



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

Hardy Julie
Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding

Leopold II, het ultieme taboe?

De lessen over de Belgische koloniale geschiedenis in GO!-scholen in
Brussel en de Vlaamse Rand

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Educatieve Master Cultuurwetenschappen

Promotor: prof. dr. Joost Vaesen

Academiejaar 2020-2021

Student : Julie Hardy
Rolnummer : 0579525
Opleiding : Educatieve Master Cultuurwetenschappen
Academiejaar : 2020 – 2021

Masterproef

Titel : Leopold II, het ultieme taboe? De lessen over de Belgische koloniale geschiedenis in GO!- scholen in Brussel en de Vlaamse Rand
Promotor : prof. dr. Joost Vaesen

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 20 juli 2021

Handtekening promotor: *Joost Vaesen*

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel op 16 juli 2021

Handtekening student *Julie Hardy*

Preambule

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus.

Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op reguliere wijze kunnen voorlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef en eventueel ook indien sommige resultaten of conclusies zouden worden overgenomen.

Abstract

Te midden van de discussies rond het koloniale verleden en zijn hedendaagse erfenis, werd de kennis van middelbare scholieren over de eigen koloniale geschiedenis in vraag gesteld. Deze scriptie bestudeert de inhoudelijke en didactische keuzes die de geschiedenisleerkrachten maken rond de Belgische koloniale geschiedenis in de lijn van hun eigen achtergrond, (vakgebonden) overtuigingen en etnisch-cultureel diverse klassamenstelling. Speciale aandacht gaat uit naar de mate van multiperspectiviteit in deze lessen. Dit onderzoek richt zich op geschiedenisleerkrachten in de derde graad ASO van het Gemeenschapsonderwijs (GO!) in Brussel en de Vlaamse Rand. Aan de ene kant wonen hier de meeste mensen van buitenlandse herkomst en aan de andere kant ambieert het pedagogisch project van het GO! (PPGO!) met het principe van “actief burgerschap” dat hun leerlingen op een gelijkwaardige wijze kunnen omgaan met alle medeburgers.

De methodologie van deze studie valt uiteen in twee luiken. Enerzijds voerde ik semigestructureerde interviews uit met vijf geschiedenisleerkrachten. Zij geven les op het Koninklijk Atheneum Etterbeek, Koninklijk Atheneum Tervuren en Atheneum Unesco Koekelberg. De interviews werden geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma NVivo. Anderzijds analyseerde ik hun zelfontworpen lesmaterialen volgens de licht gewijzigde modellen van Kropman, van Boxtel en van Drie (2020), en Couttenier, Standaert en Van Nieuwenhuysse (2018) om te kijken of de geschiedenisleerkrachten bewust multiperspectiviteit trachten te creëren. Het onderzoek wees uit dat het traditionele *master narrative* rond de Belgische koloniale geschiedenis ook in scholen in een kosmopolitische stad overeind blijft. Niettemin ondernemen de geselecteerde leerkrachten pogingen om meer multiperspectiviteit in de lesmaterialen te integreren en vermijden ze zeker geen klasdiscussies of -gesprekken. Dit doen ze vanuit een kleurenblinde houding waarbij ze zo objectief mogelijk proberen les te geven. Dit Masterproefonderzoek was echter zeer beperkt in tijd en werd bemoeilijkt door de geldende coronamaatregelen. Verder onderzoek is dus absoluut noodzakelijk.

Inhoudsopgave

Abstract	4
Inhoudsopgave.....	5
1. Gecanoniseerd geschiedenisonderwijs in een kosmopolitische stad?	6
2. Literatuurstudie	9
3. Methodologie: een mix van interviews en ‘handboeken’-analyse	11
4. Leopold II, het ultieme taboe?.....	17
4.1. Aantal lessen voor de koloniale geschiedenis	17
4.2. De kolonisatie van Congo binnen een globaal kader	18
4.3. Voorbij het meesternarratief?	19
4.4. Geschiedenis vanuit meerdere perspectieven?	27
4.5. Agency aan de gekoloniseerden?	30
4.6. Met z’n allen op stap?	32
4.7. Tijd voor een discussie!.....	32
4.8. De interesses, reacties en etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen	33
4.9. De achtergrond en persoonlijke motivaties van de leerkrachten.....	36
5. Controverses rond gecanoniseerd geschiedenisonderwijs in een kosmopolitische stad? ...	37
6. Bibliografie.....	40
6.1. Onuitgegeven primaire bronnen	40
6.2. Uitgegeven primaire bronnen	40
6.3. Secundaire bronnen	42
7. Bijlagen	46
7.1. De vragenlijst voor de interviews met de geschiedenisleerkrachten.....	46

1. Gecanoniseerd geschiedenisonderwijs in een kosmopolitische stad?

“We willen ervoor zorgen dat onze jongeren voldoende kennis hebben om inzicht te krijgen in onze eigen geschiedenis, onze eigen betrokkenheid en de impact van geschiedenis op het heden. De bestaande spanningen, discriminatie en het gebrek aan gelijke kansen hebben immers een voorgeschiedenis die we niet mogen negeren” (Meuleman e.a., 2020, p. 1).

Nadat de Afro-Amerikaanse man George Floyd in mei 2020 stierf ten gevolge van een hardhandige arrestatie door vier blanke agenten, herleefde de Black Lives Matter-beweging (BLM) wereldwijd. De beweging richt zich tegen *white supremacy* en alle vormen van geweld tegen zwarte mensen (Black Lives Matter, n.d.). In navolging hiervan werden overal ter wereld koloniale overheersers in de publieke ruimte letterlijk van hun sokkel gehaald of structureel verwijderd. Te midden van deze strijd en discussie dienden drie volksvertegenwoordigers in het Vlaams Parlement voor de politieke partij Groen, Elisabeth Meuleman, Stijn Bex en Imade Annouri, een voorstel van resolutie in om de Belgische kolonisatie en het dekolonisatieproces expliciet op te nemen in de eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs. Vlaamse jongeren studeren volgens hen nu immers af met te weinig kennis over het eigen koloniale verleden en zijn impact op het heden. Dit kan discriminatie en racisme in een etnisch-cultureel diverse samenleving in de hand werken (Meuleman e.a., 2020). Deze resolutie werd echter door de centrumrechtse parlementaire meerderheid verworpen. Hier wogen twee tegenargumenten zwaar door. Ten eerste de onderwijsvrijheid. Zeer gedetailleerde eindtermen ontnemen de vrijheid van een leerkracht in het ontwerpen van lessen. Ten tweede vormt het historisch bewustzijn reeds een sleutelcompetentie en wordt volgens verschillende politici in alle scholen al les gegeven over de (de)kolonisatie. Daarnaast zouden de leerkrachten ook al voldoende aandacht schenken aan het leed van de Congolezen tijdens de koloniale periode (Laeremans & Vandromme, 2020).

De huidige eindtermen van de derde graad zijn al vanaf het begin van de 21^{ste} eeuw van kracht, maar begrippen als ‘Kongo-Vrijstaat’ en ‘dekolonisatie’ zijn hier niet in neergeschreven. De eindtermen zijn namelijk de minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Vanaf het schooljaar 2023-2024 zullen de nieuwe eindtermen doorgevoerd worden in de derde graad van het secundair onderwijs. Deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden per “onderwijsnet” omgezet in een leerplan. Doctoranda in de Communicatiewetenschappen Elke Mahieu (2018) onderstreept dat het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen

(KOV) geen specifieke leerinhouden bevat. Het leerplan van het Gemeenschapsonderwijs (GO!) is daarentegen zeer gedetailleerd. Aan de ene kant hebben de leerkrachten op deze manier een houvast, maar aan de andere kant kan het soms verstikkend zijn. Voor sommige leerkrachten is er door het strakke leerplan weinig ruimte voor persoonlijke inbreng of zelfs een eigen cursus. Desalniettemin ontwerpen veel leerkrachten toch eigen cursusmateriaal. De leerkracht uit het GO!-onderwijs die zij interviewde, gaf aan dat er in schoolhandboeken een Vlaamse focus is die niet voldoet aan de eisen van multiculturele klassen in stadsregio's (Mahieu, 2018). Deze bevinding komt echter niet overeen met het (kleinschalige) onderzoek van Marc Kropman, Carla van Boxtel en Jannet van Drie (2020) waarin zij benadrukken dat er toch meerdere perspectieven aan bod komen in Vlaamse handboeken. Maria Grever en Carla van Boxtel (2014, p. 40) definiëren multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs als “[...] verschillende, soms tegengestelde perspectieven op een historische gebeurtenis of ontwikkeling”. Door een eenzijdig verhaal te tonen, maak je een onderscheid tussen ‘wij’ en ‘zij’ waarbij de ‘wij-groep’ wordt geprivilegieerd en de ‘zij-groep’ wordt afgewezen.

Daarenboven hecht het GO! veel belang aan een evenwaardige behandeling van Westerse en niet-Westerse samenlevingen. Niettemin worden niet-Westerse samenlevingen in de praktijk met een eurocentrische blik bestudeerd en worden er geen hedendaagse gevolgen van de kolonisatie besproken (Mahieu, 2018). Eurocentrisme in het geschiedenisonderwijs betreft volgens Couttenier, Standaert en Van Nieuwenhuysse (2018, p. 13-14) dat er enerzijds meer aandacht wordt geschonken aan West-Europese geschiedenis en anderzijds dat West-Europa de maatstaf is om andere beschavingen te beoordelen.

Deze problematiek van een eurocentrische beeldvorming schoven de zogenaamde *Rondetafels van de Interculturaliteit* al in hun eindrapport in het najaar van 2010 naar voren. Deze werkgroep werd in september 2009 opgericht door Joëlle Milquet, toenmalig viceminister-president in de federale regering en federaal minister van Werk en Gelijke Kansen. Spelers uit het middenveld, vertegenwoordigers van verschillende gemeenschappen en experts formuleerden onder meer concrete aanbevelingen rond het onderwijsbeleid en haar interculturele uitdagingen. In navolging van het rapport van de *Commissie voor Interculturele Dialoog* uit 2005 wilden zij leerlingen meer interculturele competenties aanleren. Zo drongen zij aan op het opnemen van de kolonisatie-, migratie- en discriminatiegeschiedenis, en het erfgoed van minderheidsgroepen in de leerplannen en schoolhandboeken van de humane wetenschappen. Op die manier wordt volgens hen de kennis van leerlingen met een migratie-

achtergrond verrijkt, kunnen ze een gevoel van trots op hun eigen geschiedenis ervaren en kunnen ze zich meer met de lesinhoud identificeren (zie Volman, 2015 voor een uitgebreide uiteenzetting over de relatie tussen onderwijs en identiteitsontwikkeling).

Identiteitsvorming is tenslotte een dynamisch proces en de kennis die leerlingen opdoen tijdens een geschiedenisles kan hieraan bijdragen. Maar de Canadese geschiedenisdidacticus Peter Seixas (1993) beklemtoont dat wanneer het verleden telkens louter vanuit een eurocentrische blik wordt bekeken, jongeren met een andere etnisch-culturele achtergrond zich niet met het onderwerp kunnen identificeren en zich zullen wegcijferen. Zij hechten hoofdzakelijk waarde aan geschiedenisverhalen binnen de eigen minderheidsgroep. Zo benadrukken onder meer de Canadese filosoof Charles Taylor (1994) en de *Rondetafels van de Interculturaliteit* (2010) het belang van de erkenning van minderheidsgroepen en het problematische karakter van het verleden en de herinnering daaraan door politieke autoriteiten. De *Rondetafels van de Interculturaliteit* (2010) en de Duitse historicus Sebastian Conrad (2016) zien een oplossing in het onderwijzen van geschiedenis vanuit een globaal perspectief. Op die manier vormt Europa niet langer het referentiepunt en de basis voor een historische analyse. Volgens geschiedenisdidacticus Karel Van Nieuwenhuysse en historicus Tina van der Vlies (2021) kunnen geschiedenisleerkrachten ook het verleden door verschillende brillen benaderen. Dat kan bijvoorbeeld door bronnen van verschillende historische actoren te behandelen of diverse types van historiografie te integreren.

