalueren</p> <p>Creëren</p>
		Nodige procedurele kennis	
		Affectieve/attitudinale dimensie (na te streven)	
		-Het belang inzien van de (basis-)waarden vrijheid, gelijkheid, solidariteit, burgerschap en respect. - Inzien dat verschillende waarden en de manier waarop de samenleving ermee omgaat, voortkomen uit historische processen. - Inzien dat de huidige rechten en plichten het resultaat zijn van een historische strijd. - Respecteren van de basiswaarden in de Belgische/Vlaamse samenleving.	

		- Respecteren van rechten en plichten die voortvloeien uit verschillende historische processen.	
		Eventuele context waarbinnen het onderwijsdoel dient te worden bereikt	
	Doelzin	Afbakening/verduidelijking	Beheersingsniveau / taxonomisch niveau (vernieuwde Bloom)
SL 2	De inburgeraar licht kenmerken van de huidige Belgische/Vlaamse samenleving toe als gevolg van verschillende historische processen.	Nodige feitenkennis Nodige conceptuele kennis - Kenmerken van de huidige Belgische/Vlaamse samenleving als gevolg van verschillende historische processen: <ul style="list-style-type: none"> • verworvenheden: <ul style="list-style-type: none"> ○ België als democratische rechtstaat ○ de Belgische grondwet. ○ verankeren van de basiswaarden vrijheid, respect, solidariteit, burgerschap en gelijkheid in de rechten en plichten zoals: <ul style="list-style-type: none"> ○ het Europees Verdrag van de Rechten van de Mens (EVRM) ○ de kinderrechten ○ de huidige sociale verzorgingsstaat ○ evolutie van het stemrecht ○ vrouwenrechten ○ gendergelijkheid ○ taalstrijd. ○ uitdagingen voor de huidige Belgische/Vlaamse samenleving: <ul style="list-style-type: none"> ○ breuklijnen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ tussen gelovigen en niet-gelovigen ▪ tussen Vlaanderen en Wallonië ▪ tussen mensen met een Belgische achtergrond en mensen met migratieachtergrond ▪ tussen het platteland en de stad ▪ tussen globalisering en duurzaamheid. ○ discriminerende mechanismen in de samenleving. 	Onthouden Begrijpen Toepassen Analyseren Evalueren Creëren
		Nodige procedurele kennis	
		Affectieve/attitudinale dimensie (na te streven)	
		- Het belang inzien van de (basis-)waarden vrijheid, gelijkheid, solidariteit, burgerschap en respect. - Inzien dat verschillende waarden en de manier waarop de samenleving ermee omgaat, voortkomen uit historische processen. - Inzien dat de huidige rechten en plichten het resultaat zijn van een historische strijd. - Respecteren van de basiswaarden in de Belgische/Vlaamse samenleving. - Respecteren van rechten en plichten die voortvloeien uit verschillende historische processen.	
		Eventuele context waarbinnen het onderwijsdoel dient te worden bereikt	
	Doelzin	Afbakening/verduidelijking	Beheersingsniveau / taxonomisch niveau (vernieuwde Bloom)
SL3	De inburgeraar licht de werking van de Belgische democratische rechtstaat toe .	Nodige feitenkennis Nodige conceptuele kennis - Democratische rechtstaat: <ul style="list-style-type: none"> • de grondwet als basis voor inrichting en vorming van de Belgische rechtsstaat • het principe van scheiding der machten • democratische verkiezingen • het bindend karakter van het Europees verdrag van de Rechten van de Mens (EVRM) voor de Belgische staat. - Basisrechten in de Belgische grondwet zoals: <ul style="list-style-type: none"> • gelijke rechten voor vrouwen en mannen • kinderrechten 	Onthouden Begrijpen Toepassen Analyseren Evalueren Creëren
	GDK: Omgaan met diversiteit Actief burgerschap		

	<ul style="list-style-type: none"> • recht op onderwijs • godsdienstvrijheid • persvrijheid • vrijheid van meningsuiting • gelijke rechten voor iedere burger • verbod op discriminatie • het stemrecht. <p>- Het pluralisme:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ België als pluralistische staat: <ul style="list-style-type: none"> ▪ op het culturele vlak ▪ op het politieke vlak ▪ op het sociale vlak. ○ bestaan van verschillende culturele en sociale (belangen)groepen in de samenleving ○ verdraagzaamheid. <p>- Een constitutionele parlementaire monarchie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de grondwet • de koning als symbolische leider. <p>- Historische achtergrond van de Belgische politieke structuur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de landstalen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nederlands ○ Frans ○ Duits. <p>- Complexe politieke structuur van de Belgische staat met de volgende beslissingslagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • federale staat • gemeenschappen en gewesten • provincies • gemeenten. <p>- België als lidstaat van de Europese Unie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de invloed van de Europese besluitvorming op de Belgische wetgeving. 	
	Nodige procedurele kennis	
	Affectieve/attitudinale dimensie (na te streven)	
	<p>- Zich ervan bewust zijn dat België een democratische rechtsstaat is.</p> <p>- Het belang inzien van deelnemen aan verkiezingen.</p> <p>- Inzien dat België een pluralistische staat is.</p> <p>- Inzien dat iedereen gelijk is voor de wet.</p> <p>- Het belang inzien van de wederkerigheid van principes zoals vrijheid en gelijkheid in de samenleving.</p> <p>- Respecteren van rechten, plichten en vrijheden die opgenomen zijn in de grondwet.</p>	
	Eventuele context waarbinnen het onderwijsdoel dient te worden bereikt	

	Doelzin	Afbakening/verduidelijking	Beheersingsniveau / taxonomisch niveau (vernieuwde Bloom)
SL4	De inburgeraar licht het belang van het solidariteitsprincipe in de samenleving toe .	Nodige feitenkennis	Onthouden Begrijpen Toepassen Analyseren Evalueren Creëren
		Nodige conceptuele kennis	
		- Solidariteit en het solidariteitsprincipe: <ul style="list-style-type: none"> • delen en herverdelen van middelen onder elkaar. • verbinden van mensen. • gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid tussen mensen: <ul style="list-style-type: none"> ○ gezonde en zieke mensen ○ gezinnen met kinderen en zonder kinderen ○ jongeren en ouderen ○ mensen met een inkomen en mensen zonder inkomen of met een vervangingsinkomen. ○ mensen met of zonder beperking 	
		- Vormen van solidariteit in de samenleving: <ul style="list-style-type: none"> • indirecte solidariteit: <ul style="list-style-type: none"> ○ georganiseerd door de overheid <ul style="list-style-type: none"> ▪ het sociale zekerheidssysteem. • directe solidariteit: <ul style="list-style-type: none"> ○ georganiseerd door de burgers onderling <ul style="list-style-type: none"> ▪ in gemeenschappen, verenigingen, onder familie en vrienden. 	
		- Wederkerigheid in de samenleving: <ul style="list-style-type: none"> • solidariteit als cement van de samenleving • het feit dat solidariteit samengaat met geven en nemen zoals bij het sociale zekerheidssysteem, zorgkas en belastingen. 	
		Nodige procedurele kennis	
		Affectieve/attitudinale dimensie (na te streven)	
		- Respecteren van het solidariteitsprincipe. - Respecteren van de basiswaarden in de Belgische/Vlaamse samenleving. - Het belang inzien van de (basis-)waarden vrijheid, gelijkheid, solidariteit, burgerschap en respect. - Inzien dat de huidige rechten en plichten het resultaat zijn van een historische strijd voor gelijkwaardigheid. - Het belang inzien van wederkerigheid binnen de samenleving.	
		Eventuele context waarbinnen het onderwijsdoel dient te worden bereikt	

