

Faculté de philosophie, arts et lettres

# De bijdrage van de Congo-literatuur aan de verwerking van het koloniale verleden in Vlaanderen

Auteur : Lori Vandenberghe

Promoteur(s) : Prof. Stéphanie Vanasten

Année académique 2018-2019

Master en langues et lettres, orientation germaniques



Faculté de philosophie, arts et lettres

# De bijdrage van de Congo-literatuur aan de verwerking van het koloniale verleden in Vlaanderen

Auteur : Lori Vandenberghe

Promoteur(s) : Prof. Stéphanie Vanasten

Année académique 2018-2019

Master en langues et lettres, orientation germaniques



## **Voorwoord**

Het vak *Dekolonisatie* maakte mij warm om onderzoek uit te voeren naar het koloniale verleden van België. Aangezien ik voor deze opleiding mijn leerkrachtendiploma haalde, leek dit me de perfecte kans om beide te combineren met het volgende onderzoek naar de bijdrage van de Congo-literatuur aan de verwerking van het koloniale verleden in Vlaanderen. Hiervoor neem ik de Congo-literatuur in de leerboeken Nederlands onder de loep. Aangezien het koloniale verleden ook meer aandacht kreeg in de media de laatste jaren, leek me dit een actueel thema om verder te bestuderen.

Graag zou ik eerst een aantal mensen willen bedanken voor hun steun en hulp tijdens het schrijfproces. Allereerst wil ik mijn promotor Prof. Stéphanie Vanasten bedanken voor haar uitgebreide en kritische opvolging. Verder wil ik ook het personeel van de bibliotheken van de UGent, Arteveldehogeschool en UCLouvain bedanken voor hun hulp. Tot slot wil ik mijn dank betuigen aan mijn mama en vrienden voor hun steun.



# Inhoud

Inhoud .....	1
Inleiding.....	3
1. Beeldvorming, memory studies en cultureel geheugen .....	5
1.1. Hoe draagt de literatuur bij tot de beeldvorming.....	6
1.2. De functie van leerboeken bij de beeldvorming .....	9
2. Beeldvorming in het geval van Congo .....	11
2.1. Historiografie over Congo .....	11
2.2. Literatuur over Congo .....	13
2.3. In het onderwijs.....	18
3. Literatuuronderwijs.....	21
4. Literatuur in de leerplannen.....	23
4.1. Leerplan KOV .....	24
4.2. Leerplan GO!.....	25
4.3. Link met literatuuronderwijs.....	26
5. Methode.....	29
6. Analyse .....	33
6.1. Focus 6.....	33
6.1.1. Kuifje in Afrika .....	34
6.1.2. Achtergrondkennis over Congo.....	37
6.1.3. Duister hart.....	42
6.1.4. Gangreen 2 .....	46
6.1.5. Terug naar Congo .....	54
6.2. Frappant 6 .....	57
6.3. Kapitaal 6.....	62
6.4. Nieuw Netwerk Nederlands 5 .....	64
6.5. Nieuw Talent voor Taal 5.....	68
6.6. Vitaal Nederlands 6 .....	70
7. Conclusie en discussie .....	74
Bibliografie .....	77
Bijlagen .....	83
1. Focus handleiding.....	83
2. Artikel P-Magazine .....	97
3. Focus handboek.....	103
4. Frappant werkboek .....	116

5.	Frappant handboek .....	118
6.	Frappant handleiding .....	120
7.	Kapitaal werkboek.....	122
8.	Kapitaal handleiding .....	124
9.	Nieuw Netwerk Nederlands handboek .....	125
10.	Nieuw Netwerk Nederlands handleiding .....	127
11.	Nieuw Talent voor Taal werkboek.....	130
12.	Nieuw Talent voor Taal handboek .....	135
13.	Nieuw Talent voor Taal handleiding.....	137
14.	Vitaal Nederlands handboek .....	141
15.	Vitaal Nederlands handleiding .....	142
16.	Vitaal Nederlands compendium .....	146

## Inleiding

Het koloniale verleden is een onderwerp dat anno 2018-2019 veel aandacht krijgt. Vandaag de dag heeft België nog steeds geen excuses aangeboden aan Congo voor de kolonisatie. Dit is een gevoelige kwestie. Indien België de schuld van de wandaden in Congo erkent, zou het land tot een schadevergoeding veroordeeld kunnen worden. Daarnaast is het de taak van koning Filip en premier Charles Michel om hun excuses aan te bieden en dat zou verschillende conflicten met zich meebrengen.<sup>1</sup> Premier Michel heeft zich in april 2019 wel verontschuldigd bij de metissen die onterecht behandeld werden. Kinderen die werden geboren uit een relatie tussen een inheemse vrouw en een Belgische man, werden weggenomen van de moeder en naar België gebracht in de periode kort voor de onafhankelijkheid.<sup>2</sup>

De interesse in het koloniale verleden neemt steeds toe. Het is dan ook geen toeval dat de reeks *Kinderen van de kolonie* uitgezonden werd tegen het einde van 2018 en het begin van 2019. Dit gebeurde juist na de heropening van het Koninklijk museum voor Midden-Afrika in december 2018. Ook in de media is er belangstelling voor Congo en het koloniale verleden. Dat ook het onderwijs een rol speelt bij het overdragen van kennis over het koloniale verleden, kan afgeleid worden uit de volgende krantenkoppen:

- “Onderwijs haalt onvoldoende op koloniale kennis” (De Standaard, 24/10/2018)
- “Dekoloniseren kun je leren” (MO\*, 27/06/2018)

Het onderzoek naar de koloniale periode in de leerboeken staat nog in de kinderschoenen. De nadruk wordt vooral gelegd op Congo in de geschiedenisleerboeken. Dit onderzoek werd uitgevoerd door onder andere Planche (2009) en Karel Van Nieuwenhuysse (2014;2015). Niemand heeft echter onderzoek verricht naar de Congo-literatuur in de leerboeken Nederlands. Daarom zal deze scriptie de bijdrage van de Congo-literatuur aan de verwerking van het koloniale verleden in Vlaanderen bestuderen. Het doel van deze studie is dan ook om de Congo-literatuur in de leerboeken Nederlands in Vlaanderen te analyseren om te bekijken of dit een invloed heeft op het beeld over Congo. De leerboeken zullen onder de loep genomen worden op basis van de beschrijvend-analytische methode.

Deze scriptie beschrijft in eerste instantie de plaats van de Congo-literatuur in de leermethodes Nederlands. Vervolgens wordt nagegaan welk beeld de leermethodes schetsen over het koloniale verleden en Congo via de oefeningen over de Congo-literatuur. Doordat de leermethodes voornamelijk inzetten op literatuur als competentie, worden de verschillende vaardigheden geïntegreerd binnen eenzelfde onderwerp. Dit zou in het geval van Congo moeten leiden tot het bespreken van een maatschappelijk doel naast het leren van de leerinhoud.

---

<sup>1</sup> VAN DE VELDEN Wim, « Geen historische excuses van België voor Congo », in *De Tijd*, 15 december 2018.

<sup>2</sup> BRINCKMAN Bart, « Michel excuseert zich bij kinderen van de kolonie », in *De Standaard*, 3 april 2019, [http://www.standaard.be/cnt/dmf20190402\\_04297525](http://www.standaard.be/cnt/dmf20190402_04297525), (8 mei 2019).

Deze scriptie bestaat uit zes hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt de theorie rond beeldvorming en het culturele geheugen besproken. Eerst wordt de bijdrage van literatuur aan de beeldvorming behandeld. Hierbij worden de verschillende functies van literatuur beschreven op basis van het onderzoek van Erll en Rigney (2009).

Het tweede hoofdstuk handelt over de beeldvorming in het geval van Congo. Hierbij wordt er een onderscheid gemaakt tussen de historiografie, de literatuur en het onderwijs. Bij de *historiografie* gaan Vanhee en Castryck dieper in op de visies op het koloniale verleden, de significante trends over Congo, de manier waarop de literatuur kan gecategoriseerd worden en het perspectief waarmee er naar het koloniale verleden moet gekeken worden. *De literatuur over Congo* bespreekt de positie van de (post)koloniale literatuur in de literatuurgeschiedenis en de veranderingen die de Congo-literatuur ondergaan heeft. Vervolgens wordt *Congo in het onderwijs* besproken waarbij de bevindingen van Karel Van Nieuwenhuysse over Congo in het geschiedenisonderwijs aan bod komen. Ook de evolutie van de kennis over Congo in het culturele geheugen krijgt de nodige aandacht.

In hoofdstuk drie wordt dieper ingegaan op het literatuuronderwijs. Slings (2013) beschrijft de doelstellingen die literatuur nastreeft. Soetaert (1992) legt een verband tussen de literatuur en het debat aangezien dat zal leiden tot kritische reflectie. Daarnaast komt ook het profiel van een literair-competente lezer aan bod. Coenen (1992) beschrijft welke vaardigheden een leerling moet beheersen om literair-competent te zijn.

Hierna volgt hoofdstuk vier over de plaats van literatuur in de leerplannen. In dit hoofdstuk worden de leerplannen van het katholiek onderwijs en het gemeenschapsonderwijs onder de loep genomen. Ook een opsomming van de eindtermen lezen en literatuur, opgesteld door de overheid, wordt in dit onderdeel opgenomen.

Hoofdstuk vijf beschrijft de methode die gehanteerd wordt bij de analyse van de leermethodes. Ook de verzameling van de leermethodes komt hier aan bod.

In hoofdstuk zes worden de leermethodes Focus 6, Frappant 6, Kapitaal 6, Nieuw Netwerk Nederlands 5, Nieuw Talent voor taal 5 en Vitaal Nederlands 6 geanalyseerd. Ten slotte wordt de scriptie afgesloten met een conclusie en een discussie.

## 1. Beeldvorming, memory studies en cultureel geheugen

Beeldvorming wordt vaak geassocieerd met imagologie. Daarnaast is er ook een verband tussen beeldvorming en memory studies. Er wordt namelijk een beeld gecreëerd van het verleden waarop het doorgeven van herinneringen een invloed uitoefent. Het cultureel geheugen is essentieel wanneer er gekeken wordt naar de herinneringen van een bevolking en het beeld dat de bevolking hiervan krijgt. Eén van de grondleggers van het concept van collectieve geheugen is de socioloog Maurice Halbwachs die de term *mémoire collective* als eerste in de mond neemt. Hij beschrijft het collectieve geheugen of de *collective memory* als collectief gedeelde representaties van het verleden van een specifieke groep. Het is een gemeenschappelijk narratief van een culturele groep. Volgens hem is de individuele herinnering een onderdeel van een sociaal-maatschappelijke context omdat de herinnering telkens beïnvloed wordt door sociale relaties. Hij zegt dat alle herinneringen deel zijn van een collectief geheel waardoor strikt individuele herinneringen niet kunnen bestaan.<sup>3</sup>

Tijdens en kort na de Tweede Wereldoorlog was er weinig interesse voor onderzoek rond het collectieve geheugen. Pas rond 1960 kwam er weer interesse voor het onderwerp. Na de jaren zestig was er een verschuiving in het memory discours na de maatschappelijke veranderingen die de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie teweegbrachten. Rond de jaren tachtig werd het onderzoek naar het verleden en het collectief geheugen weer opgepikt.<sup>4</sup> Een belangrijke figuur in deze periode was Pierre Nora die bekend werd voor zijn werk *Les Lieux de Mémoire* (7 delen, 1984-1992). Volgens zijn concept duiden plaatsen de collectieve herinneringen van een bevolking aan. Het is een plaats waar geheugen en geschiedenis samenkomen. Die zogenaamde *plaatsen van herinneringen* dienen tot het bewaren van het collectieve geheugen. Hij zegt ook dat herinneringen verloren gaan en dat de herinnering zelf niet vanzelf in stand kan blijven waardoor we plaatsen nodig hebben die de herinnering levend houden.<sup>5</sup> Die plaatsen kunnen zowel materieel zijn als symbolisch. Ze zorgen ervoor dat de herinnering doorgegeven wordt over verschillende generaties heen. Zowel Halbwachs als Nora maken een duidelijk onderscheid tussen geschiedenis en herinneringen. Waar ze geschiedenis als dood en abstract zien, zien ze herinneringen als iets levendig, organisch en betekenisvol.<sup>6</sup>

Het echtpaar Jan en Aleida Assmann hanteren het begrip *cultural memory*. Volgens hen is de term *collective memory* te breed. Daarnaast houdt Halbwachs volgens hen geen rekening met het culturele. Zij splitsen dus het concept op in *communicative* en *cultural*

---

<sup>3</sup> Geciteerd uit tweede hand: ROTHBERG Michael, « Remembering back: Cultural memory, colonial legacies, and postcolonial studies », in *The Oxford handbook of postcolonial studies*, 2013, p. 362-364. Er bestaan nog andere begrippen voor cultural memory zoals de beschrijving van Hirsch, maar de focus ligt bewust op de term beschreven door Jan en Aleida Assmann.

<sup>4</sup> ERLI Astrid, « Cultural Memory Studies: An Introduction », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 4-9.

<sup>5</sup> NORA Pierre, « Between memory and history: Les lieux de mémoire », in *Representations*, vertaald door ROUDEBUSH Marc, n° 26, 1989, p. 7-9.

<sup>6</sup> ERLI Astrid, « Cultural Memory Studies: An Introduction », *op. cit.*

*memory*. Volgens J. Assmann behoort het communicatief geheugen tot het sociale vlak en tot de persoon als lid van een sociale omgeving. Het zijn herinneringen die mondeling aan een groep worden doorgegeven. Het is voornamelijk een middel om te communiceren. Het culturele geheugen daarentegen maakt deel uit van het historische, mythische en culturele domein waardoor het tot de culturele identiteit behoort. De focus ligt daarbij op de verschillende manieren waarop beelden van het verleden overgedragen en gedeeld worden binnen een samenleving. Het cultureel geheugen bestaat voornamelijk uit het reconstrueren van het verleden op basis van media.<sup>7</sup> Het is niet statisch, maar juist dynamisch aangezien het onderhevig is aan maatschappelijke veranderingen. Er is een continue interactie tussen vergeten en herinneren. Het culturele geheugen is gebaseerd op verschillende media die herinneringen overgedragen en die dus de beeldvorming beïnvloeden:

“Cultural memory consists of objectified culture, that is, the texts, images, buildings, and monuments which are designed to recall fateful events in the history of the collective.”<sup>8</sup>

Het culturele geheugen is dus voornamelijk gebaseerd op een mediacultuur waartoe zowel teksten als literatuur behoren. Ook leerboeken hebben een invloed bij het doorgeven van herinneringen waardoor ze gebruikt kunnen worden voor het achterhalen van de beeldvorming van het verleden in een bepaalde maatschappij.

#### 1.1. Hoe draagt de literatuur bij tot de beeldvorming

Volgens Erll & Rigney worden collectieve herinneringen en cultureel geheugen tot stand gebracht door de herhaling ervan via verschillende media. Literatuur is één van de media die bijdraagt tot het cultureel geheugen en ze neemt drie verschillende functies in. Ten eerste (1) fungeert literatuur als een medium voor nagedachtenis. Vervolgens (2) is literatuur een object van herinnering. Ten derde (3) is literatuur ook een middel om de productie van het cultureel geheugen te observeren.<sup>9</sup>

Ten eerste stellen Erll en Rigney dat literatuur een medium is voor nagedachtenis omdat ze collectieve herinneringen creëert door het verleden weer te geven in de vorm van verhalen. Hierbij zijn voor de hand liggende genres de historische roman en de autobiografie. In het geval van Congo, wat het onderwerp vormt van deze scriptie, behoort een groot aandeel van de literatuur tot het genre van de historische roman, een vorm van de autobiografie, de getuigenisroman en de documentaire literatuur. Het herinneren van het verleden gaat dus niet enkel gepaard met het reconstrueren van gebeurtenissen, maar ook met het verzamelen van teksten en verhalen uit die periode. Dat is ook de reden waarom literatuur een belangrijke rol speelt in het culturele geheugen, omdat het een enorme bron

---

<sup>7</sup> ASSMANN Jan, « Communicative and Cultural Memory », in MEUSBURGER Peter, HEFFERNAN Michael & WUNDER Edgar (éd.) *Cultural Memories*, vol. 4, Dordrecht, Springer Netherlands, 2011, p. 15-27.

<sup>8</sup> Over het begrip cultural memory van Assmann. KANSTEINER Wolf, « Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies », in *History and Theory*, vol. 41, n° 2, mei 2002, p. 182.

<sup>9</sup> ERLI Astrid & RIGNEY Ann, « Literature and the production of cultural memory: Introduction », in *European Journal of English Studies*, vol. 10, n° 2, 1 augustus 2006, p. 111-115.

van informatie is. Hieruit volgt dat literatuur een belangrijk medium is dat bijdraagt tot de beeldvorming.

Literatuur fungeert volgens Erll en Rigney als verbinding tussen meerdere generaties. Het is in tweede instantie een object van herinnering want het verzamelen van oudere teksten is een belangrijke component van het culturele erfgoed. Literatuur wordt herlezen en hergebruikt. Intertekstualiteit verspreidt de herinnering aan oudere literatuur verder. Dat literatuur hernomen of herschreven wordt, zorgt voor een literaire nagedachtenis. Het draagt bij tot de productie en reproductie van het cultureel geheugen. Daarnaast is literatuur ook een middel om kritisch na te denken over dat cultureel geheugen. Ook Lachmann (2008) ziet literatuur als een manier om kennis over te brengen en te herinneren. Hij brengt literatuur in verband met de mnemotechniek. Literatuur maakt volgens Lachmann deel uit van het culturele geheugen aangezien het een geheel is van herdenkingsacties die de door een cultuur opgeslagen kennis omvatten. Ze herinnert eraan dat literatuur uit vrijwel alle teksten bestaat die een cultuur heeft voortgebracht en die dus de cultuur hebben gevormd. Het schrijven van teksten bestaat niet alleen uit de herinnering en het geheugen, maar ook uit het interpreteren. Literatuur kan dan ook een nieuwe interpretatie geven aan andere teksten. Auteurs putten tijdens het schrijven uit bestaande teksten die ook tot een bepaalde cultuur horen en ze verwijzen er op verschillende manieren naar. De intertekstualiteit demonstreert het proces van een cultuur die zichzelf voortdurend aanpast en herschrijft. Cultuur is immers een dynamisch concept dat steeds verandert. Literatuur maakt deel uit van de traditie van representatie en overdracht van kennis. Het bewaren van het culturele geheugen heeft behoefte aan een middel voor het herinneren door duplicatie, door representatie van het afwezige via beelden, door de objectificatie van het geheugen en door het voorkomen van het vergeten via het terughalen van beelden. Hierbij speelt literatuur een essentiële rol aangezien het de nood om culturele ervaringen te bewaren vervult. De mnemonische kracht van de literatuur bestaat uit de representatie en overdracht van kennis.<sup>10</sup>

Literatuur maakt herinneringen waarneembaar. Ten derde is het volgens Erll en Rigney niet alleen een middel om collectieve herinneringen te produceren, maar een manier om vanuit een cultureel standpunt te kijken hoe nagedachtenis fungeert voor individuen en groepen.<sup>11</sup> Literatuur kan daarom gezien worden als een *mimesis* van herinnering. Neumann gebruikt deze term om te verwijzen naar “the ensemble of narrative forms and aesthetic techniques through which literary texts stage and reflect the workings of memory.”<sup>12</sup> Het is enerzijds een *mimesis van het individuele geheugen* dat gekoppeld kan worden aan psychologie en filosofie. Anderzijds is literatuur een *mimesis van het culturele geheugen* dat

---

<sup>10</sup> LACHMANN Renate, « Mnemonic and Intertextual Aspects of Literature », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 301-310.

<sup>11</sup> ERLI Astrid & RIGNEY Ann, « Literature and the production of cultural memory: Introduction », *op. cit.*, p. 113.

<sup>12</sup> NEUMANN Birgit, « The Literary Representation of Memory », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 334.

een beeld geeft van de epistemologie, ethiek en werking van het collectieve geheugen. Dit is belangrijk voor de interpretatie van het verleden. Literatuur is dus een middel om de productie van het cultureel geheugen te observeren.<sup>13</sup>

Naast deze actieve rol van literatuur in het culturele geheugen dient de functie van literatuur bij de beeldvorming ook kritisch bekeken te worden. Zowel de literatuurwetenschap als het onderzoek naar het culturele geheugen bestuderen representaties. Representaties zijn echter geen feiten. Literaire teksten kunnen dus niet aangenomen worden als historische documenten of bronnen. Daarom is het standpunt van de literaire analist essentieel. De beeldvorming bij literatuur draait dus voornamelijk om de interpretatie en de manier waarop de herinnering gerepresenteerd wordt.<sup>14</sup>

De functies die Erll en Rigney toeschrijven aan literatuur wijzen op de manier waarop literatuur bijdraagt tot het culturele geheugen. Literatuur is inderdaad een vorm van nagedachtenis. Natuurlijk moet dit bekeken worden vanuit een literair perspectief en niet vanuit een historisch perspectief. Ook al is literatuur geen objectieve voorstelling van het verleden, toch blijft ze een omvangrijke bron van informatie aangezien literatuuranalyse kan leiden tot verschillende inzichten in de representatie van het verleden. Een kritische blik is essentieel bij deze literatuuranalyse. Erll en Rigney beschrijven literatuur ook als een middel om herinneringen waarneembaar te maken. Niet alleen literatuur, maar ook leerboeken maken herinneringen waarneembaar. Ze bevatten beiden een beeld. Het zijn allebei manieren om bij te dragen tot het culturele geheugen van een bevolking.

De literatuur die wordt opgenomen tot dat culturele geheugen wordt deels geselecteerd. Een canon is een selectie van wat er over de jaren heen zal worden herinnerd. Een literaire canon is hiervan een voorbeeld. Deze is onderhevig aan verandering, maar het blijft een belangrijk instrument voor het onderwijs aangezien dit de basis vormt voor leerboeken en curricula.<sup>15</sup> Hoewel canons kunnen veranderen wanneer de collectieve waarden van een cultuur veranderen, blijken ze vaak heel lang onveranderlijk door hun belangrijke rol in het vormen en onderhouden van het culturele geheugen. Een canon bepaalt op die manier wat er in het culturele geheugen blijft en dat heeft een invloed op de visie op het heden en het verleden. Ook een literaire canon heeft een dergelijke invloed. Schrijvers baseren zich op gecanoniseerde auteurs en teksten en een literaire criticus of historicus zal meer aandacht besteden aan deze auteurs en deze werken. De gecanoniseerde werken blijven op die manier

---

<sup>13</sup> ERLI Astrid & RIGNEY Ann, « Literature and the production of cultural memory: Introduction », *op. cit.*, p. 114.

<sup>14</sup> SAUNDERS Max, « Life-Writing, Cultural Memory, and Literary Studies », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 322-323.

<sup>15</sup> ASSMAN Aleida, « Canon and Archive », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 100-103.

in omloop en leerkrachten sporen leerlingen aan om boeken te lezen uit de literaire canon. Kortom, de invloed van een literaire canon is omvangrijk.<sup>16</sup>

Erll (2008)<sup>17</sup> onderscheidt twee *inter-medial relations* die een invloed hebben op het proces waarbij fictie een medium wordt van het culturele geheugen. De term *remediation* impliceert volgens Erll dat belangrijke momenten telkens verschijnen in verschillende media waaronder film, afbeeldingen, krantenartikelen enz. Een gebeurtenis die deel uitmaakt van het culturele geheugen is niet enkel gebonden tot één medium. Doordat deze gebeurtenis opgepikt wordt door verschillende media, ontstaat een herinnering die wordt opgenomen in het collectieve geheugen van de bevolking. De term *premediation* houdt volgens Erll in dat bestaande media over een bepaalde gebeurtenis een schematisch overzicht bieden die zal dienen voor een toekomstige ervaring en de representatie ervan. *Premediation* verwijst naar “cultural practices of looking, naming and narrating. It is the effect of and the starting point for mediatized memories.”<sup>18</sup>

In het geval van Congo is een voorbeeld van *remediation* de verspreiding van de afgehakte handen in verschillende media. Deze gruwel is het boegbeeld van de kolonisatie van Congo. Daarnaast was er ook *premediation* aangezien andere landen in Europa een gelijkaardig scenario van kolonisatie en dekolonisatie meegemaakt hadden.

Literatuur kan op verschillende manieren bijdragen aan de beeldvorming. Het is een middel om te herinneren. Boeken en teksten bevatten kennis en herinneringen die worden doorgegeven, niet enkel over verschillende generaties heen, maar ook over verschillende culturen heen. Via de literatuur kunnen verschillende culturen elkaar observeren. Ook intertekstualiteit draagt bij tot het doorgeven van cultuur. Het gaat echter nog een stap verder aangezien dit ook kan leiden tot een verschillende interpretatie van een tekst. Wat Neumann opmerkt over literatuur als een mimesis van het culturele geheugen, kan gelinkt worden aan een literaire canon. Een literaire canon is namelijk de verzameling literatuur waar een bepaalde cultuur belang aan hecht. Dit is de informatie die onthouden en doorgegeven moet worden. Een literaire canon kan dus gebruikt worden om de productie van het culturele geheugen te bestuderen.

## 1.2. De functie van leerboeken bij de beeldvorming

Het culturele geheugen wordt gevormd door verschillende media. Naast literatuur draagt ook het onderwijs bij tot het culturele geheugen. Hierbij spelen leerboeken een essentiële rol. Naast leerboeken zijn er ook nog verschillende andere factoren die deel uitmaken van het onderwijs. Bij het onderzoeken van deze leerboeken moeten we er rekening mee houden dat

---

<sup>16</sup> GRABES Herbert, « Cultural Memory and the Literary Canon », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 311-319.

<sup>17</sup> ERLI Astrid, « Literature, film, and the mediality of cultural memory », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural memory studies: An international and interdisciplinary handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 2008, p. 392-397.

<sup>18</sup> *Ibid.*

in de praktijk leerkrachten ook op andere manieren kunnen bijdragen tot het culturele geheugen. Het is dus belangrijk om het volgende in acht te nemen: het gebruik van ander materiaal, het gebruik van het leerboek en de selectie van inhoud uit het leerboek. Het resultaat van deze scriptie kan dus door deze factoren beïnvloed worden in de praktijk.

Een eerste factor (1) is dat er ook rekening moet gehouden worden met leerkrachten die geen gebruik maken van de gepubliceerde leerboeken, maar die ervoor kiezen om eigen materiaal te ontwikkelen. Daarnaast (2) maken leerkrachten ook een selectie van de inhoud uit de leerboeken waardoor niet al het materiaal uit het handboek in de klas wordt besproken. Vervolgens (3) wordt het leerboek soms ook als naslagwerk bedoeld, als extra ondersteuning bij de inhoud. Ook het internet kan bijdragen tot de beeldvorming van de leerlingen. Hoewel het leerboek niet het enige medium is dat in het onderwijs gebruikt wordt, blijft het toch een veelvoorkomend instrument. In deze masterscriptie wordt er enkel gekeken naar de bijdrage tot de beeldvorming over Congo in leerboeken omdat het nog steeds een veelgebruikt instrument blijft in de klas.<sup>19</sup> Leerboeken zijn ook traceerbaar waardoor het gebruikt kan worden in de analyse van de beeldvorming in het onderwijs.

Het leerboek blijft een gebruikelijk leermiddel in het onderwijs. Daaruit volgt dat leerboeken een invloed uitoefenen op de beeldvorming van de bevolking doordat ze deel uitmaken van het culturele geheugen. Er is echter amper onderzoek beschikbaar hierover waardoor het onderzoek van De Baets in 1988, één van de weinige bronnen rond het onderwerp, ruim dertig jaar na publicatie nog steeds relevant is. Hiernaast heeft ook Planche (2009) onderzoek verricht naar de beeldvorming in geschiedenisboeken, meer specifiek over het beeld van Leopold II. Volgens het onderzoek van De Baets<sup>20</sup> zijn er wel degelijk parallellen tussen wat er in leerboeken staat en de publieke opinie en kennis van het onderwerp. Rond de jaren zestig was er een opvallende kring in de geschiedenisboeken, namelijk een sterke afname van het nationalisme, door de invloed van de dekolonisatie van Congo. De leerboeken hebben toen een versterkende invloed gehad op de publieke opinie over de dekolonisatie volgens De Baets. Aangezien er veel verschillende factoren zijn die impact hebben op het opinieklimaat, is het uiteraard niet mogelijk om een duidelijke invloed van leerboeken op de maatschappij te onderscheiden. Toch kunnen leerboeken een beeld opbouwen waardoor er een trage verandering ontstaat in het denken van de maatschappij.

Planche (2009) bevestigt ook dat schoolboeken een representatie zijn van de periode waarin ze het bericht van de natie moesten overbrengen op de bevolking. Schoolboeken zijn een soort *gedachtenisvormer*. Doorheen de jaren is de invloed van het schoolboek gedaald door de veranderingen in de leerplannen aangezien er een grotere nadruk wordt gelegd op methodologische vaardigheden en minder op de theoretische inhoud. Daarnaast zijn er nog andere pedagogische middelen naast het handboek die ingeschakeld worden in het onderwijs.

---

<sup>19</sup> FONTAINE Petrus Franciscus Maria 1921-2012, *Schoolboekanalyse*, Groningen : Wolters-Noordhoff, 1980..16.

<sup>20</sup> DE BAETS A., « Beeldvorming over niet-westerse culturen. De invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984 », in *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, n° 3-4, 1988, p. 514-521.