De leerkrachten van de derde graad secundair onderwijs worden dus aan de ene kant geconfronteerd met de noden die eigen zijn aan een zeer diverse klassamenstelling en aan de andere kant met leerplannen en didactisch materiaal die onvoldoende rekening houden met deze diversiteit. In dit onderzoek wil ik dus nagaan hoe leerkrachten precies met deze spanning omgaan in hun lessen rond de Belgische kolonisatie van Congo en het bijhorende dekolonisatieproces. Welke inhoudelijke en didactische keuzes maken de leerkrachten? Wat zijn hun motivaties omtrent deze keuzes en wat zijn hun overtuigingen rond het vak Geschiedenis en de koloniale geschiedenis? Trachten de leerkrachten bewust multiperspectiviteit te creëren in een superdiverse grootstad?

Om een antwoord op deze onderzoeksvragen te bieden, zal ik mij focussen op GO! geschiedenisleerkrachten uit de derde graad ASO in Brussel en de Vlaamse Rand rond Brussel (de 19 gemeenten die grenzen aan een Brusselse gemeente).

De reden voor deze keuze is tweeledig. Ten eerste wonen in België de meeste mensen van buitenlandse herkomst in Brussel en in haar rand (Statistiek Vlaanderen, 2020). Volgens het World Migration Report van de International Organization for Migration van 2015 is Brussel na Dubai zelfs de meest kosmopolitische stad ter wereld. Ten tweede hecht het GO! in zijn pedagogisch project (PPGO!) met als basisbeginsel “Samen leren samenleven” veel belang aan actief burgerschap. Deze onderwijsverstrekker ambieert dat hun leerlingen als actieve burgers kunnen deelnemen aan de samenleving en op gelijkwaardige, respectvolle wijze kunnen omgaan met alle medeburgers, ongeacht hun achtergrond (GO!, 2015). De Amerikaanse onderzoekster Stephanie Masta (2016) onderstreept namelijk dat Westerse schoolcurricula voornamelijk de interesses van de dominante groep weerspiegelen door onder andere omstreden onderwerpen te negeren of normaliseren. Is deze uitspraak ook toepasselijk op scholen in Brussel en de Vlaamse rand?

2. Literatuurstudie

Yolan Devriendt verrichtte in 2018 een Masterproefonderzoek naar de overtuigingen van geschiedenisleerkrachten in de derde graad ASO van het KOV en hoe dit het reflectievermogen van leerlingen beïnvloedt. Hiervoor keek hij specifiek naar de inhoudelijke keuzes die de leerkrachten rond de lessen over de Belgische koloniale geschiedenis maakten in de lijn van hun eigen *beliefs*. Hij concludeerde dat de vier betrokken leerkrachten door het leerplan een grote keuzevrijheid hebben en daardoor het onderwerp op verschillende manieren benaderen. Niettemin blijft het overkoepelende verhaal – volgens de betrokkenen onder meer omwille van tijdsgebrek – grotendeels hetzelfde en hanteren ze een zeer eurocentrisch discours. Geschiedenisstudente Silke Cuypers (2016) kwam eveneens tot gelijkaardige bevindingen. De bevraagde leerkrachten focussen hoofdzakelijk op eerder ‘traditionele’ onderwerpen zoals de controverses rond Leopold II en de toespraak van Patrice Lumumba op de Onafhankelijkheidsfeesten van 30 juni 1960. In het kader van dit onderzoek gaven leerlingen met Congolese *roots* zelf aan dat ze te weinig kennis hebben over hun eigen land van herkomst. Een deel van de leerlingen wil ook meer leren over niet-Europese en wereldgeschiedenis.

De Nederlandse onderzoekster Ineke Mok (2011) deed in opdracht van de gemeente Amsterdam een onderzoek naar de omgang van geschiedenisleerkrachten in het Amsterdamse voortgezet onderwijs met het Nederlands slavernijverleden in Suriname, Aruba en de Nederlandse Antillen. In Nederland komt slavernij zowel in een venster van het Canon van

Nederland als in één van de tien tijdvakken voor. De leerkrachten worden dus door de Nederlandse overheid verplicht om dit onderwerp aan bod te laten komen in de lessen. Niettemin worden er hier slechts gemiddeld twee lesuren aan besteed. Bovendien is er een sterk verband tussen de voorkennis van de leerkrachten over het slavernijverleden, de eigen achtergrond en de tijd die ze aan het onderwerp spenderen. Niet alle leerkrachten vinden eveneens een klassamenstelling die divers is op cultuur-etnisch vlak relevant voor de lessen, ondanks dat sommige leerlingen heftiger en emotioneler op bepaalde uitspraken of beelden kunnen reageren. Ten slotte durven leerkrachten van het gangbare handboek af te wijken, bijvoorbeeld door een project of een uitstap te organiseren. In dit onderzoek bleek het echter wel altijd te gaan om leerkrachten met *roots* in een voormalige kolonie. Nochtans zijn er verschillende voordelen verbonden aan uitstappen oftewel *outdoor learning* activiteiten. Er bestaan verscheidene definities en invalshoeken omtrent het begrip *outdoor learning*, maar het gaat altijd over een directe ervaring met de omgeving. Een activiteit moet dus niet per se in de open lucht plaatsvinden (Institute for Outdoor Learning, n.d.). Volgens het eindrapport van onderzoekers Justin Dillon e.a. uit 2005 hebben *outdoor learning* activiteiten meer bepaald een positieve cognitieve impact (bv. beter begrijpen), een affectieve impact (bv. empathische gevoelens ontwikkelen), een sociale impact (bv. in team leren werken) en een fysieke impact (bv. betere fysieke gezondheid). Volgens Grever en van Boxtel hebben leerlingen ook nood aan meer persoonlijke en creatieve manieren om grootschalige gewelddadige conflicten te verwerken.

Daarnaast is het wetenschappelijk onderzoek naar eurocentrisme en multiperspectiviteit in schoolhandboeken en schoolcurricula in het algemeen belangrijk voor onderhavig onderzoek. Ten eerste geeft Masta (2016) aan dat Westerse schoolcurricula net de perspectieven en waarden onderwijzen die de kolonisatie mogelijk maakten. Leerkrachten moeten volgens haar erkennen dat kolonialisme een dynamisch, complex proces is dat vandaag nog steeds doorleeft. Ook moeten ze meer het perspectief van de gekoloniseerden aan bod laten komen. Alleen zo kan het *colonial-blind discourse* dat zegt dat gekoloniseerde gemeenschappen voordelen uit de kolonisatie hebben gehaald, worden verworpen (zie ook Goddeeris e.a., 2020).

Zowel in Vlaanderen als in Nederland schieten de schoolhandboeken tekort in hun behandeling van de koloniale geschiedenis. Dit kan grote problemen veroorzaken voor de jongeren die via deze weg hun wereldbeeld vormgeven. Elke Mahieu (2018) kwam hier tot een aantal conclusies: Vlaamse handboeken gaat niet in op de pre-koloniale geschiedenis van Afrika, de

slavernij en het Afrikaans verzet. Ze behandelen de onafhankelijkheid van Congo als een ‘plotselinge gebeurtenis’ en noemen Rwanda en Burundi niet als ex-kolonies van België. Ten slotte houden ze negatieve stereotypen van Afrikanen in stand door bijvoorbeeld foto’s te tonen die de indruk geven dat Afrika nog steeds een onderontwikkeld continent is en de gekoloniseerden geen actieve rol toe te bedelen. Melissa Weiner (2016) kwam tot zeer gelijkaardige bevindingen voor Nederlandse handboeken. Zij voegt hieraan toe dat er niets verteld wordt over de hedendaagse problemen die voortvloeien uit het koloniale tijdperk en de verantwoordelijkheid van de Europeanen volledig wordt genegeerd. Niettemin benadrukken Kropman, van Boxtel en van Drie (2020) in hun onderzoek naar multiperspectiviteit in Nederlandse schoolhandboeken rond de Nederlandse Opstand (1568-1648) dat Vlaamse handboeken toch meer aandacht schenken aan multiperspectiviteit dan de Nederlandse.

Dit soort onderzoek naar handboeken of leermaterialen is onder meer volgens Kropman, van Boxtel en van Drie (2020) cruciaal in Vlaanderen en Nederland. De lesmaterialen rond verschillende onderwerpen en voor verschillende studierichtingen of leeftijdscategorieën moeten geanalyseerd worden om te kijken of de leerkrachten op een structurele manier multiperspectiviteit proberen te integreren of het gebrek eraan eerder een algemeen probleem is. Daarnaast past dit soort onderzoek binnen grotere debatten over nationale identiteit en de representatie van nationale geschiedenis (Weiner, 2016). Deze onderzoeksvragen zijn hoofdzakelijk relevant voor de stadsregio’s waar een meerderheid van de inwoners wortels in het buitenland heeft.

3. Methodologie: een mix van interviews en ‘handboeken’-analyse

De oorspronkelijke opzet van dit Masterproefonderzoek was om de klaspraktijken van GO! geschiedenisleerkrachten in Brussel en de Vlaamse Rand centraal te plaatsen en de lesmaterialen buiten beschouwing te laten. Helaas ontving ik omwille van de moeilijke omstandigheden ten gevolge van het coronavirus COVID-19 te weinig positieve reacties van leerkrachten. De leerkrachten gaven aan zeer overbelast te zijn. Om die reden heb ik ervoor gekozen om via interviews en een ‘handboeken-analyse’ na te gaan welke didactische en inhoudelijke keuzes de geschiedenisleerkrachten maken in de lijn van hun eigen overtuigingen, motivaties en hun klassen die op etnisch-cultureel vlak zeer divers zijn.

In totaal waren er vijf geschiedenisleerkrachten bereid om mee te werken aan dit onderzoek en om hun didactische materialen te laten analyseren. Twee leerkrachten – een man en vrouw – geven les op het Koninklijk Atheneum Tervuren (KAT), twee vrouwelijke leerkrachten op het Koninklijk Atheneum Etterbeek (KAE) en een mannelijke leerkracht op het Atheneum Unesco Koekelberg (AUK). In de onderstaande tabel 1 wordt er meer achtergrondinformatie over de leerkrachten gegeven.

	Leerkracht A KAT	Leerkracht B KAT	Leerkracht C KAE	Leerkracht D KAE	Leerkracht E AUK
Leeftijd	36 jaar	43 jaar	61 jaar	37 jaar	31 jaar
Geslacht	Man	Vrouw	Vrouw	Vrouw	Man
Nationaliteit	Belg	Belg	Belg	Belg	Belg
Opleiding (Master)	Geschiedenis en Culturele Studies	Geschiedenis en Filosofie	Kunst- wetenschappen	Geschiedenis	Geschiedenis
Anciënniteit onderwijs	12 jaar	20 jaar	20 jaar	9 jaar	8 jaar
Datum interview	Maandag 29 maart 2021	Vrijdag 2 april 2021	Dinsdag 30 maart 2021	Donderdag 1 april 2021	Donderdag 1 april 2021

Tabel 1: Achtergrondgegevens van de geselecteerde leerkrachten, afgeleid uit de interviews.

Het KAE en AUK behoren tot de Scholengroep Brussel en bieden uitsluitend Algemeen Secundair Onderwijs aan. Het KAT behoort tot de Scholengroep Scoop en biedt tevens Technisch Secundair Onderwijs aan.

Koekelberg en Etterbeek zijn twee gemeenten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest; Tervuren een gemeente in de Vlaamse Rand rond Brussel. De onderstaande kaart verduidelijkt hun ligging.



Kaart 1: De gemeenten van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de Vlaamse Rand. De gemeenten waarin de betrokken scholen zijn gelegen, werden met een rode kleur aangeduid.

Bron (aangepast door de auteur): Maatschappij voor het Intercommunaal Vervoer te Brussel (2021). [Map of the Brupass and Brupass XL-zone]. MIVB. https://www.stib-mivb.be/article.html?l=nl&_guid=606c70f8-2336-3910-d493-805661debe67

Het eerste onderzoeksluik voltrok zich op basis van interviews. Voortbouwend op Masta (2016) en Mok (2011) onderzocht ik welke inhoudelijke en didactische keuzes de leerkrachten maken omwille van de heterogene klassamenstelling, de eigen achtergrond, vakgebonden overtuigingen en andere persoonlijke beweegredenen. Daarnaast keek ik eveneens hoe hun leerlingen reageren op de lessen over de koloniale geschiedenis en het vak Geschiedenis in het algemeen.