	Doelzin	Afbakening/verduidelijking	Beheersingsniveau / taxonomisch niveau (vernieuwde Bloom)
--	---------	----------------------------	---

SL5	De inburgeraar licht het belang van diversiteit voor de samenleving en voor zichzelf toe .	Nodige feitenkennis	Onthouden Begrijpen Toepassen Analyseren Evalueren Creëren
		Nodige conceptuele kennis	
		- Diversiteit in de samenleving. - Domeinen waarop diversiteit kan voorkomen zoals: <ul style="list-style-type: none"> • gender • leeftijd • religie • seksuele voorkeur • etniciteit • sociaal-economische status. - Diversiteit als kenmerk van de Belgische/Vlaamse samenleving. - Culturele verschillen en gelijkenissen. - Multiperspectiviteit: vanuit verschillende perspectieven kijken. - Herkennen van diversiteit in de samenleving door het geven van voorbeelden. - Discriminerende mechanismen in de samenleving: <ul style="list-style-type: none"> • herkennen van discriminatie • Weerbaar zijn tegen vormen van discriminatie zoals de wijzen waarmee men kan omgaan met racisme zoals de mogelijkheden om racisme te melden. • ondersteunende instanties zoals Unia. 	
		Nodige procedurele kennis	
		Affectieve/attitudinale dimensie (na te streven)	
		- Bereid zijn met een open blik naar de andere te kijken. - Bereid zijn respectvol met anderen om te gaan. - Bereid zijn de diversiteit van de andere te respecteren. - Bereid zijn inzicht te verwerven in de diversiteit in de samenleving. - Respecteren van de gelijkwaardigheid van alle mensen, onder andere die van man en vrouw. - Respectvol omgaan met de verschillende groepen in de samenleving zoals man en vrouw, jong en oud, homo en hetero ...	
Eventuele context waarbinnen het onderwijsdoel dient te worden bereikt			

	Doelzin	Afbakening/verduidelijking	Beheersingsniveau / taxonomisch niveau (vernieuwde Bloom)
SL6	De inburgeraar participeert als actief burger aan de	Nodige feitenkennis	Onthouden Begrijpen

	maatschappij.	<p>Nodige conceptuele kennis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Het belang van participatie aan de samenleving. - Actief burgerschap door: <ul style="list-style-type: none"> • onderwijs te volgen • te werken • een netwerk op te bouwen • het kiezen van een vrijetijdsbesteding. - Meerwaarde van actief burgerschap: <ul style="list-style-type: none"> • vergroten van kansen op succes zoals het vinden van werk. • stimuleren van het integratieproces binnen de samenleving zoals de betrokkenheid via een burendag. - Verantwoordelijkheden van de burger zoals het uitbrengen van een stem bij verkiezingen. - De verschillende mogelijkheden om in dialoog te gaan met elkaar. - Instanties die actief burgerschap faciliteren zoals Samenlevingsopbouw. 	<p>Toepassen</p> <p>Analyseren Evaluëren Creëren</p>
		<p>Nodige procedurele kennis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gebruiken van zoekkanalen i.v.m. actief burgerschap: <ul style="list-style-type: none"> • website • applicatie • telefonisch • loketten bezoeken zoals van samenlevingsopbouw. - Hanteren van digitale en niet-digitale zoekstrategieën voor verschillende zoekkanalen. - Verzamelen van informatie over ondersteunde instanties die actief burgerschap faciliteren. - Oplijsten van manieren om als actief burger te participeren. - Selecteren van relevante informatie over de mogelijkheden voor actieve deelname aan de samenleving. - Kritisch beoordelen van de geselecteerde informatie. - Stappen plannen en zetten om actief deel te nemen aan de samenleving. - Selecteren van manieren om te participeren aan de samenleving in functie van de eigen interesses, wensen en mogelijkheden. 	
		<p>Affectieve/attitudinale dimensie (na te streven)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecteren van de rechten en plichten in de Belgische/Vlaamse samenleving. - Bereid zijn actief deel te nemen aan de samenleving. - Bereid zijn alle mensen als gelijkwaardig te beschouwen en ze als gelijkwaardig te behandelen. - Inzien dat er naast rechten ook plichten zijn. - Het belang van een sociaal netwerk inzien. - Het belang van de wederkerigheid in de samenleving inzien. - Zich bewust zijn van het belang van de Nederlandse taal. - Openstaan voor diversiteit in de samenleving. 	

	Eventuele context waarbinnen het onderwijsdoel dient te worden bereikt
	- Vertrekken vanuit de eigen situatie, de eigen omgeving en de eigen wensen.

	Doelzin	Afbakening/verduidelijking	Beheersingsniveau / taxonomisch niveau (vernieuwde Bloom)
SL7	De inburgeraar vergelijkt het eigen referentiekader met de basiswaarden van de Belgische/Vlaamse samenleving.	<p>Nodige feitenkennis</p> <hr/> <p>Nodige conceptuele kennis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uitgangspunt bij een referentiekader: <ul style="list-style-type: none"> • waarden en normen • regels in de samenleving • plaats van de wetenschap. • godsdienstvrijheid en levensbeschouwingen. • feiten en meningen. - Invloedsfactoren op een persoonlijk referentiekader: <ul style="list-style-type: none"> • opvatting/beeldvorming • ervaring en indruk - Basiswaarden in de Belgische/Vlaamse samenleving: <ul style="list-style-type: none"> • vrijheid zoals vrijheid van meningsuiting • gelijkheid zoals gelijkheid in gender • respect zoals respect voor seksuele geaardheid. • solidariteit zoals het betalen van RSZ. • burgerschap zoals actief deelnemen in de samenleving. - Herkennen van diversiteit in de samenleving door het geven van voorbeelden. - Herkennen van een democratische rechtstaat: <ul style="list-style-type: none"> • De grondwet als basis voor inrichting en vorming van de Belgische rechtsstaat • democratische verkiezingen • het principe van de scheiding der machten: <ul style="list-style-type: none"> ○ scheiding der machten is één van de basisprincipes van de Belgische rechtsstaat ○ Gedeelde machten: <ul style="list-style-type: none"> ▪ De wetgevende macht: maakt de wetten (via het parlement en de regering(en)) ▪ De uitvoerende macht: zorgt voor de toepassing van de wet ▪ De rechterlijke macht: zorgt voor de bestraffing van misdrijven en het oplossen van geschillen. ○ Op verschillende niveaus: federale overheid, gemeenschappen en gewesten. • Het principe van scheiding van kerk en staat. • Neutraliteit van de overheid. • Het beginsel van non discriminatie. - Het voor België bindend karakter van het Europees verdrag van de Rechten van de Mens (EVRM). 	<p>Onthouden</p> <p>Begrijpen</p> <p>Toepassen</p> <p>Analyseren</p> <p>Evalueren</p> <p>Creëren</p>

BIJLAGE 5: Vragenlijst cursisten inburgeringscursus Maatschappelijke Oriëntatie.