Toch moet de invloed van het schoolboek niet onderschat worden. Het is nog steeds een *getuige van gedachtenisvorming* aangezien het een weerspiegeling is van wat een gemeenschap tijdens een bepaalde periode probeert over te brengen op volgende generaties. Het kan gezien worden als een vorm van *nationale autobiografie*. Schoolboeken tonen wat een samenleving wil onthouden en herinneren van het verleden. Planche beschrijft dit als *de toestand van haar nagedachtenis*.<sup>21</sup>

Er zijn slechts een beperkt aantal studies die onderzoek uitvoeren naar leerboeken in België. De toestand van het zogenaamd *educatief geheugen* in België is erbarmelijk. Leerboeken hebben echter een beperkte houdbaarheidsdatum omdat ze verankerd zijn in een bepaalde tijdsgeest. Hierdoor is er weinig sprake van bewaring en archivering van de leerboeken. Vervolgens is er ook weinig onderzoek naar leerboeken wat te maken kan hebben met de moeilijkheid van het opsporen van dergelijke leerboeken.<sup>22</sup> Zodoende is er nood aan meer onderzoek over dit domein zodat de kennis van het educatieve geheugen in België erop kan verbeteren in de toekomst. Dat wordt ook bevestigd door onderwijsexpert en onderzoeker Jan Van Damme. Hij beweert dat er dringend wetenschappelijk onderzoek moet verricht worden naar de kwaliteit van de leerboeken. Dat heeft hij al gedaan voor begrijpend lezen met als conclusie dat de meeste leerboeken Nederlands ondermaats scoren.<sup>23</sup>

Naast het gegeven dat er nog weinig leerboekenanalyse verricht is, blijft ook het onderzoek naar Congo in het algemeen beperkt. Het onderwerp van het koloniale verleden komt wel steeds meer in de schijnwerpers te staan met de recente reeks *Kinderen van de kolonie* (2018-2019) en door het eerder uitgegeven boek van David Van Reybrouck in 2010 getiteld *Congo, een geschiedenis*. In dit onderzoek wordt de (post)koloniale literatuur in leerboeken Nederlands geanalyseerd. Dat impliceert ook een zekere analyse van de weergave van de geschiedenis, aangezien de context waarin leerboeken de literatuur aanbieden een invloed zal hebben op de bijdrage ervan tot het culturele geheugen.

## 2. Beeldvorming in het geval van Congo

### 2.1. Historiografie over Congo

Het onderwerp Afrika en het koloniale verleden krijgt steeds meer aandacht in de media. Dit is opvallend aangezien er gedurende lange tijd amper werd gesproken over de koloniale tijd. Het boek over Congo van David Van Reybrouck heeft hiertoe bijgedragen. Vanhee en Castryck (2002)<sup>24</sup> merken in hun onderzoek op wat Karel Van Nieuwenhuysse vandaag de dag ook

---

<sup>21</sup> PLANCHE Stéphanie (role)aut, « De “koning-kolonisator” op school: ambivalent portret van een (anti)held », in PLASMAN Pierre-Luc (role)aut, DUJARDIN Vincent (role)aut & VAN DEN WIJNGAERT Mark (éd.) *Leopold II: ongegeneerd genie?: buitenlandse politiek en kolonisatie*, 1e editie, Tielt : Lannoo, 2009, p. 235-245.

<sup>22</sup> CATTEEUW Karl & DE BAETS Antoon, *Gekaft : wereld en waarheid in het schoolboek : een project rond schoolboeken in het kader van: Antwerp World Book Capital 2004*, Antwerpen : UNESCO Centrum Vlaanderen, 2004.

<sup>23</sup> DM, « Lang niet alle schoolboeken zijn wetenschappelijk onderbouwd: “Onderzoek nu toch welke cursus deugt en welke niet” », in *Het Laatste Nieuws*, 8 april 2019.

<sup>24</sup> VANHEE Hein & CASTRYCK Geert, « Belgische historiografie en verbeelding over het koloniale verleden », in *Journal Belgian History*, n° 32, 2002, p. 305-320.

opmerkt, namelijk dat er nog altijd niet op een kritische of genuanceerde manier naar het kolonialisme en de rol van de Belgen wordt gekeken.

Vanhee en Castryck stellen twee tegengestelde visies op het koloniale verleden vast. Enerzijds is er de visie dat het kolonialisme een positieve impact heeft teweeggebracht op Congo omdat het beschaving en modernisering heeft gerealiseerd. Deze visie is ook gerelateerd aan de rol van de kerk binnen de kolonisatie. Anderzijds is er de populaire visie die de wandaden in Congo veroordeelt en de Belgische verantwoordelijkheid erkent. Deze visie op het koloniale discours heeft enkele kenmerken. Een eerste kenmerk is dat de focus op het begin van de koloniale periode en op de gebeurtenissen voor en na de onafhankelijkheid ligt. Daarnaast komt het discours bij verschillende groepen in België voor. Niet enkel op het internet of in de krant, ook in theaterproducties en literatuur komt het onderwerp van de misdaden in het koloniale verleden naar voren. Een volgend kenmerk is de overtuiging dat de waarheid over Congo nog altijd in de doofpot wordt gestopt.<sup>25</sup> Beide interpretaties over het koloniale verleden hebben dezelfde eurocentrische visie op de Afrikaanse traditie. Zowel de negatieve beoordelingen als de positieve beoordelingen over de kolonisatie berusten op een Westers referentiekader.

Er is intussen veel gebeurd rond Congo in de voorbije jaren. Toch is volgende uitspraak van Vanhee en Castryck in 2002 relevant aangezien het de verdeeldheid over het koloniale verleden weergeeft. In het algemeen stellen Vanhee en Castryck in 2002 vast:

“dat (1) [...] in België een nieuwe interesse voor het koloniale verleden lijkt te ontstaan, dat (2) de publieke opinie verdeeld wordt door tegengestelde representaties van de essentie van het kolonialisme en haar impact op de Afrikaanse samenleving, en dat (3) deze overeenkomen met de visies die op 30 juni 1960, tijdens de Kongolese onafhankelijkheidsviering, botsten.”<sup>26</sup>

Er is een wisselwerking tussen historiografie en het publieke debat en de verbeelding over het koloniale verleden. Er wordt verwezen naar theaterstukken die zich inspireerden op historiografische werken. Hieruit kan afgeleid worden dat literatuur in het algemeen zich vaak baseert op historiografie. De historiografie heeft dus niet alleen een invloed op de verbeelding over Congo en het publieke debat, maar ook op de literatuur die op zijn beurt ook bijdraagt tot de beeldvorming over Congo.

Vanhee en Castryck onderscheiden een aantal significante trends binnen de Belgische historiografie over Congo. Ten eerste toonden onderzoekers in België weinig interesse voor de geschiedenis van Afrika en Congo. Zeker in de jaren zestig en zeventig was er een afkeer van de imperialistische geschiedschrijving. Pas vanaf de jaren tachtig begon de historische interesse terug op te laaien. Vervolgens was er een concentratie op “de geschiedenis van de Belgische aanwezigheid in Afrika’, waarbij afwisselend pioniers, missionarissen, dokters,

---

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*

biologen, etnologen, kunstverzamelaars, socialisten, enz. in de schijnwerpers komen te staan.”<sup>27</sup> Volgens Vanhee en Castryck, die koloniale literatuur over Congo categoriseren, gaat ook de Belgische literatuur over Congo grotendeels over deze Belgische aanwezigheid in Congo. De reden hiervoor is volgens hen het grote aanbod documentatie in de archieven, waaronder getuigenissen hierover. Binnen de geschiedschrijving zijn er “historische, politieke en morele implicaties van die ‘Belgische aanwezigheid’.”<sup>28</sup> Auteurs hanteren verschillende aanpakken om deze problematiek weer te geven. Ten eerste is er een deel dat deze aanwezigheid afschildert als het ‘koloniale avontuur’ waar de focus ligt op de acties en daden van de westerse personages terwijl de Afrikaanse samenleving op de achtergrond wordt geplaatst. Verschillende auteurs kozen ervoor om de problematiek van de Belgische aanwezigheid wel op te nemen, maar om zich te onthouden van morele oordelen. Bij het bespreken van thema’s zoals geweld en onderdrukking is het echter onmogelijk om geen persoonlijke visie te laten doorschijnen. Een laatste groep kiest ervoor om het geweld en de wantoestanden van de kolonisatie als onderwerp te nemen. Hierop is er wel kritiek omdat het enkel het geweld toont met de kolonisator als dader en de gekoloniseerde als hulpeloos slachtoffer, wat een vertekend beeld weergeeft.

Vanhee en Castryck stellen verder dat er met een ander perspectief naar het koloniale verleden gekeken moet worden:

“Een meer holistische en dynamische benadering eist meer aandacht op voor enerzijds de sociale achtergronden, motivaties en verbeelding van de Belgen en Europeanen in Afrika, anderzijds voor de eigen geschiedenis en dynamiek van Afrikaanse samenlevingen, en tenslotte voor de evolutie van dit alles onder invloed van onderlinge confrontaties en interacties.”<sup>29</sup>

In het jaar 1985, wanneer Congo 25 jaar onafhankelijk is, komt er meer aandacht voor het koloniale verleden.

## 2.2. Literatuur over Congo

De literatuurgeschiedenis *Altijd weer vogels die nesten beginnen* beschrijft hoe er amper een cultureel leven was gegroeid in Congo tijdens de koloniale periode. Tijdens en na de Tweede Wereldoorlog kwam hier verandering in met de oprichting van *Band.Tijdschrift voor Vlaams kultuurleven* en *Zuiderkruis. Tijdschrift voor Vlaams-Afrikaanse letterkunde*. De letterkunde die deze bewegingen voor oog hadden, werd echter niet gerealiseerd. Sommige auteurs schonken aandacht aan de Afrikaanse cultuur en het Afrikaanse leven, maar de werken blijven een koloniale literatuur waarbij de stereotypes en de clichés over de zwarte bevolking steeds aanwezig waren. Er was amper kritiek op de kolonisatie. Zelfs *Oproer in Congo*, een werk gekend om de kritische noot tegenover het beleid van uitbuiting, waarin

---

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> *Ibid.*

wordt betoogd voor gelijkheid tussen zwart en blank, veroordeelt de fundamentele bedoeling van de kolonisatie niet, namelijk het beschavingsideaal.<sup>30</sup>

De twee tegengestelde visies op de kolonisatie komen ook voor in de literatuur. Aan de ene kant zijn er de pro-koloniale teksten waarin de argumentatie ten gunste van de Congolese kolonie vaak bezaaid is met inconsistenties en tegenstrijdige redeneringen. Ambigüiteiten en tegenstrijdigheden kenmerken de literaire werken van de auteurs die de kolonisatie ondersteunen. Daarnaast sluit een groot deel van deze literaire teksten aan bij het traditioneel eurocentrisch denken waarbij alles wordt bekeken vanuit een Westers standpunt. Ze bevestigden de algemeen aanvaarde Eurocentrische overtuigingen van hun Vlaamse lezers wat zorgde voor de mythe van een beschaafde kolonisatie. Vele literaire teksten werden niet geschreven door professionele auteurs, maar door aanwezigen in Congo die voornamelijk schreven in hun vrije tijd. In de verhalen is de koloniale mentaliteit dominant aanwezig. Daarnaast is er ook een dubbelzinnige houding ten opzichte van de zwarte cultuur en samenleving. De zwarten worden gepresenteerd als primitief en wreed. Alleen door de normen en waarden van westerse beschaving over te nemen kan er beschaving ontstaan. Vervolgens is de positie van de zwarte altijd onderdanig aan de dominante positie van de blanken als koloniale heersers.<sup>31</sup>

Aan de andere kant was er gedurende de koloniale periode ook een koloniaal-kritische onderstroom. Deze groep had twee verschillende uitdrukkingsvormen. De eerste groep leverde een aantal literaire werken waarin er kritiek was op de kolonisatie van Congo zonder de fundamentele van de kolonisatie te veroordelen. Het doel van de kolonisatie werd niet ter discussie gesteld, alleen de manier waarop de kolonistoren dat probeerden te bereiken. De betrokken schrijvers konden zich volledig identificeren met het hoofddoel van de kolonisatie, maar hadden sterke twijfels over de gebruikte methoden. Een voorbeeld van deze auteurs zijn de missionarissen die zich bewust waren van de noodzaak om de Afrikaanse cultuur en de taal te leren kennen en te begrijpen. Dit was echter noodzakelijk om hun christelijke inspanningen te doen slagen. Ze waren dan ook een van de eersten die hun observatie van het Afrikaanse volk neerschreven. Bijgevolg werden er een aantal literaire werken geschreven door missionarissen met een zwarte protagonist. Andere schrijvers daarentegen waren veel extremer. Zij verkondigden een antikolonialistisch standpunt. Volgens hen hadden de Belgen geen recht om zich te bemoeien met Afrika. Voor hen was het kolonisatieproject zelf volledig misleidend en absurd.<sup>32</sup> Een voorbeeld hiervan is de buitenlandse roman *Heart of Darkness* (1902), geschreven door Joseph Conrad, en *Tropenwee* (1904), geschreven door Henri van Booven. Beide werken zijn een aanklacht tegen de wandaden in Congo.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> BREMS Hugo, GELDERBLOM Arie Jan & MUSSCHOOT Anna Marie (viaf)41947252, *Altijd weer vogels die nesten beginnen : geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1945-2005*, Amsterdam : Bakker, 2009, p. 184-185.

<sup>31</sup> RENDERS LUC, « In black and white: a bird's eye overview of Flemish prose on the Congo », in *Tydskrif vir Letterkunde*, vol. 46, 2009, p. 109-122.

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> BEL Jacqueline, *Bloed en rozen : geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1900-1945*, Amsterdam : Uitgeverij Bert Bakker, 2015, p. 283-284.

Volgens Stanard (2019) heeft het voor de literatuur weinig zin om 1960 te beschouwen als een scheidslijn, omdat de werken van vóór de onafhankelijkheid niet zomaar verdwenen. Ook ontstond er inderdaad al een vorm van kritiek voor 1960. Zo geeft Walschaps *Oproer in Congo* niet echt een rooskleurig beeld van de koloniale situatie. Toch werd het goed ontvangen en bleef het tot ver na de koloniale tijd geprezen. Dergelijke koloniale literatuur bleef beschikbaar, ook al werden sommige ervan na 1960 moeilijker te vinden. Andere koloniale boeken en publicaties werden geschreven tijdens de onafhankelijkheid, maar verschenen pas na 1960. De ervaringen waarop men zich in de jaren na 1960 baseerde, waren natuurlijk vaak een afspiegeling van de politieke situatie. Koloniale literatuur nam een marginale plaats in binnen de Vlaamse en Franstalige literatuur in België. Met de onafhankelijkheid van de kolonie onderging de Vlaamse literatuur over Congo een drastische verandering. De rellen die na de onafhankelijkheid uitbraken, maakten duidelijk grote indruk op schrijvers. Schrijvers werden geïnspireerd door de gewelddadige gebeurtenissen tijdens en na de onafhankelijkheid.<sup>34</sup> Sommige auteurs kozen ervoor om het trauma te negeren en te begraven onder een positief beeld van het leven in Congo voor 1960. In een aantal andere werken werd het geweld van die periode gebruikt als achtergrond. In de meeste andere gevallen, was de auteur zelf getuige van het geweld. Als gevolg hiervan wordt de zwarte bevolking in een negatief daglicht gesteld. De blanken daarentegen worden gezien als slachtoffer en onschuldig. Het geweld toont de blanken dat hun doel van kolonisatie, beschaving en kerstening mislukt is. In de literatuur werd er geschreven over de problematische relatie en de enorme culturele kloof tussen blank en zwart, tussen de Afrikaanse en de westerse cultuur. Deze botsing werd duidelijk uitgedrukt in de vorm van de *évolué*. Tijdens de periode na de onafhankelijkheid verschenen er veel literaire werken. De mislukking van de kolonisatie en het brengen van beschaving werd erkend. Belgen die terugkeerden uit Congo schreven hun ervaringen neer wat resulteerde in een Vlaamse literatuur over Congo die retrospectief is. Het bestaat voornamelijk uit ex-kolonialen die terugblikken op de koloniale periode met nostalgie, verwondering of verbittering.<sup>35</sup>

Eén van de bekendste auteurs die putte uit zijn koloniale ervaringen, was Jef Geeraerts. Hij was een voormalig assistent-gewestbeheerder. Zijn werk onderscheidt zich door de complexiteit en het choquerende aspect. Geeraerts autobiografische *Gangreen*-cyclus was gebaseerd op zijn ervaringen rond 1956-1960. Hij onthulde de verdorvenheid en degeneratie van de koloniale overheersing. Geeraerts hoofdpersoon is voornamelijk gefocust op seks en drank. Deze thema's hoorden buiten de gevestigde maatschappelijke waarden en doorbraken de maatschappelijke preutsheid. Geeraerts eerste twee delen van de *Gangreen*-cyclus kunnen onderverdeeld worden tot de ego-literatuur.<sup>36</sup> De roman slaagt erin om religie op allerlei manieren te bekritisieren en weerlegt het beeld van het Belgische koloniale optreden als beschavend, katholiek en verheffend. Hij won de Belgische Staatsprijs voor verhalend proza

---

<sup>34</sup> STANARD Matthew G., *The Leopard, the Lion, and the Cock : Colonial memories and monuments in Belgium*, Leuven : Leuven university press, 2019, p. 92-93.

<sup>35</sup> RENDERS LUC, « In black and white: a bird's eye overview of Flemish prose on the Congo », *op. cit.*

<sup>36</sup> ANBEEK Tom et al., *Nederlandse literatuur na 1830*, Stichting Teleac/BRT, 1984, p. 179-181.

wanneer de controverse over het boek de regering aanzette om de roman in beslag te nemen.<sup>37</sup> Het boek veroorzaakte, net als het boek *Ik, Jan Cremer*, veel onenigheid. Ook de literaire kritiek reageerde verdeeld. De reden hiervoor zou de verwarring zijn over de grens tussen autobiografie en fictie. Geeraerts benoemt het werk zelf als eerder autobiografisch. Ook de schrijfstijl is bijzonder, aangezien het een doorlopend monoloog is. Jef, de ik-persoon, vertelt over zijn leven in Congo. *Gangreen 1. Black Venus* is volgens Brems (2009) “een ode aan het ongeremde vitalistische leven, een inwijding van de bange blanke man in de wereld van de tropische natuur, waar alle remmingen van de beschaving hem afvallen.”<sup>38</sup> Deze ode bestaat niet alleen uit het leven in de natuur, maar ook uit het hebben van seksuele relaties met zwarte vrouwen. Deze vrouwen staan symbool voor het dierlijke en de onderwerping aan de noden van de man. *Gangreen 1* en tal van andere koloniale literatuur bevatten een combinatie van het dierlijke, seks en minachting voor de beschaving.<sup>39</sup>

Dat het jaar 1985 meer reflectie op het koloniale verleden heeft uitgelokt, blijkt uit de publicatie van talrijke boeken over het koloniale leven en het koloniale verleden, zowel van wetenschappelijke studies als van boeken. Enerzijds neemt de literatuur die koloniale thema's behandelt weinig plaats in binnen de Nederlandstalige en Franstalige literatuur. Renders en Roos (2009) verklaarden dat de koloniale literatuur vanuit Vlaams en Waals perspectief niet algemeen bekend is en nog minder bestudeerd wordt. Volgens hen is er nood aan een kritische analyse van de Congo-literatuur vanuit een postkoloniaal perspectief.<sup>40</sup> De academische belangstelling voor Nederlandse of Franse literaire teksten over Congo is gering, ondanks het feit dat Congo zo'n belangrijke rol heeft gespeeld in de Belgische geschiedenis. Anderzijds suggereert onderzoek naar koloniale of Congolese literatuur in het Nederlands, Frans of een vertaling, een groeiende aandacht in de afgelopen 20 jaar in België en in het buitenland voor de Belgische koloniale literatuur. In 1985 tot en met de jaren negentig werd belangrijk werk geproduceerd dat voor een deel gebaseerd is op de koloniale ervaring, maar ook op de nostalgische ervaring van de koloniale tijd.<sup>41</sup>

Nadat de Vlaamse aanwezigheid in Congo in de jaren na de onafhankelijkheid enorm is afgenomen, kwam er een heropleving van de reisliteratuur. Nieuwe koloniale memoires van reisverhalen en romans die rond 1985 verschenen, waren gebaseerd op linken met Congo. Het zijn reisverhalen waarin een buitenstaander de situatie observeert en beschrijft. Opnieuw is er een verandering in de literatuur: de dappere avonturier, de idealistische pionier of missionaris wordt vervangen door de sceptische realist. Ze beschrijven Congo en proberen de bevolking te begrijpen. Een voorbeeld van een dergelijke auteur is Lieve Joris die de

---

<sup>37</sup> STANARD Matthew G., *The Leopard, the Lion, and the Cock : Colonial memories and monuments in Belgium*, *op. cit.*, p. 93-94.

<sup>38</sup> BREMS Hugo et al., *Altijd weer vogels die nesten beginnen : geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1945-2005*, *op. cit.*, p. 266.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 265-266.

<sup>40</sup> RENDERS LUC & ROOS Henriette, « The Congo in literature », in *Tydskrif vir Letterkunde*, vol. 1, n° 46, 2009, p. 8-10.

<sup>41</sup> STANARD Matthew G., *The Leopard, the Lion, and the Cock : Colonial memories and monuments in Belgium*, *op. cit.*, p. 141-143.

complexiteit van Congo probeert weer te geven: niet alleen in het heden, maar ook door verbanden te maken met het verleden. Er is echter ook kritiek op schrijvers van reisverhalen en fictie over Congo aangezien ze vaak schrijven vanuit hun eigen culturele achtergrond en ideologie. Hierdoor is het beeld van Congo en haar inwoners niet representatief want het is slechts een weerspiegeling van hun eigen visie. Deze literaire werken leiden niet tot inzicht in Congo of een beter begrip van de bevolking. Integendeel, ze kunnen zelfs leiden tot de aanvaarding van de koloniale mentaliteit. Toch is er weliswaar een klein aantal auteurs dat kritisch commentaar geeft op de kolonisatie, wat leidt tot een beter begrip van de Afrikaanse cultuur. Daarnaast is er ook in een gering aantal werken een kritische blik aanwezig op de blanke aanwezigheid in Congo.<sup>42</sup> Er is nog steeds een zekere nostalgie in veel literatuur die midden jaren tachtig verscheen. België leek het trauma van de dekolonisatie achter zich te hebben gelaten en terug te kijken op de goede dagen van de voorgaande jaren. Opvallend is de mate waarin pro-koloniale propaganda nog steeds circuleren en de opvattingen over het koloniale verleden in beeld brengen. Dit kwam door de enorme erfenis van gedrukte materialen zoals studieboeken, reisverslagen, essays, wetenschappelijke artikelen en romans, geërfd van het koloniale tijdperk.<sup>43</sup>

Rond die periode kwam er ook kritiek vanuit het buitenland op de koloniale praktijken van België. Voormalig diplomaat Jules Marshals publiceerde een werk, waarin het misbruik en de uitbuiting van de Congolese bevolking aan het licht kwam, onder het pseudoniem A.M. Delathuy. Een ander belangrijk academisch boek dat rond 1985 verschijnt, is de aanklacht van Daniël Vangroenweghe *Rood Rubber* over de rubberexploitatie. Een keerpunt kwam in 1998 toen de Amerikaanse journalist Adam Hochschild in 1998 King *Leopold's Ghost* publiceerde. Het werk werd snel vertaald in het Frans en het Vlaams. De reacties waren gemengd. Velen gaven toe dat Leopold de Congolezen had uitgebuit en misbruikt, maar waren van mening dat Hochschild overdreef in zijn beschrijvingen. Zo sprak hij van 10 miljoen doden en van een Holocaust.<sup>44</sup>

De manier waarop de koloniale herinneringen over Congo aanwezig waren in het collectieve geheugen heeft een weerslag gehad op de (post)koloniale literatuur, maar ook op het innemen van een kritische houding. De herinneringen over Congo hebben een soort erosie gekend doordat ze lang in de doofpot werden gestopt. Dit werd veroorzaakt door een erfenis van schuld. Er kwam hier verandering in tegen het einde van de twintigste eeuw wanneer er meer interesse kwam naar het koloniale verleden.

Literaire teksten functioneren niet alleen als opslagplaats van de menselijke essentie, maar de emotionele lading stelt ons ook in staat om te lezen over de onzichtbare facetten van de mens. Net zoals de literatuur in staat is om gruwelijke tragedies te benoemen, is literatuur ook een manier om afstand te nemen. De Belgische teksten geschreven tegen het einde van

---

<sup>42</sup> RENDERS LUC, « In black and white: a bird's eye overview of Flemish prose on the Congo », *op. cit.*

<sup>43</sup> STANARD Matthew G., *The Leopard, the Lion, and the Cock : Colonial memories and monuments in Belgium*, *op. cit.*, p. 141-143.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 184-186.

de twintigste eeuw dragen resten van het Afrikaanse geheugen mee door het standpunt van meerdere stemmen weer te geven. Ze getuigen van de verovering en de spanningen, scheuren en culturele fusies die ontstaan. Schrijvers zijn steeds beter in staat om een geheel te maken van een vrij complexe geschiedenis. Ze schrijven later over de fouten van de veroveringen, de domesticatie en de uitbuiting van het grondgebied van Centraal-Afrika. Ze beschrijven de cultuurshock, maar ook de fascinatie voor de ontdekking van de ander.<sup>45</sup>

In de 21<sup>ste</sup> eeuw is er een nieuwe kentering dat nieuwe perspectieven opent bij het lezen van (post)koloniale literatuur. Goddeeris en Kiangu (2011) beargumenteren dat de academische wereld zich richting de *New Imperial History* keert. De *New Imperial History* baseert zich voornamelijk op sociale en culturele aspecten in plaats van op de politieke aspecten. Het werd beïnvloed door onder andere postmodernistische en feministische studies. Een belangrijk kenmerk is dat de geschiedenis vanuit verschillende invalshoeken bekeken wordt.<sup>46</sup> Ook de literatuur wordt vanuit andere standpunten bekeken waardoor er nieuwe openbaringen en visies ontstaan over het koloniale verleden.

### 2.3. In het onderwijs

Ook in het onderwijs was de beeldvorming over de kolonisatie onderhevig aan verandering tijdens en na de kolonisatie. Zoals eerder vermeld, leed de Belgische samenleving aan geheugenverlies na de onafhankelijkheid in 1960 die gepaard ging met veel geweld. Dat kan ook één van de redenen zijn dat Congo nooit volledig een plaats kreeg in het Belgische nationale bewustzijn. Karel Van Nieuwenhuysse (2014) schreef een verslag over het onderzoek naar de Congolese (post)koloniale geschiedenis in de Belgische geschiedeniscurricula en leerboeken tussen 1945 en 1989.<sup>47</sup> Net zoals bij de literatuur was er ook in het onderwijs een kentering. Voor de onafhankelijkheid werd er in de geschiedenisboeken veel aandacht besteed aan de Belgische kolonie. Na de mislukte dekolonisering overheerste een gevoel van schaamte en schuld wat resulteerde in het stilzwijgen omtrent het koloniale verleden. Dat was ook merkbaar in de leerboeken. De voordien nationale en patriarchale verhalen ruimden plaats voor een wat meer kritische, maar al bij al beknopte geschiedenis over Congo. Vervolgens kwam er rond 1960 een verandering in het curriculum aangezien de gemeenschappen verschillende richtingen uitgingen op vlak van onderwijs. In 1989 bestond het nationaal geschiedenisonderwijs niet meer, maar werd het geschiedeniscurriculum grotendeels bepaald door de gemeenschap waardoor de nationale geschiedenis minder belangrijk werd. Dit zorgde ervoor dat de Congolese geschiedenis niet gesitueerd werd in een internationaal vergelijkend perspectief. Daarnaast bleef het perspectief op de koloniale

---

<sup>45</sup> KONGOLO Antoine Tshitungu & LABIO Catherine, « Colonial Memories in Belgian and Congolese Literature », in *Yale French Studies*, n° 102, 2002, p. 79-93.

<sup>46</sup> GODDEERIS Idesbald & KIANGU Sindani E., « Congomania in academia: recent historical research on the Belgian colonial past », in *BMGN-LCHR (Low Countries Historical Review)*, vol. 126, n° 4, 2011, p. 54-74.

