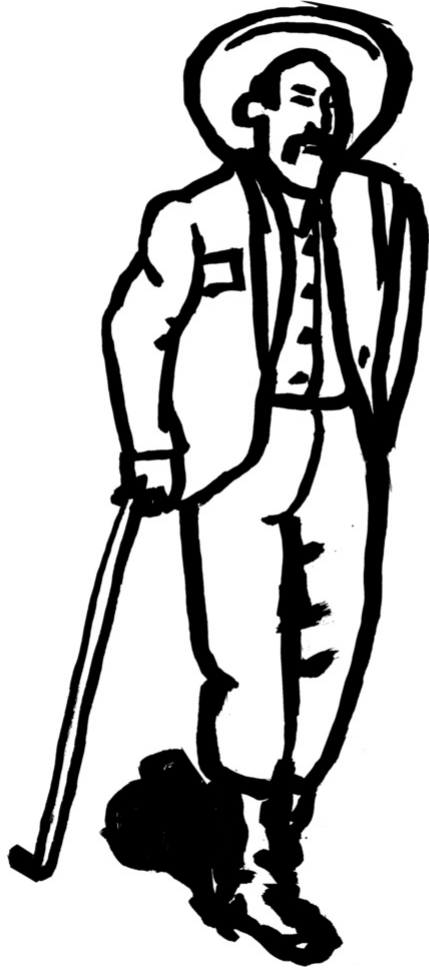


Kinderen en de kolonie

In debatten over een dekolonisering van de samenleving wijzen de vingers steeds vaker richting de school als startpunt. De vraag naar een bredere blik op de koloniale geschiedenis dringt zich daarbij ook in Brussel op, maar lijkt moeilijk te rijmen met de leerplannen en -boeken waarmee het Brusselse Nederlandstalige secundaire onderwijs werkt. Kritische stemmen klinken vanuit de klas.

Door Elke Mahieu

Illustratie: Jade Kerremans



‘De lessen over het Belgische kolonialisme zijn één van de weinige waar ik de leerlingen mee choqueeer’, zegt Anaïs. Ze is leerkracht geschiedenis in de derde graad van het algemeen secundair onderwijs (aso). ‘Zo weten ze wel wat Wereldoorlog II is, maar kolonialisme is meestal helemaal nieuw’, gaat ze verder. Als start van de les krijgt de klas een wereldkaart waarop alle landen die ooit onder Europese controle stonden ingekleurd zijn. Een uitgebreid kleurenpallet is het niet; drie vierden van de wereld werden ooit bezet door Europa. In 1492 start de Europese expansie, legt Anaïs uit, en tijdens de 19e eeuw komt die op haar hoogtepunt. Bloeddruppels verschijnen op de powerpointslide, waarvan vijftien onder het hoofd van Leopold II. Ze staan voor vijftien miljoen doden die onder zijn bewind vielen: twee miljoen minder dan Adolf Hitler. Anaïs spreekt over Stanley, Leopold II, de Conferentie van Berlijn, over ivoor en rubber. De volgende les mag de klas naar de documentaire *White King, Red Rubber, Black Death* kijken van Peter Bate.