Questionary about 'History in integration courses', "Google forms, ingevuld op 16 maart 2022.

29-05-2022 17:38

History in integration courses

History in integration courses

I, Anthe Baele, followed with you the integration course the last two months. As you may know, I do research about what the role of history, heritage and memory culture is in the Flemish integration courses. I observed what you learned, but it is also relevant for me to know how you, as an 'integrator', experienced this classes. If you fill in this file, you give me the permission to use your answers as part of my academic paper. Your answers will be used in my paper to give an image about how you 'received' the historical information of the integration course. Everything you fill in will be anonymous and has no consequences for your integration program. It will only be used in an academic context and I don't have any connection with a government or Atlas. If you want to change or cancel your answers after you filled in this file, you can always do this by emailing me: anthe.baele@ugent.be. Also, if you have any questions you can always mail me.

*Vereist

1. How old are you? *

2. What is your country of origin? *

3. How long are you already in Belgium? *

4. Were you obliged to do this integration course? *

Markeer slechts één ovaal.

Yes

No

I dont know

5. Did you have the feeling the integration course was useful for you? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Not at all	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very useful

6. How important is history for you to get to know a country? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Not important at all	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very important

7. Did you already know something about Belgian history? *

Markeer slechts één ovaal.

- Yes
 No

8. If yes: what did you already know? *

9. Is it necessary for you that history is part of the integration course? *

Markeer slechts één ovaal.

- Yes
 No

10. In your opinion: What part of (Belgian) history did this integration course focus on the most? *

11. What history topic do you remember the most? *

12. What do you think you learned about this society through this courses? *

13. Are there things you think different of after this integration course about Belgium, Flanders, or Antwerp?

14. If I (Anthe) have any further questions, can I contact you? If that is the case, please put your email adres below. *
-

15. Do you give your consent that everything you wrote down in this file can be used as part of an academic paper about how history, heritage and memory culture is used in integration courses? *

Markeer slechts één ovaal.

Yes

No

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulier

BIJLAGE 6: Lijst met historische locaties die bezocht werden tijdens de stadswandeling in het kader van de cursus MO bij Atlas.

- Centraal station
- Joods kwartier
- Opera & leien
- Handelsbeurs
- Cinema Rex
- Rubenshuis
- Paleis op de Meir
- Boerentoren
- Onze-lieve-vrouwe kathedraal
- Lange Wapper
- Haven van Antwerpen
- 't Steen
- Vleeshuis
- Hendrik Conscience
- Vlaeykensgang
- Quinten Matsijs

BIJLAGE 7: Bijlage inburgeringscontract: Verklaring essentiële rechten en plichten.

Agentschap integratie & inburgering, 'Documenten in het kader van inburgering: Verklaring essentiële rechten en plichten' geraadpleegd 05 mei 2022, <http://www.integratie-inburgering.be>.

BIJLAGE bij het inburgeringscontract

Welkom in Vlaanderen en bedankt om deel te nemen aan het inburgeringstraject.

In Vlaanderen bent u welkom ongeacht uw culturele achtergrond en geschiedenis. Wel verwachten we dat u bepaalde rechten, plichten, vrijheden en waarden respecteert die belangrijk zijn om in vrede, veiligheid en welvaart samen te leven.

Daarom is het belangrijk dat u die rechten, plichten, vrijheden en waarden wilt leren kennen tijdens het inburgeringstraject en dat u bereid bent om ze steeds na te leven.

Tijdens het inburgeringstraject wordt geduid:

- wat de essentiële rechten en plichten betekenen;
- waarom die in Vlaanderen belangrijk zijn;
- wat ze betekenen in het dagelijkse leven;
- welke stappen u kunt zetten als uw rechten of andermans rechten geschonden worden.

Verklaring

Ik ben bereid te leren over de rechten, plichten, vrijheden en waarden in Vlaanderen en zal die respecteren. Ik zal de wetgeving van de Vlaamse Gemeenschap en het Vlaamse Gewest en van dit land naleven.

Essentiële rechten en plichten in de Vlaamse samenleving die je moet respecteren:

- de Belgische en Vlaamse regelgeving en de democratische principes van dit land;
- de mensenrechten, zoals die beschreven staan in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens.
- de vrijheid en de persoonlijke integriteit van iedereen. Iedereen heeft recht op de fundamentele vrijheden die verankerd zijn in de Belgische Grondwet. Dat geldt in het bijzonder voor de:
 - **vrijheid van mening en vrijheid van meningsuiting.** Iedereen mag zelf zijn mening vormen en mag vrij zijn overtuigingen gesproken of geschreven delen. Aanzetten tot haat of geweld is een strafbaar feit en geeft aanleiding tot een veroordeling door de rechter.
 - **vrijheid van vereniging.** Iedereen kan zich vrij verenigen, maar niemand kan gedwongen worden om deel uit te maken van een vereniging;
 - **vrijheid van eredienst.** Iedereen mag kiezen welke godsdienst of levensbeschouwing hij aanhangt. Iemand mag er ook voor kiezen om géén godsdienst of levensbeschouwing aan te hangen. Iedereen heeft het recht van godsdienst of levensbeschouwing te wijzigen of zijn godsdienst af te vallen;
 - **vrijheid van beleving van seksuele geaardheid.** Een relatie tussen twee mannen of twee vrouwen is gelijkwaardig aan een relatie tussen een vrouw en een man. Twee vrouwen of twee mannen kunnen met elkaar trouwen en samen kinderen grootbrengen.
 - **vrijheid van onderwijs.** Onderwijsverstrekkers zijn vrij om onderwijs te organiseren en er inhoudelijk vorm aan te geven. Ouders, leerlingen en studenten zijn vrij om onderwijs te kiezen dat aansluit bij de eigen overtuigingen. Iedereen heeft ook recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden.