Omwille van de coronapandemie vonden deze interviews digitaal via Microsoft Teams plaats en duurden gemiddeld 45 minuten. De vragenlijst werd achteraan (bijlage 7.1.) toegevoegd. Het was een semi-open interview bestaande uit: open vragen, stellingen, ja- en nee-vragen en selectievragen. Op die manier was er zowel houvast als flexibiliteit in het stellen van vragen. De leerkrachten antwoordden zowel mondeling als via een Google Form. In de Google Form moesten de leerkrachten aanduiden welke historische gebeurtenissen en welke personen ze in de lessen behandelen. De lijst werd samengesteld op basis van verschillende educatieve pakketten (BELvue, 2021; Liberas, 2020), wetenschappelijk onderzoek (Goddeeris e.a., 2020) en een artikel van de VRT (Vanderschoot & Dumarey, 2018). Dit zijn recente werken die op verschillende doelgroepen gericht zijn. Voor de opstelling van de Google Form zocht ik naar

overeenkomsten en verschillen tussen het narratief in deze vier werken om na te gaan of de leerkrachten van het standaardverhaal durven afwijken.

De interviewees tekenden hieromtrent een *informed consent* formulier van de Ethische Commissie Humane Wetenschappen van de VUB. De interviews werden opgenomen en achteraf letterlijk getranscribeerd. Letterlijk transcriberen is echter zeer tijdrovend (Bryman, 2012). Vervolgens werden de transcripties handmatig gecodeerd en geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma NVivo. *Computer-assisted qualitative data analysis software* (CAQDAS) biedt veel voordelen bij kwalitatief onderzoek. NVivo is een veelzijdig, efficiënt programma voorzien van toegankelijke analyse-instrumenten. Alle data en codes worden eveneens op één plaats opgeslagen waardoor ze snel geraadpleegd en makkelijk aangepast kunnen worden. Hier worden overeenkomsten en verschillen in het gecodeerd materiaal zichtbaar (Mortelmans, 2019).

Het tweede deel van dit onderzoek bestaat uit een kritische analyse van de lesmaterialen die tijdens de lessen over de Belgische kolonisatie en de dekolonisatie door de betrokken leerkrachten worden gebruikt. In navolging van onder meer het onderzoek van Kropman e.a. (2020), Weiner (2016) en Mahieu (2018) wilde ik weten of er meerdere perspectieven in de lesmaterialen aan bod komen, en welke gebeurtenissen en actoren hierin centraal staan. Op het KAE en KAT worden de didactische materialen met de gehele vakwerkgroep ontworpen en jaarlijks geactualiseerd. In het KAE is er nog een derde geschiedenisleerkracht in de derde graad, maar zij wilde niet aan deze studie deelnemen. De leerkrachten kunnen er natuurlijk wel een persoonlijke twist aan geven, maar de lesinhoud blijft voor alle klassen van de derde graad ASO grotendeels dezelfde. Op het AUK staat de leerkracht alleen in de derde graad en ontwerpt zo eigenhandig de lesmaterialen. Dat alle geschiedenisleerkrachten een eigen cursus ontwerpen, is eerder toevallig en geen methodologische keuze. Ze gaven aan dat ze op deze manier meer vrijheid krijgen in hun lessen.

Voor dit tweede onderzoeksluik voegde ik de analysemodellen van Kropman e.a. (2020) en Couttenier e.a. (2018) samen. Beide modellen hebben te maken met het creëren van multiperspectiviteit, maar het analysemodel van Kropman e.a. spitst zich specifiek toe op schoolhandboeken terwijl het model van Couttenier e.a. zich meer algemeen toelegt op het geschiedenisonderwijs. Het model van Kropman e.a. is eveneens nauwkeuriger opgesteld. Om

te kijken in welke mate de leerkrachten meerdere perspectieven integreren, nam ik verschillende factoren onder de loep:

1. Wie krijgt er agency toebedeeld? Is dat een individu, een natie, een gemeenschap, een organisatie of geen actor?
2. Welke data (vaag, specifiek of niets) worden er vermeld?
3. Welke historische gebeurtenissen worden er besproken?
4. Is er aandacht voor verschillende types historiografie (cultureel, religieus, politiek of militair, sociaaleconomisch en algemeen)?

De analyses gebeurden evenals in het model van Kropman e.a. (2020) op zinniveau. In de onderstaande tabel 2 worden voorbeelden gegeven:

Categorie	Subcategorie	Voorbeelden uit de zes cursussen
Agency	Geen actor	De Industriële Revolutie heeft het Noordwest-Europa grondig omgevormd.
	Individu	De Belgische koning Leopold II verwerft [...]
	Organisatie	De “ <i>Association Internationale du Congo</i> ”, die volledig [...]
	Gemeenschap	De nationalisten werden nog in hun optimisme gesterkt door [...]
	Natie of werelddeel	Frankrijk wilde de inheemse bevolking Frans maken door [...]
Data	Vaag	Pas later kregen de Caraïbische en Oceanische landen onafhankelijkheid.
	Specifiek	Tijdens de Koloniale Conferentie van Berlijn in 1885 [...]
	Geen datum	De meeste kolonies zijn volledig afhankelijk van het moederland.

Historische gebeurtenis	Gebeurtenis, ontwikkeling of periode (bv. Industriële Revolutie)	Tijdens de Koloniale Conferentie van Berlijn in 1885 [...]
	Causaal	[...] tot overproductie in de industrielanden, zodat naar nieuwe afzetgebieden [...]
	Geen gebeurtenis	Binnen dit wereldsysteem speelt imperialisme een belangrijke rol.
Dimensie	Sociaaleconomisch	Wij bezaten immers zelf vrij veel grondstoffen en een goed ontwikkelde industrie.
	Militair of politiek	[...] leidt tot de Russisch-Japanse oorlog (1904-1905).
	Cultureel	Een verklaring zoekt het in de Griekse mythe over de Fenicische prinses 'Europa' [...]
	Religieus	Één van deze weldaden was het christendom.
	Algemeen	Over de afkomst van de naam Europa bestaan verschillende verhalen.

Tabel 2: (Sub)categorieën en voorbeelden van het codeerschema dat gebruikt werd voor de inhoudsanalyse van de lesmaterialen op zinniveau. De voorbeelden zijn afkomstig uit de zes onderzochte cursussen.

Volgens Kropman e.a. (2020) is de mate van multiperspectiviteit afhankelijk van de mate van afwisseling in ruimtelijke en temporele schaalniveaus, agency en types van verhaallijn, en types van historiografie. Daarnaast zijn er nog drie onderzoeksvragen die niet in de tabel werden opgenomen, maar meer in een synthesetekst worden behandeld:

4. Worden de historische fenomenen in een nationaal, Europees of globaal kader bestudeerd? Deze vraag behoorde oorspronkelijk tot het basismodel van Kropman e.a. (2020) en Couttenier e.a. (2018), maar werd niet in de tabel opgenomen aangezien in het koloniale verhaal altijd verschillende naties met elkaar interageren.

5. Zijn er historische bronnen van zowel de voorstanders van het koloniale beleid als de tegenstanders aanwezig?
6. Krijgen de tegenstanders of voorstanders van het koloniale beleid agency toebedeeld?

Deze laatste twee vragen werden toegevoegd, omdat ik in navolging van onder meer Couttenier e.a. (2018) wilde weten of het koloniale verhaal vanuit een eurocentrisch perspectief geschreven werd waarin alleen West-Europeanen agency hebben.

4. Leopold II, het ultieme taboe?

In het corpus van deze Masterproef volg ik grotendeels de structuur van het hoger geciteerde onderzoek van Mok (2011). Ik voegde enkele deelhoofdstukken bij om dieper in te gaan op multiperspectiviteit in de lesmaterialen en de didactische keuzes die de leerkrachten maken.

4.1. Aantal lessen voor de koloniale geschiedenis

Hoeveel lessen spenderen de geïnterviewde geschiedenislerkrachten aan de Belgische (de)kolonisatie? In ASO-richtingen worden er wekelijks twee lessen van telkens vijftig minuten voor Geschiedenis voorzien. Uit de onderstaande tabel 3 blijkt dat de leerkrachten in hun graad (dus op twee jaar tijd) in totaal minimaal vijf lessen en maximaal acht lessen aan het thema van de (de)kolonisatie besteden. Op ongeveer 68 lesweken komt dit neer op 3,7% à 5,9% van de beschikbare uren. Interviewee D gaf aan dat het aantal lessen dat ze aan onderwerp spendeert afhankelijk is van de interesses van de leerlingen en zo tussen de klassen kan verschillen. De andere geïnterviewde leerkrachten hanteren daarentegen exact dezelfde lessen voor alle klassen. In vergelijking met het aantal lessen dat Nederlandse docenten over het Nederlandse slavernijverleden – een specifiek onderwerp – geven, is dit een laag aantal. Het onderzoek van Mok (2011) toonde aan dat het aantal lessen over de Nederlandse slavernij varieert van één tot tien. Één leerkracht spendeerde zelfs 12 lessen aan het onderwerp.

	Aantal lesuren
Interviewee A KAT	5 à 6 lesuren
Interviewee B KAT	7 à 8 lesuren
Interviewee C KAE	6 à 8 lesuren
Interviewee D KAE	6 à 8 lesuren
Interviewee E AUK	5 à 6 lesuren

Tabel 3: Het aantal lesuren dat de geselecteerde leerkrachten aan de (de)kolonisatie besteden, afgeleid uit de interviews.

4.2. De kolonisatie van Congo binnen een globaal kader

Zoals eerder in de inleiding aangegeven, maken de geschiedenisleerkrachten niet gebruik van een handboek of educatief pakket, maar ontwerpen ze binnen de vakwerkgroep of zelfstandig een eigen cursus. Dit komt dus niet overeen met de bevindingen van Mahieu (2018) die aangaf dat er binnen het gedetailleerde leerplan van het GO!-onderwijs minder ruimte is voor een eigen cursus. Alle geïnterviewde leerkrachten vinden een handboek namelijk te limitatief en onpersoonlijk. De koloniale geschiedenis en de dekolonisatieprocessen vallen bij de geïnterviewde leerkrachten onder de noemer “Imperialisme en kolonialisme in de moderne tijd”. Volgens Mahieu (2018, p. 4-5) impliceert dit dat het een verhaal van onderdrukking en overheersing dat overigens bijna volledig uit Westerse invalshoeken bestaat. De volgende hoofdstukken zullen uitwijzen of dit ook voor de cursussen van de vijf leerkrachten geldt.

Het leerplan Geschiedenis van het Gemeenschapsonderwijs (2014) voorziet de leerkrachten van leerinhouden, voorbeelden van probleemstellingen en begrippen die in de les behandeld kunnen of moeten worden. Binnen leerplandoelstelling negen zouden de leerkrachten in de lessen over de koloniale en imperiale geschiedenis de daden van België als kolonisator in een bredere geografische context kunnen plaatsen. Dit nemen de vijf onderzochte geschiedenisleerkrachten duidelijk over, want Congo fungeert als een case study binnen het modern Europees imperialisme/kolonialisme.

Elke cursus begint met een inleiding over het imperialisme en kolonialisme. Hier worden onder meer definities en de oorzaken van het kolonialisme verduidelijkt, en korte vergelijkingen tussen de imperia van verschillende Europese naties gemaakt. Dit laatste gebeurt altijd aan de

hand van een kaartoefening. In de cursus Geschiedenis van het KAT (2020) en van het KAE (2020) is deze inleiding echter relatief beperkt. De leerkracht van het AUK bespreekt onder andere het niet-Europees imperialisme, het ontstaan van Europa en de creatie van een eurocentrisch wereldbeeld. Geen enkele leerkracht bespreekt daarentegen uitvoerig een andere Europese kolonie. Dat is wel het geval in de lessen over de dekolonisatieprocessen. In doelstelling 38 van het leerplan (2014, p. 40) worden de leerkrachten namelijk verplicht om de dekolonisatie aan de hand van minstens twee voorbeelden – waaronder Congo – te behandelen.

