

# **KINDEREN VAN DE POSTKOLONIALE LITERATUUR**

**DE POSTKOLONIALE BENADERING IN HET VLAAMSE  
LITERATUURONDERWIJS**

Aantal woorden: 27.948

**Adam Amanda**

Studentennummer: 01708029

Promotor: Prof. Dr. Youri Desplenter,

Copromotor: Dr. Lieselot De Taeye

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Taal- en letterkunde: Nederlands-Engels

Academiejaar: 2021 - 2022



## Voorwoord

De talenklas van 2017 was een uitdaging voor elke leerkracht van mijn secundaire school. De diverse groep aan intelligente en mondige leerlingen wist zowel in de taallessen als in de lessen geschiedenis of godsdienst een discussie te starten over een stelling van de leerkracht, een uitspraak van een medeleerling of een oefening in het handboek. Vooral onze verschillende meningen resulteerden in gesprekken die een volledig lesuur in beslag konden nemen. Toch werden onze ideeën steeds weer gecombineerd tot een genuanceerde conclusie waarin iedereen zich kon vinden.

Tijdens mijn stage dit jaar vertelden de leerkrachten, die toen vooraan in de klas stonden, dat de diversiteit aan interesses en achtergronden resulteerden in één van hun moeilijkste, maar ook meest intrigerende klasgroepen. Hoewel ik met weinig van mijn medeleerlingen nog contact heb, geloof ik dat deze groep me geïnspireerd heeft om te schrijven over dit onderwerp, waarbij elke stem een eigen waarde en belang heeft. In het bijzonder bedank ik graag Kelly, die me heeft geïnspireerd om elk boek te openen en wier droom om voor te klas te staan ik in mijn toekomst graag vervul in haar plaats.

Tot slot bedank ik graag enkele personen die me tijdens het schrijfproces begeleid en ondersteund hebben. Vooral mijn promotor Prof. Dr. Youri Desplenter en copromotor Dr. Lieselot De Taeye wil ik bedanken voor hun vertrouwen in mijn kunnen, voor hun begrip en voor hun kritische blik. Daarnaast bedank ik graag mijn ouders en vrienden. Enkele namen die ik wil uitlichten zijn Lukas, Alexander, Helena en Sanne die steeds klaarstonden om delen van de scriptie na te lezen en me te motiveren met bejubelende woorden.

Ik hoop dat mijn scriptie een stapsteen kan zijn naar onderwijs waarin naar ieders stem geluisterd wordt.

Hij schudde zijn hoofd, hij mocht niet meer in sprookjes geloven. Zijn jeugd was voorbij en het uitzicht uit dit raam was een vanouds bekende, sentimentele echo, meer niet. Naar de duivel ermee! Laat de bulldozers komen. Als het oude niet stierf, werd het nieuwe niet geboren.

Salman Rushdie – *De duivelsverzen*  
(Emeis 2002: 509)

## Inhoudstafel

Voorwoord .....	1
Overzicht figuren .....	5
Overzicht bijlagen .....	7
1. Inleiding .....	9
2. Overzicht wetenschappelijke literatuur .....	15
<b>2. 1. De postkoloniale benadering</b> .....	15
2. 1. 1. Definitie .....	15
2. 1. 2. Centrale werken en concepten .....	17
2. 1. 3. Postkoloniale literatuur en de postkoloniale literaire analyse .....	20
<b>2. 2. De postkoloniale benadering in de Nederlanden</b> .....	23
2. 2. 1. De Nederlandstalige postkoloniale situatie .....	23
2. 2. 2. De Nederlandstalige postkoloniale literatuur .....	24
2. 2. 3. De Nederlandstalige postkoloniale benadering in het academisch onderzoek .....	25
<b>2. 3. Het Vlaamse literatuuronderwijs</b> .....	28
2. 3. 1. De mogelijkheden voor de postkoloniale benadering .....	28
2. 3. 2. De Nederlandstalige postkoloniale benadering in het Vlaamse literatuuronderwijs .....	31
3. Onderzoeksmethodologie .....	37
<b>3. 1. De enquête</b> .....	37
<b>3. 2. Het handboekenonderzoek</b> .....	42
<b>3. 3. Het focusgesprek</b> .....	43
4. Resultatenonderzoek .....	45
<b>4. 1. Handboekenonderzoek</b> .....	45
4. 1. 1. Literatuuronderzoek .....	45
4. 1. 2. Methodenonderzoek .....	50
4. 1. 3. Conclusie .....	57
<b>4. 2. Enquête</b> .....	59
4. 2. 1. Vraag 1: literatuur .....	60
4. 2. 2. Vraag 2: methoden .....	65
4. 2. 3. Vraag 3: functies .....	68
4. 2. 4. Conclusie .....	70
<b>4. 3. Focusgesprek</b> .....	72
5. Discussie .....	75
<b>5. 1. Vraag één: (Post)koloniale literatuur</b> .....	75
5. 1. 1. Canonliteratuur: casus één <i>Max Havelaar</i> .....	76

5. 1. 2. Koloniale literatuur: casus twee <i>Gangreen</i> .....	78
5. 1. 3. Nederlandse vs. Vlaamse kolonies .....	80
5. 1. 4. Conclusie.....	82
<b>5. 2 Vraag twee: postkoloniale blik en methode</b> .....	<b>84</b>
5. 2. 1. Werkvormen .....	84
5. 2. 2. Paradigma's .....	86
5. 2. 3. Postkoloniale concepten .....	87
5. 2. 4. Conclusie.....	92
<b>5. 3 Vraag drie: functies in het postkoloniaal literatuuronderwijs</b> .....	<b>94</b>
5. 3. 1. Voor de leerling .....	94
5. 3. 2. Socialiserend vs. subjectiverend.....	95
5. 3. 3. Vergeten functies .....	97
5. 3. 4. Conclusie.....	98
6. Lesvoorstel.....	101
<b>6. 1 Overzicht</b> .....	<b>101</b>
<b>6. 2 Didactische verantwoording</b> .....	<b>105</b>
6. 2. 1. Opbouw .....	105
6. 2. 2. Literatuur .....	105
6. 2. 3. Methode .....	107
<b>6. 4 Conclusie</b> .....	<b>109</b>
7. Beperkingen en opties voor verder onderzoek.....	111
8. Conclusie .....	113
Bibliografie .....	117

## Overzicht figuren

Figuur 1: didactische paradigma's van het literatuuronderwijs (Janssen 1998) en de twee onderliggende dimensies (Verboord 2003) (zie 2.3.1.)

Figuur 2: een overzicht van de informatie en context in de kaderteksten van *Tekst in context*-uitgaven (Van Kempen 2018: 41-42) (zie 2.3.2.)

Figuur 3: didactische paradigma's van het literatuuronderwijs (Janssen 1998) en de twee onderliggende dimensies (Verboord 2003) (zie 3.1)

Figuur 4: functies en doelen van het literatuuronderwijs (2018: 149) (zie 3.1).

Figuur 5: leerboeken en methodes (Vlaamse ministerie van onderwijs 2021) (zie 3.2).

Figuur 6: overzicht van alle literaire werken die vermeld worden in de verschillende handboeken, al dan niet onder de noemer 'postkoloniale literatuur' (zie 4.1.1.).

Figuur 7: lijst met voorbeelden van 'postkoloniale' en 'interculturele' literatuur volgens Focus (2011b: 63) (zie 4.1.1.).

Figuur 8: lijst met voorbeelden van 'postkoloniale' en 'interculturele' literatuur volgens Focus (2011b: 64) (zie 4.1.1.).

Figuur 9: voorbeeld van leesopdracht met literaire bouwstenen (personages) in *Focus 6 aso* (2012b: 270) (zie 4.1.2.).

Figuur 10: informatie over (post)koloniale literatuur in het bronnenboek van Impact (2015a: 178) (zie 4.1.2.).

Figuur 11: overzicht van gemeenten respondenten, gecategoriseerd per provincie (zie 4.2.).

Figuur 12: grafiek van (post)koloniale literatuur die leerkrachten bespreken in de klas in percentages (zie 4.2.1.).

Figuur 13: tabel met (post)koloniale literatuur die leerkrachten bespreken in de klas in percentages (zie 4.2.1.).

Figuur 14: grafiek met methodes die leerkrachten gebruiken bij lessen over (post)koloniale literatuur (zie 4.2.2.).

Figuur 15: tabel met werkvormen in lessen over (post)koloniale literatuur (zie 4.2.2.).

Figuur 16: tabel met concepten in lessen over (post)koloniale literatuur (zie 4.2.2.).

Figuur 17: tabel met functies toeschreven aan (post)koloniaal onderwijs (zie 4.2.3.).

Figuur 18: weetje over Jef Geeraerts en zijn *Ganggreen*-cyclus (1968-1977) in *Netwerk TaalCentraal 5 aso* (2016b: 221) (zie 5.2.3.).

Figuur 19: definitie 'migrantenliteratuur' in *Frappant 5 aso* (2017a: 331) (zie 5.2.3.).

Figuur 20: definitie 'migrantenliteratuur' in *Impact 5* (2015c: 52) (zie 5.2.3.).

Figuur 21: vraag over ras en mimicry of hybride identiteit in *Frappant 6 aso* (2017b: 153) (zie 5.2.3.).

Figuur 22: lesdoelen en eindtermen voor het lesvoorstel (zie 6.1.).

Figuur 23: schematisch overzicht met lesfasen, leerinhouden en werkvormen voor het lesvoorstel (zie 6.1.).

## Overzicht bijlagen

Bijlage 1: eindtermen en leerplannen Vlaanderen

Bijlage 2: enquête

Bijlage 3: lijst (post)koloniale literatuur in handboeken

Bijlage 4: vragen focusgesprek

Bijlage 5: resultaten enquête

Bijlage 6: overzicht van de verdeling van de werkvormen en concepten per (post)koloniaal literair werk in het handboek

Bijlage 7: focusgesprek

Bijlage 8: tijdlijn en werkblaadjes lesvoorstel

Bijlage 9: suggesties lesvoorstel





## 1. Inleiding

‘Onze kinderen zouden meer moeten lezen’; ‘onze leerlingen lezen niet meer’; ‘de leerlingen kennen de klassieken niet meer’. Het debat over cultuur in het algemeen en de lees- en literaire cultuur in het bijzonder staat vandaag de dag bovenaan de agenda. Het is het onderwerp van gesprek in huis- en lerarenkamers, komt aan bod in de media, verschijnt in politieke beleidsteksten en vormt het object van onderzoek aan universiteiten. Zowel in de privésfeer als in de openbaarheid wordt dit debat gevoerd, en steeds duidelijker manifesteert ‘cultuur’ zich daarbij als een concept in crisis. (Soetaert 2006: 11)

Enkele jaren later is dit citaat van Soetaert over de positie van literatuur in het onderwijs nog steeds relevant – “het literatuuronderwijs ligt onder vuur” (Witte, Mantingh en Van Herten 2017: 115). De jongere generatie toont in hun vrije tijd minder interesse in literatuur en ze is nauwelijks enthousiast over literatuur in het onderwijs (ibid. 117). Zo vinden leerlingen dat er aan literatuur, net als aan leesvaardigheid en luistervaardigheid, minder tijd gespendeerd moet worden dan aan schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid en taalbeschouwing (Steurbaut 2018, geciteerd in Van den Branden 2018). Daarnaast daalt zowel in Nederland als in België het aantal leerlingen in studierichtingen zoals ‘Nederlandse Taal- en Letterkunde’ of ‘Nederlandse Literatuur en Samenleving’, waardoor de laatstgenoemde richting zelfs is afgeschaft aan de Vrije Universiteit van Amsterdam (‘Vrije Universiteit’ 2019). Het is dan ook geen verrassing dat leerlingen in Nederland het vak Nederlands bestempelen als saai, niet leuk en niet interessant (Prinsen, Witte en Suhre 2018: 29). Ook in Vlaanderen vindt slechts een minderheid van de leerlingen het vak “interessant”, “leerrijk” of “leuk” (Steurbaut 2018, geciteerd in Van den Branden 2018).

Het probleem ligt echter niet enkel bij de gereduceerde interesse in de Nederlandse literatuur en cultuur. Ook leesvaardigheid en leesplezier lijken een probleem, zoals we kunnen afleiden uit de ‘teleurstellende’ PISA-resultaten uit 2019. De Vlaamse leerlingen vallen voor de eerste keer sinds het begin van de tests uit de top tien van de OESO-landen en 60% van de Vlaamse vijftienjarigen zegt enkel te lezen als het moet (De Meyer, Janssens en Warlop 2019). Zowel de verminderde interesse als de vermindering in leesvaardigheid zijn volgens Paul De Loore (2013: 22) te wijten aan de nieuwe invulling van het vak waarbij de focus niet langer ligt op

literatuur of taalkunde, maar op de bevordering van vaardigheden: “Paradoxaal genoeg leidt het vaardigheidsonderwijs dus niet tot een grotere taalvaardigheid: hoe meer vaardigheden de leerlingen oefenen, hoe minder vaardig ze blijken te worden”.

Daarnaast haalt De Loore (2013: 18) aan dat er weinig tijd is voor literatuur als de leerkracht wil voldoen aan alle eindtermen. Als we kijken naar de eindtermen voor literatuur en voor de rest van het vak Nederlands in de derde graad aso, zien we dat er inderdaad veel op de planning staat voor de leerkracht Nederlands. Daarenboven merken we op dat de eindtermen voor literatuur vaag omschreven zijn en dat de uitvoering ervan sterk afhankelijk is van de interpretatie en wil van de leerkracht (Nicolaas en Vanhooren 2008: 28). Niet elke leerkracht zal er dus voor kiezen om veel tijd te voorzien voor de lessen literatuur. Het is dan ook geen verrassing dat het uiteindelijke doel van literatuuronderwijs in de derde graad om leerlingen literair competent te maken bij een groot deel van de leerlingen niet behaald wordt (Morlion 2009: 152).

Het Vlaamse literatuuronderwijs wordt niet enkel ondervertegenwoordigd in de leerplannen en de praktijk maar ook in het (wetenschappelijke) onderzoek. Zo blijkt dat “Nederlandse onderzoekers bijna 80% van het onderzoek van het (literatuur)onderwijs Nederlands produceren” (Nicolaas en Vanhooren 2008: 54). Nicolaas en Vanhooren (2008: 55) zoeken de oorzaak daarvan bij de afwezigheid van een discipline literatuuronderwijs of literatuureducatie in Vlaanderen. Onderzoek naar Nederlandstalige literatuur in Vlaanderen gebeurt namelijk vooral door Nederlandse letterkundigen; onderzoek naar (lezen in) het onderwijs wordt dan weer vooral uitgevoerd door onderwijskundigen, waarbij een samenwerking tussen de twee nauwelijks aan de orde is (ibid. 55).

Ondanks deze ondervertegenwoordiging van het literatuuronderwijs in de praktijk en in de secundaire literatuur tonen de weinig bestaande onderzoeken over het onderwerp het belang en de voordelen van het literatuuronderwijs aan. Literatuur lezen, bespreken en analyseren heeft namelijk niet enkel een positief effect op de leesvaardigheid, zoals De Loore (2013: 20) suggereert. Het is ook onder voordelig voor de persoonsvorming van jongeren (zie Dera 2020; Schrijvers, Janssen en Rijlaarsdam 2016), voor hun cultureel bewustzijn (zie De Witte, Poriau en Depraetere 2020), voor hun kennis van de wereld (zie Groenendijk 2019) en voor hun

kritisch denken en burgerschapsvorming (zie Hernot 2019). Nicolaas en Vanhooren vatten de voordelen samen als volgt (2008: 4):

- a. literaire vorming draagt bij tot de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerlingen;
- b. literatuur zet leerlingen aan om te reflecteren over hun emoties, over verschillen, over de wereld, etc.;
- c. het literatuuronderwijs is de enige vorm van onderwijs waarbij een literair werk beschouwd en bestudeerd wordt als een autonoom kunstwerk;
- d. het lezen van literatuur biedt mensen kennis en waarden die niet via cursussen of leeromgevingen verworven kunnen worden.

Op basis daarvan kunnen we stellen dat literaire vorming nog steeds belangrijk is en dat waarschijnlijk ook zal blijven. Daarom juist is er nood aan meer onderzoek naar het Vlaamse literatuuronderwijs. Enkel op die manier kunnen we literatuuronderwijs verbeteren en ten volle genieten van de voordelen.

Een andere moeilijkheid in het literatuuronderwijs is de kloof tussen de benadering van literatuur in het secundair onderwijs en aan de universiteit. Het is namelijk zo dat als gevolg van het niet behaalde niveau van literaire competentie in de middelbare school veel studenten weinig voorkennis hebben wanneer ze beginnen aan de opleiding Taal- en Letterkunde Nederlands, of de overeenkomstige opleiding(en) in Nederland (Bernaerts, Uyttersprot en Van der Haven 2018: 331). Bernaerts, Uyttersprot en Van der Haven (2018: 331) leggen de oorzaak van dit verschijnsel bij “de steeds grotere afstand tussen de letterkundige neerlandistiek en het literatuuronderwijs op middelbare scholen”. Zij argumenteren dat beide domeinen baat zouden hebben bij intensievere betrokkenheid: het literatuuronderwijs op het vlak van lesinhouden en letterkundig onderzoek op het vlak van leerlingen die enthousiast zijn voor literatuur en die kiezen voor een carrière in de neerlandistiek (ibid. 332). Specifieker bepleiten ze dat literatuur erkend moet worden als een zelfstandige bron van gelaagde kennis die besproken moet worden met een transhistorische blik (ibid. 334). Dat wil zeggen dat we teksten moeten bespreken in hun historische en hedendaagse context zodat we “kunnen ervaren hoe de literatuur kennis kan opleveren, niet

alleen over onszelf, maar ook over een ver verleden en de dilemma's die mensen toen bezighielden" (ibid. 336).

Ook uit actuele discussies blijkt dat jongeren meer kennis nodig hebben over zichzelf, de wereld rondom hen en het verleden. Een recent voorbeeld van een discussie die grotendeels veroorzaakt is door een tekort aan kennis over het verleden en gebrek aan vaardigheden om met het verleden om te gaan, is de storm op sociale media over presentatrice Julie Van den Steen en haar grootvader Gerard Soete. De presentatrice deed in 2021 mee aan het televisieprogramma *Later als ik groot ben* op VTM. Daarin werden haar enkele vragen gesteld over haar grootvader die als inspecteur-generaal het lichaam van de vermoorde Congolese president Patrice Lumumba heeft opgelost in zwavelzuur, nadat hij twee tanden en de dodende kogel uit het lichaam gehaald had om als souvenir te bewaren. Van den Steen reageerde goedlachs op de vragen en noemde haar grootvader "een hele lieve, beschermende man" (Le Bacq en De Poorter 2021). Haar antwoorden op de vragen en haar gedrag lokten heel wat reacties uit op sociale media, waardoor VTM besloot om het fragment te verwijderen. Van den Steen bood daarna haar excuses aan en gaf aan dat ze "wil bijleren en in dialoog gaan over jullie [de Belgisch Congolese bevolking] leed omdat jullie allemaal ongewild deze negatieve daden uit het verleden meedragen vandaag" (Van den Steen 26 april 2021). Deze anekdote toont aan dat jongeren baat kunnen hebben bij meer kennis van het koloniale verleden en de gevoelens daarover vanuit verschillende perspectieven. Het kan dus voordelig zijn de postkoloniale benadering te introduceren in het secundair (literatuur)onderwijs zodat leerlingen de nodige bagage en inzichten verwerven door literatuur te lezen met een postkoloniale blik. Op die manier kunnen ze namelijk kennis opdoen van het verleden, waardoor ze er beter mee om kunnen gaan.

Wat betreft de postkoloniale benadering kunnen we ook spreken van een kloof tussen de praktijk in het literatuuronderwijs – zowel in Vlaanderen als in Nederland – en de academische stand van zaken. De postkoloniale blik neemt namelijk al enkele decennia een vaste plaats in aan Engelse universiteiten en tegenwoordig ook steeds meer aan Nederlandse en Vlaamse universiteiten (Boehmer en De Mul 2014: 66). Ook in het middelbare vreemdetalenonderwijs zetten leerkrachten steeds meer in op een interculturele en een postkoloniale benadering van verschillende soorten literatuur uit diverse perioden van de

geschiedenis (zie o.a. Schat, de Graaff en van der Knaap 2018). Desondanks heeft de postkoloniale benadering nog geen of nauwelijks ingang gevonden in het Nederlandstalig secundair literatuuronderwijs en al zeker niet in het onderzoek naar het Vlaamse literatuuronderwijs. Het beperkte onderzoek naar postkolonialisme in het literatuuronderwijs wordt vooral uitgevoerd in Nederland en gaat vaak niet verder dan het interculturele en multiculturele aspect (zie Hermans 2009, 2018). Hoewel dit uiteraard een belangrijk aandeel is, omdat de wereld waarin jongeren leven multi- en intercultureel is en het belangrijk is dat deze leefwereld gerepresenteerd is in de literatuur die leerkrachten bespreken in de klas, schiet dit ook tekort omdat de postkoloniale studie meer te bieden heeft dan een herkenbare leefwereld in de literatuur (zie Van Kempen 2018). Het kan de interesse van de leerlingen opwekken, het kan ons inzicht geven in het verleden, in stereotypen, in de gedachtegang van de 'ander', het kan ons kennis bijbrengen over maatschappelijke relevante thema's en onderwerpen uit het verleden die nog natrillen in de actualiteit. Daarom moet het onderzoek worden uitgebreid naar het volledige postkoloniale principe, zowel de verschillende vormen van postkoloniale literatuur als de postkoloniale analyse.

Bovendien merken we een steeds grotere belangstelling op voor de postkoloniale studie. Er worden namelijk steeds meer projecten uitgevoerd en initiatieven ondernomen waarin het postkoloniale gedachtegoed is ingeburgerd en waarbij postkoloniale thema's centraal staan. Zo publiceert *Knack* wekelijks beschouwingen over Vlaamse Congoromans onder de titel 'Congo Herlezen' (zie Kanobana 2021a). Daarenboven proberen initiatieven zoals de website *LitLab* ([www.litlab.nl](http://www.litlab.nl)) en de reeks met 'klassieke' Nederlandstalige werken *Tekst in Context* meer te werken met postkoloniale literatuur en de postkoloniale studie aan te halen. We kunnen dus zeggen dat steeds meer instanties erkennen dat onze maatschappij baat kan hebben bij postkoloniale kennis en benaderingen. Enkel met betrekking tot het Vlaams secundair (literatuur)onderwijs weten we niet in hoeverre de postkoloniale benadering reeds een plaats heeft kunnen opeisen. Om die reden onderzoek ik in deze scriptie in hoeverre de postkoloniale blik is doorgedrongen in het Vlaams secundair literatuuronderwijs, en dat op drie vlakken: op het vlak van (1) de behandelde literatuur, (2) de benadering van de literatuur en (3) de functies van het postkoloniale literatuuronderwijs. Enkel door de huidige stand van zaken over postkolonialisme in het secundair onderwijs na te gaan, kunnen we het

postkoloniale literatuuronderwijs systematisch verbeteren en leerkrachten aanmoedigen om de voorgenoemde ideeën en voordelen in te zetten in hun lessen.

## 2. Overzicht wetenschappelijke literatuur

In dit literatuuroverzicht zal ik de postkoloniale (literaire) benadering definiëren. Vervolgens zal ik het bestaande onderzoek naar postkolonialisme in de Nederlandstalige literatuur bespreken. Ten slotte zal ik de huidige stand van zaken met betrekking tot de postkoloniale blik in het literatuuronderwijs onderzoeken.

### 2. 1. De postkoloniale benadering

In dit onderdeel definieer ik de postkoloniale benadering, bespreek ik de centrale werken en concepten in de postkoloniale theorie en ga ik dieper in op de postkoloniale literaire analyse.

#### 2. 1. 1. Definitie

Postkoloniaal is een gecontesteerde term sinds de introductie van de theorie in het begin van de jaren 1970 (Lazarus 2004: 1). Origineel was het gebruik van het adjectief 'postkoloniaal' beperkt tot het historische en periodieke gebruik en was er nauwelijks sprake van het ideologische concept. Het verwees toen vooral naar de periode na de onafhankelijkheid van een gekoloniseerd gebied. Dit is ineens ook een van de grootste kritiekpunten op de term postkoloniaal. Het prefix 'post' duidt volgens Anne McClintock op een historische breuk tussen de periode voor en na dekolonisering en suggereert dat kolonisatie na de politieke onafhankelijkheidswording van een land volledig verdwenen zou zijn (1994: 292-293). Zoals Leela Gandhi zegt: "it suggests a change of heart and the emergence of a new and better world" (2019: 174). Zoals we ons kunnen voorstellen is dit idee naïef en faalt het om de complexe realiteit in beeld te brengen. In onze maatschappij zijn de gevolgen van kolonisatie namelijk nog steeds voelbaar in neokolonialisme en de verdeeldheid tussen verschillende gemeenschappen (ibid. 174-175). Beide problemen zijn een voortzetting van een koloniaal systeem en de ideologieën en principes die het ondersteunen. We moeten dus voorzichtig omgaan met het periodieke gebruik van deze term.

De periode na de onafhankelijkheid van voormalig gekoloniseerde landen noemt Gandhi "postcoloniality" (2019: 4). Die periode stond volgens Gandhi in het teken van volledige



dekolonisatie en onafhankelijkheid met een naïeve hoop op de opkomst van een nieuwe wereld die op geen enkele manier meer verbonden was met het koloniale verleden (ibid. 4). Deze utopische visie op de onafhankelijke toekomst ging dan ook gepaard met een vorm van amnesie tegenover het koloniale verleden (ibid. 4). De bedoeling daarvan was zich volledig te heruitvinden en de pijnlijke herinneringen te verwijderen uit het collectieve geheugen van het gedekoloniseerde land (ibid. 4). Die ideologie is terug te vinden in het volgende citaat van Albert Memmi: “And the day oppression ceases, the new man is supposed to emerge before our eyes immediately” (1968: 88). Het vervolg daarvan geeft echter aan dat dit valse hoop is: “Now, I do not like to say so, but I must since decolonization has demonstrated it: this is not the way it happens. The colonised lives on for a long time before we see that really new man” (ibid. 88). We kunnen het koloniale verleden dus onmogelijk volledig achter ons laten aangezien het nog duidelijk aanwezig is in onze hedendaagse maatschappij. Daarenboven bepleit Gandhi dat “thinking, rigourously, *about our pasts*” de enige uitweg is uit deze postkoloniale situatie waarin koloniale invloeden nog steeds duidelijk voelbaar zijn (2019: 9).

Daaruit kunnen we opmaken dat we baat kunnen hebben bij een therapeutische theorie waarbij het koloniale verleden wordt herinnerd (ibid. 8). Gandhi omschrijft de postkoloniale benadering dan ook als: “a theoretical resistance to the mystifying amnesia of the colonial aftermath. It is a disciplinary project devoted to the academic task of revisiting, remembering, and, crucially, interrogating the colonial past” (ibid. 4). Ook bij de definitie van de postkoloniale benadering volgens Homi Bhabha kunnen we opmerken dat het koloniale verleden benaderd en bevraagd wordt.

Postcolonial criticism bears witness to the unequal and uneven forces of cultural representation involved in the contest for political and social authority within the modern world order. Postcolonial perspectives emerge from the colonial testimony of Third World countries and the discourses of “minorities” within the geopolitical divisions of East and West, North and South. These perspectives intervene in the ideological discourses of modernity that have attempted to give a hegemonic “normality” to the uneven development and the differential, often disadvantaged, histories of nations, races, communities and peoples. Their critical revisions are formulated around issues of cultural difference, social authority, and political discrimination in order to reveal the antagonistic and ambivalent moments within the “rationalizations” of modernity. (1992: 46)

Bhabha benadrukt in deze definitie dat de gevolgen van het koloniale verleden nog steeds voelbaar zijn. Daarnaast wordt in deze definitie duidelijk dat we binnen het postkoloniale principe zowel het perspectief van de kolonisatoren en van de gekoloniseerden beschouwen (zie ook Ashcroft, Griffiths en Tiffin 1995: 169).

### 2. 1. 2. Centrale werken en concepten

De postkoloniale analyse steunt op enkele centrale werken en concepten. Het is dus van belang om een overzicht te presenteren van de belangrijkste principes die gebruikt kunnen worden in een postkoloniale analyse. Op die manier is het mogelijk de postkoloniale benadering van de literatuur in de klas herkennen. Deze selectie van de belangrijkste principes is gebaseerd op de vermelding ervan in handboeken uit het secundair onderwijs (zie ook 4. 1. 2.) en overzichtswerken van de postkoloniale benadering.

#### *Edward Said – Oriëntalisme*

De term oriëntalisme werd origineel gebruikt om te verwijzen naar de onderzoeken in verschillende disciplines zoals talen, geschiedenis en filologie van de Oriënt – het 'Oosten' (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 153). Voor Said is de term echter breder en wordt de Oriënt vooral geconstrueerd in het Europese denken en gedachtegoed. Volgens hem verwijst Oriëntalisme naar het grote systeem of intertekstuele netwerk van regels en procedures die de visie over de Oriënt informeren en sturen (Gandhi 2019: 76). In die zin kan Said's Oriëntalisme gezien worden als voorbeeld van Foucault's idee van discours (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 62). Volgens dat idee wordt de wereld gezien als een geconstrueerde entiteit eerder dan een entiteit die bestaat en gekend kan worden (ibid. 37). Dat discours wordt gedomineerd door degene met macht die het zo ontwikkelt dat de macht bevestigd wordt (ibid. 37). Zo ook zegt Said dat de Oriënt geconstrueerd wordt door de Europeaan die zichzelf en de Ander op zo een manier verbeeldt dat de macht van de Europeaan over de Oriënt behouden en gelegitimeerd wordt (ibid. 153). Dat discours is vooral gebaseerd op de relatie

van macht, dominantie, hegemonie<sup>1</sup> tussen de twee actoren en op de binaire opdeling<sup>2</sup> van Europa en de Oriënt (ibid. 153). Daarbij wordt de Europeaan beschreven aan de hand van positieve en rationele adjectieven en de Oosterling aan de hand van negatieve en irrationele adjectieven (ibid. 62). Postkoloniale literatuur en analyses proberen deze beelden en ideeën onderuit te halen aan de hand van de deconstructie van die binaire opdeling die bij Said centraal staat (Bertens 2014: 177).

### *Spivak – Othering*

De term 'othering' verwijst naar het proces dat het imperiale discours gebruikt om de 'ander' te construeren (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 156). Het is een dialectisch proces waarbij zowel het Zelf als de Ander geconstrueerd worden aan de hand van het discours (ibid. 156).

### *Bhabha – Hybridity and Mimicry*

Bhabha's visie van hybriditeit steunt op zijn principe van 'mimicry' (Gandhi 2019: 151). Die term verwijst naar het proces dat eigen is aan de relatie tussen de kolonisator en de gedekoloniseerde waarbij de laatstgenoemde de koloniserende cultuur, gedrag, manieren en waarden kopieert en zo verandert in "almost the same, but not quite" (Bhabha 1994: 86). Volgens Bhabha is een cultuur dus nooit essentialistisch of puristisch maar altijd geconstrueerd en (aan)geleerd.

### *Diaspora*

Diaspora duidt origineel op een verplaatsing van volkeren van hun thuisland naar nieuwe regio's, maar wordt vooral geassocieerd met het lot van de Joodse bevolking na de vernieling van Jeruzalem in 586 v.C. (Smith 2004: 8). De term is echter niet beperkt tot deze gebeurtenis. Ook tijdens de kolonisatie was diaspora veelvoorkomend. Zo verhuisden grote delen van de koloniserende bevolking naar het gekoloniseerde land en veroorzaakte de slavernij een diaspora van verschillende Afrikaanse volkeren (ibid. 9). Wat echter fascinerend

---

<sup>1</sup> De macht van de regerende klasse die steunt op haar mogelijkheid om de andere klassen ervan te overtuigen dat hun interesses en bedoelingen voordelig zijn voor iedereen, wordt ook wel suprematie genoemd (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 107).

<sup>2</sup> De binaire oppositie steunt op De Saussures idee dat tekens slechts betekenis hebben door hun oppositie tegenover andere tekens. De binaire oppositie is de meest rigide vorm van verschil die vaak gebruikt wordt in de Westerse culturele constructie van de realiteit bv. man-vrouw, zwart-wit en ambigue systemen onderdrukt (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 18-19).

is aan diaspora, is dat de volkeren toch nog een gemeenschap vormen buiten het thuisland. Zo geloofde de culturele beweging Négritude in een unitaire Afrikaanse persoon, waardoor zij personen met Afrikaanse roots in Europa, Amerika en Zuid-Amerika zien als een samenhangende groep (ibid. 9). Het idee dat een cultuur verspreid kan worden over verschillende regio's en natiestaten toont voor theoretici zoals Stuart Hall echter net aan dat ideeën zoals het essentialisme en eenheid op basis van bloed en land fictief zijn: "Cultural identities are the points of identification, the unstable points of identification or suture, which are made, within the discourses of history and culture. Not an essence, but a positioning" (1993: 395).

### *Nationaliteit*

Hoewel de ideeën over nationaliteit en de natiestaat geconstrueerd en instabiel zijn, slaagt de nationale mythe erin macht en controle uit te oefenen over het volk (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 135). In de postkoloniale studie wordt dit concept vooral besproken in relatie tot de antikoloniale tendensen en onafhankelijkheid in de gekoloniseerde landen (Gandhi 2019: 103). Aangezien deze antikoloniale bewegingen grotendeels geïnspireerd waren door de negentiende-eeuwse nationalistische ideologie van de Europeanen, bespreken postkoloniale critici ook de Europese vormen van nationalisme (ibid. 115). Vooral het imperialisme, dat volgens Gandhi niet veel meer is dan de agressieve vorm van dat nationalisme, wordt regelmatig besproken in postkoloniale analyses (ibid. 115). Meerdere theoretici zien imperialisme namelijk als een competitieve relatie tussen de Europese natiestaten eerder dan een relatie tussen kolonisator en gekoloniseerde (ibid. 115). Om elkaar te kunnen overstijgen hadden de naties nood aan extra markten en bronnen, waardoor de kleine natie over het gehele imperium verspreid werd en kolonialisme een 'logische' uitkomst is van de Europese vorm van nationalisme in de achttiende en negentiende eeuw (ibid. 115-116, Anderson 1991: 86).

### *Migratie*

In de maatschappij was migratie altijd al pertinent aanwezig (Marx 2004: 1). Tijdens de kolonisatie bereikte migratie een hoogtepunt (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 667). Door het kapitalisme migreerden Europeanen naar 'vreemde gebieden' op zoek naar markten, werkrachten en materialen om hun winst en luxe te vergroten (Marx 2004: 2). In de hedendaagse maatschappij associëren we de term eerder met de migratiestromen naar

Europa (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 667). Zowel België als Nederland hebben multiculturele maatschappijen die het resultaat zijn van migratiestromen uit ex-kolonies na de dekolonisatie<sup>3</sup>, van arbeidsmigratiestromen uit landen rond de Middellandse Zee<sup>4</sup> en van asielmigratiegolven uit “vluchtelingenlanden” zoals Irak, Iran, Afghanistan en Somalië (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 667).

### *Ras en racisme*

Ras is een term voor de classificatie van personen op basis van fysieke, biologische en/of genetische kenmerken (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 180). Dit cultureel geconstrueerde fenomeen steunt op het idee dat de mensheid verdeeld is in onveranderlijke, natuurlijke types die te herkennen zijn aan uiterlijke, erfelijke kenmerken (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 180). Daarnaast suggereert ‘ras’ dat mentaal en moraal gedrag, net als een persoonlijkheid, ideeën en capaciteiten, geassocieerd kunnen worden met raciale origine (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 180). Het koloniale systeem hanteerde de term om de superioriteit van bepaalde groepen te legitimeren door de bevolking raciaal te verdelen en binaire opposities toe te kennen als geciviliseerd en primitief (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 180-181). Ook het imperialisme steunt op het principe van ras (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 180-181). Door de raciale verdeling van de bevolking en de ideeën die geassocieerd worden met een bepaald ras, worden mensen tot op heden bepaalde eigenschappen en kwaliteiten toegekend op basis daarvan (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 181). Dat fenomeen heet racisme en is tot op heden aanwezig in onze maatschappij (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 2013: 185).

### 2. 1. 3. Postkoloniale literatuur en de postkoloniale literaire analyse

Hoewel de postkoloniale benadering interdisciplinair is, ligt de focus vooral op de postkoloniale literaire analyse. Verschillende postkoloniale critici en theoretici halen dan ook het belang aan van lezen in deze context: “Postcolonial literature reveals that cultural

---

<sup>3</sup> Dit is vooral zo voor Nederland (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 667).

<sup>4</sup> Voorbeelden zijn Italië, Spanje, Turkije, Marokko en voormalig Joegoslavië (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 667).

differences can be overcome, as demonstrated by what Appiah describes as a basic human capacity to read and understand literature (at least of the narrative sort)” (Marx 2004: 6).

De literatuur die we postkoloniaal kunnen analyseren is zeer divers. Een postkoloniale literaire analyse blijft namelijk niet beperkt tot de analyse van postkoloniale literatuur. Op basis van verzamelde informatie ben ik tot de volgende definitie gekomen voor de postkoloniale literaire analyse: de postkoloniale literaire analyse is een methode om teksten te lezen en herlezen van metropolitaanse en koloniale culturen waarbij de aandacht gevestigd wordt op gevolgen van kolonisatie op literaire productie. Deze definitie is nog breed en kan verder gespecificeerd worden. In dit onderdeel zal ik drie vormen van de postkoloniale literaire benadering/literatuur onderscheiden.

De eerste methode wordt aangehaald door Gandhi en baseert zich vooral op Saïds *Oriëntalisme*. Daarbij worden imperiale teksten gelezen als een koloniaal discours en wordt nagegaan hoe de tekst het idee incorporeert dat het Westen superieur is en de Oriënt gekoloniseerd kan worden (Gandhi 2019: 143). Hoewel Saïd vooral aandacht besteedt aan de Oriënt, is het ook mogelijk om teksten met andere vormen van ‘othering’ op deze manier te analyseren. De eerste literaire analyse benadert dus de werken van kolonisatoren op een deconstructieve manier en onthult de koloniale ideologieën en processen in de tekst.

De tweede literaire benadering focust op literatuur geschreven door de gekoloniseerde voor de onafhankelijkheid. Vaak is dit antikoloniale literatuur maar dat hoeft niet zo te zijn. Naast de bespreking van centrale concepten uit de postkoloniale benadering, kunnen we daarbij ook nagaan in hoeverre de schrijver breekt met de principes van de Westerse literatuur en in hoeverre de schrijver ze overneemt (Marx 2004: 4-7).

Ten slotte is er postkoloniale literatuur in de strikte zin. Net als bij literatuur van gekoloniseerden kan de analyse centrale concepten van de postkoloniale benadering en de (Westerse) literaire traditie bespreken. Daarnaast heeft deze vorm van literatuur verschillende invullingen. Over het algemeen verwijst postkoloniale literatuur naar de literatuur die is uitgebracht na de dekolonisatie van een land. De auteurs uit deze voormalige kolonie kunnen nog woonachtig zijn in hun geboorteland maar ze kunnen ook reeds

geëmigreerd zijn (D'Haen 2009: 11). Die literatuur noemen we ook wel 'migratieliteratuur'<sup>5</sup> (D'Haen 2009: 11). De laatste tijd zien we dat deze vorm van postkoloniale literatuur populair wordt bij de Westerse bevolking (Marx 2004: 6). Dit fenomeen noemt John Marx "going mainstream" (2004: 6). Ten gevolge daarvan vinden enkele postkoloniale werken een plaats in de literaire canon (Marx 2004: 7). Daarbij komt echter wel een verantwoordelijkheid kijken. De beschrijving van lokale culturen ligt nu niet meer in de handen van het Westen maar wel in de handen van de postkoloniale auteurs. Het symbool van deze verantwoordelijkheid is de roman *Things Fall Apart* uit 1985 van Chinua Achebe, zoals we kunnen opmaken uit dit citaat van Simon Gikandi: "Achebe is the person who invented African culture as it is now circulated within the institutions of interpretation" (2001: 7).

---

<sup>5</sup> Deze term wordt verder besproken en genuanceerd in 5. 2. 3.

## 2. 2. De postkoloniale benadering in de Nederlanden

In haar introductie van de postkoloniale theorie geeft Gandhi aan dat vooral Engelstalige literatuur postkoloniaal geanalyseerd wordt (2019: 141). Hoewel de studie voornamelijk in het Angelsaksische gebied dominant is en Engeland een groot imperium heeft opgebouwd, mogen we niet vergeten dat ook andere Europese gebieden koloniseerden en postkoloniale literatuur hebben voortgebracht, ook België en Nederland. Daarom zal ik in dit onderdeel een overzicht geven van het onderzoek naar de postkoloniale benadering in de Nederlanden. Daarnaast zal ik de positie van de postkoloniale benadering beschrijven in de academische context van de Nederlanden. Wat ik in het vorige hoofdstuk overliep, is namelijk grotendeels geïnspireerd op de Engelstalige traditie van het postkolonialisme. Het is echter van belang dat het postkoloniale idee ook genoeg is uitgewerkt in de Vlaamse (en Nederlandse) context om de ideeën ervan te gebruiken en te implementeren in het Vlaamse literatuuronderwijs.