- Mannen en vrouwen hebben dezelfde rechten en plichten. Ze leveren samen een bijdrage aan de samenleving.
 - Mannen en vrouwen hebben dezelfde rechten op onderwijs en werk.
 - Ze kunnen deelnemen aan het democratische proces, waaronder verkiezingen.
 - Zowel mannen als vrouwen betalen belastingen.
 - Elke meerderjarige kiest vrij, zonder dwang van ouders of familieleden, een beroep, een woonplaats of een partner.
 - Beide ouders staan in Vlaanderen in voor het onderhoud van hun kinderen en zorgen dat ze de best mogelijke opleiding en opvoeding krijgen zodat ze actieve burgers worden. Alle jongens én meisjes krijgen dezelfde kansen.
 - Jongens en meisjes mogen niet gedwongen worden om te trouwen.
- Het is strafbaar om geweld te plegen tegenover een echtgenoot of echtgenote, kinderen of andere personen. Dreigen met geweld is in Vlaanderen ook strafbaar.
- Vlaanderen veroordeelt elke daad van terrorisme heel streng.
- Elke getuige van een poging tot misdrijf die het leven van andere mensen in gevaar brengt of de fundamentele waarden van de samenleving wil aantasten, doet alles om dat misdrijf te voorkomen en verwittigt de politie.
- Integreerders in de samenleving is belangrijk en is een voorwaarde om het verblijfsrecht in dit land te blijven genieten zoals voorzien in artikel 1/2, §3 van de Vreemdelingenwet.
- De kennis van het Nederlands biedt kansen en is essentieel om actief te participeren in de samenleving. Daarom is het belangrijk inspanningen te leveren om Nederlands te leren.
- Burgers en gezinnen worden verantwoordelijk geacht om in hun levensonderhoud te voorzien. We dragen als samenleving zorg voor wie (tijdelijk) niet in zijn levensonderhoud kan voorzien, we verwachten van iedereen een bijdrage voor deze sociale bescherming aan de kwetsbare burgers.

Bibliografie

Onuitgegeven bronnen

Baele, Anthe. "De Canon van Vlaanderen — gespreksavond 19 april: argumenten Sara Leunis." In *fieldnotes gespreksavond Canon van Vlaanderen, Gent (19/04/2022)*.

Baele, Anthe. "Participatieve observatie Atlas." in *Veldnotities participatieve observatie bij Atlas in Antwerpen (03/02/2022-10/03/2022)*.

Bundel Huis van de Europese geschiedenis. Participatieve observatie Atlas. Les 6. 24 februari 2022.

Intern document: 1. Geschiedenis en ontstaan België. Googledrive 'Stad en Land', Atlas, geraadpleegd 1 mei 2022.

Intern document: 2.1. Historische processen. Googledrive 'Stad en Land', Atlas, geraadpleegd 1 mei 2022.

Intern document: 2.2. Methodieken historische processen. Google Drive 'Stad en Land', Atlas, geraadpleegd 5 mei 2022.

Intern document: 3. Grondwet van België. Google Drive 'Stad en Land', Atlas, geraadpleegd 5 mei.

Intern document: Europese Unie, rechten en democratie. Google Drive 'Stad en Land', Atlas, geraadpleegd 5 mei.

Intern document: Overzicht vormingsmomenten historische ontwikkeling — MO (2019). Antwerpen: Atlas, 2019.

Koenraad Vandenbussche (projectmanager Vlaams Agentschap Integratie en Inburgering). Interview door Anthe Baele (student Universiteit Gent). Antwerpen, 08.04.2022

Leerkracht X (Maatschappelijke Oriëntatie aan Atlas). Interview door Anthe Baele (student Universiteit Gent). Antwerpen, 25.03.2022.

Questionary about 'History in integration courses'. Google forms: vragenlijst respondenten. Ingevuld op 16 maart 2022.

World War I. Google Classroom BAMA feb-ma 2022. 01.02.2022. Geraadpleegd 01 mei 2022, <http://www.inflandersfields.be>, <http://www.passchendaale.be>.

Youtube video: Belgium, the movie. Google Classroom BAMA feb-ma 2022. 01.02.2022. Geraadpleegd 01 mei 2022, <http://www.youtube.com>.

Youtube video: Introducing Belgium van The Atlantic Community Series – NATO Documentaries. Google Classroom BAMA feb-ma 2022. 22.02.2022. Geraadpleegd 01 mei 2022, www.youtube.com.

Gedrukte bronnen

Afsprakennota Inburgeringsbeleid. Brussel, Vlaamse regering, 2000.

Beleids- en begrotingstoelichting Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering Begroting 2022', Pub. L. No. 13-Z (2021-2022)-Nr. 1. Brussel, Vlaams minister Integratie en Inburgering, 2021..

Beleidsnota 2014-2019: Integratie en inburgering. Brussel, Vlaams minister Integratie en inburgering Liesbeth Homas, 2014.

Beleidsnota Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering 2019-2024. Brussel: Bart Somers, 2019: Pub. L. No. 141-1.

Beleidsnota Inburgering & Integratie 2009-2014. Brussel: Geert Bourgeois, Minister van Inburgering en Integratie, 2009, 22.

Besluit van de Vlaamse regering betreffende de richtlijnen voor maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding in het kader van het Vlaamse inburgeringsbeleid Pub. L. No. 2004035897. Brussel: Ministerie Gezin en Maatschappelijk Welzijn, 2004.

Bossuyt, Marc. "Eindverslag: commissie "ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie" ." Brussel: Commissie 'ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie', 2006.

De Jaegher, Isolde, Els Van Steen, en Jozefien Desaever. "Handleiding MO." Brussel: Agentschap Integratie en Inburgering, 2014.

Decreet betreffende het Vlaamse inburgeringsbeleid. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2003.

Decreet tot wijziging van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid 2021-32190. Brussel: Vlaamse regering, 2021.

Devlieger, Mieke, Dirk Lambrechts, Carine Steverlync, Chris Van Woensel "Verbindingen: eindrapport werkjaar 2012-2013 van de inhoudelijke inspectie inburgering." Eindrapport onderwijsinspectie, Vlaamse overheid, 2013.

Formulieren van onderwijsdoelen MO. Leeromgeving 'Stad en Land' (SL). Brussel: Agentschap integratie en inburgering, Atlas, en In-Gent, 2022.

Het Vlaamse beleid naar etnisch-culturele minderheden. Jaarrapport 1999. Brussel, ICEM, 1999.

Jaarrapport 2000 inzake het Vlaamse beleid naar etnisch-culturele minderheden. Brussel: ICEM, 2001.

Jaarverslag AGII 2017. Brussel: Agentschap Integratie en Inburgering, 2017.

Koninklijk Commissariaat voor het Migrantenbeleid (KCM). "Integratie(beleid): een werk van lange adem. Deel 1: Bakens en eerste voorstellen." KCM, 1989.

Landuyt, Renaat en Ben Weyts, *Verslag vergadering Commissie voor Buitenlands Beleid, Europese Aangelegenheden, Internationale Samenwerking Toerisme en Onroerend Erfgoed. Vraag om uitleg over het voorstel van de Europese Commissie om de aanwezigheid van acrylamide in voedsel te doen afnemen en degevolgen hiervan voor de Belgische frietcultuur.* Brussel: Commissie voor Buitenlands Beleid, Europese Aangelegenheden, Internationale Samenwerking, Toerisme en Onroerend Erfgoed, 2017. Pub. L. No. 2553, 2016–2017.

Maatschappelijk Oriëntatie: algemene doelstelling 2016. Brussel, Antwerpen en Gent, Agentschap Integratie en Inburgering, Atlas en In-Gent, 2016.