<sup>47</sup> VAN NIEUWENHUYSE Karel, « From Triumphalism to Amnesia. Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945-1989) », in WOJDON Joanna (éd.) *Colonialism, decolonization and postcolonial historical perspectives: challenges for history didactics and history teaching in a globalizing world*, 2014, (International Society for the Didactics of History), p. 79-100.

geschiedenis wit en eurocentrisch. Er was weinig tot geen aandacht voor het standpunt van de Congolees of de gekoloniseerde.<sup>48</sup>

Een reden hiervoor is dat er geen koloniale geheugenpolitiek aanwezig was vanuit de Belgische regering. Tijdens de kolonisatie was er een beleid om nationale gevoelens te creëren bij de bevolking vanuit de Belgische overheid waarin ook de kolonisatie betrokken werd. Er ontstond een mythevorming rond de figuur van Leopold II.<sup>49</sup> Na de Tweede Wereldoorlog veranderde dit echter en besliste de Belgische overheid om zich niet meer in te mengen in de geheugenpolitiek. Daarbij werd het onderwijs de verantwoordelijkheid van de taalgemeenschappen waardoor er van een nationaal geschiedenisonderwijs geen sprake meer was. De taalgemeenschappen hebben wel ingezet op de geheugenpolitiek, maar vooral met als doel om de eigen identiteit te versterken. Hierin was er geen plaats voor het koloniale verleden.<sup>50</sup> Vanaf 1990 werd het onderwijs officieel overgedragen aan de Belgische gemeenschappen. Ze begonnen met het opstellen van de normen en het afbakenen van de eindtermen. Er werd bewust gekozen voor een focus op kritisch denken, vaardigheden en attitudes. Er was een schets van algemene thema's, maar het werd geen opsomming van kennis die verworven moest worden. Doordat er geen nationale examens bestaan, bestaat er een grote vrijheid in de keuze van de onderwerpen. Als gevolg hiervan spelen leerboeken een belangrijke canoniserende rol.<sup>51</sup>

In de 21<sup>ste</sup> eeuw is er een redelijk kritische visie op het koloniale verleden. De Belgische schuld wordt erkend, vooral betreffend de rubberexploitatie en de moord op Lumumba. Tegelijkertijd wordt dit echter gerelativeerd doordat het in een internationaal perspectief wordt geplaatst. Andere Europese landen hebben echter hetzelfde gedaan. Daarnaast wordt er ook nadruk gelegd op de verbetering in infrastructuur en dergelijke die de Belgen hebben verricht. Karel Van Nieuwenhuysse (2015) schreef een volgend verslag over de Congolese (post)koloniale geschiedenis in Belgische curricula en leerboeken sinds de jaren negentig. Opvallend is de focus op enerzijds de Congo Vrijstaat en anderzijds de dekolonisatie van Congo.<sup>52</sup> Dit wordt bevestigd door Cuypers (2016) die interviews afnam met jongeren betreffende hun kennis over het koloniale verleden.<sup>53</sup> Er is een groeiende aandacht voor het koloniale verleden in de Vlaamse schoolboeken sinds de jaren negentig van de vorige eeuw. Bovendien wordt er een kritisch standpunt ingenomen tegenover het kolonialisme. Opmerkelijk is dat het recente Congolese verleden en de Belgische betrokkenheid daarbij

---

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> PLANCHE Stéphanie (role)aut, « De "koning-kolonisator" op school: ambivalent portret van een (anti)held », *op. cit.*

<sup>50</sup> VAN NIEUWENHUYSE Karel, « From Triumphalism to Amnesia. Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945–1989) », *op. cit.*

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> VAN NIEUWENHUYSE Karel, « Increasing criticism and perspectivism: Belgian-congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1990-present) », in WOJDON Joanna (éd.) *Yearbook of the International Society for History Didactics*, n° 36, 2015, p. 183-204.

<sup>53</sup> CUYPERS Silke, « Belgisch Congolese jongeren aan het woord Brood en Rozen », in VERBRUGGEN Paule (éd.) *Brood & Rozen*, vol. 21, 2016, p. 29-43.

volgens Van Nieuwenhuyse minder kritisch worden behandeld. Nog steeds heerst er een wit en westers perspectief met weinig ruimte voor Afrikaanse standpunten. De Congolese perceptie van het kolonialisme komt in de leerboeken nauwelijks aan bod, evenmin als de invloed van de Congolese cultuur en Congo in het algemeen op België.<sup>54</sup> Volgens Ait-Mehdi (2012) zorgt dit voor gemiste kansen voor de leerlingen om na te denken over het anders-zijn en om historische betekenis te creëren voor leerlingen die een Congolese afkomst hebben. Hierdoor worden leerlingen niet geconfronteerd met multiperspectivisme.<sup>55</sup> Hoewel imperialisme en kolonialisme beschreven worden als transnationale fenomenen, wordt het koloniale verleden van Congo niet in een transnationaal kader geplaatst. Leerboeken delen met de collectieve herdenkingscultuur een nationaal perspectief waarvan er in België geen sprake meer is. De koloniale geschiedenis is echter een overblijfsel van de Belgische natie en een verenigd collectief geheugen dat in Vlaanderen en Wallonië aanwezig is.<sup>56</sup>

Hoewel vandaag de dag de problematiek rond het koloniale verleden meer aandacht krijgt dan vroeger, is er ook weinig sprake van een debat. Een reden hiervoor is de beperkte aanwezigheid van de postkoloniale Congolese gemeenschap wat een invloed heeft op het publieke debat over de koloniale geschiedenis. Ze komen minder aan het woord waardoor de reflectie en het (post)koloniale verhaal grotendeels worden bepaald door een blanke visie. De verantwoordelijkheid van België in de kolonisatie en de moord op Lumumba werd nochtans erkend.<sup>57</sup> Toch zijn er tot op vandaag nog geen officiële excuses aangeboden aan Congo.

In de media komt Congo vandaag de dag steeds meer aan bod. In een artikel in de *Knack* wordt er dieper ingegaan op het gebrek aan kennis over Congo. Volgens Karel Van Nieuwenhuyse, docent geschiedenisdidactiek aan KU Leuven, is er nog steeds een tekort aan nuance in het onderwijs als het op Congo aankomt. In het artikel zegt hij:

“We missen nog altijd een postkoloniale blik. De geschiedenis van Congo wordt door een blanke, eurocentrische bril bekeken, waarbij de Congolezen tot passieve slachtoffers worden gereduceerd. Dat er verzet werd geboden tegen het koloniale imperialisme, of dat Congo net zoals andere Afrikaanse landen een prekoloniale beschaving kende, daar horen leerlingen nog altijd niets over. Net zomin als over de impact van het kolonialisme op Congo na 1960.”<sup>58</sup>

Hoewel er kritischer wordt gekeken naar de koloniale periode, blijft vooral het westerse en eurocentrische perspectief de handboeken domineren. Toch merkt hij op dat ook het

---

<sup>54</sup> VAN NIEUWENHUYSE Karel, « Increasing criticism and perspectivism: Belgian-congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1990-present) », *op. cit.*

<sup>55</sup> AIT-MEHDI Halima, « Teaching the history of colonization and decolonization in France: A shared history or to each their own? », in *Prospects*, vol. 42, n° 2, 2012, p. 191.

<sup>56</sup> VAN NIEUWENHUYSE Karel, « Increasing criticism and perspectivism: Belgian-congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1990-present) », *op. cit.*

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> RASPOET Erik, « Is onze onwetendheid over ons koloniale verleden de schuld van het onderwijs? », in *Knack*, 8 mei 2018, <https://www.knack.be/nieuws/belgie/is-onze-onwetendheid-over-ons-koloniale-verleden-de-schuld-van-het-onderwijs/article-normal-1144951.html>, (21 november 2018).

Congolees perspectief langzaam maar zeker aandacht krijgt. Volgens hem gaat het onderwijs erop vooruit en wordt er met een kritische blik en met meer nuance naar de tijd van de kolonisatie gekeken wat zal leiden tot een beter historisch besef.<sup>59</sup>

### 3. Literatuuronderwijs

Slings (2013) onderscheidt verschillende doelstellingen die literatuuronderwijs bereikt. Ten eerste streeft het historische bewustzijn na. Vervolgens is er ook cultuuroverdracht bij het onderwijzen van literatuur. Het Nederlands taalgebied heeft een gemeenschappelijk cultureel en literair geheugen. Als dat geheugen levend wil blijven, moet het overgedragen worden naar volgende generaties. Dat gebeurt voornamelijk via het onderwijs. Leerlingen moeten bewust leren omgaan met de cultuur en literatuuronderwijs heeft daar ook een functie in. Het “besef van het bestaan van een historische literatuur in haar sociaal-historische context maakt daar onderdeel van uit. Het vitale literaire principe van de intertekstualiteit is van deze cultuuroverdracht grotendeels afhankelijk.”<sup>60</sup> Verder is ook gebleken dat leerlingen voornamelijk in een schoolcontext in aanraking komen met (historische) literatuur, terwijl dit op latere leeftijd nog amper het geval is.<sup>61</sup> Volgens Dirksen (2004) is cultuuroverdracht via literatuur belangrijk want “leerlingen kennis laten maken met literaire teksten, klassikaal en via hun eigen lijst, betekent hun toegang verschaffen tot onze cultuur, betekent socialisatie en individualisatie tegelijk.”<sup>62</sup>

Daarnaast is de manier waarop een verhaal wordt neergeschreven een vorm van kunst. De literaire of esthetische vorming van een tekst kan ervoor zorgen dat leerlingen ontroerd of geboeid raken. Er is een literaire leidraad die vaak doorheen de tijd hetzelfde blijft. Literatuuronderwijs zorgt dat de leerlingen zich bewust worden van de literaire en esthetische vorming van literatuur.<sup>63</sup>

Literatuur draagt tevens bij tot de individuele ontplooiing van de leerlingen. Leerlingen leren om kritische vragen te stellen over literatuur wat uiteindelijk leidt tot de ontwikkeling van de identiteit. Ze leren dat personages afhankelijk van een bepaalde visie andere beslissingen nemen waardoor ze ook besef krijgen van hun eigen visie. Hierdoor krijgen ze ook historische bewustwording wanneer ze de gelijkenissen en verschillen opmerken bij historische literatuur. Vervolgens komen ze ook in aanraking met waarden, problemen en vraagstukken waar elke mens ervaring mee heeft. Dit leidt tot het besef dat iedereen levensvragen en problemen heeft.<sup>64</sup> Literatuur bevordert de sociale en emotionele

---

<sup>59</sup> COOLS Stijn, « Dekoloniseren kun je leren », in *De Standaard*, 24 oktober 2018, [http://www.standaard.be/cnt/dmf20181023\\_03866190](http://www.standaard.be/cnt/dmf20181023_03866190), (21 november 2018).

<sup>60</sup> SLINGS Hubert, « Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs », in GOOSEN Hans (éd.) *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. VON-cahier 1*, 2007, <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>, (15 februari 2019).

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> DIRKSEN Joop, « Waar doen we het eigenlijk allemaal voor? Over het nut van literatuur (geschiedenis) onderwijs », in *Tsjip/Letteren*, n° 14, 2004.

<sup>63</sup> SLINGS Hubert, « Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs », *op. cit.*

<sup>64</sup> *Ibid.*

ontwikkeling van de leerling. De leerlingen krijgen inzicht in verschillende aspecten van het leven.<sup>65</sup>

Verder draagt literatuuronderwijs bij tot de wereldoriëntatie van leerlingen. Literatuur wordt gekenmerkt door de waarden en normen van een bepaalde periode en van een bepaalde maatschappij. Via literatuur is het mogelijk om inzicht te krijgen in de betreffende maatschappij. Dit inzicht op het heden en het verleden zal een invloed hebben op de houding van de leerlingen ten opzichte van de wereld en andere culturen. Kennis over en inzicht in het verleden zal een invloed hebben op het heden waardoor de toekomst kan veranderen. Slings schrijft: “historische werken kunnen zo bezien inzicht geven in maatschappelijke structuren en verhoudingen, zowel binnen de toenmalige cultuur als in vergelijking met de huidige.”<sup>66</sup>

Literatuuronderwijs is een combinatie van individuele ontplooiing en cultuuroverdracht, van socialisatie en individualisatie. Het zal de blik van de leerlingen verruimen door andere visies te ervaren. Het is de bedoeling om leerlingen voor te stellen aan kunst via de literatuur.<sup>67</sup> Literatuuronderwijs is wel degelijk noodzakelijk omdat het zal bijdragen tot de vorming en algemene ontwikkeling van de leerlingen. Daarnaast leren de leerlingen ook kritisch denken.<sup>68</sup> Soetaert (1992) beschrijft de doelstelling van literatuuronderwijs als het opleiden van de leerlingen tot kritische en competente lezers van literatuur die in staat zijn tot reflectie. Hij ziet het literatuuronderwijs als “een inleiding in een conversatie over literatuur”.<sup>69</sup> Zoals eerder vermeld is er een gebrek aan debatten over het koloniale verleden. Hoewel het debat vandaag de dag steeds meer aan bod komt, is er toch een tekort aan conversatie over het onderwerp. Literatuur kan dus een aanknooppunt zijn om een gesprek over het koloniale verleden op te zetten wat ook iets toont over het maatschappelijk discours. Zowel Soetaert als Verbaan spreken over een literatuur-sociologische benadering van “het gesprek over literatuur zoals dat plaatsvindt in het literaire systeem van productie, distributie, kritiek en didactiek.”<sup>70</sup>

Coenen (1992) stelt een profiel op van wat een literair-competente lezer onder de knie moet hebben. Ten eerste moeten de leerlingen kunnen communiceren *met* en *over* de literatuur. Hiervoor moet de lezer een aantal vaardigheden bezitten. (1) De leerling moet

---

<sup>65</sup> DIRKSEN Joop, « Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs », in GOOSEN Hans (éd.) *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. VON-cahier 1, 2007*, <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/leerlingen-literatuur-en-literatuuronderwijs>, (15 februari 2019).

<sup>66</sup> SLINGS Hubert, « Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs », *op. cit.*

<sup>67</sup> DIRKSEN Joop, « Waar doen we het eigenlijk allemaal voor? Over het nut van literatuur (geschiedenis) onderwijs », *op. cit.*

<sup>68</sup> OBERON, *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*, Amsterdam, Stichting Lezen, 2016.

<sup>69</sup> SOETAERT Ronald, « Literaire competentie, een begrip van betekenis », in DE MOOR Wam & VAN WOERKOM M. (éd.) *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*, Den Haag, Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, 1992, p. 35-45.

<sup>70</sup> VERBAAN Eddy, « Homo (m/v) literatus. Over vaardigheden in het extramurale literatuuronderwijs », in FENOULHET J. et al. (éd.) *Neerlandistiek in contrast. Handelingen Zestiende Colloquium Neerlandicum*, Amsterdam, Rozenberg Publishers, 2007, p. 321-347.

literaire teksten kunnen begrijpen en er betekenis aan kunnen toekennen. Vervolgens (2) moet de lezer eigenschappen kunnen onderscheiden van verschillende teksten met als doel het differentiëren tussen literaire teksten en niet-literaire teksten. De leerling moet ook (3) de vorm- en inhoudsaspecten van een tekst in verband kunnen brengen met een politiek en socio-culturele context alsook een link maken met de auteur. Uiteindelijk (4) moet een leerling de argumenten van een persoonlijk waardeoordeel over literaire teksten kunnen relateren aan de argumenten van anderen.<sup>71</sup>

Naast bovenstaande vaardigheden is ook de attitude van de lezer belangrijk. De lezer moet een open houding aannemen tegenover andere perspectieven en referentiekaders. Volgens de definitie van Coenen en De Moor is het essentieel dat de leerlingen verschillende linken kunnen zien:

“De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer over het vermogen beschikt samenhang aan te brengen. Zo'n lezer benut deze samenhang voor optimaal tekstbegrip, kan verbanden en verschillen tussen teksten onderscheiden, kan de relatie tussen de tekst en de hedendaagse, vreemde of verleden werkelijkheid en tussen de tekst en de wereld van de auteur onder woorden brengen, komt tot een waardeoordeel over de tekst en/of auteur en is bereid en in staat dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Zijn houding tegenover literatuur kenmerkt zich door een bereidheid zich als lezer in te spannen en door openheid tegenover het onbekende.”<sup>72</sup>

#### 4. Literatuur in de leerplannen

In het onderwijs in Vlaanderen zijn er twee verschillende soorten onderwijs namelijk het officieel onderwijs en het vrij onderwijs. De scholen van het officieel onderwijs werden opgericht door de overheid. De scholen van het vrij onderwijs werden niet opgericht door de overheid en zijn vaak verbonden aan een bepaalde godsdienst. Tot die eerste categorie behoort onder andere het onderwijsnet van het gemeenschapsonderwijs dat georganiseerd wordt door GO! (Gemeenschapsonderwijs, oftewel onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap). Het onderwijsnet in die tweede categorie is het gesubsidieerd vrij onderwijs. De grootste groep die tot dit net behoort is het katholiek onderwijs. Het katholiek secundair onderwijs wordt georganiseerd in samenwerking met het KOV (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, kortweg KOV).<sup>73</sup> In deze afstudeerscriptie zal het leerplan van zowel het KOV als van het GO!

---

<sup>71</sup> DE MOOR Wam & COENEN Lily, « Het begrip “literaire competentie” », in DE MOOR Wam & VAN WOERKOM M. (éd.) *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*, Den Haag, Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, 1992, p. 11-20.

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> VLAAMSE MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en -koepels*, /nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels, (27 mei 2019).

voor het vak Nederlands onder de loep genomen worden. De leerplannen voor het beroepssecundair onderwijs (bso) worden buiten beschouwing gelaten omdat er helemaal geen sprake is van tekstbestudering en er weinig tot geen literatuur aan bod komt in deze onderwijsvorm. Ik gebruik de leerplannen van beide netwerken van de derde graad aso voor het vak Nederlands. De reden hiervoor is dat literatuur in de eerste en tweede graad beperkt is tot tekstervarend en tekstbestuderend lezen met een focus op leesplezier. Hierdoor zal (post)koloniale literatuur over Congo amper voorkomen aangezien de tekstanalyse en de tekstinterpretatie pas in de derde graad aan bod komt.

#### 4.1. Leerplan KOV

In dit onderdeel komt het leerplan voor het vak Nederlands in het katholiek onderwijs, dat tot het gesubsidieerd vrij onderwijs behoort, aan bod. Het leerplan van het Vlaams Verbond van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (wat hierna afgekort wordt tot KOV) is geldig voor zowel kunstsecundair onderwijs (kso) en technisch secundair onderwijs (tso) als voor algemeen secundair onderwijs (aso). Bij de eindtermen literatuur wordt er echter wel een duidelijk verschil gemaakt tussen de verschillende onderwijsvormen (aso/kso/tso) aangezien aso dieper ingaat op de leerstof voor het vak Nederlands. Bij literatuur wordt er in het aso gewerkt aan tekstervaring en tekstbestudering. Daarnaast wordt ook de plaats van literatuur binnen de samenleving en ons cultureel erfgoed geplaatst. Bij de leerdoelen literatuur en literaire competentie zullen leerlingen van het aso de focus leggen op het analyseren en interpreteren van teksten. Het kso is echter een onderwijsvorm dat tussen het aso en het tso valt. Leerplannen plaatsen de onderwijsvorm ofwel bij de doelen van het aso of bij die van het tso. Het volgende doel is afkomstig uit het leerplan Nederlands van het KOV voor de derde graad en toont dat het kso bij de leerdoelen van het aso worden geplaatst. Het onderstaande doel voor literatuur komt uit het leerplan Nederlands van het KOV voor de derde graad. Uit het doel kan afgeleid worden dat de literatuur niet oppervlakkig aan bod komt, maar dat er ook rekening wordt gehouden met de context en verbanden wat kan leiden tot nieuwe inzichten:

“Doel 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 deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.”<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> KOV, « Nederlands derde graad ASO – KSO – TSO. Leerplan secundair onderwijs », 2014, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf>.

#### 4.2. Leerplan GO!

Ook het leerplan voor het vak Nederlands in het gemeenschapsonderwijs heeft een gemeenschappelijk leerplan voor aso, kso en tso waarbij er bij literatuur een onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende onderwijsvormen. In de derde graad van het aso wordt er niet enkel de nadruk gelegd op het tekstervarend lezen maar ook op het tekstbestuderend lezen. Een verschil is dat leerlingen uit het tso en kso vanuit de tekstervaring alleen verschillende kenmerken van literatuur moeten kunnen herkennen. De nadruk ligt hier dus minder op het tekstbestuderend lezen dan bij leerlingen uit het aso. Dat kan ook afgeleid worden uit het algemene einddoel voor literatuur:

“Het einddoel van het literatuuronderwijs in het secundair onderwijs is ‘literaire competentie’ verwerven. De leerlingen zijn dan in staat:

- teksten uit heden en verleden te interpreteren, te analyseren en te beoordelen (aso);
- een verslag uit te brengen van eigen ervaringen en hun persoonlijke voorkeur te ontwikkelen (aso, tso, kso)

Zij moeten daarbij de nodige literaire feiten, begrippen en werkwijzen kunnen hanteren en in staat zijn een waardeoordeel over de tekst te formuleren, dat ze bovendien kunnen toetsen aan dat van anderen.”<sup>75</sup>

In het algemene einddoel van het literatuuronderwijs is er een duidelijk onderscheid tussen het aso, het tso en het kso, aangezien de leerlingen van het tso en kso niet in staat moeten zijn om literaire teksten te interpreteren, te analyseren en te beoordelen. Dit toont dat de focus eerder op de tekstervaring ligt en niet op de tekstbestudering. Vervolgens is er ook nog een specifiek doel voor literatuur. Deze is op bijna dezelfde manier geformuleerd als dat van het KOV. Er is geen vermelding van een verband tussen teksten en kunststromingen, wat wel het geval is in het leerplan van het KOV. Naast dit verschil is de formulering nagenoeg identiek:

“De leerlingen kunnen op een tekstervarende en tekstbestuderende manier lezen:

- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren, verbanden leggen: binnen teksten, tussen teksten, tussen teksten en het brede sociaal-culturele veld, tussen tekst en auteur, tussen teksten en hun multimediale vormgeving,
- verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden,
- deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.”<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, « Leerplan secundair onderwijs Nederlands: derde graad ASO en Sport », 2015, <http://pro.g-o.be/blog/documents/2015-012.pdf>.

<sup>76</sup> *Ibid.*

Het leerplan van het GO! toont duidelijk dat leerlingen van het aso dieper moeten kunnen ingaan ('interpreteren', 'analyseren', 'beoordelen') op de literaire teksten dan leerlingen uit het kso of tso ('verslag van eigen ervaringen uitbrengen', 'persoonlijke voorkeur ontwikkelen'). In dit leerplan komen de leerdoelen van het kso overeen met die van het tso, wat niet het geval is in het leerplan van het KOV. Opvallend is dat de leerplannen in het GO! als in het KOV weinig van elkaar verschillen.

#### 4.3. Link met literatuuronderwijs

Zoals uit onderzoek door Soetaert<sup>77</sup> rond het literatuuronderwijs reeds is gebleken, ligt de focus in de leerplannen van zowel het gemeenschapsonderwijs als het katholieke onderwijs op verbanden leggen. Het is opmerkelijk dat de doelen voor literatuur uit de leerplannen grotendeels overeenkomen met de definitie van Coenen en De Moor (1992).<sup>78</sup> De focus ligt voornamelijk op het interpreteren, analyseren, evalueren en verbanden leggen. Soetaert (2000) leidt hieruit af dat er een gesprek zal ontstaan over literatuur.<sup>79</sup> Gesprekken over literatuur worden als leerzaam geacht voor de leerlingen aangezien ze op die manier tot inzicht kunnen komen. Dat blijkt ook uit de eindtermen lezen en literatuur voor de derde graad aso die de Vlaamse overheid heeft opgesteld en die voor alle netten gelden:

### Lezen

“ET12 De leerlingen kunnen teksten lezen op structurerend niveau, geschreven voor een onbekend publiek: formulieren en administratieve teksten.

ET13 De leerlingen kunnen teksten lezen op beoordelend niveau, geschreven voor onbekende leeftijdgenoten: teksten met studiedoelenden.

ET14 De leerlingen kunnen teksten lezen op structurerend niveau, geschreven voor een onbekend publiek:

- niet-fictionele teksten:
  - o informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten en uiteenzettingen;
  - o persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog, een column;
  - o activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
- fictionele teksten (cf. literatuur).

---

<sup>77</sup> SOETAERT Ronald, « Grensverleggend literatuuronderwijs », in DE MOOR Wam & BOLSCHEER Ilse (éd.) *Literatuuronderwijs in het studiehuis : bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs*, Den Haag, NBLC, 1996, p. 50-54. en VAN KRANENBURG Rob & SOETAERT Ronald, « “Culturele studies” in het taalonderwijs », in *Vonk*, vol. 28, n° 4, 1998, p. 6-12.

<sup>78</sup> Zie hoofdstuk 3: Literatuuronderwijs.

<sup>79</sup> SOETAERT Ronald, « Literatuuronderwijs in Vlaanderen: stand van zaken en een standpunt », in VAN DEN BERGHE W. et MULLER G.W. *Literatuur op school*, Amsterdam, Koninklijke Akademie van Wetenschappen, 2000, p. 38.

ET15 De leerlingen kunnen bij het lezen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden belangrijk voor het tekstbegrip betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:

- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

ET16 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op hun leestaken:

- hun leesdoel(en) bepalen;
- de communicatiesituatie juist inschatten;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- de tekstsoort en teksttype bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- kritisch omgaan met bijgeleverde visuele informatie:
  - o begrijpen hoe beelden betekenis krijgen,
  - o begrijpen hoe die betekenissen invloed hebben op personen,
  - o op een kritische en actieve manier naar beelden kijken;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanaal;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
- de structuur van een tekst aanduiden;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstdelen vaststellen;
- gelezen teksten kort samenvatten;
- feiten en meningen onderscheiden;
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
- op de gekozen leesstrategie reflecteren.
- de boodschap van de tekst toetsen aan eigen kennis en inzichten.

ET17 De leerlingen kunnen een leesstrategie (oriënterend, zoekend, globaal, intensief, studerend en kritisch) kiezen naargelang van leesdoel, tekstsoort en kanaal (digitaal of op papier) en ze toepassen;

ET18 De leerlingen zijn bereid om:

- te lezen;
- informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;

- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien;
- een onbevooroordeelde leeshouding aan te nemen;
- een genuanceerde houding aan te nemen tegenover de inhoud van de tekst;
- op de inhoud en de vorm van een tekst te reflecteren.”<sup>80</sup>

## Literatuur

“ET23 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:
  - o binnen teksten;
  - o tussen teksten;
  - o tussen teksten en het brede socioculturele veld;
  - o tussen tekst en auteur;
  - o 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 hierboven vermelde activiteiten komen aan bod: poëzie, proza; theatervoorstelling

ET24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.

ET25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, multimedia.

ET26 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 17).

ET27 De leerlingen kunnen om literaire opdrachten uit te voeren doelbewust gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat (zie lijst), gegevens en werkwijzen: geschikte bronnen raadplegen en efficiënt gebruiken; efficiënt samenwerken.

ET28\* De leerlingen zijn bereid om:

- literaire teksten te lezen, te bekijken en te beluisteren;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun literaire ervaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;

---

<sup>80</sup> ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, « Leerplan secundair onderwijs Nederlands: derde graad ASO en Sport », *op. cit.*, p. 18-22. en KOV, « Nederlands derde graad ASO – KSO – TSO. Leerplan secundair onderwijs », *op. cit.*, p. 87-88.

- hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.”<sup>81</sup>

## 5. Methode

Het onderwijs is een van de literaire instituties die zich bezighoudt met de symbolische productie van literatuur. De leerboeken die worden uitgegeven dragen ook literatuuropvattingen uit, weliswaar met educatieve bedoelingen, maar dat neemt niet weg dat zij naast de materiële productie van literatuur ook bijdragen tot de symbolische productie van literatuur.<sup>82</sup> Het onderwijs is één van de voornaamste plaatsen voor het vormen van het collectieve geheugen. De leerboeken die in het onderwijs gebruikt worden, zijn een belangrijke bron van informatie over collectieve herinneringen en het beeld dat leerlingen vormen. De nadruk op bepaalde informatie of de afwezigheid ervan heeft een grote invloed op de kennis en de beeldvorming van leerlingen.<sup>83</sup> Leerboeken tonen welke kennis een samenleving wil opnemen in het collectieve geheugen. De gebeurtenissen en feiten maken vaak deel uit van een groter verhaal dat vertelt wat er in het verleden gebeurd is en hoe dat een invloed had op de identiteit. De representatie van het verleden is uiteraard nauw verbonden met de identiteit. Een analyse van leerboeken biedt een lens om het collectieve geheugen te onderzoeken.<sup>84</sup> Leerboekenonderzoek is in de meeste gevallen daarom een representatieonderzoek.

Wat betreft het onderwerp van deze masterscriptie hebben de bestaande studies tot op de dag van vandaag vooral betrekking gehad op de Congolese (post)koloniale geschiedenis in het geschiedenisonderwijs zoals eerder vermeld. Terwijl de (post)koloniale literatuur over Congo al enkele decennia het object is van literatuuronderzoek, werd er echter nog geen onderzoek gedaan naar het raakvlak tussen beiden namelijk de (post)koloniale literatuur over Congo in de leerboeken Nederlands in Vlaanderen. Deze afstudeerscriptie probeert in deze leemte te voorzien. Onder het begrip ‘leerboeken’ worden hier, voor alle duidelijkheid, studieboeken, bronnenboeken en leerwerkboeken verstaan. Met andere woorden een studieboek is een combinatie van tekst en oefeningen, maar waar niet in geschreven wordt. In tegenstelling tot het studieboek wordt er in een leerwerkboek wel geschreven. Een bronnenboek dient als naslagwerk bij een leerwerkboek.

---

<sup>81</sup> ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, « Leerplan secundair onderwijs Nederlands: derde graad ASO en Sport », *op. cit.*, p. 30-33. en KOV, « Nederlands derde graad ASO – KSO – TSO. Leerplan secundair onderwijs », *op. cit.*, p. 89-90.

<sup>82</sup> KUITERT Lisa, « De uitgeverij en de symbolische productie van literatuur: een historische schets 1800-2008 », in *Stilet*, vol. 20, n° 2, 1 januari 2008, p. 68.