### 2. 2. 1. De Nederlandstalige postkoloniale situatie

Net als veel andere Europese landen hebben zowel België als Nederland een koloniaal verleden. Desondanks, is er een groot verschil in de koloniale geschiedenis van de twee landen. Pas nadat Congo een privébezit was geweest van Leopold II, kreeg de Belgische staat in 1908 zeggenschap over Congo – en later Burundi en Rwanda – wat relatief laat is in vergelijking met de kolonisatiegeschiedenis van Nederland (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 184). Daardoor was de periode van daadwerkelijke kolonisatie relatief kort en waren zaken als bijvoorbeeld slavernij minder aan de orde. Instanties zoals de VOC waren eigen aan de Nederlandse kolonisatie en zijn minder van belang in de Belgische context (ibid. 184). Daarnaast heeft de complexe Belgische taalsituatie zijn stempel nagelaten. De bestuurstaal was Frans en dat resulteert vooral in Franstalige Belgische (post)koloniale literatuur (ibid. 185). Hoewel het koloniale verleden dan in beide landen een impact heeft nagelaten, veroorzaken de verschillen in het verloop ervan een zeer andere doorwerking van koloniale ideologieën en de houding ertegenover in beide landen. Terwijl er in Nederland in de jaren 70 al een interesse was voor de koloniale situatie en literatuur (D’Haen 2009: 9; Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 74), was er in België in de jaren 60 en 70 een soort van amnesie tegenover het koloniale verleden, hetgeen gepaard ging met een gereduceerde interesse in de imperialistische geschiedschrijving (Vanhee en Castryck 2002: 311). Pas in de



jaren 80 was er weer meer aandacht voor het Belgische koloniale verleden (ibid. 312-313). Vanhee en Castryck (2002: 305) merken in België in 2002 een nieuwe interesse op voor de kolonisatie in de media. Zoals we kunnen opmaken uit debatten over standbeelden van Leopold II en nieuwe tv-programma's als *Kinderen van de kolonie* (2018), is in de laatste vijf jaar die interesse nog verhoogd, waardoor er ruimte is ontstaan voor een nieuwe herinneringscultuur, waarin het perspectief van de Congolese diaspora meer aan bod komt. Vooral door postkoloniale debatten zoals het debat over Zwarte Piet of over hoofddoeken, kunnen we afleiden dat postkoloniale thema's in onze hedendaagse maatschappij vaak besproken worden (Boehmer en De Mul 2014: 63).

Zoals Boehmer en De Mul aangeven, kan onze maatschappij daardoor "superficially post-postcolonial" lijken (2014: 65). Vooral in Nederland gaat dat gepaard met de reputatie van het land als ethisch, kleurenblind en vrij van racisme (Boehmer en De Mul 2014: 68; Wekker 2016: 39). In België was men tot voor kort over het algemeen stil over dekolonisatie en soortgelijke ideeën (Nsayi 2020: 199). Men keek dus weinig om naar deze zwarte bladzijden uit onze geschiedenis, waardoor er ook weinig kritische bedenkingen werden gemaakt over deze vormen van ongelijkheid en discriminatie (ibid. 192). Toch kunnen we in onze leefwereld spreken van een structurele ongelijkheid analoog aan de ongelijke omstandigheden tijdens de kolonisering (Boehmer en De Mul 2014: 65). Om die reden zou onze maatschappij kunnen baten bij een postkoloniale blik of benadering.

### 2. 2. 2. De Nederlandstalige postkoloniale literatuur

In Nederland is er een rijke (post)koloniale literaire traditie, waarvoor al een lange tijd een belangstelling is, met name voor de Nederlands-Indische literatuur (D'Haen 2009: 9). De term postkoloniaal wordt er echter nog niet volledig geaccepteerd omdat ze de strikte, periodieke definitie hanteren, waardoor koloniale/imperiale literatuur, zoals *Max Havelaar; of De koffij-veilingen der Nederlandsche Handel-Maatschappij* (Multatuli 1860)<sup>6</sup> er niet onder zou vallen (D'Haen 2009: 11). Desondanks is het mogelijk de postkoloniale blik te hanteren bij analyses van deze vorm van (post)koloniale literatuur door bijvoorbeeld het koloniale discours onder de loep te nemen met behulp van de theorieën van Said (Gandhi 2019: 143). Daarenboven is

---

<sup>6</sup> Voorts verwijs ik naar dit werk met enkel het eerste deel van de titel: *Max Havelaar*.

er ook Nederlandstalige postkoloniale literatuur – in de strikte, periodieke zin die deze critici hanteren – afkomstig uit koloniën als Nederlands-Indië, de Antillen en Suriname en uit de hedendaagse multiculturele maatschappij (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 668, zie ook Pieterse en Snelders 2021).

In vergelijking met de (post)koloniale literatuur in Nederland, is de Vlaamse postkoloniale literatuur slechts beperkt (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 184). Het Frans was de taal van bestuur en onderwijs in Congo en de daadwerkelijke kolonisatie van het gebied duurde slechts een halve eeuw, waardoor “die Vlaams-Afrikaanse letterkunde [...] er niet [is] gekomen, in ieder geval niet op de manier waarop men er toen over dacht” (ibid. 185). Toch is er sprake van een koloniale literatuur waarin stereotypen over de Congoleese bevolking terug te vinden zijn (ibid. 85). Een voorbeeld daarvan is *Oproer in Kongo* (1953) van Gerard Walschap. Hoewel hij in dit werk pleit voor de gelijkheid tussen witte en zwarte mensen, maakt hij toch gebruik van het beschavingsideaal van Europeanen tegenover de inheemse bevolking (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 185). Ook wat de multiculturele literatuur betreft, heeft Nederland een uitgebreidere traditie dan Vlaanderen (ibid. 674). Sinds 2007 is daar echter verandering in gekomen door enkele sterke multiculturele auteurs als Dalilla Hermans, Ish Ait Hamou, Rachida Lamrabet en Mustafa Kör die steeds meer belangstelling krijgen.

### 2. 2. 3. De Nederlandstalige postkoloniale benadering in het academisch onderzoek

Ik vermeldde reeds dat er in Nederland verzet was tegen de postkoloniale benadering. Ook het artikel ‘Towards a Neerlandophone Postcolonial Studies’ van Elleke Boehmer en Sarah De Mul gaat in op de receptie van de postkoloniale benadering in de Nederlandstalige context. Hoewel er recent een groeiende interesse is voor koloniale, postkoloniale en multiculturele literatuur, zijn neerlandici over het algemeen klaar om de postkoloniale analysemethode af te sluiten (2014: 62-63). Boehmer en De Mul beschrijven hoe Nederlandstalige letterkundigen de postkoloniale benadering tegelijkertijd te vroeg én te laat vinden (ibid. 63). Dat schrijven de twee voorgenoemde neerlandici toe aan de blindelinge import van de postkoloniale concepten uit de Angelsaksische postkoloniale studie (ibid. 63). Daardoor voelen de concepten en de methodologie voor academici aan als nieuw, niet toepasselijk voor de Nederlandstalige context en inadequaet (ibid. 63). Daarnaast beschouwen neerlandici de

postkoloniale benadering ook als nieuw in verhouding tot andere, gestabiliseerde, interpretatieve literaire tradities (ibid. 63). Postkoloniale neerlandici hebben de theorie meerdere keren geïntroduceerd en gebruikten daarvoor verschillende namen, zoals 'cultural studies' en 'ideology critique' (ibid. 64). Hoewel dit met de goede bedoeling was om de postkoloniale benadering op de kaart te zetten, veroorzaakte de focus op het nieuwe enkel meer verzet bij andere neerlandici die de nieuwigheid van de benadering daardoor associeerden met onwetenschappelijkheid (ibid. 64). Anderzijds zien sommige critici onze hedendaagse maatschappij als "post-postkoloniaal" en vinden ze de postkoloniale benadering te laat komen (ibid. 65). Boehmer en De Mul merken echter op hoe onze maatschappij toch nog baat kan hebben bij een postkoloniale blik. Ze geven aan dat in andere Europese landen de laattijdigheid van de postkoloniale benadering ook gebruikt is als excuus.

Over time, in other cultural spaces, this has proved to be a time-tested strategy with which social and cultural authorities in excolonial spaces have attempted to deflect the always potentially pertinent edge of postcolonial critique away from those whom it might most cogently serve. (ibid. 65)

Boehmer en De Mul concluderen dat de plaats van de postkoloniale benadering insignificant is binnen de Nederlandstalige letterkunde in vergelijking met de postkoloniale benadering in het Engels en dat dit enkel kan veranderen als we meer perspectieven en concepten genereren vanuit onze eigen context (ibid. 66).

Hoewel de traditie van de Nederlandstalige postkoloniale benadering beperkt is, zijn er toch verschillende initiatieven die bijdragen aan de opbouw van de Nederlandstalige postkoloniale benadering (Boehmer en De Mul 2014: 66). Zo besteden Bel (2018) en Brems, Gelderblom en Musschoot (2016) aandacht aan de koloniale en postkoloniale literatuur in hun literatuurgeschiedenissen en maken Ernst van Alphen en Maaïke Meijer in het volume *Canon onder vuur* in 1991 een postkoloniale analyse van Edgar Du Perrons werk *Het land van herkomst* (1935). Daarnaast zijn er ook tal van naslagwerken over (post)koloniale literatuur zoals *Oost-Indische Spiegel* (1978) van Rob Nieuwenhuys (Nederlands-Indië), *De brug van Paramaribo naar Willemstad. Nederlands-Caribische en Caribisch-Nederlandse literatuur 1945-2005* (2007) van Wim Rutgers (Antillen), *Een geschiedenis van de Surinaamse literatuur*

(2002) van Michiel van Kempen (Suriname), *Van Mafeking tot Robbeneiland: Zuid-Afrika in de Nederlandse literatuur 1896-1996* (1999) van Willem Frederik Jonckheere (Zuid-Afrika) en *Het donkere hart. Walschap, Geeraerts en de Kongo* (1995) van Ton Anbeek (Congo). Ook aan de universiteiten in de lage landen zijn er volgens Isabel Hoving reeds twee postkoloniale tradities terug te vinden. Het centrum van de eerste traditie bevindt zich aan de universiteit van Leiden en focust vooral op de filologische analyse van niet-Westerse talen en literatuur (Hoving 2004: 17). De tweede traditie spruit voort uit vrouwen- of genderstudies en is vooral beïnvloed door de Anglo-Amerikaanse vertakkingen van culturele studies (waaronder de postkoloniale benadering) (ibid. 17). Daarenboven combineren sommige postkoloniale critici de methodes van de twee groepen (ibid. 17). Een voorbeeld daarvan is Theo D'Haen, die op basis van de twee tradities de interdisciplinaire onderzoeksgroep 'Koloniale en Postkoloniale Literaturen' heeft opgericht aan de universiteit van Leiden (Boehmer en De Mul 2014: 65). Daarnaast wint de postkoloniale literaire benadering steeds meer aan terrein binnen het curriculum aan de universiteiten. Zo zijn er drie nieuwe zetels (in Zuid-Afrikaanse literatuur, Caraïbische literatuur en migratieliteratuur) toegevoegd aan de universiteit van Amsterdam (ibid. 66). Door de verschillende postkoloniale situaties en literatuur, kwamen Vlaamse postkoloniale initiatieven relatief laat op gang. Het laatste decennium zien we hier echter een grote toename in. Aan de universiteiten in Vlaanderen worden er bijvoorbeeld steeds meer van zulke initiatieven opgericht. Zo biedt de KU Leuven het vak *Postkoloniale geheugenstudies* aan en heeft de universiteit van Antwerpen *The Postcolonial Research Group*. Maar ook aan de universiteit van Gent bestaan initiatieven als: Congoconnect en projecten rond dekolonisatie van CMSI and TAPAS-onderzoekscentra.

Concluderend kunnen we stellen dat de postkoloniale benadering nog aan terrein kan winnen in de Nederlandstalige context maar dat zowel de Nederlandse als de Vlaamse context goed op weg zijn door de oprichting van nieuwe postkoloniale initiatieven. Desondanks kan onze maatschappij voordelen ondervinden van een postkoloniale blik, brengt de Nederlandse en onze Vlaamse context interessante koloniale en postkoloniale literatuur voort en zijn er genoeg initiatieven in Vlaanderen en Nederland om de postkoloniale benadering in het secundair literatuuronderwijs te ondersteunen.

## 2. 3. Het Vlaamse literatuuronderwijs

In het volgende onderdeel van dit literatuuroverzicht zal ik onderzoeken of er ruimte is voor de postkoloniale benadering in het Vlaamse literatuuronderwijs. Daarnaast zal ik stilstaan bij voorgaande onderzoeken naar postkoloniaal literatuuronderwijs.

### 2. 3. 1. De mogelijkheden voor de postkoloniale benadering

Zoals ik in de inleiding van deze scriptie reeds aanhaalde, ligt “het literatuuronderwijs onder vuur” (Witte, Mantingh en van Hertem 2017: 115). Het literatuuronderwijs heeft in de praktijk geen eenduidige structuur, theorievorming of visie, waardoor het alle kenmerken heeft van een “ill structured domain” (ibid. 116). In ‘Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs’ (2017) analyseren Witte, Mantingh en Van Hertem de evolutie van het literatuuronderwijs. Daarin beschrijven ze dat literatuur een dominante positie innam, dat er consensus was over de doelen van het literatuuronderwijs en dat de historisch-biografische benadering centraal stond in de literatuurlessen, zowel in Nederland als in Vlaanderen tot in de jaren 60 (ibid. 118-40). Daarna werden de eindtermen opener geformuleerd, waardoor er meer vrijheid was voor andere benaderingen (ibid. 118). De eindtermen in Nederland zijn globaal geformuleerd, zonder details of lijsten (Witte, Mantingh en van Hertem 2017: 123). Hoewel de eindtermen en leerplannen in Vlaanderen uitgebreider en specifiekere zijn dan in Nederland (zie bijlage 1), bieden zij ook nog “de nodige ruimte voor eigen inbreng en creativiteit” (Nicolaas en Vanhooren 2008: 28). Daardoor kunnen we stellen dat er veel diversiteit is in het literatuuronderwijs (Witte, Mantingh en van Hertem 2017: 125) en dat er daardoor in de praktijk grote verschillen kunnen zijn tussen de verschillende scholen en leerkrachten, zowel in Vlaanderen als in Nederland (Nicolaas en Vanhooren 2008: 29).

De benaderingen van literatuur in de praktijk zijn reeds uitgebreid onderzocht door Tanja Janssen (1998) en Marc Verboord (2003). De resultaten daarvan zijn samengevoegd in onderstaande tabel (Witte, Mantingh en van Hertem 2017: 127).

Paradigma	1 Cultureel	2 Esthetisch	3 Maatschappelijk	4 Persoonlijk
Aspect				
Algemeen doel	culturele vorming	esthetische vorming	maatschappelijke vorming	persoonlijke ontplooiing
Tekstaanbod	literair-historisch waardevol geachte teksten	esthetisch waardevol geachte teksten	veelsoortige teksten, ook non-fictie en massaliteratuur	veelsoortige teksten, keuze mede afhankelijk van leerling
Tekstgebruik	tekst als illustratie van literair-historisch verschijnsel	tekst als demonstratie of oefenobject voor literair-esthetisch begrip	tekst als bron voor sociologisch onderzoek	tekst als bron voor zelfonderzoek
Rol van de leraar	cultuuroverdrager	tekstautoriteit, tekstinterpretator	begeleider, project- en discussieleider	mederecipiënt, begeleider
Rol van de leerling	reproducen van literair-historische kennis	analyseren van teksten, ontdekken van betekenissen	verbanden leggen tussen tekst en wereld buiten de tekst	produceren van betekenissen, begrijpen en verklaren van lezersreacties
Onderliggende dimensies	leerstofgericht		leerlinggericht	

*Figuur 1: didactische paradigma's van het literatuuronderwijs (Janssen 1998) en de twee onderliggende dimensies (Verboord 2003)*

Janssen omschreef vier paradigma's, die later werden aangevuld met de twee onderliggende dimensies van Verboord: leerstofgericht en leerlinggericht. Het schema geeft een duidelijk beeld van de mogelijkheden in de praktijk. Verboord en Janssen constateerden dat de meeste leerkrachten eclecticisch te werk gaan in plaats van zich te beperken tot een paradigma (Witte, Mantingh en Van Herten 2017: 128), zoals dat ook beoogd wordt in de eindtermen van het Vlaamse aso-onderwijs met betrekking tot literatuur<sup>7</sup>. Ook met een postkoloniaal werk kunnen verschillende benaderingen aan bod komen, waardoor leerkrachten eclecticisch te werk kunnen gaan in de literatuurlessen (zie Van Kempen 2018 voor koloniale literatuur en Hermans 2009 en 2018 voor multiculturele literatuur).

Ten eerste kunnen leerlingen door koloniale en postkoloniale literatuur te lezen in contact komen met de Nederlandse of Vlaamse cultuur én met andere culturen als die van de ex-kolonies zoals Congo of Zuid-Afrika (Van Kempen 2018: 35, Hermans 2009: 29). Deze teksten kunnen bovendien geanalyseerd worden met de leerlingen aan de hand van literaire concepten, waardoor er sprake is van culturele en esthetische vorming. Daarnaast is het mogelijk concepten uit de postkoloniale methode te gebruiken bij de analyse, waardoor

<sup>7</sup> De eindtermen beogen een tekstervarende en tekstbestuderende of leerstofgerichte en leerlinggerichte benadering van literatuur binnen de lessen Nederlands (Nicolaas en Vanhooren 2008: 26).

leerlingen verbanden kunnen leggen tussen de tekst en de buitenwereld. De bevindingen kunnen het onderwerp worden van ideologische discussies in de klas, waarbij elke leerling diens persoonlijke mening kan delen (Van Kempen 2018: 39-41). Op die manier kunnen de lessen over postkoloniale literatuur bijdragen aan de persoonlijke en maatschappelijke vorming van de leerlingen.

Daarnaast heeft postkoloniaal literatuuronderwijs potentieel om de drie algemene functies van het onderwijs – kwalificerend, socialiserend en subjectiverend – te vervullen (Witte 2018: 362-364). De kwalificerende functie impliceert onderwijs “dat nodig is om zich te kunnen kwalificeren voor bepaalde opleidingen of beroepen” (ibid. 362). Van Kempen pleit bij lessen over koloniale literatuur voor ideologische discussies, waarbij leerlingen reflecteren op de inhoud van de tekst (Van Kempen 2018: 39). Zulke oefeningen dragen bij tot de hogere denkvaardigheden, waardoor het kwalificerende aspect aan bod komt (Witte 2018: 362). Vooral het socialiserende aspect van het onderwijs, waarbij leerlingen voorbereid worden op participeren in de maatschappij en de cultuur, is prominent aanwezig bij de postkoloniale benadering (ibid. 362). Zo worden leerlingen in contact gebracht met andere culturen door literatuur te lezen van migranten, ex-gekoloniseerden of van landgenoten over de ex-kolonie. Ten slotte is ook het subjectiverende onderwijs, dat de leerling vormt tot een persoon en kritische burger, aanwezig in het postkoloniaal literatuuronderwijs (ibid. 362). Postkoloniale en koloniale teksten kunnen leerlingen namelijk laten nadenken over ideologieën en morele kwesties (Van Kempen 2018: 39-40). Daarnaast kunnen (post)koloniale teksten de leerlingen helpen hun empathisch vermogen aan te scherpen doordat ze het perspectief van de Ander lezen of doordat ze stilstaan bij wat er vroeger over de Ander gezegd werd (ibid. 40).

De praktijk kan dus vrij ingevuld worden doordat de eindtermen en leerplandoelen globaal geformuleerd zijn (Nicolaas en Vanhooren 2008: 28). Toch benadrukken de Vlaamse leerplannen enkele zaken, zoals het belang van het interculturele aspect. In het leerplan van de VVKSO voor de derde graad aso wordt het belang van literaire werken uit andere culturen aangehaald (ibid. 32, 39). Ook bij het leerplan van Go! wordt gesuggereerd dat de behandelde literaire werken niet afkomstig hoeven te zijn uit het Nederlandstalig gebied (ibid. 36). Deze visies passen binnen het idee van intercultureel onderwijs. Interculturele educatie is gericht op alle leerlingen en heeft de bedoeling om stereotypen en vooroordelen over anderen en hun

cultuur uit de weg te gaan door jongeren kritisch te laten nadenken over discriminatie en sociale ongelijkheid (Luciak 2006: 75-76). Volgens het Steunpunt Diversiteit en Leren moeten leerlingen kennis verwerven over de multiculturele realiteit en moeten ze kunnen functioneren in onze multiculturele maatschappij (Van Loon 2008: 12). Dat houdt in dat leerlingen eerst en vooral erkennen dat diversiteit een feit is en dat de verschillen tussen mensen geaccepteerd moeten worden (ibid. 12). Ten tweede moeten leerlingen vaardigheden verwerven om in dialoog te gaan en interactie te faciliteren (ibid. 12). Ten slotte moeten leerlingen interculturele contacten kunnen leggen zodat ze deel kunnen nemen in de multiculturele maatschappij (ibid. 12). Enkele thema's die centraal staan in het interculturele onderwijs zijn kolonialisme, cultureel en linguïstisch imperialisme, inclusie en exclusie, religies en secularisme en globalisering (Coulby 2006: 254). Tot nu toe wordt vooral het vak geschiedenis ingezet voor het interculturele onderwijs (Van Loon 2008: 25). Desondanks zou het postkoloniaal literatuuronderwijs binnen het vak Nederlands ook kunnen bijdragen tot de interculturele kennis en vaardigheden van de leerlingen. Door postkoloniale en koloniale literaire werken te lezen krijgen de leerlingen namelijk meer inzicht in de ideologieën en processen die tot op heden het eurocentrisme ondersteunen (Crossley en Tikly 2004: 148).

Concluderend kunnen we stellen dat er binnen het literatuuronderwijs in Vlaanderen en Nederland ruimte is voor de postkoloniale benadering op het vlak van de eindtermen en de praktijk. Hoewel de postkoloniale benaderingen in Vlaanderen en Nederland van elkaar verschillen, is het in beide landen mogelijk postkoloniale werken en theorie te implementeren in het literatuuronderwijs. Zo zou de postkoloniale blik mogelijk zijn binnen de curriculumvernieuwing in Nederland waarbij de kwalificerende, subjectiverende en socialiserende functie de algemene functies van het onderwijs zijn. Het Vlaamse onderwijs stuurt zelfs in de richting van het postkoloniale literatuuronderwijs aangezien het interculturele aspect in de verschillende leerplannen wordt uitgelicht.

### 2. 3. 2. De Nederlandstalige postkoloniale benadering in het Vlaamse literatuuronderwijs

In het vorige onderdeel toonde ik dat de postkoloniale benadering binnen het Vlaamse (en Nederlandse) literatuuronderwijs mogelijk is en dat deze benadering het interculturele aspect van het onderwijs in de hand kan werken. Dit laatste deel zal een overzicht geven van het bestaande onderzoek naar de postkoloniale benadering in het (Vlaamse) literatuuronderwijs.



Het onderzoek naar het Vlaamse literatuuronderwijs is echter beperkt, zoals blijkt uit volgend citaat (Nicolaas en Vanhooren 2008: 60):

Opvallend is echter dat veruit het meeste onderzoek afkomstig is uit Nederland. Uit een inhoudsanalyse van de HTNO-databank blijkt dat 92% van het empirisch onderzoek dat tussen 1969 en 2006 gevoerd werd en deel uitmaakt van de databank uit Nederland stamt. Wanneer we ook de niet-empirische onderzoeken in rekening brengen, blijkt dat Nederlandse onderzoekers bijna 80% van het onderzoek naar het onderwijs Nederlands produceren. Wat het onderzoek naar het literatuuronderwijs betreft, is dat niet anders.

Daarom zal ik eerst het Nederlandse onderzoek overlopen dat ik voor mijn scriptie gebruik als inspiratiebron<sup>8</sup>.

De laatste twee decennia is er in onderzoek naar het literatuuronderwijs een groeiende belangstelling voor ‘multiculturele literatuur’<sup>9</sup> en ‘migranten-/migratieliteratuur’, twee subgenres van de postkoloniale literatuur. Een belangrijke naam in dit veld is Marianne Hermans. In ‘Motiverend literatuuronderwijs met eigentijdse literatuur. De receptie van multiculturele teksten door havo- en vwo-scholieren’ (2009) concludeert Hermans dat alle leerlingen positief waren over multiculturele literatuur maar dat allochtone leerlingen zich beter konden inleven in het hoofdpersonage en dat ze de multiculturele verhalen beter konden waarderen (ibid. 35). Ook in Hermans’ onderzoeken uit 2002 en 2008 bleek dat alle leerlingen positief stonden tegenover multiculturele literatuur in de lessen Nederlands. In 2018 verzamelt Hermans haar tips in verband met de leeslijst en lessen over multiculturele verhalen in ‘Verhalen uit een multiculturele samenleving in de literatuurles’ (2018). Zo

---

<sup>8</sup> Zoals ik in hoofdstuk 2 van het literatuuroverzicht reeds aanhaalde, is de postkoloniale situatie en daardoor de benadering in Vlaanderen verschillend van die in Nederland. Hoewel ik hier kritisch mee moet omgaan, zal ik de Nederlandse literatuur gebruiken als inspiratiebron aangezien het onderzoek naar het postkoloniaal literatuuronderwijs beperkt is.

<sup>9</sup> Multiculturele literatuur verwijst naar de heterogene en dynamische verzameling van verhalen die geschreven zijn in een multiculturele maatschappij gevormd door cultuurverschillen en migratiegeschiedenissen (Hermans 2018: 26). Enkele thema’s die vaak aan bod komen in deze literaire werken zijn: “opgroeien in een gezin dat bepaald wordt door het migratieverleden van de ouders; scheefgroeiende gezinsverhoudingen en een vader die is blijven hangen in verloren vrijheid; het vormen van een eigen identiteit; een levenspad bezaaid met verleidingen in de seksuele en criminele sfeer; een gevoel van nergens echt geaccepteerd zijn” (Hermans 2018: 26).

benoemt Hermans dialogisch werken tot een geslaagde aanpak om in de klas aan de slag te gaan met multiculturele literatuur.

In tegenstelling tot de groeiende belangstelling voor multiculturele literatuur, is het onderzoek naar meer traditionele vormen van (post)koloniale literatuur in de lessen Nederlands beperkt. Een uitzondering daarop is 'Postkoloniale teksten als leesteksten binnen het huidige onderwijs' (2018) van Michiel van Kempen. Van Kempen publiceerde dit artikel naar aanleiding van de *Tekst in context*<sup>10</sup> uitgave van *De stille plantage* van Albert Helman (1931, 2019). Hij staat stil bij de selectie en de inhoud voor de les alsook bij de nood van contextualisering in de lessen over postkoloniale literatuur (Van Kempen 2018: 34-38). In het artikel beschrijft hij welke voorkennis of context leerlingen nodig hebben om een postkoloniale tekst zoals de roman van Helman te begrijpen: tijdsafstand, de roman naast recentere teksten, actualisering, slavernij in de Oost en sensibele woorden<sup>11</sup> (ibid. 34-38). Daarnaast overloopt hij enkele didactisch-pedagogische overwegingen om met de tekst aan de slag te gaan in de klas: gebruik van bewegend beeld, ideologiediscussies, bespreken van morele kwesties en gesprekken over de doorwerking (ibid. 39-40). Van Kempen concludeert uiteindelijk met onderstaand overzicht.

---

<sup>10</sup> *Tekst in context* is een reeks van uitgaven van historische teksten die zich "richt op de bovenbouw van havo en vwo volgens een format dat de redactie afgesteld vindt op de noden van de leerlingen van nu" (Van Kempen 2018: 28-29).

<sup>11</sup> Hoewel deze opsomming interessant is als inspiratie, moet ik hierbij opmerken dat de contextualisering van werken in Vlaanderen anders zou verlopen op basis van het verschillend koloniaal verleden.

Onderwerp	Historische context	Culturele context	Literair-historische context	Actualiserende context	Talige context
Het leven van Helman	x	x			
Het ontstaan van de tekst	x		x		
Het oeuvre van Helman			x		
Slavernijliteratuur			x	x	
Chamsgeslacht	x	x			x
Eldorado/Goudland	x				x
Het bestuur van de kolonie (bastiaan enz.)	x				x
Rechteloosheid van slaven	x				
Antagonisme wit/zwart	x			x	x
Plantage-economie	x				
Scheepvaart	x				
Slavernij in beeldtaal		x		x	x
Hugenoten	x				
Religie/winti		x			x
Missie en zending	x	x			
Nobebe wilde	x				x
Naamgeving van Afrikanen		x			x

werkwinkel 13(1-2) 2018

42 Michiel van Kempen

Slaaf/marron enz.	x			x	x
Luango/Afrika/trommels	x	x			
Taal & Sranantongo	x			x	x
Mondiale slavernij				x	
Herwerking tot <i>De laniende stilte</i>			x	x	
Racisme in <i>De stille plantage?</i>			x	x	x
Recent racisme-debat				x	x
Literaire vorm				x	x
Drukgeschiedenis			x	x	

Figuur 2: een overzicht van de informatie en context in de kaderteksten van *Tekst in context-uitgaven* (Van Kempen 2018: 41-42)

Een tweede onderzoek met betrekking tot (post)koloniale literatuur is de scriptie van Lori Vandenberghe. In haar scriptie onderzoekt Vandenberghe de beeldvorming van Congo in de handboeken voor het vak Nederlands. Ze concludeerde dat de (post)koloniale literatuur over Congo slechts beperkt aan bod kwam in de leermethodes *Kapitaal*, *Nieuw Talent voor Taal* en *Vitaal Nederlands* (Vandenberghe 2019: 74). Vandenberghe toont aan dat er in de handboeken nauwelijks wordt gekeken naar de inhoud of context van literatuur over Congo, waardoor leerlingen geen genuanceerd en kritisch beeld kunnen vormen (ibid. 75). Daardoor laten ze de kans liggen om leerlingen meer te leren over de maatschappelijke problemen rond Congo en kolonisatie (ibid. 75). Leermethodes zoals *Focus*, *Frappant* en *Nieuw Netwerk Nederlands* gaan dieper in op de literatuur over Congo, waardoor leerlingen nieuwe inzichten kunnen ontwikkelen ten aanzien van het koloniale verleden en de gevolgen daarvan (ibid. 75). In mijn onderzoek zal ik ook enkele van deze methoden analyseren, al bekijk ik daarbij zowel de literatuur als de benadering en ga ik verder dan enkel de beeldvorming van Congo in deze handboeken te analyseren (zie 4.1.).

Zowel Hermans (2009) als Van Kempen (2018) geeft een idee van de mogelijkheden van het gebruik van (post)koloniale literatuur in het literatuuronderwijs. Zij gaan echter niet in op de Vlaamse context en geven geen beeld van de huidige stand van zaken in de praktijk.

Vandenberghe gaat wel in op de Vlaamse context en ze staat al dicht bij de praktijk door de analyse van handboeken maar haar onderzoek is beperkt tot literatuur over Congo. Daarnaast schetsen handboeken slechts een deel van de praktijk. In mijn onderzoek zal ik deze leegte vullen door de volledige praktijk te analyseren en door meerdere vormen van postkoloniale literatuur te betrekken in mijn onderzoek.



### 3. Onderzoeksmethodologie

Om te onderzoeken in hoeverre de postkoloniale blik op de literatuur is doorgedrongen in het Vlaamse literatuuronderwijs, deelde ik mijn onderzoeksvraag op in drie deelvragen. Ten eerste ga ik na welke postkoloniale literatuur er behandeld wordt in het Vlaamse literatuuronderwijs. Mijn tweede vraag heeft betrekking op de methoden die gehanteerd worden om postkoloniale literatuur te benaderen in de klas. Ten slotte onderzoek ik welke functies leerkrachten toeschrijven aan postkoloniaal literatuuronderwijs. In dit hoofdstuk zal ik mijn onderzoeksmethoden toelichten door stil te staan bij verschillende aspecten van elk van de drie: de enquête, het handboeken onderzoek en het focusgesprek.

#### 3. 1. De enquête

Om de drie deelvragen te beantwoorden, verrichtte ik zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek. Ik stelde een enquête op met gesloten en open vragen die ingaan op de drie deelvragen (zie bijlage 2). Ik heb gekozen voor een enquête omdat ik zo met snelheid een grotere groep participanten kan bereiken, iets wat met andere onderzoeksmethoden, zoals interviews of focusgroepen, te veel tijd zou kosten binnen de beperkte omvang van een masterscriptie.

De enquête werd enkel aan leerkrachten bezorgd die in de derde graad aso lesgeven. Aangezien literatuuronderwijs vooral daar een plaats krijgt en mijn scriptie noodgedwongen beperkt moet blijven, zal daar de focus van mijn onderzoek liggen. Daarnaast beperk ik het onderzoek tot de postkoloniale literatuur die in de klas besproken wordt. De literaire werken op de leeslijst<sup>12</sup> worden dus niet betrokken bij dit onderzoek. Verder vroeg ik in dit onderzoek enkel leerkrachten om te participeren, opnieuw omwille van de evidente beperkingen van een onderzoek in het kader van een masterproef en omdat leerlingen niet altijd inzicht hebben in de zaken die in de enquête bevraagd worden. Het focusgesprek met de leerkracht

---

<sup>12</sup> De leeslijst is een veelgebruikte methode in het secundair onderwijs om de leerlingen thuis te laten lezen. Doorheen het jaar krijgen leerlingen enkele opdrachten met betrekking tot literaire werken. Het werk dat ze bespreken in die opdracht moeten ze kiezen uit de leeslijst, een lijst met literaire werken op het niveau van de leerlingen, samengesteld door de leerkracht.

en de leerlingen, maakt het echter mogelijk de antwoorden van de enquête – en dus het perspectief van leerkrachten – te nuanceren.

Ten voordele van de representativiteit van het onderzoek, moest elke participant de gemeente van hun werkplaats opgeven zodat ik de resultaten uit verschillende gebieden kan uitbalanceren en een breed en representatief overzicht kan geven van het Vlaamse postkoloniale literatuuronderwijs. Daarnaast voerde ik een pilootstudie uit met een leerkracht voordat ik mijn enquête naar andere participanten verstuurde, om bias te vermijden en een goed beeld te hebben van de kwaliteit. Wat betreft het deontologische aspect, kreeg ik van elke leerkracht toestemming om de resultaten van de enquête te gebruiken voor dit onderzoek.

In het onderzoek staat de term ‘postkoloniaal’ centraal. Zoals ik in 2.1.1. reeds vermeldde, is ‘postkoloniaal’ een brede en ‘vage’ term. Daarom is het belangrijk dat ik deze term duidelijk definieer, zowel in dit onderzoek als in de enquête. Om die reden zal ik in deze passage stilstaan bij de definitie van de postkoloniale benadering. Ten eerste kunnen we zeggen dat de postkoloniale benadering verwijst naar de postkoloniale analyse. Daarbij worden teksten van metropolitaanse en koloniale culturen gelezen en herlezen, met aandacht voor de gevolgen van kolonisatie, koloniale ideologieën en processen. Daarnaast omvat de postkoloniale benadering ook de keuze van het corpus. (Post)koloniale literatuur gaat over onderwerpen als slavernij, migratie, racisme, verzet tegen koloniale en neo-koloniale dominantie, identiteitsvorming en hybriditeit en strijd van inheemse bevolkingen voor rechten (Ashcroft, Griffiths en Tiffin 1995: 7). Op basis van deze definities en onderwerpen heb ik zelf een driedelige, gecategoriseerde definitie van postkoloniale literatuur gemaakt die ik in de enquête zal delen met de participanten van het onderzoek.

Drie ‘types’ (post)koloniale literatuur:

- 1: Literatuur met koloniale thema’s/ opvattingen van de kolonistoren,
- 2: Literatuur vanuit het perspectief van de (voormalig) gekoloniseerden (in land of gemigreerd),
- 3: Literatuur van migranten (niet altijd uit een gekoloniseerd land).

Bij de eerste onderzoeksvraag, is het belangrijk dat ik deze definitie meedeel met de participanten. Bij deze vraag moeten leerkrachten namelijk aanduiden welke postkoloniale literatuur er bij hen in de klas aan bod komt. Bij deze eerste vraag geef ik een lijst met suggesties, waarbij leerkrachten kunnen aanduiden welke werken zij in hun lessen behandelen. De lijst met postkoloniale werken waaruit de leerkrachten kunnen kiezen, is gebaseerd op een uitgebreid handboekenonderzoek (zie 3.2.) en is aangevuld met werken uit de leeslijst van Nederlandstalige auteurs van kleur die is opgesteld door Sarah Adams en Lieselot De Taeye (2020: 2). De resultaten van deze vraag worden uitgedrukt in cijfers en kunnen een beeld geven over welk type postkoloniale literatuur het vaakst aan bod komt in de klas en, meer algemeen, of er wel een plaats gereserveerd wordt voor postkoloniale literatuur in de Vlaamse literatuurles.

De tweede vraag peilt naar de methodes die leerkrachten gebruiken om postkoloniale literatuur te benaderen. Deze vraag is opgedeeld in twee onderdelen. De eerste deelvraag betreft het hulpmiddel dat de leerkracht gebruikt bij de analyse van (post)koloniale teksten. De participant kan daarbij kiezen tussen vier opties; het handboek en werkboek, eigen notities, klasgesprekken en inbreng van de leerlingen of de andere optie die ze zelf moeten invullen. Denk bij de andere optie bijvoorbeeld aan specifiek beeldmateriaal, lespakketten met voorbereid lesmateriaal of een gesprek met de auteur. Bij de tweede deelvraag licht de respondent de manier toe. Ik probeer de leerkracht daarbij tegemoet te komen door al enkele suggesties mee te geven zodat men weet welk soort antwoord er verwacht wordt. Zo geef ik in de enquête aan dat ze kunnen vermelden met welk handboek ze werken, welke secundaire bronnen ze bij de les betrekken of hoe ze te werk gaan (eerder leerlinggericht of eerder leerstofgericht). De resultaten van deze vraag analyseerde en categoriseerde ik aan de hand van onderstaand schema uit 'Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs' door Witte, Mantingh en Van Hertem (2017). Dat schema is gebaseerd op het overzicht van mogelijke benaderingen in het literatuuronderwijs uit 'Literatuuronderwijs bij benadering' van Janssen (1998) en is aangevuld met de twee onderliggende dimensies uit 'Moet de meester dalen of de leerling klimmen' van Verboord (2003: 127). Daarnaast zal ik nagaan of er specifieke elementen (zoals hybriditeit – Bhabha, de onderdrukte - Spivak, en oriëntalisme – Said) eigen aan de postkoloniale analyse aan bod komen tijdens de lessen.



Paradigma Aspect	1 Cultureel	2 Esthetisch	3 Maatschappelijk	4 Persoonlijk
Algemeen doel	culturele vorming	esthetische vorming	maatschappelijke vorming	persoonlijke ontplooiing
Tekstaanbod	literair-historisch waarde- vol geachte teksten	esthetisch waardevol geachte teksten	veelsoortige teksten, ook non-fictie en massalitera- tuur	veelsoortige teksten, keuze mede afhankelijk van leerling
Tekstgebruik	tekst als illustratie van literair-historisch ver- schijnsel	tekst als demonstratie of oefenobject voor literair- esthetisch begrip	tekst als bron voor sociologisch onderzoek	tekst als bron voor zelfonderzoek
Rol van de leraar	cultuuroverdrager	tekstautoriteit, tekstinter- pretator	begeleider, project- en discussieleider	mederecipiënt, begeleider
Rol van de leerling	reproducen van literair-historische kennis	analyseren van teksten, ontdekken van betekenis- sen	verbanden leggen tussen tekst en wereld buiten de tekst	producen van betekenissen, begrijpen en verklaren van lezersreacties
Onderliggende dimensies	leerstofgericht		leerlinggericht	

Figuur 3: didactische paradigma's van het literatuuronderwijs (Janssen 1998) en de twee onderliggende dimensies (Verboord 2003)

Hoewel de benaderingen in het literatuuronderwijs onlosmakelijk verbonden zijn met de doelstellingen en functies (Verboord 2003: 31), wil ik de leerkrachten ook expliciet vragen naar de functies die zij koppelen aan postkoloniaal literatuuronderwijs. Ook deze vraag zal open zijn zodat ik geen potentiële antwoorden of functies uitsluit. De resultaten kunnen ons een inzicht geven in de redenen waarom leerkrachten postkoloniale literatuur al dan niet aan bod laten komen in de lessen. De antwoorden op deze vraag zal ik analyseren en categoriseren met behulp van de onderstaande tabel uit 'De kunst van het onderwijzen.' van Witte waarin de functies en doelen van het literatuuronderwijs worden opgesomd (2018: 149).

Subjectiverend	<p><i>Algemene ontwikkeling:</i> de eigen horizon verbreden, vanuit meerdere perspectieven nieuwe en andere 'werelden' en mensen leren kennen, ook in andere situaties, tijden en culturen (intercultureel en historisch besef).</p> <p><i>Morele ontwikkeling:</i> persoonlijke visie ontwikkelen over morele kwesties (goed, kwaad, schuld, vriendschap, verraad, verantwoordelijkheid, etc.) – literatuur als 'moreel laboratorium'.</p> <p><i>Ontwikkeling empathisch vermogen:</i> leren om zich in anderen te verplaatsen en vanuit dat perspectief naar situaties en gebeurtenissen te kijken (<i>role taking</i>).</p> <p><i>Ontwikkeling eigen identiteit:</i> identificatie met personages en situaties (spiegelen, troost vinden) – zelfkennis opdoen en soms ook zelfhulp vinden (bibliotherapie).</p> <p><i>Ontwikkeling literaire smaak:</i> oog ontwikkelen voor kwaliteit en schoonheid, versterken van het onderscheidingsvermogen.</p>
Socialiserend	<p><i>Literair:</i> vertrouwd raken met en kunnen participeren in de boekenwereld en literaire wereld, dus ook kennis van literaire genres, begrippen en theorie.</p> <p><i>Cultureel:</i> kennis van cultuur- en literatuurgeschiedenis, inclusief de belletrïe.</p> <p><i>Sociaal-maatschappelijk:</i> via literatuur deelnemen aan het debat over maatschappelijke en politieke kwesties.</p> <p><i>Creëren, expressie:</i> leren vertellen en dichten.</p>
Kwalificerend	<p>Het lezen van boeken is een zeer effectieve manier voor de ontwikkeling van vocabulaire, tekstbegrip, spelling (woordbeeld), leessnelheid en stijlgevoel.</p> <p>Het lezen van fictie en literatuur activeert de verbeelding (noodzakelijk voor de taalontwikkeling).</p> <p>Het lezen en verwerken van fictie en literatuur bevordert de reflectie over de leeservaringen en bevindingen van de leerlingen en stimuleert dus een onderzoekende houding (hogere-denkvaardigheden).</p> <p>Leerlingen leren hun ervaringen, bevindingen en opvattingen schriftelijk en mondeling uit te drukken, alleen en in dialoog met anderen.</p> <p>Leerlingen leren zich te concentreren op een lange tekst.</p>

Figuur 4: functies en doelen van het literatuuronderwijs volgens Witte (2018: 149).