Migratie als constante: migratiepijlers in de Belgische geschiedenis. Brussel: Agentschap Integratie en Inburgering, 2021.

Nota aan de Vlaamse regering: hertekening inburgeringstraject. Brussel: minister van inburgering en gelijke kansen, 2020.

Nota aan de Vlaamse Regering. Betreft: Hertekening inburgeringstraject Pub. L. No. 0868/1. Brussel: minister Integratie en Inburgering Bart Somers, 2020.

Ontwerp van decreet tot wijziging van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid. Pub. L. No. 818-Nr. 1. Brussel: Commissie voor Binnenlands Bestuur, Gelijke Kansen en Inburgering, 2021.

Opdrachtbrief commissie canon van Vlaanderen. Brussel: Minister van Onderwijs Ben Weyts, 2020.

Regeerakkoord 1999: Een nieuw project voor Vlaanderen. Brussel: Vlaamse regering, 1999.

Regeerakkoord Vlaamse Regering 2004-2009: Vertrouwen geven, verantwoordelijkheid nemen. Brussel: Vlaamse regering, 2004.

Regeerakkoord Vlaamse Regering 2019-2024. Brussel: Vlaamse regering, 2019.

Silwal, Raja. "De Onderwijsdoelen MO: Sokkels." Op articulate 360. Geraadpleegd 05 mei 2022, <http://www.360.articulate.com> (interne website onderwijsdoelen MO gericht aan docenten MO).

Somers, *Beleidsnota Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering 2019-2024.* Brussel: minister Integratie en Inburgering Bart Somers, 2019.

Van de Pol, Sanne, Joris Michielsens, en Peter De Cuyper. "Integratie in Vlaanderen: Fact Sheet 5." Steunpunt beleidsrelevant onderzoek, 2013.

Visietekst Onthaalbeleid. Brussel: Vlaams Minderhedencentrum (VMC), 2000.

Vlaamse regering 2019-2024: regeerakkoord. Brussel: Vlaamse regering, 2019.

Wet betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen, 1980121550. Brussel: 15 december 1980.

Websites

Aerts, Koen. "Repressie." Belgium WWII. Geraadpleegd 20 april 2022. <http://www.belgiumwwii.be>.

Keulen, Marino. "Cursus MO als sluitsteen van nieuw inburgeringsbeleid." *Marino Keulen blog*. Geraadpleegd 12 april 2022, <http://www.marinokeulen.blogspot.be>.

Onbekend. "About this journal." geraadpleegd 20 april 2022. <http://www.journals.sagepub.com>.

Onbekend. "Atlantic Community Committee – NATO Archives Online." NAVO. Geraadpleegd 5 mei 2022. <http://www.archives.nato.int>.

Onbekend. "Betekenis 'canon'." Geraadpleegd 10 april 2022. <http://www.vandale.nl>.

Onbekend. "Confederalisme blijft kern van N-VA programma." *N-VA*, 11.10.2017. Geraadpleegd 5 april 2022. <http://www.n-va.be>.

Onbekend. "De Franse Revolutie: vrijheid, gelijkheid en broederschap." *Geschiedenis Vandaag*. Geraadpleegd 20 april 2022. <http://www.geschiedenisvandaag.nu>.

Onbekend. "De N-VA stempel op het Vlaams regeerakkoord." *N-VA*. 01.10.2019. Geraadpleegd 4 april 2022. <http://www.n-va.be>.

Onbekend. "De zesde staatshervorming." *Belgium.be, informatie en diensten van de overheid*. Geraadpleegd 21 april 2022. <http://www.overheid.vlaanderen.be>.

Onbekend. "Feb 5, 1885 CE: Belgian King Establishes Congo Free State." *This day in Geographic History: National Geographic*. Geraadpleegd 1 mei 2022. <http://www.nationalgeographic.be>.

Onbekend. "Hendrik Conscience: Strijder voor Vlaamse taal en cultuur." *Literatuurgeschiedenis*. Geraadpleegd 15 mei 2022. <http://www.literatuurgeschiedenis.org>.

Onbekend. "Integratie en inburgering in Vlaanderen." *Vlaanderen.be*. Geraadpleegd op 15 april 2022. <http://www.vlaanderen.be>.

Onbekend. "Op zoek naar ons DNA." *Vlaanderen Intern*, 04.04.2018. Geraadpleegd 05 mei 2022, <http://www.overheid.vlaanderen.be>.

Onbekend. "Programma: een onafhankelijk Vlaanderen." *Vlaams Belang*. Geraadpleegd 4 april 2022. <http://www.vlaamsbelang.be>.

Onbekend. "Visie en Missie." Agentschap voor Integratie en Inburgering. Geraadpleegd 20 april 2022. <http://www.integratie-inburgering.be>.

Onbekend. "Vlaamse Symbolen." *Vlaamse overheid*. Geraadpleegd 14 april 2022.

<https://www.vlaamsparlement.be>.

Onbekend. "Wat doet Atlas?" Atlas, Integratie en inburgering, Antwerpen. Geraadpleegd 15 april 2022. <http://www.atlas.be>.

Onbekend. België in cijfers, *Migratiesaldo van 41756 personen in 2020*. Statbel. Geraadpleegd 08 februari 2022. <http://www.statbel.fgov.be>.

Smith, Matthew. "How unique are British attitudes to empire?" *YouGov*. Geraadpleegd 3 mei 2022. <http://www.yougov.co.uk>.

Krantenartikels

Aerts, Koen, Marnix Beyen, Marc Boone, Gita Deneckere, Henk De Smaele, Bruno De Wever, Luc Duerloo, Jelle Haemers, Wouter Ryckbosch, Jo Tollebeek, Karel van Nieuwenhuyse, Tom Verschaffel, Antoon Vrints, Kaat Wils en Anne Winter. "De eenzijdige blik van de Canon van Vlaanderen." *De Standaard*. 07.10.2020.

Pauli, Walter. "Emmanuel Gerard: "Voor de meeste Vlamingen is de geschiedenis één groot zwart gat." *Knack* 18.11.2020.

Theys, Mattias. "De Vlaamse canon zal divers zijn of niet zijn." *Knack*. 1104.2021.

Van Oost, Olga en Roel Daenen. "Het begin van het canonvirus? Werkzaamheden commissie Canon van Vlaanderen van start." *Faro* 2021, 2. Geraadpleegd 05 april 2022. <http://www.foliomagazines.be>.

Verstappen, Tom. "The Flemish Movement: How Language Shaped Belgium." *The Brussels Times* 23.07.2018.

Dejaegher, Peter. "Vlaming wordt onverdraagzamer." *De Standaard*, 24 .02.1999.

CDC. "In 2004 krijgt iedere nieuwkomer Nederlands en sociale basislessen." *De Standaard*, 25.05.2002.

Verhofstadt, Guy. "Ontwikkeling zonder grenzen." *De Standaard*, 28.09.2002.

Oliha, Christopher. "Inburgeringsdecreet gaat niet over inburgering." *De Standaard*, 03.03.2003.