<sup>83</sup> “In the classroom, the textbook used by the teacher usually dictates the account of history that is taught, and as a result, textbooks are likely to be a primary source of information for collective memory. (...) Judging by the information that is both emphasized and omitted in history textbooks, it comes as no surprise that students’ knowledge and understanding of history can dramatically vary from generation to generation or from country to country.”

ROEDIGER H.L., ZAROMB Franklin M. & BUTLER Andrew C., « The role of repeated retrieval in shaping collective memory », in BOYER Pascal & WERTSCH James (éd.) *Memory in mind and culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 142-145.

<sup>84</sup> WILLIAMS James H. & BOKHORST-HENG Wendy D., « Foreword to the Series: (Re)Constructing Memory: School Textbooks, Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community », in *(Re)Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*, Springer, 8 juli 2016.

In de bundel *Schoolboekanalyse*, over de analyse van leerboeken, uitgegeven door onder andere Joop Toebes en Piet Fontaine worden verschillende onderzoeksmethodes genoemd, namelijk het beschrijvend-analytisch onderzoek, de inhoudelijke analyse en de didactische analyse.<sup>85</sup> Om duidelijk aan te geven welke methode het beste aanleunt bij dit onderzoek en de redenen hiervoor, volgt een korte beschrijving van de verschillende onderzoeksmethodes.

Het beschrijvend-analytisch onderzoek is de benadering die het meest gebruikt wordt. Een leerboek wordt zorgvuldig bestudeerd en beschreven op basis van selecties en citaten uit de leerboeken. Het voordeel van deze analyse is dat het mogelijk is om in te gaan op de details en dat er een overzicht van verschillende leerboeken voortkomt uit de analyse. Het is echter moeilijker om vooraf duidelijke criteria voor een instrumentarium vast te stellen waarop een boek zal worden beoordeeld. Daarnaast is deze onderzoeksmethode ook niet geschikt om een groot aantal leerboeken te bestuderen en te vergelijken aangezien de resultaten in dat geval zo talrijk zijn dat een lezer bij een veelomvattende vergelijking snel in de details verdwijnt.

De inhoudelijke analyse is de tegenhanger van de beschrijvend-analytische onderzoeksmethode. De inhoud van een aanzienlijk aantal leerboeken wordt vergeleken aan de hand van duidelijk afgebakende criteria. In tegenstelling tot de beschrijvend-analytische methode zijn de resultaten eerder algemeen en niet gedetailleerd. De bevindingen zullen bestaan uit de scores van de leerboeken op de verschillende criteria. Op een aantal vlakken is het een objectievere onderzoeksmethode dan de beschrijvend-analytische methode. Aan de andere kant worden veel aspecten niet belicht in een inhoudelijke analyse, zoals oordelen of interpretaties.

Een derde methode is de didactische analyse die zich richt op de didactische effectiviteit van de leerboeken. De focus op de didactiek in leerboeken zal leiden tot een analyse van de pedagogische invloed van de lesmethode. Deze analyse richt zich daarom meer op de didactische structuur van het materiaal dan op de theoretische inhoud ervan.

Elk van bovenstaande onderzoeksmethodes heeft voor- en nadelen. In deze scriptie gaat het echter om een analyse van een specifiek onderwerp in leerboeken, namelijk de Congo-literatuur, en niet om een analyse van de didactische principes die ten grondslag liggen aan de lesmethodes. De substantiële kwantitatieve onderzoeksmethode is volledig weggelaten in dit onderzoek, omdat ze niet de diepte heeft die nodig is voor deze analyse. Daarnaast gaat het in dit onderzoek om een erg beperkt onderdeel in de leerboeken waardoor de kwantitatieve onderzoeksmethode niet van toepassing is. De inhoudelijke analyse analyseert de inhoud te oppervlakkig om van dienst te kunnen zijn in dit onderzoek. Daarnaast is het aantal leerboeken in dit geval nog overzichtelijk. Om deze redenen zal de beschrijvend-analytische methode gebruikt worden voor deze analyse.

---

<sup>85</sup> KLESSMANN C., « De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses », in FONTAINE Petrus Franciscus Maria 1921-2012 (éd.) *Schoolboekanalyse*, vertaald door TOEBES-RUITENBERG J. & TOEBES J., Groningen : Wolters-Noordhoff, 1980, p. 30-42.

Dit onderzoek spitst zich toe op de impact van de verbeelding op de denkbeelden over Congo via de literatuur in de leerboeken Nederlands. Het onderzoek van de leerboeken is gebaseerd op een kwalitatieve analyse, in het bijzonder de beschrijvend-analytische methode, in combinatie met een comparatieve analyse waarbij de verschillende leerboeken en de literatuur die al dan niet aanwezig is met elkaar vergeleken zullen worden.

Bij de analyse van de leerboeken zullen de oefeningen enerzijds omschreven en besproken worden. Vervolgens worden de volgende vragen gesteld:

- Welke Congo-literatuur wordt er in de verschillende leerboeken aangeboden, en in welke mate?
- Op welke manier wordt de Congo-literatuur in de verschillende leerboeken aangeboden en uitgewerkt?
- Hoe kan de keuze voor het literaire werk in de verschillende leermethodes verklaard worden?
- Is er een geschiedkundige context over het koloniale verleden aanwezig?
- Hoe wordt het literaire werk gesitueerd in de literatuurgeschiedenis?
- Op welke manier wordt de Congo-literatuur gelinkt aan de actualiteit?
- Is er eenduidig beeld aanwezig over Congo of is er ruimte voor verschillende perspectieven?
- Op welke manier wordt de politieke lading in de oefeningen besproken?

Voor de verzameling van de leerboeken Nederlands heb ik mij beperkt tot de leerboeken van de derde graad aso. De reden hiervoor is dat leerlingen in de derde graad aso zich voornamelijk focussen op het tekstbestuderende aspect terwijl de aandacht bij leerlingen in het bso of tso eerder op tekstervaring ligt. Ook in de eerste en tweede graad ligt de focus op tekstervaring en leesplezier. Daarnaast behandelen bso en tso minder literatuur in vergelijking met leerlingen uit het aso. Hierdoor zal (post)koloniale literatuur vermoedelijk amper of minder aan bod komen in de leerboeken Nederlands uit de eerste en tweede graad en leerboeken specifiek bedoeld voor leerlingen uit de derde graad bso en tso.

Volgens de Examencommissie Vlaanderen worden de volgende leermethodes vaak gebruikt in het secundair onderwijs. Ze vermelden wel dat enkele leermethodes mogelijk wat verouderd zijn. Dit geeft toch aan dat onderstaande leermethodes in recente jaren toch veel gebruikt werden, waardoor ze nog steeds relevant zijn voor het onderzoek: <sup>86</sup>

- *Focus*
- *Nieuw Talent voor Taal*
- *Netwerk TaalCentraal*
- *Nieuw Netwerk Nederlands*
- *Frappant*

---

<sup>86</sup> VLAAMSE OVERHEID, *Vakfiche Nederlands*, [https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=EXCO\\_PUBLIC:1000::::1000:P1000\\_VAKFICHE\\_ID,P1000\\_VAK\\_ID,P1000\\_VAKFICHE\\_VERSIE\\_NOI\\_ID,P1000\\_GELDIGHEID\\_ID:1461,94,1252,955,\(1 mei 2019\)](https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=EXCO_PUBLIC:1000::::1000:P1000_VAKFICHE_ID,P1000_VAK_ID,P1000_VAKFICHE_VERSIE_NOI_ID,P1000_GELDIGHEID_ID:1461,94,1252,955,(1 mei 2019)).

- *Markant*
- *Impact Nederlands*

Aangezien dit de enige gevonden opsomming is van de meest voorkomende leermethodes in het secundair onderwijs, zal mijn corpus deels beperkt zijn en aangevuld worden door recentere uitgaves die te vinden zijn op de websites van de uitgeverijen. Er is verder onderzoek nodig naar de beschikbare leermethodes aangezien een lijst met het huidige aanbod moeilijk te vinden is. Dit is echter niet het onderwerp van mijn masterthesis, maar moet wel in acht genomen worden bij de samenstelling van mijn corpus.

In Vlaanderen baseren de leermethodes zich op de te bereiken eindtermen die opgelegd worden door de Vlaamse overheid. Alle onderwijsnetten moeten deze eindtermen bereiken. Hierdoor zijn de leerboeken niet gebonden aan een bepaald net. Aangezien de eindtermen voor de derde graad sinds 2000 van kracht zijn en sindsdien niet werden aangepast, zijn de leerboeken Nederlands uitgegeven vanaf het jaar 2000 nog steeds relevant en bruikbaar in het onderwijs.<sup>87</sup> Mijn corpus leerboeken Nederlands bestaat dus uit leerboeken uitgegeven tussen 2003 en 2015. De datum van uitgave vormt geen hindernis aangezien de eindtermen nog steeds van toepassing zijn. Mijn corpus bestaat uit de volgende leerboeken voor de derde graad aso die Congo-literatuur bevatten:

- *Focus 6*
- *Frappant 6*
- *Kapitaal 6*
- *Nieuw Netwerk Nederlands 5*
- *Nieuw Talent voor taal 5*
- *Vitaal Nederlands 6*

In onderstaande tabel staat een overzicht van de leerboeken Nederlands die ik zal analyseren, samen met de literaire werken die in de desbetreffende leerboeken aanwezig zijn. Voor de verzameling van volgende leerboeken heb ik de bibliotheek van de lerarenopleiding van de Arteveldehogeschool en HoGent geraadpleegd.

Jaar	Uitgeverij	Titel	Leerjaar	Aanwezigheid (post)koloniale literatuur
2012	De Boeck	Focus	6	<b>Hergé</b> – <i>Kuifje in Afrika</i> <b>Adam Hochschild</b> – <i>De geest van Leopold II en de plundering van de Congo</i> <b>A. M Delathuy</b> – <i>De Kongostaat van Leopold II, het verloren paradijs</i> <b>Neal Ascherson</b> – <i>The king incorporated, Leopold the second and the Congo</i> <b>Daniël Vangroenweghe</b> – <i>Rood Rubber</i>

<sup>87</sup> VLAAMSE MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Wet: Decreet tot bekrachtiging van de eindtermen van de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs.*, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13206#165910>, (27 mei 2019).

				<b>Jef Geeraerts – <i>Gangreen 2</i></b> <b>Piet Van Aken – <i>De Nikkers</i></b> <b>Joseph Conrad – <i>Hart der Duisternis</i></b>
2013	Pelckmans	Frappant	6	<b>David van Reybrouck – <i>Congo, een geschiedenis</i></b>
/	Wolters Plantyn	Impact	/	/
2015	die Keure	Kapitaal	6	<b>Lieve Joris – <i>Dans van de luipaard</i></b>
/	Pelckmans	Markant	/	/
/	Van In	Netwerk Taalcentraal	/	/
2005	Van In	Nieuw Netwerk Nederlands	5	<b>Lieve Joris – <i>Dans van de luipaard</i></b>
2003	De Boeck	Nieuw Talent voor taal	5	<b>Jef Geeraerts – <i>Gangreen 1</i></b> <b>Lieve Joris – <i>Terug naar Congo</i></b>
2005	Wolters Plantyn	Vitaal Nederlands	6	<b>Jef Geeraerts – <i>Gangreen 1</i></b>

Uit de tabel blijkt dat literatuur over Congo in zes van de negen leermethodes Nederlands voorkomt. Hierbij moet opgemerkt worden dat enkele leermethodes al ouder zijn namelijk de leermethodes *Nieuw Netwerk Nederlands*, *Nieuw Talent voor taal* en *Vitaal Nederlands*. Enkel *Nieuw Netwerk Nederlands* is nog in gebruik aangezien het online leerplatform nog steeds actief is. Dat is niet het geval voor de andere twee leermethodes. De leermethodes *Markant*, *Netwerk Taalcentraal* en *Impact* bevatten geen literatuur over Congo waardoor deze methodes buiten beschouwing worden gelaten bij de analyse, uit de lijst met leermethodes van de Examencommissie Vlaanderen blijkt dat deze leermethodes vaak gebruikt worden, waardoor ik ze toch kort aanhaal.

## 6. Analyse

### 6.1. Focus 6

*Focus* is een methode Nederlands gepubliceerd door Uitgeverij De Boeck die in 2017 overgenomen werd door Uitgeverij Van In. De leermethode zet specifiek in op enerzijds cultuur en anderzijds op een duidelijke structuur van de leerinhoud. In de methode *Focus* is het onderwerp Congo enkel aanwezig in Focus 6 waarbij de leerlingen uit het zesde leerjaar als de doelgroep vormen.<sup>88</sup> De literatuur over Congo maakt deel uit van *Deel 3: Het beeld van de ander*. In deel 3 worden de volgende onderwerpen besproken: Robinson Crusoe, verhalen, exotisch Nederlands, Congo, Los, Bezonken rood, De smaak van sneeuw en Toast Kannibaal

<sup>88</sup> *Focus - Nederlands*, <https://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/nederlands/focus>, (23 maart 2019).

(Tv-programma). Opvallend is dat de Congo-literatuur als framing een exotisch discours krijgt doordat het wordt onderverdeeld onder het 'beeld van de ander'.

#### 6.1.1. *Kuifje in Afrika*

De eerste oefening die verwijst naar Congo is onderdeel 3.4 *Kuifje in Afrika* waarbij de nadruk ligt op het stripverhaal *Kuifje in Afrika* van Hergé. De eindtermen 'lezen' en 'literatuur' waar de oefeningen in dit onderdeel naar streven, zijn ET14, ET16, ET17, ET23, ET26 en ET27 (zie eerder p.26-28). Daarnaast is er ook nog een eindterm 'spreken' waarbij de leerlingen hun standpunten of meningen verdedigen in een discussie (ET9). De leerdoelen die volgens de leer methode bereikt worden, zijn:

- "Stripfragmenten intensief lezen.
- Stereotypen herkennen en klasseren.
- Een standpunt innemen en argumenteren.
- Enkele krantenberichten intensief lezen."<sup>89</sup>

Het stripverhaal *Kuifje in Congo* (dat later veranderde naar *Kuifje in Afrika*) vormt hier het onderwerp van een debat rond racisme, maar is ook een symbool voor de verwerking van het koloniale verleden. Er kwam heel wat ophef wanneer Congolees Mbutu Mondondo Bienvenu een rechtszaak aanspande tegen het album vanwege de racistische representatie van de Congolezen en de belediging die het album vormt voor de Congolese bevolking.<sup>90</sup> Het album moet tevens met een historisch-kritisch perspectief gelezen worden. *Kuifje in Congo* kan gezien worden als een weerspiegeling van de tijdsgeest, maar is ook een vorm van propaganda voor het beschavingsideaal.<sup>91</sup> Aangezien het verspreiden van het album verboden kon worden, eiste Mbutu Mondondo Bienvenu dat het stripverhaal naar de afdeling voor volwassenen verplaatst zou worden en dat er een voorwoord zou komen om het album in zijn historische context te plaatsen. Daarnaast eiste hij ook een waarschuwing voor het racisme dat in de strip voorkomt.<sup>92</sup> Hergé had echter niet de bedoeling om aan te zetten tot racisme, wat hij ook zelf te kennen gaf. Bovendien is hij nooit in Congo geweest, maar baseerde hij zich op foto's en het Afrikamuseum in Tervuren. Daarnaast kan Hergé niet retroactief bestraft worden. De wet tegen racisme was maar van kracht in 1981 terwijl het stripverhaal rond 1930 werd geschreven.<sup>93</sup> Mbutu Mondondo Bienvenu heeft dus uiteindelijk geen gelijk gekregen. In het Verenigd Koninkrijk daarentegen kwam er wel een waarschuwing, namelijk de volgende:

"In his portrayal of the Belgian Congo, the young Hergé reflects the colonial attitudes of the time. He depicted the African people according to the bourgeois, paternalistic

---

<sup>89</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, Berchem, De Boeck, 2012. p. 216.

<sup>90</sup> WIJNDELTS Ward, « De Zaak 'Kuifje in Congo' », in *NRC Handelsblad*, 16 februari 2012.

<sup>91</sup> DAENEN Roel, « Kuifje blijft koloniaal », in *De Standaard*, 14 januari 2019.

<sup>92</sup> BELGA, « Toch proces rond racisme in "Kuifje in Afrika" », in *Het Laatste Nieuws*, 5 april 2011.

<sup>93</sup> VAN DEN BRANDE, *Kuifje in Congo niet strijdig met anti-racismewet*, <https://siriuslegaladvocaten.be/kuifje-in-congo-niet-strijdig-met-anti-racismewet/>, (28 mei 2019).

stereotypes of the period – an interpretation that some of today’s readers may find offensive.”<sup>94</sup>

Het stripverhaal werd in het Verenigd Koninkrijk en in de Verenigde Staten verplaatst naar de afdeling voor volwassenen.<sup>95</sup> Hoewel het proces dateert van 2012, is de ophef opnieuw opgerezen bij het 90-jarige bestaan van Kuifje dit jaar.<sup>96</sup>

In deel 3 getiteld ‘Beeld van de ander’ gebruikt *Focus 6* het stripverhaal om de leerlingen kennis te laten maken met stereotypes en karikaturen. Er zijn verschillende redenen om de keuze voor dit stripverhaal te verantwoorden, waaronder de media-aandacht rond het stripverhaal en de bekendheid. Het hoofdstuk wordt ingeleid door een klasgesprek waarbij de leerlingen meer informatie moeten geven over de strips die ze lezen en hoe vaak ze die lezen. Vervolgens moeten ze voorbeelden geven van stereotypes die in sommige strips voorkomen en hun mening hierover formuleren. De volgende opdracht, namelijk opdracht 2, maakt de leerlingen bewust van de representatie van de zwarte en de blanke figuren in het stripverhaal. De leerlingen moeten de verschillende stereotypes die in de strip voorkomen, noteren. Opvallend is dat de leermethode geen fragment uit het stripverhaal voorziet, maar dat de leerkracht dit zelf moet voorzien. De reden hiervoor is de nogal dure rechten van het stripverhaal waardoor dit niet kon opgenomen worden in het leerboek. In de handleiding voor de docenten staan de volgende antwoorden:

- “De afbeeldingen zijn overdreven karikaturen.
- De Afrikanen spreken een of andere kromtaal.
- De Afrikanen zijn lui of vrezen dat ze vuil zullen worden.
- De blanke is de meester over de zwarten.
- De blanken zijn superieur.”<sup>97</sup>

Hierbij zijn er ook enkele verwijzingen naar de kolonisatie van Congo, hoewel het onderwerp in dit onderdeel nog niet expliciet wordt besproken. Een voorbeeld hiervan is de verwijzing naar de missionarissen en hun missie van beschaving.

In opdracht 3 lezen de leerlingen vervolgens twee artikels over het racisme en de clichés in het Kuifjealbum. Hierbij leren de leerlingen ook dat de strip een representatie was van die tijd waardoor het ook als historisch document gelezen kan worden. In het eerste krantenartikel uit *De Morgen* (2007) komt onder andere Congolees Hallein Paluku aan bod. Hij stelt dat het een representatie van zwarten is die gangbaar was in die tijd. Volgens hem mag het boek verspreid worden, maar is het toevoegen van een historische context wel een meerwaarde. Het tweede krantenartikel uit *Het Belang van Limburg* (2007) handelt over de verplaatsing van het Kuifjealbum naar de volwassenenafdeling in Groot-Brittannië en de

---

<sup>94</sup> BUNYAN Nigel, « Tintin banned from children’s shelves over “racism” fears », in *The Telegraph*, 3 november 2011.

<sup>95</sup> HOLT Karen, « Borders Shelves Kids’ Tintin Title in Adult Section », in *Publisher’s Weekly*, 17 juli 2007.

<sup>96</sup> BUNYAN Nigel, « Tintin banned from children’s shelves over “racism” fears », *op. cit.*

<sup>97</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, *op. cit.*, p. 216.

Verenigde Staten omdat de zwarte bevolking in het stripverhaal op een racistische manier wordt afgebeeld. De leerlingen moeten beargumenteren waarom de klacht die de Belgische Congolees Bienvenu Mbutu Mondonde ten aanzien van de anti-racismewet indiende, terecht is of niet. Deze opdracht kan volgens de handleiding gebruikt worden als discussie of debat. In de didactische wenken staan de volgende argumenten:

- 1 Pro klacht
  - De zwarte bevolking wordt heel denigrerend afgebeeld.
  - Het is niet omdat de werkelijkheid veel erger was dat je dat vandaag nog kunt toelaten. Het is racistisch.
  - Kinderen krijgen een verkeerd beeld.
  - Ook dierenliefhebbers ergeren zich, want het geweer van Kuifje decimeert behoorlijk wat inheemse fauna.
- 2 Contra klacht
  - De werkelijkheid was nog erger.
  - Het is typisch voor die tijd. Toen dacht men helaas zo. Hergé noemde zijn eerste werken later 'een jeugdzonde'. Men moet er gewoon de nodige uitleg bij geven.
  - Stereotypen komen in veel strips voor, bijvoorbeeld bij Asterix (althoewel daar ironiserend). Het is een manier om humor te creëren.
  - Zwarte tekenaars maken ook karikaturen van blanken.
  - Er zijn ook Hollywoodfilms waarin zwarten rollen vertolken die de realiteit niet weerspiegelen. Dan zouden die ook moeten worden verboden.

98

Het album *Kuifje in Afrika* wordt in deze oefeningen gebruikt om stereotypen en vooroordelen te bespreken. Ook het thema van racisme komt er aan bod. Het stripverhaal wordt niet op een literaire manier besproken, maar de discussie heeft eerder een maatschappelijk doel. De aandacht voor de internationale ontvangst van het album is ook opmerkelijk. Dit toont dat de wandaden in Congo in het buitenland de nodige aandacht krijgen. Ook toont het een verschil in perspectief op Congo in België en in andere landen zoals de Verenigde Staten en Groot-Brittannië. Dit zijn ook landen die zelf een koloniale achtergrond kennen evenals racisme tegenover andere huidskleuren. Dit maakt de kwestie in de desbetreffende landen gevoeliger. Het album toont dat de Hergé clichématig over de Congolezen dachten en hoe deze stereotypen in België frappant aanwezig waren. Dergelijke beschrijvingen van Congolezen droegen bij tot het vertekende beeld dat de Belgen hadden over de zwarte bevolking. Via deze artikels zullen de leerlingen zich meer bewust zijn van het verschil tussen de realiteit en de representatie van de koloniale periode. Daarnaast toont het ook de verschillende standpunten, niet enkel het standpunt van de blanken, maar ook dat van de Congolezen en tevens een internationaal perspectief. Hierdoor ontwikkelen de leerlingen een genuanceerd beeld over Congo en de representatie ervan in strips en literatuur. De leerdoelen, zoals ze geformuleerd worden, komen inderdaad aan bod doorheen de opdrachten. Het gaat zelfs verder dan de vooropgestelde leerdoelen suggereren, aangezien de leerlingen ook leren hoe er met de representatie van Congo en het koloniale verleden wordt omgegaan. Ze krijgen ook een beeld over wat voor discussie hierover kan ontstaan, over hoe correct, normatief en koloniaal het beeld over Congo kan zijn.

---

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 121.

### 6.1.2. Achtergrondkennis over Congo

In het onderdeel 3.7 Congo wordt het onderwerp terug opgepikt. De eindtermen 'lezen' en 'literatuur' waar deze oefeningen aan werken, zijn ET14, ET16 en ET17 (zie eerder p.26-28). In opdracht 1 wordt de voorkennis van de leerlingen getoetst. Vervolgens lezen de leerlingen verschillende teksten over Congo. De doelen voor dit onderdeel zijn:

- "Informatieve teksten oriënterend, voorspellend en zoekend lezen.
- Gegevens in teksten en op een kaart snel terugvinden.
- Achtergrondkennis verwerven over Congo en het kolonialisme, die nodig is voor latere lessen."<sup>99</sup>

De eerste tekst is een bezoekersgids van het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika (2003) waarin kort de historische achtergrond van Congo uitgelegd wordt. De leerlingen krijgen een kort overzicht van de geschiedenis van Congo. Deze wordt opgesplitst in verschillende delen. In het eerste deel *Leopold II en Stanley* wordt beschreven hoe Leopold II, via verdragen met andere landen en met de hulp van Stanley, Congo in zijn bezit heeft gekregen. In *België en de expansiedrang van Leopold II* staat vervolgens dat Leopold II eerst een economisch doel voor ogen had, maar dat dit uitbreidde naar een politieke en militaire bezetting van Congo. De koning haalde het geld dat nodig was voor onder andere de infrastructuur in Congo uit de ontginning van Congolese grondstoffen. Tegen het einde van de 19<sup>de</sup> eeuw kwamen er veel geruchten over de uitbuiting van de bevolking, vooral bij de rubberontginning. Hierna volgde ook kritiek vanuit het buitenland. Dit leidde tot, het derde deel, *Belgisch-Congo* waarbij Congo een Belgische kolonie werd. De kolonie werd bestuurd door de koning en het ministerie van Koloniën. Dit bestuur werd beïnvloed door drie instanties namelijk de koning, de kerk en de privéondernemingen. In het volgende en vierde deel, *Congo*, wordt geschreven dat Congo onafhankelijk werd in 1960 met Patrice Lumumba aan de macht. Wat volgt, is de staatsgrepen door Mobutu die het land tot *Zaire* omdoopte, wat het vijfde deel vormt van de tekst. De korte geschiedenis eindigt met het laatste deel, de *Democratische Republiek Congo* waarin de burgeroorlogen en de opvolging van Kabila door zijn zoon aan bod komen. Vervolgens krijgen de leerlingen ook een kaart te zien van Belgisch-Congo in 1958.

Een tweede tekst is een artikel uit *Humo* (2002) dat gaat over de literatuur die geschreven werd over de kolonisatie van Congo. Hierbij komen Adam Hochschild, Jules Marchal (pseudoniem A.M. Delathuy), Daniël Vangroenweghe (antropoloog), Neal Ascherson en Guido Gryseels (directeur van het Afrikamuseum) aan het woord. Er is ook een korte vermelding van *Congo, een geschiedenis* van David Van Reybrouck.

Neal Ascherson (5 oktober 1932) is een Engelse schrijver die als één van de eersten de verantwoordelijkheid van Leopold II voor de uitbuiting van de Congoleze bevolking behandelt. Hij is een journalist en historicus die in 1963 zijn boek *The king incorporated, Leopold the second and the Congo* heeft gepubliceerd. Hierin schetst hij een negatief beeld van Leopold II en zijn rol bij de kolonisatie van Congo. Op het moment van uitgave was het beeld van Leopold

---

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 226.

II in België nog overwegend positief mede dankzij de positieve schets van de koning in de Belgische geschiedenis-handboeken. Ascherson ontcrachtte met zijn boek de mythe van Leopold II en toonde de negatieve kanten van de Belgische vorst, namelijk zijn rol in de wantoestanden in Congo waarbij de bevolking van Congo leed door de exploitatie. De Nederlandstalige versie *De biografie van Leopold II: de koning nv*<sup>100</sup> werd pas in 2002 uitgegeven. De titel komt niet helemaal tot zijn recht aangezien de focus eerder op de politieke en maatschappelijke context voor, tijdens en kort na de koloniale periode ligt.<sup>101</sup>

Ook Jules Marchal (5 september 1924 - 21 juni 2003) protesteerde tegen het schrikbewind van Leopold II in Congo met zijn werk *De Kongostaat van Leopold II, 1876-1900: het verloren paradijs*. Jules Marchal, die onder het pseudoniem A.M. Delathuy schreef, was eerst koloniaal gewestbeheerder in Congo en is uiteindelijk ambassadeur geworden. Hij heeft zich verdiept in de archieven om zo de gruwelen die in Congo gebeurden, te kunnen bewijzen.<sup>102</sup> Hij schreef over de inmenging van Leopold II in Afrika tot 1900. Congo werd in 1885 eigendom van Leopold II. Marchal gebruikt getuigenissen van die periode om aan te tonen op welke manier Leopold zijn kolonie uitbuitte. Kortom, hij schrijft een duidelijke aanklacht tegen het koloniale beleid en het misbruik van Leopold II.<sup>103</sup>

Historicus en Amerikaan Adam Hochschild (5 oktober 1942) schreef het ophefmakende boek *King Leopold's Ghost: A Story of Greed, Terror and Heroism in Colonial Africa*, later vertaald naar *De geest van Leopold II* en beschrijft de impact die het boek heeft teweeggebracht. Het boek werd uitgegeven in 1998 en kende al snel een wereldwijde verspreiding. Hochschild baseerde zijn werk op de eerste aanklachten tegen Leopold II uit het werk van Marchal. Hij schetst de kolonisatie en de uitbuiting van Congo tussen 1874 en 1925 en de gewelddadige manier waarop dat gebeurde. Daarnaast beschrijft hij ook de protestbeweging, voornamelijk op internationaal vlak; die actie voerde voor de mensenrechten van de Congolese bevolking. Het protest en de kritiek op de wantoestanden in de Congo-Vrijstaat kwam voornamelijk uit het Verenigd Koninkrijk en uit de Verenigde Staten. Ook vermeldt hij de miljoenen doden die ten onder zijn gegaan door het koloniale beleid van uitbuiting. Hierbij spreekt Hochschild van een "vergeten holocaust". Op deze uitspraak is er veel kritiek gekomen vanuit België. Ook de documentaire van Peter Bate over Congo droeg bij aan de verspreiding van de ideeën van Hochschild bij het grote publiek.