### 3. 2. Het handboekenonderzoek

Voor het handboekenonderzoek waarop de lijst met postkoloniale literatuur gebaseerd is, analyseerde ik vier van de populairste handboeken Nederlands uit de derde graad aso op dit moment. Het corpus van handboeken, is gebaseerd op de lijst met leerboeken voor het vak Nederlands van het Vlaamse ministerie van onderwijs.

Leerboeken en methodes

Methode	Uitgeverij	Gegevens
Focus Nieuw talent voor taal Netwerk TaalCentraal Nieuw Netwerk Nederlands	De Boeck / Van In	http://www.vanin.be/nl  03 / 432 95 02  secundair.onderwijs@vanin.be
Frappant Markant	Pelckmans	www.pelckmans.be  03 / 660 27 20  klantendienst@pelckmansuitgevers.be
Impact Nederlands Leerwerkboek (incl. Scoodle)	Plantyn	www.plantyn.com  0800 / 99 084  service@plantyn.com

Figuur 5: leerboeken en methodes (Vlaamse ministerie van onderwijs 2021).

Via de mediatheek van Arteveldehogeschool had ik toegang tot de volgende vier handboeken; *Frappant 5 aso* (Vandekerckhove et al. 2017a), *Frappant Nederlands aso 6* (Vandekerckhove et al. 2017b), *Impact 5* (Darcis et al. 2015c), *Impact 6* (Darcis et al. 2016b), *Focus 5 aso* (Vandenberge et al. 2011c), *Focus 6 aso* (Vandenberge et al. 2012b), *Netwerk TaalCentraal 5* (Bombeke et al. 2016d) en *Netwerk TaalCentraal 6* (Bombeke et al. 2016b)<sup>13</sup>. Op basis van hun beschikbaarheid kunnen we stellen dat deze werken representatief zijn voor de leerboeken die gebruikt worden in het vak Nederlands. Bij deze handboeken onderzocht ik de inhoudstafels van zowel de handboeken als de werkboeken op titels van literaire werken. Na de korte inhoud van die werken te analyseren, besliste ik op basis van mijn definitie van postkoloniale literatuur of ze al dan niet beschouwd konden worden als postkoloniaal. Zo ben ik uiteindelijk tot de lijst gekomen in bijlage 3.

<sup>13</sup> Voorts verwijs ik naar deze handboeken met enkel de titel en het jaartal.

### 3. 3. Het focusgesprek

Om de resultaten van de enquête aan te vullen, te nuanceren en te vergelijken met de ideeën van leerlingen, heb ik – naast de enquête en het handboekenonderzoek - een focusgesprek van ongeveer een half uur uitgevoerd met twee leerlingen en één leerkracht van de Heilige familie te Sint-Niklaas. De twee leerlingen volgen een richting in de derde graad aso (economie-wiskunde en moderne talen-wetenschappen). Alle deelnemers zijn meerderjarig en hebben mondelinge toestemming gegeven om deze data te gebruiken. Ter voorbereiding op het gesprek bereidde ik enkele vragen voor die terug te vinden zijn in bijlage 4.

Om een antwoord te formuleren op mijn onderzoeksvraag zal ik in hoofdstuk 4 de resultaten van deze onderzoeksmethoden overlopen. In hoofdstuk 5 zal ik aan de hand van mijn bevindingen trachten een antwoord te formuleren op de drie deelvragen.



## 4. Resultatenonderzoek

### 4. 1. Handboekenonderzoek

De bedoeling van dit handboekenonderzoek is in de eerste plaats om een lijst met werken te verzamelen waaruit leerkrachten konden kiezen bij de enquête. Uit mijn enquête blijkt echter dat veel leerkrachten een handboek gebruiken tijdens hun lessen. Om die reden geef ik hieronder enkele observaties mee die meer inzicht geven in de inhoudelijke behandeling van postkoloniale literatuur in de besproken handboeken. In het eerste deel van dit hoofdstuk zal ik de werken en het idee van (post)koloniale literatuur per handboek bespreken. In het daaropvolgende deel analyseer ik de methodes die gebruikt worden tijdens lessen over de desbetreffende literatuur.

#### 4. 1. 1. Literatuuronderzoek

Figuur 6 toont het resultaat van mijn handboekenonderzoek, waarbij ik onderzocht welke (post)koloniale literatuur er wordt aangeboden aan de derde graad aso in de handboeken *Impact*, *Focus*, *Netwerk TaalCentraal* en *Frappant*. Bij de eerste vraag van de enquête konden leerkrachten werken aanduiden uit de lijst die werd aangevuld met de leeslijst van Nederlandstalige auteurs van kleur (Adams en De Taeye 2020: 2).

<b>Impact 5 en 6</b>	<b>Focus 5 en 6</b>	<b>Netwerk TaalCentraal 5 en 6</b>	<b>Frappant 5 en 6</b>
<i>Paravion</i> - Bouazza Hafid (2003)	<i>Robinson Crusoe</i> - Defoe Daniel (1719)	<i>Problemski hotel</i> - Verhulst Dimitri (2003)	<i>Vrouwland</i> - Lamrabet Rachida (2007)
<i>Vrouwland</i> - Lamrabet Rachida (2007)	<i>Hart der duisternis</i> - Conrad Joseph (1899)	<i>Tirza</i> - Grunberg Arnon (2006)	<i>Bittere vruchten</i> - Dangor Achmat (2005)
<i>Brandlucht</i> - Vlaminck Erik (2011)	<i>Ver van huis. Herinneringen van een kindsoldaat</i> - Beah Ishmael (2007)	<i>Ganggreen-cyclus</i> - Geeraerts Jef (1968 – 1977)	<i>De adelaars</i> - Abdolah Kader (1993)
<i>Max Havelaar</i> – Multatuli (1860)	<i>Moslimenclave Goražde</i> - Sacco Joe (2011)	<i>Los</i> - Naegels Tom (2005)	<i>Mama Tandoori</i> - van der Kwast Ernest (2010)

<i>Middernachtskinderen</i> - Rushdie Salman (1986)	<i>Mi have een droom: alle vaderlandse gedichten</i> - Nasr Ramsey (2013)	<i>Max Havelaar</i> – Multatuli (1860)	<i>Los - Naegels</i> Tom (2005)
<i>Met angst en beven</i> - Nothomb Amélie (1999)	<i>De smaak van sneeuw</i> - Unigwe Chika (2012)	<i>De duivelsverzen</i> - Rushdie Salman (1986)	<i>Idil, een meisje</i> - Allas Yasmine (1998)
Gedichten van Stitou Mustafa	<i>Bezonken rood</i> - Brouwers Jeroen (1981)	<i>Hoe meisjes oorlog vieren</i> - Achebe Chinua (1991)	<i>De duivelsvallei</i> - Brink André (1998)
Kör Mustafa	<i>Gangreen-cyclus</i> - Geeraerts Jef (1968 – 1977)	<i>Alleen maar nette mensen</i> - Vuijsje Robert (2008)	<i>In ongenade</i> – Coetzee John Maxwell (1999)
<i>Oeroeg</i> - Haasse Hella (1948)	<i>Los - Naegels</i> Tom (2005)	<i>Het dwaallicht</i> – Willem Elsschot (1946)	<i>Tikkop</i> - van Dis Adriaan (2010)
<i>Bezonken rood</i> - Brouwers Jeroen (1981)	<i>Kuifje in Afrika</i> – Hergé (1931)		<i>Alleen maar nette mensen</i> - Vuijsje Robert (2008)
<i>Gangreen-cyclus</i> - Geeraerts Jef (1968 – 1977)	<i>Tirza</i> - Grunberg Arnon (2006)		<i>Ultramarijn</i> - Woerden Henk van (2005)
<i>Nathan Sid</i> - van Dis Adriaan (1983)	<i>Niet alle Marokkanen zijn dieven</i> - Sierens Arne (2019)		<i>Tirza</i> - Grunberg Arnon (2006)
<i>Indische duinen</i> - van Dis Adriaan (1994)	<i>Bezonken rood</i> - Cassiers Guy (2004)		<i>Huid en haar</i> - Grunberg Arnon (1988)
<i>Heren van de thee</i> - Haasse Hella (1992)	<i>Duister hart</i> - Cassiers Guy (2011)		<i>De man zonder ziekte</i> - Grunberg Arnon (2012)
<i>Terug naar Congo</i> - Joris Lieve (1987)			<i>Footnotes in Gaza</i> - Sacco Joe (2009)
<i>Congo, een geschiedenis</i> - van Reybrouck David (2010)			<i>Congo, een geschiedenis</i> - van Reybrouck David (2010)
<i>Het huis van de moskee</i> - Abdolah Kader (2005)			<i>Bezonken rood</i> - Brouwers Jeroen (1981)

<i>De langverwachte</i> - Benali Abdelkader (2002)			<i>Heren van de thee</i> - Haasse Hella (1992)
El Bezaz Naima			<i>Het dwaallicht</i> – Willem Elsschot (1946)

Figuur 6: overzicht van alle literaire werken die vermeld worden in de verschillende handboeken, al dan niet onder de noemer 'postkoloniale literatuur'.

*Impact* voorziet geen aparte leerlijnen of documenten over hun benadering van literatuur. In de handleiding van het werkboek, krijgen we wel didactische verantwoording mee. Slechts bij de verantwoording van twee lessen, kunnen we de postkoloniale blik herkennen: de les over Rachida Lamrabet en Erik Vlamincx en de les over Multatuli. De verantwoordingen omvatten vooral functies van deze literatuurvorm. Dat zien we bijvoorbeeld in het antwoord op de vraag "Waarom leren we dit?" bij de eerstgenoemde les van *Impact 5*: "We verbreden via fictie onze kijk op de wereld. We scherpen ons kritisch denken aan en bevorderen onze eigen creativiteit" (2015b: 45). Ook in de les over *Max Havelaar* in *Impact 6* wordt uitgelegd waarom dit aan bod komt in het werkboek.

Max Havelaar is een van de klassiekers uit onze Nederlandstalige literatuur. Ook in het buitenland is de roman vrij bekend. Kennismaking met het literaire erfgoed is echter niet onze enige drijfveer, de bespreking van de roman laat ons ook nadenken over o.m. de ongelijkheid in de wereld, engagement in literatuur (The New York Times noemde dit 'the book that killed colonialism'), de relatie tussen feit en fictie, de status van literaire klassiekers ... (2016a: 77)

Voor *Impact* is het dus van belang (post)koloniale literatuur aan te bieden om leerlingen een brede kijk te geven op literatuur en de wereld alsook om hen kritisch te laten nadenken. Bij dit handboek zien we dan ook een tamelijk uitgebreide en diverse lijst met (post)koloniale werken. De lijst omvat namelijk zowel koloniale (bv. *Max Havelaar* (Multatuli 1860)) als postkoloniale of multiculturele verhalen (bv. *Vrouwland* (Lamrabet 2007)) van witte en gekleurde auteurs uit Nederland, Vlaanderen en andere landen (bv. *Middernachtskinderen* (Rushdie 1981)).

*Frappant*, *Netwerk TaalCentraal* en *Focus* hebben geen aparte handleiding voor de leerkracht aangezien leerkrachten de meeste informatie kunnen terugvinden via het bordboek – een



online versie van het handboek met de verbeteringen van de oefeningen. Daarnaast kunnen we ideeën en tips terugvinden in aparte documenten. *Frappant* heeft bijvoorbeeld een document met als doel de leerkracht te helpen omgaan met tijdstekort door suggesties te doen met betrekking tot de keuze van de lessen die ze behandelen. Dat document maakt een onderscheid tussen essentiële lessen en keuzelessen. Één van die optionele lessen is de les over Kader Abdolah en migratieliteratuur – één van de enige vijf lessen die stilstaat bij postkoloniale theorie – zoals zal blijken in 4.1.2. Doordat deze les optioneel is, lijkt het voor *Frappant* niet noodzakelijk om deze literatuur en de theorie erover te bespreken met de leerlingen. Daarenboven toont dit dat de integratie van (post)koloniale literatuur en de postkoloniale blik afhankelijk van de individuele leerkracht en niet van het handboek. De postkoloniale blik is dus niet iets wat wordt nagestreefd in dit handboek. Toch vinden we ook in *Frappant* een tamelijke hoeveelheid aan (post)koloniale werken terug. De lijst is echter minder divers dan bij *Impact*. De boeken op deze lijst zijn vooral geschreven door witte auteurs. Wel zijn er veel internationale werken zoals *Bittere vruchten* (2011) van de Zuid-Afrikaanse Achmat Dangor en *In ongenade* (1999) van de Australische J.M. Coetzee.

Ook bij *Focus* moeten we de visie op (post)koloniale literatuur afleiden uit andere documenten dan de handleiding, zoals het chronologisch literatuurgeschiedenisoverzicht. Allereerst kunnen we zien dat er wel degelijk een plaats is voor (post)koloniale literatuur in deze methode aan de hand van de thematische lijst met suggesties voor boeken die worden opgesomd onder het kopje ‘postkoloniale literatuur’ – een conceptuele categorie die in het handboek gebruikt wordt om boeken onder te verdelen. Deze werken hebben thema’s als: migratie, andere culturen en kolonisatie. Het overzicht besteedt ook aandacht aan Multatuli met zijn *Max Havelaar*, de dekolonisatie na de Tweede Wereldoorlog en migratie. Hieronder zien we lijsten met belangrijke ‘postkoloniale’ literatuur (2011b: 63) en ‘interculturele literatuur’ (ibid. 64) uit dit overzicht.

- **Postkoloniale literatuur**

Enkele voorbeelden:

- Frank Martinus Arion: *Dubbelspel* (1973) [Curaçao].
- Marion Bloem: *Geen gewoon Indisch meisje* (1983).
- Edgar Cairo.
- Jef Geeraerts: *Ik ben maar een neger* (1962), *Het verhaal van Matsombo* (1966), *Gangreen 1. Black Venus* (1968), *Gangreen 2. De goede moordenaar* (1972) en *Jagen* (1981) [Congo].
- Hella Haasse: *Oeroeg* (1948), *Heren van de thee* (1992), *Sleuteloog* (2002) (Indonesië).
- Japin, Arthur: *De zwarte heer met het witte hart* (1997) (West-Afrika, Indonesië).
- Lieve Joris: zie 'Reisliteratuur' [Congo].
- Cynthia McLeod: *Hoe duur was de suiker?* (1987) [Suriname].
- Astrid Roemer: o.a. *Gewaagd leven* (1996) [Suriname].
- F. Springer: *Bougainville* (1981) [Indonesië].
- Piet Van Aken: *De nikkers* (1959) [Congo].
- Adriaan van Dis: *Indische duinen* (1994).
- Boeli van Leeuwen: o.a. *De rots der struikeling* (1959).

- **Interculturele literatuur**

Enkele voorbeelden:

- Kader Abdolah: o.a. *De reis van de lege flessen* (1997), *Spijkerschrift* (2000) en *Het huis van de moskee* (2005).
- Abdelkader Benali: o.a. *Bruiloft aan zee* (1996) en *De langverwachte* (2002).
- Hafid Bouazza: o.a. *Paravion* (2003).
- Khalid Boudou: *Het schnitzelparadijs* (2002).
- Naema Tahir: *Kostbaar bezit* (2006).

De interculturele thematiek komt ook aan bod bij o.m. de volgende schrijvers:

- Tom Naegels: *Los* (2005).
- Tom Naegels en Saida Boujdaine: *Het boek Saida* (2005).
- Elvis Peeters: *De ontelbaren* (2005).
- Adriaan van Dis: *De wandelaar* (2007).

*Figuur 7 en 8: lijsten met voorbeelden van 'postkoloniale' en 'interculturele' literatuur volgens Focus.*

In de lijst met postkoloniale werken zien we vooral witte auteurs zoals Hella Haasse en Arthur Japin. Uitzonderingen zijn Edgar Cairo en Astrid Roemer. Net als deze twee lijsten uit het overzicht, bestaat de lijst van (post)koloniale werken in het werkboek vooral uit witte auteurs. Alleen zien we in de lijst met literatuur in het werkboek ook veel internationale namen met werken uit de koloniale periode zoals Daniel Defoe en Joseph Conrad.

Bij het laatste handboek – *Netwerk TaalCentraal* – komt er opvallend minder (post)koloniale literatuur aan bod dan in de andere handboeken en is er geen expliciete visie of didactische verantwoording. De weinige (post)koloniale literatuur die het handboek aanbiedt, volgt de tendens van *Focus* en *Frappant* om vooral witte auteurs aan bod te laten komen – enkel Salman Rushdie en Chinua Achebe vormen hierop de uitzondering.

We kunnen dus zeggen dat er bij de meeste handboeken een plaats is voor (post)koloniale literatuur. Al merken we bij de handboeken een tendens op om vooral literatuur van witte auteurs aan te bieden. Daarnaast erkennen drie van de vier handboeken de 'postkoloniale' blik, maar wordt die niet expliciet nagestreefd. Doordat de lessen optioneel zijn, of de

informatie wordt aangeboden in een document bedoeld voor leerkrachten, beslist de individuele leerkracht namelijk of deze leerstof aan bod komt.

#### 4. 1. 2. Methodenonderzoek

Voor het onderzoek naar de methoden om (post)koloniale literatuur te benaderen in de klas, ging ik bottom-up te werk. Ik categoriseerde dus hoofdstukken, lessen, oefeningen en teksten waarin (post)koloniale literatuur aan bod komt volgens werkvorm en concept waarop de inhoudelijke focus ligt. Na mijn onderzoek kwam ik tot de volgende categorieën voor werkvormen: *close reading/analyse*, discussie, onderzoek, informatie en geïntegreerde opdracht. Voor de focus ontdekte ik vijf algemene categorieën – literair-analytische competentie, maatschappelijke kwesties, leeservaring, auteur, en vaardigheden – en voegde ik een zesde toe: ‘postkoloniale focus’. Die laatste categorie is noodzakelijk om een antwoord te formuleren op mijn onderzoeksvraag. Een overzicht van de verdeling van de werkvormen en concepten per (post)koloniaal literair werk in het handboek is terug te vinden in bijlage 6.

#### *Werkvormen*

De eerste categorie ‘*close reading/analyse*’ omvat twee vormen van literatuurbeschouwing die dicht bij elkaar liggen, maar die toch van elkaar verschillen: *close reading* is een methode waarbij je een tekst gefocust leest en aandacht spendeert aan de details, zonder daarbij informatie te betrekken die extern is aan de tekst in de interpretatie. Het is dus een manier om aan literaire analyse te doen: aan de hand van deze methode kun je tot een diepere of extra betekenis komen door details te interpreteren (Schur 1998: 2). Er zijn echter ook andere manieren om aan literaire analyse te doen zoals een analyse van de tussentitels, bladspiegel enzovoort, maar de *close reading* is de methode die vooral leraren van de geesteswetenschappen, zoals van literatuur, regelmatig gebruiken tijdens hun lessen (ibid. 2). Onder de eerste categorie vallen dus opdrachten waarbij leerlingen een tekst moeten lezen en daarover vragen moeten beantwoorden. Die vragen gaan vooral over de literaire bouwstenen uit de narratologie zoals ruimte, vertelperspectief/vertelinstantie, personages, tijd, plot, thema en motief. In *Focus 6 aso*, zijn er verschillende opdrachten waarbij één literaire bouwsteen centraal staat. Bij opdracht vier van de les over *De smaak van sneeuw* (2012) van Chika Unigwe ligt de focus bijvoorbeeld op de personages.

► **Opdracht 3**

- 1 Hieronder vind je enkele karaktereigenschappen. Kies er enkele uit de lijst en plaats ze bij het juiste personage. Illustreer met enkele voorbeelden uit de tekst. Je mag ook zelf adjectieven zoeken. Ga ook na of we met **types** of **karakters** te maken hebben.

opstandig – berustend – traditioneel – autoritair – koppig – actief – passief – optimistisch – realistisch – grof – egoïstisch – slim – goedaardig – naïef ...

Personage	Karaktertrekken	Bewijs
Amara (ik-verteller)		
Moeder		
Vader		
Eze		

*Figuur 9: voorbeeld van leesopdracht met literaire bouwstenen (personages) in Focus 6 aso (2012b: 270).*

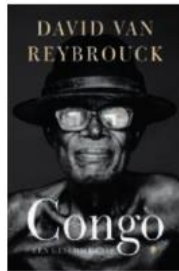
Aan de hand van een gedetailleerde lezing kunnen de leerlingen het schema aanvullen met beschrijvingen van elk personage en diens karaktereigenschappen. De vragen die tot deze categorie behoren, kunnen echter ook gaan over leerlingen hun interpretatie van een bepaald fragment of situatie uit het verhaal. Daarbij heeft de leerkracht op voorhand wel een bepaald idee van het ideale antwoord. Antwoorden en argumenten van leerlingen kunnen de leerkracht hiervan laten afwijken, maar toch komt de leerkracht vaak tot één antwoord dat de leerlingen kunnen invullen. Door de focus op het analytische aspect van literatuur lezen, kunnen we zeggen dat deze categorie valt onder het tweede paradigma van Janssen waarbij

men esthetische vorming nastreeft. Een analyse hoeft zich echter niet te beperken tot literaire bouwstenen, we kunnen ook andere literaire concepten gebruiken om een tekst betekenis te geven. Zo nodigt het werkboek van *Frappant 5 aso* ons uit om de kenmerken van 'migrantenliteratuur' te herkennen in een fragment van *De adelaars* (2004) van Kader Abdolah (2017a: 31). De focus op genre in deze les sluit aan bij een literair-historische vorming en valt dus eerder onder het culturele paradigma van Janssen. Daardoor kunnen we zeggen dat de handboeken aan de hand van *close reading*/analyse (post)koloniale literatuur op zowel een esthetische als een culturele manier benaderen.

De tweede categorie 'discussie' omvat ook een vorm van interpretatie, maar op een persoonlijkere manier. De inbreng van de leerlingen is bij deze werkvorm van fundamenteel belang aangezien er geen éénduidig correct antwoord is op de vraag. Het handboek vraagt de leerlingen hier om zaken zoals hun interpretatie, maar ook hun leeservaring, hun verwachtingen van het verhaal en hun empathische gevoelens met personages te bespreken in de vorm van een gesprek met hun buur, in een kleinere groep of in de klasgroep. In tegenstelling tot de eerste categorie waarbij de leerkracht de leerlingen vaak één juist antwoord op de vraag laat opschrijven, is bij de tweede categorie de inbreng van de leerlingen zeer belangrijk en kan de leerkracht moeilijker één correct antwoord formuleren. Vaak worden deze discussies wel afgerond met een conclusie van de leerlingen hun antwoorden, maar ook die conclusie zal meerduidelijk zijn. Een voorbeeld van een vraag die uitnodigt tot discussie is vraag vier uit de les over *Problemski Hotel* (2003) van Dimitri Verhulst uit het werkboek van *Netwerk TaalCentraal 5*: "Dimitri Verhulst gebruikt veel humor in zijn boeken. Heeft dit fragment je doen (glim)lachen? Waarom (of waarom niet?" (2016b: 8). De vraag peilt hier naar de persoonlijke leeservaring. Aangezien elke leerling een eigen vorm van humor heeft, kunnen we hierop dus verschillende subjectieve antwoorden verwachten. Hoewel we een discussie over de interpretatie van een bepaald tekstueel element zouden onderverdelen bij het esthetische paradigma, sluit deze categorie door de focus op de leerling best aan bij het 'persoonlijke paradigma'. Afhankelijk van het onderwerp van de discussie, kunnen er natuurlijk overlappingen ontstaan. Zo valt de discussie over humor bij Verhulst onder zowel het esthetische als het persoonlijke paradigma.

Bij de categorie 'onderzoek' leren de leerlingen meer over het verhaal, de context of de auteur op zelfstandige basis aan de hand van verschillende media zoals fragmenten in het handboek, fragmenten van andere teksten, interviews en verschillende websites op het internet. Handboeken nodigen leerlingen vaak uit om die onderzoekopdrachten uit te voeren voordat ze fragmenten van het verhaal lezen. Een voorbeeld hiervan is vraag zes in de les over *Vrouwland* (2007) van Rachida Lamrabet in het werkboek van *Impact 5 aso*: "Lees in je bronnenboek de auteursinformatie over Rachida Lamrabet en de inleiding bij *Vrouwland*. Welke verwachtingen heb je bij dit fragment?" (2015c: 270). Aan de hand van deze voorbereiding in de vorm van een 'onderzoek', hebben de leerlingen voldoende voorkennis om het verhaal te begrijpen en kunnen ze verwachtingen over het verhaal vormen. Het is moeilijk deze werkvorm te koppelen aan een paradigma omdat de onderverdeling van het onderzoek zeer afhankelijk is van de focus en specifieke opdracht. Leerlingen kunnen de opdracht krijgen om meer informatie te zoeken over de historische context – wat aansluit bij het maatschappelijke paradigma, maar kunnen ook de opdracht krijgen om meer op te zoeken over de stijl van een auteur – waarbij esthetische vorming centraal staat.

De vierde categorie van soorten werkvormen heeft vooral betrekking op weetjes en teksten in het handboek, waarin (post)koloniale termen en literaire werken aan bod komen. Tenzij de leerkracht dit zelf verwerkt in een les, vormt deze 'informatie' al dan niet verplichte zelfstudie voor de leerling. Er is geen concrete les, oefening of opdracht aan verbonden, waardoor het op zichzelf staat. Als gevolg daarvan hangt het daadwerkelijke gebruik van deze paragraaf met informatie af van de individuele leerkracht. Opnieuw kunnen we deze werkvorm op zich niet koppelen aan één bepaald paradigma en hangt het af van de focus in elke tekst. Bij onderstaand voorbeeld staat de literaire geschiedenis centraal, waardoor het voorbeeld valt onder het culturele paradigma.



Ik verliet soepel de jeep, trok de rechterhand-schoen uit, een dubbele deur ging open en daar verscheen een kleine overgewicht man gekleed in kaki drill pantalon, pas gestreken hemd en opvallend blinkende Keith Highlander-shoes, geborduurde schouderstukken van luitenant-kolonel plus de gewone rij lintjes linksboven, een hoogrood gezicht, echter niet Angelsaksisch, maar resultaat van de Franse keuken, ik bleef in de houding staan en salueerde, (...) de graad van incompetentie werd hier ten slotte bereikt, en antwoordde 'whisky' op de vraag wat ik zou drinken.

Uit: *Gangreen 2* —Jef Geeraerts

### NOGMAALS VERWERKING

Naast de oorlogsroman groeit ook de postkoloniale roman met verhalen over kolonies en de vaak geweldadige conflicten tijdens en na de onafhankelijkheid. In Nederland zijn er voorlopers in Multatuli, Louis Couperus en E. du Perron, maar Hella Haasse (1918–2011) schrijft met *Oeroeg* (1948) het eerste boek van de postkoloniale tijd. Nederland heeft echter tijd nodig en begint aan de verwerking met Jeroen Brouwers (1940–) met *Bezonden rood* (1981) en Adriaan van Dis (1946–) met *Nathan Sid* (1983) en *Indische duinen* (1994). Haasse keert terug met *Heren van de thee* (1992). Congo is evenzeer een trauma waar de Belgen niet klaar voor zijn. Jef Geeraerts (1930–) is niet de eerste schrijvende koloniaal, maar hij doet het land daveren met zijn zeer seksuele en brute romancyclus *Gangreen* (1968–77). Hij doet dat in een onnavolgbaar krachtige stijl. Het thema leeft voort in de reisverhalen van Lieve Joris (1953–) (*Terug naar Congo*, 1987) en in *Congo, een geschiedenis* (2010) van David Van Reybrouck (1971–).

Jef Geeraerts is ook een ideale schrijver om het veranderende boekenlandschap tussen '50 en '90 te illustreren. Hij is eigenlijk twee schrijvers, een klassiek romanschrijver en een gevierd thrillerauteur. *De zaak Alzheimer* (1985) en *Dossier K.* (2002), beide verfilmd, zijn bijvoorbeeld van zijn hand. Daarmee is hij de vader van de Vlaamse misdaadroman, vandaag een immens populair genre, geworden. Met de opkomst van de goedkope paperbacks en pockets werd de roman weggehaald uit de verheven positie

van weleer en konden andere genres hun kans grijpen en een groter publiek aanspreken.

De naoorlogse periode markeert een erg individueel schrijverschap, dat mythische afmetingen krijgt. Nederland kent de Grote Drie, Hermans, Mulisch en Reve. Vlaanderen kent Boon en Claus. Toch domineert de oorlogsroman en in mindere mate de postkoloniale roman. Gedichten zijn eerst zo experimenteel mogelijk en daarna groeit er een nieuw realisme met Herman de Coninck. Bij aanvang van de meest recente periode, de hedendaagse literatuur, lijkt de boekenwereld opengedoken met een veelheid aan schrijvers en genres, maar zonder afgebakende stijlen of stromingen.



Erik van Looy verfilmd in 2003 *De zaak Alzheimer* van Jef Geeraerts.

Figuur 10: informatie over (post)koloniale literatuur in het bronnenboek van *Impact* (2015a: 178).

De oefeningen die tot de vijfde categorie 'geïntegreerde opdracht' behoren, staan nog meer los van de literaire tekst dan bij categorie vier. Terwijl het werk nog in een bepaalde context gesitueerd wordt en er vaak wat uitleg volgt over het belang en de inhoud van de tekst in de vierde categorie, isoleert categorie vijf het literaire werk zo goed als volledig. Bij deze categorie wordt een literair werk namelijk gebruikt als hulpmiddel voor een les in taalvaardigheden. Het werk maakt dus geen deel uit van een les over literatuur. Op pagina 32 in het werkboek van *Frappant 5 aso* zien we bijvoorbeeld hoe Rachida Lamrabet en haar meest bekende werken geïntroduceerd worden in een luisteroefening, zonder dat de les ingaat op de inhoud ervan (2017a).

In de tabel (zie bijlage 6) zien we dat de voorkeur van werkvormen uitgaat naar de *close reading*/analyse. In 33 van de 63 lessen over (post)koloniale literatuur vinden we deze werkvorm terug. Daarop volgt de 'informatie met' achttien voorbeelden. Dit aantal moet echter genuanceerd worden omdat elf van deze voorbeelden uit een hoofdstuk over postkoloniale literatuur komen uit het handboek van *Impact* (2015a: 233). Twee andere

voorbeelden van informatie als werkvorm komen dan weer uit het handboek van *Frappant* (2012: 155, 220). Na informatie volgt de discussie met zestien voorbeelden, de geïntegreerde oefening' met acht voorbeelden en het onderzoek met zeven voorbeelden.

### *Concepten*

De eerste van de vijf concepten waarop een handboek de nadruk kan leggen bij lessen over/met (post)koloniale literatuur is de 'literair-analytische competentie'<sup>14</sup>. Vaak gaat deze focus hand in hand met de *close-reading*/analyse aangezien deze competentie de vaardigheden en kennis omvat die leerlingen nodig hebben om een tekst correct te interpreteren. Daarvoor kunnen we de leerlingen hulpmiddelen aanbieden die aansluiten bij het esthetische paradigma zoals literaire bouwstenen of hulpmiddelen die aansluiten bij het culturele paradigma zoals genres en stromingen. Daarnaast kunnen we leerlingen opdrachten geven om interpretatie en betekenisgeving in te oefenen. In de les over *Los* (2005) van Tom Naegels in het werkboek *Netwerk TaalCentraal 5* zien we bijvoorbeeld hoe het boek inzet op de literair-analytische competentie en verder gaat dan de bouwstenen, door leerlingen voor te stellen aan concepten als genre en monologue intérieure (2016b: 231-234). Dit concept kan afhankelijk van de 'hulp-/analysemiddelen' zowel bij het esthetische als bij het culturele paradigma aansluiten.

Bij (post)koloniale literatuur is het van essentieel belang dat leerlingen voldoende contextuele en historische kennis hebben om een bepaald verhaal te begrijpen en het belang ervan correct in te schatten (zie Van Kempen 2018: 34-38). Bovendien kan een (post)koloniaal verhaal een lezer veel aantonen en bijbrengen over een bepaalde maatschappelijke context. Deze ideeën vormen samen de tweede categorie van concepten 'maatschappelijke kwesties'. In lessen die focussen op dit concept, zien we vaak dat leerlingen meer leren over kolonisatie en de gevolgen daarvan. Daarenboven nodigen opdrachten bij deze lessen leerlingen uit tot reflecteren over zaken als vooroordelen en stereotypes, transformatie en het belang van perspectief. Logischerwijs sluit dit concept aan bij het maatschappelijke paradigma van Janssen. Een voordehand liggend voorbeeld is de les over *Max Havelaar* (1860) in *Impact 6*

---

<sup>14</sup> Doordat esthetische en culturele elementen in de handboeken zo nauw verwant zijn aan elkaar en in de meeste oefeningen worden gecombineerd, is het moeilijk om een strikt onderscheid te maken tussen de twee. Om die reden koos ik ervoor deze twee samen te bundelen tot de 'literair-analytische competentie'. Naar analogie, gebruik ik deze term ook bij mijn analyse van de enquêteresultaten.



aso. Daarbij krijgen de leerlingen een uitgebreide uitleg over de kolonisatiegeschiedenis van Indonesië door Nederland.

De derde categorie is 'leeservaring' en sluit aan bij het persoonlijke paradigma. Bij deze categorie staan leerlingen stil bij hun mening, hun verwachtingen en de gevoelens die ze ervaren tijdens het lezen van literaire fragmenten. Een leeservaring is subjectief en persoonlijk, waardoor de leerling tijdens deze opdrachten centraal staat. De leerkracht kan de leeservaring van een leerling namelijk niet bepalen. Vaak gaat dit concept dan ook hand in hand met de discussie, één van de reeds besproken werkvormen. Het handboek en de leerkracht kunnen wel vragen stellen die leerlingen doen stilstaan bij een bepaald aspect van een werk, zoals het geval is bij de les over *Problemski Hotel* (2003) van Dimitri Verhulst wat eerder bij de tweede categorie van de werkvorm reeds aan bod kwam.

De focus op de auteur kwam al kort aan bod bij 'onderzoek'. De auteur kan ook uitgebreider aan bod komen dan tijdens een onderzoek dat voorbereidt op fragmenten lezen. *Frappant 6* aso wijdt bijvoorbeeld een volledige les aan Arnon Grunberg. Leerlingen leren tijdens deze les meer over de stijl van de auteur, maar bekijken ook over welke thema's de auteur vaak schrijft (2017b: 298). De focus ligt dus op alles wat de auteur maakt tot wie hij is. Afhankelijk van de focus kan dit concept behoren tot het culturele paradigma – 'Tot welk genre behoren de werken van de auteur?' –, het esthetische paradigma – 'Wat zijn de stijlkenmerken van deze auteur?' – of het maatschappelijke paradigma – 'Welke gebeurtenissen hebben invloed gehad op de werken van deze auteur?'.

Ook vaardigheden kwamen al aan bod bij de werkvormen, namelijk bij de geïntegreerde opdracht. (Post)koloniale literaire werken worden in deze lessen gebruikt om leerlingen te laten oefenen op receptieve en productieve vaardigheden.

De laatste categorie 'postkoloniaal' is complementair en kan betrekking hebben op esthetische, culturele, maatschappelijke én persoonlijke paradigma's binnen een tekst. Door de lijst aan te vullen met deze categorie, krijgen we een beter beeld van hoe de (post)koloniale methode en blik verwerkt zijn in de handboeken. Vaak is de integratie van de postkoloniale blik, methode of theorie beperkt tot een definitie van 'migrantenliteratuur' bij

*Impact* en *Frappant*. Soms krijgen leerlingen echter oefeningen op concepten als hybride identiteit en beeldvorming uit de postkoloniale theorie ter aanvulling van die definities. Zo nodigt *Focus* leerlingen in meerdere lessen uit om na te denken over stereotypen over de ‘Ander’ – zie de lessen over *Moslimenclave Goražde* (2011) van Joe Sacco (354-356), *Robinson Crusoe* (1719) van Daniel Defoe (197-201), *Gangreen*-cyclus (1968-1977) van Jef Geeraerts (237-242), *Kuifje in Afrika* (1931) van Hergé (216-217) en *Hart der duisternis* (1899) van Joseph Conrad (231-235).

Net als bij de werkvormen, zien we bij de concepten een duidelijke voorkeur voor één van de opties. In de handboeken vond ik namelijk 49 voorbeelden van lessen waarin men focuste op de literair-analytische competentie. De 26 voorbeelden van lessen waarin men postkoloniale concepten bespreekt of hanteert moet opnieuw genuanceerd worden. Ook hierbij komen tien van de 26 voorbeelden uit het voorgenoemde hoofdstuk over (post)koloniale literatuur in het handboek van *Impact*. Daardoor is de integratie van de postkoloniale methode, net als bij de werkvorm ‘informatie’ afhankelijk van de individuele leerkracht. De andere concepten worden opvallend minder gebruikt dat de literair-analytische competentie met 24 voorbeelden van maatschappelijke concepten, negentien van de persoonlijke, dertien van de focus op de auteur en zes voorbeelden van de vaardigheden.

#### 4. 1. 3. Conclusie

Dit deel omvat de resultaten van mijn onderzoek van de handboeken. Daaruit blijkt dat de postkoloniale blik aanwezig is in zowel de keuzes van literatuur in de handboeken als in de methode. Al merken we bij de literatuur nog tendensen op om vooral witte auteurs te bespreken. Daarnaast is de postkoloniale blik in de methode relatief beperkt. Hoewel er gebruik gemaakt wordt van verschillende werkvormen en concepten waarbij de vier paradigma’s van literatuuronderwijs van Janssen aanwezig zijn, ligt de focus vooral op de *close reading*/analyse en literair-analytische vaardigheden en zien we dat er relatief weinig postkoloniale theorie aan bod komt. Vaak is de inclusie van deze theorie beperkt tot beeldvorming en definities van ‘migrantenliteratuur’. In hoofdstuk 5 komen zowel de positieve aspecten als de beperkingen van de handboeken uitgebreider aan bod.

In het volgende onderdeel bespreek ik de resultaten van mijn enquête. Zoals reeds vermeld, gaf een tamelijke hoeveelheid leerkrachten aan dat ze met een handboek werken. Bij die resultaten moeten we de verantwoordelijkheid van leerkrachten dan ook nuanceren. Zoals

we in dit hoofdstuk gezien hebben, hangt nog er nog veel af van de individuele leerkracht en ondersteunt het handboek de leerkrachten tot nu toe minimaal in de integratie van de postkoloniale blik in het literatuuronderwijs.

## 4. 2. Enquête

Om antwoorden te verzamelen, deelde ik de enquête op sociale media, in groepen en op pagina's die specifiek leerkrachten als doelpubliek hebben. Daarnaast mailde ik scholen, zoals mijn stagescholen, met de vraag om de link naar de enquête te delen met hun lesgevers. Op deze manier verzamelde ik op anderhalve maand tijd 29 antwoorden. Alle respondenten hebben de toestemming gegeven hun antwoorden te gebruiken in mijn onderzoek, waardoor ik ook uitkom op een steekproef van 29 respondenten. Uit de eerste vraag over de werkplaats blijkt dat er minstens één leerkracht uit elke Vlaamse provincie deelneemt aan mijn onderzoek: twee uit Vlaams-Brabant, drie uit Antwerpen, drie uit West-Vlaanderen, acht uit Limburg en twaalf uit Oost-Vlaanderen. De grote hoeveelheid aan respondenten in Oost-Vlaanderen is te verklaren door de locaties van mijn stagescholen, die zich allen in Oost-Vlaanderen bevinden. Desondanks kunnen we op basis van de vertegenwoordiging van elke provincie zeggen dat dit onderzoek relatief representatief is voor het Vlaamse onderwijs in verschillende provincies.