Standaert, Luc. "Weinig afhakers bij inburgeringscursussen." *Het Belang van Limburg*, 21.10.2002.

Rogiers, Filip en Koen Vidal, "De politieke wereld heeft de integratie nooit ernstig genomen." *De Morgen*, 21.10.2002.

Dobbelaere, Bart. "Discussie over verplichting beheerst inburgeringsdecreet." *De Standaard*. 14.10.2002.

MG, "Protest tegen ontslagen bij Agentschap Inburgering: 'Niets te verliezen.'" *De Standaard*. 23.01.2018.

James Orwell, "As I Please." *Tribune*. 04.02.1944.

Literatuur

- Abicht, Ludo, Louis Baeck en Raoul Bauer. *Hoe Vlaams zijn de Vlamingen? Over identiteit*. Leuven: Davidsfonds, 2000.
- Adriaansen, Robbert-Jan en Tina van der Vlies. "Discussiedossier: uitdagingen voor de hedendaagse historische cultuur: een inleiding." *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134, nr. 1 (2021): 102-108.
- Anderson, Benedict. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londen, New York: Verso, 1983.
- Anderson, Stephanie. "The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and Narratives." *Canadian Journal of Education* 40, nr 1 (2017): 1-38.
- Angehrn, Emil. *Geschichte und Identität*. Berlijn: Walter de Gruyter, 1985.
- Ashworth, G.J., B.J. Graham en J.E. Tunbridge. *Pluralising Pasts: Heritage, Identity and Place in Multicultural Societies*. Londen: Ann Arbor Pluto Press, 2007.
- Assman, Aleida. "Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past." In *Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*, uitgegeven door Karin Tilmans, Frank van Vree en Jay Winter, 33-50. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.
- Bentrovato Denise en Karel Van Nieuwenhuysse. "Confronting "Dark Colonial Pasts: A Historical Analysis of Practices of Representation in Belgian and Congolese Schools, 1945-2015." *Paedagogica Historica* 56, nr. 3 (2020): 1-28.
- Berger, Stefan, Mark Donovan en Kevin Passmore, eds. *Writing national histories: Western Europe since 1800*. Londen, New York: Routledge, 1999.
- Bertels, Inge. "Antwerpen: het Centraal Station. Een spoorwegkathedraal." In *België, een parcours van herinnering. Plaatsen van geschiedenis en expansie*. Amsterdam: Bert Bakker, 2008.
- Blommaert, Jan en Albert Martens. *Van blok tot bouwsteen: een visie voor een nieuw lokaal migrantenbeleid*. Antwerpen: EPO, 1999.
- Boone, Marc. "Geschiedenis en Geschiedschrijving als gewillige dienstmaagden van de politiek? Casus: de historische canon van Vlaanderen." *Wetenschappelijke tijdingen op het gebied van de geschiedenis van de Vlaamse Beweging* 80, nr. 1 (2021): 37-63.
- Brouwers, Rowan, Zeger Verleye en Pieter Verheyen. "De steun voor dekolonisering in België in kaart gebracht: tussen politieke gevoeligheden en maatschappelijke aanvaarding." *Tijdschrift Sociologie* (2022): 128-162.
- Buelens, Geert. "Antwerpen: de Handelsbeurs. Een breuk in de Vlaamse Beweging." In *België, een parcours van herinnering. Plaatsen van geschiedenis en expansie*. Amsterdam: Bert Bakker, 2008.

- Buelens, Jo. "Volksraadplegingen: kan België wat leren van Nederland?" *Res Publica, het lokale referendum in de praktijk*, 51, nr. 1 (2009): 13-31.
- Cambier, Bert. "Inburgerings als verplichting: een stap in de juiste richting? Een semantische studie naar de praktische culturalisering van het burgerschap in Vlaanderen." Masterproef: Universiteit Gent, 2018.
- Caramani, Daniele en Luca Manucci. "National Past and Populism: The Re-Elaboration of Fascism and Its Impact on Right-Wing Populism in Western Europe." *West European Politics* 42, nr. 6 (2019): 1159-1187.
- Colin, Lindsay en Mikkel Mailand. "Different routes, common directions? Activation policies for young people in Denmark and the UK." *Public Management Review* 7, nr. 3 (2004): 195-207.
- Cools, Hans. "Antwerpen: het Rubenshuis. Hoe artistieke grootheid wordt opgeroepen." In *België, een parcours van herinnering. Plaatsen van geschiedenis en expansie*. Amsterdam: Bert Bakker, 2008.
- Danziger, James. *Understanding in the Political World. A Comparative Introduction to Political Science*. New York: Longman, 2003.
- De Meester, Tom. "De exclusieve natiestaat. Pleidooi voor een constructivistische benadering van nationalisme en nationale identiteit." *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis* 27, nr. 3-4 (1997): 473-547.
- De Ridder, Matthijs. "Antwerpen: het Hendrik Conscienceplein. Ter veredeling zyner medeburgers." In *België, een parcours van herinnering. Plaatsen van geschiedenis en expansie*. Amsterdam: Bert Bakker, 2008.
- De Wever, Bruno, Tom de Paepe, Paul Janssenswillen en Karel Van Nieuwenhuyse. "Dienstmeid of kritische vriendin? Waarom een Vlaamse canon geen goed idee is voor het geschiedenisonderwijs." *Karakter. Tijdschrift van Wetenschap* 68, nr. 17 (2019): 1-5.
- Deleu, Jozef; ed. *Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*. Tielt: Lannoo, 1980.
- Deneckere, Gita, Tom De Paepe, Bruno De Wever en Guy Vanthemsche. *Een geschiedenis van België*. Gent: Academia Press, 2017.
- Deneckere, Gita, Tom De Paepe, Bruno De Wever en Guy Vanthemsche. "België avant la lettre." In *Een geschiedenis van België*. Gent: Academia Press, 2017.
- Deneckere, Gita. "Vlaamse identiteit of verdeeldheid? Straatmanifestaties als graadmeter voor groepsgevoel." *Cahiers du temps present*, 3, 1997.
- Dhoest, Alexander. *De verbeelde gemeenschap: 50 jaar Vlaamse tv-fictie en de constructie van een nationale identiteit*. Leuven: Leuven University Press, 2004.
- Dierickx, Bjorn. "Culturele omgang met het eigen koloniale verleden in België 1970-2000." Masterproef: KUL, Leuven, 2015).