Ook Daniël Vangroenweghe (28 maart 1938) komt aan het woord. Hij beschrijft in het leerboek hoe hij met zijn boek *Rood Rubber* de wantoestanden rond rubberexploitatie in Congo aankaartte. De bevolking werd geëxploiteerd voor rubber en werd onmenselijk behandeld om de opgelegde quota's te behalen. Op basis van verschillende archieven toont

---

<sup>100</sup> ASCHERSON Neal, *De biografie van Leopold II: de koning nv*, vertaald door RIEMSDIJK Hans, Antwerpen, Lannoo, 2002.

<sup>101</sup> BOUSSET Gunter, « De biografie van Leopold II: de koning nv », in *De Leeswolf*, 31 december 2003.

<sup>102</sup> CUSTERS Raf, *Lumumba was nog veel te lief*, <https://www.mo.be/artikel/lumumba-was-nog-veel-te-lief>, (25 maart 2019).

<sup>103</sup> HARDY Jan, « Kongostaat van Leopold II », in *NBD Biblion*.

Vangroeneweghe de impact van de rubberontginning op de Congolese bevolking.<sup>104</sup> Een laatste figuur die aan bod komt is Guido Gryseels (11 augustus 1952), de directeur van het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika in Tervuren.

Het is opvallend dat de leerlingen niet alleen kennismaken met Belgische literatuur over Congo, maar ook met buitenlandse literatuur over Congo. De genoemde auteurs spelen elk een belangrijke rol bij de verspreiding van de gruwelijkheden in Congo waar België verantwoordelijk voor was. Dat kan een verklaring zijn voor de keuze van bovenstaande auteurs. Het waren dan ook voornamelijk Engelstalige auteurs die de wandaden en de schuld van Leopold II en België aan het licht brachten. In België heerste een stilzwijgen over de gebeurtenissen in Congo, zoals eerder vermeld. Ook de discussie rond het precieze aantal doden tijdens Leopolds bezetting in Congo, krijgt aandacht. De handleiding heeft extra uitleg voorzien bij vraag 7 van opdracht 2 om deze informatie te contextualiseren en nader te verklaren.

**Aanvulling bij oplossing opdracht 2, vraag 7**

In een interview in *Humo* (23-2-2010) zegt professor Filip Reyntjens daarover: 'Dat cijfer (10 miljoen) is uit de lucht gegrepen. Er leefden in die periode niet eens 10 miljoen mensen in Congo! Er heerste wel een bloedig schrikbewind, maar dat was zo in heel Afrika. Congo was zeker geen uitzondering.' In *Congo voor beginners* (2010) schrijft Tony Busselen: 'Het is heel moeilijk uit te maken hoeveel slachtoffers er onder de Congolese bevolking vielen. Volgens professor Léon de Saint-Moulin, Belgische geestelijke en demograaf aan de universiteit van Kinshasa, staan twee feiten vast: tussen 1880 en 1920 was er een heel belangrijke vermindering van het aantal Congolezen en de bevolking begon pas terug aan te groeien na 1945. De Saint-Moulin spreekt van een vermindering van 5 à 10 miljoen inwoners, wat respectievelijk een verlies van 33 % tot 50 % van de bevolking zou betekenen.' (pp. 49-50)

105

Opnieuw toont de leermethode een genuanceerd beeld. Er moet rekening gehouden worden met de historische context. Daarnaast is het belangrijk dat de uitspraken van de auteurs met een kritische blik bekeken worden, wat zeker het geval is bij deze oefeningen.

In opdracht 3 lezen de leerlingen een artikel uit *P-Magazine* met als titel "50 jaar later: het proces! Leopold II beschaver of beul?" (2010) wat een weerslag is van een debat tussen enerzijds Louis Michel, die de koning verdedigt, en anderzijds Daniël Vangroeneweghe en Catherine Bate, die het offensief vormen. Het artikel brengt verslag uit over vijf beschuldigingen, namelijk:

- 1) "Leopold II veroorzaakte een genocide in Kongo Vrijstaat.
- 2) Leopold II was zelf een slavendrijver.
- 3) De Van Saksen-Coburgs zijn rijk geworden op de kap van Congo.
- 4) België dankt zijn welvaart aan de uitbuiting van Congo.
- 5) Verminkingen en geweld waren schering en inslag."<sup>106</sup>

<sup>104</sup> REYNEBEAU Marc, « Het vergeten koloniale verleden », in *Ons Erfdeel*, n° 30, 1987.

<sup>105</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p. 127.

<sup>106</sup> Zie artikel in *P-magazine* op 22-06-2010. Beschikbaar bij het online materiaal op Knooppunt.

Louis Michel (2 september 1947) is oud-minister van Buitenlandse Zaken (1999 tot 2004). Daarnaast was hij Europees commissaris voor Ontwikkeling en Humanitaire Hulp van 2004 tot 2009. Hij neemt het in het artikel op voor Leopold II en weigert hem te veroordelen. Hij noemt de koning zelfs een “ambitieuze visionair”. Volgens hem heeft Leopold II veel gerealiseerd voor België. Hij meent dat België op een goede manier heeft bijgedragen aan Congo aangezien de Belgen toch beschaving hebben gebracht alsook economische groei. Hij beschouwt Leopold II als een held voor België door zijn ambitie en wat hij gerealiseerd heeft in Congo. Catherine Bate werkte mee aan de BBC-documentaire *White King, Red Rubber, Black Death* over Leopold II en de rubberexploitatie en ze is doctor in de sociale en culturele antropologie.<sup>107</sup> Daniël Vangroenweghe is antropoloog en auteur van het boek *Rood Rubber*. Zij gaan helemaal niet akkoord met de uitspraken van Louis Michel en schrijven de schuld toe aan Leopold II. De finale hamvraag van het artikel luidt: “Wist Leopold II wel wat er gebeurde in Kongo Vrijstaat?”. Het beantwoorden van deze vraag blijft nog steeds een moeilijke kwestie.

Nadat de leerlingen deze tekst uitgebreid besproken hebben, volgt opdracht drie. Bij deze derde opdracht moeten de leerlingen de belangrijkste zaken die ze voor hun lectuur nog niet wisten, noteren. Op het einde volgt een klasdiscussie. In de handleiding staan de volgende oplossingen:

- “Op de website van het koningshuis staat niets over de wreedheden, wel over de weldaden, met name de afschaffing van de slavernij.
- Zelfs vandaag nog worden de feiten door vooral Franstalige politici geminimaliseerd. Michel ziet Leopold II vooral als een ambitieuze visionair die veel goeds heeft gedaan. We moeten alles ook in de context van die tijd plaatsen. Anderzijds zijn het voornamelijk Britten die beklemtonen hoe erg het was: tot Adolf Hitler kwam, spande Leopold II de kroon.
- Leopold II heeft de slavenhandel van de Arabieren overgenomen en dus niet afgeschaft.
- België heeft inderdaad ook heel veel goeds gedaan: spoorwegen, ziekenhuizen, scholen ...
- Toen België Congo van Leopold II overnam, kreeg die 50 miljoen goudfrank.
- Met ‘zijn’ geld bouwde Leopold II het Jubelpark, Het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika, gaanderijen e.a. in Oostende.
- Onderzoek van Vangroenweghe toont aan dat de Fiévez veel wreder was dan hij vroeger had geschreven.
- Leopold II heeft alle bezwarende documenten laten verbranden. Veel andere documenten worden nog altijd niet vrijgegeven.”<sup>108</sup>

Het artikel bestaat uit een debat tussen drie personen met elk een andere visie. Ook de afkomst speelt een rol in het standpunt dat ze innemen. Daniël Vangroenweghe is een

---

<sup>107</sup> DAJOHERMANS, « ‘Leopold II was een held met ambitie’ », in *Het Nieuwsblad*, 22 juni 2010, <https://www.nieuwsblad.be/cnt/sd2rs56j>, (28 mei 2019).

<sup>108</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p. 229.

Vlaming. Louis Michel is een Waal en Catherine Bate is een Brit. Uit het artikel komt duidelijk een verschil in perceptie naar voren op de koloniale periode. Catherine Bate en Daniël Vangroenweghe veroordelen de acties van Leopold II. Louis Michel verdedigt de inmiddels overleden koning. De schuldvraag wordt kennelijk anders verwerkt in Vlaanderen en Wallonië. Dit toont dat er toch een culturele kloof bestaat wanneer het gaat om de verantwoordelijkheid van Leopold II tussen Vlaanderen en Wallonië. Volgens Stéphanie Planche (2009)<sup>109</sup> verscheen het zeer negatieve beeld van Leopold II ruim tien jaar eerder in Vlaanderen dan in Wallonië. Volgens haar zou dit komen doordat wetenschappelijke studies, die de mythe van Leopold II ontkrachtten, sneller in Vlaanderen doorbraken doordat die in het Nederlands of Engels gepubliceerd werden. De auteurs van leerboeken baseren zich immers op wetenschappelijke artikels waardoor het negatieve beeld in Vlaanderen de bevolking sneller bereikte.<sup>110</sup> Dat kan een mogelijke verklaring zijn voor de verschillende visies op Leopold II in Vlaanderen en Wallonië. In Vlaanderen is overigens bij het grootste deel van de standbeelden van Leopold II een plaatje met informatie geplaatst over zijn acties tijdens de koloniale periode. Dit is echter niet het geval in Brussel of Wallonië.<sup>111</sup> Anno 2018 blijft het erkennen van de schuld een politiek heikele kwestie. Enerzijds zou dit voor premier Charles Michel wrijving kunnen veroorzaken met zijn vader Louis Michel, die in dit artikel het woord neemt. Anderzijds zou koning Filip zijn familielid, koning Leopold II, schuldig verklaren.<sup>112</sup>

In de handleiding is er geen nuance over de Franstaligen. Volgens de auteurs van de leer Methode minimaliseren de Franstalige politici de feiten over Leopold II. Er is geen vermelding van het verschil in de verwerking van het koloniale verleden. De politieke context krijgt weinig aandacht evenals het verschil in achtergrond en afkomst van de verschillende deelnemers van het debat. Ook wordt het standpunt van de Britten heel sterk uitgedrukt. Over de schuld kwestie van Leopold II krijgen de leerlingen een weinig genuanceerd beeld. Uit de antwoorden in de handleiding blijkt duidelijk dat Leopold II wel schuld treft. Daarnaast is het positief dat de leerlingen verschillende perspectieven krijgen over de daden van Leopold II. Het toont de complexiteit van de schuld kwestie evenals de verschillende standpunten in Vlaanderen en Wallonië. Hier moet ook de kanttekening gemaakt worden dat dit niet generaliserend opgevat kan worden. Het standpunt van één persoon is niet gelijk aan dat van een hele bevolkingsgroep. Het kan echter wel een verschil aanduiden in de verwerking van het koloniale verleden. In het recente boek *The Leopard, the Lion and the Cock* (2019) geeft ook Stanard aan dat de gemeenschappen anders omgaan met de koloniale kwestie. Volgens hem was de Vlaamse bevolking sneller om de Afrikaanse administratie te veroordelen, mede

---

<sup>109</sup> PLANCHE Stéphanie (role)aut, « De “koning-kolonisator” op school: ambivalent portret van een (anti)held », *op. cit.*

<sup>110</sup> WITTE Els, « Nouvelles contributions à l'étude de la politique extérieure et coloniale de Léopold II », in DUJARDIN Vincent et al. (éd.) *Leopold II: entre génie et gêne*, Tielt, Lannoo, 2009, p. 380.

<sup>111</sup> BELGA, « Bijna alle Vlaamse standbeelden van Leopold II voorzien van duiding over koloniale periode », in *Knack*, 17 augustus 2018.

<sup>112</sup> VAN DE VELDEN Wim, « Geen historische excuses van België voor Congo », *op. cit.*

door de link met de koninklijke familie en de Franstalige elite. Een aantal Franstaligen steunden immers het koningshuis en toonden hun betrokkenheid bij het koloniale verleden.<sup>113</sup>

Vervolgens vullen de leerlingen een zelfreflectie in over hun prestaties. Ze moeten ook formuleren of ze meer over Congo willen weten en waarom. In de laatste vraag van het onderdeel bespreken de leerlingen het begrip neokolonialisme en de link met Congo. De leerlingen leren dat de vroegere kolonies nog steeds worden uitgebuit voor hun kostbare grondstoffen. Veelal zijn de leiders van het land ook corrupt, waardoor de situatie voor de inwoners er niet op verbetert. De Tweede Congolese Burgeroorlog in Congo is vooral een oorlog voor grondstoffen. De conflicten om deze grondstoffen zijn vandaag de dag nog steeds aanwezig. De leerlingen moeten ook een oplossing voor deze problematiek formuleren. De handleiding beschrijft verschillende initiatieven om de situatie te verbeteren. Ten eerste kunnen consumentenverenigingen actie ondernemen tegen het gebruik van grondstoffen in Congo. Ten tweede zou er een troepmacht gestuurd kunnen worden met de hulp van de UNO om de burgeroorlog te stoppen. Ten derde zou er een Marshallproject kunnen komen waarbij de fondsen beheerd worden door de UNO om zo corruptie te voorkomen.

Ook de hedendaagse problematiek in Congo krijgt de nodige aandacht. Het probleem in Congo is echter veel complexer dan dit aangezien er verschillende politieke implicaties zijn waar er ook rekening moet mee gehouden worden. De oplossingen die de leermethode voorziet, zijn echter niet zo recht voor de raap.

In deze opdrachten krijgen de leerlingen veel verschillende informatie over het koloniale verleden. Het is opmerkelijk dat *Focus 6* toch veel aandacht besteedt aan het internationaal perspectief op het koloniale verleden. Er is een historische context aanwezig die de belangrijkste veranderingen in Congo op politiek vlak aanhaalt. Deze korte geschiedenis begint rond 1885 en eindigt bij Joseph Kabila. In het eerste artikel komen de belangrijkste bijdragen op literair vlak aan bod die elk de problematiek van de wandaden tijdens het bewind van Leopold II in Congo aankaarten. Dit geeft ook de impact van de toestanden in Congo in het buitenland weer. In het volgende artikel uit *P-Magazine* komt voornamelijk de schuld van Leopold II aan bod. Heel interessant zijn de verschillende standpunten namelijk een Brits, een Vlaams en een Waals perspectief. Hierbij mag echter niet generaliserend gesproken worden. Dit debat geeft wel aan dat de rol van Leopold II anders ervaren wordt. Opvallend is de volgende zin uit de handleiding: "Als er een discussie volgt over de actuele situatie, dan is dit hoofdstuk geslaagd."<sup>114</sup> Dit toont aan dat het doel van de handleiding is om de leerlingen kritisch te laten (na)denken over het koloniale verleden.

### 6.1.3. Duister hart

In onderdeel 3.8 *Duister hart* wordt er ingezoomd op het boek van Joseph Conrad genaamd *Heart of Darkness* (1902), vertaald naar *Hart der Duisternis*. De oefeningen in dit onderdeel

---

<sup>113</sup> STANARD Matthew G., *The Leopard, the Lion, and the Cock : Colonial memories and monuments in Belgium*, op. cit., p. 35-36.

<sup>114</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p. 127.

zullen de eindtermen ET23, ET26 en ET27 (zie eerder p.26-28) behandelen. De doelen zijn de volgende:

- “Een fragment uit een verhaal intensief lezen.
- Intensief kijken en luisteren naar theaterfragmenten.
- Een voorstellingsanalyse maken van deze fragmenten aan de hand van theaterteksten.
- Een tekst situeren in zijn literaire, multimediale en maatschappelijke context.
- Reflecteren op je eigen kijkervaring en deze toetsen aan ervaringen van anderen.
- Het toneelstuk vergelijken met een filmbewerking.”<sup>115</sup>

In opdracht 1 verbreden de leerlingen de achtergrondkennis over Congo. Aan de hand van een uittreksel uit het boek moeten de leerlingen een aantal vragen beantwoorden aan de hand van hun voorkennis. Hiervoor mogen ze een kaart gebruiken van de verdeling tussen de koloniale mogendheden. Het is de bedoeling dat de leerlingen de begrippen *kolonialisme*, *imperialisme* en de wedloop om Afrika definiëren. Vervolgens moeten de leerlingen bepaalde karaktereigenschappen toeschrijven aan de kolonist.

Opnieuw voorziet de leer methode een instap waarbij de leerlingen historische context krijgen zodat de te behandelen literatuur in een historische en maatschappelijke context geplaatst kan worden. Dit komt ook overeen met de doelstellingen die bij de oefeningen centraal staan.

In opdracht 2 krijgen de leerlingen een korte uitleg over *Hart der duisternis* en de auteur, namelijk Joseph Conrad. Vervolgens lezen ze een inleidend hoofdstuk uit *Hart der duisternis* in het bronnenboek. Dit is echter een vertaling van de oorspronkelijk Engelstalige versie. De vertaler wordt daarbij niet vermeld. De implicatie hiervan is dat de leerlingen niet weten dat het boek oorspronkelijk niet Nederlandstalig was. Het fragment komt uit het begin van het boek waarin Charlie Marlow op zoek gaat naar werk op een boot. Via familieconnecties krijgt hij uiteindelijk een aanstelling in Congo. Een schipper, genaamd Fresleven, had in een schermutseling met inboorlingen het leven gelaten waardoor er een plaats vrijkwam. Verder beschrijft hij zijn afspraak met een arts voordat hij naar Afrika vertrekt. De leerlingen beschrijven in opdracht twee de karaktereigenschappen van Charlie en Fresleven. Dit moeten ze vervolgens vergelijken met hun eigen beschrijving van een typische kolonist. De handleiding voor leerkrachten beschrijft Charlie als iemand die uit verveling werk zoekt waarbij hij ook wil reizen. Volgens de handleiding zijn dit niet echt de kenmerken die de leerlingen verwachten van een kolonist. De handleiding beschrijft de typische kolonist als “hard, meedogenloos en arrogant”.<sup>116</sup> Fresleven wordt in de tekst afgebeeld als een vriendelijke persoon, maar volgens de handleiding “kunnen kolonisten ook goede mensen zijn die voor ‘de goede zaak’ opkomen, maar na een tijd hun menselijkheid verliezen”.<sup>117</sup> Bij de volgende vraag moeten de leerlingen achterhalen waar Charlie naartoe zal gaan aangezien dit

---

<sup>115</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p, 231.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 232.

<sup>117</sup> *Ibid.*

niet letterlijk in de tekst vermeld staat. Afgaand op de Franstalige werkgever merkt de handleiding op dat het waarschijnlijk over België gaat, waardoor een logisch gevolg lijkt dat het over de Belgische kolonie, Congo, gaat. Voor de laatste vraag moeten de leerlingen de begrippen anticipatie en metafoor linken aan de plaats waar Charlie naartoe gaat.

In opdracht 3 bekijken de leerlingen drie fragmenten uit *Duister hart* de toneelbewerking door Josse De pauw en Guy Cassiers van het Toneelhuis. *Duister Hart* was te bekijken tussen 2011 en 2013. Het stuk gaat over een innerlijke reis die leidt tot duisternis, want “de tocht naar de gruwel van het koloniale geweld is ook een tocht naar de donkere afgronden van de menselijke ziel”.<sup>118</sup> Recensenten van verschillende tijdschriften en kranten, waaronder Knack<sup>119</sup>, De Standaard<sup>120</sup> en NRC Handelsblad<sup>121</sup>, hadden lof voor de monoloog dat met behulp van videoprojecties niet alleen de reis naar Congo beschreef, maar ook de reis naar de ziel van de mens. De leerlingen bekijken echter slechts drie fragmenten van het toneelstuk, wat problematisch kan zijn aangezien de leerlingen op die manier verschillende nuances en informatie missen. Dit zal ertoe leiden dat de diepgang van het toneelstuk niet in zijn geheel wordt weergegeven, wat ook een invloed zal hebben op het beeld dat de leerlingen krijgen over het stuk. De leerlingen moeten zich focussen op het verhaal, de thematiek en de mise-en-scène. Ze moeten in drie teksten de lege ruimtes aanvullen aan de hand van wat ze zien in de fragmenten. Ze moeten observeren en de lege ruimtes opvullen met wat ze opmerken. De leer methode *Focus 6* gebruikt het thema Congo om theater te bespreken. In deze derde opdracht worden voornamelijk theatertekens, waaronder de gestiek, de ruimte, het decor, het licht, het geluid en de attributen, besproken. Enkel de laatste vraag bij het derde fragment gaat in op de maatschappelijke inhoud van *Duister hart*. De leerlingen moeten het verhaal en de aanklacht van het verhaal beschrijven. De handleiding beschrijft het plot als volgt:

“Het verhaal gaat over de mensonterende praktijken die imperialisme en kolonialisme tot gevolg hebben. Mr. Kurtz wordt als veelbelovende handelaar van ivoor naar de kolonies gestuurd, maar wordt een verdorven geest die zich als een soort god beschouwt voor de plaatselijke bevolking. Na verloop van tijd wordt hij een probleem voor de handelsmaatschappij.”<sup>122</sup>

In opdracht 4 moeten de leerlingen een voorstellingsanalyse maken aan de hand van de drie fragmenten. Opdracht 5 is een reflectieopdracht waarbij de leerlingen via stellingen

---

<sup>118</sup> TONEELHUIS, *Duister hart*, <https://www.toneelhuis.be/nl/programma/duister-hart/>, (28 mei 2019).

<sup>119</sup> LAUWAERT Guido, « Theater: Duister hart, Toneelhuis », in *Knack*, 24 november 2011.

<sup>120</sup> VAN DER SPEETEN Geert, « Reis naar de rimboe in het hoofd », in *De Standaard*, 28 november 2011.

<sup>121</sup> FRERIKS Kester, « Duistere blues van de wildernis », in *NRC Handelsblad*, 7 mei 2012.

<sup>122</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p. 235.

moeten aanduiden wat ze al dan niet kennen en kunnen. Deze reflectie toont de twee luiken die in dit onderdeel aanwezig zijn, namelijk 'inhoud' en 'theater':

Stelling	Commentaar	Waardering: ++, +, +/-, --
<b>Inhoud</b>		
1 Ik kan het verhaal van Charlie Marlow in grote lijnen navertellen.		
2 Ik kan het personage van Kurtz in grote lijnen typeren.		
3 Ik kan argumenteren waarom <i>Duister hart</i> een kritiek is op het kolonialisme.		
<b>Theater</b>		
4 Ik kan aan de hand van theatertekens uitleggen hoe het oorspronkelijke verhaal omgezet is naar hedendaags theater.		
5 Ik kan mijn mening geven over de theatervoorstelling van het Toneelhuis en de vertolking van Josse De Pauw.		

123

In de laatste opdracht moeten de leerlingen de trailer of een fragment uit *Apocalypse Now* vergelijken met het theaterstuk *Duister hart*. De film is gebaseerd op *Heart of Darkness*. In het handboek staat er wat informatie over de verhaallijn van de film en wat achtergrondinformatie. Dit is wel een optionele oefening.

In dit onderdeel richt de aandacht zich vooral op de vaardigheden. Het is toch interessant dat de leer methode ervoor kiest om daarbij literatuur over het koloniale verleden te gebruiken en deze te linken aan lezen, kijken/luisteren en schrijven. Ook al ligt de focus op het inoefenen van de vaardigheden, toch probeert de leer methode om de leerlingen te laten reflecteren op *Hart der Duisternis*. Opnieuw wordt van de leerlingen verwacht dat ze een kritische blik hanteren bij het lezen van het fragment.

De keuze om het werk van Joseph Conrad te behandelen binnen een leer methode Nederlands is niet voor de hand liggend aangezien het werk oorspronkelijk in het Engels werd geschreven. Het boek had wel een grote impact op internationaal vlak, wat de keuze kan verklaren. Daarnaast was en is er nog steeds veel debat over het boek *Heart of Darkness*, dat tot de Westerse canon behoort. Hoewel het probleem van de uitbuiting van Congo tot de centrale thema's van Conrads werk behoort, roept de roman nog steeds veel controversie op. Dit werk, waar al zo vaak naar is verwezen, en dat volgens postkoloniale critici een belangrijke bijdrage leverde aan de postkoloniale studies, is het middelpunt geworden van een verhit debat over het vermeende racistische karakter van het boek en de grotere implicaties van Conrads visie op ras. Ondanks dat *Heart of Darkness* door het grote publiek als anti-imperialistisch wordt gezien, wordt dit door sommige critici, waaronder Achebe, aangevochten, bijvoorbeeld door te stellen dat zijn vermeende racisme of seksisme het imperialisme daadwerkelijk in stand heeft gehouden. Sinds de publicatie van Achebe's kritiek hebben verschillende critici de positie van Conrad als een van de belangrijkste tegenstanders

<sup>123</sup> *Ibid.*

van het kolonialisme verdedigt. Zijn werk is naar de mening van veel wetenschappers zelfs één van de eerste teksten die als 'postkoloniaal' kan worden geclassificeerd.<sup>124</sup> De manier waarop de leermethode *Focus 6* omgaat met *Heart of Darkness* van Joseph Conrad, toont dat de leermethode het werk eerder als een kritiek tegen het kolonialisme ziet. Dit kan echter toch als problematisch gezien worden doordat deze visie op het werk niet ter sprake komt.

Vervolgens is de keuze voor een toneelvoorstelling over het boek verrassend evenals de keuze voor een film. Deze herwerkingen zorgen enerzijds voor een variatie in het aanbod, maar leunen ook dichter aan bij de leefwereld van de leerlingen. Daarnaast is het ook een manier om aanknopingspunten te vinden tussen een ouder literair werk en het huidige culturele leven, wat de historische afstand tussen beide overbrugt. Hierdoor worden de leerlingen geconfronteerd met het actuele belang van de Congo-literatuur. Aan de andere kant kunnen deze bewerkingen ook een ander beeld geven dan in het Engelstalige origineel wordt weergegeven. Ook de keuze van het fragment uit de vertaling kan problematisch zijn aangezien er maar een beperkt deel getoond wordt. Dit is ook het geval voor het toneelstuk.

#### 6.1.4. *Gangreen 2*

Het onderdeel 3.9 *Gangreen 2* handelt voornamelijk over de schrijver Jef Geeraerts en zijn *Gangreen*-reeks. De eindtermen 'lezen' en 'literatuur' waar de oefeningen in dit onderdeel behandelen, zijn ET14, ET16, ET17, ET23, ET26 en ET27 (zie eerder p.26-28). Tot dit onderdeel behoren de specifieke leerdoelen:

- "Een romanfragment intensief lezen.
- Een literaire tekst analyseren, interpreteren en evalueren.
- Een tekst situeren in de historische, culturele en maatschappelijke context.
- Verslag uitbrengen over literaire ervaringen, interpretaties en oordelen.
- Deze toetsen aan die van anderen.
- Informatie opzoeken op het internet (zoekend lezen)."<sup>125</sup>

Opdracht 1 is een instapoefening waarin de leerlingen verschillende vragen beantwoorden over hun voorkennis en hun eigen mening formuleren. Bij de eerste vraag moeten de leerlingen formuleren waarom ze wel of niet zouden kiezen voor een job in een ontwikkelingsland. Hierna krijgen de leerlingen een soortgelijke vraag. In deze oefening worden de leerlingen terug in de tijd gekatapulteerd naar het jaar 1950 en krijgen ze een job aangeboden als assistent-gewestbeheerder in Bumba. De derde vraag toetst de leerlingen wat betreft hun kennis over Jef Geeraerts en *Gangreen 2*.

*Gangreen 2. De goede moordenaar* is het tweede deel van de vierdelige *Gangreen*-cyclus. Het verhaal speelt zich af in de periode van 1959 tot 1960. Geeraerts noemde dit werk 'het

---

<sup>124</sup> VOGEL Daniel, « Joseph Conrad in the light of postcolonialism », in *Yearbook of Conrad Studies (Poland)*, VIIhhello, 2012, p. 104-110.

<sup>125</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p. 237.

verhaal van het tweede litteken'.<sup>126</sup> Waar het eerste deel, *Gangreen 1. Black Venus*, als thema de seksualiteit behandelt, ligt de focus in deel twee eerder op het geweld. Er kwam heel wat kritiek op het boek na publicatie, voornamelijk door de expliciete beschrijving van het geweld, maar ook omwille van het leger dat alles wat Geeraerts beschreef over de militaire activiteiten in Congo, ontkende.<sup>127</sup> Geeraerts zelf reageerde dat hij al de officiële documenten moest inleveren. Dit zorgde voor heel wat ophef rond het boek, en werd ook in de actualiteit uitgebreid besproken. De critici hadden lof voor zijn schrijfstijl en vakmanschap. Wel was er twijfel over de inhoud en het waarheidsgehalte ervan. Daniël Robberechts was van mening dat de uitgave van het boek eerder gezien kon worden als een publicitaire stunt waardoor het niet meer mogelijk was om het werk objectief te lezen en te beoordelen. Daarnaast waren er ook andere critici, waaronder de Wispelaere, die van mening waren dat het boek te veel werd gemythologiseerd waardoor er geen kritische visie op het koloniale verleden meer mogelijk was.<sup>128</sup>

In opdracht 3 lezen de leerlingen een fragment uit *Gangreen 2. De goede moordenaar*. Eerst krijgen ze wat achtergrondinformatie over het boek, namelijk dat het boek in 1972 verschenen is. Het is het tweede deel van de vierdelige cyclus. Er is geen verdere informatie over de auteur. De reden hiervoor is waarschijnlijk dat Jef Geeraerts in een volgend hoofdstuk uitgebreid besproken wordt. Het fragment wordt eerst kort gesitueerd binnen het verhaal:

“De ik-figuur, aangeduid met de voornaam Jef, heeft zich in april 1959 vrijwillig aangeboden om twee oorlogvoerende Congolese stammen, de Lulua en Baluba, uit elkaar te houden. Zijn vrouw, die zwanger is van hun derde kind, heeft hij achtergelaten. Hij krijgt eerst een speciale opdracht in Coquilhatstad, dan in Kamina, waar hij de knappe My leert kennen, met wie hij een passionele relatie heeft. Uiteindelijk krijgt hij bevel over 43 elitesoldaten die hij bijzonder hard heeft getraind. Op twee september komt een jonge Lulua hem melden dat zijn dorp (...) bijna helemaal is uitgeroeid door Baluba. Jef en zijn keurgroep gaan met hem mee om de situatie ter plaatse te onderzoeken. Overal liggen zwaar verminkte lijken en de hutten zijn platgebrand. Er zijn zelfs stukken vlees uit de billen van veel bewoners gesneden. Ze vinden al snel voetsporen. De ik-figuur voelt zich opeens moe: ...(begin fragment).”