Gemeenten	
Antwerpen	1
Aalst	1
Asse	1
Beveren-Waas	5
Bornem	1
Brugge	1
Brussel	1
Diest	2
Jette	1
Kapelle-op-den-bos	1
Kapellen	1
Leuven	2
Melle	2
Oostende	1

### Legende:

- : provincie Antwerpen
- : provincie Oost-Vlaanderen
- : provincie Limburg
- : provincie West-Vlaanderen
- : provincie Vlaams-Brabant

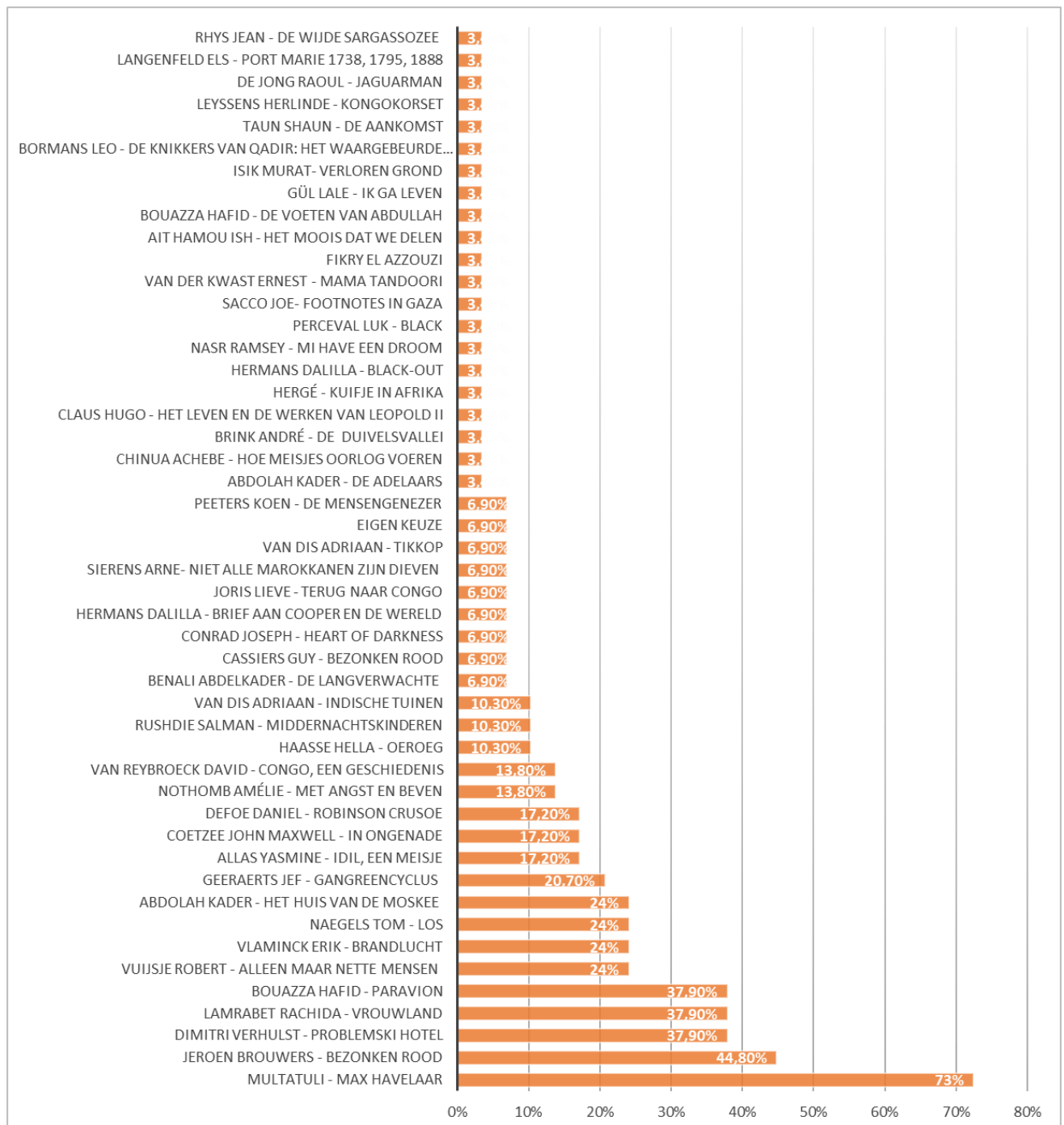
Puurs-Sint-Amands	1
Sint-Niklaas	4
Tervuren	1
Veurne	1

*Figuur 11: overzicht van gemeenten respondenten, gecategoriseerd per provincie.*

In dit tweede deel van het hoofdstuk zal ik de antwoorden op elke vraag uit de enquête overlopen aan de hand van cijfers en illustraties bij de kwantitatieve vragen en categorisatie en illustraties bij de kwalitatieve vragen.

#### 4. 2. 1. Vraag 1: literatuur

De eerste vraag peilt naar de (post)koloniale literatuur die de leerkrachten in de klas behandelen. Zoals reeds vermeld, omvat de vraag mijn definitie van (post)koloniale literatuur (zie 3.1), wat ook geïllustreerd wordt door de lijst met suggesties aan (post)koloniale werken (zie bijlage 2).



Figuur 12: grafiek van (post)koloniale literatuur die leerkrachten bespreken in de klas in percentages.

Uit figuur 12 blijkt dat *Max Havelaar* (1860) het populairste werk is. Bij 21 van de 29 leerkrachten komt de roman aan bod. Het werk wordt opgevolgd door Jeroen Brouwers' *Bezonen rood* (1981), Dimitri Verhulst's *Problemski hotel* (2003), Rachida Lamrabet's *Vrouwland* (2007) en Hafid Bouazzas *Paravion* (2003). De top vijf bestaat dus uit werken met koloniale thema's – Mutatuli – en werken met multiculturele thema's – Lamrabet. Ook worden zowel Nederland – Multatuli, Brouwers en Bouzza – als Vlaanderen - Verhulst en

Lamrabet - vertegenwoordigd in de top vijf. Wat binnen de top vijf wel opvalt is dat er een groot verschil is in percentage tussen de eerste en de tweede plaats. *Max Havelaar* is dus het enige werk dat door de meerderheid van de leerkrachten wordt besproken in de klas. Naar het einde van de tabel in figuur 13 toe, valt het op dat veel werken slechts door één leerkracht zijn aangeduid. Net als bij het handboekenonderzoek, toont dit aan hoe de integratie van (post)koloniale literatuur afhangt van de leerkracht.

In de tabel bij figuur 13 zien we de werken die de leerkrachten hebben aangeduid met de percentages en aantallen. Daarnaast vulde ik de tabel aan met de taal/context van de werken Nederlands, Vlaams, Frans of Engels. Daaruit blijkt dat er ongeveer evenveel Vlaamse – twintig – als Nederlandse – achttien – titels werden aangeduid. Bovendien omvat de lijst negen vertaalde Engelse werken en één Franstalig Belgisch werk. Dat resultaat moeten we echter nuanceren door de aantallen te bekijken. Het is namelijk zo dat de er slechts twee ‘Vlaamse’ werken door meer dan tien leerkrachten werden aangeduid terwijl dat er drie zijn bij de ‘Nederlandse’ werken. *Max Havelaar* werd zelfs door 21 participanten aangeduid terwijl het Vlaamse *Problemski hotel* slechts bij elf leerkrachten op de klaslijst staat. Daarenboven zijn er vijf leerkrachten die enkel Nederlandse werken hebben aangeduid terwijl Vlaamse werken altijd in combinatie met Nederlandse werden aangeduid. Daardoor is de kans groter dat een leerling in contact komt met een Nederlands werk dan met een Vlaams werk.

In de voorgaande paragraaf staat de nationaliteit van de auteur centraal, maar ook de afkomst en achtergrond van de auteur zijn van belang bij deze resultaten. Zo zien we dat de lijst ook werken van auteurs bevat die op basis van huidskleur of achtergrond binnen traditionele denkkaders gezien kunnen worden als de ‘Ander’. Vijftien van 48 werken in deze lijst zijn van auteurs die voldoen aan deze omschrijving. Slechts twee binnen de top vijf en drie binnen de top tien. Net zoals bij de verdeling tussen Vlaamse en Nederlandse werken zijn er leerkrachten – zeven – die enkel literatuur van witte auteurs bespreken, waardoor er minder kans is dat een leerling in contact komt met een werk waarvan de auteur gezien kan worden als de ‘Ander’.

Ten slotte kunnen we stellen dat er vooral literatuur werd aangeduid over de multiculturele maatschappij – zoals *Problemski hotel* (Verhulst 2003) en *Vrouwland* (Lamrabet 2007) – (28)

en dat werken met koloniale thema's – zoals *Max Havelaar* (Multatuli 1860) en *Bezonken rood* (Brouwers 1981) – (18) minder aan bod komen. In sectie 5.1 wordt dit uitgebreider besproken.

NL Multatuli - <i>Max Havelaar</i> (1860)	21 (73%)
NL Brouwers Jeroen - <i>Bezonken rood</i> (1981)	13 (44,8%)
VL Verhulst Dimitri - <i>Problemski hotel</i> (2003)	11 (37,9%)
VL Lamrabet Rachida – <i>Vrouwland</i> (2007)	11 (37,9%)
NL Bouazza Hafid – <i>Paravion</i> (2003)	11 (37,9%)
NL Vuijsje Robert - <i>Alleen maar nette mensen</i> (2008)	7 (24%)
VL Vlaminck Erik – <i>Brandlucht</i> (2011)	7 (24%)
VL Naegels Tom – <i>Los</i> (2005)	7 (24%)
NL Abdolah Kader - <i>Het huis van de moskee</i> (2005)	7 (24%)
VL Geeraerts Jef - <i>Gangreencyclus</i> (1968-1977)	6 (20,7%)
NL Allas Yasmine - <i>Idil, een meisje</i> (1998)	5 (17,2%)
E Coetzee John Maxwell – <i>In ongenade</i> (1999)	5 (17,2%)
E Defoe Daniel - <i>Robinson Crusoe</i> (1719)	5 (17,2%)
FR Nothomb Amélie - <i>Met angst en beven</i> (1999)	4 (13,8%)
VL Van Reybroeck David - <i>Congo, een geschiedenis</i> (2010)	4 (13,8%)
NL Haasse Hella – <i>Oeroeg</i> (1948)	3 (10,3%)
NL Van Dis Adriaan - <i>Indische tuinen</i> (1994)	3 (10,3%)
E Rushdie Salman – <i>Middernachtskinderen</i> (1981)	3 (10,3%)
NL Benali Abdelkader - <i>De langverwachte</i> (2002)	2 (6,9%)
VL Cassiers Guy - <i>Bezonken rood</i> (2004)	2 (6,9%)
E Conrad Joseph - <i>Heart of Darkness</i> (1899)	2 (6,9%)
VL Hermans Dalilla - <i>Brief aan Cooper en de wereld</i> (2017)	2 (6,9%)
VL Joris Lieve - <i>Terug naar Congo</i> (1987)	2 (6,9%)
VL Sierens Arne- <i>Niet alle Marokkanen zijn dieven</i> (2019)	2 (6,9%)
NL Van Dis Adriaan – <i>Tikkop</i> (2010)	2 (6,9%)
Eigen keuze	2 (6,9%)
NL Abdolah Kader - <i>De adelaars</i> (1993)	1 (3,4%)

Legende:

X: stem van de Ander



E Chinua Achebe – Hoe meisjes oorlog voeren (1991)	1 (3,4%)
E Brink André – De duivelsvallei (1998)	1 (3,4%)
VL Claus Hugo – Het leven en de werken van Leopold II (1970)	1 (3,4%)
VL Hergé – Kuifje in Afrika (1931)	1 (3,4%)
VL Hermans Dalilla – Black-out (2019)	1 (3,4%)
NL Nasr Ramsey – Mi have een droom (2013)	1 (3,4%)
VL Perceval Luk – Black (2019)	1 (3,4%)
E Sacco Joe- Footnotes in Gaza (2009)	1 (3,4%)
NL Van der Kwast Ernest - Mama Tandoori (2010)	1 (3,4%)
VL Fikry El Azzouzi	1 (3,4%)
VL Ait Hamou Ish - Het moois dat we delen (2019)	1 (3,4%)
NL Bouazza Hafid - De voeten van Abdullah (1996)	1 (3,4%)
NL Gül Lale - Ik ga leven (2021)	1 (3,4%)
NL Isik Murat- Verloren grond (2012)	1 (3,4%)
VL Bormans Leo - De knickers van Qadir: Het waargebeurde verhaal van een vader op de vlucht (2020)	1 (3,4%)
E Tan Shaun - De aankomst (2006)	1 (3,4%)
VL Leysens Herlinde – Kongokorset (2018)	1 (3,4%)
NL de Jong Raoul – Jaguarman (2020)	1 (3,4%)
NL Langenfeld Els - Porto Marie 1738, 1795, 1888 (2013)	1 (3,4%)
VL Peeters Koen - De mensengenezer (2017)	1 (3,4%)
E Rhys Jean - De wijde Sargassozee (1966)	1 (3,4%)
VL Elsschot Willem – Het dwaallicht (1946)	1 (3,4%)

Figuur 13: tabel met (post)koloniale literatuur die leerkrachten bespreken in de klas in percentages.

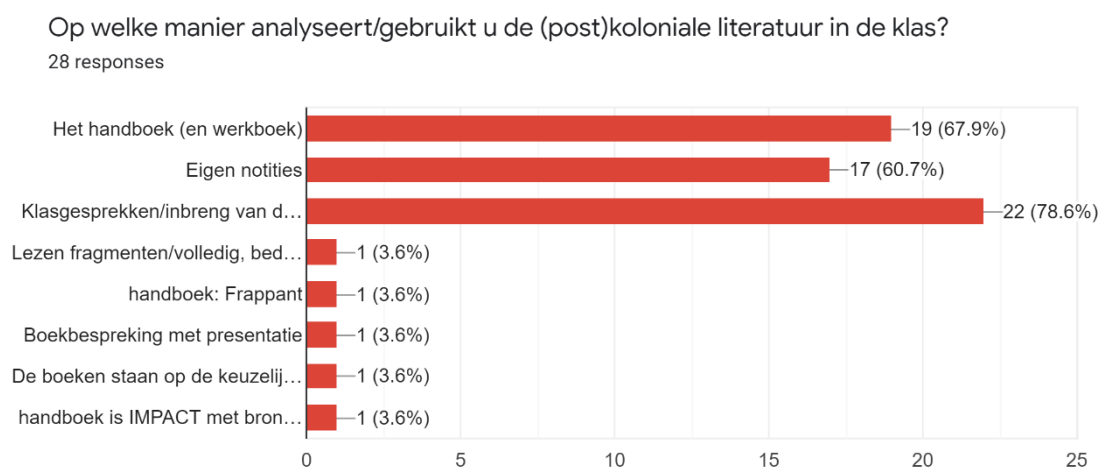
Uit de individuele antwoorden van de leerkrachten kunnen we afleiden dat er bij elke participant een al dan niet minimale plaats is voor (post)koloniale literatuur. Elke leerkracht heeft namelijk minstens één van de werken aangeduid uit de lijst met suggesties. Van die 29 participanten zijn er twintig die vijf of minder dan vijf werken bespreken en acht die drie of minder werken aan bod laten komen in hun lessen. Bij de aangeduide werken zijn er echter tendensen op te merken in de lijsten van bepaalde leerkrachten. Zo zijn er slechts twee van de acht leerkrachten, die drie of minder werken bespreken, die ook een werk aan bod laten komen van auteurs die als ‘Ander’ gepercipieerd kunnen worden. Bij de negen participanten

die meer dan vijf werken bespreken in de klas, zien we dat die literatuur wel aan bod komt. Hoewel er dus ook bij leerkrachten een tendens is om vooral literatuur van witte auteurs te bespreken, kunnen we stellen dat leerkrachten die deze soort literatuur meer aan bod laten komen, ook meer literatuur aanbieden van auteurs die gepercipieerd kunnen worden als de 'Ander'.

#### 4. 2. 2. Vraag 2: methoden

De methode werd bevraagd aan de hand van een gesloten vraag waarbij de leerkracht aangeeft op welke manier hij of zij literatuur analyseert in de klas en een open vraag waarbij de leerkracht het antwoord kan toelichten. De antwoorden vertellen ons meer over de werkvormen en de concepten waarop de inhoudelijk focus ligt.

De tabel hieronder geeft de antwoorden weer op de eerste vraag. Daaruit blijkt dat vooral klasgesprekken en inbreng van de leerlingen belangrijk zijn bij lessen over (post)koloniale literatuur. 22 van de 29 leerkrachten hebben dit namelijk aangeduid. Daarop volgt het handboek en de eigen notities met respectievelijk negentien en zeventien respondenten die hiervoor gekozen hebben. De leerkrachten die andere opties hebben aangeduid, hebben dit in twee gevallen aangevuld met de titel van het handboek; *Impact* en *Frappant*, zie ook 4.1.2. De andere leerkrachten hebben het aangevuld met werkvormen/opdrachten zoals 'lezen fragmenten/volledig', 'boekbespreking met presentatie' en 'de boeken staan op de keuzelijst'.



Figuur 14: grafiek met methodes die leerkrachten gebruiken bij lessen over (post)koloniale literatuur.

Bij de tweede vraag specificerden leerkrachten hun methode door aan te geven op welke werkvormen en concepten ze inzetten. Op basis daarvan kwam ik tot de tabellen in figuur 15 en 16.

Werkvormen	
<i>Close reading/ analyse</i>	13
Leeslijst	7
Handboek	6
Discussie	6
Groepswerk	4
Andere vaardigheden	2
Creatieve opdracht	2
Deconstructie (postkoloniaal)	2
Onderzoek	1

Figuur 15: tabel met werkvormen in lessen over (post)koloniale literatuur.

Concepten	
Leesplezier/ ervaring	5
Historische context	4
Literaire bouwstenen: thema	4
Genre	3
Actualiteit	3
Perspectief/ vergelijking	3
Begrippen in de tekst	1

Figuur 16: tabel met concepten in lessen over (post)koloniale literatuur.

Op het vlak van werkvormen blijkt dat leerkrachten vooral nog inzetten op de *close reading*-methode. Daarnaast hebben enkele leerkrachten zaken vermeld die ook al in de eerste vraag aan bod kwamen zoals 'handboek' en 'discussie'. Zeven leerkrachten gaven aan dat deze werken op de leeslijst staan ook al vermeldt de vraagstelling duidelijk dat het hier gaat om de methode in de klas. De volgende werkvorm is 'groepswerk', al dan niet in combinatie met een *close reading*. Het groepswerk lijkt op een discussie omdat het ook kan plaatsvinden in zowel kleine als grote groepen. Het groepswerk verschilt echter van de discussie omdat we bij deze werkvorm streven naar één correct objectief antwoord, wat niet het geval is bij een discussie – zoals reeds vermeld in 4.1.2. In tegenstelling tot wat we verwachten van een literatuurles geven twee leerkrachten aan dat deze werken aan bod komen bij lessen over vaardigheden. De literatuur is hier dus geïntegreerd, zo zegt één van de twee: "Soms verwerk ik ook romanfragmenten in de les om zo mogelijke romans voor te stellen. Die les kan dan evengoed over spelling gaan" (zie bijlage 5: 79). Naast taalvaardigheid zetten twee leerkrachten ook in op creatieve vaardigheden met de 'creatieve opdracht'. Twee leerkrachten geven aan dat ze reeds een postkoloniale methode hanteren bij het lezen van deze teksten, namelijk deconstructie, wat reeds aan bod kwam bij de uitleg over Saïds *Oriëntalisme* in 2.1. Ten slotte

geeft één leerkracht aan dat de leerlingen de achtergrond moeten opzoeken tijdens de lessen.

Uit de concepten die centraal staan tijdens de lessen, kunnen we afleiden dat alle paradigma's aanwezig zijn. Leesplezier/-ervaring sluit aan bij het persoonlijke paradigma doordat de focus daarbij ligt op de mening en inzichten van de leerling zelf. Ook het maatschappelijke paradigma is vertegenwoordigd door de focus op de actualiteit en op historische context van het verhaal. De literatuur wordt daarbij namelijk gekoppeld aan de wereld buiten de tekst. Ook de focus op het perspectief en vergelijking zouden hierbij kunnen aansluiten, maar aangezien dit vooral gekoppeld wordt aan een postkoloniale blik en leeswijze, maak ik hier net als bij de deconstructie als werkvorm een aparte categorie van ten voordele van mijn onderzoek. Leerkrachten zetten ook in op het culturele paradigma in de vorm van het genre en op het esthetische paradigma door gebruik het maken van literaire bouwstenen en begrippen in de tekst. Die 'begrippen in de tekst' verwijzen daarbij naar literair-analytische hulpmiddelen zoals literaire bouwstenen, maar ook motief, intertekstualiteit, enzovoort. Doordat leerkrachten hier duidelijke termen in vermelden, is het in tegenstelling tot bij het handboekenonderzoek mogelijk hier een duidelijk onderscheid te maken tussen de twee laatstgenoemde paradigma's. Desondanks zal ik uit analogie ook hier de paradigma's samennemen als literair-analytische competenties.

Bij de concepten is het moeilijk om aan te geven welke er nu juist de voorkeur krijgt doordat er weinig verschil is in de cijfers. In de eerste plaats kunnen we dit toeschrijven aan de methodologie. Aangezien dit een open vraag was, hadden leerkrachten de mogelijkheid hier in te vullen wat in hen opkwam eerder dan dat ze moesten kiezen uit een exhaustieve lijst. Het is dus mogelijk dat niet iedereen alles heeft aangeduid wat echt in hun lessen aan bod komt. Dat zien we dan ook aan de beperkte cijfers - maximum 5. Bij deze beperkte cijfers geniet het maatschappelijke paradigma de voorkeur – historische context (4) en actualiteit (3). Daarop volgen het persoonlijke paradigma – leesplezier/ervaring (5) – het esthetische paradigma – literaire bouwstenen (4) en begrippen in de tekst (1) – en ten slotte het culturele paradigma – genre (3). Als we deze laatste twee samenvoegen tot de literair-analytische competenties – zoals in het handboekenonderzoek – zien we echter dat leerkrachten deze in steek van aanpak in de (post)koloniale literatuurles prefereren. Volgens deze resultaten is er

dus plaats voor elk paradigma en zelfs voor enkele postkoloniale concepten. Omwille van de gelimiteerde cijfers door de methodologie, vul ik deze cijfers aan met het handboekenonderzoek en vergelijk ik de resultaten in 5.2.

#### 4. 2. 3. Vraag 3: functies

De derde vraag van de enquête peilt naar de redenen voor het gebruik van (post)koloniale literatuur in de klas. De antwoorden geven met andere woorden aan wat volgens de leerkrachten de functies zijn van postkoloniaal literatuuronderwijs.

Functies	
Algemene vorming	12
Socio-maatschappelijke vorming	10
Literaire vorming	10
Voor de leerkracht	10
Voor de leerling	7
Uitdrukken (en andere vaardigheden)	4
Ontwikkeling eigen identiteit	3
Culturele vorming	2
Ontwikkeling empathisch vermogen	2

*Figuur 17: tabel met functies toeschreven aan (post)koloniaal onderwijs.*

In bovenstaande tabel zien we dat leerkrachten met deze vorm van literatuur leerlingen vooral algemeen willen vormen. Ze willen dat de leerlingen voldoende inzicht krijgen in de geschiedenis, de multiculturele samenleving en de verschillen en gelijkenissen tussen werelden en perspectieven.

Naast een algemene vorming doelen de leerkrachten op een sociaal-maatschappelijke vorming. Ze willen dat de leerlingen kritisch kunnen denken en de kennis hebben om

genuanceerde meningen te vormen bij een maatschappelijk of politiek debat. Deze vorm van literatuur zou hen daarvoor de juiste informatie en nieuwe inzichten geven.

De volgende categorie 'literaire vorming' omvat de bijdrage van deze werken aan de literaire competentie van de leerling. Daarbij verwijs ik naar het gebruik van deze teksten bij oefeningen op analyse met bijvoorbeeld behulp van de literaire bouwstenen, maar ook naar de kennis van genres en vormen van literatuur zoals theater. Leerkrachten geven bijvoorbeeld aan dat ze ook deze vorm van literatuur willen aanhalen, een breed aanbod is voor deze leerkrachten een must.

De volgende reden om te kiezen voor deze literatuur stemt niet overeen met de functies van literatuuronderwijs volgens Witte aangezien het niet echt een functie is. Leerkrachten blijken onder andere voor deze vorm van literatuur te kiezen uit gemakzucht of omdat ze er zelf geïnteresseerd in zijn. Veel van deze respondenten geven aan dat het werk verwerkt is in het handboek en dat ze het daarom aan bod laten komen. Andere leerkrachten hebben één van de (post)koloniale boeken gelezen en vonden het interessant, waarna ze ervoor kozen om het met de leerlingen van hun klas te bespreken.

Ook de vijfde categorie heb ik zelf toegevoegd: 'voor de leerling'. Deze leerkrachten willen tegemoetkomen aan de wensen van de leerling en hen zo stimuleren om meer plezier te ervaren bij het lezen van en de les over deze literatuur. Volgens deze leerkrachten vinden leerlingen (post)koloniale literatuur interessant en hebben ze voeling met de onderwerpen en thema's die aanwezig zijn in deze boeken. Dit is niet hetzelfde als literaire ontwikkeling waarbij leerkrachten inzetten op de capaciteiten van leerlingen om schoonheid en kwaliteit in literatuur te herkennen.

Tot de volgende functie 'uitdrukken en andere vaardigheden' behoren vooral talige vaardigheden zoals schriftelijk en mondeling een mening kunnen uiten. Zo integreren leerkrachten deze werken in een les over argumentatie of moeten de leerlingen een presentatie geven over het werk waarbij ze verschillende vaardigheden moeten inzetten. Deze categorie en de daaropvolgende categorieën als 'ontwikkeling eigen identiteit' – reflectie en representatie – 'culturele vorming' en 'ontwikkeling empathisch vermogen'

worden opvallend minder aangeduid. Andere functies zoals morele ontwikkeling en expressie zijn volledig afwezig in de resultaten, al wordt creatie wel twee keer aangegeven bij de methode.

Hoewel de algemene ontwikkeling door de meeste leerkrachten werd aangegeven, is het niet de subjectiverende dimensie die domineert in de antwoorden, maar de socialiserende. De kwalificerende is beduidend minder terug te vinden in de antwoorden van de leerkrachten.

#### 4. 2. 4. Conclusie

Ter conclusie kunnen we zeggen dat er bij elke leerkracht een plaats is voor (post)koloniale literatuur. Al is die plaats wel vaak gereserveerd voor witte auteurs van Vlaanderen en Nederland, zoals Multatuli. Internationale literatuur en werken van auteurs van kleur zoals van Rachida Lamrabet of Chinua Achebe werden aangeduid door leerkrachten, maar in veel mindere mate dan een werk als de *Max Havelaar*.

Tijdens lessen over deze literatuur vertrouwen leerkrachten vooral op de inbreng van leerlingen, zoals ook volgend citaat uit de enquête aantoont: “Ik laat leerlingen in groep aan de slag gaan met een literair genre, o.a. (Post)koloniale literatuur en migrantenliteratuur” (zie bijlage 5: 24). Discussies waarbij de leerlingen hun eigen mening kunnen verkondigen zijn dus van belang bij deze lessen. Daarnaast gebruiken leerkrachten handboeken en hun eigen notities. Een uitgebreid onderzoek naar de methoden in de handboeken kwam reeds in 4.1.2. aan bod. De methoden die de leerkrachten zelf aangeven komen ongeveer overeen met de categorieën uit dat hoofdstuk. De werkvormen die de leerkracht gebruikt bij een les over (post)koloniale literatuur zijn: *Close reading*/ analyse, leeslijst, discussie en groepswerk, andere vaardigheden en deconstructie, met een voorkeur voor de eerste werkvorm. De enige werkvorm die niet aan bod kwam, was ‘informatie’, maar aangezien leerkrachten hier ook expliciet verwijzen naar de handboeken die ze gebruiken, kunnen we veronderstellen dat deze werkvorm ook in de lessen van mijn respondenten aanwezig is. Een tweede verschil is de voorkeur van leerkrachten voor klasgesprekken en de inbreng van leerlingen, hoewel het handboek de *close reading*/analyse prefereert. De concepten waarop deze lessen focussen, sluiten – net als bij het handboekenonderzoek – aan bij de vier paradigma’s van Janssen. Hoewel de focus vooral ligt op de literair-analytische competentie, kunnen we over het

algemeen zeggen dat het postkoloniaal literatuuronderwijs eclecticisch te werk gaat, zoals ook een respondent aangeeft: “Het gaat om verschillende werkvormen en methoden”, al is dit ook verschillend per individuele leerkracht (zie bijlage 5: 44).

Wat betreft de functies die leerkrachten toekennen aan deze vorm van literatuuronderwijs, kunnen we zeggen dat leerkrachten vooral inzetten op functies van de socialiserende dimensie en in mindere mate op functies van de subjectiverende of kwalificerende dimensies. Leerkrachten laten deze literatuur aan bod komen ten voordele van de algemene vorming, alsook om leerlingen voldoende oefening en kennis aan te bieden op het vlak van literatuur. Daarenboven gebruiken leerkrachten deze literatuur in hun lessen om vaardigheden in te oefenen. Aan de functies van het literatuuronderwijs volgens Witte voegde ik zelf echter twee andere ‘redenen’ toe op basis van de antwoorden. Leerkrachten kiezen namelijk ook voor deze literatuur omdat ze er zelf mee vertrouwd zijn door het handboek of door eigen kennis. Ten slotte bespreken leerkrachten deze literatuur omdat ze ervan uitgaan dat leerlingen er nog “voeling hebben” (zie bijlage 5: 25), zoals één van de respondenten het verwoordt.



### 4. 3. Focusgesprek

Ter aanvulling van de resultaten van de enquête, had ik een focusgesprek. In dit deel bespreek ik het verloop van het gesprek en haal ik de vragen en thema's aan die in dit gesprek aan bod kwamen.

Het gesprek ging van start met een vraag over de postkoloniale blik in het onderwijs in het algemeen. De antwoorden op die vraag raakten aan onderwerpen als de algemene ontwikkeling in een asorichting (de geschiedenis, literatuur en gewoonten van alle mensen), het onderscheid tussen feit en fictie op sociale media en de gevolgen en voortzetting van kolonialisme in onze huidige samenleving. Daarbij spraken de leerlingen en de leerkracht over de verwachtingen van het algemeen onderwijs met betrekking tot deze onderwerpen in een postkoloniaal kader.

Het gesprek evolueerde daarna naar steeds specifiekere vragen en bedenkingen met betrekking tot het postkoloniaal literatuuronderwijs. Zo haalde ik ook kort de definitie van postkoloniale literatuur in mijn onderzoek aan. Daarna stelde ik een vraag soortgelijk aan de tweede vraag uit de enquête: "Hoe zouden jullie deze literatuur liefst bespreken in de klas"? Hierbij was een discrepantie op te merken tussen de antwoorden van de leerlingen en het antwoord van de leerkracht. Terwijl de leerkracht duidelijk aangeeft dat literatuur benaderd moet worden vanuit een esthetische invalshoek en in de juiste context geplaatst moet worden, vinden de leerlingen de vorm minder belangrijk en zouden ze liever focussen op de inhoud. Daarbij komen de functies van postkoloniale literatuur volgens de leerlingen aan bod. De leerlingen denken dat het empathie kan opwekken en nieuwe inzichten kan bieden als we werken van koloniale en postkoloniale auteurs vergelijken en stellingen nuanceren. Zo zouden we volgens hen kunnen ingaan op stereotypes en voorstellingen van de mensen die gekoloniseerd werden in werken van kolonisatoren. Daardoor kunnen we volgens hen namelijk focussen op het perspectief en de gevoelens van de postkoloniale auteurs en personages.

Daarnaast halen de leerlingen redenen aan om de postkoloniale literatuur een plaats te geven in de lessen Nederlands zoals representatie voor leerlingen met een andere huidskleur, al dan

niet ingaan op interesses van de leerlingen en eventueel aansluiten bij hun achtergrond. De leerkracht nuanceerde deze antwoorden door te vragen aan te halen in hoeverre engagement aanwezig moet zijn in literatuurlessen en of we literatuur in de lessen dan moeten aanschouwen als een vehikel voor maatschappijkritiek.

Ten slotte stonden we stil bij de manier waarop we de postkoloniale blik kunnen integreren in het onderwijs. Verschillende manieren zoals professionalisering van leerkrachten via sessies of in de lerarenopleiding werden aangehaald, maar het gesprek leidde niet tot een concreet antwoord.

We kunnen dus stellen dat de mening van de leerkracht en de leerlingen verschilt. Terwijl leerlingen de voordelen en functies aanhalen met betrekking tot een persoonlijk en maatschappelijk belang, ziet de leerkracht (post)koloniale literatuur als een onderdeel van de literatuur die aan bod moet of kan komen en die op een esthetische wijze benaderd moet worden. Voor de leerkracht zijn de maatschappelijke voordelen en functies zoals engagement dus minder van belang.



## 5. Discussie

In dit hoofdstuk zal ik mijn conclusies over de stand van zaken met betrekking tot de postkoloniale blik in het literatuuronderwijs toelichten per onderdeel/deelvraag – literatuur, methode en functies. Alsook zal ik beschrijven hoe we de postkoloniale blik in het literatuuronderwijs in de toekomst kunnen integreren. Dat zal ik doen aan de hand van een algemene bespreking en vergelijking van de resultaten van mijn verschillende onderzoeken alsook aan de hand van casussen als *Max Havelaar* (1860) van Multatuli en *Gangreen 1: Black Venus* (1968) van Jef Geeraerts.

### 5. 1. Vraag één: (Post)koloniale literatuur

Zoals in ik mijn inleiding en literatuurstudie reeds vermeldde, wordt de postkoloniale blik vooral gelinkt aan Engelstalige literatuur en kan de postkoloniale blik in België en Nederland nog aan terrein winnen. Leerlingen gaven tijdens het focusgesprek dan ook aan ze niet helemaal bekend waren met ‘postkoloniale literatuur’.

Postkoloniale literatuur vind ik zo een vage term omdat postkoloniaal betekent eigenlijk gewoon alles na de kolonisatie maar wat dat dan eigenlijk inhoudt, neem ik aan dat je dan bijvoorbeeld een boek schrijft over een gebied dat eigenlijk is getroffen door het kolonialisme en dan vraag ik mij daarbij af; gaat het dan over de gevolgen van wat er is gebeurd in dat specifieke gebied of gaat dat gewoon over hoe dat de maatschappij is gevorderd erna? (zie bijlage 7: 1)

Toch tonen naslagwerken als *De postkoloniale spiegel. De Nederlands-Indische letteren herlezen* (Honings, Van 't veer en Bel 2021) en *Koloniseren om te beschaven. Het Nederlandstalige Congoproza van 1596 tot 1960* (Renders 2019) ons dat die literatuur wel degelijk bestaat. Bespreken leerkrachten deze literatuur dan niet in de klas? Op deze vraag formuleer ik een antwoord in dit hoofdstuk.

### 5. 1. 1. Canonliteratuur: casus één *Max Havelaar*

Volgens de resultaten van mijn enquête zal ongeveer drie op de vier leerlingen in contact komen met *Max Havelaar* (1860) van Multatuli. Het belang van het werk kan dan ook niet onderschat worden. Het is één van de enige drie werken uit de keuzelijst die tot de literaire canon behoren, een prestigieuze lijst met de beste literaire werken die de Nederlandse taal te bieden heeft. Het is “een gids, een inspiratie en een belangrijke schakel in een beleid van leesbevordering. Hij is een leidraad voor leraren, leesclubs, bibliothecarissen, uitgevers, theatermakers, cultuurministers, televisiemakers en andere lezers” (KANTL 2015b). In *De canon: de 50+1 mooiste literaire werken uit de Nederlanden* (KANTL 2015a) wordt *Max Havelaar* geprezen om de aanklacht tegen onrecht en armoede in het koloniale stelsel alsook om de vorm en verwoording van de roman (202). Ook websites bedoeld voor scholieren – zoals [canonvannederland.nl](http://canonvannederland.nl) en [literairecanon.be](http://literairecanon.be) – schuiven de roman van Multatuli naar voren als “dé manier om iets te leren over het negentiende-eeuwse Nederlandse koloniale verleden” (Pieterse en Snelders 2021: 30). Het blijkt dus dat het werk van Multatuli een vaste plaats heeft opgeëist in ons literatuuronderwijs, wat bevestigd wordt door mijn resultaten.

Ook binnen de canon zelf is *Max Havelaar* een belangrijk (post)koloniaal werk. Het werk werd namelijk het symbool van de canon tijdens het debat over “de zin en onzin van de literaire canon” nadat auteur Christaan Weijs de roman een “afgrijselijke monumentale baksteen, effectief moordwapen voor elk sluimerend vonkje literaire interesse” noemde (2016). Het debat dat daarop volgde, resulteerde in een kritische analyse van de canon wat leidde tot belangrijke nieuwe inzichten. Sindsdien wordt de lijst onderworpen aan een kritisch onderhoud om de vijf jaar. Daarnaast roept de commissie van de canon op om rekening te houden met haar ‘blinde vlek’ aangezien ze zich bewust is van haar eigen valkuilen zoals uitsluitingsmechanismen en discriminaties (KANTL 2020: 16).

Ondanks deze aanpassingen, moeten we ons nog steeds kritisch opstellen tegenover deze invloedrijke lijst. Als we kijken naar de (post)koloniale literatuur in de canon, zien we dat de lijst zich beperkt tot de ‘Grote Drie’ van de koloniale literatuur: *Max Havelaar*, *Oeroeg* (1948) van Hella S. Haasse en *De Stille Kracht* (1900) van Louis Couperus. Deze drie werken worden bejubeld om hun visionaire blik, alsof ze het einde van het koloniale denken al aanvoelden (Pieterse en Snelders 2021: 31). Toch betekent dit er in de canon dat er een afwezigheid is van de Indonesische stem: “telkens staat de Europese welbespraaktheid tegenover een

ondoorgroendelijke stilte van de gekoloniseerde bevolking” (ibid. 32). Hoewel we deze werken op een kritische manier kunnen bespreken in de lessen literatuur – zie 5.2., betekent de integratie van enkel deze werken in de canon en in het literatuuronderwijs dat we slechts één verhaal en één kant van de geschiedenis meekrijgen. Om die eenzijdigheid tegen te gaan, kunnen we deze eenzijdige lijst best aanvullen met stemmen die een ander perspectief vertegenwoordigen.

Dat betekent dus niet dat *Max Havelaar* geen plaats meer verdient in het onderwijs. Het werk moet echter genuanceerd aan bod komen in de klas, zodat leerlingen zich ook bewust zijn van de elementen in het verhaal waarop Multatuli kritiek krijgt, zoals zijn “reddersfantasie” en superioriteitsgevoel (Pieterse en Snelders 2021: 34-35). Dat kan door een postkoloniale blik te gebruiken bij de analyse en bespreking van het werk – dit zal aan bod komen in 5.2.3. – en/of door andere stemmen te introduceren. *Max Havelaar* – en bij uitbreiding andere canonieke (post)koloniale literatuur als *Oeroeg* (Haasse 1948) en *De Stille Kracht* (Couperus 1900) – worden dus best aangevuld met literatuur vanuit andere perspectieven zodat we leerlingen kunnen confronteren met andere verhalen en inzichten om hun een genuanceerd beeld mee te geven van de koloniale geschiedenis en de doorwerking ervan. In het hedendaagse literatuuronderwijs wordt dat andere perspectief echter nog niet uitgebreid aangeboden. Daarvan getuigen de handboeken waarin er in het algemeen een tendens is om witte auteurs te bespreken – zie 4. 1. 2. alsook de resultaten van mijn enquête. 24% (zeven van de 29) van de leerkrachten bespreekt enkel (post)koloniale literatuur van witte auteurs en bij 76% (22 van de 29) is de meerderheid van de (post)koloniale literatuur in de klas van een witte auteur. De andere zeven leerkrachten hebben een meerderheid aan gekleurde auteurs op hun lijst met (post)koloniale literatuur voor de lessen literatuur, maar laten maximum vijf (post)koloniale werken aan bod komen, wat dit aantal dan ook weer nuanceert.

Hoewel de canonliteratuur in het (post)koloniaal literatuuronderwijs dus wordt aangevuld met andere literatuur, biedt de aanvullende literatuur nog onvoldoende een ander perspectief, waardoor het onderwijs op dit vlak nog geen genuanceerd beeld van de meegeeft aan de leerlingen.

### 5. 1. 2. Koloniale literatuur: casus twee *Gangreen*

In sectie 5.1.1. verwees ik al naar enkele belangrijke werken uit de literaire canon. Naast *Max Havelaar, Oeroeg* (Haasse 1948) en *De Stille Kracht* (Couperus 1900) stond sinds 2015 ook *Black Venus* (1968), het eerste deel van de *Gangreen*-cyclus van Jef Geeraerts in de canon. In 2020 werd het boek echter al verwijderd. Over de beslissing het boek toe te voegen aan de canon zegt commissievoorzitter Erik Vlamincx dat het “te rap beslist” was en dat een “accent van moreel oordeel” ook een rol speelt in de beslissing (De Wereld Vandaag 2020). Hoewel Vlamincx de roman omtrent 2020 nog steeds prijst om de stijl, is hij zich er erg van bewust dat er vandaag andere inzichten zijn en dat een commissie als die van de literaire canon “zich niet vinden in de machtspositie van de witte man die zwarte vrouwen als gebruiksvoorwerpen ziet” (ibid.).

Hoewel ook de ‘Grote drie’ der Nederlandse koloniale literatuur beïnvloed zijn door hun tijdsgeest en dus voorbeelden van witte superioriteitsgedachten bevatten, beschuldigen critici *Black Venus* van racisme en zedenbederf. Het autobiografisch geïnspireerde werk was controversieel sinds de uitgave in 1967. Positieve beoordelingen kwamen van onder andere Marnix Gijsen – die het werk een “Belgische Max Havelaar” noemde (Gijsen 1969, geciteerd in Bousset 1989: 9). In 1969 werd de roman zelfs bekroond met de driejaarlijkse Belgische Staatsprijs voor verhalend proza (ibid. 9). Al was die bekroning zeer controversieel (ibid. 9-10). Zo verliet Piet van Aken de zitting (ibid. 10). In datzelfde jaar werd het werk ook verbannen wegens zedenbederf en racisme in 1969, wat getuigt van de controverse rond dit werk.

Anno 2020 is er nog geen consensus over de roman. Geert Buelens is bijvoorbeeld niet rouwig om de beslissing van de commissie om Geeraerts terug uit de canon te verwijderen, zoals blijkt uit volgend citaat:

De KANTL-lijst is erg op het onderwijs gericht. Dus moet je je afvragen wat daarmee je boodschap is aan nieuwe generaties lezers. De commissie noemde *Gangreen* toen baanbrekend vanwege de ongebreidelde manier waarop Geeraerts schreef over seksualiteit en geweld, een jubelende lofzang op het leven van en met de Afrikanen. Toch een merkwuurdig formulering voor een boek dat zo'n racistisch beeld schetst. Daarom juich ik het toe dat het er niet langer in staat: het is onverantwoord om zo'n boek op die manier in het onderwijs te presenteren. (Minten 2020)

In het focusgesprek vertoonde de leerkracht net als Buelens enige twijfel over de plaats in het onderwijs voor dit controversiële werk: “Ik ken het boek van reputatie maar ik heb het nooit zelf gelezen maar ik ken wel in grote lijnen de sfeer en trant van het boek. Ja, ik zou, dat is nu omdat het zo extreem is, een boek dat ik niet op de leeslijst zou zetten” (zie bijlage 7: 2). Daarnaast tonen ook de resultaten van de enquête en van het handboekenonderzoek dat de meningen over dit werk verdeeld zijn. Zes van de 29 leerkrachten hebben aangeduid dat ze het boek bespreken in hun lessen. Dat aantal is opvallend minder dan de 22 leerkrachten die *Max Havelaar* aan bod laten komen in hun lessen, maar meer dan ander canonieke (post)koloniale werken zoals *Oeroeg* (Haasse 1948) of *De Stille Kracht* (Couperus 1900). Wat betreft de handboeken integreren drie van de vier handboeken in mijn onderzoek het werk in hun lessenspakket. Dat is echter niet altijd even uitgebreid. De concrete aanpak in de handboeken wordt besproken als casus in 5.2.3. Ondanks de tegengestelde opinies hebben veel critici, zoals Nadia Nsai – auteur van *Dochter van de dekolonisatie* – de mening dat we deze zwarte bladzijden niet zomaar mogen verwijderen uit onze geschiedenis.