De onderstaande tabel 4 toont de Europese kolonies die de leerkrachten uitvoeriger als case studies bespreken in de lesmaterialen over de dekolonisatieprocessen. India en Indochina worden het vaakst behandeld. Aangezien deze lesmaterialen veel compacter zijn, wijst dit erop dat de dekolonisatie van Congo beperkter aan bod komt. De leerkrachten willen hoofdzakelijk aantonen dat de dekolonisatie op een gewelddadige of minder gewelddadige manier, sneller of trager kon verlopen.

	KAT	KAE	AUK
Congo	X	X	X
India	X	X	X
Indochina	X	X	
Algerije		X	
Indonesië		X	X

Tabel 4: Europese kolonies die in de onderzochte lesmaterialen over de dekolonisatieprocessen diepgaander als case studies besproken worden.

4.3. Voorbij het meesternarratief?

De volgende twee tabellen geven weer welke historische gebeurtenissen en personen volgens de vijf betrokken leerkrachten tijdens de lessen behandeld worden. Een kruisje wijst erop dat de leerkracht dit had in de Google Form had aangeduid.

	KAT		KAE		AUK
	Interviewee A	Interviewee B	Interviewee C	Interviewee D	Interviewee E
De pre-koloniale geschiedenis van Congo.			X		
De Koloniale Conferentie van Berlijn (15 november 1884-26 februari 1885).	X	X	X	X	X
De wereldtentoonstelling in Brussel en de oprichting van het Koloniënpaleis in Tervuren (1897-1989)	X				X
De wandaden in Kongo-Vrijstaat (1885-1908).	X	X	X	X	X
De internationale kritiek op de onmenselijke behandeling van Congo, bijvoorbeeld de oprichting van de <i>Congo Reform Association</i> in Groot-Brittannië.	X	X	X	X	X
De betrokkenheid van Congo in de Wereldoorlogen.			X		X
De overgave van Rwanda-Burundi als mandaatgebieden en hun onafhankelijkheid (1924-1962).			X	X	X
Sociale, economische en maatschappelijke hervormingen in Congo, zoals het Tienjarenplan, de <i>évolués</i> en <i>carte civique</i> en de oprichting van de Universiteit Lovanium.			X		X

De opkomst van Congolese politieke partijen en de eerste lokale verkiezingen in 1957.			X		
De onafhankelijkheid van Congo (30 juni 1960): de Rondetafelconferentie (20 januari-20 februari 1960) en de toespraken van Patrice Lumumba en koning Boudewijn op de Onafhankelijkheidsfeesten.	X	X	X	X	X
De protesten van de Congolese bevolking tijdens de koloniale periode, bijvoorbeeld de stichting van de <i>Union Congolaise</i> in 1919.					
De chaos na de onafhankelijkheid, bijvoorbeeld de moord op Lumumba, het uitbreken van rellen en de afscheiding van Katanga.	X		X	X	X
De Zaïrisering van Mobutu Sese Seko (1965-1973).			X		X
De conflicten in Oost-Congo.					X

Tabel 5: Historische feiten, gebeurtenissen en andere aspecten die volgens de leerkrachten tijdens de les besproken worden (BELvue, 2021; Goddeeris e.a., 2020; Liberas, 2020; Vanderschoot e.a., 2018). De kruisjes verwijzen naar de leerkrachten die dit in de vragenlijst via Google Form hadden aangeduid.

Hoewel de geschiedenisleerkrachten binnen dezelfde school dezelfde cursus gebruiken, gaven ze andere antwoorden op de gestelde vragen in de Google Form. De analyse van de lesmaterialen verderop in dit deelhoofdstuk zal uitwijzen of de overtuigingen van de geïnterviewde leerkrachten samenhangt met de invullingen die in de cursus naar voren komen.

De antwoorden in tabel 5 komen grotendeels overeen met de bevindingen in eerdere onderzoeken. Onder meer Mahieu (2018) en Weiner (2016) wezen erop dat er in zowel Nederlandse als Vlaamse schoolhandboeken niets wordt geschreven over de pre-koloniale Afrikaanse geschiedenis en het Afrikaans verzet dat zich geleidelijk ontwikkelde. Één geïnterviewde leerkracht van het KAE vertelde dat ze wel de Afrikaanse stammen tijdens de les aan bod laat komen, maar dit werd door de andere leerkracht weerlegd. De vijf geschiedenisleerkrachten beginnen met een algemene uitleg over het imperialisme en kolonialisme, en gaan vervolgens over tot de Koloniale Conferentie van Berlijn (1884-1885). De lessen over de koloniale geschiedenis eindigen vaak bij de Congolese onafhankelijkheid op 30 juni 1960. Behalve de geschiedenisleerkracht van het AUK schenkt niemand aandacht aan de hedendaagse problematieken die voortkomen uit het koloniale tijdperk. Het verhaal stopt bij het vertrek van de Belgen uit Congo. Dit wijst opnieuw op een zeer eurocentrisch discours waarbij West-Europa centraal staat in het narratief en een bredere niet-Westerse historische context opzij geschoven wordt (Couttenier e.a., 2018).

Alle geraadpleegde geschiedenisleerkrachten leggen in de lessen over de Belgische koloniale geschiedenis dezelfde accenten. Ten eerste leggen de leerkrachten aan de ene kant de nadruk op de wandaden van koning Leopold II en concessie-maatschappijen in Kongo-Vrijstaat (1885-1908) en aan de andere kant op de internationale kritiek op het beleid van de koning. Dit doen ze aan de hand van fragmenten uit de documentaire *Blanke Koning, Rood Rubber Zwarte Dood* van de Britse regisseur Peter Bate uit 2003 (zie hoofdstuk 4.5. voor een inhoudsanalyse). Aan het beschavingsoffensief van de katholieke wordt minder aandacht geschonken. Ten tweede aan de Congolese onafhankelijkheid en de moord op de voormalige eerste minister Patrice Lumumba. Hierbij tonen de leerkrachten video- en/of tekstfragmenten uit de controversiële speech van Lumumba op de Onafhankelijkheidsfeesten.

Omwille van tijdsgebrek is er natuurlijk te weinig ruimte om alle aspecten van de koloniale geschiedenis te behandelen (zie ook Devriendt, 2018). Mahieu (2018) schreef eveneens dat in Vlaamse schoolhandboeken Rwanda en Burundi vaak niet als ex-kolonies van België worden behandeld, maar de drie geïnterviewde leerkrachten van het KAE en het AUK zouden dit wel doen.

	KAT		KAE		AUK
	Interviewee A	Interviewee B	Interviewee C	Interviewee D	Interviewee E
David Livingstone (1813-1873)	X	X			X
Henry Morton Stanley (1841-1904)	X	X	X	X	X
Koning Leopold II (1835-1909)	X	X	X	X	X
Tippo Tip (1837-1905)					X
Mary Kingsley (1862-1900)					
Joseph Conrad (1857-1924)			X		X
Koning Boudewijn (1930-1993)	X	X	X	X	X
Patrice Lumumba (1925-1961)	X	X	X	X	X
Joseph Kasa-vubu (1917-1969)	X		X	X	X
Joseph-Désiré Mobutu (1930-1997)	X		X		X
Moïse Tshombe (1919-1969)			X		X
Louis Rwagasore (1932-1961)					
Agathe Uwilingiyimana (1953-1994)					
Laurent-Désiré Kabila (1939-2001) en Joseph Kabila (1971-)			X		X

Tabel 6: Personen die volgens de leerkrachten tijdens de les aan bod komen (BELvue, 2021; Goddeeris e.a., 2020; Liberas, 2020; Vanderschoot e.a., 2018). De kruisjes verwijzen naar de leerkrachten die dit in de vragenlijst via Google Form hadden aangeduid.

In tabel 6 die weergeeft welke historische figuren de geschiedenisleerkrachten precies in de les behandelen, overheersen duidelijk mannelijke politici. Nochtans zijn er wel degelijk aanknopingspunten voor een meer diverse benadering, maar ontdekkingsreiziger Mary Kingsley (1862-1900) en Agathe Uwilingiyimana (1953-1994), de eerste vrouwelijke minister van Rwanda, bijvoorbeeld, werden door niemand van de betrokken leerkrachten aangeduid. Nochtans vermeldde leerkracht E dat hij meer vrouwen in zijn lessen wil integreren. Het *master narrative* rond de Belgische kolonisatie spitst zich duidelijk toe op vier grote spilfiguren: Stanley, Leopold II, Boudewijn en Lumumba. Het Belgische koloniale verhaal dat de

Congolese jongeren aan Silke Cuypers (2016) vertelden, concentreerde zich eveneens rond Leopold II en Lumumba. Politici die pas na de onafhankelijkheid op de voorgrond traden, worden enkel door leerkracht C en E behandeld. De andere leerkrachten selecteren alleen niet-Westerse actoren in interactie met Westerse actoren. Dit past opnieuw binnen het begrip ‘eurocentrisme’, omdat West-Europa het centrum van de geschiedenis vormt en hoofdzakelijk Westerlingen agency krijgen toebedeeld (Couttenier e.a., 2018, p. 13).

Wanneer we de antwoorden in de Google Form vergelijken met de eigenlijke lesmaterialen, merken we al snel verschillen op. In tabel 7 en 8 werd een cel rood gekleurd als de leerkracht dit had aangeduid, maar het niet in de lesmaterialen voorkomt; oranje als het beperkt voorkomt en groen als de leerkracht het niet had aangeduid, maar dit toch op een volwaardige wijze wordt behandeld in de cursus.

	KAT		KAE		AUK
	Interviewee A	Interviewee B	Interviewee C	Interviewee D	Interviewee E
De pre-koloniale geschiedenis van Congo.					
De Koloniale Conferentie van Berlijn (15 november 1884-26 februari 1885).	X	X	X	X	X
De wereldtentoonstelling in Brussel en de oprichting van het Koloniënpaleis in Tervuren (1897-1989)					X
De wandaden in Kongo-Vrijstaat (1885-1908).	X	X	X	X	X
De internationale kritiek op de onmenselijke behandeling van Congo, bijvoorbeeld de oprichting van de <i>Congo Reform Association</i> in Groot-Brittannië.	X	X	X	X	X

De betrokkenheid van Congo in de Wereldoorlogen.					
De overgave van Rwanda-Burundi als mandaatgebieden en hun onafhankelijkheid (1924-1962).			X	X	
Sociale, economische en maatschappelijke hervormingen in Congo, zoals het Tienjarenplan, de <i>évolués</i> en <i>carte civique</i> en de oprichting van de Universiteit Lovanium.			X		X
De opkomst van Congolese politieke partijen en de eerste lokale verkiezingen in 1957.			X		
De onafhankelijkheid van Congo (30 juni 1960): de Rondetafelconferentie (20 januari-20 februari 1960) en de toespraken van Patrice Lumumba en koning Boudewijn op de Onafhankelijkheidsfeesten.	X	X	X	X	X
De protesten van de Congolese bevolking tijdens de koloniale periode, bijvoorbeeld de stichting van de <i>Union Congolaise</i> in 1919.					
De chaos na de onafhankelijkheid, bijvoorbeeld de moord op Lumumba, het uitbreken van			X	X	X

rellen en de afscheiding van Katanga.					
De Zairisering van Mobutu Sese Seko (1965-1973).			X		X
De conflicten in Oost-Congo.					X

Tabel 7: Historische feiten, gebeurtenissen en andere aspecten die in de lesmaterialen besproken worden, vergeleken met de antwoorden van de leerkrachten in de Google Form (BELvue, 2021; Goddeeris e.a., 2020; Liberas, 2020; Vanderschoot e.a., 2018).