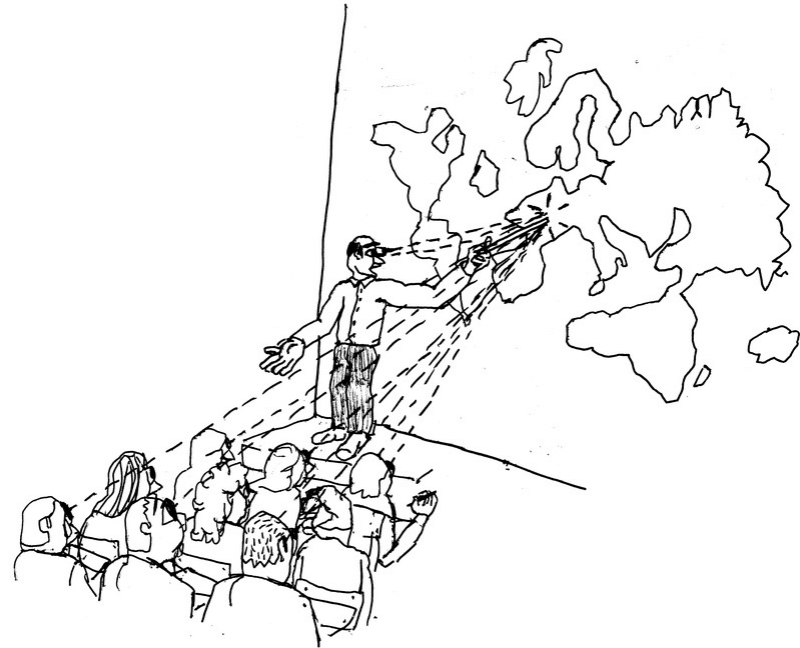
Anaïs geeft les op het Koninklijk Atheneum van Etterbeek, een Nederlandstalige aso-school van het gemeenschapsonderwijs (GO!) van de Vlaamse Gemeenschap. De school is met iets minder dan duizend leerlingen één van de populairste scholen van Brussel. Tot vorig jaar was het een 'kampeerschool', waar ouders digitaal moesten kamperen om hun kind tot op de schoolbanken te krijgen. Sinds dit jaar werkt de school met een lotingssysteem. Elk jaar komen er 140 leerlingen bij en worden er zo'n 200 geweigerd. De laatste jaren won het gehele Nederlandstalige onderwijs in Brussel aan populariteit, maar het zijn de hoge slaagkansen in het universitair onderwijs die ouders doen strijden voor een plek op dit Atheneum. Anaïs zat ooit zelf op de school. 'Van het jaar waarin ik zat, zijn er twee professor geworden', zegt ze. Op de school zitten voornamelijk leerlingen van Belgische afkomst. 'Ik zie het watervalstelsel aan het werk in de klas', vertelt Anaïs. Zo veranderen kinderen met een allochtone achtergrond vlugger naar de Humane Wetenschappen of een technische opleiding. Dat de Brusselse diversiteit niet echt aanwezig is, bewijst vooral het lerarenkorps: van de 85 leraren hebben drie leerkracht een allochtone achtergrond.

'Ik verwacht wel wat meer van zesdejaarstudenten dan enkel wat woorden in lege hokjes plaatsen. Die boeken leiden tot een verkleuring van het middelbaar onderwijs.'

Volgens het World Migration Report 2015 is Brussel, na Dubai, de op één na meest kosmopolitische stad ter wereld. Mensen van 182 nationaliteiten noemen deze stad hun thuis. Deze grootstedelijke heterogeniteit wordt niet altijd gereflecteerd in de samenstelling van de Brusselse scholen. Het onderwijslandschap vertoont een te grote segregatie. De scholen hebben vaak een homogene samenstelling, waarbij één nationaliteit domineert of waarbij de meeste kinderen uit economisch welstellende of net armere gezinnen komen. De scholen (en daarmee de sociale klassen) vormen eilandjes. De vraag is wat deze situatie voortbrengt in de klas zelf, wanneer leerlingen minder rechtstreeks geconfronteerd worden met andere perspectieven. Kunnen scholen de heterogeniteit van de stad omarmen in de leerstof?

In het GO!-onderwijs moeten leerkrachten het GO!-leerplan volgen om de zogenaamde leerplandoelstellingen te halen. Voor Geschiedenis is dit een gedetailleerd document van 80 pagina's waarin de inhoud van de lessen strak bepaald wordt. Voor veel leerkrachten werkt het leerplan verstikkend, omdat er weinig ruimte is voor persoonlijke inbreng of om een eigen cursus te maken die aangepast is aan de inhoud van het plan. Veel leerkrachten doen dat wel, onder andere uit ontevredenheid over de bestaande leerboeken. 'Jarenlang werden in het onderwijs cursussen van Uitgeverij De Boeck gebruikt, maar die hadden vaak een erg Vlaamse focus, zo moesten de leerlingen bijvoorbeeld opdrachten maken over de Vlaamse provincies. In Brusselse scholen hebben we daar niet veel aan', zegt Anais.

Maar wat wenst dat leerplan van het vak geschiedenis? De leerstof moet 'maatschappelijk geïnspireerd en verankerd' zijn. Leerlingen moeten zowel een 'historisch besef' als een 'historische attitude' kweken, om door een 'confrontatie met het verleden hun gedrag in het heden aan te passen.' Het plan vindt een studie van niet-Westerse samenlevingen daarvoor cruciaal. 'Het leren inzien van de bepalende rol van een culturele erfenis gaat uit van de vragen naar de wijze waarop mensen uit Europese en niet-Europese samenlevingen "hun werkelijkheid" hebben ervaren en naar de manier waarop ze er vanuit hun perceptie van die werkelijkheid verder vorm aan hebben gegeven.' Ze moeten 'de eigen cultuur leren in verband te brengen met en toetsen aan andere culturen: geen enkele cultuur heeft zich in permanent isolement kunnen ontwikkelen.'