In deze inleiding is er al een suggestie van kannibalisme aanwezig met de verwijzing naar de vermiste stukken vlees die de Baluba hebben weggesneden. In het handboek is er geen waarschuwing voor het expliciet geweld dat in het fragment voorkomt, noch is een indicatie van de leeftijd waarvoor *Gangreen 2* bestemd is. *Gangreen 2. De goede moordenaar* kan enerzijds sensatiegericht zijn, wat ook gerelateerd is aan het mythologiserend aspect van het verhaal en aan de publiciteit die het boek ontving omwille van het expliciete geweld.

---

<sup>126</sup> VERMEIREN Koen, « Jef Geeraerts. *Gangreen 2. De goede moordenaar* », in ANBEEK Tom, GOEDGEBUURE Jaap et VERVAECK Bart *Lexicon van Literaire Werken*, Antwerpen, Garant-Uitgevers, 1989-2014.

<sup>127</sup> VAN GYSEGHEM Katrien, « Het oeuvre van Jef Geeraerts: een vergelijking tussen zijn vroege en latere werk (onuitgegeven masterdissertatie) », UGent, 2009.

<sup>128</sup> VERMEIREN Koen, « Jef Geeraerts. *Gangreen 2. De goede moordenaar* », *op. cit.*

Anderzijds kan het boek ook gezien worden als een scherpe kritiek tegenover het geweld van de Belgische paracommando's en de manier waarop deze militairen werden ingezet.

In het handboek wordt uitgelegd hoe Jef uiteindelijk de achtervolging inzet met zijn manschappen en de Lulua totdat ze op veertien Luluavrouwen botsen, allen doorboort met een paal, vanuit hun vagina tot aan hun keel. Opnieuw wordt er vermeld dat de Baluba stukken vlees van hun slachtoffers hadden meegenomen. Deze situatie bleek echter een hinderlaag te zijn aangezien een sluipschutter zich verborgen had op die plaats. Het hoofdpersonage, Jef, beschrijft hoe hij het spel 'kruis of munt' won, met als gevolg dat hij de sluipschutter moest ombrengen. Dit bezorgt hem eerst angst, maar vanaf dat hij de sluipschutter neerschiet en vervolgens zijn schedel inslaat, wordt hij opgewonden door het geweld. Hij beschrijft een drang om te vernietigen. Uiteindelijk naderen ze dichterbij de Baluba, waarop Jef een verkenningsgroep voorop stuurt. Wanneer de verkenners terug rapporteren, blijkt dat de Baluba al dansend en roepend, vol met veren en met amuletten, op hun te wachten staan. Jef organiseert de groep en ze zetten de aanval in, waarbij alle Baluba het leven laten. Ze bleken allemaal onder de invloed van hennep te zijn. De intrige wordt afgerond met het gevangennemen van een soldaat van de Force Publique.

Het handboek situeert kort wat er in de rest van het boek gebeurt. De leerlingen moeten in opdracht 2 uitdrukken waarom ze het een goede tekst vonden of waarom niet. In het fragment uit *Gangreen 2* blijkt dat hoewel het hoofdpersonage, Jef, zich eerst ongemakkelijk voelt wanneer hij de sluipschutter moet neerschieten, hij uiteindelijk toch opgaat in de sensatie van het geweld wanneer hij met een machete de schedel van de man inslaat. Jef staat open voor de Afrikaanse cultuur. Hij associeert het geweld met iets dierlijks, wat blijkt uit de voorbeelden uit de handleiding. Ook het thema van de jacht komt in het fragment naar voren. Op het einde reflecteert Jef over de impact van de kolonisatie op het gedrag van de Afrikanen. De houding van de elitaire Belgen tijdens de koloniale periode was de oorzaak van de doorzetting van de rebellen om de Belgen van hun geprivilegieerde positie te stoten. Hij ziet in dat de komst van de blanken de Afrikaanse cultuur overhoop heeft gehaald door de visie van de kolonisator op te dringen aan de bevolking. Uit het fragment blijkt dus ook een zekere bewustwording van het geweld gepleegd door de blanken in Congo.

Opdracht 3 gaat dieper in op de inhoud van de tekst. Het is de bedoeling dat er achteraf een klasdiscussie ontstaat met verschillende standpunten. In de eerste vraag bespreekt de handleiding de dualiteit in de houding tegenover geweld in het fragment. Bij vraag twee wordt er gevraagd naar de positie van het hoofdpersonage tegenover Congo, de zwarten en de Afrikaanse cultuur. De handleiding gaat echter niet diepgaand in op de benadering tegenover de zwarten en de Afrikaanse cultuur. De focus ligt eerder op de relatie met de natuur. De aandacht ligt vooral bij de jacht, wat te maken kan hebben met het thema van geweld dat steeds met de jacht vergeleken wordt. Er wordt kort verwezen naar de dominante en superieure positie van de blanke tegenover de zwarte, maar er wordt niet verder op ingegaan. De handleiding merkt wel terecht op dat de stem van de Congolezen afwezig is.

1 Hoe staat de hoofdfiguur tegenover geweld? Leg uit.

- Aan de ene kant heeft hij er een afkeer van.
  - Vóór de actie begint, voelt hij zich kapot en voelt zijn borst beklemd. Hij lijkt terug te schrikken voor wat komen gaat, maar hij doet zijn plicht.
  - Wanneer hij de sluipschutter moet neerhalen, 'protesteerde alles' in hem tegen wat hij moest doen. Hij probeert de sluipschutter 'te beschouwen als een dier, maar het ging niet'.
  - Hij raakt zelfs getraumatiseerd door het geweld (cf. vraag 4).
- Aan de andere kant doet hij al snel mee en gaat hij er helemaal in op.
  - Hij hakht het hoofd van de sluipschutter af. Ondanks zijn afkeer raakt hij 'bezeten van een onweerstaanbare vernietigingsdrift' en vindt hij het zelfs 'heel opwindend, als er op dat ogenblik een vrouw in de buurt was geweest, om het even welke, dan zou ik kort en beestachtig met haar hebben gepaard en haar daarna misschien doodgeslagen met de machete'.
  - Hij verheerlijkt wapens.

Vanwaar die dubbelzinnigheid? Hij maakt verschrikkelijke wreedheden mee (hij heeft zelfs zonder het te weten mensenvlees gegeten), maar het ligt allicht ook aan zijn karakter. Hij verdierlijkt heel snel, van zodra de tocht begint. Uiteindelijk draagt hij een magisch hals-snoer (met de hoektand van zijn totemdier) en wordt hij een van hen.

Ter informatie: ook in zijn thrillers blijkt Geeraerts' obsessie voor wapens. Hij beschrijft ze vaak tot in de allerkleinste details.

2 Hoe staat de hoofdfiguur tegenover Congo, de zwarten en hun cultuur? Leg uit.

We krijgen een dubbelzinnig beeld.

1 Negatieve aspecten

- Het is een primitief en gevaarlijk land: de stammen moorden elkaar uit, de leider van de Baluba schotelt Jef mensenvlees voor, de soldaten dragen magische amuletten, ze gedragen zich als echte wilden, zelfs de elitesoldaten zijn bloeddorstige en wrede moordenaars die de lijken van hun slachtoffers verminken.
- De natuur en het leven zorgen voor een verdierlijking. Jef wordt al snel een van hen (cf. vraag 1). Hij raakt door dat alles wel zwaar getraumatiseerd.
- Zijn relatie met de zwarten is meestal die van een superieur tegenover een ondergeschikte.
- De achtervolging wordt vaak met een jachtpartij vergeleken.
  - Jef voelt zich 'gespannen als op buffeljacht'.
  - Als hij de sluipschutter uit de boom schiet, is het 'net een aap die uit een boom valt tijdens de jacht'.
  - '... als een meute jachthonden slopen we in tirailleursformatie vooruit.'

Het stereotype van de blanke jager, dat vaak in koloniale romans voorkomt, komt hier dus terug. Congo en veel Afrikaanse landen blijken gevaarlijke plekken te zijn, maar perfect om te jagen.

2 Positieve aspecten

- De mensen lijken er echter te leven. Geeraerts geeft scherpe kritiek op het westerse denken en bewondert het 'echte leven', het feit dat ze meer in harmonie leven met de natuur (een romantische visie) (cf. vraag 5).
- Als er problemen zijn, is dat mede de schuld van het kolonialisme (cf. vraag 5). Alhoewel Geeraerts dus kritiek op België geeft, heeft hij het in zijn roman nochtans meer over zijn eigen problemen dan over de koloniale structuren. Hoe de Congolezen alles zien en ervaren, komt niet echt aan bod.

129

Bij de derde vraag moeten de leerlingen formuleren of ze het hoofdpersonage al dan niet sympathiek vinden. Bij vraag 4 moeten de leerlingen de titel en de ondertitel verklaren. De handleiding definieert gangreen, ook gekend als koudvuur, als "een ziekte die alleen door amputatie van het aangetaste lichaamsdeel kan worden bestreden."<sup>130</sup> Volgens de handleiding heeft dit een symbolische betekenis in het geval van Geeraerts aangezien hij via het schrijven het trauma van zijn acties in Congo kan verwerken. Het heeft dus een therapeutisch doel. Zoals eerder aangegeven noemt Geeraerts dit 'het verhaal van het tweede litteken'. Het boek speelt zich ook af vlak voor de onafhankelijkheid wat een nogal turbulente periode was, vol spanning en geweld. Schrijven kan dus voor Geeraerts een manier zijn om de

<sup>129</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p. 132-133.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 239.

gruwel van de onafhankelijkheid te verwerken. Daarnaast kan hij via het schrijven ook zijn eigen acties onder ogen komen. Het therapeutisch schrijven kan in verband gebracht worden met de autobiografie. Zoals eerder vermeld, beschouwt Geeraerts zijn boek als autobiografisch. Het waarheidsgehalte wordt echter door velen, waaronder critici, in vraag gesteld. Bij vraag 5 moeten de leerlingen de belangrijkste thema's van *Gangreen 2* achterhalen. De handleiding onderscheidt de thema's:

- Geweld, wreedheid, verdierlijking en onmenselijkheid
- Inwijding of initiatie
- Therapie
- Natuur en cultuur
- Kolonialisme

De focus ligt voornamelijk op het geweld dat aanwezig is in het verhaal. Mensen worden op een brutale manier vermoord en verminkt. Ook het trauma dat Jef oploopt wanneer hij iemand doodt, komt aan bod. Daarnaast beschrijft Jef ook hoe de natuur een harmonie vormt met het leven, wat niet het geval is in de westerse maatschappij. Ook wordt er enige kritiek opgemerkt tegenover het kolonialisme wanneer de protagonist beschrijft hoe de Belgen de Afrikaanse cultuur hebben verdrongen ten voordele van hun eigen cultuur. Daarnaast kan *Gangreen 2* gezien worden als een protest tegen het geweld van de blanken en als een kritiek op de Belgische paracommando's. De thematiek van het verhaal wordt in de leermethode uitgebreid besproken. De leerlingen krijgen door deze verschillende thema's een beter inzicht in het verhaal. De thematiek wordt als volgt besproken:

5 Wat zijn de belangrijkste thema's van dit verhaal? Leg uit.

- Geweld en wreedheid, verdierlijking en onmenselijkheid  
Een dorp wordt uitgemoord, er wordt mensenvlees gegeten, mensen worden bijzonder wreed gedood, de daders worden afgeslacht en hun lijken verminkt. Zelfs de 'elitesoldaten' waren 'buiten zichzelf van bloeddorst'.  
Eigenlijk komt de hoofdfiguur tot het besef dat in iedereen een bloeddorstig monster schuilt. Het zijn de omstandigheden die maken of het tot leven komt. Veel is er niet nodig om het vernislaagje beschaving te doen afbladderen.

Noot:

Na het boek volgt in het postscriptum een verslag van de Duitse slachtpartij in Oradour (10-6-1944), de Amerikaanse in My Lai (Vietnam, 16-3-1968) en van 'Operatie Dragon Rouge' (24-22-1964), waarbij Belgische paracommando's wredeheden begingen in Stanleystad bij het evacueren van Belgen.

- Inwijding of initiatie (initiatieroman)  
De hoofdfiguur wordt ingewijd in een wereld van geweld. Hij schrikt er wel voor terug, maar wordt helemaal zoals de anderen. Het boek is ook een inwijding in een andere cultuur (cf. 'Natuur en cultuur').
- Therapie  
De hoofdfiguur beseft hoe wreed hij werkelijk is en is getraumatiseerd door de gebeurtenissen. Hij probeert zich van zijn kwellingen te genezen.  
Jef zegt het zo: 'ik denk dat een mens die een ander mens met de handen heeft gedood, nadien nooit meer op dezelfde manier kan denken of voelen, iets wordt definitief van hem afgetrokken als de huid van een levend gevild dier, hij is voortaan gedoemd om verder te leven in een toestand van latente waanzin, een verschrikkelijk isolement dat even ophoudt als hij opnieuw een mens doodt of een orgasme ervaart, en dan doemt het spook weer op, erger dan ooit tevoren'.
- Natuur en cultuur  
In Congo ontdekt de hoofdfiguur dat de westerse beschaving onnatuurlijk en vals is: 'wij blanken houden kunstmatig een soort van onbegrijpelijke afstamming uit een godsbeeld in ere, een uit de lucht gegrepen transcendentie, daarom zijn wij ook zo onrustig, en hebben we de arbeid als doel op zichzelf uitgevonden om die metafysische onrust te sublimeren, het is vreemd, maar nergens is een blanke zo koortsachtig actief als in de tropen, elke blanke is een Individu, een Bewustzijn met daartegenover de zwarte wereld, die sedert de aanvang van zijn bestaan anoniem is geweest, het bewustzijn dat nog niet is opgedoken uit het oorspronkelijke Woud Van Het Onbewuste, duizenden jaren leefden de zwarten in een kleine, gesloten gemeenschap, in de schaduw van clanoversten en fetisjen, zandkorrel in een zandhoop, zonder vrijheid of verantwoording, en toen werd in enkele jaren die oeroude samenleving door de komst van de blanken letterlijk uit elkaar gehaald'.  
Om echt te leven moet de oorspronkelijke harmonie tussen mens en natuur worden hersteld. Tijdens de tocht beleeft Jef zo'n moment: 'de blanke luitenant schoof mee hennep met zijn manschappen en hij zweefde, My, als een koningsadelaar en de tijd stond stil en hij begreep weer de bomen, het water, het vuur en het universum en hij viel in slaap, naakt in het gras van de Afrikaanse savanne, de nachtelijke koude deerde hem niet, en

toen hij de ochtend daarop met de zon wakker werd, rekte hij zich en dadelijk was hij een wild beest met soepele spieren en nauwkeurige bewegingen, en lucide, o My, wat was dat beest lucide, hij zou zijn moeder hebben gewurgd als die een aanmerking had gemaakt en de andere beesten gehoorzaamden hem feilloos'.

- Kolonialisme  
Het boek beschrijft de wredeheden waarbij ook de Belgen waren betrokken en verduidelijkt hoe we de plaatselijke cultuur hebben ontworpen. Dat kan alleen tot verzet leiden: 'iets werd toen definitief zonneklaar voor mij: dat de notoire stommiteiten van slechts twee generaties autoritair denkende Belgen van de Congolezen rebellen hadden gemaakt die niet zullen ophouden met vechten tot de laatste blanke zijn geprivilegieerde positie heeft opgegeven'.

131

De laatste vraag, vraag zes, beschrijft hoe de twee eerste delen van de *Gangreen*-cyclus, namelijk *Black venus* en *De goede moordenaar*, gepubliceerd in 1968 en 1972, veel controversie met zich meebrachten omwille van de expliciete vermelding van het geweld en de seksuele relaties. Er kwam kritiek en verontwaardiging op het beeld van de Belgische aanwezigheid dat Geeraerts weergeeft in zijn werken. De leerlingen moeten naar aanleiding van dit fragment hun persoonlijke indrukken beschrijven. De handleiding geeft toch een modelantwoord om dit te kaderen. In de periode waarin het boek verscheen, werden expliciete seksscènes niet algemeen aanvaard door de maatschappij. Het expliciete geweld en de erotische taferelen doorbraken de preutsheid van de katholieke maatschappelijke

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 240-241.

patronen. Zijn werk toonde ook de verdorvenheid van de koloniale overheersing.<sup>132</sup> Daarnaast won *Gangreen 1* de Belgische Staatsprijs, waardoor er heel wat ophef ontstond. Hierdoor werd het boek in beslag genomen door de overheid. Door al deze commotie werd Geeraerts naam gekend, zoals eerder vermeld.<sup>133</sup> Dit zorgde voor het grote succes in de verkoop van het boek. Ook de negatieve afbeelding van de overheid werd slecht ontvangen. Vandaag de dag is er nog steeds discussie over het waarheidsgehalte van het boek.

In opdracht 4 moeten de leerlingen bij de eerste vraag een vergelijking maken tussen *Gangreen 2* en *Robinson Crusoe*. De handleiding merkt op dat de situatie in *Gangreen* gewelddadiger was doordat de vijandige stammen ook geweld gebruikten. Ook zegt de handleiding dat Geeraerts wel waardering heeft voor de plaatselijke cultuur, terwijl dat bij *Robinson Crusoe* niet het geval is. Bij de tweede vraag krijgen de leerlingen twee gebeurtenissen gepresenteerd die elkaar tegenspreken. De leer methode constateert dat er nog veel discussie is over de waarheid van de vertellingen van Geeraerts. De leerlingen moeten aan de hand van de volgende teksten formuleren of ze het belangrijk vinden dat Geeraerts de waarheid schrijft in zijn boeken en of dat hun oordeel zal beïnvloeden.

- “Geeraerts had zich in 1959 opgegeven als vrijwilliger om aan het hoofd van een Speciale Mobiele Compagnie een soort niemandsland te vormen tussen de Lulua- en Balubastam. Die operatie eindigde in een slachtpartij. Er volgden nog twee acties. Bij de laatste raakte Geeraerts zwaargewond en werd hij nog voor de onafhankelijkheid van Congo uit het land geëvacueerd.
- Volgens het Belgische leger is alles wat Geeraerts vertelt, gelogen. Hij zou zelfs nooit tot een speciale eenheid hebben behoord. De auteur stelt dat dit wel het geval was, maar dat hij alle officiële documenten heeft moeten inleveren toen hij uit het leger ging, zodat hij nu over geen concrete bewijzen beschikt.”<sup>134</sup>

Dit toont wat de literatuurgeschiedenis ook vermeldt, namelijk dat de grens tussen autobiografie en fictie in de *Gangreen*-cyclus van Geeraerts heel dicht bij elkaar liggen waardoor het moeilijk is om te weten wat waar of verzonnen is. Geeraerts zelf beweert immers dat alles echt gebeurd is.<sup>135</sup> Toch is het mogelijk dat Geeraerts de waarheid zegt aangezien er bewijs is dat veel officiële documenten uit de koloniale periode vernietigd werden. De leerlingen moeten bij vraag 3 hun persoonlijke indrukken bij het lezen van het fragment noteren.

In opdracht 5 moeten de leerlingen aan de hand van het internet en een overzicht van de literatuurgeschiedenis voorzien door de leerkracht een tekst aanvullen. Bij het eerste onderdeel moeten de leerlingen een tekst aanvullen waarin wordt opgemerkt dat Jef

---

<sup>132</sup> ANBEEK Tom et al., *Nederlandse literatuur na 1830*, op. cit., p. 179-181.

<sup>133</sup> Zie p.15. BREMS Hugo et al., *Altijd weer vogels die nesten beginnen : geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1945-2005*, op. cit., p. 265-266.

<sup>134</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p. 240.

<sup>135</sup> BREMS Hugo et al., *Altijd weer vogels die nesten beginnen : geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1945-2005*, op. cit., p. 265.

Geeraerts volgens sommige critici onder het vitalisme wordt ingedeeld doordat de kenmerken ervan, namelijk de nostalgie en heimwee naar het primitieve, de focus op de erotiek en het verlangen naar een harmonie met de natuur, ook toepasselijk zijn op zijn werk. In het tweede deel leren de leerlingen meer over de personen die Geeraerts als voorbeeld neemt, zoals Ernest Hemingway en Henry Miller. Bij nummer drie wordt het begrip koloniale literatuur beschreven. De leerlingen moeten opzoeken door wie de beroemdste roman over Nederlands-Indië werd geschreven en wat de titel is. Het antwoord hierop is *Multatuli* (Eduard Douwes Dekker) die *Max Havelaar* schreef. Ook moeten ze het doel en het thema neerschrijven. Volgens de handleiding is het boek een aanklacht tegen de uitbuiting van de bevolking en de wandaden die tegen de bevolking werden gepleegd. De auteur werd onterecht ontslagen dus hij pleit ook voor een eerherstel. Deel vier legt de engere en ruimere betekenis van postkoloniale literatuur uit. Vervolgens moeten de leerlingen de roman van Jef Geeraerts, gepubliceerd in 1962, over Congo benoemen. Dit is *Ik ben maar een neger*. Ook in 1959 verscheen er een werk over de gewelddadige onderdrukking van een staking door de zwarte bevolking, geschreven door Piet Van Aken. Ook hier moeten de leerlingen de titel noemen, wat in dit geval *Nikkers* is. Ten slotte moeten de leerlingen de auteur van het boek *Oeroeg* opzoeken en kort uitleggen wat de inhoud van het verhaal is. Het boek werd geschreven door Hella Haasse en vertelt het verhaal van twee vrienden, van een Nederlandse en Indische afkomst, die door discriminatie uit elkaar worden gedreven. In opdracht 6 moeten de leerlingen uitleggen waarom ze wel of niet meer (post)koloniale werken zullen lezen.

In het onderdeel over *Gangreen 2. De goede moordenaar* komen veel verschillende aspecten aan bod. Enerzijds worden de daden van het personage besproken. Dit kan leiden tot een debat of een klasdiscussie aangezien het ook een morele kwestie is. Anderzijds wordt de houding tegenover de inheemse bevolking en de Afrikaanse cultuur besproken, wat een aanleiding kan zijn voor een debat met verschillende standpunten. Naast het hoofdpersonage wordt ook de titel verklaard. Hierop volgt er een bespreking van de verschillende thema's die aan bod komen in het verhaal. De manier waarop *Gangreen* werd ontvangen is heel interessant omdat het ook de tijdsgeest van de periode weergeeft evenals de verdeeldheid in mening over het werk. De bekendheid, de aanwezigheid in de media en de controversie kunnen redenen zijn om dit werk op te nemen in de leer methode. Het is echter opmerkelijk dat de leer methode *Focus 6* niet koos voor *Gangreen 1. Black Venus* aangezien het eerste deel van de *Gangreen*-cyclus in de literaire canon staat, in tegenstelling tot het tweede deel. Vervolgens waren meerdere critici van mening dat de publiciteit en mythologisering rond *Gangreen 2* ervoor zorgden dat een kritische blik op het koloniale verleden niet meer mogelijk was.<sup>136</sup> Dit was echter het geval bij de uitgave van het boek, waardoor dit misschien nu wel mogelijk is. Ook opvallend is de discussie rond het waarheidsgehalte van het boek. De leer methode bespreekt het genre van de roman niet, ook al zou dit de strekking kunnen verklaren. Het laatste deel focust voornamelijk op de literatuurgeschiedenis. Het werk van Geeraerts wordt onderverdeeld bij het vitalisme. De leer methode laat de leerlingen ook kort

---

<sup>136</sup> VERMEIREN Koen, « Jef Geeraerts. *Gangreen 2. De goede moordenaar* », *op. cit.*

kennismaken met ander (post)koloniale literatuur zoals *De Nikkers*, *Oeroeg* en *Ik ben maar een neger*, wat de leerlingen kan aanzetten om andere Congo-literatuur te lezen in hun vrije tijd.

#### 6.1.5. Terug naar Congo

In onderdeel 3.11 *Terug naar Congo* wordt de terugkeer van Jef Geeraerts naar Congo besproken. Hier gaat het over een latere periode in Congo en de terugblik van Geeraerts in de Terzake-uitzending van april 2010. De eindtermen 'literatuur' die hier aan bod komen, zijn ET18 en ET23 (zie eerder p.26-28). Daarnaast komen ook luisteren/kijken en spreken aan bod. De doelen die hier nagestreefd worden, zijn:

- "Voorspellend en intensief luisteren en kijken.
- Vragen over een tv-programma beantwoorden.
- Een standpunt innemen over het behandelde onderwerp en de aanpak van Terzake."<sup>137</sup>

Jef Geeraerts keert 50 jaar na de onafhankelijkheid terug naar Congo met Erwin Mortier en het programma Terzake. De schrijver gaat naar de plaats waar hij tot de onafhankelijkheid assistent-gewestbeheerder was en waar hij ook deel uitmaakte van de militaire actie waarop *Gangreen 2. De goede moordenaar* gebaseerd is. De leerlingen moeten in opdracht 1 nadenken over het onthaal dat hij zal krijgen in Congo en motiveren waarom ze dat denken.

In opdracht 2 krijgen de leerlingen kort informatie over de reportage waarin Geeraerts' terugkeer naar Congo te zien was. De reportage werd uitgezonden op Terzake in 2010. Hij bezocht de steden Kinshasa, Bumba en Yandongi. Yandongi is de plaats waar hij werkte. Hier moest hij toezien op de lokale bevolking en ervoor zorgen dat de velden bewerkt werden en dat de straten in goede staat waren. Hij moest ook rechtspreken. De leerlingen bekijken een beeldfragment uit de reportage en beantwoorden enkele vragen. Bij de eerste vraag moeten de leerlingen uitleggen waarom het beeld van Geeraerts als koloniaal ambtenaar dubbelzinnig is. Om dit te beantwoorden, moeten de leerlingen twee positieve en twee negatieve aspecten benoemen. Dit zijn de antwoorden die in de handleiding genoemd worden:

#### Positieve aspecten

- Hij wordt heel hartelijk ontvangen. De mensen praten heel positief over hem.
- Hij stond dicht bij de zwarten, hij vond ze niet minderwaardig. Na zijn dienst ging hij bij hen zitten, hij ging met hen jagen en sliep met de vrouwen.
- De weg was toen heel goed.<sup>138</sup>

#### Negatieve aspecten

- Hij was heel streng, zelfs wreed. Zijn bijnaam was Mambomo (Fimbo) = wie vaak slaat, de man met de zweep. Hij lijkt er trots op. (In het Kimbuza betekent 'mbono' slaan.)

<sup>137</sup> VANDENBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, op. cit., p. 255.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 255.

Wie zijn werk niet goed deed (bijvoorbeeld op de katoenplantage), werd met een zweep geslagen. Hij sloeg niet zelf, maar zette soms wel zijn voet op iemands rug. Wanneer iemand zweepslagen kreeg, sloeg en trok men vaak tegelijk met de zweep, waardoor de huid openging.

- Zwarten die een te lage prijs voor hun rijst kregen en klaagden dat ze werden bedrogen, werden naar de Belgische administratie gestuurd en gingen de gevangenis in.
- Hij noemt de vrouwen ook 'wilde beestjes'. Na de onafhankelijkheid was hij nog twee maanden samen met Julie(enne), maar uit angst is hij gevlucht. Hij had net een abortus gepleegd. Toen hij vertrok, heeft hij haar wat geld gegeven en is hij naar Kinshasa gevlucht.
- (Hij noemt de Belgische vrouwen 'rich bitches').<sup>139</sup>

In het handboek wordt Jef Geeraerts meer met negatieve dan met positieve kanten geassocieerd. Hij associeert vrouwen met het seksuele en het dierlijke. Voor zowel de blanke als de zwarte vrouwen toont hij weinig respect. De handleiding vermeldt ook zijn vriendschappelijk band met de zwarte bevolking. Ook hier wordt er impliciet verwezen naar de band tussen mannen. De vrouwen dienen om mee te slapen en weinig anders.

Bij de volgende vraag moeten de leerlingen uitleggen hoe de huidige problemen in Congo tot stand zijn gekomen. De handleiding geeft als verklaring de corruptie van de staat. De leiders van het land zijn enkel uit op rijkdom waardoor de bevolking lijdt. De financiële steun van bijvoorbeeld ontwikkelingsorganisaties bereikt nooit de mensen, maar belandt in de zakken van de corrupte mensen. De leiders zien geen nut in het opbouwen van het land. De mensen worden uitgebuit. De handleiding geeft een schrijnend beeld van de huidige situatie in Congo. Dit is echter de realiteit voor de Congolese bevolking. Het is positief dat de leer methode *Focus 6* ook een actueel beeld geeft over Congo aangezien dit ook gerelateerd kan worden aan de impact van de kolonisatie. Opvallend is dat het aandeel van de Belgen betreffende de corruptie van de staat niet vermeld wordt.