	KAT		KAE		AUK
	Interviewee A	Interviewee B	Interviewee C	Interviewee D	Interviewee E
David Livingstone (1813-1873)					X
Henry Morton Stanley (1841-1904)	X	X	X	X	X
Koning Leopold II (1835-1909)	X	X	X	X	X
Tippo Tip (1837-1905)					X
Mary Kingsley (1862-1900)					
Joseph Conrad (1857-1924)					X
Koning Boudewijn (1930-1993)	X	X	X	X	X
Patrice Lumumba (1925-1961)	X	X	X	X	X
Joseph Kasa-vubu (1917-1969)	X		X	X	X
Joseph-Désiré Mobutu (1930-1997)			X		X
Moïse Tshombe (1919-1969)					
Louis Rwagasore (1932-1961)					
Agathe Uwilingiyimana (1953-1994)					
Laurent-Désiré Kabila (1939-2001) en Joseph Kabila (1971-)			X		X

Tabel 8: Personen die in de lesmaterialen aan bod komen, vergeleken met de antwoorden van de leerkrachten in de Google Form (BELvue, 2021; Goddeeris e.a., 2020; Liberas, 2020; Vanderschoot e.a., 2018).

Het *master narrative* dat hierboven werd uitgeschreven, blijft nog steeds ongewijzigd. Niettemin zijn er verschillen tussen de percepties van de geïnterviewde leerkrachten en de eigenlijke lesmaterialen zichtbaar, want alleen de antwoorden van interviewee D van het KAE en haar cursus kwamen volledig overeen. Zoals zij tijdens het interview correct aangaf, gaat haar collega net zoals de andere leerkrachten niet dieper in op de pre-koloniale geschiedenis. Zij voegde echter wel enkele gebeurtenissen en personen toe aan de gemeenschappelijke cursus, zoals de Zairisering van Mobutu.

4.4. Geschiedenis vanuit meerdere perspectieven?

Maar zijn de leerkrachten zich ook bewust van het belang van multiperspectiviteit in een grootstad? Ja, absoluut. Alle leerkrachten konden hier een duidelijke definitie van vormen en gaven aan om dit in hun lessen te integreren. De geïnterviewde leerkrachten lijken zich zo bewust te zijn dat bijvoorbeeld kinderen van migranten uit voormalige kolonies de koloniale geschiedenis vanuit een ander oogpunt willen bekijken (Savenije, 2019). Voortbouwend op Couttenier e.a. (2018, 30-32), gaf ik hun vier strategieën (tabel 9) die ze mogelijk kunnen toepassen in hun lessen over de Belgische kolonisatie. Enerzijds wijzen de kruisjes erop dat de desbetreffende leerkracht deze strategie naar voren schoof, anderzijds wijzen de plusminus tekens erop dat de leerkracht hierover twijfelde of de strategie beperkt toepast.

Hoe multiperspectiviteit creëren?	Lkr. A KAT	Lkr. B KAT	Lkr. C KAE	Lkr. D KAE	Lkr. E AUK
Aandacht schenken aan de interculturele contacten en de mengculturen	±	±	±		
Leerlingen in contact brengen met verschillende historische bronnen zodat ze de tegengestelde representaties van het verleden en discoursen kunnen deconstrueren		X	±	±	X
Door een fenomeen of gebeurtenis binnen een lokaal,			±		±

regionaal, nationaal of globaal kader te behandelen					
Verskillende actoren, bronnen, soorten historiografie of narratieven te bespreken	X	±	X	X	

Tabel 9: De strategieën die de geschiedenisleerkrachten naar eigen zeggen toepassen om multiperspectiviteit in de lessen over de Belgische kolonisatie te integreren (Couttenier e.a., 2018, p. 30-32).

Multiperspectiviteit wordt duidelijk op twee manieren toegepast. Opvallend is wel dat de leerkrachten van het KAT – ondanks het gebruik van dezelfde cursus – een andere strategie hebben aangeduid. Ten eerste door het kritisch analyseren en het deconstrueren van historische bronnen die een andere visie op het verleden weergeven. Ten tweede door verschillende, uiteenlopende actoren en hun bronnen, narratieven en soorten historiografie te integreren. De tweede en vierde strategie zijn zeker gelijklopend, maar de vierde is veelomvattender. Maar ondanks dat de leerkrachten de derde strategie over een historisch fenomeen in verschillende dimensies behandelen niet hebben aangeduid, bleek uit de interviews dat dit wel aan bod komt. Alle leerkrachten plaatsen kolonies namelijk binnen de bredere context van het imperialisme en kolonialisme. We zullen nu en in het volgend hoofdstuk kijken hoe deze strategieën in de lesmaterialen worden toegepast en hoe hier multiperspectiviteit wordt gecreëerd.

De lesmaterialen werden kritisch geanalyseerd volgens het licht gewijzigde model van Kropman e.a. (2020) (zie een uitgebreidere uiteenzetting van de methodologie in hoofdstuk 3). De hoofdstukken rond de koloniale geschiedenis werden volledig in beschouwing genomen. Dit omvat een inleiding rond kolonialisme en imperialisme, de kolonie Congo als case study en de vergelijkingen met andere kolonies. In de onderstaande tabel 10 wordt het voorkomen van de subcategorieën verduidelijkt in absolute en procentuele aantallen.

Categorie	Subcategorie	Cursus KAT		Cursus KAE		Cursus AUK	
		<i>N = 217</i>		<i>N = 119</i>		<i>N = 735</i>	
Agency	Geen actor	76	35%	42	35,3%	151	20,5%
	Individu (bv. koning Leopold II)	32	14,7%	16	13,4%	97	13,2%
	Organisatie (bv. <i>Alliance des Bakongos</i>)	6	2,8%	4	3,4%	79	10,8%
	Gemeenschap (bv. de nationalisten)	33	15,2%	20	16,8%	158	21,5%
	Natie of werelddeel (bv. Frankrijk of Europa)	70	32,3%	37	31,1%	250	34%
	Totaal	217	100%	119	100%	735	100%
Data	Vaag (bv. ‘de eeuwen daarvoor’)	6	2,8%	12	10%	42	5,7%
	Specifiek (bv. 1960 of eind 19 ^{de} eeuw)	68	31,3%	38	32%	176	24%
	Geen datum	143	65,9%	69	58%	517	70,3%
	Totaal	217	100%	119	100%	735	100%
Historische gebeurtenis	Gebeurtenis, ontwikkeling of periode (bv. Industriële Revolutie)	178	82%	109	91,6%	556	75,7%
	Causaal	0	0%	3	2,5%	26	3,5%
	Geen gebeurtenis	39	18%	7	5,9%	153	20,8%
	Totaal	217	100%	119	100%	735	100%
Dimensie	Sociaaleconomisch	40	18,4%	36	30,3%	134	18,2%
	Militair of politiek	119	55%	68	57,1%	351	47,8%
	Cultureel	20	9,2%	9	7,6%	72	9,8%
	Religieus	3	1,3%	2	1,7%	15	2%
	Algemeen	35	16,1%	4	3,3%	163	22,2%

	Totaal	217	100%	119	100%	735	100%
--	---------------	-----	------	-----	------	-----	------

Tabel 10: Absolute en procentuele weergave van de resultaten van de kritische inhoudsanalyse van de lesmaterialen op zinniveau (N staat voor het totaal aantal zinnen) (Kropman e.a., 2020, p. 8-17).

Er zijn duidelijke overeenkomsten tussen de cursussen en met het onderzoek van Kropman e.a. (2020) merkbaar. Ten eerste krijgen hoofdzakelijk naties of werelddelen agency toebedeeld in het narratief. Organisaties en individuen spelen eerder een ondergeschikte rol. Dit is het enige verschil met de studie van Kropman e.a. aangezien daar meer individuen agency toebedeeld krijgen. Dit verschil kan te wijten zijn aan de wereldwijde impact van het kolonialisme. Er worden verschillende Europese landen en kolonies in het narratief betrokken waardoor het overzichtelijker kan zijn om in meer algemene termen te praten dan bijvoorbeeld altijd de namen van de betrokkenen te vermelden.

Daarnaast wordt er meestal geen datum vermeld, omdat het vaak om meer algemene historische gebeurtenissen (bijvoorbeeld de koloniale wedloop van Europa) gaat die zich over een langere periode uitstrekken en als globaal kader worden vermeld. Enkel wanneer de leerkrachten specifiek ingaan op een bepaalde kolonie, is er een duidelijk chronologisch verloop waarneembaar. Evenals in het onderzoek van Kropman e.a. (2020) worden er zelden causale verbanden in een zin gelegd. Ten slotte overheerst (logischerwijs) de militaire of politieke dimensie, gevolgd door de sociaaleconomische dimensie. De geschiedenisleerkracht van het AUK schenkt tevens aandacht aan de culturele dimensie door onder meer een hoofdstuk over het ontstaan van Europa en het eurocentrisch wereldbeeld in de cursus te integreren. Maar over het algemeen wisselen de subcategorieën elkaar voldoende af en wordt er dus op die manier multiperspectiviteit gecreëerd.

4.5. Agency aan de gekoloniseerden?

Couttenier e.a. benadrukken in hun werk *Eurocentrisch denken voorbij* (2018) het belang van de integratie van verschillende historische bronnen die van uiteenlopende actoren afkomstig zijn om de leerlingen het verleden door een andere bril te laten benaderen. Zij denken bijvoorbeeld aan arme en rijke actoren of vrouwen en mannen. In de context van de imperiale en koloniale geschiedenis is het allereerst belangrijk om na te gaan of de

geschiedenisleerkrachten de gekoloniseerden en de kolonistoren gelijk aan het woord laten. De onderstaande tabel 11 geeft in procentuele en absolute aantallen weer of de historische bronnen afkomstig zijn van de kolonistoren of van de gekoloniseerden en hun sympathisanten. In de cursus van het AUK overheerst duidelijk het eurocentrisch perspectief, terwijl in die van het KAT de gekoloniseerden al meer aan het woord komen. In de cursus van het KAE is het aantal historische bronnen daarentegen zeer beperkt.

Perspectief historische bronnen	Cursus KAT <i>N = 18</i>		Cursus KAE <i>N = 2</i>		Cursus AUK <i>N = 16</i>	
Kolonistoren	11	61,1%	1	50%	11	68,75%
Gekoloniseerden of hun sympathisanten	7	38,9%	1	50%	5	31,25%
Totaal	18	100%	2	100%	14	100%

Tabel 11: Absolute en procentuele weergave van het aantal historische bronnen in de onderzochte lesmaterialen die vanuit het perspectief van de kolonistoren of de gekoloniseerden zijn geschreven (N staat voor het totaal aantal historische bronnen).

Daarnaast tonen alle leerkrachten ook fragmenten uit de Bates documentaire *Blanke Koning, Rood Rubber, Zwarte Dood*. Zoals de titel al doet vermoeden, wordt de nadruk gelegd op de wandaden van koning Leopold II in het kader van zijn rubberbeleid in zijn Kongo-Vrijstaat (1885-1908). In de documentaire wordt Leopold II berecht voor zijn misdaden. Hij luistert naar getuigenissen van officieren, missionarissen, Congolezen, etc. Deze historische bronnen worden aangevuld met interviews met onder andere Congolese, Britse en Belgische historici, Belgische geestelijken en vertegenwoordigers van de Belgische regering (Institute for the Public understanding of the Past, 2007; Zaniello, 2018 p. 53-54). Hier krijgen dus verschillende Westerse en niet-Westerse actoren agency toebedeeld.

De geschiedenisleerkracht van het AUK betreft ook de zesdelige documentairereeks *Kinderen van de kolonie* die in 2018-2019 werd uitgezonden op VRT erbij. Belgische en Congolese getuigen vertellen over hun leven in de kolonie en de manier waarop de koloniale erfenis hun leven tot op de dag van vandaag beïnvloed. In tegenstelling tot de lesmaterialen wordt hier meer aandacht geschonken aan de Congolese stem en het post-onafhankelijkheidstijdperk (Reynebeau, 2018).

4.6. Met z'n allen op stap?

Alleen de geschiedenisleerkrachten van het KAT organiseren een uitstap in het kader van de lessen over de (de)kolonisatie. Zij kozen ervoor om zelf de leerlingen in het AfricaMuseum – dat op amper twee kilometer van de school gelegen is – rond te leiden. Helaas is deze uitstap omwille van de vijfjarige renovatie van het museum en de Covid-19 pandemie al enkele jaren niet meer kunnen doorgaan. Interviewee A gaf echter ook aan om open te staan voor een ander extern aanbod zoals een workshop, maar heeft hier nog geen concrete stappen rond ondernomen.