- Dierkens, Alain. "Brussel: het standbeeld van Godfried van Bouillon. De geest van de kruistocht." In *België, een parcours van herinnering. Plaatsen van geschiedenis en expansie*. Amsterdam: Bert Bakker, 2008.
- Durlinger, Thomas. "Erfgoed als symbool voor vernieuwing: de rol van erfgoed in de constructie en communicatie van de Vlaamse competitieve identiteit." Masterproef, Universiteit Utrecht, 2012.
- Duyvendak, Jan Willem, Peter Geschiere en Evelien Tonkens. *The Culturalization of Citizenship*. Londen: Palgrave Macmillan UK, 2016.
- Fermont, I. "De allochtoon als nieuwe Belg: "monoculturele sokkel" of diversiteit? "Normen en waarden" & "rechten en plichten" op de rooster gelegd." *Nieuwsbrief van het Vlaams Minderheden centrum* 5, nr 2 (2004): 6-19.
- Fouquart, Annelies. "Le nouveau cursus Maatschappelijke Oriëntatie est arrivé!" *BinnenBand*, 2008.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. New York: Continuum, 2006.
- Gellner, Ernest. *Culture, Identity and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Gellner, Ernest. *Naties en nationalisme*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 1994.
- Ghislain Verstaete, Nele Verbruggen, en Marijke Cornelis, "Onderzoek naar de plaats, rol en organisatie van maatschappelijke oriëntatie en trajectbegeleiding binnen het onthaaltraject voor nieuwkomers als doelgroep van het Vlaamse Minderhedenbeleid." Onderzoeksovereenkomst tussen het Centrum voor Interculturele Communicatie en Interactie (Universiteit Gent) en de Vlaamse Gemeenschap ten laste van de begroting van Gezin en Maatschappelijk Welzijn (Universiteit Gent,2000), 15.
- Gillaerts, Paul, Hilde van Belle en Luc Ravier, eds. *Vlaamse identiteit: mythe én werkelijkheid*. Leuven: Acco, 2002.
- Gillaerts, Paul, Hilde Van Belle en Luc Ravier. *Vlaamse identiteit: mythe én werkelijkheid*. Leuven: Acco, 2002.
- Goddeeris, Idesbald. "Colonial Streets and Statues: Postcolonial Belgium in the Public Space," *Postcolonial Studies* 18, nr. 4 (2015): 397-409.
- Goddeeris, Idesbald. "Square de Léopoldville of Place Lumumba? De Belgische (Post)Koloniale Herinnering in de Publieke Ruimte." *Tijdschrift voor Geschiedenis* 129, nr 3. (2016): 349-372.
- Grever, Maria en Cornelia Anna Maria van Boxtel. *Verlangen naar tastbaar verleden: erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren, 2014.
- Grever, Maria en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2007.
- Grever, Maria en Robbert-Jan Adriaansen. "Historical Consciousness: The Enigma of Different Paradigms." *Journal of Curriculum Studies* 52, nr 6 (2019): 814-830.

- Grever, Maria en Robbert-Jan Adriaanssen. "Historical Culture: A Concept Revisited," in *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, uitgegeven door Mario Carreto, Stevan Berger en Maria Grever, 73-89. Londen: Palgrave Macmillan UK, 2017.
- Grever, Maria. "Dilemma of common and plural history: reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World." In *History Education and the Construction of National Identities*, uitgegeven door Mario Carretero, Mikel Asensio en María Rodríguez-Moneo. Verenigde Staten: Information age publishing Inc., 2012.
- Grever, Maria. "Fear of Plurality: Historical Culture and Historiographical Canonization in Western Europe." In *Gendering historiography: beyond national canons*, uitgegeven door A. Epple en A. Schaser. Frankfurt: Campus, 2009.
- Grever, Maria. "Plurality, Narrative and the Historical Canon." In *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*, uitgegeven door Maria Grever en Siep Stuurman. Hampshire: Palgrave, 2007.
- Gryp, Dieter, Patrick Loobuyck en Griet Verschelden. "Burgerschap in inburgering: eenstemmigheid of politieke consensus? Een onderzoek naar discourscoalities in het Vlaamse inburgeringsdecreet. Gent: Faculteit Mens en Welzijn, departement Sociaal Werk, Hogeschool Gent, 2007.
- Halbwachs, Maurice. *La mémoire collective*. Parijs: Presses universitaires de France, 1986 [1950].
- Hall, Stuart en Paul Du Gay, eds. *Questions of cultural identity*. Londen: Thousand Oaks, Calif: Sage, 1996.
- Hartog, François. "Time and Heritage." *Museum International* 57, nr. 3. (2005): 7-18.
- Hartog, François. *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Parijs: Seuil, 2003.
- Hustinx, Lesley. "Hurenkamp, M, E Tonkens & J.W.Duyvendak (2012), *Crafting Citizenship: Negotiating Tensions in Modern Society*. Palgrave Macmillan." Recensie van *Crafting Citizenship: Negotiating Tensions in Modern Society* door Jan Willem Duyvendak, Peter Geschiere en Evelien Tonkens, *Tijdschrift voor Sociologie* 2 (2013): 174-178.
- Jacobs, Dirk. "Inburgering. Van integratie naar acculturatie." *Ex tempore: historisch tijdschrift KU Nijmegen* 19, nr. 13 (2001): 1-10.
- Jérôme Baschet. *Défaire la tyrannie du present. Temporalités émergentes et futurs inédits*. Parijs: La Découverte, 2018.
- Jonker, Ed. "Inburgering. Identiteit, loyaliteit en burgerschap." *Tijdschrift voor Geschiedenis* 120, nr. 4 (2007): 430-491.
- Jonker, Ed. "Sotto Voce." In *Conroverses rond de canon*. Assen: Van Gorcum, 2006.
- Joppke, Christian. *Toward Assimilation and Citizenship*. Londen: Palgrave Macmillan, 2014.

- Koselleck, Reinhart. *Zeitschichten: studien zur historic (mit einem betirag von Hans-Georg Gadamer)*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2000.
- Krathwohl, David R. "Revising Bloom's Taxonomy." *Theory into practice* 41, nr. 4 (2002): 212-218.
- Lambert, Veronique. "De Guldensporenslag. Van fait-divers tot ankerpunt van de Vlaamse identiteit (1302-1838): de natievormende functionaliteit van historiografische mythen." *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden* 115, nr 3. (2000): 365-391.
- Lamberts, Miet, Peter de Cuyper en Johan Geets. "Het Vlaams inburgeringsbeleid geëvalueerd: synthese." Rapport voor de Vlaamse regering, Leuven: KUL, 2007.
- Lamberty, Max en Arie Wolter Willemsen, *Twintig eeuwen Vlaanderen*. Hasselt: Heideland-Orbis, 1974.
- Littler, Jo en Roshi Naidoo. *The Politics of Heritage: the legacies of race*. Londen: Routledge, 2005.
- Loobuyck, Patrick. "Voorbij de multiculturele samenleving." *Samenleving & Politiek* 10, nr. 3 (2003): 47-48.
- Morelli, Anne, ed. *De grote mythen uit de geschiedenis van België, Vlaanderen en Wallonië*. Berchem: Epo, 1999.
- Naidoo, Roshi en Jo Littler. "White past, multicultural present: heritage and national stories." Uitgegeven door Robert Philips en Helen Brocklehurst. Verenigd Koninkrijk: Palgrave, 2004.
- Nora, Pierre. "Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire." *Representations* 26 (1989): 7-25.
- Nora, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Parijs: Gallimard, 1984.
- Paul, Herman. "Wat is presentisme? Over historische cultuur in de 21e eeuw." *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134, nr 1 (2021): 109-117.
- Peters, André, Jan Schalk, Dymphna Meijneken, Celina Mensinga en Hans Voutz. "Veranderingen in de relatie tussen overheid en burger, een uitdaging voor onderzoekers: een verkenning van de VSO-netwerkgroep." *Beleidsonderzoek Online* (2012): 1-10.
- Pierik, Roland. "Burgerschap en inburgering." *Recht der Werkelijkheid* 33, nr. 1 (2012): 20-40.
- Pinxten, Rik. *Het nieuwe vertrouwen*. Berchem: EPO, 2018.
- Poel, Rebecca. "Identiteit en onderwijs: een discoursanalyse van het publieke debat rond de Vlaamse canon." Masterproef, Universiteit Gent, 2021.
- Ratcliffe, Peter. *Conceptualizing 'race', ethnicity and nation: towards a comparative perspective*. Londen: UCL Press, 1994.
- Reynbeau, Marc. "Groeï van een Vlaamse identiteit." *Ons Erfdeel* 27 (1984): 310-311.
- Reynbeau, Marc. *Het klauwen van de leeuw: De Vlaamse identiteit van de 12^{de} tot de 21^{ste} eeuw*. Leuven: Van Halewyck, 1996.