In de praktijk bestuderen leerlingen van het KA Etterbeek één niet-Westerse samenleving per schooljaar. In de derde graad gaat de aandacht voor een groot stuk naar Congo, al gaat het daarbij niet echt over het land. Congo hangt er aan de kapstok van het moderne imperialisme. Het leerplan schrijft dan wel de studie van niet-Westerse samenlevingen voor, de leerstof bestaat bijna volledig uit Westerse invalshoeken. 'Mijn cursus voor zo'n 95 procent', gokt Anais.

Het Regina Pacisinstituut, een Katholieke school in Laken, werkt onder andere omstandigheden. Willem is leerkracht geschiedenis in de richtingen van het technisch secundair onderwijs die de school aanbiedt. Hij geeft vandaag tijdens het eerste uur les over het koloniale verleden van België aan de klassen Informatica en IT uit het vijfde jaar. 'We focussen hier niet op straf, maar ik vind dat goed. Als leerlingen vaak te laat komen proberen we er vooral over te praten', zegt Willem. De klas is met 15 aanwezige studenten niet volledig. 'Als ik hoor in welke omstandigheden sommige leerlingen leven, begrijp ik het ook', reageert hij. De school heeft 375 leerlingen onder haar dak, waarvan 90% met een migratieachtergrond; er zitten voornamelijk studenten van Marokkaanse afkomst. Dat heeft volgens Willem onder andere te maken met de locatie van de school: in Laken wonen heel wat Marokkaanse gezinnen, al komen er steeds meer leerlingen vanuit de Brusselse rand en van andere afkomsten bij. 'Ik denk niet dat leerlingen bewust voor het GO! of het Katholiek onderwijs kiezen.' Wel is het één van de enige Katholieke scholen waar studenten een hoofddoek kunnen dragen. Op de school geven Marokkaanse, Zweedse, Duitse en Franse leerkrachten les, al zijn ook hier de meeste leerkrachten van Belgische oorsprong.

Daarboven komt nog dat Rwanda en Burundi vaak niet als ex-kolonies van België worden besproken.

Katholiek of niet-Katholiek mag dan niet veel uitmaken in de schoolkeuze van de leerlingen, voor de leerkrachten is het een groot verschil. 'Veel leerkrachten vinden het een luxe om in het Katholiek onderwijs les te geven. Ik geef meer lessen die in mijn eigen interesseveld liggen omdat het leerplan dat toelaat', zegt Willem. Voor zijn lessen volgt hij het leerplan geschiedenis voor het katholieke tso-onderwijs. De keuze voor die relatieve vrijheid wordt in het leerplan op deze manier beargumenteerd: 'tso-leerlingen hebben doorgaans een minder brede culturele achtergrond dan vele aso-leerlingen. Ze lezen minder kranten, tijdschriften, boeken. Hun algemene kennis (hun maatschappelijk en historisch referentiekader) is beperkter. Deze situatie vraagt om een vrij open leerplan, dat conform de eindtermen, de leraar toelaat om de leerinhouden te vertalen naar zijn specifieke school- of klassituatie toe.' Het plan is de helft zo lang als dat van het GO!-onderwijs en reikt geen concrete lesinhouden aan.

Voor de basis van zijn lessen Geschiedenis gebruikt Willem het handboek 'Memoria 5-6' van uitgeverij Pelckmans. Het boek is gericht op aso-leerlingen, die een uur extra geschiedenis krijgen per week. Omdat er voor studenten in het technisch onderwijs enkel leerboeken met invuloefeningen bestaan koos Willem toch maar voor dit boek. 'Ik verwacht wel iets meer van zesdejaars-studenten dan enkel wat woorden in lege hokjes plaatsen. Dat soort boeken leidt tot een verkleuterling van het middelbaar onderwijs.'