In het KAE krijgen de geschiedenisleerkrachten van de school de ruimte om één uitstap per schooljaar te organiseren en daarbij geven zij de voorkeur aan de Wereldoorlogen. Dit zou echter gecombineerd kunnen worden met topics rond kolonisatie. Zo mobiliseerden Europese naties tijdens WOI soldaten uit hun kolonies om mee te vechten in Vlaanderen (Dendooven & Chielens, 2009). Het AUK richt eveneens in het vijfde jaar een vakoverschrijdende uitstap naar de Westhoek rond de Eerste Wereldoorlog in. Voor de zesdejaars voorzien ze een bezoek aan het Europees Parlement en het Huis van de Europese Geschiedenis. Interviewee E gaf hier twee redenen voor: gratis inkom en vlot bereikbaar. Het onderzoek van Dimokritos Kavadias en Britt Dehertogh in opdracht van de Koning Boudewijnstichting (2010) schoof tijd als één van de belangrijkste voorwaarden om al dan niet in te gaan op externe ondersteuning. Hoewel volgens Grever en van Boxtel (2014) het belangrijk is om leerlingen verschrikkelijke gebeurtenissen uit verleden op een creatieve manier te laten verwerken en volgens Dillon e.a. (2005) meerdere voordelen verbonden zijn aan *outdoor learning*, is er volgens de geïnterviewde leerkrachten te weinig tijd beschikbaar in het curriculum van het vak Geschiedenis om deze principes tegemoet te komen.

4.7. Tijd voor een discussie!

	Doceren	OLG	Individueel werk	Groepswork	Hoekenwerk	Discussie	Portfolio
Lkr. A KAT	X	X	X	X		X	
Lkr. B KAT		X	X	X		X	

Lkr. C KAE		X	X			X	
Lkr. D KAE	X	X	X			X	
Lkr. E AUK	X	X	X				

Tabel 12: Didactische werkvormen die de tijdens de lessen over (de)kolonisatie ingezet worden, afgeleid uit de interviews. OLG is de afkorting van onderwijsleergesprek. Er werden werkvormen geselecteerd uit elke categorie voorgesteld in het werk *Leren en onderwijzen* van Roger Standaert e.a. (2006).

Inzake de didactische werkvormen, geeft de bovenstaande tabel 12 tevens duidelijke gelijkenissen weer tussen de geselecteerde cases. Het onderwijsleergesprek (vraag-en-antwoord) en het individueel werk overheersen. Maar alle betrokkenen gaven aan dat dat voor al hun lessen geldt. De leerkrachten van het KAT en KAE organiseren ook één of meerdere klasdiscussies of klasdebatten, bijvoorbeeld rond het restitutedebat of het schuldvraagstuk. Zij ontwijken dus zeker geen spanningen rond controversiële onderwerpen, in tegenstelling tot wat Masta concludeerde in haar onderzoek van 2016. Masta rapporteerde dat leerkrachten hun eigen interpretaties rond kolonialisme naar voren schuiven en leerlingen niet aan het woord laten. Tijdens mijn interviews gaven twee leerkrachten zelfs expliciet aan tegen de werkvorm “doceren” te zijn om het leerlingenperspectief meer naar voren te laten komen. Hoekenwerk en portfolio komen opnieuw omwille van (vermeend) tijdsgebrek niet aan te pas. Een groepswerk bestaat in de aanpak van de geselecteerde leerkrachten vaak simpelweg uit het oplossen van oefeningen in groepsverband.

4.8. De interesses, reacties en etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen

Tijdens het interview mochten de leerkrachten eerst zelf de etnisch-culturele samenstelling van hun klassen beschrijven. De leerkrachten van het KAE en AUK wezen aan dat hun klassen op etnisch-cultureel vlak zeer divers zijn. Daarnaast zijn er volgens hen ook geen echte meerderheidsgroepen. Deze uitspraken komen overeen met het aantal leerlingen dat in het schooljaar 2019-2020 in aanmerking kwam voor de SES-indicator “thuis taal niet-Nederlands” (zie tabel 13). Deze indicatoren werden opgesteld om de sociaaleconomische status van een school te bepalen. 53% van de leerlingen in het AUK en KAE sprak thuis geen Nederlands.

Niettemin moeten deze cijfers voorzichtig geïnterpreteerd worden. Een taal geeft namelijk geen informatie over de herkomst van de jongeren en het taalgebruik in verschillende contexten. Daarnaast moet in het achterhoofd gehouden worden dat in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest het Frans de meest gekende taal is. Frans is vaak de spreektaal van de jongeren en de tweede taal van migrantengezinnen (Janssens, 2018).

De leerkrachten van het KAT gaven daarentegen tegenstrijdige antwoorden. Terwijl interviewee B op het multidiverse karakter van de school wees, beschreef interviewee A het KAT als een vrij blanke school waar het aantal jongeren met een andere afkomst beperkt is. Hij noemt twee à drie leerlingen per klas. Het aantal leerlingen dat tijdens het vorig schooljaar thuis geen Nederlands sprak, komt hier neer op 30%.

	KAT	KAE	AUK
Moeder geen diploma hoger secundair onderwijs	7,2%	8,5%	26%
Ontvangst schooltoelage	11%	14,7%	35,8%
Thuis taal niet-Nederlands	30%	53%	53,5%
Afkomstig uit een buurt met veel schoolse vertraging	21%	73%	88%

Tabel 13: Overzicht van de SES-indicatoren van de drie onderzochte scholen (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2019).

Leerkracht D vermeldde dat de meerderheid van de leerlingen tot de meer welvarende middenklasse behoort, onder meer doordat er veel kinderen van zogenaamde expats (werknemers die omwille van hun professionele activiteit tijdelijk in het buitenland verblijven) naar school gaan. Het overzicht van de leerlingkenmerken in tabel 13 wijst eveneens uit dat vorig jaar slechts 14,7% van de leerlingen een schooltoelage ontving. Niettemin lag dat aantal nog lager in het KAT.

Evenals de leerkrachten uit het onderzoek van Mok (2011) vinden deze geschiedenisleerkrachten de klassamenstelling niet enorm relevant voor de lessen. Ze zouden naar eigen zeggen zeer gelijkaardige lessen geven in een Vlaamse, blanke school. Deze “desinteresse” voor de unieke situatie en achtergrond van elke leerling wijst op een vorm van

kleurenblindheid. Volgens de onderzoekers Celeste e.a. (2019, p. 1604) trachten kleurenblinde leerkrachten “[...] to neutralize prejudice and discrimination by de-emphasizing group categories and ignoring group differences”. De exacte manier waarop dit gebeurt, is afhankelijk van de bredere context en de organisatie van de school. Niettemin kan een dergelijke kleurenblinde aanpak – wanneer er minder gefocust wordt op het creëren van gelijkheid tussen de leerlingen – schadelijk zijn voor de samenhang en de prestaties van leerlingen uit minderheidsgroepen (Celeste e.a., 2019). Hieromtrent is verder onderzoek noodzakelijk.

Alle leerkrachten denken dat de meeste leerlingen Geschiedenis een leuk en interessant vak vinden. Volgens twee leerkrachten is dit hoofdzakelijk te wijten aan de actuele lesinhouden in de derde graad, volgens de andere twee leerkrachten aan de gepassioneerde leerkracht en de goed voorbereide lessen waarin er veel ondersteuning aan de leerlingen wordt geboden. Interviewee A denkt wel dat de meisjes meer geïnteresseerd in geschiedenis zijn en andere leerlingen het absoluut geen leuk vak vinden door hun Franse taalachtergrond en het gebrek aan inzicht. Ze kunnen zich volgens hem minder goed uitdrukken en kunnen vaak minder snel verbanden leggen.

In verband met de reacties tijdens de lessen over de Belgische kolonisatie bestaat er veel eensgezindheid onder de bevroegde leerkrachten: alle leerlingen zijn nieuwsgierig, boos en gechoqueerd. In de Brusselse context en de nabijheid van het AfricaMuseum in Tervuren zien sommige leerkrachten dat veel leerlingen reeds goed op de hoogte zijn van de wandaden. Het aantal leerlingen dat tijdens de lessen enorm verrast is, is beperkt. Het survey-onderzoek van Mok uit 2011 toonde daarentegen aan dat de voorkennis van de leerlingen hoofdzakelijk onjuist en onvolledig was. De lessen over de Nederlandse slavernij leidden dan ook vaak tot heftige, emotionele reacties.

Maar kunnen leerlingen met een migratie-achtergrond zich meer identificeren met dit niet-Europese onderwerp en zijn ze geïnteresseerder? In het onderzoek van Mok kwam naar voren dat de helft van de respondenten hier geen uitgesproken mening over heeft en geen verschillen tussen de leerlingen opmerkt. In de context van voorliggend onderzoek gaven twee leerkrachten een gelijkaardig antwoord. Één leerkracht gaf ook aan dat blanke leerlingen zich niet identificeren met de kolonialen, maar zich vereenzelvigen met de slachtoffers. De andere drie leerkrachten merkten wel meer interesse op omwille van persoonlijke redenen. In het AUK treden leerlingen met een migratie-achtergrond meer met een trotser gevoel naar voren en tonen

ze hun uitgebreidere voorkennis, bijvoorbeeld bij een kaartoefening rond de Europese kolonies in Afrika. In het KAT is er een eenmalig incident geweest waar een meisje met Congolese roots enorm kwaad is geworden op haar blanke medeleerlingen tijdens een discussie over het schuldvraagstuk. Zij nam de uitspraken heel erg persoonlijk op. Uiteindelijk is de leerlingenbegeleiding moeten tussenkomen om de rust in de klas te doen wederkeren. Gevoelige historische onderwerpen kunnen in een bepaalde klas- of schoolcontext als controversieel beschouwd worden door de diversiteit aan leerlingen en de verschillende verhalen, waarden en normen en persoonlijke trauma's die zij met zich meebrengen. Soms staan deze verhalen ook haaks op het "Westerse canon van de geschiedenis" dat in de klassieke schoolkennis verankerd zit (Savenije e.a., 2019).

4.9. De achtergrond en persoonlijke motivaties van de leerkrachten

Tijdens het interview liet ik de leerkrachten hun achtergrond beschrijven en de invloed daarvan op hun manier van lesgeven. Ik liet het woord "achtergrond" bewust open. De twee mannelijke leerkrachten verwezen meteen naar hun Vlaamse, blanke afkomst en het ontbreken van een koloniaal aspect in de familie. Twee vrouwelijke leerkrachten benoemden hun sociaal engagement en linkse politieke overtuigingen. Interviewee B noemde eveneens het belang van haar familiale situatie aangezien haar man jarenlang in Kinshasa heeft gewoond en onderzoek naar Congo heeft gevoerd. Ten slotte wees interviewee C op haar opleiding en passie voor geschiedenis. Voor drie leerkrachten is de invloed van hun achtergrond toch eerder indirect. Ze proberen zo objectief mogelijk les te geven, maar geven tegelijkertijd ook toe dat geheel objectieve kennis niet bestaat. Alle leerkrachten zijn het eens dat je als leerkracht geen interpretatie mag opleggen, maar de leerlingen moet leren een argument onderbouwen, kritisch nadenken over de informatie die ze aangereikt krijgen en historisch redeneren. De geïnterviewde leerkrachten gingen hier zelf niet dieper in op het historisch redeneren, maar van Boxtel en van Drie (2008, p. 45) definiëren als "[e]en waarneembare activiteit in gesproken of geschreven woord waarin historische kennis, historische vaardigheden en besef van de aard van de discipline geschiedenis tot uitdrukking komen".