Ik vond bepaalde dingen in *Gangreen* vreselijk, maar het was wel interessant om inzicht te krijgen in hoe een koloniaal - niet dé koloniaal - destijds naar de koloniale samenleving en de lokale bevolking keek. Het kolonialisme is zo complex dat je het niet alleen door Jef Geeraerts of alleen door jonge mensen uit de Afrikaanse diaspora mag laten uitleggen. Je hebt de verschillende verhalen nodig. Jef Geeraerts heeft dat boek op die manier geschreven en hij heeft er lang mee op een sokkel gestaan. Ook dat zegt iets over onze samenleving. Ik zou jonge mensen dus net wél aanraden om *Gangreen* te lezen, maar met kritische duiding. Net die is er jarenlang niet geweest. (Minten 2020)

Waar het voor Nsai op neerkomt is dat ook voor controversiële werken als de *Gangreen*-cyclus van Jef Geeraerts een plaats is in het onderwijs. Al dient de leerkracht dit perspectief te nuanceren. Een werk als dit mag niet enkel bejubeld worden voor de stijl van de schrijver, maar moet gecontextualiseerd worden. Daarenboven toont Nsai aan dat zulke romans – net als bij *Max Havelaar* – best aangevuld worden met andere perspectieven. Dat is zeker bij Jef Geeraerts het geval aangezien hij, zoals Sibö Kanobana aangeeft in ‘Een onbenullige Vlaming in Belgisch-Congo’, tot voor kort vaak de enige naam was die vermeld werd in gesprekken over Vlaamse koloniale literatuur (2019). De benadering van deze roman en soortgelijke werken wordt geanalyseerd in 5.2.



### 5. 1. 3. Nederlandse vs. Vlaamse kolonies

In de vorige twee delen kwamen standpunten aan bod die betogen dat er in het literatuuronderwijs wel degelijk plaats is voor literatuur over kolonisatie, vermits leerkrachten ook het andere standpunt verwerken in hun lessen. Uit de resultaten blijkt echter dat dit idee nog niet volledig is doorgesijpeld in het onderwijs. Ten eerste komen werken van gekleurde auteurs relatief weinig en geïsoleerd – dat wil zeggen zonder vergelijking met andere perspectieven – aan bod in de lessen. Daarnaast zien we dat er in de literatuurlessen weinig literatuur wordt besproken over Vlaamse kolonies. Dat laatste zal ik verder toelichten in dit deel van het hoofdstuk.

Zeven Nederlandse literaire werken uit de lijst, hebben betrekking op koloniale thema's: *Max Havelaar* van Multatuli, *Bezonken rood* (1981) van Jeroen Brouwers, *Oeroeg* van Hella Haasse, *Indische duinen* (1994) van Adriaan Van Dis, *Tikkop* (2010) van Adriaan Van Dis, *Porto Marie 1738, 1795, 1888* (2013) van Els Langenfeld en *Jaguarman* (2020) van Raoul de Jong. De andere werken hebben multiculturele thema's zoals *Paravion* (2003) van Hafid Bouzza of *Alleen maar nette mensen* (2008) van Robert Vuijsje. De resultaten tonen dat ook bij de Nederlandse literatuur een lichte voorkeur is voor de laatste opsomming van de twee, maar dat de werken die tot de eerste opsomming behoren toch al meer gerepresenteerd worden dan bij de Vlaamse literatuur door werken als *Max Havelaar* en *Bezonken rood* in de top drie. Opvallend bij de Nederlandse literatuur met (post)koloniale thema's is dat het perspectief van de 'Ander' hierbij zo goed als afwezig is. *Jaguarman* (De Jong 2020) is hierop de enige uitzondering en werd slechts door één leerkracht aangeduid. Bovendien is er slechts één roman die ingaat op een andere kolonie dan voormalig Nederlands-Indië – nu Indonesië: *Tikkop*. Toch tonen onderzoekers als Rutgers, van Kempen en Jonckheere – zie 2.2.2. aan dat er meer (post)koloniale literatuur is dan uit deze ene kolonie.

Uit mijn onderzoeken blijkt dat Kanobana zijn uitspraak over het Vlaamse literaire milieu nog steeds geldt: "Tot voor kort, als het over Vlaamse (post)koloniale literatuur ging, was het al Jef Geeraerts wat de klok sloeg" (2019). Wanneer we kijken naar de resultaten van vraag één, zien we dat de verzameling aan Vlaamse literatuur vooral bestaat uit literatuur met thema's die betrekking hebben op de hedendaagse multiculturele maatschappij waarin gevolgen van de kolonisatie doorwerken zoals *Problemski hotel* (2003) van Dimitri Verhulst – vluchtelingen in asielcentra - of *Brandlucht* (2011) van Erik Vlamincx – migratie. Ook literatuur van

gekleurde auteurs zoals *Vrouwland* (2007) van Rachida Larambet en Dalilla Hermans' *Brief aan Cooper en de wereld* (2017) gaan over de multiculturele maatschappij. De werken die ingaan op de Vlaamse koloniatiegeschiedenis zijn de *Gangreen-cylcus* (1968-1977) van Jef Geeraerts, *Congo, een geschiedenis* (2010) van David Van Reybrouck, *De mensengenezer* (2017) van Koen Peeters, *Terug naar Congo* (1987) van Lieve Joris, *Kongokorset* (2018) van Herlinde Leyssens, *Kuifje in Afrika* (1931) van Hergé en *Het leven en de werken van Leopold II* (1970) van Hugo Claus. Hoewel deze lijst redelijk exhaustief is, wordt enkel het eerste werk door meer dan vijf leerkrachten besproken in de klas. Slechts vier leerkrachten integreren Van Reybrouck in hun lessenspakket, twee leerkrachten hebben Hermans, Peeters of Joris aangeduid en de andere werken hadden werden slechts door één leerkracht besproken. Daardoor kunnen we stellen dat wanneer het over Vlaamse (post)koloniale literatuur gaat, de voorkeur uitgaat naar werken met thema's over de multiculturele gemeenschap eerder dan naar de koloniatiegeschiedenis. Net als in de maatschappij lang het geval was, is er in het onderwijs dus ook niet veel aandacht voor deze zwarte bladzijden van de geschiedenis. Daarnaast verwerken leerkrachten het perspectief van een persoon afkomstig uit een voormalige kolonie tot nu toe niet in de lessen. Dat valt te verklaren doordat Nadia Nsayi met *Dochter van de dekolonisatie* (2020) "waarin de recente Congolese en Belgische geschiedenis verweven wordt met een familieverhaal, (...) het eerste werk (verscheen) van een zwarte schrijfster over het koloniale verleden" ('Vlaamse Congoroman' z.j.).

Toch kunnen we andere perspectieven verwerken in deze lessen. Als eerste kunnen we andere perspectieven aanbieden door vertaalde literatuur te gebruiken in de lessen. Op dit moment geven leerkrachten al les over vertaalde werken van Europese auteurs zoals *Robinson Crusoe* (1719) van Daniel Defoe en *Hart der duisternis* (1899) van Joseph Conrad. Deze Engelstalige werken vertrekken niet vanuit een Vlaams of Nederlands perspectief, ondanks dat *Hart der Duisternis* ingaat op de situatie in Congo. We kunnen echter ook andere vertaalde werken over de situatie in de Belgische kolonies aanbieden van auteurs die als 'Ander' gepercipieerd kunnen worden. Een vertaling van een roman als *Dans le ventre du Congo* (2021) van Blaise Ndala over de 'menselijke diertuin' op de wereldexpo van 1958 in Brussel, zou de lessen over koloniale literatuur bijvoorbeeld kunnen aanvullen en nuanceren. Een tweede voorstel is om naslagwerken van gekleurde auteurs – al dan niet afkomstig van die kolonie - over koloniale literatuur te verwerken in de lessen. Ten slotte kunnen we aan de

hand van een bepaald thema of postkoloniaal concept linken leggen tussen een koloniaal werk en een werk over multiculturele thema's van een gekleurde auteur. Al hebben we dan niet het perspectief kunnen verwerken van een persoon die deze geschiedenis echt heeft meegemaakt, toch tonen we op die manier vanuit het perspectief van een gekleurd persoon, hoe zaken uit die koloniale literatuur nog steeds doorwerken. Op deze manieren gaan we verder dan aandacht geven aan (de)kolonisatie en doorbreken we stapsgewijs "het witte mannelijke" en vooral "eurocentrische perspectief" dat zowel in de maatschappij, als in het onderwijs aanwezig is (Nsayi 2020: 200).

We kunnen dus stellen dat de leerlingen weinig in contact komen met literatuur over de Vlaamse koloniatiegeschiedenis, en meer met verhalen over de multiculturele maatschappij en de uitdagingen die daarbij horen. Als dat wel zo is, domineert het witte perspectief en vooral het werk van Jef Geeraerts. Dat is anders bij Nederlandse literatuur, waarbij er meer aandacht is voor literatuur over het koloniale verleden. Ook daar merken we echter op dat de witte stem primeert. Daarnaast is het onderwerp van deze literatuur vaak beperkt tot de voormalige kolonie Nederlands-Indië. Daardoor kunnen we stellen dat leerlingen minstens worden voorgesteld aan literatuur over het koloniale verleden en dat de visie die we meegeven dus niet zo genuanceerd of meerduldig is als wordt aangeraden door postkoloniale naslagwerken als *Zwarte bladzijden: Afro-Belgische reflecties op Vlaamse (post)koloniale literatuur* (Kanobana 2021b: 1-2) en *De nieuwe koloniale leeslijst* (Elibol 2021: 23-24).

#### 5. 1. 4. Conclusie

Leerlingen leren dus vooral bij over literatuur over Nederlands-Indië en de multiculturele maatschappij. Literatuur over Belgische kolonies of andere Nederlandse kolonies komt weinig aan bod. Daarbij primeert ook het aspect van de witte auteur. Nauwelijks krijgen we een andere blik te zien op de koloniatiegeschiedenis hoewel meerdere naslagwerken het belang daarvan benadrukken voor de genuanceerde weergave van de geschiedenis, die noodzakelijk is voor wederzijds begrip en de ontwikkeling van empathie bij de leerlingen. Hoewel er dus al aandacht is voor (de)kolonisatie, is dit nog niet het geval bij elke leerkracht, waardoor we kunnen stellen dat de individuele leerkracht verantwoordelijk is voor de bespreking van het onderwerp en er nog geen "structurele inbedding van lessen over Congo is" in het Vlaamse literatuuronderwijs – wat wordt nagestreefd door onder andere Nsayi (2020: 200). Bij postkoloniale verhalen die betrekking hebben op thema's, situaties en gebeurtenissen in de

hedendaagse multiculturele maatschappij komen er meer gekleurde auteurs aan het woord, maar ook hier domineert het perspectief van de witte auteur. 'De Ander' komt dus minimaal aan bod tijdens de lessen (post)koloniale literatuur, waardoor het witte en eurocentrische perspectief primeert.

## 5. 2 Vraag twee: postkoloniale blik en methode

Het vorige deel argumenteert dat we in de lessen best aanvullende literatuur bespreken waarbij het perspectief van de gekleurde auteur - die dichtbij (post)koloniale thema's staat - aan bod komt. We kunnen de kritische blik van de leerlingen echter ook aanscherpen door de lesaanpak te veranderen, zoals ik zal beargumenteren in dit tweede deel over de postkoloniale blik en methode in het literatuuronderwijs. Allereerst zal ik kort ingaan op de werkvormen. Daarna zal ik de paradigma's van Janssen bespreken en nagaan in hoeverre leerkrachten en handboeken eclecticisch te werk gaan, zoals Witte aanraadt. Daarbij bespreek ik een nieuwe casus *Kollektieve schuld* (1976) van Edgar Cäiro om het belang van een eclecticische benadering bij een les over (post)koloniale literatuur aan te tonen. Ten slotte bekijk ik aan de hand van de twee casussen uit 5.1. hoe de postkoloniale methode verwerkt kan worden in lessen.

### 5. 2. 1. Werkvormen

Hoewel de *close-reading/analyse* één van de meest gebruikte werkvormen is volgens de resultaten van mijn onderzoek, zijn er nadelen aan verbonden. Om die reden combineren we deze werkvorm best met al dan niet minder vertegenwoordigde werkvormen zoals de discussie en het onderzoek, wat ik hieronder zal toelichten.

Met de *close reading*-methode vallen de leerkrachten in een typische 'val' van het literatuuronderwijs die men uit de weg kan gaan met de discussie. Joop Dirksen bemerkt dat de leerkracht bij de *close reading/analyse* poogt "via structuuranalyse grip te krijgen op dat werk: via een zorgvuldige, haast technische analyse van het literaire werk denkt men te kunnen komen tot 'de' interpretatie ervan" (2013). Daarbij stelt de leerkracht zich op als een allesweter en gaat de leerling op zoek naar het antwoord op voorhand is vastgelegd. Die rolverdeling is anders bij een discussie of klasgesprek, waarvan de meeste leerkrachten in mijn steekproef reeds gebruikmaken. In de discussie staat interactie centraal en neemt de leerkracht de rol op van ondersteunende gespreksleider die zijn eigen bijdragen geeft, maar die zich ook laat beïnvloeden door de antwoorden en inzichten van de andere participanten. De discussie kan gaan over esthetische elementen van een tekst, maar door de focus op het interactieve en subjectieve, kunnen we ook stilstaan bij een persoonlijke ervaring van de

tekst. Op die manier sluit de werkvormvorm ook meer aan op de benadering die leerlingen in het focusgesprek prefereren, waarbij de focus ligt op gevoelens en empathie.

Ik denk vooral over de inhoud, omdat dat ook vooral gaat over gevoelens en ik denk dat literatuur een goede manier is om te zien hoe mensen zich voelen. Soms wordt dat wel uitvergroot maar ik vind wel dat literatuur wel altijd goed beschrijft hoe mensen zich voelen omdat ze dat ook zelf opschrijven. Ik denk dat het ook wel misschien belangrijk is om daarnaar te kijken en ook kolonisator maar ook personen die gekoloniseerd waren, hoe dat zij zich voelden bij de situatie en ik denk ook dat literatuur zorgt voor een deel van empathie, dat dat ook wel kan helpen. Om empathie te hebben voor zo'n situatie. (zie bijlage 7: 2)

Ook Van Kempen legt uit waarom de discussie zo interessant en relevant is in een les over (post)koloniale literatuur. Zo schrijft hij dat "klassendebatten (...) een logisch vervolg zijn op het lezen van een tekst als *De stille plantage*, omdat de tekst een zekere mate van actuele urgentie heeft" en dat het niet goed zou zijn als "leerlingen de tekst voor zoete koek zouden slikken en onbediscussieerd zouden laten" (2018: 39).

Deze discussies dienen echter aangevuld te worden door context: "Docenten en dus ook leerlingen moeten in de uitgave historische, teksthistorische en didactische steun krijgen voor een genuanceerd debat" (Van Kempen 2018: 39). Een werkvorm waarbij leerlingen op een autonome en motiverende manier kennismaken met de context en de auteur van een literair werk is het onderzoek. Uit de resultaten van het handboekenonderzoek en de enquête blijkt echter dat deze methode nog niet veel gebruikt wordt ondanks de voordelen ervan.

Zowel de discussie als het onderzoek' voldoen aan de voorwaarden van de zelfdeterminatietheorie volgens Ryan en Deci: autonomie, competentie en verbondenheid (2000). Bij beide werkvormen werken de leerlingen zelfstandig aan een taak, al dan niet in groepsverband. Het gevoel van competentie bij een les over (post)koloniale literatuur kunnen leerlingen krijgen door voldoende op de hoogte te zijn van de context, waarbij leerkrachten onderzoek kunnen gebruiken, en door voldoende "tools voor literair lezen" te hebben bij de discussie (Van Kempen 2018: 39, zie ook 5.2.3.).

### 5. 2. 2. Paradigma's

Zowel leerkrachten als handboeken geven de voorkeur aan literair-analytische competenties boven het maatschappelijke en persoonlijke paradigma en gaan dus eerder leerstofgericht te werk. In dit deel argumenteer ik dat het – zeker bij (post)koloniale literatuur – belangrijk is ook leerlinggericht te werken en dus eclecticisch te werk te gaan.

5.2.1. toonde reeds dat het belangrijk is om de persoonlijke ervaring bij een les te betrekken. Die leerlinggerichte benadering omvat echter ook het maatschappelijke paradigma. Hoewel we zien dat het maatschappelijke paradigma een plaats heeft bij zowel de leerkrachten als de handboeken, is het opvallend dat de literair-analytische aanpak nog steeds de voorkeur krijgt. Ook in het focusgesprek verkiest de leerkracht een benadering die focust op het esthetische element van een tekst. Over het maatschappelijke paradigma zegt hij het volgende: “ik snap dat er aandacht voor moet zijn maar ik wil ook niet van literatuur een vehikel maken voor de maatschappijkritiek op zich en allerlei maatschappelijke problemen aankaarten” (zie bijlage 7: 3). Hij nuanceert het antwoord echter meteen door te zeggen dat “de thematiek van het boek en in de historische context plaatsen” daarbij ook van belang zijn (zie bijlage 7: 3). De leerkracht geeft dus ook aan dat een eclecticische aanpak – en al zeker een combinatie van het esthetische en maatschappelijke paradigma – nodig zijn bij de interpretatie van een (post)koloniaal werk.

Hoewel ik al eerder vermeldde dat we best alle paradigma's verwerken in een les over (post)koloniale literatuur, wil ik hier expliciet aantonen dat zowel focus op de tekst als focus op de context van belang zijn bij de interpretatie van een (post)koloniaal werk met de volgende casus: *Kollektieve schuld* (1976) van Edgar Cairo. Deze casus komt in tegendeel tot het werk van Multatuli en Geeraerts niet aan bod in de handboeken, noch in de keuzelijst van de leerkrachten, maar vormt een interessant voorbeeld van een (post)koloniaal werk dat gebruikt kan worden tijdens de lessen Nederlands. Zoals Rasit Elibol aangeeft was Nederland in 1976 “nog niet klaar voor een schrijver als hij, met zijn eigen taal, zijn eigen woorden, zijn eigen vertelstructuren” (2021: 137). Cairo ging zijn tijd voorbij met onderwerpen als “gevolgen van de slavernij en het kolonialisme, de zwarte identiteit en geschiedenis en hoe de Afro-Surinaamse bevolking in een gemaakte samenleving zich moet verhouden tot de andere groepen” (ibid. 141). Ook op vormelijk vlak was de literatuur van Cairo opvallend door de taal,

een mix van “Surinaams-Nederlands met Sranantongo en eigen woorden” (ibid. 141). Bij dit voorbeeld is het noodzakelijk stil te staan bij de context om de thematiek volledig te kunnen begrijpen. Het gaat hier namelijk over de gevolgen van de koloniale geschiedenis. Daarnaast is het interessant om de vormelijke kenmerken te analyseren aangezien er in Cairo’s unieke taalgebruik een extra boodschap schuilt over de talige situatie in Suriname, waar men tot kort ervoor de eigen taal niet mocht spreken (ibid. 137). Als leerlingen of lezers de context niet kennen en dus niet op de hoogte zijn van deze taalsituatie, kunnen ze deze extra betekenis moeilijk vinden, waardoor de interpretatie en het begrip van de tekst oppervlakkiger zullen zijn. Daarenboven zien we in de handboeken dat de focus op het esthetische paradigma vaak hand in hand gaat met de analyse van de tekst aan de hand van literaire bouwstenen. Hoewel de bouwstenen handig zijn om leerlingen te ondersteunen bij de analyse en interpretatie van literaire teksten, moeten we hierover ook kritisch durven nadenken. Door enkel gebruik te maken van de literaire bouwstenen, analyseren we de literatuur van een Afro-Surinaamse auteur met een model gebaseerd op Westerse cultuur. Op deze manier hanteren we de “ethnocentrische (dus eigen-kultuur gerichte) wijze” om kritiek te geven op een literair werk zonder rekenschap te geven van “mogelijk andere (orale) bouwsystematiek en/of een andere esthetiek, van een denkwijze die puur sang negroïde zou kunnen zijn” waarvan Cairo de Nederlandse critici beschuldigt. Om niet in deze ‘val’ te trappen, breiden we ons analytisch systeem best uit met bijvoorbeeld enkele postkoloniale concepten die de leerlingen steun bieden bij de analyse van een werk, waarvan we ook de context moeten bespreken om tot een genuanceerde interpretatie te komen.

### 5. 2. 3. Postkoloniale concepten

Ik gaf al aan dat we leerlingen postkoloniale concepten kunnen aanleren om te gebruiken als ‘tools’ bij de lessen over (post)koloniale literatuur. Uit de resultaten kwam naar voren dat vooral deconstructie en vergelijking van perspectieven al door enkele leerkrachten gebruikt worden. Ook in de handboeken konden we voorbeelden vinden van de postkoloniale blik. In dit deel van de scriptie zal ik het nut van de postkoloniale blik duiden door de lessen over de twee casussen uit 5.1. – *Max Havelaar* en *Black Venus* - in de verschillende handboeken te vergelijken. Daarnaast zal ik twee tendensen uit de handboeken bespreken: de definiëring van ‘migrantenliteratuur’/‘allochtone literatuur’ en de metaforen voor postkoloniale concepten.



*Impact 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* wijden een volledige les aan de eerste casus *Max Havelaar*. Daar komt geen andere literatuur bij aan bod. We krijgen dus enkel het perspectief van de kolonisator mee. Daarenboven is de verwerking van de postkoloniale blik, die kan leiden tot een nuancering van de tekst, miniem. Bij de les van *Impact 6* ligt de nadruk vooral op de maatschappelijke vorming - met name op de kolonisatiegeschiedenis - en op esthetische en culturele kenmerken als autofictie, de raamvertelling en de realistische en romantische stroming (2015c: 70-75). *Netwerk TaalCentraal 6* gaat ook in op esthetische elementen van de roman zoals de raamvertelling en de stijl, maar laat ook ruimte voor de auteur en de leeservaring (2016d: 72-79). Daarnaast staat dit handboek stil bij de cultuurverschillen tussen de bevolking van Nederland en de bevolking van het huidige Indonesië, waardoor vergelijking verwerkt wordt in de les. Verder dan een opsomming gaat het hierbij echter niet, waardoor de gewenste nuancering aan de hand van vergelijking of andere postkoloniale concepten zoals vermeld in 5.1. nauwelijks aanwezig is in de lessen over *Max Havelaar*.

Ook *Black Venus* (Geeraerts: 1968) kunnen we terugvinden in enkele handboeken, al is dat niet altijd even uitgebreid. Het handboek van *Impact* vernoemt het werk bijvoorbeeld in een passage over de auteur Jef Geeraerts, waarin er slechts zijdelings wordt verwezen naar de racistische uitspraken en koloniale verlangens in het werk: “Jef Geeraerts (1930-) is niet de eerste schrijvende koloniaal, maar hij doet het land daveren met zijn zeer seksuele en brute romancyclus *Gangreen* (1968-1977)” (2015a:178). Op deze manier trapt het handboek in de val die Buelens aangeeft in onderstaand citaat.

Vanuit de logica dat ook de zwarte bladzijden uit onze literatuurgeschiedenis aandacht mogen krijgen, zou je zo'n boek net wél kunnen behouden. Dan kan het een basis zijn voor een gesprek over stereotypering in de literatuur, hoe zwarte vrouwen gereduceerd worden tot seks en zwarte mannen tot geweld. Alleen denken de meeste mensen bij een canon aan een lijst met het beste wat we als cultuur hebben voortgebracht. Met zo'n definitie hou je Geeraerts er beter uit. (Minten 2020)

Hoewel *Impact* het controversiële aspect van de roman kort aanhaalt, staat het handboek niet stil bij het perspectief van de auteur en de stereotypering van de gekoloniseerde bevolking. Het handboek schuift Geeraerts naar voren als “het beste wat we als cultuur hebben voortgebracht” door zijn schrijfstijl en diversiteit aan genres te bejubelen (2015a:

178). Ook *Netwerk TaalCentraal 5* laat het werk enkel informatief aan bod komen in de vorm van een weetje.



Figuur 18: weetje over Jef Geeraerts en zijn *Gangreen*-cyclus (1968-1977) in *Netwerk TaalCentraal 5* aso (2016b: 221).

Hoewel hierbij het controversiële aspect erkend wordt en er verwezen wordt naar racisme in deze roman, staat het handboek verder niet stil bij de stereotyperingen. Op die manier nodigt het handboek de leerlingen niet uit om kritisch na te denken over het werk, maar is racisme niet meer dan een kenmerk van het zoveelste boek dat ze moeten kennen, zonder dat ze er echt bij stil te staan. *Focus 6*, ten slotte, wijdt een volledige les aan *Gangreen 2* – het tweede deel van de cyclus – en doet dat met verwerking van een postkoloniale blik. Het handboek zet in op de status van het werk en de auteur door op de volgende vraag te stellen voordat de leerlingen de fragmenten lezen: “Ken je de schrijver Jef Geeraerts? Wat weet je over hem? Waarover vermoed je dat het fragment uit *Gangreen 2* zal gaan?” (2012b: 237). Daarenboven moeten leerlingen vragen beantwoorden over de beeldvorming van Congo én over het waarheidsgehalte van deze roman (237). De les laat de leerlingen dus kritisch nadenken over stereotypering en beeldvorming, waardoor deze lesaanpak aansluit bij het voorstel van

Buelens. *Focus* toont dus aan dat er wel degelijk een plaats is voor koloniale werken zoals dat van Geeraerts in het (post)koloniaal literatuuronderwijs, ondanks dat de meeste lessen over koloniale literatuur vanuit een wit perspectief deze kritische methode nog niet gebruiken.

De handboeken gaan echter verder dan enkel de vergelijking en de deconstructie die de leerkrachten vermelden. Zowel *Frappant* als *Impact* betrekken het culturele niveau en bekijken ‘migrantenliteratuur’ als een specifiek genre.

### Migrantenliteratuur

Heel wat migranten hebben de afgelopen jaren de Nederlandse literatuur beïnvloed met hun rechtstreeks in het Nederlands geschreven romans. Zij schrijven vaak over specifieke migrantenproblemen zoals ontworteld zijn, heimwee en eenzaamheid, maar ook over hun belevenissen in het land van herkomst én Nederland of Vlaanderen. Hun Nederlands verraadt vaak de eigen verteltraditie. Ze geven op een literaire wijze vorm aan hun dubbele identiteit. Soms wordt **migrantenliteratuur** ook **allochtone literatuur** genoemd.

Figuur 19: definitie ‘migrantenliteratuur’ in *Frappant 5* (2017a: 331).

### Migrantenliteratuur

Sinds het eind van de twintigste eeuw kent de westerse literatuur een nieuw genre: de **migrantenliteratuur**. Schrijvers met vreemde roots schrijven in de taal van hun nieuwe land en zoeken in hun literatuur antwoorden op vragen naar de rol van de identiteit en de locatie, de thuis van hun personages. Culturele en religieuze verschillen, kritiek op het nieuwe, maar ook op het land van herkomst, zijn onderwerpen die we bij een hele generatie schrijvers van vreemde origine aantreffen. Voorbeelden op internationaal vlak zijn Salman Rushdie (*De duivelsverzen*) en Khaled Hosseini (*De vliegeraar*). In de Nederlandse literatuur kaapten Kader Abdolah, Hafid Bouazza en Abdelkader Benali al heel wat prijzen weg.

Figuur 20: definitie ‘migrantenliteratuur’ in *Impact 5* (2015c: 52).

In het handboek wordt dit genre in de eerste plaats gedefinieerd op basis van inhoudelijke aspecten zoals “specifieke migrantenproblemen zoals ontworteld zijn, heimwee en eenzaamheid, maar ook over hun belevenissen in het land van herkomst én Nederland of Vlaanderen” en “antwoorden op vragen naar de rol van de identiteit en de locatie, de thuis van hun personages” en formele aspecten zoals “de eigen verteltraditie”. Deze definities worden echter best genuanceerd. De handboeken refereren namelijk naar de herkomst of familiegeschiedenis van de auteur als kenmerk van dit genre. *Frappant* stelt migrantenliteratuur gelijk aan ‘allochtone literatuur’ en *Impact* spreekt over “vreemde roots”

en “het land van herkomst”. Op die manier doen de handboeken hetzelfde waarvan Yves T’Sjoen Hugo Brems beschuldigt (2013: 280). Ze exotiseren ‘allochtone literatuur’; in het geval van Brems gebeurt dat aan de hand van de volgende kenmerken: “een grote mate van lichtheid, speelsheid en vrijheid. Werkelijkheid, droom, fantasie en magische elementen lopen er geregeld door elkaar heen. Het wonderlijke is even gewoon en vanzelfsprekend als dagelijkse en banale” (Brems, Gelderblom en Musschoot 2016: 684). Eerder dan deze literatuur te categoriseren op basis van afkomst, doen we dat dus beter op basis van thema’s zoals bij ‘multiculturele literatuur’, zodat het werk erkend wordt en niet gereduceerd wordt tot de afkomst van de auteur.

Zoals de tabel in bijlage 6 aantoont, komen er weinig andere postkoloniale concepten aan bod in de handboeken. Echte ‘theorie’ zoals een definitie van een concept is al helemaal afwezig in de lessen, ondanks dat deze concepten de tools kunnen zijn die leerlingen hanteren bij de analyse van een (post)koloniaal verhaal. Eén uitzondering op deze tendens vinden we in de les van *Frappant 6 aso* over *De duivelsvallei* (1998) van André Brink.

**6U** Brink wil met deze roman in feite de wortels van het Zuid-Afrikaanse rassendrama blootleggen, door aan te tonen dat de blanke Afrikaners meer gemeen hebben met de zwarte bewoners van Zuid-Afrika dan met de Engelstalige blanke stedelingen. Hij zegt er in een interview met *De Standaard* het volgende over:



De gemeenschap in *De Duivelsvallei* is opgebouwd rond de idee van de zuiverheid van het bloed, terwijl die hele idee een schandalige vervorming is van de werkelijkheid. Die centrale ironie heeft natuurlijk ook betrekking op de Afrikaners als groep, die zich

altijd hebben beschouwd als een uitverkoren volk en zuiver blank, terwijl er al van in het vroege begin, toen de eerste Nederlanders op de Kaap aankwamen, een rassenvermenging op grote schaal heeft plaatsgevonden.

*De Standaard*

Hoe suggereert hij die verwantschap tussen blanken en zwarten in dit fragment?

*Figuur 21: vraag over ras en mimicry of hybride identiteit in Frappant 6 aso (2017b: 153).*

Hoewel deze vraag geen expliciete postkoloniale concepten bevat, kunnen we het concept van de kameleon waarnaar de afbeelding verwijst toch linken aan enkele termen die in 2.1.2. aan bod kwamen. De meeste opvallende kenmerken van de kameleon zijn de mogelijkheid om te veranderen van kleur en om zich aan te passen aan een omgeving. Het kleuraspect roept ten eerste de associatie op met huidskleur en ras. In het verhaal blijkt dit ook heel belangrijk te zijn. Hoewel de “blanke Afrikaners” dezelfde huidskleur hebben als “Engelstalige

blanke stedelingen”, verschillen ze meer van die laatste groep dan van de “zwarte bewoners van Zuid-Afrika. De huidskleur ‘verbergt’ met andere woorden het verschil dat er volgens het verhaal wel is. Het veranderende aspect kan gelinkt worden aan termen als hybride identiteit en mimicry waarbij een persoon verandert op basis van zijn/haar/hun omgeving – zie 2.1.2. Zonder dat er in deze vraag expliciet (post)koloniale literatuur aan bod komt, duidt de metafoor van de kameleon op een blik die aansluit bij verschillende concepten. De metafoor dient hier als hulpmiddel en aan de hand van de afbeelding is het makkelijker om de laatste vraag te beantwoorden, zoals ik hierboven heb aangetoond.

Hoewel ik in de vorige delen besprak dat de postkoloniale blik bij koloniale literatuur als *Max Havelaar* en *Black Venus* de leerlingen tot kritisch nadenken kan aanzetten over de gebeurtenissen in het verhaal en het perspectief van de auteur, komt dit in de lessen slechts beperkt aan bod. De resultaten tonen aan dat de postkoloniale benadering in het onderwijs beperkt is tot deconstructie van vooroordelen/stereotypen, vergelijking van culturen en ‘migrantenliteratuur’ als genre waarbij één van de belangrijkste kenmerken de afkomst van de auteur is eerder dan aspecten van de literatuur zelf, hoewel ook deze benaderingen slechts beperkt voorkomen. De enige uitzondering daarop toont echter aan hoe een bepaald concept kan helpen bij de analyse van het verhaal. Op basis hiervan kunnen we zeggen dat de postkoloniale blik slechts nauwelijks wordt verwerkt in lessen over koloniale literatuur. Daardoor blijft onze visie beperkt tot een ongenueanceerd perspectief. Ook de poging auteurs, die gezien kunnen worden als de ‘Ander’, te bespreken onder de noemer van ‘migrantenliteratuur’ bevestigt het eurocentrisch perspectief doordat de definities dit ‘genre’ exotiseren.

#### 5. 2. 4. Conclusie

Hoewel de resultaten aantonen dat er meer aandacht is voor de leerstofgerichte aanpak in het (post)koloniaal onderwijs, heeft de casus van Caïro en de bespreking van de discussie en het onderzoek als werkvormen aangetoond dat een eclectische werkwijze noodzakelijk is in het onderwijs om leerlingen een goed begrip mee te geven van de (post)koloniale literatuur. De werkvormen - die onder andere inzetten op een leerlinggerichte benadering – stimuleren leerlingen door hen uit te nodigen hun meningen te delen en ervaringen en situaties te vergelijken ten voordele van zaken als empathie alsook door te voldoen aan de voorwaarden van de zelfdeterminatietheorie. Daarnaast vullen het esthetische/culturele en

maatschappelijke paradigma elkaar aan en zijn ze beiden nodig om een tekst ten volle te begrijpen.

Bij de esthetische benadering stellen we best ook de postkoloniale blik en concepten voor als hulpmiddelen zodat leerlingen kritisch kunnen zijn en stereotypen sneller kunnen herkennen, maar ook zodat leerlingen het verhaal kunnen begrijpen en waarderen op een manier die niet strikt ethnocentrisch is. Handboeken tonen aan dat deze visie nog niet is opgenomen in het Vlaamse literatuuronderwijs en dat het eurocentrische perspectief nog dominant is.

Afhankelijk van het niveau van de leerlingen kunnen we deze concepten voorstellen met metaforen of afbeeldingen, maar de concepten in mijn literatuuroverzicht kunnen al een goed begin zijn, wat ik zal proberen aantonen aan de hand van mijn lesvoorstel.

### 5. 3 Vraag drie: functies in het postkoloniaal literatuuronderwijs

In het literatuuroverzicht toonde ik al aan dat (post)koloniale literatuur gebruikt kan worden om functies te vervullen van alle drie dimensies: kwalificerend, socialiserend en subjectiverend. We kunnen ons echter afvragen of (post)koloniale literatuur expliciet andere functies wordt toegeschreven. Daarnaast rijst de vraag of leerlingen en leerkrachten op eenzelfde lijn zitten met betrekking tot de functies. Ten slotte stelt de vraag zich of leerkrachten wel alle voordelen inzien die (post)koloniale literatuur kan bieden, aangezien er op het vlak van de postkoloniale methode en literatuur ruimte is voor verbetering. Op deze vragen zal ik in dit onderdeel een antwoord proberen te formuleren.

#### 5. 3. 1. Voor de leerling

Bij de resultaten van de derde vraag van de enquête voegde ik zelf twee categorieën toe: 'voor de leerling' en 'voor de leerkracht'. De laatste categorie heb ik in de resultaten reeds toegelicht en daarop zal ik hier niet verder ingaan.

De eerste categorie nodigt meer uit tot discussie. In de antwoorden op de derde vraag van de enquête zien we dat leerkrachten voor deze literatuur kiezen ten voordele van de leerling. Ze willen de leerlingen hiermee motiveren voor de lessen, aangezien deze leerkrachten ervan uitgaan dat leerlingen "voeling" hebben met deze vorm van literatuur (zie bijlage 5: 25). Een mogelijke verklaring voor deze veronderstelling is dat we vaak over de huidige generatie denken als de 'woke generatie'. Het idee daarvan is dat jongeren geboren tussen 2000 en 2015 zijn opgegroeid in tijden van onrust op maatschappelijk, ecologisch en economisch vlak, waarover ze een overvloed aan informatie krijgen via onder andere sociale media (Van den Berg en Bleijswijk 2019). Aangezien de 'woke generatie' zich bekommert om onderwerpen met betrekking tot die tumultueuze tijden, zoals racisme en ongelijke rechten, zouden we kunnen veronderstellen dat leerlingen ook geïnteresseerd zijn in (post)koloniale literatuur met thema's als racisme en ongelijke machtsverhoudingen.

Die veronderstelling is niet zo vanzelfsprekend. In het focusgesprek maken de leerlingen namelijk de terechte opmerking dat de interesse verschilt per klas en per leerling.

Ik denk dat het eerder ligt van groep tot groep want klassen kunnen verschillen in hun interesses. Als je bijvoorbeeld kijkt naar de klas van 'leerling 1', denk ik dat 'leerling 1' de enige

is die daar echt een nood naar heeft geuit om een boek te lezen van een gekleurde auteur omdat mensen verschillen. De ene persoon kan daar meer waarde aan hechten als die zoiets leest dan de andere. Ik denk dat het ook ligt aan je eigen achtergrond. Of dat je geaard bent om jezelf meer te weerspiegelen met boeken die zijn geschreven door gekleurde auteurs. (zie bijlage 7: 3)

We zien hier dus een discrepantie optreden tussen wat de leerkrachten denken dat de leerlingen interessant vinden en wat de leerlingen daadwerkelijk interessant vinden. Dat betekent echter niet dat we (post)koloniale literatuur of literatuur van een gekleurde auteur niet moeten opnemen in het curriculum. De leerling zegt later namelijk dat “het grote deel van de leerlingen uit ons jaar eerder onverschillig zijn naar die literatuur toe. Het maakt hen niet zoveel uit wat zij lezen of waarover zij lezen” (zie bijlage 7: 2). De leerling geeft hier dus aan dat op het vlak van interesse (post)koloniale literatuur niet anders is dan andere literatuur die ze in de klas bespreken. Dat betekent dus dat de leerkracht niet enkel mag steunen op interesse om de leerlingen te motiveren. De leerkracht zal onder andere nog steeds de relevantie van de literatuur duidelijk moeten maken en activeren werkvormen moeten gebruiken om de leerlingen te enthousiasmeren voor deze les.

Hoewel leerkrachten dus aangeven dat ze deze literatuur kiezen voor het plezier van de leerlingen, mogen we niet elke leerling en elke klas gelijkstellen aan ons beeld van hen. Leerlingen geven namelijk aan dat niet elke leerling even veel interesse toont in (post)koloniale onderwerpen.

### 5. 3. 2. Socialiserend vs. subjectiverend

Ook bij de functies waarop leerkrachten inzetten tijdens de lessen zien we dat er een tegenstelling is tussen de functies die belangrijk zijn volgens de leerlingen en de functies die leerkrachten verwerken in hun lessen.

De leerlingen in het focusgesprek tonen dat er uitzonderingen zijn op de regel uit 5.3.1. Zij zijn wel geïnteresseerd in (post)koloniale literatuur en drukken zelfs een nood uit aan de verwerking van deze literatuur in het curriculum.

Ik vind het ook gewoon belangrijk dat je van alles wel iets meekrijgt. Dat je ook gewoon in het secundair onderwijs een andere kant van literatuur wordt gegeven dan de voornamelijk witte literatuur. (zie bijlage 7: 3)



Deze noodzaak kunnen we vooral koppelen aan functies die tot de subjectiverende dimensie behoren. De getuigenissen van de leerlingen over hun relatie met (post)koloniale literatuur tonen dit aan.

Ik persoonlijk ben de afgelopen tijd meer boeken beginnen lezen die meer te maken hebben met mijn eigen achtergrond. Ik ben namelijk een Somalische Belg en dat houdt in dat mijn ouders zijn geboren in Somalië en dat ze naar hier zijn geïmmigreerd dus ik heb de laatste tijd meer boeken gelezen die vertellen over mijn eigen cultuur waardoor ik mezelf meer heb kunnen ontwikkelen op dat vlak. (zie bijlage 7: 3)

Het verhaal van deze leerling kunnen we koppelen aan de culturele vorming, wat tot de socialiserende dimensie behoort. Desondanks is deze literatuur ook van belang voor de identiteit van de leerling. Dit citaat getuigt van de leerlings nood aan literatuur voor diens identiteitsontwikkeling. De leerling wil via de literatuur meer over zijn cultuur en zichzelf leren. De volgende getuigenis heeft ook betrekking op de ontwikkeling van de identiteit en dus de subjectiverende dimensie, maar dan op een andere manier.

Ik was er al mee bezig dat we vooral witte boeken kregen. Vorig jaar was ik boeken aan het lezen van zwarte auteurs of van, in het algemeen, gekleurde auteurs dus ik wou gewoon mijn 'streak' behouden. Daarom vroeg ik naar een auteur van kleur maar uiteindelijk is dat ook wel belangrijk omdat als ik een boek aan het lezen ben, van gewoon een witte auteur en er wordt niet beschreven hoe het personage eruitziet, dan beeld ik mezelf altijd wel een witte persoon in. Dan was ik ook aan het denken hoe dat kwam. En misschien als ik meer boeken lees waarin dit wel beschreven wordt, dat dat idee niet meer in mijn hoofd zit van dat het geen wit persoon is. Daarom vind ik het wel belangrijk om boeken van geen witte auteurs te lezen. (zie bijlage 7: 3)

Deze leerling heeft het niet zozeer over een specifieke cultuur, maar wel over een vorm van representatie. De leerling vertoont een goed inzicht in haar eigen denkprocessen. Ze uit een nood aan gekleurde auteurs op de leeslijst en in de les omdat ze zich ervan bewust is dat ze onbewust een wit persoon inbeeldt tijdens het lezen, naar analogie met andere boeken die ze leest van – vaak – witte auteurs. Dit toont aan hoe belangrijk herkenning en representatie is in de boeken die we lezen bij de ontwikkeling van de identiteit.