- Ruijters, Manon. "Benjamin Samuel Bloom Taxonomie." In *Canon van leren & ontwikkelen: 50 concepten en hun grondleggers*, uitgegeven door Manon Ruijters, Rika Schut en Robert-Jan Simons. Amsterdam: Boom uitgeverij Amsterdam, 2021.
- Rutten, Kris, André Mottart en Ronald Soetart. "The Rhetorical Construction of the Nation in Education: The Case of Flanders." *Journal of Curriculum Studies* 42 nr. 6 (2010): 775-90.
- Ruys, Manu. *De vlamingen: een volk in beweging, een natie in wording*. Tielt: Lannoo, 1980.
- Said, Edward W. *Orientalism*. Londen: Penguin, 2003.
- Salaets, Heidi. "Het "ik" en het "wij-gevoel": een beschouwing." In *Vlaamse identiteit: mythe én werkelijkheid*, uitgegeven door Paul Gillaerts, Hilde van Belle en Luc Ravier. Leuven: Acco, 2002.
- Sontag, Susan. *Regarding the pain of others*. New York: Farrar, Straus en Giroux, 2003.
- Stilz, Anna. "Civic Nationalism and Language Policy." *Philosophy & Public Affairs* 37, nr. 3 (2009): 257-259.
- Stuurman, Siep. "Integration, assimilation and exclusion in the making of modern nations." *Tijdschrift voor Geschiedenis* 120, nr. 4 (2007).
- Swyngedouw, Marc, Koen Abts, Sharon Boute, Bart Meuleman en Jolien Galle. *Het Communautaire in de verkiezingen van 25 mei 2014. Analyse op basis van de postelektorale verkiezingsonderzoeken 1999-2014*. Leuven: Instituut voor Sociaal en Politiek Opinieonderzoek, 2015.
- Taylor, Charles. "The Politics of Recognition," in *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, uitgegeven door Amy Gutmann. Princeton: Princeton University Press, 1999.
- Tollebeek, Jo. ed. *België, een parcours aan herinnering. Plaatsen van geschiedenis en expansie*. Amsterdam: Bert Bakker, 2008.
- Van de Putte, Andre. "Burgerschap in een multiculturele wereld." In *De multiculturele samenleving in conflict: interculturele spanningen, multiculturalisme en burgerschap*, uitgegeven door Bart van Leeuwen en Ronald Tinnevelt. Leuven: Acco, 2005.
- Van Den Bossche, Geert en Sami Zemni. "Allochtonen Aller Landen... Burger U in. Wat het debat over inburgeringsplicht ons kan vertellen over identiteit(en). In *Identiteiten en dysfuncties*, uitgegeven door August Van den Brande. Gent: Academia Press, 2002.
- Van den Brande, Jacqueline. "Inburgering en maatschappelijke kwetsbaarheid: de andere kant van het Vlaamse beloofde land?" Masterproef, Universiteit Gent, 2008.
- Van der Zwan, Arie en Han Entzinger. "Beleidsopvolging minderhedendebat." Advies in opdracht van de Minister van Binnenlandse Zaken, Den Haag, 1994.
- Van Ginderachter, Maarten. "Wereldgeschiedenis van Nederland en Vlaanderen: over de (on)mogelijkheid van een open, globale en niet-nationalistische geschiedenis voor een breed publiek." *Tijdschrift voor Geschiedenis* 133, nr. 1 (2020): 89-103.

- Van Hofstraeten, Bram en A.M.J.A. Berkvens. "Een kanttekening bij de historiografie van de Guldensporenslag." In *Ten Defintieven Recht doende... Louis Berkvens Amicorum*. Maastricht: Koninklijk Limburgers Geschied- en Oudheidkundig Genootschap, 2018.
- Verbeeck, Georgi. "Legacies of an Imperial Past in a Small Nation. Patterns of Postcolonialism in België." *European Politics and Society* 21, nr. 3 (2020): 296-306.
- Verbeeck, Georgi. "Verbeelde gemeenschappen." *Tijdschrift voor Geschiedenis* 133, nr 1. (2020): 116-118.
- Verhaeghe, Paul. *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij, 2012.
- Verhoeven, Hans, Jochen Anthierens, Dany Neudt en Albert Martens. "Het Vlaamse minderhedenbeleid gewikt en gewogen: evaluatie van Vlaamse minderhedenbeleid 1996-2022." Rapport van de Vlaamse regering, KUL, 2003.
- Verschaffel, Tom. "Tongeren: het standbeeld van Ambiorix. De roem van de Oude Belgen." In *België, een parcours van herinnering. Plaatsen van geschiedenis en expansie*. Amsterdam: Bert Bakker, 2008.
- Verstraeten, Pieter en Dirk De Geest. "Hendrik Conscience op zoek naar de moderne roman. Personages in *De Leeuw van Vlaenderen*." *Verslagen & Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren* 123, nr 2+3 (2013): 173-192.
- Vries, P.H.H. "Een terugkeer van het nationalisme." *Beleid & Maatschappij* 1995, nr. 2 (1995): 78-91.
- Wets, Johan. "Arbeid en Maatschappelijke Dwarsverbindingen: Evaluatie van de inhoudelijke en financiële aspecten van het Vlaamse inburgeringsdecreet." Onderzoeksvorstel VIONA, Leuven, 2004.
- White, Hayden. *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore & Londen: JHU Press, 1975.
- Wils, Lode. "Conscience in de Vlaamse natievorming." *Verslagen & Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren* 123 nr 2+3 (2013): 107-120.
- Wilschut, Arie en Hessel Nieuwelink. "Definitie van burgerschap." Hogeschool Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, 2016.
- Witte, Els. *Geschiedenis van Vlaanderen: van de oorsprong tot heden*. Brussel: Uitgeverij Historische getuigen, 1983.