Alle docenten vinden de Belgische koloniale geschiedenis wel een belangrijk onderwerp, maar niet het belangrijkste onderwerp in de derde graad. Mok (2016) zag bijvoorbeeld dat leerkrachten waarvan de roots in een voormalige Nederlandse kolonie liggen omwille van persoonlijke redenen uitgebreider lesgeven over het Nederlandse slavernijverleden en er onder

meer een uitstap of project aan koppelen. Het pedagogisch project en de schoolvisie hebben volgens geen enkele leerkracht invloed op hun lessen. Desalniettemin lijkt het PPGO! indirect toch invloedrijk. Het PPGO! hecht veel waarde aan drie principes: de persoonlijke ontplooiing van elke leerling, het neutraliteitsprincipe (eerbied voor alle ideologische, filosofische en godsdienstige overtuigingen) en het samenleven in een multiverse samenleving (Baert & Van Slycken, 2019). Maar door net de nadruk te leggen op “het individu” en het neutraliteitsprincipe in de plaats van het erkennen van culturele diversiteit, onderstreept het PPGO! de kleurenblindheid. Deze aanpak zou nadelige gevolgen kunnen hebben voor “sense of belonging” en de schoolprestaties van jongeren uit minderheidsgroepen. Desniettemin kunnen er ook meer positieve effecten zijn door de klemtoon te leggen op de gelijkwaardigheid tussen alle leerlingen (Celeste e.a., 2019; GO!, 2015).

5. Controverses rond gecanoniseerd geschiedenisonderwijs in een kosmopolitische stad?

In het kielzog van de Black Lives Matter-manifestaties die de discussies rond het koloniale verleden en zijn hedendaagse erfenis hebben doen oplaaien, werd ook de kennis van middelbare scholieren over de eigen koloniale geschiedenis in vraag gesteld. De leerplannen en bestaande schoolhandboeken komen namelijk niet tegemoet aan de noden van een multiverse klas en een gebrek aan kennis kan racistische praktijken in een superdiverse maatschappij bevorderen. Welke inhoudelijke en didactische keuzes maken vijf geschiedenisleerkrachten van de derde graad ASO in GO!-scholen in Brussel en de Vlaamse Rand om deze problematiek te verhelpen? En welke rol spelen hun eigen achtergrond en (vakgebonden) overtuigingen hierin?

Vier leerkrachten beschreven hun klassen als zeer cultureel-etnisch divers. Deze uitspraken lijken ook bevestigd te worden door de SES-indicator “thuis taal niet-Nederlands”. Maar ondanks dat er leerlingen met een koloniale of migratie-achtergrond in de klas zitten, hebben de leerkrachten – in navolging van het PPGO! – een eerder kleurenblinde houding en negeren ze als het ware de cultureel-etnische verschillen binnen de klasgroep. Deze kleurenblinde ingesteldheid komt tot uiting in de keuzes die de leerkrachten maken.

Op twee jaar tijd spenderen de geschiedenisleerkrachten ongeveer vijf à acht lessen aan de (de)kolonisatie. Hiervoor ontwerpen ze samen met de andere leden van de vakwerkgroep eigen lesmaterialen. Op die manier hebben ze naar eigen zeggen meer keuzevrijheid. Deze lessen vallen altijd onder het hoofdstuk “Imperialisme en kolonialisme in de moderne tijd”, waarin Congo als casus binnen de ruimere globale context wordt bestudeerd. Deze titel impliceert volgens Mahieu (2018) dat in het *master narrative* de nadruk wordt gelegd op de onderdrukking van andere volkeren. Dat *master narrative* blijft ook in deze scholen overeind. De geschiedenisleerkrachten spitsen zich hoofdzakelijk aan de ene kant toe op de wandaden van Leopold II en de concessiemaatschappijen, en aan de andere kant op de internationale kritiek op deze wandaden. Er wordt niets geschreven over de pre-koloniale geschiedenis van een land en zeer weinig over het post-onafhankelijkheidstijdperk. Daarnaast domineren Westerse, mannelijke politici het narratief. Het eenzijdig, overheersend eurocentrisch perspectief blijft op deze manier overeind, maar de leerkrachten proberen dit enigszins te corrigeren door doelbewust multiperspectiviteit te integreren. Er is dus een spanning tussen het eurocentrisme enerzijds en de multiperspectiviteit anderzijds, omdat het laatstgenoemde erop wijst dat de leerkrachten zich wel bewust zijn van de cultureel-etnische verschillen. In de cursus van het AUK bleef echter wel het Westerse perspectief in het historisch bronnenmateriaal overheersen, maar de leerkracht vulde dit materiaal evenals de andere leerkrachten goed aan met de meerstemmige documentairereeks *Kinderen van de kolonie* en Bates documentaire. Daarnaast wordt er tevens multiperspectiviteit gecreëerd door het afwisselen van de subcategorieën in het model van Kropman e.a. (2020) en Couttenier e.a. (2020) en door het bestuderen van de kolonisatie in een globaal kader. Dit past binnen de bevinding dat in Vlaamse schoolhandboeken toch meerdere perspectieven naar voren komen (Kropman e.a., 2020).

De achtergrond van de leerkrachten, hun overtuigingen en het PPGO! lijken dus invloed te hebben op zowel de bovenstaande inhoudelijke keuzes als hun didactische keuzes. Doordat de geschiedenisleerkrachten zich kleurenblind opstellen en onder meer onderstrepen dat ze blank en sociaal geëngageerd zijn, willen ze zich niet superieur gedragen, niemand bevoordelen en zo objectief mogelijk les geven. Zo trachten ze in tegenstelling tot de bevindingen van Masta (2016) geen “waarheden” op te leggen aan de leerlingen en de koloniale processen niet te normaliseren of te negeren, maar gaan ze met al hun leerlingen in dialoog tijdens een onderwijsleergesprek of leren ze de leerlingen hun eigen mening te onderbouwen tijdens een klasdiscussie. Door het negeren van de cultureel-etnische verschillen merken ook slechts twee leerkrachten op dat de leerlingen van wie de roots in voormalige kolonies liggen zich ietwat

meer kunnen identificeren met dit onderwerp. De andere leerkrachten merken enkel meer interesse omwille van persoonlijke redenen op.

Dit onderzoek werd echter aan de ene kant bemoeilijkt door de geldende coronamaatregelen en was aan de andere kant beperkt in tijd en ruimte. Om die reden is verder onderzoek absoluut noodzakelijk. Hier zijn er verschillende pistes mogelijk. Ten eerste moet mijn studie en de studie van Yolan Devriendt aangevuld worden met andere GO! en katholieke scholen in Brussel en Vlaanderen om eventuele gelijkenissen en verschillen tussen de onderwijsnetten duidelijk te maken. Daarnaast kunnen ook provinciale, gemeentelijke, protestants-christelijke, methodescholen, etc. onder de loep genomen worden. Hier is het tevens noodzakelijk om leerkrachten met een migratie-achtergrond bij het onderzoek te betrekken om te kijken of zij omwille van persoonlijke redenen bijvoorbeeld een meer projectmatige aanpak – zoals in het onderzoek van Mok (2011) – hanteren. Ten derde kunnen leerlingen – met of zonder migratieachtergrond – in het onderzoek betrokken worden om te kijken hoe zij de lessen over de koloniale geschiedenis ervaren en wat ze precies zouden willen veranderen. Vervolgens zouden er eveneens klasobservaties kunnen plaatsvinden. Op die manier kunnen de uitspraken van de leerkrachten geverifieerd worden en komen eventuele spanningen met of tussen de leerlingen tot uiting. Ten slotte zou de (student-)onderzoeker een educatief pakket en bijhorende les kunnen uitwerken en zelf of door andere geschiedenisleerkrachten laten uittesten in de praktijk.

6. Bibliografie

6.1. Onuitgegeven primaire bronnen

Vakwerkgroep Geschiedenis Atheneum Unesco Koelberg (2020). *Hoofdstuk 2.5: Dekolonisatie* [Class handout]. Atheneum Unesco Koelberg.

Vakwerkgroep Geschiedenis Atheneum Unesco Koelberg (2020). *Hoofdstuk 4: The West and the Rest* [Class handout]. Atheneum Unesco Koelberg.

Vakwerkgroep Geschiedenis Koninklijk Atheneum Etterbeek (2020). *Cursus Geschiedenis in 5 ASO* [Class handout]. Koninklijk Atheneum Etterbeek.

Vakwerkgroep Geschiedenis Koninklijk Atheneum Etterbeek (2020). *Cursus Geschiedenis in 6 ASO* [Class handout]. Koninklijk Atheneum Etterbeek.

Vakwerkgroep Geschiedenis Koninklijk Atheneum Tervuren (2020). *Deel 3: Veranderende krachtverhoudingen in de wereld: De weg naar een nieuwe wereld?* [Class handout]. Koninklijk Atheneum Tervuren.

Vakwerkgroep Geschiedenis Koninklijk Atheneum Tervuren (2020). *Hoofdstuk 6: Dekolonisatie na WO II* [Class handout]. Koninklijk Atheneum Tervuren.

6.2. Uitgegeven primaire bronnen

Agentschap voor Onderwijsdiensten (2019). *Overzicht leerlingenkenmerken secundair onderwijs saldo werkingstoelagen schooljaar 2019-2020*.
<https://www.agodi.be/cijfermateriaal-leerlingenkenmerken>

Beirens, E. (2016, February 5). *Blanke koning, rood rubber, Zwarte dood* [Translated Film]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=a9LpFzY2lL8>

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2014). *Leerplan secundair onderwijs: AV Geschiedenis ASO derde graad eerste en tweede leerjaar*. <https://pro.g-o.be/blog/documents/2014-012.pdf>

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2015). *Pedagogisch project van het Gemeenschapsonderwijs (PPGO!)*. https://g-o.be/media/1542/pedagogisch-project_2016_def.pdf

International Organization for Migration (2015). *World Migration Report 2015. Migrants and Cities: New Partnerships to Manage Mobility*.

Janssens, R. (2018). *BRIO-taalbarometer 4: De talen van Brussel*. BRIO Brussel. <https://www.briobrussel.be/node/14763?language=de>

Laeremans J., & Vandromme, L. (2020, July 13). *Verslag namens de Commissie voor Onderwijs uitgebracht door Jan Laeremans en Loes Vandromme over het voorstel van resolutie van Elisabeth Meuleman, Stijn Bex en Imade Annouri over het opnemen van de kolonisatie en het dekolonisatieproces in de eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs*. Vlaams Parlement. <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1584859>

Meuleman, E., Bex, S., & Annouri, I. (2020, June 9). *Voorstel van resolutie over het opnemen van de kolonisatie en het dekolonisatieproces in de eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs*. Vlaams Parlement. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1581173>

Maatschappij voor het Intercommunale Vervoer te Brussel (2021). [Map of the Brupass and Brupass XL-zone]. https://www.stib-mivb.be/article.html?l=nl&_guid=606c70f8-2336-3910-d493-805661debe67

Statistiek Vlaanderen (2020, July 14). *Bevolking naar nationaliteit*. <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/bevolking-naar-nationaliteit>

6.3. Secundaire bronnen

Baert, K., & Van Slycken, L. (2019). *Regelgeving van het basisonderwijs in Vlaanderen*. Gompel&Svacina.

Black Lives Matter (n.d.). About. <https://blacklivesmatter.com/about/>

BELvue (2021). *Historisch dossier: Belgische kolonisatie in Midden-Afrika*. <https://www.belvue.be/nl/documentation/historisch-dossier-belgische-kolonisatie-midden-afrika>

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meussen, L., & Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilation Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177%2F0146167219838577>

Conrad, S. (2016). *What is Global History?*. Princeton University Press.

Couttenier, M., Standaert, N., & Van Nieuwenhuysse, K. (2018). *Eurocentrisch denken voorbij: Interculturele perspectieven in geschiedenisonderwijs*. Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv4s7gt3>

Cuypers, S. (2016). Belgisch-Congolese jongeren aan het woord. Omgang met het Congolese verleden. *Brood & Rozen*, 1, 28-45.

Dendooven, D., & Chielens, P. (2009). *Wereldoorlog I: vijf continenten in Vlaanderen*. Lannoo.

Devriendt, Y. (2018). *Belgische koloniale geschiedenis in het katholiek middelbaar onderwijs: vergeten verhaal of kritisch discours?* [Master's thesis, University of Ghent]. Library UGent.

Dillon, J., Morris, M., O'Donnel, L., Reid, A., Rickinson, M., & Scott, W. (2005). *Engaging and learning with the outdoors – The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*. National Foundation for Education Research. <http://www.bath.ac.uk/cree/resources/OCR.pdf>

Goddeeris, I., Lauro, A., & Vanthemsche, G. (2020). Het koloniale verleden door een Belgische bril: van witte nostalgie naar veelkleurig debat. In I. Goddeeris, A. Lauro, & G. Vanthemsche (Eds.). *Koloniaal Congo: Een geschiedenis in vragen* (pp. 375-384). Polis.