Desondanks konden we uit de resultaten van de enquête afleiden dat leerkrachten deze literatuur vooral koppelen aan brede functies zoals algemene ontwikkeling en functies van de

socialiserende dimensie zoals socio-maatschappelijke ontwikkeling. Uit een vergelijking van het focusgesprek met de resultaten van de enquête blijkt dus dat er een discrepantie is tussen de functies waaraan – gekleurde – leerlingen belang hechten en de functies waarop de leerkracht inzet. Om te beantwoorden aan de noden van de leerlingen, verwerkt de leerkracht best ook de subjectiverende dimensie en functies gerelateerd aan het persoonlijke/individuele, zoals de identiteitsontwikkeling in lessen over (post)koloniale literatuur. Deze uitspraak moet ik wel nuanceren aangezien er enkel gekleurde leerlingen hebben deelgenomen aan mijn focusgesprek. Witte leerlingen kunnen andere belangen hebben bij literatuur en mogelijk zouden zij de focus eerder leggen op andere functies en dimensies. Toch kan (post)koloniale literatuur van gekleurde auteurs ook bij hen leiden tot reflectie over de identiteit doordat het werk dient als spiegel – zie 2.3.2. Zoals de leerlingen in het focusgesprek vermelden, kan deze literatuur ook gebruikt worden om in te zetten op morele vorming en ontwikkeling van het empathisch vermogen.

Ik denk dat het ook wel misschien belangrijk is om daarnaar te kijken en ook kolonisator maar ook personen die gekoloniseerd waren, hoe dat zij zich voelden bij de situatie en ik denk ook dat literatuur zorgt voor een deel van empathie, dat dat ook wel kan helpen. Om empathie te hebben voor zo'n situatie. (zie bijlage 7: 4)

We kunnen dus stellen dat voor (gekleurde) leerlingen deze (post)koloniale literatuur of literatuur van gekleurde auteurs belangrijk is zowel op een socialiserend als op een subjectiverend niveau. Om die reden zetten we als leerkracht best niet enkel in op brede functies en de socialiserende dimensie wanneer we een les geven over (post)koloniale literatuur.

### 5. 3. 3. Vergeten functies

De enquête toont aan dat leerkrachten nauwelijks inzetten op de kwalitatieve functies en op één van de socialiserende functies: creatie.

Ten eerste is dit mogelijk te wijten aan de methodologie, aangezien leerkrachten een open vraag beantwoordden. Het kan dat leerkrachten inzetten op een functie, maar hem niet noemden vanwege de opzet van de enquête. Dat is vooral het vermoeden bij de kwalificerende functies alsook bij de ontwikkeling van literaire smaak. Ten tweede kunnen we de eindtermen en hun overeenstemmende functies zien als reden om minder expliciet in te zetten op deze functies. De evolutie van de eerste naar de derde graad houdt een evolutie in

van tekstervaring naar tekstbestudering naar tekstinterpretatie (bv. VVKSO 2014: 66). Leerkrachten zetten potentieel minder in op de kwalificerende functies omdat ze deze compleet achten in het tekstervarend of teksbestuderend onderwijs in de eerste en tweede graad. Toch blijft het aangeraden om de dimensies en functies te combineren. Zo bewezen Schrijvers, Janssen en Rijlaarsdam dat wanneer leerkrachten inzetten op persoonlijke leeservaringen, leerlingen meer leren over zichzelf en anderen dan bij een les met een analytisch-interpretatieve, canongerichte aanpak (2016). Daarnaast zijn bepaalde functies zoals reflectie ten voordele van de onderzoekende houding belangrijk bij lessen over (post)koloniale literatuur, waarbij leerlingen meer ontdekken over hun eigen geschiedenis – idealiter – aan de hand van verschillende perspectieven.

Hoewel Van Kempen aangeeft dat leerlingen vaak gevoelens en meningen hebben over (post)koloniale literatuur, geven weinig leerkracht leerlingen de kans om deze te uiten via creatie (2018: 33). Leerkrachten zouden in lessen over (post)koloniale literatuur leerlingen middelen en oefenkansen kunnen aanbieden om deze verhalen op een creatieve manier over te brengen. Inzetten op creatie biedt de leerlingen namelijk een manier om hun verhaal te vertellen en een uitlaatklep voor de gevoelens. De literaire werken die hen confronteren met hun eigen geschiedenis een andere tijdsgeest – in het geval van koloniale literatuur – en met andere perspectieven en ervaringen – in het geval van multiculturele literatuur kunnen zulke gevoelens namelijk oproepen.

Leerkrachten zetten dus minder in op kwalificerende functies en functies als literaire waardering en expressie ondanks dat deze functies voordelen met zich meebrengen voor een les over (post)koloniale literatuur. Het is opvallend dat deze twee functies niet aansluiten bij de subjectiverende dimensie, maar toch gerelateerd zijn aan het persoonlijke aspect van de leerling en diens leeservaring. Reflectie nodigt leerlingen uit stil te staan bij zichzelf en creatie steunt op persoonlijke gevoelens en ervaringen. De afwezigheid van deze functies sluit dus aan bij de tendens om functies gerelateerd aan het persoonlijke eerder links te laten liggen bij een les over (post)koloniale literatuur.

#### 5. 3. 4. Conclusie

Door de vergelijking van de enquête - ingevuld door de leerkrachten – en het focusgesprek met de leerlingen, kunnen we zeggen dat er een discrepantie is tussen de visie op de benadering en de functies van (post)koloniale literatuur van de leerkracht en de leerling.

Leerkrachten verwerken (post)koloniale literatuur in hun lessen om hun leerlingen te motiveren, op basis van het idee dat de leerlingen geïnteresseerd zijn in deze literatuur ondanks dat interesse in dit onderwerp afhankelijk is van de leerling. Daarnaast zetten leerkrachten vooral in op de socialiserende dimensie terwijl leerlingen – in het focusgesprek – aangeven dat ze vooral nood hebben aan (post)koloniale literatuur in het curriculum om redenen die aansluiten bij functies van de subjectiverende dimensie. Hoewel creatie en reflectie worden ingedeeld bij de kwalificerende dimensies, hebben ook deze functies een persoonlijke insteek. Opnieuw verwerken leerkrachten deze functies nauwelijks in hun lessen. Onder andere doordat er in eindtermen van de derde graad minder aandacht uitgaat naar kwalificerende functies als expressie en andere functies als literaire waardering, zetten leerkrachten hier minder op in.

We zien dus dat leerkrachten lessen laten aansluiten bij ‘brede functies’ wanneer het aankomt op (post)koloniale literatuur. Leerlingen moeten volgens hen een brede waaier aan literatuur krijgen en op de hoogte zijn van maatschappelijke en politieke debatten. Ze zetten veel minder in op functies die aansluiten bij de leerlingen op een persoonlijk niveau, ondanks dat de leerlingen aangeven dat ze hun eigen interesses, verhalen en noden hebben met betrekking tot dit onderwerp.



## 6. Lesvoorstel

In het laatste hoofdstuk van de scriptie zal ik een lesvoorstel voorleggen voor de derde graad aso op basis van mijn bevindingen uit hoofdstuk 5. In het eerste deel zal ik een schematisch overzicht geven van het lesverloop. In het tweede deel zal ik een didactische verantwoording geven met betrekking tot mijn lesvoorstel.

### 6.1 Overzicht

Dit deel bevat een schematisch overzicht van het lesvoorstel met de doelen, fasen, inhoud en werkvormen. Zie bijlage 8 voor de werkblaadjes en bijlage 9 voor extra suggesties.

Doelen	
Eindtermen	Lesdoelstellingen
<p><b>Nederlands</b></p> <p>14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fictionele teksten (cf. literatuur).</li> </ul> <p>18<sup>o</sup> De leerlingen zijn bereid om:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- te lezen;</li> <li>- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;</li> <li>- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;</li> <li>- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;</li> <li>- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.</li> </ul> <p>23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstvervarende en tekstbestuderende manier van lezen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen: <ul style="list-style-type: none"> <li>* binnen teksten;</li> <li>* tussen teksten;</li> <li>* tussen teksten en het brede socioculturele veld;</li> <li>* tussen tekst en auteur;</li> <li>* tussen teksten en hun multimediale vormgeving;</li> </ul> </li> <li>- verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.</li> </ul> <p>25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanaalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.</p> <p>27 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.</p> <p>28<sup>o</sup> De leerlingen zijn bereid om:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- literaire teksten te lezen;</li> <li>- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;</li> <li>- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;</li> <li>- hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.</li> </ul> <p><b>Vakoverschrijdend</b></p> <p>6 De leerlingen doorprikken vooroordelen, stereotypering, ongepaste beïnvloeding en machtsmisbruik;</p> <p>4 De leerlingen trekken lessen uit historische en actuele voorbeelden van onverdraagzaamheid, racisme en xenofobie;</p> <p>5 De leerlingen houden rekening met de situatie, opvattingen en emoties van anderen;</p> <p>16 De leerlingen houden rekening met ontwikkelingen bij zichzelf en bij anderen, in samenleving en wereld;</p> <p>17 De leerlingen toetsen de eigen mening over maatschappelijke gebeurtenissen en trends aan verschillende standpunten;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen kunnen op een respectvolle manier hun mening uiten over een actuele of historische gebeurtenis en over literatuur.</li> <li>- Leerlingen kunnen een literair werk plaatsen in de historische context en kunnen inschatten in hoeverre deze context het literaire werk beïnvloed heeft en vice versa.</li> <li>- Leerlingen kunnen op een genuanceerde manier historische voorstellingen van de koloniale ambtenaar, Afrika/Congo en de zwarte bevolking in literatuur bespreken en bekritisieren aan de hand van concepten uit de postkoloniale theorie (bv. migratie, oriëntalisme en ras).</li> <li>- Leerlingen kunnen kritisch zijn over de perspectieven van historische en hedendaagse schrijvers en deze vergelijken.</li> <li>- Leerlingen kunnen vanuit een hedendaags perspectief reflecteren op historische werken of getuigenissen.</li> </ul>

Figuur 22: lesdoelen en eindtermen (Vlaamse ministerie van onderwijs z.j.) voor het lesvoorstel.

<u>Lesfasen</u>	<u>Leerinhouden</u>	<u>Werkvormen</u>
<u>Introductie</u>	Hedendaags voorbeeld van (post)koloniale thema's in actualiteit → Leopold II in het straatbeeld <a href="https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/03/08/standbeeld-leopold-ii-op-zeedijk-oostende-beklad/">https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/03/08/standbeeld-leopold-ii-op-zeedijk-oostende-beklad/</a>	De leerkracht nodigt de leerlingen uit deel te nemen aan een discussie over een gebeurtenis uit de actualiteit. De term discussie wijst erop dat leerlingen hun eigen mening delen en niet vanuit een opgelegd perspectief moeten spreken, zoals bij een debat wel vaak het geval is. Enkele vragen die bij de discussie over dit specifieke artikel aan bod kunnen komen, zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe komt het voor jou over dat er standbeelden van Leopold II te vinden zijn in het straatbeeld?</li> <li>- Denk je dat iedereen hier zo over denkt?</li> <li>- Wat zou iemand die de geschiedenis van Leopold II niet kent denken van hem na deze standbeelden te zien?</li> <li>- Hoe kunnen we de reacties op de standbeelden linken aan de geschiedenis? En aan de hedendaagse maatschappij?</li> </ul> Het is hierbij belangrijk dat de leerkracht op voorhand enkele regels meegeeft, bijvoorbeeld: 'In deze discussie dient iedereen respectvol te reageren op de mening van een andere leerling' of 'Er zijn <i>non-negotiables</i> die iedereen moet respecteren – leerlingen mogen bijvoorbeeld geen woordenschat gebruiken met racistische ondertonen'. Op het einde van de discussie stelt de leerkracht expliciet de 'onderzoeksvraag' van deze lessenreeks: <b>'Op welke manier heeft hedendaags racisme een oorsprong in kolonialisme en hoe kunnen we dit herkennen in de literatuur?'</b> .
<u>Presentatie</u> <u>Contextualisering</u>	Tijdlijn met fragmenten uit <i>Dochter van de dekolonisatie</i> (2020) door Nadia Nsayi.	De leerlingen worden opgesplitst in vijf groepen. Elke groep krijgt een fragment over een bepaalde periode uit de koloniale geschiedenis van Vlaanderen met betrekking tot Congo. Op het bord hangt een tijdlijn met vijf jaartallen die staan voor vijf punten uit de geschiedenis waarover de fragmenten van de leerlingen gaan. Nadat de leerlingen de fragmenten in groep gelezen hebben, geven ze een samenvatting aan de andere leerlingen. Daarna moeten ze in samenspraak de tijdlijn aanvullen aan de hand van hun voorkennis over de Vlaamse koloniale geschiedenis.
<u>Presentatie</u> <u>Het literair werk</u>	Introductie tot het literaire werk. → <i>Ik, blanke kaffer</i> (1970) van Paul Brondeel	De leerkracht stelt het boek voor dat de leerlingen zullen analyseren om de 'onderzoeksvraag' te beantwoorden. Bij de introductie moeten de volgende zaken aan bod komen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- een korte inhoud,</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- de belangrijkste biografische gegevens van de auteur en de gelijkenissen daarvan met de gebeurtenissen in de roman,</li> <li>- de belangrijkste historische gebeurtenissen verbonden met het verhaal.</li> </ul> <p>De leerkracht kan het boek zelf voorstellen, kan de leerlingen zelf zaken laten opzoeken of kan gebruik maken van media zoals de review van de roman door 'Floris leest' op <i>Youtube</i>:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=e0zQViy9wUU">https://www.youtube.com/watch?v=e0zQViy9wUU</a> (16 juni 2019). In deze les zullen de leerlingen de informatie zelf moeten opzoeken aan de hand van een schema dat de leerkracht daarna overloopt en meer uitleg bijgeeft.</p>
<p><u>Oefening</u> <u>Leescarrousel</u></p>	<p>Analyse en bespreking van het literaire werk.  → <i>Ik, blanke kaffer</i> (1970) van Paul Brondeel</p>	<p>De leerkracht deelt de klasgroep in drie groepen. Elke groep zal in drie fasen enkele fragmenten uit de roman en over de roman lezen en bespreken aan de hand van enkele vragen.</p> <p>In elke groep moeten leerlingen de volgende rollen opnemen (eventueel zijn er verschillende leerlingen met dezelfde rol):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- discussiemeester (Deze persoon beslist welke vragen er aan bod komen, wanneer de groep naar de volgende vraag gaat en schrijft eventueel nieuwe vragen op die de leerlingen bedenken tijdens de discussie.),</li> <li>- onderzoeker (Deze persoon zoekt extra informatie op via het internet en duidt interessante passages/zinnen/woorden aan in de fragmenten.),</li> <li>- secretaris en tijdmanager (Deze persoon houdt de tijd in de gaten en schrijft de bevindingen van de groep op.).</li> </ul> <p>De leerlingen kunnen kiezen uit één van de volgende onderwerpen om over te spreken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de koloniale ambtenaar,</li> <li>- Afrika/ Congo,</li> <li>- de zwarte bevolking in Congo.</li> </ul> <p>De leerlingen werken in drie fasen, waarbij ze telkens op een ander aspect inzetten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hypothese (Leerlingen beantwoorden op voorhand enkele vragen over hun veronderstellingen en verwachtingen.),</li> <li>- analyse (Leerlingen lezen het fragment, bespreken hun waardering en vergelijken hun hypothesen met de roman.),</li> <li>- naslagwerken (leerlingen worden geïntroduceerd aan een postkoloniaal concept waarover ze moeten reflecteren in verband met het fragment en lezen reacties vanuit andere perspectieven). In deze leescarrousel wordt</li> </ul>



		<p>er aandacht besteed aan de leeservaring van de leerlingen, maar ook aan vormelijke en inhoudelijke kwaliteiten van het werk.</p> <p>Na de drie fasen herverdeelt de leerkracht de groepen in drie tot zes groepen waarbij telkens minstens één leerling zit uit de originele drie groepen. In deze nieuwe groepen bespreken de leerlingen hun bevindingen over hun onderwerp.</p>
<p><u>Presentatie</u></p> <p>Link historisch en hedendaags perspectief</p>	<p>De koloniale geschiedenis wordt gekoppeld aan racisme in de huidige maatschappij aan de hand van een toegankelijk literair voorbeeld.</p> <p>→ Lisette Ma Neza op de 38<sup>ste</sup> Nacht van de Poëzie</p>	<p>De leerkracht toont een video van een gedicht dat Lisette Ma Neza brengt op de 38<sup>ste</sup> nacht van de poëzie en deelt de tekst uit (vpro poëzie, 6 oktober 2021). In dit gedicht linkt de dichter het racisme waarmee ze dagelijks geconfronteerd wordt expliciet aan de koloniale geschiedenis.</p> <p>De leerkracht vraagt de leerlingen om per twee stil te staan bij dit gedicht. Daarbij krijgen de leerlingen twee opdrachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duid een passage aan die je aanspreekt of die je mooi of ontroerend vindt. Leg uit waarom aan je buur.</li> <li>- Zet een vraagteken bij een passage die je interessant vindt en leg uit waarom je dit deel interessant vindt aan je buur. Maak daarbij gebruik van correcte termen zoals ritme, rijm, herhaling maar eventueel ook van concepten die je kent uit deze les zoals 'binaire opposities'.</li> </ul> <p>Daarna bespreken de leerkracht en de leerlingen de passages klassikaal. Daarbij zet de leerkracht in op interpretatie van de interessante passages en op een vergelijking met de roman.</p>
<p><u>Verwerking</u></p>	<p>Creatieve opdracht: brief aan de protagonist</p>	<p>De leerkracht geeft de leerlingen een individuele creatieve schrijfo opdracht.</p> <p>Schrijf een brief aan de protagonist van de roman. Schrijf deze brief vanuit de huidige tijdsgeest aan de protagonist aan het begin van de roman. Verwerk je kennis en inzichten van het verhaal, maar ook van de huidige situatie en hoe mensen als de protagonist de situatie mee beïnvloed hebben. Verwijs eventueel naar passages uit het verhaal of uit het gedicht.</p>
<p><u>Afronding:</u></p> <p><u>reflectie</u></p>	<p>Einddiscussie</p>	<p>De leerkracht nodigt de leerlingen net als in het begin van de lessenreeks uit tot een discussie. In deze discussie stelt de leerkracht ongeveer dezelfde vragen als in de eerste discussie, maar vraagt de leerkracht de leerlingen ook expliciet of hun mening veranderd is. De leerkracht nodigt de leerlingen daarbij uit om fragmenten uit hun brief te delen om dit aan te tonen.</p>

Figuur 23: schematisch overzicht met lesfasen, leerinhouden en werkvormen voor het lesvoorstel.

## 6. 2 Didactische verantwoording

In deze verantwoording geef ik meer uitleg over de opbouw van de les. Daarna zal ik mijn keuze van literatuur bespreken. In de laatste paragraaf geef ik verantwoording bij de methode(n).

### 6. 2. 1. Opbouw

Deze les is opgebouwd rond een centrale vraagstelling: 'Op welke manier heeft hedendaags racisme een oorsprong in kolonialisme en hoe kunnen we dit herkennen in de literatuur?'. Aan het begin wordt deze vraag geïntroduceerd aan de leerlingen aan de hand van actuele voorbeelden. Vanaf dat moment bouwen de lesfasen de kennis en inzichten van de leerlingen op zodat ze op het einde van de les een geïnformeerd en genuanceerd antwoord kunnen formuleren op de vraag. Na de opbouwende lesfasen, wordt de cirkel rondgemaakt met een discussie – net als bij het begin – waarbij we de focus leggen op veranderingen in onze inzichten en meningen.

Aan de hand van zowel literatuur als actuele voorbeelden, sluit deze les aan bij functies van de socialiserende en subjectiverende dimensie. De les zet in op een algemene ontwikkeling door stil te staan bij verschillende perspectieven op de koloniale geschiedenis, maar nodigt leerlingen ook uit te werken aan hun morele ontwikkeling, empathisch vermogen en literaire smaak. Leerlingen nemen namelijk verschillende perspectieven in acht en denken na over gevoelens van andere mensen wanneer ze de centrale vraag beantwoorden. Doordat we stilstaan bij verschillende perspectieven en empathische gevoelens, respecteert deze les de noden en belangen van de leerlingen (zie 5.3).

### 6. 2. 2. Literatuur

Ik heb gekozen om in deze les te werken met Vlaamse literatuur over de koloniale periode: *Ik, blanke kaffer* (1970) van Paul Brondeel. Door literatuur over de Vlaamse koloniale geschiedenis te bespreken, doorbreek ik de stilte over onze eigen koloniale geschiedenis in het literatuuronderwijs. Deze bijna vergeten roman werd in 2019 opnieuw uitgegeven door Uitgeverij Vrijdag. In het nawoord van deze uitgave beschrijft Wout Vlaeminck hoe het werk

vaak vergeleken werd met het reeds vermeldde *Black Venus* (1968) van Jef Geeraerts. Beide werken “zoeken koortsachtig naar een manier om grip te krijgen op het onbegrip en de eenzaamheid die hen met een almaar woester wordende kracht op de knieën dwingt” (Vlaeminck 2019: 140). Ondanks de gelijkenissen, tekent Brondeel een genuanceerder beeld van de koloniale ervaring en vooral van de zogenaamde nobele ondernemingen die daar gebeurden. Op deze manier maakt de roman komaf met stereotiepe verbeeldingen van het koloniaal bewind en de mannen daarachter. Doordat de protagonist eerlijk is over zijn twijfels en psychologische problemen, nodigt de roman lezers uit om kritisch te zijn ten opzichte van beschrijvingen in het verhaal, zoals omschrijvingen van de zwarte bevolking in Congo, waardoor deze roman mooi aansluit bij de algemene vraag van deze les.

In 4. 2. 1. vermeldde ik al dat er (nog) niet veel literatuur over dit onderwerp geschreven is vanuit het perspectief van de zwarte Congolese bevolking. Om die stem toch in de les te verwerken en dus een vergelijking tussen de perspectieven mogelijk te maken, gebruik ik naslagwerken van Congolese auteurs: *Dochter van de dekolonisatie* (2020) van Nadia Nsayi en de recensie ‘Een onbenullige Vlaming in Belgisch-Congo’ door Sibon Rugwiza Kanobana in *Zwarte Bladzijden: Afro-Belgische reflecties op Vlaamse (post)koloniale literatuur* (2021b). Het eerste werk gaat in op de situatie tijdens en na het Belgisch koloniaal bewind in Congo. Toch kunnen verschillende passages expliciet gelinkt worden aan fragmenten uit het boek en gebeurtenissen in het verhaal (zie bijlage 8: 9). Op deze manier worden historische gebeurtenissen letterlijk gekoppeld aan deze literatuur. Het andere naslagwerk gaat in tegenstelling tot het vorige wel expliciet over de roman van Brondeel. Leerlingen moeten reflecteren op stellingen uit de recensie, zodat ze ook ervaren hoe dit verhaal gelezen wordt vanuit Belgisch-Congolees perspectief.

Ten slotte moeten de leerlingen deze roman koppelen aan het gedicht van Lisette Ma Neza. Het gedicht valt op door de muzikale voordracht, de meertaligheid en door de herhalingen van racistische ervaringen die ze expliciet linkt aan de koloniale geschiedenis en de geschiedenis van haar voorouders. Om deze reden sluit het gedicht goed aan bij het onderwerp van deze les. Daarnaast maken leerlingen op deze manier kennis met moderne literatuur van de zwarte gemeenschap in Vlaanderen en niet enkel met Vlaamse literatuur over de zwarte bevolking.

De roman van Brondeel - meer dan het canonieke werk van Geeraerts – is een genuanceerd en gecompliceerd narratief dat leerlingen laat stilstaan bij de betrouwbaarheid en de verbeeldingen van de situatie die bij ons zijn ingeprent met betrekking tot deze zwarte bladzijden van de geschiedenis. Aan de hand van de methode, worden leerlingen bewust gemaakt van deze aspecten. De andere literatuur die ik in dit deel beschreven heb, sluit aan bij dit doel. De integratie van naslagwerken in combinatie met een hedendaags literair werk vanuit het perspectief van iemand die ook daadwerkelijk slachtoffer is van racisme, is mijn manier om alle perspectieven aan bod te laten komen in deze les. Daarenboven gaat deze les actief aan de slag met de werken, in plaats van de literatuur enkel te benoemen als 'allochtone literatuur' of 'migrantenliteratuur' zodat het werk gereduceerd wordt tot de oorsprong van de auteur.

### 6. 2. 3. Methode

De eerste werkvorm die ik wil toelichten, is 'het onderzoek' in de presentatie van het literair werk. Zoals vermeld in 4.1.2, vinden we niet veel voorbeelden terug van deze werkvorm in de werkboeken. In deze les wordt de werkvorm gebruikt om leerlingen op zelfstandige basis kennis te laten maken met de roman die in deze les besproken wordt. Leerlingen worden daarbij begeleid door een schema, dat ze moeten invullen met feiten, maar ook met contextuele informatie over de auteur, het werk en de geschiedenis. De werkvorm sluit op deze manier aan bij het maatschappelijke paradigma – net als de discussies en de vragen bij de leescarrousel. Leerlingen moeten zelf beslissingen maken over de informatie die ze willen opnemen in het schema, waardoor ook het persoonlijke paradigma aanwezig is. Een laatste voordeel van deze werkvorm is dat leerlingen met verschillende bronnen en perspectieven geconfronteerd worden, zodat de tekst niet geïsoleerd aan bod komt.

Het focusgesprek toonde aan dat leerlingen vooral willen focussen op de inhoud van (post)koloniale literatuur en dat ze hun mening erover kwijt willen. Daarom koos ik om in deze les zoveel mogelijk met groepswerken en discussies te werken – zoals bij de introductiefase, de afronding, de leescarrousel en de bespreking van het gedicht – waarbij leerlingen kunnen kiezen welke fragmenten ze bespreken en op welke vragen ze willen focussen. De leescarrousel is gebaseerd op één van de drie activerende werkvormen van Margot Van Dingenen uit 'Leesbevordering en activerende werkvormen' (2015: 22). Daarbij

worden leerlingen opgedeeld in groepen. Elke groep krijgt één thema of fragment en beantwoordt daar vragen over. Daarna worden de groepen herverdeeld zodat er van elke originele groep minstens één leerling in de nieuwe groep zit. In deze nieuwe groep delen leerlingen hun bevindingen uit de eerste bespreking. Daarbij worden ze begeleid door vragen, die zijn opgedeeld in drie fasen, zodat ze hun kennis en inzichten stapsgewijs kunnen uitbreiden. In deze vragen wordt er aandacht besteed aan de esthetische aanpak. Zo is er een vraag waarbij leerlingen het vertelperspectief moeten bespreken om inzicht te krijgen in de betrouwbaarheid van de roman. De vragen zijn echter niet beperkt tot de esthetische aanpak en zetten ook in op postkoloniale begrippen als 'binaire opposities'. Daarnaast worden vragen en inzichten van de leerlingen aangemoedigd door er plaats voor te voorzien (zie oefening twee van de werkblaadjes bijlage 8). Ten slotte worden leeservaring en -waardering expliciet verwerkt in deze werkvormen. Op deze manier is de mening van de leerlingen uitermate belangrijk en treedt de leerkracht op als coach in plaats van als autoritair en alwetend figuur vooraan in de klas. In deze les werken het esthetische, het maatschappelijke en het persoonlijke paradigma met behulp van postkoloniale concepten dus samen om leerlingen een genuanceerde analyse te laten maken van de roman.

Ten slotte wil ik de creatieve opdracht uitlichten. Terwijl de vorige werkvormen leerlingen samen lieten werken om hun inzichten te vormen en te verwoorden, biedt de creatieve opdracht de leerlingen de kans om alle informatie en inzichten te bundelen en individueel te verwerken. Op die manier kan elke leerling de gevoelens uiten op een creatieve en individuele manier.

De gekozen samenwerkingsvormen, waarbij de inbreng van de leerlingen centraal staat, alsook de keuze voor een creatieve verwerkingsopdracht in deze les nodigen de leerlingen uit hun mening te vormen en uiten, zodat de les beantwoordt aan de noden en wensen van de leerlingen. Toch werken de vragen ook met postkoloniale concepten en methodes zoals 'binaire opposities' zodat we de literatuur lezen met een postkoloniale blik, wat slechts miniem het geval was in het Vlaams (post)koloniaal literatuuronderwijs tot nu toe.

## 6. 4 Conclusie

In dit deel heb ik mijn inzichten en bevindingen van het onderzoek samengevoegd om een lesvoorstel te maken. Deze les is opgebouwd op een manier die uitnodigt tot reflectie en vergelijking om de postkoloniale blik te verwerken en te breken met de eurocentrische visie die tot nu toe domineert in het (post)koloniaal literatuuronderwijs. De les vertrekt namelijk vanuit de volgende vraag: 'Op welke manier heeft hedendaags racisme een oorsprong in kolonialisme en hoe kunnen we dit herkennen in de literatuur?'. Zowel aan de hand van literatuur vanuit het koloniale perspectief als teksten van auteurs uit de Afro-Belgische gemeenschap, proberen leerlingen een antwoord te formuleren op deze vraag. Door leerlingen bewust te maken van de context alsook van de postkoloniale literaire benadering aan de hand van concepten, bieden we de leerlingen tools aan om op een kritische manier om te gaan met deze teksten. Werkvormen als de discussie, het leescarrousel en de creatieve opdracht zetten in op het persoonlijke aspect van de leeservaring en -interpretatie zodat we in deze les tegemoet komen aan de wensen en noden van de leerlingen. Op deze manier vermijdt mijn les de grootste valkuilen van het (post)koloniaal literatuuronderwijs die in mijn onderzoek naar voren zijn gekomen: de dominantie van de witte stem in de literatuur, de afwezigheid van de postkoloniale methode en aandacht voor het persoonlijke aspect.



## 7. Beperkingen en opties voor verder onderzoek

Een onderwerp als het Vlaamse (post)koloniale literatuuronderwijs laat zich moeilijk volledig omschrijven in het bestek van een masterproef. Om deze reden heeft mijn onderzoek beperkingen, waarvan ik er nu enkele uitlicht om te tonen welke prangende vragen nog bestaan.

Ten eerste moest ik een specifieke doelgroep kiezen om op te focussen. Omdat leerkrachten inzicht hebben in de redenen voor de didactische beslissingen, heb ik hen gekozen als doelgroep van de enquête. Hoewel de antwoorden van de leerkrachten noodzakelijk waren om tot de stand van zaken te komen, toont de minieme inbreng van de leerlingen via het focusgesprek aan hoe hun inzichten de resultaten kunnen nuanceren. Aan de hand van hun inbreng vond ik dan ook interessante discrepanties tussen de ideeën van de leerkrachten en van de leerlingen. Deze resultaten moeten echter genuanceerd worden aangezien de leerlingen die deelnamen aan het gesprek beiden behoren tot de Afro-Belgische gemeenschap en zelf aangaven dat zij andere meningen hebben dan hun – al dan niet witte – medeleerlingen. Een aanvullende vragenlijst gericht aan de leerlingen zou de resultaten nog meer kunnen nuanceren, maar was niet mogelijk in het bestek van deze scriptie.

Bij de interpretatie van de resultaten koos ik ervoor om te verwijzen naar voorbeelden uit de handboeken om een duidelijk beeld te geven van de literatuurbenadering in lessen over (post)koloniale literatuur. Daarbij focuste ik op lessen over literatuur met koloniale thema's, waardoor er slechts in beperkte mate literatuur aan bod komt over de multiculturele maatschappij, die bij de voorbeelden uit de handboeken vaak geschreven is door auteurs van kleur. Die keuze berust vooral op mijn doel de stilte met betrekking tot onze koloniale geschiedenis te doorbreken en het literatuuronderwijs te dekoloniseren. Toch zou het onderzoek naar (post)koloniaal literatuuronderwijs baat hebben bij meer inzichten over hoe de gekleurde auteur besproken wordt in de lessen literatuur.

Ten slotte is ook mijn lesvoorstel beperkt. In bijlage 9 tonen de suggesties aan dat één les over deze literatuur niet voldoende is. Zo pleit Nsayi ook voor een "structurele inbedding van



lessen over Congo” (2020: 200). Daarnaast zou mijn lesvoorstel meer aangepast kunnen worden aan het specifieke Vlaamse literaire milieu. Hoewel mijn lesvoorstel de Vlaamse context en literaire tendensen erkent en erop inzet, heb ik Angelsaksisch-geïnspireerde concepten voorgesteld als hulpmiddel bij de analyse van deze tekst. Zoals Boehmer en De Mul reeds aangaven, is het echter belangrijk dat we concepten afleiden van onze eigen koloniale literatuur die zeer verschillend is van de Angelsaksische en zelfs Nederlandse literatuur door de verschillende genres, de meertaligheid en de tendens om te focussen op de lokale bevolking (2014: 66, Bel 2018: 290-291). Meer letterkundig onderzoek naar tendensen en concepten in Vlaamse (post)koloniale literatuur zou dus voordelig zijn voor het literatuuronderwijs.

## 8. Conclusie

Sinds kort staat de Vlaamse maatschappij meer stil bij (de)kolonisatie in de historische en hedendaagse maatschappij. Desondanks kan de postkoloniale benadering nog aan terrein winnen. Het onderwijs kan daarin een rol spelen door leerlingen vaardigheden en kennis bij te brengen om op een respectvolle, genuanceerde en geïnformeerde manier om te gaan met de koloniale geschiedenis en de gevolgen ervan in de hedendaagse maatschappij. Het weinige onderzoek gaf ons echter nog geen beeld van de mate waarin de postkoloniale blik is doorgedrongen in het Vlaams secundair literatuuronderwijs. In mijn scriptie geef ik een stand van zaken van het Vlaamse (post)koloniale literatuuronderwijs op het vlak van de literatuur, de methode en de functies.

Wat betreft de behandelde literatuur, kunnen we stellen dat elke leerkracht in een bepaalde mate een plaats reserveert voor (post)koloniale literatuur in de lessen Nederlands. Al is dit aantal afhankelijk van de individuele leerkracht, wat wijst op een afwezigheid van structurele inbedding met betrekking tot dit onderwerp. Daarnaast kunnen we stellen dat het witte, eurocentrische perspectief nog domineert in de literatuur, die leerkrachten en handboeken verwerken in hun lessen. Ook op het vlak van het onderwerp is er meer ruimte om (de)kolonisatie of de postkoloniale blik te betrekken. Aan de hand van onder andere *Max Havelaar* (1860) domineert Nederlands-Indië het (post)koloniale literaire milieu. Literatuur over de Vlaamse koloniale geschiedenis komt weinig aan bod en is vooral beperkt tot *Black Venus* (1968) van Jef Geeraerts, waardoor we slechts miniem stilstaan bij de Belgische koloniale context, die zeer verschillend is van de Nederlandse koloniale context. Het perspectief van de gekoloniseerde komt in deze lessen niet of nauwelijks aan bod, waardoor het kolonisatieverhaal niet genuanceerd wordt aan de hand van een ander perspectief, ondanks dat dit wordt aangeraden door verschillende Belgisch-Congolese critici. Hoewel leerkrachten dus (post)koloniale literatuur bespreken, zien we dat de we nog niet elke stem aan bod laten komen en dat nog niet elke leerkracht stilstaat bij de zwarte bladzijden uit onze eigen geschiedenis. Op grond daarvan kunnen we zeggen dat er nog ruimte is voor verbetering in de literatuurkeuze in het postkoloniale Vlaamse literatuuronderwijs.

Hoewel de kritische blik op de koloniale situatie niet wordt aangeboden aan de hand van andere perspectieven in de behandelde literatuur, is het nog mogelijk leerlingen de literatuur op een genuanceerde manier te laten interpreteren. Ook in de methode kunnen we namelijk de postkoloniale blik verwerken, door gebruik te maken van postkoloniale concepten en door alle aspecten van het werk te betrekken in de les aan de hand van de vier paradigma's. Net als bij de behandelde literatuur is de postkoloniale blik echter nog niet – volledig – doorgedrongen in de methode. De focus van de handboeken ligt vooral op literair-analytische competenties. Ook leerkrachten maken gebruik van *close reading* om leerlingen literatuur aan te bieden en focussen op het culturele en esthetische paradigma. Op die manier wordt de literatuur vooral op een leerstofgerichte manier benaderd. Leerkrachten vullen dit echter vaak aan met klasgesprekken, waarbij de inbreng van de leerlingen belangrijk is. Enkele leerkrachten zetten daarbij in op het persoonlijke paradigma, in de vorm van leeservaring/-plezier of de empathische gevoelens van de leerling als lezer, maar dat is niet altijd het geval. Ook de maatschappelijke context komt – vooral in de handboeken – niet altijd aan bod, ondanks de voordelen voor de interpretatie. Twee werkvormen die ingezet kunnen worden bij een les die ook het persoonlijke en maatschappelijke paradigma verwerkt, zijn het onderzoek en de discussie, waarvan mijn lesvoorstel getuigt. Een goed begrip van een (post)koloniale literaire tekst steunt dus op deze vier 'pilaren', zoals ik ook aantoonde met de casus van *Kollektieve schuld* (Cairo 1976). Wanneer alle vier paradigma's verwerkt worden in de les, heeft de leerling de basis om de tekst te interpretern, maar dit betekent nog niet dat de postkoloniale blik verwerkt is in het lesverloop en het eurocentrische perspectief vermeden wordt. Om (post)koloniale literatuur op een kritische en genuanceerde manier te benaderen, kunnen we postkoloniale concepten introduceren. Tot nu toe is dit slechts beperkt het geval. Slechts twee leerkrachten geven dit aan en in de handboeken zien we dat de introductie tot de postkoloniale theorie vaak beperkt is tot een aantal vragen over beeldvorming of de indeling van multiculturele literatuur in 'migratieliteratuur', waarbij het werk gereduceerd wordt tot de afkomst van de auteur.

Hoewel leerkrachten minder inzetten op het maatschappelijke paradigma dan op het esthetische en culturele, geven ze wel aan dat ze (post)koloniale literatuur vooral gebruiken voor functies die bij de socialiserende dimensie horen. Dit sluit aan bij de tendens van leerkrachten om de leerlingen te zien als groep in plaats van als individuen. Leerkrachten

geven bijvoorbeeld aan dat ze (post)koloniale literatuur bespreken om leerlingen een plezier te doen. Desalniettemin heeft elke leerling en elke klas eigen interesses, zoals de leerlingen in het focusgesprek aangaven. Daarnaast zetten leerkrachten nauwelijks in op functies gerelateerd aan een individuele persoon, zoals subjectiverende functies of creatie, ondanks dat bepaalde leerlingen nood hebben aan de integratie van deze literatuur om persoonlijke redenen.

De valkuilen die ik hier toelichtte, probeerde ik te vermijden in een lesvoorstel voor een mogelijke les over (post)koloniale literatuur. De suggesties alsook de beperkingen in hoofdstuk 7 geven reeds aan dat ook aan dit voorstel gewerkt kan worden en dat dit onderzoek nog aangevuld dient te worden met andere inzichten, ideeën en onderzoeken. Ik kan enkel hopen dat ik met deze scriptie leerkrachten en educatieve instanties kan 'wakker schudden' en op weg kan helpen naar literatuurlessen die het Vlaamse koloniale verleden erkennen als "een onderdeel van het Belgische en Vlaamse DNA" (Kanobana 2021b: 7).



## Bibliografie

- Adams, S. & L. De Taeye (2020). 'Leeslijst van Nederlandstalige auteurs van kleur'. Geraadpleegd op 16 april 2021 via <https://docs.google.com/document/d/121zEo51iWKHlyhAJZdgNLifhrAlWV0BTcLOWRyVJDek/edit>.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. (2e dr.). London: Verso.
- Antonissen, H. (2019). 'De auteur die niemand ooit een leugen heeft voorgehouden: over het leven van Paul Brondeel en zijn roman *Ik, blanke kaffer*' [tekening]. *Karakters*. Geraadpleegd op 5 augustus 2022 via <https://karakters.nu/kader-paul-brondeel-kaffer/>.
- Ashcroft, B., G. Griffiths & H. Tiffin (reds.) (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.
- Ashcroft, B., G. Griffiths & H. Tiffin (reds.) (2013). *Post-colonial studies. The key concepts*. London: Routledge.
- Bel, J. (2018). *Bloed en rozen. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1900-1945*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Bernaerts, L., V. Uyttersprot & K. Van der Haven (2018). 'Leren door literaire kennis: een transhistorische blik'. *Nederlandse Letterkunde* 23 (3), 331-357.
- Bertens, H. (2014). *Literary theory. The basics*. (3<sup>e</sup> dr.). New York: Routledge.
- Bhabha, H. (1992). 'Freedom's basis in the indeterminate'. *October* 61, 46-57.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Boehmer, E. & S. De Mul (2014). 'Towards a neerlandophone postcolonial studies'. *DiGeSt. Journal of diversity and gender studies* 1 (1), 61-72.
- Bombeke, G., M. Adriaensen, G. Op De Beeck, M. Van Hoof, K. Willems & R. Wuyts (2016). *Netwerk TaalCentraal 6: bronnenboek*. Wommelgem: Van In.
- Bombeke, G., M. Adriaensen, G. Op De Beeck, M. Van Hoof, K. Willems & R. Wuyts (2016). *Netwerk TaalCentraal 6: werkboek*. Wommelgem: Van In.
- Bombeke, G., M. Adriaensen, G. Op De Beeck, M. Van Hoof & R. Wuyts (2016). *Netwerk TaalCentraal 5: bronnenboek*. Wommelgem: Van In.
- Bombeke, G., M. Adriaensen, G. Op De Beeck, M. Van Hoof & R. Wuyts (2016). *Netwerk TaalCentraal 5: werkboek*. Wommelgem: Van In.