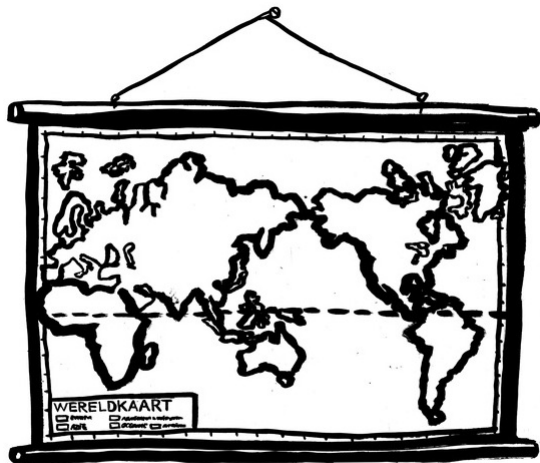
‘Leerlingen krijgen via de schoolboeken beelden van de wereld voorgelegd, waarin zij zichzelf kunnen plaatsen. Aan de inhoud kunnen zij beelden van zichzelf ontlenen’, schrijft de Nederlandse onderzoekster Ineke Mok in haar studie ‘In de ban van het ras’. Jaren geleden bestudeerde ze de handboeken aardrijkskunde die onze grootouders onder de neus kregen. Ze legde belangrijke inzichten bloot in de manier waarop scholieren via schoolboeken racisme meekregen. In het vak aardrijkskunde behoorde rassenleer tot de basisstof, in de vooronderstelling dat de natuur de mens in heel zijn wezen bepaalt. Volgens die schoolboeken hing hoe een bevolking eruit ziet, handelt, denkt, hoe haar cultuur, economische situatie en toekomst eruit ziet, vast aan het klimaat en de geografische ligging. Zo gebruikten de ‘Blanken’ ‘Negers’ als slaven in de tropische zone omdat de Blanken het best ‘aarden in een gematigde luchtstreek.’ Het kwam er meestal op neer dat Europeanen de beste waren, ‘de fijnste geesten, de diepste denkers, de edelste kunstenaars, de grootste geleerden, de geniaalste uitvinders en de moedigste ontdekkers.’ Europa was een ontwikkeld werelddeel, ‘dat de beschaving niet alleen in eigen boezem, maar ook in andere werelddelen zoekt aan te kweken.’ Kolonisering leek dus een logisch gevolg, een slimme zet. Deze classificatie in rassen verliet de boeken mettertijd, maar verdween pas helemaal uit de leerstof vanaf 1992; jaren na de formele dekolonisatie van de meeste Afrikaanse landen.

Een onderzoek van professor Sociologie Melissa F. Weiner naar de recentste boekemplaren van het vak geschiedenis stemt niet veel optimistischer. Afrika wordt nog altijd opgevoerd als het ondergeschikte continent. Het Westen blijft de kern waarrond alle andere informatie moet circuleren; er gaat geen aandacht naar het Afrikaanse continent los van Westerse dominantie. Ook de kaarten van Afrika die leerkrachten gebruiken zijn steeds ingekleurd volgens de bezetting door Europese landen. Jongeren leren over de rijke grondstoffen die Afrikaanse gebieden bezaten, waarmee de drijfveren van de kolonisators beargumenteerd worden.



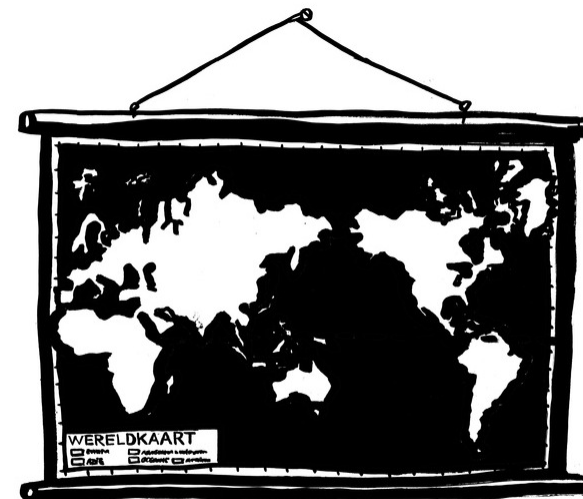
Wat er zich vóór de Europese kolonisatie afspeelde in Afrika verschijnt in bijna geen enkel boek. Wel wekken de boeken een primitieve en onderontwikkelde indruk van Afrikaanse samenlevingen door contextloze foto's van blootvoetse Afrikanen. Verder hebben de in de schoolboeken opgevoerde Afrikanen weinig zeggenschap en komen ze vaak passief over. Zo zou de onafhankelijkheidsstrijd volgens de boeken vooral te danken zijn aan het Westen, dat Westerse liberale ideeën in het continent installeerde en daarmee de kolonies op ideeën over onafhankelijkheid bracht. Slavernij is vaak geen essentieel onderdeel van de leerstof, en op Afrikaans verzet wordt niet verder ingegaan. Onafhankelijkheid lijkt dan ook veelal plots te komen, en wordt gevolgd door een nog slechtere periode van dictators en burgeroorlogen. Afrikaanse landen lijken volgens de boeken dan ook niet in staat om voor zichzelf te zorgen. Vaak worden cartoons gebruikt als kritische noot, zoals een zwart mannetje in gescheurde kleren met een aandoenlijk bordje om zijn nek waar 'onafhankelijkheid' op staat. Weiner wijst erop dat schoolboeken op deze manier negatieve stereotypen in stand houden, terwijl ze eigenlijk de emancipatie zouden moeten vieren.