In opdracht 3 lezen de leerlingen kritiek op het programma van Terzake en andere uitzendingen ter gelegenheid van de 50-jarige onafhankelijkheid van Congo. De dochter van Jef Geeraerts, historicus en Afrikareiziger, geeft de volgende negatieve kritiek in *De Standaard* (17/04/2010):

- "Op geen enkele manier stellen hij noch de programmamakers een kritische vraag over de koloniale periode. Integendeel, ze versterken alleen maar het collectieve geheugen dat mijn vader met zijn romans mee heeft gecreëerd. Dat van het koninklijke paradijs, de gedwongen vlucht van de blanken en het trauma van de kolonialen."
- "Ik vind het eigenlijk een schande dat iemand met de intelligentie van mijn vader niet over zijn lippen krijgt dat hij mee schuldig is aan de puinhoop die Congo vandaag is."

---

<sup>139</sup> *Ibid.*, p. 136.

- “Het hele koloniale systeem was zo opgebouwd dat het voor Congo onmogelijk was om te functioneren zonder de blanken. En dan wijt mijn vader het aan de luiheid van de Afrikaan dat het land om zeep is.”<sup>140</sup>

De leerlingen moeten hun mening formuleren op de bovenstaande kritiek. De handleiding geeft de volgende pistes:

**Modeloplossing opdracht 3**

In essentie heeft ze gelijk.

- Het accent ligt op de ervaringen van Geeraerts, die duidelijk heimwee heeft naar die mooie tijd. De problemen van de zwarten staan niet centraal, ze worden vaak afgeschilderd als lui.
- Bij de onafhankelijkheid waren er nauwelijks universitair geschoolden om het land te leiden. Volgens Tony Busselen in *Congo voor beginners* (Uitgeverij Epo, 2010, blz. 65) waren er in 1960 voor heel het land 'slechts 16 afgestudeerde Congolese universitaires'.
- Bovendien werd president Mobutu ten tijde van de Koude Oorlog enorm gesteund door het Westen (vooral België, Frankrijk en de Verenigde Staten). Niets werd ondernomen tegen de manier waarop hij zijn eigen land leegplunderde. Ook vandaag profiteren westerse bedrijven van de chaos en de oorlogstoestand in delen van het land.
- Overigens heeft de VRT het blijkbaar niet aangedurfd om iets te zeggen over de periode die in *Gangreen 2* wordt beschreven.

Toch zijn er enkele mogelijke tegenargumenten.

- In *Terzake* wou men een programma maken over 50 jaar onafhankelijkheid dat voor de gemiddelde Vlaamse kijker van vandaag interessant is. Men heeft daarom een bekende schrijver genomen en die geconfronteerd met hoe Congo er vandaag uitziet. Op die manier heb je automatisch iets over heden en verleden dat veel mensen nog kan boeien. Daardoor ligt het accent natuurlijk wel heel sterk op de ervaringen van Geeraerts zelf.
- Geeraerts stelt zelf dat hij door de Koloniale Hogeschool is gebrainwasht. Alhoewel hem was geleerd dat blanken superieur zijn en er daar een soort apartheid bestond, ging hij wel als mens met de zwarten om.
- Geeraerts klaagt de huidige toestand wel aan. Als het land om zeep is, is dat gedeeltelijk ook te wijten aan de Congolezen zelf.
- De beelden met de zweepslagen herinneren wel duidelijk aan bekende foto's uit de tijd van Leopold II.

Tot slot nog dit. Jef Geeraerts en zijn vrouw hadden, zoals in de uitzending werd gezegd, een slecht huwelijk. Tussen hen beiden is het zelfs tot een totale breuk gekomen. Ook bij zijn terugkeer naar België had Geeraerts jarenlang weinig of geen contact met zijn kinderen, wat zijn moeilijke relatie met zijn dochter wel verklaart. Dat zegt natuurlijk niets over de inhoud van wat ze vertelt.

De leer methode heeft gekozen voor een kritische aanpak op de aflevering in *Terzake* over Geeraerts. De kritiek die door de dochter van Geeraerts wordt geuit, vindt men ook terug in de handleiding voor leerkrachten. Het beeld dat Geeraerts schetst van de Afrikaanse bevolking is gedrenkt in stereotypes en clichés. Er wordt enkel gekeken naar de koloniale periode vanuit een westers en eurocentrisch perspectief. Ook haar standpunt over de Belgische verantwoordelijkheid bij de huidige puinhoop van het land, is terecht. Toch voorziet de handleiding ook tegenargumenten die zorgen voor een genuanceerder beeld van de situatie.

Opdracht 4 is een reflectieopdracht waarbij de leerlingen zelf reflecteren over wat ze hebben geleerd en hoe ze de oefeningen hebben uitgevoerd. Eerst moeten de leerlingen formuleren wat ze hebben geleerd over Jef Geeraerts, *Terzake* en de relatie tussen België en Congo. De handleiding geeft enkele mogelijke antwoorden. Ten eerste is *Terzake* nog steeds

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 256.

een tv-programma dat gefocust is op de kijkcijfers. Ten tweede is het niet altijd gemakkelijk om elk aspect van het koloniale beleid uiteen te zetten. Ten slotte moet er bij Geeraerts ook rekening gehouden worden met de oorzaak van de vriendelijkheid van de Congolezen aangezien die ook kan voortkomen uit de nieuwsgierigheid. De vriendelijkheid is niet volkomen gerelateerd aan Geeraerts persoonlijk, maar kan ook gerelateerd zijn aan de nieuwsgierigheid voor de situatie. Vervolgens moeten de leerlingen inschatten hoe goed ze opdracht 2 gemaakt hebben en hoe ze zichzelf eventueel kunnen verbeteren.

In dit onderdeel gebruikt de leer methode opnieuw een onderwerp gerelateerd aan het koloniale verleden om de vaardigheden luisteren en kijken te oefenen. Verschillende elementen komen uit de media, met name de aflevering in Terzake en de kritiek van Geeraerts' dochter uit De Standaard. Er wordt ook een link gemaakt met de hedendaagse situatie in Congo. De leer methode toont verschillende beelden van Jef Geeraerts waardoor de leerlingen hun eigen mening op een geïnformeerde manier kunnen vormen.

### **Conclusie**

De Congo-literatuur wordt in de leer methode *Focus 6* erg uitgebreid besproken. Er worden ruim 21 pagina's in het werkboek en 27 pagina's in het handboek aan Congo of literatuur over Congo besteed. De aanwezigheid van het grote aantal literaire werken over Congo is een bewijs daarvan. Het onderwerp Congo wordt op een systematische manier opgebouwd. De algemene instap is *Kuifje in Afrika*, waarbij de focus voornamelijk op de stereotypering ligt. Vervolgens komt het onderdeel met de historische context over Congo. Ook de actualiteit komt hier aan bod via verschillende artikels. Uiteindelijk bespreekt de leer methode de werken *Heart of Darkness* en *Gangreen 2* in de diepte. Het onderwerp Congo wordt afgerond met een luister- en kijkvaardigheid over Jef Geeraerts, met op het einde een korte voorproef van andere (post)koloniale werken, wat de leerlingen warm kan maken om zich ook naast de les verder te verdiepen in de literatuur over Congo. De keuze voor de verschillende (post)koloniale literaire werken die aan bod komen, werden voornamelijk bij de bespreking van de werken verklaard. Het is toch verrassend dat er naast de *Gangreen-cyclus*, *Rood Rubber* en *Kuifje*, ook internationale literatuur over Congo aanwezig is in dit handboek Nederlands. Hierdoor worden de leerlingen niet alleen blootgesteld aan een brede waaier literaire werken, desnoods in vertaling, maar ook aan verschillende visies en standpunten wat kan leiden tot nieuwe inzichten en interpretaties. De internationale werken zorgen voor een volledig beeld over de Congo-literatuur. Zo heeft de Engelstalige literatuur ook een belangrijke rol gespeeld bij de perceptie over Congo die in België heerste. Om die reden is het dan ook essentieel dat deze internationale literatuur aan bod komt, omdat het een fundamenteel deel is van het (post)koloniale discours, niet alleen in de literatuur, maar ook in de geschiedenis. Ook de aanwezigheid van kritiek op de werken zelf, via artikels uit de actualiteit en recensies, draagt bij tot het leren van kritisch inzicht en het vergaren van een genuanceerd beeld over Congo.

#### 6.2. Frappant 6

Frappant is de opvolger van Markant en is een methode Nederlands gepubliceerd door Uitgeverij Pelckmans. Frappant zet in op een geïntegreerd taalbeleid. In dit onderdeel

baseert de leer methode zich op ET14 en ET23 van 'lezen' en 'literatuur (zie eerder p.26-28)'. Het leerdoel dat hier nagestreefd wordt, is:

“De leerlingen verkennen de grenzen tussen fictie en non-fictie, denken na over objectieve en subjectieve (literaire) berichtgeving en leren de kenmerken en achtergronden van enkele populaire recente romanvormen kennen.”<sup>141</sup>

De leerlingen lezen een fragment uit het geschiedenis handboek *Fundamenten 5* dat uitgegeven werd door Plantyn, maar nu niet meer in gebruik is. Het fragment gaat over hoe de kolonie Congo bezit werd van Leopold II. Hij exploiteerde de bevolking voornamelijk voor rubber en de winsten die de ontginning van grondstoffen met zich meebracht. De kritiek op de wantoestanden zorgde ervoor dat Leopold II zijn kolonie moest afstaan aan de Belgische regering. De leerlingen moeten de kenmerken van een goed geschiedenis handboek opsommen en nagaan of die kenmerken in de tekst aanwezig zijn. Volgens de handleiding zijn de chronologie, de objectieve stijl, de abstracte weergave van de feiten, het perspectief en de causaliteit de belangrijkste aspecten van een goed geschiedenis handboek. Bij het nagaan van de aanwezigheid van deze kenmerken in het fragment, schrijft de handleiding dat de feiten bestaan uit de Congopolitiek van Leopold II waarbij hij de focus legde op winst van rubber wat leidde tot de uitbuiting van de Congolese bevolking. Een ander aspect is de reactie van de Belgische staat die eerst afzijdig is, maar uiteindelijk toch moet ingrijpen en de kolonie overneemt van Leopold II. Het perspectief is een hoofdstuk uit de Belgische geschiedenis. De chronologie begint bij Congo Vrijstaat van Leopold II tot Belgisch Congo. Bij de stijl merkt de handleiding op dat niet alles even zakelijk en objectief is, aangezien de woorden *meedogenloze*, *uitgezogen* en *geterroriseerd* eerder een negatieve connotatie hebben waardoor de tekst afkeurend lijkt. De causaliteit bestaat in het ontstaan van kolonisatie nadat de politiek van Leopold II ontspoorde.<sup>142</sup> Deze instap oefening is opvallend aangezien de literatuur in de leer methode *Frappant 6* ingeleid wordt door een tekst uit een geschiedenis handboek. Dit gaat eerder over de tekstsoort en de kenmerken van de tekst, maar dit wordt toch gecombineerd met een korte historische achtergrond van Congo.

In de volgende opdracht lezen de leerlingen een stukje tekst en moeten de leerlingen bedenken uit welke bron de tekst zou komen en waarom ze dat denken. Het fragment is een ingekorte versie uit het boek *Congo, een geschiedenis*, geschreven door David Van Reybrouck. Dit werk is opvallend om een aantal redenen. Ten eerste bevat het boek reflectie, interpretatie, gissing en kritiek. Ten tweede komen niet alleen de westerlingen, maar ook de Congolezen aan bod. Ten derde is de taal een stijl plastisch en subjectief. Van Reybrouck maakt gebruik van inheemse woorden en van de directe reden. Het genre is literaire non-fictie wat een combinatie is van twee stijlen. Het is geen encyclopedie, maar ook geen roman. Het is een

---

<sup>141</sup> CLAEYS Bea et al., *Frappant Nederlands 6: handleiding*, Kalmthout, Pelckmans, 2013, p. 321.

<sup>142</sup> *Ibid.*

mengeling van “de reconstructie van de geschiedenis en een persoonlijke zoektocht van de schrijver”.<sup>143</sup>

De leerlingen lezen nu het volledige fragment uit *Congo, een geschiedenis*. Ze moeten de verschillen tussen de twee versies aanduiden en aangeven waarom het volledige fragment een meerwaarde heeft. De leerlingen krijgen in het handboek eerst de situering waarbij achtergrondinformatie over de auteur wordt gegeven. In het fragment legt David Van Reybrouck uit hoe de Congolese bevolking uitgebuit werd voor rubber. Daarbij legt hij uit hoe de bevolking leed onder de uitbuiting. Ze werden op verschrikkelijke manier gestraft wanneer ze het opgelegde quotum rubber niet afleverden. Het geweld dat gepleegd werd, niet alleen door blanken, maar ook door Afrikanen, wordt verteld via verschillende getuigenissen. De verschillen tussen het ingekorte en het volledige fragment zijn volgens de handleiding de getuigenissen, wat concrete voorbeelden zijn van het geweld dat gepleegd werd. Daarnaast geven de getuigenissen meer informatie over de aard van het geweld dat varieert van moord tot verkrachting en kannibalisme. De beschrijving van de manier waarop gewapende mannen te werk gaan, toont de willekeur van het geweld en de wandaden. Iedereen kon een slachtoffer zijn.

De 50ste verjaardag van de Congolese onafhankelijkheid kwam samen met het historische werk *Congo, een geschiedenis* door David Van Reybrouck in 2010 onder de belangstelling te staan. Van Reybrouck, archeoloog en cultuurhistoricus, publiceerde een uitgebreid overzicht van het verleden van Congo. Het boek werd bekroond met enkele van de belangrijkste literaire prijzen in het Nederlands taalgebied, waaronder de AKO Literatuurprijs en de Libris Geschiedenis. Prijs. Het diende ook als aanleiding voor een verdere verwerking van het koloniale verleden.<sup>144</sup>

Bij de volgende opdracht beantwoorden de leerlingen enkele vragen over het fragment. De leerlingen moeten bij de eerste vraag verklaren waarom de plundering in Congo is kunnen gebeuren. De handleiding geeft de volgende uitleg:

---

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 322.

<sup>144</sup> GODDEERIS Idesbald & KIANGU Sindani E., « Congomania in academia: recent historical research on the Belgian colonial past », *op. cit.*, p. 55.

### Oefening 6

- 6a Leopold II had dringend nieuwe inkomsten nodig en de mondiale vraag naar rubber en de talrijke rubberbomen waren zijn weg naar succes. Hij kon met de opbrengst prestigeprojecten financieren in België en zichzelf op de kaart zetten. Zijn inhaligheid was grenzeloos (liet bv. geen premiestelsel toe, waardoor de wreedheden hadden kunnen vermeden worden).
- Het oogsten van rubber was zeer arbeidsintensief. Door hoge opgelegde quota af te dwingen en hen te bestraffen als ze die niet haalden kon men de inlanders dwingen het harde werk te doen en grote hoeveelheden op te halen.
  - Door het principe van 'no rubber, no pay' deden de gewapende mannen die het rubber moesten ophalen alles om de opbrengst te maximaliseren.
  - Het waren Afrikanen met een geringe militaire vorming en weinig discipline, die profiteerden van de afwezigheid van hun blanke chefs.
  - Onder de Belgische functionarissen zaten onversneden racisten en sadisten die het niet zo nauw namen met de officiële tuchtigingsmaatregelen (de zweepslagen).
  - Het afhakken van handen diende als bewijsmateriaal voor afgevuurde munitie. Om kogels te sparen hakte men de handen van levenden af. Meestal ging het echter om lijkverminking.
  - Er was protest van Europa.
  - Een paar elementen kunnen dienen als 'verzachtende omstandigheden': fysiek geweld werd in die tijd meer getolereerd dan nu (r. 212); de omstandigheden waarin de Belgische functionarissen leefden wogen op hun denken en doen (moordend klimaat, hitte, vochtigheid, het vreemde oerwoud, de onbegrijpelijk taal ...).

De leer methode geeft verschillende redenen waarom de plundering van Congo plaatsvond. Toch worden ook enkele omstandigheden vermeld die de daden in een ander licht plaatsen. Zo moet het geweld in die periode ook in zijn historische context geplaatst worden. In die tijd was fysiek geweld in bepaalde gevallen zoals bij ongehoorzaamheid, ook in Vlaanderen, niet ongewoon. Ook wordt opgemerkt dat de handen voornamelijk bij lijken werden afgekapt. Daarnaast worden de Belgische functionarissen wel streng beoordeeld aangezien de racisten onder hen de regels niet altijd volgden. Ook de daden van Leopold II worden streng veroordeeld. Verder haalt de leer methode aan dat het ook Afrikanen waren die profiteren en deels de oorzaak vormden van het geweld en niet enkel de blanken.

Vervolgens moeten de leerlingen de stijl van Van Reybrouck beschrijven en dit illustreren aan de hand van voorbeelden. Ten slotte moeten de leerlingen volgend fragment herlezen en beslissen of dit een brug te ver gaat en of dit zijn geloofwaardigheid ondermijnt:

“Zo’n jongeman in de bloei van zijn leven kon ’s nachts zonder reden wakker worden, badend in het zweet, ijlend, rillend, denkend aan al die andere blanken die waren gecrepeerd. Hij hoorde een oerwoud vol vreemde geluiden, herinnerde zich flarden van bitse gesprekken met een dorpshef overdag, dacht terug aan de schichtige blikken van mensen die rubber moesten verzamelen, aan het venijnig gesis in hun onbegrijpelijke taal. In zijn koortsige visioenen tussen waken en slapen passeerden de blikkerende ogen vol achterdocht, de brede, glimmende ruggen bedekt met tatoeages, en de prille borsten van een jong, inlands meisje dat naar hem had gelachen.”<sup>145</sup>

De leer methode beschrijft deze verteltrant als suggestief. Deze passage toont wat er zich afspeelt in de gedachten van de jonge Belgen die naar Congo trekken. Volgens de leer methode gebruikt Van Reybrouck in dit fragment zijn fantasie om de angsten en zorgen van de

---

<sup>145</sup> CRUYSWEEGS Bert et al., *Frappant Nederlands 5/6: basisboek*, Kalmthout, Pelckmans, 2012, p. 209.

jongeman in Congo weer te geven. Het is een beeldend fragment dat juist bijdraagt aan het literaire gehalte van deze non-fictie, volgens de leer methode. Van Reybrouck speelt in dit fragment met de suggestie. Hij geeft ook de situatie van de blanke in Congo weer. Er wordt afgewisseld tussen enerzijds het Congolese perspectief en anderzijds het perspectief van de blanke kolonist die in een onbekend, warm en nieuw land is.

Bij de volgende opdracht moeten de leerlingen naar twee leeservaringen van leeftijdsgenoten luisteren en vervolgens zelf een recensie maken van één minuut. Deze oefening focust op het uiten van je mening en op spreken.

De laatste opdracht bestaat uit twee recensies die toch enige kritiek uiten op het werk van David Van Reybrouck. Hoewel zijn werk in het algemeen heel positief werd onthaald, hebben de twee recensenten toch ook een puntje van kritiek. De eerste kritiek werd uitgesproken door Dirk Draulans in een artikel geschreven door Alain van Hiel in *Knack*.<sup>146</sup> Dit is echter een klein fragment uit het artikel, wat een vertekenend beeld kan geven. Draulans merkt op dat Congolezen veel verhalen vertellen en dat die verhalen niet altijd waarheidsgetrouw zijn. Hij zegt dat Van Reybrouck “reken op de goodwill van zijn lezers om de geloofwaardigheid van zijn gesprekpartners in een als non-fictie verkocht werk te aanvaarden.”<sup>147</sup> In het volledige artikel haalt Draulans echter nog meerdere andere argumenten aan die het werk van Van Reybrouck in twijfel trekken. Dit kan problematisch zijn aangezien er een groot deel van Draulans standpunt weggelaten wordt. Het tweede fragment uit een recensie werd geschreven door Ludo De Witte en is afkomstig van *Apache*.<sup>148</sup> Volgens hem is het werk niet echt waarheidsgetrouw aangezien de wandaden van de Belgische autoriteiten niet worden vermeld. Daarnaast meent hij dat enkele Congolese getuigenissen niet genoeg is om van “respect voor het Congolese perspectief” te kunnen spreken.<sup>149</sup> Dit is opnieuw maar een klein fragment uit een uitgebreid artikel. Ook Ludo De Witte haalt verschillende argumenten aan die niet worden vermeld in de leer methode. De leerlingen moeten kort de kritiek benoemen die de recensenten aanhalen. De leer methode vat de eerste recensie samen als kritiek op “de geloofwaardigheid van zijn bronnen”. De tweede recensie geeft kritiek op de “neutraliteit”.<sup>150</sup> In de volledige artikels gaat het echter om verschillende andere argumenten die ook op andere aspecten kritiek uiten.

## **Conclusie**

De Congo-literatuur die aanwezig is in de leer methode *Frappant is Congo, een geschiedenis* geschreven door David Van Reybrouck. Dit boek, dat verscheen in 2010, was de aanleiding tot het debat rond het koloniale verleden dat we vandaag de dag kennen. Het werk heeft ook verschillende prijzen gewonnen waaronder de AKO literatuurprijs en de Libris

---

<sup>146</sup> VAN HIEL Alain, « Draulans gelooft niet in Van Reybroucks “Congo” », in *Knack*, 8 juli 2010.

<sup>147</sup> CLAEYS Bea et al., *Frappant Nederlands 6: studieboek*, Kalmthout, Pelckmans, 2013, p. 364.

<sup>148</sup> DE WITTE Ludo, « “David Van Reybrouck masseert westerse bemoeienissen in Congo weg” », in *Apache*, 18 mei 2010, <https://www.apache.be/2010/05/18/david-van-reybrouck-masseert-westerse-bemoeienissen-in-congo-weg/>, (29 mei 2019).

<sup>149</sup> CLAEYS Bea et al., *Frappant Nederlands 6: studieboek*, op. cit.

<sup>150</sup> CLAEYS Bea et al., *Frappant Nederlands 6: handleiding*, op. cit., p. 323.

literatuurprijs.<sup>151</sup> Dit kan de keuze voor het literaire werk verklaren. Er worden 2 pagina's in het werkboek en 2 pagina's in het handboek aan de literatuur over Congo besteed. Opvallend is de manier waarop het leerboek de literatuur over Congo introduceert. De leerlingen krijgen een fragment over Congo uit een geschiedenishandboek. Dit fragment doet ten eerste dienst als een korte historische achtergrond voor de leerlingen, ook al is dit impliciet. Daarnaast toont de opbouw van de oefeningen het verschil in tekstsoort tussen een fragment uit een geschiedenishandboek en een fragment uit het werk van David Van Reybrouck. Hierna wordt duidelijk dat *Congo, een geschiedenis* in een tussencategorie valt. Enerzijds leren de leerlingen over de schrijfstijl van Van Reybrouck en de verschillende tekstsoorten. Anderzijds leren de leerlingen meer over het koloniale verleden. Ook krijgen ze verschillende perspectieven via de getuigenissen in het fragment. De Congolezen krijgen een stem en vertellen hier hun verhaal. Dat kan enerzijds een verhaal zijn vanuit het standpunt van een slachtoffer, maar evengoed vanuit het standpunt van de dader. Naast het Congolese perspectief biedt Van Reybrouck ook inzicht in de gedachten van de jonge Belg die naar Congo trekt.<sup>152</sup> Dit blijkt uit de laatste passage die in de oefeningen besproken werd. Er is ook een link met de actualiteit namelijk de twee fragmenten uit recensies waarbij de leerlingen de kritiek moeten benoemen. Het eerste fragment is een uitspraak van Dirk Draulans in een artikel in *Knack*. Het tweede fragment werd geschreven in een artikel door Ludo De Witte in *Apache*. Doordat niet het hele artikel wordt weergegeven, zijn de standpunten van Draulans en De Witte niet volledig. Slechts een beperkt aandeel van de argumenten worden aangehaald, wat een vertekend beeld geeft van de kritiek op *Congo, een geschiedenis*. De keuze voor recensies die kritiek geven op een werk dat heel goed werd onthaald, is merkwaardig. De kritiek is echter interessant omdat het een ander beeld geeft van *Congo, een geschiedenis* waardoor mensen het boek met een meer kritische en genuanceerde blik zullen bekijken. Doordat *Congo, een geschiedenis* een aanleiding is voor het debat over het koloniale verleden, zal dit ook leiden tot een verdere verwerking van dat koloniale verleden.

### 6.3. Kapitaal 6

Kapitaal is een leermethode Nederlands uitgegeven door die Keure. Kapitaal werkt met thema's die niet alleen actueel zijn, maar ook aansluiten bij de leefwereld van de jongeren. Daarnaast maakt de methode een link met sociale media. Er ligt een focus op zelfstandig werken. In de derde graad wordt er aandacht besteed aan 'wegwijs in verhalen'. Dit wil zeggen dat leerlingen in aanraking komen met literaire teksten uit verschillende periodes.<sup>153</sup> De eindtermen 'literatuur' die in dit onderdeel aan bod komen, zijn ET27 en ET28 (zie eerder p.26-28).

De leerlingen moeten een fragment lezen uit *Dans van de luipaard* geschreven door Lieve Joris. Het is de bedoeling dat ze de kenmerken van het reisverhaal bespreken op basis

---

<sup>151</sup> *Congo. Een geschiedenis* | David Van Reybrouck, <http://www.davidvanreybrouck.be/?q=nl/content/congo-een-geschiedenis>, (7 mei 2019).

<sup>152</sup> Zie fragment p.60.

<sup>153</sup> DIE KEURE, *Structuur / opbouw Kapitaal*, <https://www.diekeure.be/nl-be/educatief/secundair-onderwijs/kapitaal/structuur-opbouw>, (8 mei 2019).

van het fragment. In het fragment beschrijft Lieve Joris hoe ongemakkelijk ze zich voelt. Ze past niet in het plaatje dat de Afrikanen van blanke mensen hebben. Ze maakt zich zorgen om haar bagage die nog in Brazzaville ligt en overweegt haar koffers te halen ook al is het gevaarlijk gebied. Ze beschrijft haar rit in een gedeelde taxi en de onrust die onder de mensen heerst. Op een avond mist ze haar taxi en denkt ze nostalgisch terug aan een vroegere periode. Er is ook een politieke lading aangezien ze vermeldt dat Mobutu toen aan de macht was. Op dat moment geloofden ze dat Mobutu de macht niet lang zou houden en dat de situatie niet slechter kon worden. Wanneer ze aankomt bij de taxistandplaats, merkt ze een jeep op die het verkeer blokkeert. De passagiers zijn kindsoldaten. Uiteindelijk vindt ze een taxi, maar bij een tankstation wordt ze lastiggevallen door een man die souvenirs verkoopt. Wanneer ze echt naar de man kijkt, ziet ze hoe wanhopig hij is. Hij heeft geen geld om zijn vervoer naar huis te betalen. Hij heeft waarschijnlijk de hele dag niet gegeten en hij moet misschien voor een gezin zorgen. Lieve Joris vraagt zich af wat Mobutu heeft gedaan om de mensen zo wanhopig te maken.

De kenmerken van het reisverhaal die aanwezig zijn in het fragment, zijn de volgende:

#### **Opdracht 6**

- pakkende opening  
'leef ik van uur tot uur. Al mijn angsten ... Ik word bekeken ... 's Nachts droom ik van ...'  
Je voelt werkelijk de angst en spanning van die begindagen en wordt bij je kraag gegrepen en in de heksenketel van Kinshasa gedropt.
- chronologie  
Het verhaal start vanaf haar aankomst in Congo ('De eerste weken in Kinshasa leef ik van uur tot uur') en verhaalt de reis aan de hand van opeenvolgende anekdotes.
- afwisseling persoonlijke gevoelens en gedachten met conversaties tussen mensen die je ontmoet, de lokale geschiedenis, een landschapsbeschrijving ...  
'Trillend haal ik een biljet uit mijn tas. De mensen zijn hier hard geworden.'  
'Een enorme troosteloosheid overvalt me. Wat is hier in mijn afwezigheid gebeurd, wat heeft Mobutu van deze mensen gemaakt?' (persoonlijke gevoelens en gedachten)  
'... en ontspint zich een geanimeerd gesprek met mijn medepassagiers, iedereen blaast stoom af, vertelt zijn belevenissen van de dag (conversaties tussen mensen die je ontmoet)  
'het luxejacht Kamaniola ligt aangemeerd waarin Mobutu over de Congostroom voer toen de Kinois hem het leven steeds zuurder maakten' (lokale geschiedenis)
- literaire technieken zoals flashbacks  
'Hier reed ik vroeger rond achter op de motor van François. Ergens ...'
- emotionele band  
'De koortsige blik van een man die de hele dag niet heeft gegeten. Een broodmagere papa, vader van wie weet hoeveel kinderen. Hoelang zou hij al met die doosjes aan het leuren zijn?'