- Bousset, H. (1989). 'Jef Geeraerts: Gangreen 1 (Black Venus)'. In: Anbeek, T., J. Goedgebuure & B. Vervaeck (reds.), *Lexicon van literaire werken (1989 – 2014)* [Online].  
Geraadpleegd op 23 juli 2022 via  
[https://www.dbnl.org/tekst/anbe001lexi01\\_01/lvlw00202.php#201](https://www.dbnl.org/tekst/anbe001lexi01_01/lvlw00202.php#201).
- Brems, H., A., Gelderblom & A. Musschoot (2016). *Altijd weer vogels die nesten beginnen. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1945-2005*. (5<sup>e</sup> dr). Amsterdam: Bakker.
- Coulby, D. (2006). 'Intercultural education: theory and practice'. *Intercultural Education* 17 (3), 245 – 257.
- Crossley, M., & L. Tikly (2004). 'Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: A critical introduction'. *Comparative Education* 40 (2), 147-156.
- D'Haen, T. (2009). 'Postkoloniale visies op de Nederlandse literatuur'. In: Koch, J. & E. Dynarowicz (reds.), *Van koloniale naar wereldliteratuur?* Poznan: Adam Miskiewicz University, 9-15.
- Darcis, A., A. Nickmans, D. Cromheecke, A. Moens, T. Plets, D. Jossels, S. Van Ballaer, J. Kegels, E. Ooms, M. Heyrman, M. Vandorpe, S. Schaumont, P. Cockelbergh, S. De Laat, S. Roosen, T. De Bock, J. Zelck & E. Begine (2016). *Impact Nederlands 6: handleiding voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn.
- Darcis, A., A. Nickmans, D. Cromheecke, A. Moens, T. Plets, D. Jossels, S. Van Ballaer, J. Kegels, E. Ooms, M. Heyrman, M. Vandorpe, S. Schaumont, P. Cockelbergh, S. De Laat, S. Roosen, T. De Bock, J. Zelck & E. Begine (2016). *Impact Nederlands 6: leerwerkboek*. Mechelen: Plantyn.
- Darcis, A., A. Nickmans, A. De Pauw, A. Moens, C. Vekemans, D. Jossels, H. Goeminne, J. Kegels, J. Simons, M. Heyrman, M. Vandorpe, N. Feytens, P. Cockelbergh, S. De Laat, S. Roosen & T. De Bock (2015). *Impact Nederlands: Karakters: bronnenboek*. Mechelen: Plantyn.
- Darcis, A., A. Nickmans, A. De Pauw, A. Moens, C. Vekemans, D. Jossels, H. Goeminne, J. Kegels, J. Simons, M. Heyrman, M. Vandorpe, N. Feytens, P. Cockelbergh, S. De Laat, S. Roosen & T. De Bock (2015). *Impact Nederlands 5: handleiding voor leerkrachten*. Mechelen: Plantyn.
- Darcis, A., A. Nickmans, A. De Pauw, A. Moens, C. Vekemans, D. Jossels, H. Goeminne, J. Kegels, J. Simons, M. Heyrman, M. Vandorpe, N. Feytens, P. Cockelbergh, S. De Laat, S. Roosen & T. De Bock (2015). *Impact Nederlands 5: leerwerkboek*. Mechelen: Plantyn.
- De Loore, P. (2013). 'Moet er nog kaas zijn? Over literatuuronderwijs in Vlaanderen'. *Ons Erfdeel* 56, 14-22.

- De Meyer, I. R. Janssens & N. Warlop (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen: Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018* [rapport]. Gent: Universiteit Gent.
- De Wereld Vandaag (2020, 26 juni). *Hernieuwde literaire canon: "Canon moet permanent in beweging zijn"* [audio]. Geraadpleegd op 23 juli 2022 via <https://radio1.be/luister/select/de-wereld-vandaag/hernieuwde-literaire-canon-canon-moet-permanent-in-beweging-zijn>.
- De Witte, S., M. Poriau & L. Depraetere (2020). 'MET NEMI op interculturele reis. Cultureel bewustzijn stimuleren via migrantenliteratuur in de tweede en derde graad'. *Fons* 11, 31-33.
- Deblauwe, V. (2022). 'Standbeeld Leopold II op zeedijk Oostende beklad: "Het is de laatste verwittiging"'. *VRTNWS* [Online]. Geraadpleegd op 1 augustus 2022 via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/03/08/standbeeld-leopold-ii-op-zeedijk-oostende-beklad/>.
- Dera, J. (2020). 'Persoonsvorming in het literatuuronderwijs (over: Marloes Schrijvers, The story, the self, the other. Developing insight into human nature in the literature classroom)'. *Levende Talen Tijdschrift* 21(2), 35-39.
- Dirksen, J. (2013). 'Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs'. Geraadpleegd op 24 juli 2022 via <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/leerlingen-literatuur-en-literatuuronderwijs>.
- Elibol, R. (2021). 'Laat ze me Mars eten: Rasit Elibol over Kollektieve schuld van Edgar Cairo'. In: Elibol, R. (red.), *De nieuwe koloniale leeslijst*. Amsterdam: Das Mag Uitgevers, 137-143.
- Emeis, M. (ed.) (2002). *Salman Rushdie. De duivelsverzen*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Floris leest [gebruikersnaam] (2019, 16 juni). *Ik, blanke kaffer van Paul Brondeel* [video]. Geraadpleegd op 2 augustus 2022 via <https://www.youtube.com/watch?v=e0zQViy9wUU>.
- Gandhi, L. (2019). *Postcolonial theory: a critical introduction*. (2<sup>e</sup> dr.). New York: Columbia University Press.
- Gijssen, M. (1969). 'Het Zesde bestaat niet (meer)'. *Kunst & Cultuuragenda* 2 (30), 3.
- Gikandi, S. (2001). 'Chinua Achebe and the invention of African culture'. *Research in African Literatures*, 32 (3), 3-8.
- Groenendijk, R. (2019). 'De wereld op z'n kop: Een literatuurles die je kan helpen je wereldbeeld te verbreden'. *Levende Talen Magazine* 106 (2), 10-14.
- Hall, S. (1993). 'Culture, community, nation'. *Cultural Studies*, 7 (3), 349-363.



- Hermans, D. & E. Rouw (reds.) (2020). *Afrolit: moderne literatuur uit de Afrikaanse diaspora*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Pluim.
- Hermans, M. (2002). 'Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs'. In: Raukema, A.M., D. Schram & C. Stalpers (reds.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, 155-175.
- Hermans, Marianne. (2008). 'Fictieonderwijs met boeken die van 'levensbelang' zijn.' In: D. Schram (red), *Lezen in het vmbo*. Delft: Eburon, 103-121.
- Hermans, M. (2009). 'Motiverend literatuuronderwijs met eigentijdse literatuur. De receptie van multiculturele teksten door havo- en vwo-scholieren'. *Levende talen tijdschrift* 10 (1), 28-37.
- Hermans, M. (2018). 'Verhalen uit een multiculturele samenleving in de literatuurles'. *Levende talen magazine* 105 (3), 26-33.
- Hernot, V. (2019). *Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschaps-vorming* [doctoraat]. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Hoving, I. (2004). 'Niets dan het heden: Over Jamaica Kincaid, de postkoloniale literatuurstudie, en wat er van ons terecht moet komen'. In: Van Kempen, M., P. Verkruijsse & A. Zuiderweg (reds.), *Wandelaar onder de palmen: Opstellen over koloniale en postkoloniale literatuur en cultuur*. Leiden: KITLV Uitgeverij, 15-28.
- Janssen, T. M. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Kanobana, S. (2019). 'Een onbenullige Vlaming in Belgisch-Congo'. *De Reactor* [Online]. Geraadpleegd op 20 juli 2022 via <https://www.dereactor.org/teksten/ik-blanke-kaffer-paul-brondeel>.
- Kanobana, S. (2021). 'Congo herlezen: dekoloniseren met Vlaamse koloniale literatuur'. *Knack* [Online]. Geraadpleegd op 18 mei 2021 via <https://www.knack.be/nieuws/boeken/congo-herlezen-dekoloniseren-met-vlaamse-koloniale-literatuur/article-longread-1730317.html>.
- Kanobana, S. (red.). (2021). *Zwarte bladzijden: Afro-Belgische reflecties op Vlaamse (post)koloniale literatuur*. Amsterdam: De Geus.
- KANTL (2015). 'Doel'. Geraadpleegd op 23 juli 2022 via <https://canon2015.litterairecanon.be/nl/over/doel>.
- KANTL (2015). *De canon: de 50 + 1 mooiste literaire werken uit de Nederlanden*. Antwerpen: Uitgeverij Vrijdag.

- KANTL (2020). *De canon van de Nederlandstalige literatuur: de 50+1 mooiste literaire werken*. Antwerpen: Uitgeverij Vrijdag.
- Lazarus, N. (2004). 'Introducing postcolonial studies'. In: Lazarus, N. (red.), *The Cambridge companion to postcolonial literary studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-18.
- Le Bacq, T. & E. De Poorter (2021). 'VTM knipt controversiële passage uit uitzending met Julie Van den Steen: "Ik wil me oprecht excuseren"'. *Het Nieuwsblad* [Online]. Geraadpleegd op 4 mei 2021 via [https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20210426\\_97836883](https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20210426_97836883).
- Luciak, M. (2006). 'Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states'. *Intercultural Education* 17 (1), 73-80.
- Ma Neza, L. (2020). 'Weet jij waarom gekooide vogels zingen?'. In: Hermans, D. & E. Rouw (reds.), *Afrolit: moderne literatuur uit de Afrikaanse diaspora*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Pluim, 137-148
- Marx, J. (2004). 'Postcolonial literature and the Western literary canon'. In: Lazarus, N. (red.), *The Cambridge companion to postcolonial literary studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 83-96.
- McClintock, A. (1994). 'The angel of progress: pitfalls of the term "postcolonialism"'. In: Williams, P. & L. Chrisman (reds.), *Colonial discourse and post-colonial theory*. London: Routledge, 291-304.
- Meijer, M., & E. J. Van Alphen (1991). *De canon onder vuur: Nederlandse literatuur tegendraads gelezen*. Amsterdam: Van Gennep.
- Memmi, A. (1968). *Dominated man. Notes toward a portrait*. London, Orion Press.
- Minten, I. (2020). 'Moeten we Jef Geeraerts nog lezen?'. *De Standaard* [Online]. Geraadpleegd op 23 juli 2022 via [https://www.standaard.be/cnt/dmf20200626\\_05002296?&articlehash=FhajkxTIEJaUKNgi%2Fos8%2BJVVKth4tHK2RNERx5Kb77%2FEF%2BBOHIwZKC3wg5I16vsGvHEKvPgtT%2FZkgyR3EsG0Df5oT4a%2Bjvw%2BBFOQ7%2FgUP7N4tVPQqzJzutL3jodU1aal8nOvKpseh8NxDumx%2B95q16s9Z1tRO9%2FGr8wHLhTWBtit14EouXtgyT9Al3h3by5IK%2FB3v40Z1AlhW%2B7mG%2FhNCyWzAHcleGWfQ8l4B92ggzJblmVgC8m3QOipoCu7%2B2BF3Z%2FtBN2RI8rNXck9RjPfrRxyeTgIHAOomc%2FX%2BvuP7MMIADcbV54KPyYrlc3AgIEUAcgFXBJ04I8c0Udr85%2FncQ%3D%3D](https://www.standaard.be/cnt/dmf20200626_05002296?&articlehash=FhajkxTIEJaUKNgi%2Fos8%2BJVVKth4tHK2RNERx5Kb77%2FEF%2BBOHIwZKC3wg5I16vsGvHEKvPgtT%2FZkgyR3EsG0Df5oT4a%2Bjvw%2BBFOQ7%2FgUP7N4tVPQqzJzutL3jodU1aal8nOvKpseh8NxDumx%2B95q16s9Z1tRO9%2FGr8wHLhTWBtit14EouXtgyT9Al3h3by5IK%2FB3v40Z1AlhW%2B7mG%2FhNCyWzAHcleGWfQ8l4B92ggzJblmVgC8m3QOipoCu7%2B2BF3Z%2FtBN2RI8rNXck9RjPfrRxyeTgIHAOomc%2FX%2BvuP7MMIADcbV54KPyYrlc3AgIEUAcgFXBJ04I8c0Udr85%2FncQ%3D%3D).
- Morlion, P. (2009). *Literatuuronderwijs In Vlaanderen: Het aan de werkelijkheid getoetste verhaal Van dinosaurussen, oude rotten en jonge wolven* [masterproef]. Gent: Universiteit Gent.

- Nicolaas, M. & S. Vanhooren (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken* [rapport]. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Nsayi, Nadia. (2020). *Dochter van de dekolonisatie*. Antwerpen: EPO.
- Pieterse, S. & L. Snelders (2021). 'Molen en palmboom: Multatuli, Max Havelaar (1860)'. In: Elibol, R. (red.), *De nieuwe koloniale leeslijst*. Amsterdam: Das Mag Uitgevers, 29-39.
- Prinsen S., T. Witte & C. Suhre (2018). 'Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands'. *Levende Talen Tijdschrift* 19 (3), 26-35.
- Ryan, R. & E. Deci (2000). 'Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new Directions'. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54-67.
- Schat, E., R. de Graaff & A. van der Kaap (2018). 'Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen; Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland'. *Levende Talen Tijdschrift* 9 (3), 13-25.
- Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo'. *Levende Talen Tijdschrift* 17 (1), 3-13.
- Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2017). 'Literatuur leert je het leven?: Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten via literatuuronderwijs'. *Stichting Lezen reeks* 28, 183-199.
- Schur, D. (1998). *An introduction to close reading*. (2e dr.). Cambridge: Harvard University.
- Slings, H. & Y. Van Dijk (1997-heden). *Tekst in Context*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Smith, A. (2004). 'Migrancy, hybridity, and postcolonial literary studies'. In: Lazarus, N. (red.), *The Cambridge companion to postcolonial literary studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 241-261.
- Soetaert, R. (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- T'Sjoen, Yves. (2013). About the (non-)existence of "migrant literature" in the Netherlands: or, why Mustafa Stitou is a Dutch author. In: Behschnitt, W., S. De Mul & L. Minnaard (reds.), *Literature, language, and multiculturalism in Scandinavia and the Low Countries*. Amsterdam: Rodopi, 263 – 283.
- Van den Berg, R & M. Bleijswijk (2019). 'Opgroeien in het nu: generatie Z als de 'woke' generatie?'. Geraadpleegd op 26 juli 2022 via <https://www.frankwatching.com/archive/2019/06/20/opgroeien-generatie-z-woke/>.

- Van den Branden, K. (2018). 'Wat verwachten leerlingen van de derde graad secundair van het vak Nederlands?'. Geraadpleegd op 4 mei 2021 via <https://duurzaamonderwijs.com/2018/05/25/wat-verwachten-leerlingen-van-de-derde-graad-secundair-van-het-vak-nederlands/>.
- Van den Steen, J. [julievandensteen] (26 april 2021). 'wil bijleren en in dialoog gaan over jullie (de Belgisch Congolese bevolking) leed omdat jullie allemaal ongewild deze negatieve daden uit het verleden meedragen vandaag' [instagram]. Geraadpleegd op 4 mei 2021 via <https://www.instagram.com/p/COI8zIIIIDp-/>.
- Van Dingenen, M. (2015). 'Leesbevordering en activerende werkvormen'. *Fons* 1, 22-23.
- Van Kempen, M. (2018). 'Postkoloniale teksten als leesteksten binnen het huidige onderwijs'. *Werkwinkel* 13 (1-2), 27-44.
- Van Loon, E. (2008). *Multiculturalisme en interculturalisme in het onderwijs. Een vergelijking tussen Vlaanderen en Québec* [masterproef]. Gent: Universiteit Gent.
- Vandekerckhove, J., B. Claeys, B. Cruysweegs, C. Hardeman, L. Lenaerts & H. Vandercammen (2012). *Frappant Nederlands aso 5/6: basisboek*. Kalmthout: Pelckmans.
- Vandekerckhove, J., B. Claeys, B. Cruysweegs, C. Hardeman, L. Lenaerts & H. Vandercammen (2017). *Frappant Nederlands aso 5: studieboek*. Kalmthout: Pelckmans.
- Vandekerckhove, J., B. Claeys, B. Cruysweegs, C. Hardeman, L. Lenaerts & H. Vandercammen (2017). *Frappant Nederlands aso 6: studieboek*. Kalmthout: Pelckmans.
- Vandenberge, B., D. Biebau, S. Desmet & A. Stessels, (2012). *Focus 6 aso: bronnenboek*. Berchem: De Boeck.
- Vandenberge, B., D. Biebau, S. Desmet & A. Stessels, (2012). *Focus 6 aso: werkboek*. Berchem: De Boeck.
- Vandenberge, B., A. Stessels, D. Biebau, S. Desmet & K. Van Vooren (2011). *Focus 5 aso: bronnenboek*. Berchem: De Boeck.
- Vandenberge, B., A. Stessels, D. Biebau, S. Desmet & K. Van Vooren (2011). *Focus aso: literatuurgeschiedenis*. Berchem: De Boeck.
- Vandenberge, B., A. Stessels, D. Biebau, S. Desmet & K. Van Vooren (2011). *Focus 5 aso: werkboek*. Berchem: De Boeck.
- Vandenbergh, L. (2019). *De bijdrage van de Congo-literatuur aan de verwerking van het koloniale verleden in Vlaanderen* [masterproef]. Louvain-la-Neuve: UCLouvain.

Vanhee, H., & G. Castryck (2002). 'Belgische historiografie en verbeelding over het Koloniale verleden'. *Revue Belge d'histoire contemporaine/Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis* XXXII (3-4), 305-320.

Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen. De invloed van het literatuuronderwijs op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000* [masterproef]. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Vlaamse Congoroman. (z.j.). Geraadpleegd op 25 juli 2022 via <https://www.literatuurgeschiedenis.org/20e-eeuw/de-vlaamse-congoroman>.

Vlaamse ministerie van onderwijs. (2021). 'Vakfiche Nederlands schriftelijk 3 aso'. Geraadpleegd op 15 mei 2021 via [https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=EXCO\\_PUBLIC:1000:0:::1000:P1000\\_VAKFICHE\\_ID,P1000\\_VAK\\_ID,P1000\\_VAKFICHE\\_VERSIE\\_NOI\\_ID,P1000\\_GELDIGHEID\\_ID:1461,94,1252,1546](https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=EXCO_PUBLIC:1000:0:::1000:P1000_VAKFICHE_ID,P1000_VAK_ID,P1000_VAKFICHE_VERSIE_NOI_ID,P1000_GELDIGHEID_ID:1461,94,1252,1546).

Vlaamse ministerie van onderwijs. (z.j.). 'Secundair onderwijs - 3de graad - voor modernisering'. Geraadpleegd op 14 april 2021 via [https://onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=SO\\_3DE\\_GRAAD&version=V1\\_0&filters=onderwijsniveau%25B0%25D%25Bid%25D%3D0767c5a44ffdc8a05697bbe5b2021167fb49cf6e%26onderwijsniveau%25B0%25D%25Btitel%25D%3D%2520onderwijs%26onderwijsniveau%25B0%25D%25Bwaarde%25D%3D%2520onderwijs%26onderwijssoort%25B0%25D%25Bid%25D%3D%252014031b440b32c6f1441ccde2cdc6620b9f2977%26onderwijssoort%25B0%25D%25Btitel%25D%3D%2520onderwijs%2520%253E%2520Secundair%26onderwijssoort%25B0%25D%25Bwaarde%25D%3D%2520Secundair%26so\\_graad%25B0%25D%25Bid%25D%3D%2520of4e666eb77263ae2d8913a22f22486e56a82309%26so\\_graad%25B0%25D%25Btitel%25D%3D%2520Secundair%2520onderwijs%2520%253E%2520Secundair%2520%253E%25203de%2520graad%26so\\_graad%25B0%25D%25Bwaarde%25D%3D%25203de%2520graad%26so\\_graad%25B1%25D%25Bid%25D%3D%2520fc45525df886952ee133a6089a87ae7f3cc81f04%26so\\_graad%25B1%25D%25Btitel%25D%3D%2520Secundair%2520onderwijs%2520%253E%2520Secundair%2520%253E%25203de%2520graad%2520-%25203de%2520leerjaar%26so\\_graad%25B1%25D%25Bwaarde%25D%3D%25203de%2520graad%2520-%25203de%2520leerjaar%26versie%25B0%25D%25Bwaarde%25D%3D1.0](https://onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=SO_3DE_GRAAD&version=V1_0&filters=onderwijsniveau%25B0%25D%25Bid%25D%3D0767c5a44ffdc8a05697bbe5b2021167fb49cf6e%26onderwijsniveau%25B0%25D%25Btitel%25D%3D%2520onderwijs%26onderwijsniveau%25B0%25D%25Bwaarde%25D%3D%2520onderwijs%26onderwijssoort%25B0%25D%25Bid%25D%3D%252014031b440b32c6f1441ccde2cdc6620b9f2977%26onderwijssoort%25B0%25D%25Btitel%25D%3D%2520onderwijs%2520%253E%2520Secundair%26onderwijssoort%25B0%25D%25Bwaarde%25D%3D%2520Secundair%26so_graad%25B0%25D%25Bid%25D%3D%2520of4e666eb77263ae2d8913a22f22486e56a82309%26so_graad%25B0%25D%25Btitel%25D%3D%2520Secundair%2520onderwijs%2520%253E%2520Secundair%2520%253E%25203de%2520graad%26so_graad%25B0%25D%25Bwaarde%25D%3D%25203de%2520graad%26so_graad%25B1%25D%25Bid%25D%3D%2520fc45525df886952ee133a6089a87ae7f3cc81f04%26so_graad%25B1%25D%25Btitel%25D%3D%2520Secundair%2520onderwijs%2520%253E%2520Secundair%2520%253E%25203de%2520graad%2520-%25203de%2520leerjaar%26so_graad%25B1%25D%25Bwaarde%25D%3D%25203de%2520graad%2520-%25203de%2520leerjaar%26versie%25B0%25D%25Bwaarde%25D%3D1.0).

Vlaeminck, W. (ed.) (2019). *Paul Brondeel. Ik, blanke kaffer: het verhaal van een vervreemding*. Antwerpen: Uitgeverij Vrijdag.

Vpro poëzie [gebruikersnaam] (6 oktober 2021). *Lisette Ma Neza | 38ste Nacht van de poëzie* [video]. Geraadpleegd op 2 augustus 2020 via [https://www.youtube.com/watch?v=DoVQ8DFt\\_O0&t=51s](https://www.youtube.com/watch?v=DoVQ8DFt_O0&t=51s).

- Vrije Universiteit. (2019). *NOS nieuws* [Online].  
Geraadpleegd op 4 mei 2021 via <https://nos.nl/artikel/2273179-vrije-universiteit-stopt-met-zieltogende-bachelorstudie-nederlands>.
- VVKSO (2014). *Nederlands derde graad aso – kso – tso: leerplan secundair onderwijs*.  
Geraadpleegd op 5 augustus 2022 via <http://ond.vvkso-ict.com/lele/leerplannen.asp>.
- Weijts, C. (2016). 'Ontlezing? Geen wonder met zo'n stoffige boekenlijst'. *NRC* [Online].  
Geraadpleegd op 23 juli 2022 via <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/01/14/ontlezing-geen-wonder-met-zon-stoffige-boekenlij-1576147-a910085>.
- Wekker, G. (2016). *White innocence. Paradoxes of colonialism and race*. Durham: Duke University Press.
- Witte, T. (2018). 'De kunst van het onderwijzen. Naar een levenskrachtige visie op het literatuuronderwijs'. *Nederlandse Letterkunde* 23 (3), 359–383.
- Witte, T., E. Mantingh & M. Van Herten (2017). 'Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs'. *Spiegel der Letteren* 59 (1), 115-143.

## Bijlage 1: eindtermen en leerplannen Vlaanderen

(Vlaamse ministerie van onderwijs z.j.)

### Eindtermen

#### 5. Literatuur

23

De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:

- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen:

\* binnen teksten;

\* tussen teksten;

\* tussen teksten en het brede socioculturele veld;

\* tussen tekst en auteur;

\* tussen teksten en hun multimediale vormgeving;

- verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.

In de hierbovenvermelde activiteiten komen aan bod:

- poëzie, proza;

- theatervoorstelling.

24

De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.

25

De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekkanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26

De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 17).

27

De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.

28°

De leerlingen zijn bereid om:

- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
- hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.

### Leerplannen

Go (Huis van het Go! 2015: 30-33) <sup>1</sup>

#### 6.1.5. Literatuur

23. De leerlingen kunnen op een tekstervarende en tekstbestuderende manier lezen.

24. De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren.

25. De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken.

26. De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruikmaken van de gepaste strategieën

---

<sup>1</sup> Huis van het GO! (2015). 'Leerplan secundair onderwijs. Vak: AVNederlands (4/4 It/w) Basisvorming en specifiek gedeelte'. Geraadpleegd op 15 mei 2021 via <https://pro.g-o.be/blog/documents/2015-012.pdf>.



27. De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.

28. \*De leerlingen zijn bereid om literaire teksten te lezen, te bekijken en te beluisteren, en erover te spreken en te schrijven.

VVKSO (VVKSO 2014: 60-62)<sup>2</sup>

5.2.5 DOELEN literatuur en literaire competentie

Er zijn 4 doelen bij dit deel literatuur en literaire competentie. 'Hoofddoelen' zijn aangevuld met doelen die deze ondersteunen: attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis. Bij de 'termenlijst' (doel 4) vind je termen om productief in te zetten.

1 aso en kso De leerlingen zijn bereid om\*:

- literaire teksten te lezen/te beluisteren en te bekijken;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
- hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen. (ET aso 28\*/kso 27\*)

2 aso en kso De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:

- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen:
  - binnen teksten;
  - tussen teksten;
  - tussen teksten en de maatschappelijke context zoals het historische, het socioculturele;
  - tussen teksten en kunststromingen;
  - tussen tekst en auteur;
  - tussen teksten en hun multimediale vormgeving;
- verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.

---

<sup>2</sup> VVKSO (2014). 'Nederlands derde graad ASO – KSO – TSO Leerplan secundair onderwijs'. Geraadpleegd op 15 mei 2021 via <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf>.

In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod:

- poëzie, proza, theater, film. (ET aso 23/kso 23)

3 aso en kso De leerlingen kunnen in een leesdossier (ET aso 24 en 25/kso 24 en 25)

- hun tekstkeuze toelichten;
- hun leeservaring beschrijven;
- hun tekstkeuze en leeservaring evalueren;
- informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken.

Zij kunnen daarbij gebruik maken van informatiekkanalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet.

4 aso/kso/tso De leerlingen kunnen om literaire opdrachten uit te voeren doelbewust gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat (zie lijst), gegevens, werkwijzen en de gepaste leesstrategieën. (ET aso 26 en 27/ kso 26/tso 26).

## Bijlage 2: enquête

### Masterproef: postkoloniale blik in het secundaire literatuuronderwijs

#### Introductie:

Beste leerkracht

Ik ben Amanda Adam, studente Taal- en Letterkunde aan de Universiteit van Gent. In het kader van mijn masterproef onderzoek ik in hoeverre de postkoloniale blik is doorgedrongen in het secundair literatuuronderwijs. Daarom ben ik op zoek naar leerkrachten uit Vlaanderen die het vak Nederlands geven in de derde graad aso van het secundaire onderwijs die enkele vragen willen beantwoorden over dit onderwerp. De enquête is anoniem, bestaat uit vier vragen en zal maximum 15 minuten van uw tijd vergen.

Wenst u meer informatie over het verdere verloop van het onderzoek of over de resultaten? Laat dan zeker uw e-mailadres achter bij de laatste vraag. U kunt mij ook altijd bereiken via [amanda.adam@ugent.be](mailto:amanda.adam@ugent.be).

Hartelijk dank voor uw bijdrage.

In welke stad/gemeente geeft u les?

Deze vraag zal enkel gebruikt worden om inzicht te krijgen in de verspreiding van de respondenten. Uw antwoorden blijven nog steeds volledig anoniem.

Geeft u mij de toestemming om uw antwoorden te gebruiken in mijn onderzoek?

- Ja
- Nee

### Vraag 1: De literaire werken

Welke (post)koloniale literatuur bespreekt u in de klas?

De term postkoloniaal is heel breed en wordt op verschillende manieren gedefinieerd.

Daarom deel ik bij deze vraag mijn eigen definitie van (post)koloniale literatuur. Onder (post)koloniale literatuur versta ik drie verschillende 'soorten': literatuur met koloniale thema's/ opvattingen van de kolonisatoren, literatuur vanuit het perspectief van de (voormalig) gekoloniseerden (in land of gemigreerd), literatuur van migranten (niet altijd uit gekoloniseerd land). Bij deze vraag kan u meerdere opties aanduiden die gebaseerd zijn op een uitgebreid handboekenonderzoek. Mocht u andere titels besproken hebben in de klas, mag u die zelf toevoegen.

- Leerkrachten kunnen werken aanduiden uit de lijst in bijlage 3.

### Vraag 2: De methode

➔ Op welke manier analyseert/ gebruikt u de (post)koloniale literatuur in de klas?

➔ Licht uw methode toe. Welke soort oefeningen en methoden gebruikt u? Welke concepten staan er centraal tijdens deze lessen?

### Vraag 3: De functies

Waarom heeft u deze werken gekozen?

Voor welke functies of doeleinden gebruikt u de teksten die u heeft aangeduid in de vorige vraag?

Slot:

Dit is het einde van de enquête. Vergeet zeker niet om in te dienen en bedankt om deel te nemen aan het onderzoek.

Wenst u op de hoogte te blijven van het onderzoek en de resultaten? Geef dan hier uw e-mailadres op.

## Bijlage 3: lijst postkoloniale literaire werken

Impact 5 en 6	Focus 5 en 6	Netwerk TaalCentraal 5 en 6	Frappant 5 en 6	Extra
Abdolah Kader - <i>Het huis van de moskee</i> [roman] (2005)	Bean Ishmael - <i>Ver van huis. Herinneringen van een kindsoldaat</i> [roman] (2007)	Achebe Chichua - <i>Hoe meisjes oorlog voeren</i> [roman] (1991)	Abdolah Kader – <i>De Adelaars</i> [roman] (1993)	Aziz Rachida - <i>Niemand zal hier slapen vannacht</i> [roman] (2017)
Benali Abdelkader - <i>De langverwachte</i> [roman] (2002)	Brouwers Jeroen - <i>Bezonken rood</i> [roman] (1981)	Geeraerts Jef - <i>Gangreen-cyclus</i> [roman] (2003)	Allas Yasmine - <i>Idil, een meisje</i> [roman] (1998)	Essed Philomena - <i>Alledaags Racisme</i> [boek] (1984)
Bouazza Hafid - <i>Paravion</i> [roman] (2003)	Cassiers Guy - <i>Bezonken rood</i> [toneel] (2004)	Multatuli - <i>Max Havelaar</i> [roman] (1860)	Brink André – <i>Duivelsvallei</i> [roman] (1998)	Claus Hugo – <i>Het leven en de werken van Leopold II</i> [toneel] (1970)
Brouwers Jeroen - <i>Bezonken rood</i> [roman] (1981)	Cassiers Guy - <i>Duister hart</i> [toneel] (2011)	Naegels Tom – <i>Los</i> [roman] (2005)	Brouwers Jeroen - <i>Bezonken rood</i> [roman] (1981)	Ceuppens Bambi (red.) - <i>Pietpraat. Over zwarte piet in België</i> [boek] (2018)
El Bezaz Naima [romans]	Conrad Joseph - <i>Hart der duisternis</i> [roman] (1899)	Rushdie Salman - <i>Middernachtskinderen</i> [roman] (1981)	Coetzee John Maxwell - <i>In ongenade</i> [roman] (1999)	Ceuppens Bambi - <i>Onze Congo? Congolezen over kolonisatie</i> [boek] (2003)
Geeraerts Jef - <i>Gangreen-cyclus</i> [roman] (2003)	Defoe Daniel - <i>Robinson Crusoe</i> [roman] (1719)	Verhulst Dimitri - <i>Problemski hotel</i> [roman] (2003)	Dangor Achmat - <i>Bittere vruchten</i> [roman] (2005)	Etambala Zana - <i>Congo 1876-1914: Veroverd, bezet, gekoloniseerd</i> [boek] (2019)
Haasse Hella - <i>Heren van de thee</i> [roman] (1992)	Geeraerts Jef - <i>Gangreen-cyclus</i> [roman] (2003)	Vuijsje Robert - <i>Alleen maar nette mensen</i> [roman] (2008)	Haasse Hella - <i>Heren van de thee</i> [roman] (1992)	Hermans Dalilla - <i>Black-Out</i> [roman] (2019)

Haasse Hella – <i>Oeroeg</i> [roman] (1948)	Hergé - <i>Kuifje in Afrika</i> [strip] (1931)	Elsschot Willem - <i>Het dwaallicht</i> [roman] (1946)	Lamrabet Rachida – <i>Vrouwland</i> [roman] (2007)	Hermans Dalilla - <i>Brief aan Cooper en de Wereld</i> [roman] (2017)
Joris Lieve - <i>Terug naar Congo</i> [roman] 1987	Naegels Tom – <i>Los</i> [roman] (2008)		Naegels Tom – <i>Los</i> [roman] (2005)	Nadia Nsayi - <i>Dochter van de dekolonisatie</i> [roman] (2020)
Kör Mustafa [poëzie]	Nasr Ramsey – ‘Mi have een droom’ [poëzie] (2013)		Sacco Joe - <i>Footnotes in Gaza</i> [strip] (2009)	Perceval Luk – <i>Black</i> [toneel] (2019)
Lamrabet Rachida – <i>Vrouwland</i> [roman] (2007)	Sacco Joe - <i>Moslimenclave Gorazde</i> [strip] (2011)		Van der Kwast Ernest - <i>Mama Tandoori</i> [roman] (2010)	Sherif Vamba & Rouw Ebissé (red.) - <i>Zwart. Afro-Europese literatuur uit de Lage Landen</i> [verhalenbundel] (2018)
Multatuli - <i>Max Havelaar</i> [roman] (1860)	Sierens Arne - <i>Niet alle Marokkanen zijn dieven</i> [roman] (2019)		Van Dis Adriaan – <i>Tikkop</i> [roman] (2010)	Van Reybroeck David – <i>Missie</i> [toneel] (2007)
Nothomb Amélie - <i>Met angst en beven</i> [roman] (1999)	Unigwe Chika - <i>De smaak van sneeuw</i> [roman] (2012)		Van Reybrouck David - <i>Congo, een geschiedenis</i> [boek] (2010)	
Rushdie Salman - <i>Middernachtskinde ren</i> [roman] (1981)			Vuijsje Robert - <i>Alleen maar nette mensen</i> [roman] (2008)	
Stitou Mustafa [poëzie]			Elsschot Willem - <i>Het dwaallicht</i>	

			[roman] (1946)	
Van Dis Adriaan - <i>Indische duinen</i> [roman] (1994)				
Van Dis Adriaan - <i>Nathan Sid</i> [roman] (1983)				
Van Reybrouck David - <i>Congo, een geschiedenis</i> [boek] (2010)				
Vlaminck Erik - <i>Brandlucht</i> [roman] (2011)				

## Bijlage 4: vragen focusgesprek

1. Waarom moet er een plaats zijn voor de postkoloniale blik in het onderwijs volgens de leerlingen? Volgens de leerkracht?
2. Hoe zouden jullie het liefst deze literatuur bespreken in de klas?
3. Is er vanuit de leerling zelf voldoende interesse en kennis om aan de slag te gaan met (post)koloniale blik? Eventueel op zelfstandige basis?
4. Is er voldoende representatie voor elke leerling in de werken die jullie lezen en is dat iets wat moet nagestreefd worden in de lessen Nederlands?
5. Is er nog plaats voor koloniale werken als Jef Geeraerts in de klas? En hoe pakken we dat dan aan? (Kritische blik)
6. Is het mogelijk om in de lessen Nederlands postkoloniale theorieën zoals Saïds oriëntalisme te introduceren aan de leerlingen zoals we dat doen met andere literaire concepten en theorieën (bv. Romantiek, intertekstualiteit, ...)?
7. Zijn de leerlingen open genoeg om genuanceerde discussies te hebben over deze onderwerpen?
8. Bespreken de leraren deze onderwerpen met leerkrachten van andere vakken? Zodat ze voldoende op de hoogte zijn van leerlingen hun voorkennis?
9. Drukken de leerlingen een nood uit aan 'andere' literatuur?
10. Heeft de leerkracht hier voldoende kennis van? Wordt hij daarin voldoende ondersteund? Via handboeken, professionalisering?
11. Staan de werken meer op zich of meer in discussie met andere werken? Is er met andere woorden een dialoog tussen de verschillende stemmen?
12. Hoe kunnen we dit verbinden met creatieve opdrachten?



# Masterproef: postkoloniale blik in het secundair literatuuronderwijs

Beste leerkracht

Ik ben Amanda Adam, studente Taal- en Letterkunde aan de Universiteit van Gent. In het kader van mijn masterproef onderzoek ik in hoeverre de postkoloniale blik is doorgedrongen in het secundair literatuuronderwijs. Daarom ben ik op zoek naar Vlaamse leerkrachten Nederlands in de derde graad ASO die enkele vragen willen beantwoorden over dit onderwerp.

De enquête is anoniem, bestaat uit vier vragen en zal maximum 15 minuten van uw tijd vergen.

Wenst u meer informatie over het verdere verloop van het onderzoek of over de resultaten? Laat dan zeker uw e-mailadres achter bij de laatste vraag. U kunt mij ook altijd bereiken via [amanda.adam@ugent.be](mailto:amanda.adam@ugent.be).

Hartelijk dank voor uw bijdrage.

In welke stad/gemeente geeft u les? \*

Deze vraag zal enkel gebruikt worden om inzicht te krijgen in de verspreiding van de respondenten. Uw antwoorden blijven nog steeds volledig anoniem.

Beveren-Waas

---

Geeft u mij de toestemming om uw antwoorden te gebruiken in mijn onderzoek? \*

Ja

Nee

De literaire werken

## Welke (post)koloniale literatuur bespreekt u in de klas? \*

De term postkoloniaal is heel breed en wordt op verschillende manieren gedefinieerd. Daarom deel ik bij deze vraag mijn eigen definitie van (post)koloniale literatuur. Onder (post)koloniale literatuur versta ik drie verschillende 'soorten': literatuur met koloniale thema's/opvattingen van de kolonisatoren, literatuur vanuit het perspectief van de (voormalig) gekoloniseerden (in land of gemigreerd), literatuur van migranten (niet altijd uit gekoloniseerd land). Bij deze vraag kan u meerdere opties aanduiden die gebaseerd zijn op een uitgebreid handboekenonderzoek. Mocht u andere titels besproken hebben in de klas, mag u die zelf toevoegen.

- Abdolah Kader – De Adelaars [roman] (1993)
- Abdolah Kader - Het huis van de moskee [roman] (2005)
- Achebe Chichua - Hoe meisjes oorlog voeren [roman] (1991)
- Allas Yasmine - Idil, een meisje [roman] (1998)
- Aziz Rachida - Niemand zal hier slapen vannacht [roman] (2017)
- Bean Ishmael - Ver van huis. Herinneringen van een kindsoldaat [roman] (2007)
- Benali Abdelkader - De langverwachte [roman] (2002)
- Bouazza Hafid - Paravion [roman] (2003)
- Brink André – Duivelsvallei [roman] (1998)
- Brouwers Jeroen - Bezonken rood [roman] (1981)
- Cassiers Guy - Bezonken rood [toneel] (2004)
- Cassiers Guy - Duister hart [toneel] (2011)
- Ceuppens Bambi - Onze Congo? Congolezen over kolonisatie [boek] (2003)
- Ceuppens Bambi (red.) - Pietpraat. Over zwarte piet in België [boek] (2018)
- Claus Hugo – Het leven en de werken van Leopold II [toneel] (1970)
- Coetzee John Maxwell - In ongenade [roman] (1999)
- Conrad Joseph - Hart der duisternis [roman] (1899)
- Dangor Achmat - Bittere vruchten [roman] (2005)
- Defoe Daniel - Robinson Crusoe [roman] (1719)
- El Bezaz Naima [romans]
- Essed Philomena - Alledaags Racisme [boek] (1984)
- Etambala Zana - Congo 1876-1914: Veroverd, bezet, gekoloniseerd [boek] (2019)
- Geeraerts Jef – Gangreencyclus [roman] (2003)

- Haasse Hella - Heren van de thee [roman] (1992)
- Haasse Hella – Oeroeg [roman] (1948)
- Hergé - Kuifje in Afrika [strip] (1931)
- Hermans Dalilla – Black-Out [roman] (2019)
- Hermans Dalilla - Brief aan Cooper en de Wereld [roman] (2017)
- Joris Lieve - Terug naar Congo [roman] 1987
- Kör Mustafa [poëzie]
- Lamrabet Rachida – Vrouwland [roman] (2007)
- Multatuli - Max Havelaar [roman] (1860)
- Nadia Nsayi - Dochter van de dekolonisatie [roman] (2020)
- Naegels Tom – Los [roman] (2005)
- Nasr Ramsey -Mi have een droom [poëzie] (2013)
- Nothomb Amélie -Met angst en beven [roman] (1999)
- Perceval Luk – Black [toneel] (2019)
- Rushdie Salman - Middernachtskinderen [roman] (1981)
- Sacco Joe - Footnotes in Gaza [strip] (2009)
- Sacco Joe - Moslimenclave Gorazde [strip] (2011)
- Sherif Vamba & Rouw Ebissé (red.) - Zwart. Afro-Europese literatuur uit de Lage Landen [verhalenbundel] (2018)
- Sierens Arne - Niet alle Marokkanen zijn dieven [roman] (2019)
- Stitou Mustafa [poëzie]
- Unigwe Chika - De smaak van sneeuw [roman] (2012)
- Van der Kwast Ernest - Mama Tandoori [roman] (2010)
- Van Dis Adriaan – Tikkop [roman] (2010)
- Van Dis Adriaan - Indische duinen [roman] (1994)
- Van Dis Adriaan - Nathan Sid [roman] (1983)
- Van Reybroeck David – Missie [toneel] (2007)
- Van Reybrouck David - Congo, een geschiedenis [boek] (2010)
- Verhulst Dimitri - Problemski hotel [roman] (2003)
-

- Vlaminck Erik - Brandlucht [roman] (2011)
- Vuijsje Robert - Alleen maar nette mensen [roman] (2008)
- Other: .....