Ook het boek van Pelckmans maakt zich schuldig aan een verzachtend discours. Zo opent het stuk over dekolonisatie met: 'De Europese kolonisatoren brachten Azië en Afrika in contact met de idealen van vrijheid, gelijkheid en zelfbeschikking. (...) Door het aanleggen van infrastructuur deden ze een voorheen ongekend nationaal bewustzijn ontstaan, zij het binnen de koloniale omschrijvingen.' De Afrikanen lijken Azië blindelings te volgen naar onafhankelijkheid, omdat 'de dekolonisatie van Azië aanstekelijk werkte.' Het volgende deel gaat over ontzuivering en neemt Congo als voorbeeld van de teleurstelling die de onafhankelijkheid met zich mee bracht. 'Het verlangen naar vrijheid en gelijkheid van de Congolese bevolking is niet verdwenen', sluit het af. Aan het kolonialisme wordt verder niet veel aandacht besteed; het verschijnt niet als een apart hoofdstuk, maar onder thema's als 'imperialisme', 'diversiteit', 'revoluties' of 'culturele globalisering'. Afrikaanse stemmen zelf komen, behalve die van Lumumba, niet aan bod. Daarbij komt nog dat Rwanda en Burundi vaak niet als ex-kolonies van België worden besproken, en ook niet als cruciale actor in de Rwandese genocide.



Volgens Sebastian Conrad draait het vooral om de vraag of leerkrachten geschiedenis kunnen onderwijzen vanuit een globaal perspectief. Dat betekent vooral een 'uitzoomen' bij het kijken naar de geschiedenis: het schrijft een soort holistische behandeling van de wereld voor, waar de wereld en niet Europa een basis vormt voor historische analyses. Deze conclusie klinkt niet enkel vanuit de academie. Ook in de klas zelf klinkt de vraag naar verandering steeds luider. Het is de eerste dag na de paasvakantie en het Koninklijk Atheneum Emmanuel Hiel in Schaarbeek opent terug z'n deuren. Vandaag reflecteert Louise met de leerlingen uit het vijfde Economie-Talen over het vak geschiedenis in het uurtje Onderwijsleerbegeleiding, een vak dat niet in het leerplan is opgenomen, maar volledig wordt afgestemd op de noden van de leerlingen. Als ze zelf het vak geschiedenis mogen invullen, hoe zouden de leerlingen het dan invullen? 'Ottomaanse geschiedenis,' oppert één van de jongens, 'omdat ik Turk ben.

Dat komt te weinig aan bod en als het daarover gaat is het nooit gedetailleerd.' 'Maar we zijn in België, hé!' grapt iemand terug. 'Palestina en Israël!' roept een andere jongen. 'Iran en Irak', vervolgt een ander. 'Saoedi-Arabië.' 'En de Tweede Wereldoorlog, Hitler', vult iemand aan. 'Europese geschiedenis mag voor mij geschrappt worden', reageert een meisje op de achterste bank. Ze had zich eerst wat verstoep, maar schrikt nu wakker. 'We krijgen al zes jaar lang Europese geschiedenis, en altijd vanuit hetzelfde perspectief. Ik wil ook andere geschiedenissen leren, niet alleen de Europese. Het is niet juist; als er een ruzie is, ga je ook niet enkel naar de versie van één persoon luisteren. Nu krijgen we maar de helft van het verhaal. Ik wil leren over Chinezen en Aziaten, en over hoe zij kijken naar Europa. Ik wil over alles leren,' eindigt ze. 'Ja, ja, ja!' roept de rest.



Eindredactie: Kaat Raymaekers, Quinten Wyns , Rob Boemen en Laura Massa

Bronnen

[Leerplan Geschiedenis](#) Derde Graad Algemeen Secundair Onderwijs.

[Leerplan Geschiedenis](#) Derde Graad Technisch Secundair Onderwijs.

Melissa F. Weiner, 2016. Colonized curriculum: racializing discourses of Africa and Africans in Dutch Primary School history textbooks. SAGE Publications.

Ineke Mok, 1999. In de ban van het ras: Aardrijkskunde tussen Wetenschap en Samenleving: 1876-1992. ASCA.

Sebastian Conrad, 2016. What is Global History? Princeton University Press.

[World Migration Report 2015](#)

-