Goddeeris, I., Lauro, A., & Vanthemsche, G. (Eds.) (2020). *Koloniaal Congo: Een geschiedenis in vragen*. Polis.

Institute for Outdoor Learning (n.d.). *Wat is Outdoor Learning?* Retrieved August 3, 2021, from <https://www.outdoor-learning-research.org/Research/What-is-Outdoor-Learning>

Institute for the Public Understanding of the Past (2007). *A review of the TV programme 'Congo: White King, Red Rubber and Black Death' (BBC 4)*. 1807 Commemorated. <https://archives.history.ac.uk/1807commemorated/media/reviews/congo.html>

Kavadias, D., & Dehertogh, B. (2010). *Scholen en Burgerschapseducatie. De totstandkoming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen*. Koning Boudewijnstichting. <https://www.kbs-frb.be/~media/Files/Bib/Publications/Older/POD2011-ScholenEnBurgerschapseducatie.pdf>

Kropman, M., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2020). Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.3167/jemms.2020.120101>

Liberas (2020). *De complexe relatie tussen België en Congo. Een verhaal van kolonisatie, beeldvorming en dekolonisatie*. <https://www.liberas.eu/digitaal-educatief-pakket-congo-een-verhaal-van-dekolonisatie-en-beeldvorming/>

Mahieu, E. (2018). *De kinderen en de kolonie*. Sonderland.

Masta, S. (2016). Disrupting Colonial Narratives in the Curriculum. *Multicultural Perspectives*, 4(18), 185-191. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1222497>

Mok, I. (2011). 'Juf, was dat écht zo?'. *Lessen over slavernij in het Amsterdamse voortgezet onderwijs*. Cultuursporen (in opdracht van Gemeente Amsterdam, Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling). <http://www.cultuursporen.nl/webcontent/wp-content/uploads/2016/06/DMO-Educatie-Slavernij-Mok-Cultuursporen-290411.pdf>

Mortelmans, D. (2019). Analyzing Qualitative Data Using NVivo. In H. Van den Bulck, M. Puppis, K. Donders, & L. Van Audenhove (Eds.). *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research* (pp. 435-450). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16065-4_25

Opgenhaffen, T. (2015). *Mind the map: krachtige tools om leren in beeld te brengen*. Lannoo Campus.

Reynebeau, M. (2018, November 20). *Kinderen van de kolonie: 'Manneke, laat het maar zo'*. De Standaard. <https://ap.lc/zGXGq>

Rondetafels van de Interculturaliteit (2010, November 8). *Rapport dat op 8 november 2010 in Brussel werd overhandigd aan Joëlle Milquet, Vice-eerste minister, minister van Werk en van Gelijke Kansen, belast met het Migratie- en Asielbeleid, tijdens de slotceremonie van de Rondetafels van de Interculturaliteit*. Mardaga.

Savenije, G. M., Brauch, N., & Wagner, W. (2019). Sensitivities in history teaching across Europe and Israel. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566163>

Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.

Standaert, R., Troch, F., Peeters, I., & Piedfort, S. (2006). *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*. Acco.

Taylor, C. (1994). The politics of Recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (pp. 25-74). Princeton University Press.

Van Boxtel, C. & van Drie, J. (2008). Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 12(43), 45-54.

Vanderschoot, K, & Dumarey, A. (2018, November 20). *De complexe geschiedenis van België en Congo: een tijdlijn*. VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/drafts/Buitenland/kinderen-van-de-kolonie-tijdslijn/>

Van Nieuwenhuysse, K, & van der Vlies, T. (2021). Hedendaagse uitdagingen voor een oud schoolvak: geschiedenisonderwijs in de 21^{ste} eeuw. *Tijdschrift voor geschiedenis*, 134(1), 126-137. <https://doi.org/10.5117/TVG2021.1.010.NIEU>

Volman, M. (2015). Leeridentiteit en loopbaan. In M. Kuijpers, & R. Lengelle. (Eds.). *Een loopbaan van betekenis* (pp. 89-104). Garant Uitgevers.

Weiner, M. F. (2016). Colonized Curriculum: Racializing Discourses of Africa and Africans in Dutch Primary School History Textbooks. *Sociology of Race and Ethnicity Journals*, 2(4), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332649215628037>

Zaniello, T. (2018). *The Cinema of Globalization: A Guide to Films about the New Economic Order*. Cornell University Press.

7. Bijlagen

7.1. De vragenlijst voor de interviews met de geschiedenisleerkrachten

De vragen zijn hoofdzakelijk op twee studies gebaseerd. Bij elke vraag zal er met een * of ** verwezen worden naar de desbetreffende studie:

*: Mok, I. (2011). *'Juf, was dat écht zo?'. Lessen over slavernij in het Amsterdamse voortgezet onderwijs*. Cultuursporen (in opdracht van Gemeente Amsterdam, Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling). <http://www.cultuursporen.nl/webcontent/wp-content/uploads/2016/06/DMO-Educatie-Slavernij-Mok-Cultuursporen-290411.pdf>

** : Devriendt, Y. (2018). *Belgische koloniale geschiedenis in het katholiek middelbaar onderwijs: vergeten verhaal of kritisch discours?* [Master's thesis, University of Ghent]. Library UGent.

7.1.1. De achtergrond van de leerkracht:

1. Wat is uw leeftijd?
2. Wat heeft u gestudeerd? Deed u in uw Bachelor- of Masterproef onderzoek naar de koloniale geschiedenis van België?
3. Hoe lang geeft u al les?
4. In welke jaren geeft u les?
5. Hoe zijn de klassen op etnisch-cultureel vlak samengesteld? (*)
6. Waarom hebt u ervoor gekozen om geschiedenisleerkracht te worden? (**)

7.1.2. *Beliefs* over de rol van de geschiedenisleerkracht en het vak geschiedenis:

7. Stelling: "Een geschiedenisleerkracht leert alleen objectieve, te reproduceren kennis aan". (**)
8. Stelling: "Het vak Geschiedenis draagt bij tot de ontwikkeling van jongeren tot kritische, zelfstandige burgers". (**)
9. Hoe reageren uw leerlingen op de lessen Geschiedenis in het algemeen? (**)

7.1.3. *Beliefs* over het lesgeven over de Belgische kolonisatie:

10. Hoeveel lessen heeft u besteed of zal u dit jaar aan de Belgische kolonisatie besteden? Is dit voor alle klassen gelijk? (*)

11. Vindt u het een belangrijk onderwerp? Waarom? (* en **)

12. Schenkt u naast Congo ook aan andere gekoloniseerde gebieden aandacht? (* en **)

13. Vallen de lessen over de Belgische kolonisatie onder het hoofdstuk 'koloniale/imperiale geschiedenis', 'Belgische geschiedenis' of ...? (* en **)

14. Welke actoren, aspecten, historische feiten, gebeurtenissen, etc. bespreekt u tijdens deze lessen? De leerkrachten antwoorden via een Google Form (BELvue, 2021; Goddeeris e.a., 2020; Liberas, 2020; Vanderschoot e.a., 2018).

- Gebeurtenissen:

- De pre-koloniale geschiedenis van Congo.
- De Koloniale Conferentie van Berlijn (15 november 1884-26 februari 1885).
- De wereldtentoonstelling in Brussel en de oprichting van het Koloniënpaleis in Tervuren (1897-1989).
- De wandaden in Kongo-Vrijstaat (1885-1908).
- De internationale kritiek op de onmenselijke behandeling van Congo, bijvoorbeeld de oprichting van de Congo Reform Association in Groot-Brittannië.
- De betrokkenheid van Congo in de Wereldoorlogen.
- De overgave van Rwanda-Burundi als mandaatgebieden en hun onafhankelijkheid (1924-1962).
- Sociale, economische en maatschappelijke hervormingen in Congo, zoals het Tienjarenplan, de évolués en carte civique en de oprichting van de Universiteit Lovanium.
- De opkomst van Congolese politieke partijen en de eerste lokale verkiezingen in 1957.
- De onafhankelijkheid van Congo (30 juni 1960): de Rondetafelconferentie (20 januari-20 februari 1960) en de toespraken van Patrice Lumumba en koning Boudewijn op de Onafhankelijkheidsfeesten.
- De protesten van de Congolese bevolking tijdens de koloniale periode, bijvoorbeeld de stichting van de Union Congolaise in 1919.

- De chaos na de onafhankelijkheid, bijvoorbeeld de moord op Lumumba, het uitbreken van rellen en de afscheiding van Katanga.
- De Zaïrisering van Mobutu Sese Seko (1965-1973).
- De conflicten in Oost-Congo.

- Actoren:

- David Livingstone (1813-1873), Schotse ontdekkingsreizer.
- Henry Morton Stanley (1841-1904), Brits-Amerikaanse journalist en ontdekkingsreiziger.
- Koning Leopold II van België (1835-1909).
- Tippo Tip (1837-1905), Arabo-Swahili plantage-zakenman en slavenhandelaar
- Mary Kingsley (1862-1900), één van de weinige vrouwelijke ontdekkingsreizigers.
- Joseph Conrad (1857-1924), schrijver van *Heart of Darkness*.
- Koning Boudewijn van België (1930-1993).
- Patrice Lumumba (1925-1961), eerste premier van onafhankelijk Congo.
- Joseph Kasa-vubu (1917-1969), eerste president van onafhankelijk Congo.
- Joseph-Désiré Mobutu (1930-1997), militair dictator en president van Congo.
- Moïse Tshombe (1919-1969), politiek leider van Katanga.
- Louis Rwagasore (1932-1961), kroonprins van Burundi en onafhankelijkheidsstrijder.
- Agathe Uwilingiyimana (1953-1994), eerste vrouwelijke eerste minister van Rwanda.
- Laurent-Désiré Kabila (1939-2001) en Joseph Kabila (1971-), presidenten van Congo-Kinshasa.

15. Hoe bereidt u de lessen voor? Maakt u gebruik van een handboek, een educatief pakket of ontwerpt u zelf het cursusmateriaal (welk bronnenmateriaal)? (* en **)

16. Organiseert u een uitstap of doet u bijvoorbeeld beroep op externe partners. (*)

17. Welke werkvormen zet u tijdens deze lessen in? (**)

- Doceren;
- Een onderwijsleergesprek;
- Een individueel werk;
- Een groepswork;

- Hoekenwerk;
- Een klasgesprek of klasdiscussie;
- Een portfolio.

18. Heeft u hiervoor een bijscholing gevolgd? (*)

19. Beïnvloedt de multiculturele samenstelling van uw klas uw wijze van lesgeven over dit onderwerp? (*)

20. Denkt u dat de leerlingen van wie de roots in voormalige kolonies liggen zich meer kunnen identificeren met dit onderwerp? (*)

21. Bent u bekend met het begrip ‘multiperspectiviteit’? (**)

- “[Multiperspectiviteit is] het in acht nemen van meerdere perspectieven in de analyse van historische fenomenen” (Couttenier e.a., 2018, p. 30).

22. Op welke manier tracht u multiperspectiviteit in de lessen te integreren? (**)

- Aandacht schenken aan de interculturele contacten en de mengculturen.
- Leerlingen in contact brengen met verschillende historische bronnen zodat ze de tegengestelde representaties van het verleden en discoursen kunnen deconstrueren.
- Door een fenomeen of gebeurtenis binnen een lokaal, regionaal, nationaal of globaal kader te behandelen.
- Verschillende actoren, bronnen, soorten historiografie of narratieven te bespreken (Couttenier e.a., 2018, p. 30-32).

23. Beïnvloedt uw eigen achtergrond uw wijze van lesgeven over dit onderwerp? (*)

24. Beïnvloeden de schoolvisie en de school uw wijze van lesgeven over dit onderwerp? (**)

25. Hoe beoordeelt u in het algemeen de reacties van de leerlingen op dit onderwerp? (* en **)

26. Ervaart u problemen of moeilijkheden tijdens de lesvoorbereiding en het lesgeven over dit controversiële onderwerp? (**)