### De methode

In dit onderdeel, bevraag ik de methode die u gebruikt bij de lessen over (post)koloniale literatuur. Indien u met een handboek werkt, vergeet dan niet te vermelden over welk handboek het gaat.

Op welke manier analyseert/gebruikt u de (post)koloniale literatuur in de klas? \*

- Het handboek (en werkboek)
- Eigen notities
- Klasgesprekken/inbreng van de leerlingen
- Other: .....

Licht uw methode toe. Welke soort oefeningen en methoden gebruikt u? Welke concepten staan er centraal tijdens deze lessen? \*

.....

### De functies

Waarom heeft u deze werken gekozen? \*

Voor welke functies of doeleinden gebruikt u de teksten die u heeft aangeduid in de eerste vraag? Hierbij kunt u verwijzen naar de lesdoelen maar ook naar grotere (levens)lessen voor de leerlingen.

Literaire verdienste, uitgangspunt voor argumentatie

.....

Dit is het einde van de enquête. Vergeet zeker niet om in te dienen en bedankt om deel te nemen aan het onderzoek.

Wenst u op de hoogte te blijven van het onderzoek en de resultaten? Geef dan hier uw e-mailadres op.

.....

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Bijlage 6: overzicht van de verdeling van de werkvormen en concepten per (post)koloniaal literair werk in het handboek

Titel	Werkvormen					Focus						Pagina's
	Geïntegreerde opdracht	Close reading/analyse	Discussie	Onderzoek	Informatie	Literair-analytische competentie	Auteur	Vaardigheden	Leeservaring	Maatschappelijke kwesties	Postkoloniaal	
<b>Frappant 5</b>												
<i>Vrouwland – Rachida Lamrabet</i>	1						1					p. 32
<i>Bittere vruchten – Achmat Dangor</i>												p. 313
<i>Zij moest haar verhaal nog vertellen – Kader Adolah</i>						1					1	pp. 330-331

Frappant 6												
<i>Mama Tandoori</i> – Ernest van der Kwast	1							1	1			pp. 111-112
<i>Los</i> – Tom Naegels		1				1						p. 119
<i>Duivelsvallei</i> – André Brink		1				1				1	1	pp. 153-154
<i>Idil, een meisje</i> – Yasmine Allas			1						1		1	p. 196
<i>In ongenade</i> – J.M. Coetzee			1			1			1		1	pp. 196-197
<i>Tikkop</i> – Adriaan van Dis		1	1			1					1	p. 198
<i>Alleen maar nette mensen</i> – Robert Vuijsje		1				1					1	pp. 199-200
<i>Ultramarijn</i> – Henk van Woerden		1				1					1	p. 224
<i>Tirza</i> – Arnon Grunberg				1				1				p. 298
<i>Huid en haar</i> – Arnon Grunberg				1				1				p. 298
<i>De man zonder ziekte</i> – Arnon Grunberg				1				1				p. 298
<i>Footnotes in Gaza</i> – Joe Sacco	1					1		1				p. 367
<i>Congo, een geschiedenis</i> – David van Reybrouck		1				1						pp. 363-364

<i>Het dwaallicht</i> – Willem Elsschot		1	1	1	1	1	1	1			pp. 348- 350
<i>Bezonken rood</i> – Jeroen Brouwers					1	1				1	1 p. 155 HB
<i>Heren van de thee</i> – Hella Haasse					1	1				1	1 p. 220 HB



<b>Impact 5</b>												
<i>Paravion</i> – Hafid Bouazza			1					1			1	pp. 31- 33
<i>Vrouwland</i> – Rachida Lamrabet			1				1	1			1	1 pp. 51- 54
<i>Brandlucht</i> – Erik Vlaminck			1				1	1			1	1 pp. 53- 54
<b>Impact 6</b>												
<i>Max Havelaar</i> – Multatuli			1					1			1	pp. 70- 75
<i>Middernachtskinderen</i> – Salman Rushdie			1					1				p. 130
<i>Met angst en beven</i> – Amélie Nothomb			1					1				p. 193
Gedichten van Mustafa Stitou	1		1			1				1		p. 214

<b>Impact bronnenboek</b>													
Mustafa Kör					1		1					1	p. 233
<i>Het huis van de moskee</i> – Kader Abdolah					1		1					1	p. 233
<i>De langverwachte</i> – Abdelkader Benali					1		1					1	p. 233
Naima El Bezaz					1		1					1	p. 233
<i>Oeroeg</i> – Hella Haasse					1		1					1	p. 178
<i>Bezonken Rood</i> – Jeroen Brouwers					1		1					1	p. 178
<i>Gangreen-cyclus</i> – Jef Geeraerts					1		1						p. 178
<i>Nathan Sid</i> – Adriaan van Dis					1		1					1	p. 178
<i>Indische duinen</i> – Adriaan van Dis					1		1					1	p. 178
<i>Heren van de thee</i> – Hella Haasse					1		1					1	p. 178
<i>Terug naar Congo</i> – Lieve Joris					1		1					1	p. 178
<i>Congo, een geschiedenis</i> – David van Reybrouck					1		1					1	p. 178

<b>NTC 5</b>												
<i>Problemski hotel</i> – Dimitri Verhulst			1	1			1	1		1	1	pp. 17-19
<i>Tirza</i> – Arnon Gruberg			1				1			1		pp. 52-60
<i>Ganggreen-cyclus</i> – Jef Geeraerts						1		1			1	p. 221
<i>Los</i> – Tom Naegels			1	1			1			1	1	pp. 231-234
<b>NTC 6</b>												
<i>Max Havelaar</i> – Multatuli			1				1	1		1	1	pp. 72-79
<i>De duivelsverzen</i> – Salman Rushdie						1		1				p. 140
<i>Hoe meisjes oorlog vieren</i> – Chichua Achebe			1	1			1			1	1	pp. 151-155
<i>Alleen maar nette mensen</i> – Robert Vuijsje	1		1				1			1		p. 163
<i>Het dwaallicht</i> – Willem Elsschot				1	1		1			1		p. 205

Focus 6													
<i>Robinson Crusoe</i> – Daniel Defoe			1	1				1			1	1	pp. 197- 201
<i>Hart der duisternis</i> – Joseph Conrad			1	1				1				1	pp. 231- 235
<i>Duister hart</i> – Guy Cassiers			1					1					p. 234
<i>Moslimenclave Gorazde</i> – Joe Sacco			1	1				1			1	1	pp. 354- 356
<i>Mi have een droom</i> – Ramsey Nasr	1		1			1				1	1		pp. 384- 385
<i>De smaak van sneeuw</i> – Chika Unigwe	1		1	1				1		1		1	pp. 269- 272
<i>Bezonken rood</i> – Jeroen Brouwers			1			1			1	1		1	pp. 260- 268
<i>Bezonken rood</i> – Guy Cassiers			1					1			1		pp. 264- 267
<i>Los</i> – Tom Naegels			1	1				1			1	1	pp. 257- 260
<i>Gangreen-cyclus</i> – Jef Geeraerts			1	1				1	1		1	1	pp. 237- 242
<i>Kuifje in Afrika</i> – Hergé			1									1	pp. 216- 217

Focus 5												
<i>Tirza</i> – Arnon Grunberg	1		1	1				1		1		pp. 178- 179
<i>Niet alle Marokkanen zijn dieven</i> – Arne Sierens			1	1				1			1	pp. 281- 284
<i>Ver van huis. Herinneringen van een kindsoldaat</i> – Ishmael Bean				1				1	1		1	pp. 83- 85

## Bijlage 6: focusgesprek

Amanda	De eerste vraag, die heb ik aan de leerlingen gesteld en die was: "Waarom moet er plaats zijn voor de postkoloniale blik in het onderwijs in het algemeen?" Dus niet in het vak Nederlands of op het vlak van literatuur en jij (leerling 1) was aan het antwoorden.
Leerling 1	Ja, dus, zoals ik al zei uhm ik vind zoals de wereld er nu uit ziet zowel geografisch als gewoon cultureel, dat je meerdere invloeden ziet van kolonisatie. Bijvoorbeeld als je blik neemt naar Zuid-Amerika, bijvoorbeeld, je hebt daar verschillende groepen van mensen die allemaal een kolonisatiegeschiedenis hebben met elkaar en ik vind dat je daar ook buiten de lessen geschiedenis et cetera ook een beetje meer licht op moet schijnen want het, zoals, wij zijn nu aso leerlingen. Ik vind dat wij ons op een algemeen vlak ook breder en beter moeten ontwikkelen en gewoon meer weten over de geschiedenis van mensen en ook de literatuur.
Amanda	Ja, zeker. Dat is een mooi antwoord. Leerling 2, wil je daar iets aan toevoegen?
Leerling 2	Ik denk dat het vooral belangrijk is om dat op school ook mee te krijgen zodat er geen foute informatie wordt verspreid omdat ik zie dat veel informatie die ik heb... Die komt van sociale media. Ik weet ook niet altijd of dat klopt en ik denk ook wel dat het belangrijk is dat we dat op school meekrijgen en dat we er ook kritischer naar kunnen kijken. Zodat we de juiste informatie krijgen. Zodat we dat niet bij foute bronnen kunnen halen.
Amanda	Ja, want jullie komen dat wel tegen in het dagelijkse leven dan maar jullie hebben misschien nog niet de kennis om feit van fictie te onderscheiden? (Ja) En dat is iets waarin de leerkracht jullie kan helpen. Meneer, wil u daar ook iets aan toevoegen?
Leerkracht	Ik denk dat de gevolgen van kolonialisme nu nog altijd doorwerken. Er zullen misschien ook wel positieve gevolgen geweest zijn maar er zijn er heel veel negatieve. Wat betreft de economische situatie van bepaalde delen van de wereld, vooroordelen tegenover mensen uit de derde wereld. Ale, derde wereld is een verkeerde uitdrukking tegenwoordig maar ik ben daar mee opgegroeid. En dat we die zo snel mogelijk moeten proberen wegwerken. Dus dan is inzicht in die dingen wel nodig. Ik denk dat er nog altijd een soort kolonisatie aan de gang is, vooral economisch, door de grote maatschappijen die, denk ik, nog veel macht hebben over die landen en vaak ook gebaseerd zijn, denk ik, in Westerse, kapitalistische landen.
Amanda	We hebben hier dus al veel informatie verzameld en ik denk dat we kunnen zeggen dat het van zowel de leerkracht als de leerlingen een wens is om de postkoloniale blik in het onderwijs te verwerken. Als we dan meer zouden focussen op postkoloniale literatuur, dan vraag ik me af; "Hoe zouden jullie deze literatuur liefst bespreken in de klas"? Want we zouden literatuur kunnen bespreken op het vlak van vorm en dan proberen de esthetische waarde van een al dan niet postkoloniale auteur te waarderen. Maar we zouden ook kunnen focussen op de inhoud en dan de postkoloniale blik met de inhoud die jullie tot nu toe vermeld hebben, dat we dat

	vooral gaan aanhalen. Dus ik ga misschien een van jullie (de leerlingen) die daarop willen reageren, hoe jullie dat zouden willen bespreken?
Leerling 1	Postkoloniale literatuur vind ik zo een vage term omdat postkoloniaal betekent eigenlijk gewoon alles na de kolonisatie maar wat dat dan eigenlijk inhoudt, neem ik aan dat je dan bijvoorbeeld een boek schrijft over een gebied dat eigenlijk is getroffen door het kolonialisme en dan vraag ik mij daarbij af; gaat het dan over de gevolgen van wat er is gebeurd in dat specifieke gebied of gaat dat gewoon over hoe dat de maatschappij is gevorderd erna?
Amanda	Wel, hoe ik in mijn masterproef postkoloniale literatuur omschrijf, is, ja, je kan ten eerste koloniale literatuur op een postkoloniale manier gaan bekijken. Dus dat is een vorm. Dan natuurlijk ook literatuur uit een voormalige kolonie, zoals jij (leerling 1) al zei, waarin die thema's centraal staan maar bijvoorbeeld ook mensen die naar Westerse landen gemigreerd zijn en die beschrijven hoe de nieuwe, multiculturele maatschappij met zoveel nationaliteiten, hoe we daar mee omgaan en hoe de mensen zich daarbij voelen, dat zie ik ook als postkoloniale literatuur. Dus laten we zeggen, Ish Ait Hamou of Dalilla Hermans, kunnen ook al postkoloniaal gezien worden.
Leerling 2	Ik denk vooral over de inhoud, omdat dat ook vooral gaat over gevoelens en ik denk dat literatuur een goede manier is om te zien hoe mensen zich voelen. Soms wordt dat wel uitvergroot maar ik vind wel dat literatuur wel altijd goed beschrijft hoe mensen zich voelen omdat ze dat ook zelf opschrijven. Ik denk dat het ook wel misschien belangrijk is om daarnaar te kijken en ook kolonisator maar ook personen die gekoloniseerd waren, hoe dat zij zich voelden bij de situatie en ik denk ook dat literatuur zorgt voor een deel van empathie, dat dat ook wel kan helpen. Om empathie te hebben voor zo'n situatie.
Amanda	Je hebt het daar over een soort van interactie. We moeten luisteren naar de kolonisator en naar de mensen die gekoloniseerd werden. Bedoel je dan dat er een soort van vergelijking ook kan zijn tussen koloniale en postkoloniale literatuur? Vind je dat die alle twee aan bod moeten komen of is het niet meer nodig om koloniale literatuur te bespreken?
Leerling 2	Ik denk wel dat het nodig is om te bespreken maar wel met de nadruk om bepaalde dingen of woorden die werden gebruikt of stereotypes die werden vernoemd, dat dat wel niet meer de manier is waarop wij nu denken, dat dat niet meer oké is.
Amanda	Oké, meneer, ik ga de vraag verder naar u sturen en daar een extra vraag bij stellen: "Is er dan volgens u dan ook plaats voor koloniale werken zoals de <i>Gangreen-cyclus</i> van Jef Geeraerts, wat natuurlijk een heel controversieel werk is"?
Leerkracht	Ik ken het boek van reputatie maar ik heb het nooit zelf gelezen maar ik ken wel in grote lijnen de sfeer en trant van het boek. Ja, ik zou, dat is nu omdat het zo extreem is, een boek dat ik niet op de leeslijst zou zetten. Maar als ik, bijvoorbeeld, een opdracht geef over de toppers uit de wereldliteratuur, staat daar bijvoorbeeld wel <i>Robinson Crusoe</i> bij. En ja voor hem is Vrijdag ook een hulpje dat hij moet bekeren en die alleen maar met grote dankbaarheid naar zijn nieuwe meester opkijkt. Maar ik vind dat zo'n boek gerust op de lijst mag staan. Als de thema's in het boek aan bod komen, dan kan je daar natuurlijk op wijzen. Ik verwijs altijd naar een film die ik ooit

	<p>gezien heb waarin de rollen een beetje omgekeerd werden. Waar Robinson eigenlijk een grote sukkelaar is, vol grote complexen uit het Victoriaanse Engeland en het is eigenlijk Vrijdag die hem een andere manier van leven en van omgaan met mensen toont. Dus ja, je moet daar zeker bij stilstaan maar ik voel mij wat ongemakkelijk inderdaad bij postkoloniaal literatuuronderwijs als in het idee dat je dat er per se moet inbrengen. Ik denk als dat een boek is waarin dat een van de thema's is, dan kan je dat met een empathische blik bekijken en kun je een aantal vooroordelen uit de weg proberen ruimen. Natuurlijk is het wel zo, er moeten dan zulke boeken op de lijst staan. Dat heb ik zelf gemerkt dit jaar. Jij (leerling 2) vroeg mij zelf: "Staan er gekleurde auteurs bij". Ik denk dat dat dit jaar niet het geval was. Een beetje bij toeval want vorig jaar stond <i>Paravion</i> er nog tussen. Ik ben de naam van de auteur even vergeten. Dus ja, je moet er dan inderdaad aan denken van ja moeten er niet zo een paar titels bijstaan. Dus ik snap dat aandacht voor moet zijn maar ik wil ook niet van literatuur een vehikel maken voor de maatschappijkritiek op zich en allerlei maatschappelijke problemen aankaarten.</p>
Amanda	Literatuur moet ook op een esthetische manier bekeken worden?
Leerkracht	Ja, dat vind ik toch wel. Maar de thematiek van het boek en in de historische context plaatsen, horen daar natuurlijk ook bij.
Amanda	Drukken de leerlingen een nood uit aan andere literatuur dan dat er op de leeslijst staat en in de klas besproken wordt? Dus leerling 2, jij hebt dit al aangegeven. Kwam je met dat idee toen je de leeslijst zag of had je al eerder een gevoel dat je je niet gerepresenteerd voelde in de literatuur? Of ging het niet zozeer over representatie maar eerder over meer willen weten over deze bepaalde inhoud?
Leerling 2	Ik was er al mee bezig dat we vooral witte boeken kregen. Vorig jaar was ik boeken aan het lezen van zwarte auteurs of van, in het algemeen, gekleurde auteurs dus ik wou gewoon mijn 'streak' behouden. Daarom vroeg ik naar een auteur van kleur maar uiteindelijk is dat ook wel belangrijk omdat als ik een boek aan het lezen ben, van gewoon een witte auteur en er wordt niet beschreven hoe het personage eruitziet, dan beeld ik mezelf altijd wel een witte persoon in. Dan was ik ook aan het denken hoe dat kwam. En misschien als ik meer boeken lees waarin dit wel beschreven wordt, dat dat idee niet meer in mijn hoofd zit van dat het geen wit persoon is. Daarom vind ik het wel belangrijk om boeken van geen witte auteurs te lezen.
Amanda	Had jij (leerling 2) deze nood ook al aangevoeld?
Leerling 2	Ik denk dat het eerder ligt van groep tot groep want klassen kunnen verschillen in hun interesses. Als je bijvoorbeeld kijkt naar de klas van leerling 2, denk ik dat leerling 2 de enige is die daar echt een nood naar heeft geuit om een boek te lezen van een gekleurde auteur omdat mensen verschillen. De ene persoon kan daar meer waarde aan hechten als die zoiets leest dan de andere. Ik denk dat het ook ligt aan je eigen achtergrond. Of dat je geaard bent om jezelf meer te weerspiegelen met boeken die zijn geschreven door gekleurde auteurs. Ik persoonlijk ben de afgelopen tijd meer boeken beginnen lezen die meer te maken hebben met mijn eigen achtergrond. Ik ben namelijk een Somalische Belg en dat houdt in dat mijn ouders zijn geboren in Somalië en dat ze naar hier zijn geïmmigreerd dus ik heb de laatste tijd meer boeken



	gelezen die vertellen over mijn eigen cultuur waardoor ik mezelf meer heb kunnen ontwikkelen op dat vlak. Ik vind het ook gewoon belangrijk dat je van alles wel iets meekrijgt. Dat je ook gewoon in het secundair onderwijs een andere kant van literatuur wordt gegeven dan de voornamelijk witte literatuur.
Amanda	Ik zal daar even op verder gaan. Denk jij dat jouw klasgenoten deze literatuur kunnen bespreken? Is hun houding open genoeg om daar op een respectvolle manier een discussie over te hebben?
Leerling 2	Ik denk dat het grote deel van de leerlingen uit ons jaar eerder onverschillig zijn naar die literatuur toe. Het maakt hen niet zoveel uit wat zij lezen of waarover zij lezen. In het algemeen denk ik dat jongeren van tegenwoordig niet meer zoveel passie hebben om überhaupt te lezen. Vandaar dat ik ook vind dat bijvoorbeeld in mijn klas niet eerder ligt naar diversiteit in het gene dat ze lezen.
Amanda	Kunt u zich daar ook in vinden meneer? Dat de leerlingen eerder onverschillig zijn en niet echt geëngageerd?
Leerkracht	Ja, het heeft een stuk met assertiviteit te maken ook en met geëngageerd zijn. Want je kan me even goed de vraag stellen – ik zal de lijst terug even moeten bekijken – hoeveel vrouwen staan daarop? Die vraag heb ik bijvoorbeeld niet gekregen. Het weerspiegelt ook vaak mijn eigen enthousiasme en smaak. Dingen die ik zelf graag lees, zet ik veel vlugger op een literatuurlijst dan dingen die mij tegenvielen. Daar zijn, eerlijk gezegd, in het Nederlandse gebied niet zoveel auteurs bij, in het Engelse taalgebied wel maar in het Nederlands minder maar ik lees ook meer Engelse romans. Maar ja, ik voelde wel een beetje betrap als oude witte man toen de vraag kwam. Ik dacht; “oei, ben ik er nu ook zo een?”. Maar ja, het is geen opzettelijk iets maar je moet je er inderdaad van bewust zijn dat je zo inderdaad je eigen context meedraagt en dat je die vanzelfsprekend vindt en dat dat niet voor iedereen zo is. Dat was toch wel even een wake-up call om daar dan weer aandacht voor te hebben.
Amanda	Denkt u dat de leerkrachten meer geprofessionaliseerd kunnen worden? Moeten jullie meer begeleid worden in boeken van andere culturen lezen?
Leerkracht	Ja, ik weet niet of daar specifieke begeleiding voor nodig is uhm het attent maken op lijkt me wel belangrijk. Misschien kan die diversiteit in de leerkrachtenopleiding aan bod komen maar om daar een apart thema van te maken...
Amanda	Je hebt natuurlijk wel sessies stemgebruik. Kunnen we op dat idee een sessie diversiteit en postkoloniale literatuur kunnen gebruiken?
Leerkracht	Dat zouden, denk ik, alle leerkrachten kunnen gebruiken. Niet enkel taalleerkrachten. Dat mag wel, denk ik.
Amanda	Ik weet niet in hoeverre jullie vertrouwd zijn met postkoloniale theorieën maar er zijn een paar zeer belangrijke theorieën die aan de grondslag liggen van de analyse van koloniale en postkoloniale literatuur, zoals Edward Saids oriëntalisme. Daarbij is het idee dat een niet-Westerse bevolking wordt beschreven aan de hand van de verschillen met de Westerse bevolking die dan bepaalde goede eigenschappen zou hebben. Dat is een belangrijk concept dat we gebruiken om postkoloniale literatuur en koloniale literatuur te analyseren. Denken jullie dat het handig is om zulke

	theorieën aan te brengen in de lessen Nederlands of is dit te moeilijk en abstract voor de leerlingen? Denk maar aan Robinson Crusoe.
Leerkracht	Het heeft vooral met beeldvorming te maken he? Denk maar aan schilderijen waarop harems worden afgebeeld waardoor het Oosten wordt voorgesteld als sensueel en wij ja...
Leerling 1	Zijn eerder gesofisticeerd en rationeel
Amanda	Er wordt dus echt een onderscheid gemaakt in de beschrijving van de typische Westerse witte man, zeg maar, en de niet-Westerse bevolking en dat wordt vaak gebruikt om de kolonisatie goed te praten. Denk maar aan Robinson Crusoe, Vrijdag wordt beschreven als een afhankelijk iemand en Crusoe wordt voorgesteld als machthebber en dat lijkt dan ook maar logisch dat dat zo is.
Leerling 2	Ja, ik denk wel dat als je dat postkoloniale literatuur wil bespreken, dat alle vormen besproken moeten worden. Ik vind bijvoorbeeld bij geschiedenis dat wij vooral in het hoofd van de kolonisator kijken en ik denk dat het ook wel belangrijk is om dat niet te doen. Want onze generatie vraagt zich soms af; "Ja, hoezo konden jullie dit doen?" en ik denk dus ook wel dat het belangrijk is om langs dat standpunt te kijken in plaats van altijd naar een standpunt, ook bij kolonisatie, ook al is het langs een standpunt dat je niet begrijpt, is het belangrijk om alle standpunten te bekijken.
Leerling 1	Zoals leerling 2 het ook zegt, ik denk soms; "hoe kan het dat al deze volkeren overwonnen zijn?" en dat geeft ook meer het gevoel, ale ja, hoe wij het binnenkrijgen is dat ze op een manier ondergeschikt zijn aan de witte man van Europa of kolonisatoren in het algemeen. En dan vroeg ik me altijd af wat is nu hun standpunt in deze situatie? Hoe hebben zij standgehouden tegen de kolonisatoren? Hoe hebben zij tegengewerkt? Want dat wordt niet mee verteld. Er wordt gewoon gezegd: In dit jaar heeft dit land dit land gekoloniseerd en daar blijft het bij. Bijvoorbeeld in het vierde jaar leer je in het vak geschiedenis over de nieuwe tijd en dat is meestal gekenmerkt door kolonisatie en dan hebben wij wel een stukje meegekregen over die conquistadores in Zuid-Amerika maar over hoe die volkeren zich nu hebben standgehouden, dat hebben we niet meegekregen en ik vind ook gewoon dat geeft weer een boost aan de figuur van de witte man van het idee dat zijn wil wet wordt.
Amanda	We gaan hier moeten afronden, vrees ik.

## Bijlage 8: werkblaadjes en tijdlijn lesvoorstel



(Antonissen 2019)

### Kinderen van de (de)kolonisatie Een les over (post)koloniale literatuur

Op welke manier heeft hedendaags racisme een oorsprong in kolonialisme en hoe kunnen we dit herkennen in de literatuur?

1. Context
------------

Zoek per twee de informatie op over de roman die we tijdens deze les zullen bespreken: *Ik, blanke kaffer* (1970) van Paul Brondeel en vul de kader aan.

Categorie	Uitleg
<u>Informatie</u> Titel Auteur Datum van uitgave	<i>Ik, blanke kaffer</i> Paul Brondeel 1970
<u>Historische context</u> Som enkele belangrijke historische gebeurtenissen op uit de periode waarin het boek zich afspeelt.	1950: Belgisch Congo als 'modelkolonie' 1960: Onafhankelijkheid
<u>Geografische context</u> Waar speelt het boek zich af?	Vlaanderen – Brussel – Congo: Elisabethstad, Kamina, Coquilhatstad, Usumbra
<u>Culturele context</u> Vanuit welk opzicht tegenover de cultuur in het boek is dit geschreven? Zijn er andere literaire werken waarmee we dit boek kunnen vergelijken?	Vanuit koloniaal/wit perspectief, buitenstaander en 'vreemdeling' in Congo en tegenover de zwarte gemeenschap daar. Jef Geeraerts – <i>Black Venus</i> (1968) en Multatuli – <i>Max Havelaar</i> (1860)
<u>Auteur</u> Som drie feiten op over de auteur die je interpretatie van de tekst kunnen beïnvloeden.	Paul Brondeel werkte van 1954 tot 1961 in Belgisch-Congo als douanebeambte. Hij verwerkte zijn ervaringen in meerdere literaire werken. Hij had problemen met zijn vrouw.

2. Leescarrousel <i>Ik, blanke kaffer</i>
-------------------------------------------

Maak drie groepen en kies één van de drie onderwerpen om uitgebreid te bespreken in de roman: de koloniale ambtenaar, Afrika/Congo en de zwarte bevolking. Volg het stappenplan door vragen te beantwoorden en de fragmenten te lezen die uitgekozen zijn voor jouw specifieke onderwerp.

**De koloniale ambtenaar**

Hypothese

Welke kenmerken moet een koloniale ambtenaar hebben, denk je?

.....  
.....  
.....

Waarom zou iemand naar Congo gaan om deze functie te vervullen?

.....  
.....  
.....

Hoe denk je dat een koloniale ambtenaar omgaat met de zwarte bevolking?

.....  
.....  
.....

Analyse

Lees minstens drie van de volgende fragmenten en beantwoord onderstaande vragen:

p. 10-11, 28 – 29, 33- 34, 61 – 62, 67, 102

Klopt je hypothese? Is Adriaan Cafmayer een toonvoorbeeld van een koloniale ambtenaar?

.....  
.....  
.....

Hoe staat Adriaan tegenover zijn superieuren? Hoe stelt hij hen voor?

.....  
.....  
.....

Hoe staat hij tegenover zijn job? Welke redenen geeft hij voor zijn beslissing om in Belgisch-Congo te komen werken?

.....  
.....  
.....

Naslagwerk

We zien dat Adriaan zich na zijn migratie naar Congo voelt als een vreemdeling. Denk je dat migranten dit in de hedendaagse maatschappij nog steeds voelen? Wat zijn de gelijkenissen en verschillen in de situatie en de gevoelens?

.....  
.....  
.....

Lees onderstaand citaat uit een boekreview ‘Een onbenullige Vlaming in Belgisch-Congo’ door Sibò Kanobana. Ben je het eens met deze stelling? Verklaar.

In tegenstelling tot Gangreen is Ik, blanke kaffer niet het verhaal van blanke beulen die onethisch uit hun dak gaan, maar dat van een blanke beul die getormenteerd is. Zwarte personages zijn in dit verhaal louter decor. Het boek blijkt immers niet over Congo te gaan, maar over de Vlaamse identiteit in het naoorlogse België, getekend tegen de kafkaïaanse en akelige achtergrond van een koloniale administratie. (Kanobana 2019)

.....  
.....  
.....

Lees onderstaand fragment uit de review van Kanobana. Kunnen we Adriaan echt zien als collaborateur? Waarom (wel/niet)?

Adriaan gelooft niet in de beschavingsmissie en beweert dat kolonialen die dat wel doen zichzelf voorliegen. Hij presenteert zich als een collaborateur die heel goed beseft dat het systeem waarmee hij collaboreert tot in het merg verdorven is. (Kanobana 2019)

.....  
.....  
.....

Denk je dat we de beschrijvingen in dit boek volledig kunnen vertrouwen? Verwijs hierbij naar de verteller/ het vertelperspectief.

.....  
.....  
.....

Extra vragen en vraagtekens van jou als lezer:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Afrika/Congo**

Hypothese

Hoe stel jij je Afrika en Congo voor?

.....  
.....  
.....

Hoe denk je dat het in het boek (tijdens de koloniale periode) voorgesteld wordt?

.....  
.....  
.....

Op welke vlakken verschilt het van België?

.....  
.....  
.....

Analyse

Lees minstens drie van de volgende fragmenten en beantwoord onderstaande vragen:

P. 5, 7 - 8, 16 - 18, 23 – 24, 47, 65, 94 - 95, 112 - 115, 123 – 124, 128 – 130.

Hoe verschilt de voorstelling in het boek van je hypothese?

.....  
.....  
.....

Wat zijn volgens de verteller de verschillen tussen Congo en België?

.....  
.....  
.....

Wat borrelt er in het land? Hoe kunnen we dat linken aan het einde van Adriaan zijn relatie met Josiane?

.....  
.....  
.....

Naslagwerken

Lees onderstaand fragment uit de boekreview 'Een onbenullige Vlaming in Belgisch-Congo' door Sibo Kanobana. Ben je het eens met de stelling over de voorstelling van Congo in deze roman?

Niet alleen het hoofdpersonage, maar ook de hele koloniale onderneming komt als zielig en meelijwekkend uit dit boek: de dwaasheid van het protocol, de erbarmelijke logica van de koloniale structuren, de troosteloosheid van het stompzinnige racisme (tegen zwarten, maar ook tussen Vlaming en Franstaligen), de angst in de ogen van wit en zwart, het dansen en zuipen alsof het voor de laatste keer is, ... Het Congo van Brondeel is een land aan de rand van de chaos met een gapende kloof tussen haves and have-nots, met een elite die zichzelf een verhevenheid aanmeet die de brutaliteit van het koloniale stelsel moet maskeren en de beklemming verbloemt. Het Congo van Brondeel verschilt eigenlijk niet veel van het Congo van vandaag: een feestje voor enkelen in een tropische hel voor velen, maar zij die feesten slapen niet en verworden tot angstige monsters. (Kanobana 2019)

.....  
 .....  
 .....

Hoe beïnvloedt de Belgische koloniale aanwezigheid deze plaats en de bevolking?

.....  
 .....  
 .....

Daarnet haalde we het verschil al aan tussen België of Vlaanderen en Congo. Volgens de theoreticus Edward Said gebruikte men in koloniale literatuur 'binaire opposities' om de verschillen tussen de twee plaatsen en de bevolking van de plaatsen uit te drukken en superioriteit van het Belgische volk te bewijzen. Welke adjectieven schrijft hij toe aan de twee plaatsen? Vul het schema aan en bespreek op welke manier het boek werkt met binaire opposities en op welke manier hij hiertegen in gaat.

Binaire opposities	
Vlaanderen	Congo



.....  
.....  
.....

Extra vragen en vraagtekens van jou als lezer:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## De zwarte bevolking

### Hypothese

Hoe denk je dat de witte ambtenaren in de koloniale periode dachten over de zwarte bevolking?

.....  
.....  
.....

Wat denk je dat de relatie was tussen deze twee bevolkingsgroepen?

.....  
.....  
.....

Hoe behandelden witte ambtenaren zwarte vrouwen volgens jou?

.....  
.....  
.....

### Analyse

Lees minstens drie van de volgende fragmenten en beantwoord onderstaande vragen:

P. 18 – 21, 25 – 26, 34, 46 – 48, 65, 68, 82 – 84, 97 – 98, 126, 132 - 133

Kun je voorbeelden van racisme vinden in deze fragmenten? In welke mate draagt woordenschat daartoe bij?

.....  
.....  
.....

Welke metaforen worden er gebruikt om de zwarte bevolking te beschrijven? Komt dit overeen met je hypothese?

.....  
.....  
.....

Staat de protagonist op dezelfde manier als zijn collega's tegenover zwarte vrouwen?

.....  
.....  
.....

Naslagwerken

Lees onderstaand citaat uit *Dochter van de dekolonisatie* (2020) van Nadia Nsai over de koloniale aanpak van België. Hoe blijkt een wit superioriteitsgevoel uit de gebeurtenissen en situaties beschreven in dit fragment? Vinden we in het boek ook voorbeelden van een wit superioriteitsgevoel tegenover de zwarte bevolking?

Dwang kenmerkt de koloniale aanpak van België. De zweep van nijlpaardenleer (fimbu) symboliseert de onderdrukking. De witte meester bepaalt de straf, de zwarte voert de straf uit. Het aantal zweepslagen is wettelijk vastgelegd. Het gebruik van de chicotte is een manier om Congolezen te straffen en aan het werk te houden. Koloniale zoals Arthur zijn de opzichters van de werken terwijl de zwarten de werken uitvoeren. Al sinds de Onafhankelijke Congostaat is de witte man meester op vreemd gebied. De Congolezen zijn in het slechtste geval slaven en in het beste geval dwangarbeiders. Wat is precies het verschil? (28)

.....  
.....  
.....

Reageer op het onderstaande fragment uit *Dochter van de dekolonisatie* (2020) van Nadia Nsai. Denk je dat een de roman zoals degene die we gelezen hebben, kan bijdragen tot de psychologische erfenis die Nsai hier beschrijft? Over welke delen van de roman hebben we het dan?

Zwarte schrijvers zoals Aimé Césaire, Frantz Fanon, Achille Mbembe schreven over de nefaste langdurige mentale erfenis van het kolonialisme. Voor mij is het ergste aspect van de Belgische kolonisatie in Congo de decennialange onderdrukking en bijgevolg de psychologische erfenis in de vorm van de zogezegde ‘witte superioriteit’ en ‘zwarte inferioriteit’. Die koloniale denkbeelden en complexen leven verder, soms subtiel, bij mensen die met een stereotiepe agenda zijn opgegroeid en bij nabestaanden omdat de propaganda tot vandaag niet volledig verdwenen is. De erfenis van de kolonisatie is zowel impliciet als expliciet zichtbaar in Congo en België, bij jongere en ouderen Congolezen en Belgen en in de relaties tussen beiden. De koloniale erfenis zit in de geesten, woorden, handelingen, straten, kortom in mens en samenleving. (179)

.....  
.....  
.....

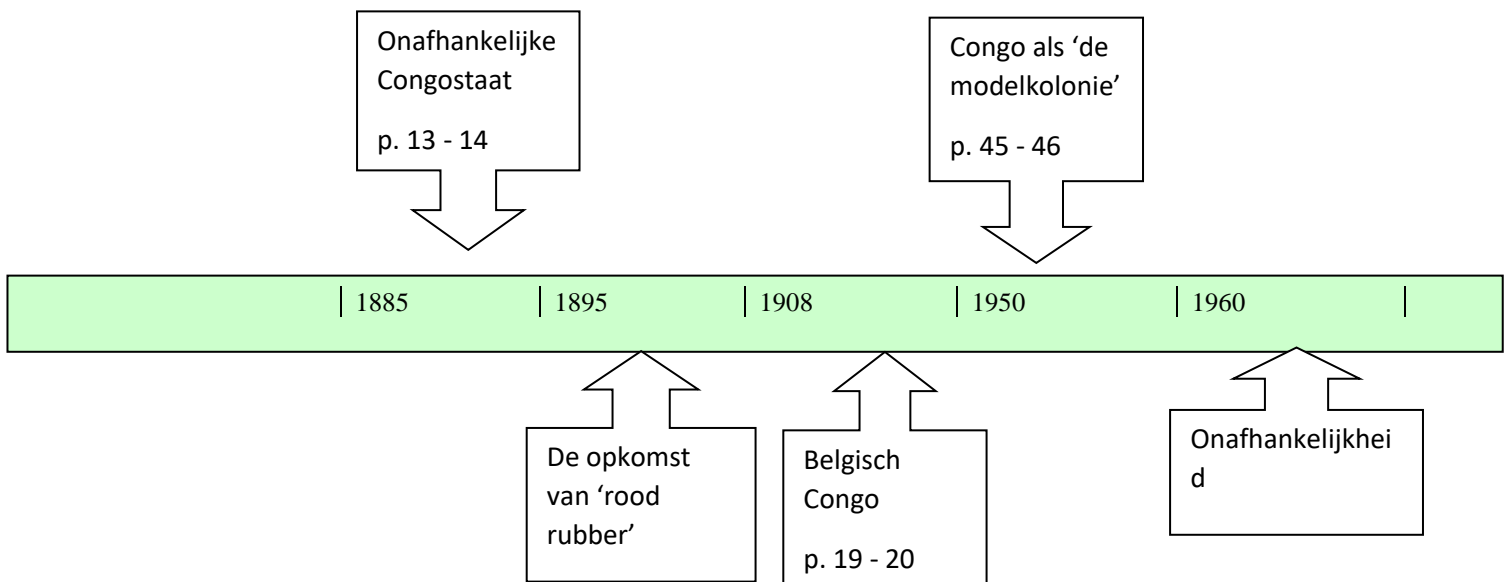
Extra vragen en vraagtekens van jou als lezer:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

# Koloniale geschiedenis van Congo door België

## Instructies voor tijdlijn

- Lees het fragment dat jouw groep gekregen heeft.
- Bekijk de jaartallen in het fragment en op de tijdlijn.
- Vul in welk jaartal er overeenkomt met de grote gebeurtenis uit het fragment uit je fragment.
- Geef uitleg aan je klasgenoten over deze gebeurtenis en de aanloop ernaartoe.



## Bijlage 9: Suggesties bij het lesvoorstel

Hoewel mijn lesvoorstel al veel leerinhouden bevat, kan de les uitgebreid worden door lessen vooraf of nadien te koppelen aan dit lespakket. Hieronder doe ik daarvoor enkele vrijblijvende suggesties.

Ten eerste kan dit lespakket voorafgegaan worden door een les over framing of politieke taal. In het schema staat dat we werken met *non-negotiables*, wat onder andere betekent dat we enkele woorden met racistische ondertonen niet mogen gebruiken in deze discussie. In de les over politieke taal kan dat besproken worden. Ook woorden als het n-woord en “blank” die voorkomen in de roman van Brondeel kunnen hier kort aangehaald worden. Op die manier zijn de leerlingen ‘voorbereid’ op het lespakket dat ik hierboven heb voorgesteld.

Een tekortkoming van mijn lesvoorstel is de afwezigheid van de culturele aanpak. Het kan namelijk heel interessant zijn om een werk als dat van Brondeel naast dat van Geeraerts te plaatsen, waarmee het vaak vergeleken wordt, zoals ik reeds heb vermeld in 6.2.2. Daarnaast kun je de verbanden met en de nalatenschap van *Max Havelaar* bespreken, waarnaar de protagonist in de roman van Brondeel vaak verwijst. Het zou interessant zijn om te analyseren hoe werken zoals deze met een andere geografische en historische context van elkaar verschillen, aangezien ook de koloniale situatie van België en Nederland zeer anders was. Daarnaast kunnen we het werk op cultureel vlak vergelijken met – al dan niet gekleurde - schrijvers die net als Brondeel het experiment opzoeken. Een voorbeeld daarvan is Radna Fabias. In de gedichtenbundel *Habitus* (2018) vinden we het experiment, alsook een soortgelijke benadering als bij Brondeel tot ‘de (ex-)kolonie als paradijs’<sup>1</sup>.

Wat betreft het gedicht van Lisette Ma Neza, kunnen we zeggen dat het nu eerder ondersteunend wordt gebruikt in de les. Het gedicht is echter interessant op zich en de aanpak met de leescarrousel die ik gebruik bij de roman van Brondeel, kan ook hier toegepast worden. Al moeten de vragen en de postkoloniale concepten die leerlingen daarbij moet

---

<sup>1</sup> Radna Fabias haalt stereotiepe voorstellingen van haar geboorteplaats – Curaçao, ex-kolonie van Nederland – onderuit en toont aan dat deze ‘ideale reisbestemming’ ook minder mooie aspecten heeft.

gebruiken, voortvloeien uit het gedicht zelf en niet zomaar overgenomen worden van de vragen over Brondeel.

Ten slotte wil ik stilstaan bij de contextuele voorkennis van de leerlingen. Een basiskennis van de koloniale geschiedenis is uitermate belangrijk bij deze les. Om die reden moet de leerkracht Nederlands goed op de hoogte zijn van wat de leerlingen hebben geleerd in de geschiedenislessen. Eventueel kunnen leerkrachten van deze twee vakken vakoverschrijdend te werk gaan.