154

*Dans van de luipaard* van Lieve Joris gaat over een verschillende periode dan de voorgaande literaire werken over Congo, namelijk over het Mobutu-tijdperk. Daarom gaat het niet zozeer over het koloniale verleden zelf, maar wel over de verdere implicaties ervan in latere jaren. In de literatuurgeschiedenis, waaronder *Altijd weer vogels die nesten beginnen*, komt Lieve Joris beperkt voor bij de literatuur over Congo. In de meeste gevallen valt haar werk onder

---

<sup>154</sup> CLAESSENS Bart et al., *Kapitaal 6: handleiding*, Brugge, die Keure, 2015, p. 3.

reisliteratuur. Toch moet hierbij opgemerkt worden dat haar werken de impact van het koloniale verleden op de toekomstige situatie van Congo weergeven, waardoor haar werk zeker als een relevant onderdeel van de Congo-literatuur kan beschouwd worden.

### **Conclusie**

De literatuur over Congo is in deze leermethode *Dans van de luipaard*, geschreven door Lieve Joris. In de leermethode *Kapitaal 6* worden er 2 pagina's in het leerwerkboek besteed aan de literatuur over Congo. Het fragment uit *Dans van de luipaard* wordt niet ingeleid door een geschiedkundige context. Dat maakt dat er weinig plaats is voor een kritische blik op het fragment. Het werk van Lieve Joris wordt in de literatuurgeschiedenis over het algemeen eerder binnen het genre van het reisverhaal geplaatst. Dat is ook in dit geval niet anders. De leermethode bespreekt het fragment enkel binnen het literaire genre van het reisverhaal en niet op vlak van inhoud. *Kapitaal 6* besteedt maar één oefening aan het fragment. Noch het koloniale verleden, noch de politieke situatie worden besproken. Er is ook geen link met de actualiteit. Ook al is er in het fragment een politieke lading aanwezig, deze komt niet aan bod bij de bestudering van het fragment. Kortom, het literaire werk over Congo wordt niet inhoudelijk bestudeert waardoor het onderwerp Congo eigenlijk buiten beeld blijft.

#### 6.4. Nieuw Netwerk Nederlands 5

De leermethode *Nieuw Netwerk Nederlands* vestigt de aandacht op literaire en zakelijke teksten. De methode heeft gekozen om in te zetten op gevarieerde werkvormen en creatieve invalshoeken.<sup>155</sup> De eindtermen 'literatuur' die in dit onderdeel aan bod komen, zijn ET23, ET25, ET26 en ET28 (zie eerder p.26-28). De doelstellingen die overlopen worden bij de oefeningen rond het fragment uit *Dans van de luipaard* door Lieve Joris, zijn:

“De leerlingen

- maken kennis met het genre van het reisverhaal en een prominente vertegenwoordiger daarvan.
- maken kennis met een andere cultuur.
- Leren tekstervarend, tekstbestuderend en tekstinterpreterend lezen.
- Leren een eigen waardeoordeel vormen.
- Luisteren: ze leren de informatie uit een beluisterd interviewfragment helder weergeven.”<sup>156</sup>

In de exploratieopdracht moeten de leerlingen de begrippen Kongo, Zaïre, Congo, Lumumba, Mobutu en Laurent Kabila situeren. Dit leidt tot een korte historische achtergrond. Deze korte geschiedenis vermeldt de periode van Belgisch-Kongo summier. Er wordt enkel vermeld dat Congo een Belgische kolonie was tot 1960. Tijdens deze kolonisatie werden de Congolezen onderdrukt. Uiteindelijk ontstonden er opstanden tegen het koloniaal gezag wat heeft geleid tot de onafhankelijkheid op 30 juni 1960, uitgeroepen door koning Boudewijn. De

---

<sup>155</sup> VANDEKERCKHOVE José et al., *Nieuw Netwerk Nederlands 5A*, Wommelgem, Van In, 2005, p. 1.

<sup>156</sup> VANDEKERCKHOVE José et al., *Nieuw Netwerk Nederlands 5A: handleiding*, Wommelgem, Van In, 2005, p. 91.

Belgische kolonie wordt de Democratische Republiek Congo. Lumumba werd president op diezelfde dag, maar hij werd vermoord in 1961 waarna het land verviel in chaos. Mobutu, stafchef van het leger, pleegt tijdens de chaos een staatsgreep en benoemt zichzelf tot president in 1965. Hij krijgt snel de steun van de rijke provincie Katanga. Hij slaagde erin om 32 jaar aan de macht te blijven en hij staat bekend voor zijn luipaardmuts. Tijdens de Koude Oorlog krijgt Mobutu steun van de westerse landen die koste wat het kost de macht uit de handen van de communisten willen houden. Mobutu's beleid richt zich voornamelijk op het bewaren van de Afrikaanse authenticiteit. Als gevolg hiervan liet hij Congo omdopen tot het Afrikaanse Zaïre. Mobutu leidt de eenpartijregering en geeft de leden van zijn eigen stam zeggenschap wat zorgt voor wrijving met de andere stammen. Er zijn verschillende coup pogingen om de macht over te nemen. Ook het aantal oppositiepartijen neemt toe. Als reactie hierop heft Mobutu het systeem van de eenpartijregering op in 1990. Hij blijft echter zelf het hoofd van de regering waardoor er uiteindelijk niks verandert. De corruptie en de economische problemen blijven de bevolking teisteren. In 1994 zorgt de grote stroming van Hutu's die vluchten uit Rwanda voor nog meer druk op de levensstandaard van de lokale bevolking. Er ontstaan ook spanningen tussen de Congolese Tutsi's en de andere etnische groepen. Wanneer Mobutu in 1996 naar Europa vertrekt voor een kankerbehandeling, grijpen de rebellen onder leiding van Laurent Kabila de kans om de macht over te nemen. In 1997 is het regime van Mobutu officieel ten einde. Nadat Kabila in 1997 president wordt, verandert hij Zaïre terug in de Democratische Republiek Congo. Terwijl hij eigenlijk vrije verkiezingen had beloofd, verbood hij meteen alle oppositiepartijen. In 1998 begint de oorlog met buurlanden Uganda en Rwanda die op dat moment Congo binnenvallen. Deze landen steunen de rebellen die strijden tegen het regime van Kabila. Als gevolg hiervan beslissen Zimbabwe, Angola en Namibië om in te grijpen en de Congolese regering te steunen. Dit resulteert in een continentale oorlog die plaatsvindt in Congo. In 1999 is er een poging tot vrede met het Lusaka Vredesakkoord. Volgens dit akkoord moeten de gevechten stoppen en moeten de buitenlandse troepen zich terugtrekken uit Congo. Hoewel de belangrijkste rebellengroepen het akkoord tekenen, slaagt deze poging tot vrede niet. In 2001 wordt Kabila gedood door zijn bodyguard, veertig jaar na de moord op Lumumba. Zijn zoon Joseph wordt president op 31-jarige leeftijd. Hij zorgde dat Rwanda en Uganda zich terugtrokken, maar de anarchie in het oosten van het land blijft helaas onveranderd. De focus van het leerboek ligt op de periode na de onafhankelijkheid en de machtsverschuivingen die kort na elkaar plaatsvonden. Dit kan verklaard worden door het feit dat het werk van Lieve Joris plaatsvindt wanneer Mobutu juist gevlucht is. Na dit historisch overzicht krijgen de leerlingen een korte biografie over Lieve Joris.

Deze leermethode koos een fragment uit *Dans van de luipaard*. Lieve Joris keert terug naar Congo in de periode waarin Mobutu is gevlucht. Het volk wordt aan hun lot overgelaten en Kabila komt aan de macht. Het fragment komt uit het eerste hoofdstuk dat handelt over Kinshasa, getiteld *De wind uit het oosten*. Lieve Joris was aangekomen in de hoofdstad Kinshasa, maar haar bezittingen waren in Brazzaville achtergebleven. Op dat moment waren er echter rebellen binnengedrongen in Brazzaville waarna ze met veel geweld alles vernield en geplunderd hebben. Lieve Joris riskeert toch om met Bois Noir de reis te ondernemen.

Wanneer ze in haar kamer aankomt, blijkt dat haar bezittingen gestolen werden. Enkel haar schriftjes, boeken en enkele kledingstukken blijven over.

Dit fragment toont de chaos die in Congo heerst nadat Kabila met geweld de macht overnam van Mobutu. Mobutu was in 1996 in Europa voor een behandeling tegen kanker. Hierna krijgen de rebellen en kindsoldaten van Kabila de bovenhand. Het regime van Mobutu eindigt in 1997. Zaïre krijgt vanaf dan de naam Democratische Republiek Congo. Nog geen jaar later start de inval van Rwanda en Uganda waarbij vele doden vallen.<sup>157</sup> Lieve Joris beschrijft in haar boek *De dans van de luipaard* de turbulente periode die de Congolese bevolking heeft doorstaan. De titel verwijst naar Mobutu die gekend is voor zijn luipaardmuts.

Na het fragment volgt de literaire analyse. Bij de eerste vraag wordt gekeken op welke manier haar opleiding en werk in de journalistiek haar verhaal heeft beïnvloed. De leerlingen komen bij deze vraag in aanraking met haar schrijfstijl. Ze moeten ook uitleggen waarom Lieve Joris een vergelijking maakt met “tv-beelden”. Bij de volgende vraag wordt het boek onderverdeeld in de literaire categorie van het reisverhaal. De leerlingen identificeren de verhaalelementen die spanning veroorzaken en illustreren dit aan de hand van fragmenten.

In opdracht 3 merkt de leermethode op dat Lieve Joris toch een gewaagde reis maakt aangezien ze naar een oorlogsgebied gaat vol spanning en gevaren. De leerlingen moeten zoeken naar haar gevoelens tijdens de reis. Ook de reactie van de zwarte bevolking op haar aanwezigheid moeten ze beschrijven. Uit het fragment blijkt dat Lieve Joris spanning ondervindt en niet erg op haar gemak is. Ze is voornamelijk bezorgd over haar koffers. De zwarte bevolking vindt haar aanwezigheid een teken van roekeloos gedrag en is eerder verbaasd om haar op die plaats tegen te komen. De zoeloe die aan het gebouw staat, lijkt eerder geamuseerd en probeert haar wel te helpen. Toch blijkt ook uit het fragment dat ze de plundering verborgen willen houden voor haar. In opdracht 4 moeten de leerlingen reflecteren op de tekst en noteren of de zoektocht naar de bagage een diepere betekenis heeft volgens hen.

Opdracht 5 vraagt de leerlingen om aan te tonen dat het gewone leven steeds doorgaat ook al is het oorlog. Dit kan leiden tot absurde situaties wat de leerlingen moeten illustreren met voorbeelden uit de tekst. Volgens de handleiding zijn er vier situaties die dit aantonen. In de eerste situatie is er een jongen een gasplaat aan het vervoeren terwijl soldaten alles kapot schieten. In de tweede situatie is er een man die zijn oude moeder in een kruiwagen vooruit duwt. De derde situatie gaat over Lieve Joris die het riskeert om door oorlogsgebied te reizen om haar bagage te gaan halen. De vierde situatie is het gebouw dat wordt uitgekleeft wanneer kinderen, moeders en soldaten gebouwen leegmaken en alles naar buiten brengen. Deze absurde situaties geven eveneens de chaos van het land weer.

---

<sup>157</sup> DEPONDY Paul, « *Tussen die journalisten wil ik niet zitten* », <https://www.volkskrant.nl/gs-b5c2c16e>, (30 maart 2019).

Bij de laatste opdracht luisteren de leerlingen naar een interview met Lieve Joris en beantwoorden ze drie vragen. Dit zijn de antwoorden uit de handleiding:

“1. Waarom is het belangrijk voor Lieve Joris dat haar werk in het Frans vertaald wordt? De Congolezen kunnen dan alles checken als haar werk uitkomt. Hoe belangrijk haar Nederlandstalig publiek ook is, toch voelt ze dat haar boek pas is ‘aangekomen’ als het door de Congolese bevolking op zijn geloofwaardigheid kan worden getest.

2. Leg uit: “Wie reist, reist niet alleen in de ruimte, maar ook in de tijd.”  
Lieve Joris moet weggaan, zich verplaatsen in de ruimte. Zo kan ze de dingen met een nieuwe blik bekijken. Maar reizen is ook ‘tijdstoerisme’: je komt in een andere tijd terecht. Zo komt ze door in Congo te verblijven bijvoorbeeld te weten hoe het vroeger was toen het hier oorlog was bij ons: een mengeling van leven en overleven.

3. Wat heeft Joris nodig om te kunnen schrijven?  
Ze kan niet ‘ontdekken’ als ze in de stad blijft. De dingen openbaren zich niet in de stad. Daarvoor moet ze op het platteland of in kleinere steden zijn. Dan pas is ze in haar element, heeft ze het gevoel van ‘ik ben er’.”<sup>158</sup>

Het interview geeft een andere dimensie aan het fragment. Dit toont ook de aspecten van haar werk die belangrijk zijn voor haar en de manier waarop ze omgaat met het reizen. Ze beschrijft hoe ze nieuwe dingen leert en situaties beleeft die ze vervolgens neerschrijft in verhalen.

### **Conclusie**

De literatuur over Congo is in *Nieuw Netwerk Nederlands 5* het werk *Dans van de luipaard*, geschreven door Lieve Joris. Er worden 4 pagina's in het studieboek besteed aan deze Congo-literatuur. De leer methode voorziet een historisch overzicht met de focus op de machtsgrepen na de onafhankelijkheid. De reden hiervoor is waarschijnlijk gelinkt aan de periode waarin het boek zich afspeelt, namelijk wanneer Mobutu vlucht en even later Kabila de macht overneemt. Toch wordt de koloniale periode maar heel kort beschreven, terwijl deze periode een belangrijke impact had op het land. Het is de oorzaak voor de chaos waarin het land verkeert. De leer methode benoemt het werk als een reisverhaal. Ook al gaat de leer methode niet diep in op het koloniale verleden, de leerlingen leren wel iets over de gevolgen van de kolonisatie. Daarnaast wordt ook de levensstandaard van de Congolese bevolking besproken. Aangezien het land gedurende jaren geteisterd werd door burgeroorlogen, is de levensstandaard en de levenskwaliteit van de bevolking erg laag. De corruptie van de regering draagt zeker niet bij tot de verbetering daarvan. De situatie in het boek *Dans van de luipaard* kent zijn oorsprong bij de manier waarop de leiders het land besturen. Het werk heeft dus ook een politieke lading die in enkele opdrachten besproken wordt. De leerlingen leren meer over de huidige situatie in Congo en hoe deze tot stand kwam. Een opvallende link met de actualiteit is het interview waarin Lieve Joris een aantal zaken bespreekt en verduidelijkt. Het geeft het fragment een

---

<sup>158</sup> VANDEKERCKHOVE José et al., *Nieuw Netwerk Nederlands 5A: handleiding, op. cit.*, p. 93.

andere dimensie. De keuze van het werk kan verklaard worden doordat Lieve Joris een bekende auteur is van reisliteratuur. Ze kreeg verschillende prijzen, zowel Nederlandse als Franse, waaronder de Cultuurprijs van de provincie Limburg voor heel haar oeuvre. Daarnaast is er ook veel over haar werk bekend. Het werk geeft een beeld over Congo na de onafhankelijkheid en toont de chaos in het land.

#### 6.5. Nieuw Talent voor Taal 5

De leer methode Nieuw Talent voor Taal biedt canonieke, leuke en minder leuke teksten aan en plaatst ze in hun historische context. Naast het cognitieve aspect schenkt de leer methode ook aandacht aan het creatieve en het genieten van literatuur.<sup>159</sup> De eindtermen 'lezen' en 'literatuur' die hier aan bod komen, zijn ET14, ET23 en ET27 (zie eerder p.26-28). De specifieke doelstellingen die bij de oefeningen over de Congo-literatuur overlopen worden, zijn:

- "De leerlingen kunnen bepalen welke kenmerken bij welke prozasegmenten horen.
- De leerlingen kunnen aan de hand van passages uit de fragmenten de kenmerken illustreren en motiveren.
- De leerlingen kennen de verschillende tendensen in het proza van de jaren zestig en zeventig.
- De leerlingen kennen de kenmerken van de verschillende tendensen in het proza van de jaren zestig en zeventig.
- De leerlingen weten welke auteurs bij welke tendens uit het proza van de jaren zestig en zeventig horen."<sup>160</sup>

Naast een fragment uit *Gangreen* is er ook een korte vermelding van Lieve Joris bij de tijdsbalk. Het boek dat hier vermeld wordt, is *Terug naar Congo* en het werd geplaatst bij het jaar 1987.<sup>161</sup> Het boek komt nog eens voor bij de huislectuur. De leerlingen moeten een aantal boeken lezen per jaar en de leer methode biedt een huislectuurlijst aan waaruit de leerlingen vervolgens hun boeken mogen kiezen. Per boek staan ook de thema's die aan bod komen. In het geval van *Terug naar Congo* zijn de thema's volgens de leer methode een sociaal/politiek verhaal en een reisverhaal/andere cultuur.<sup>162</sup> De beschrijving van het boek is het volgende:

"Reisverhaal-rol van de rooms-katholieke geestelijkheid in koloniale tijden en in een oud-kolonie, alsook de meer journalistieke benadering van het leven in een ontwikkelingsland."<sup>163</sup>

Het is opvallend dat de korte beschrijving de politieke lading van het boek beschrijft. Ook de schrijfstijl van Lieve Joris, die ook werkt als journaliste, komt aan bod.

Jef Geeraerts en zijn boek *Gangreen. Black Venus* komt in de leer methode *Nieuw Talent voor Taal 5* voor bij het onderdeel *Proza in de jaren zestig en zeventig*. Geeraerts wordt

---

<sup>159</sup> CALLENS M. & VAN BOGAERT S., *Nieuw Talent voor Taal 5 ASO: handboek*, Antwerpen, De Boeck, 2002, p. 1.

<sup>160</sup> CALLENS M. & VAN BOGAERT S., *Nieuw Talent voor Taal 5: handleiding*, Antwerpen, De Boeck, 2003, p. 192.

<sup>161</sup> CALLENS M. & VAN BOGAERT S., *Nieuw Talent voor Taal 5 ASO: werkboek*, Antwerpen, De Boeck, 2002, p. 114.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 163.

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 168.

gegroepeerd met Jan Wolkers en Jan Cremer. De leerlingen krijgen een fragment uit *Turks Fruit* van Jan Wolkers, *Ik Jan Cremer* van Jan Cremer en *Gangreen 1. Black Venus* van Jef Geeraerts. Het fragment uit *Gangreen* wordt ingeleid door achtergrondinformatie over de reeks en over de auteur. Het fragment gaat over de ontmoeting tussen Martha, haar zus Cécile en Jef wanneer die laatste zijn auto klemgereden had. De twee rijden met hem mee en achteraf nodigt hij hen uit voor een biertje. Hierna beschrijft Geeraerts expliciet hoe hij seks heeft met Martha. Wanneer Martha naar buiten gaat, waagt de tienjarige Cécile ook haar kans. Ze beschrijft hoe ze al seks had met andere mannen om Jef te overtuigen. Uiteindelijk volgt ook de seksscène tussen Jef en Cécile. De geselecteerde werken hebben volgens de leer methode dezelfde kenmerken, namelijk:

- “Hang naar de zelfkant van de maatschappij  
→ geen doordeweekse onderwerpen, maar het verhaal van enkelingen die zelf bijna marginaal leven, een beeldhouwer, een ik die door het land trekt op de motor, een blanke die ‘losjes’ leeft in Afrika.
- Afkeer van de gevestigde orde  
→ de personages willen niet in het gelid lopen, reageren tegen de gangbare moraal door die expliciet aan hun laars te lappen
- Willen intens leven  
→ uit zich in de seksuele uitpattingen bij Wolkers, de aarde van de avonturen bij Cremers en Geeraerts
- Streven naar een bestaan vol avontuur  
→ aard van de inhoud van deze verhalen
- Aanval op de heersende seksuele moraal  
→ het onverbloemd uiten van de seksuele ‘uitpattingen’ bij Wolkers, seks met minderjarigen bij Geeraerts, het voorval met het condoom en het openlijk praten over homoseksualiteit bij Cremers.
- Openhartig gebruik van schuttingtaal  
→ de voorbeelden zijn legio
- Vaak neerslachtig en negatief  
→ het ontbreken van een doel in het leven van de ik bij Wolkers en bij Cremers
- Sterke verhalen in ‘stoere jongenstaal’  
→ De voorbeelden zijn legio
- Vrijmoedige beschrijvingen van het seksleven  
→ de voorbeelden zijn legio
- Bekentenisroman waarin de auteur zichzelf zonder blikken of blozen te kijk stelt  
→ de ikpersoon is gemakkelijk te identificeren met de schrijver, het is onduidelijk waar de autobiografie ophoudt en de fictie begint.
- Nogal eens sprake van onliterair volks taalgebruik  
→ de voorbeelden zijn legio
- Egoliteratuur

→ alles draait rond de ikpersoon”<sup>164</sup>

Veel van deze kenmerken zijn terug te vinden in de literatuurgeschiedenis voor het werk van Jef Geeraerts.<sup>165</sup> Deze leer methode bespreekt *Gangreen 1* echter niet als (post)koloniale literatuur, maar enkel als vitalistische literatuur. Daarnaast wordt de inhoud van het fragment niet onder de loep genomen, noch wordt er dieper ingegaan op de historische context. Er wordt zelfs geen achtergrondinformatie gegeven over het vitalisme.

### **Conclusie**

In deze leer methode werd de literatuur over Congo geschreven door Jef Geeraerts enkel geplaatst binnen de literaire stroming het vitalisme zonder dieper in te gaan op de problematiek rond het werk van Geeraerts. Er worden 3 pagina's in het werkboek en 3 pagina's in het handboek besteed aan de Congo-literatuur. *Gangreen. Black Venus* maakt deel uit van de literaire canon wat de aanwezigheid van het werk kan verklaren. Daarnaast maakt de *Gangreen*-reeks in de literatuurgeschiedenis vaak deel uit van het vitalisme samen met de werken van Jan Wolkers en Jan Cremers. In *Nederlandse literatuur na 1830* komen zowel Jan Cremer als Jan Wolkers en Jef Geeraerts aan bod bij de ego-literatuur. Het thema dat in die tijd in de literatuur naar voren kwam, is “de drift tot zwerven en avonturen meemaken buiten de gevestigde maatschappelijke patronen.”<sup>166</sup> Naast dit thema is er ook een andere trend namelijk de semi-autobiografische betekenisroman. In deze werken zet de auteur onbeschaamd zichzelf op de voorgrond. Het werk van Jef Geeraerts maakt hier deel van uit. De kenmerken die de leer methode geeft over de werken, wijzen ook op de ego-literatuur. Het fragment uit *Gangreen* wordt kort ingeleid door wat achtergrondinformatie. Er staat dat het boek deel uitmaakt van de autobiografische reeks van Jef Geeraerts. Het werk focust zich op Congo. Ook krijgen we meer informatie over de auteur namelijk dat hij assistent-gewestbeheerder was tot de onafhankelijkheid. Voor Geeraerts was dit “een soort bewustwording en een bevrijding uit de westerse beschaving die hij als traumatiserend ervoer”<sup>167</sup>. Er is echter geen historische context aanwezig over het koloniale verleden, noch over het vitalisme. De focus ligt op de kenmerken van het vitalisme en minder op de inhoud van het werk in relatie tot Congo. Daarnaast is er ook geen enkele link met de actualiteit. De leer methode schenkt weinig aandacht aan het koloniale verleden waardoor de leerlingen geen genuanceerd beeld zullen krijgen over Congo. Er is wel een boek over het koloniale verleden aanwezig in de lijst met huislectuur waaruit de leerlingen een aantal boeken moeten kiezen, namelijk *Terug naar Congo* van Lieve Joris.

#### 6.6. Vitaal Nederlands 6

In de leer methode Vitaal Nederlands ligt in de hele reeks de focus op genietend lezen. In de tweede graad wordt dit uitgebreid naar leeservaring in combinatie met het leren van begrippen uit de literaire analyse. Vanaf de derde graad wordt literatuur in een context

---

<sup>164</sup> CALLENS M. & VAN BOGAERT S., *Nieuw Talent voor Taal 5: handleiding, op. cit.*, p. 193-194.

<sup>165</sup> Zie p.15-16.

<sup>166</sup> ANBEEK Tom et al., *Nederlandse literatuur na 1830, op. cit.*, p. 179.

<sup>167</sup> CALLENS M. & VAN BOGAERT S., *Nieuw Talent voor Taal 5 ASO: handboek, op. cit.*, p. 455.

geplaatst. De literatuur wordt in literair-historisch gesitueerd. De leer methode biedt daarom een literair-historisch referentiekader aan opdat de leerlingen inzicht en een bredere kijk krijgen op literatuur. Vitaal Nederlands verklaart dat de literatuur zo een persoonsvormende invulling krijgt binnen het vak Nederlands.<sup>168</sup> De eindtermen 'lezen' en 'literatuur' die in dit onderdeel de aandacht krijgen, zijn ET14, ET16, ET17, ET18, ET23, ET26, ET27 en ET28 (zie eerder p.26-28).

De literatuur over Congo maakt deel uit van het onderdeel *C2 een vitaal leven* waarin het vitalisme, de streekroman, de neoromantiek, de controversiële romans en de beeldtaal aan bod komen. De leerdoelen bij de opdrachten over het fragment uit *Gangreen 1. Black Venus* zijn de volgende:

- "De leerlingen kunnen verschillende recensies lezen van eenzelfde werk en de argumentatie van de recensent vergelijken met hun eigen beoordeling.
- De leerlingen kunnen Jef Geeraerts en *Gangreen 1. Black Venus* literair-historisch situeren.
- De leerlingen kunnen het vitalisme literair-historisch situeren.
- De leerlingen kunnen vitalistische elementen herkennen in literatuur.
- De leerlingen kunnen het begrip therapeutisch schrijven toelichten aan de hand van twee voorbeelden.
- De leerlingen kunnen de ruimte bespreken waarin een verhaal zich afspeelt.
- De leerlingen kunnen stereotypen met betrekking tot eigen en andermans cultuur en cultuuruitingen herkennen en nuanceren.
- De leerlingen kunnen elementen uit de literatuurgeschiedenis, zoals stromingen, aanwenden om teksten in hun historische, politieke en sociale context te plaatsen."<sup>169</sup>

De leerlingen krijgen achtergrondinformatie over Jef Geeraerts en zijn werk als assistent-gewestbeheerder in Congo. Zijn boeken worden beschreven als controversieel en semi-autobiografisch. In het boek *Gangreen 1. Black Venus* beschrijft hij de seksuele relaties en verheerlijkt hij de primitieve levensvorm van de Afrikaanse bevolking. Vervolgens lezen de leerlingen een kort fragment uit *Gangreen 1. Black Venus* waarbij Jef Geeraerts expliciet zijn seksuele verlangens beschrijft wanneer het stamhoofd hem een zwart meisje aanbiedt. Een recensie van Herwig Leus geeft in *Het Parool* (1969) kritiek op de bekroning van *Gangreen 1* met de Belgische Staatsprijs. Volgens hem is het betreurend dat een racistisch boek waarin de Afrikaanse bevolking duidelijk als minderwaardig wordt beschouwd de prijs in ontvangst mocht nemen. In de volgende recensie uit *Het Vaderland* beschrijft Paul de Wispelaere de twee vormen van nostalgische romantiek namelijk het leven en de natuur aan de ene kant en de decadente cultuur van het oosten aan de andere kant. Daarnaast merkt hij ook op dat er ook sarcasme, ironie en haat aanwezig is tegenover het blanke beschavingsproces. Hij merkt

---

<sup>168</sup> SLEEUWAERT Tom et al., *Vitaal Nederlands 6: handleiding*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2005, p. 19-20.

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 231-232.

op dat “deze orgieën werkelijk de andere kant van de medaille vormen”.<sup>170</sup> Hij ziet de dualiteit tussen de bezoedeling en het verlangen naar zuiverheid als een krachtige expressie.

Bij de eerste opdracht moeten de leerlingen de vitalistische kenmerken in het fragment aanduiden. Volgens de handleiding zijn de kenmerken van het vitalisme die in dit fragment aanwezig zijn;

- “De oerdrift: het gejaagde ritme van de zinnen verwijst naar het leven op de rand van de waanzin, het ‘jagen en gejaagd worden’ van de man en zijn prooi; het lijkt wel alsof de tekst geschreven is onder invloed van een of andere (levens)drug;
- De vrijheid: de schrijver bekommert zich niet om de beperkingen van de stilistiek; zinnen, hoofdletters, grammatica zijn ondergeschikt aan de uitstorting van de innige gevoelens van het moment, het verwoorden van de zintuigelijke waarnemingen;
- De extase van het genot: de verrukking van de lichamelijke genietingen drijft de schrijver voort in een orgastische woordenstroom; de bandeloosheid wordt een hooglied van de seksuele eredienst.”<sup>171</sup>

Vervolgens moeten ze het fragment situeren in tijd en ruimte. Deze roman werd geschreven in de periode van de hippies waarin het motto luidde ‘Make love, not War’. Ook de seksualiteit speelde een belangrijke rol in de tijd van de Dolle Mina’s en de Baas in eigen buik-acties. De handleiding plaatst *Gangreen* in eenzelfde hokje als de werken van Jan Cremer en Jan Wolkers. Het waren “regelrechte aanvallen op de moraal van zedenpredikende burgers”. De handleiding maakt een onderscheid tussen Vlaanderen en Nederland. In Vlaanderen was het fenomeen van het ‘laissez-faire’ van de permissieve maatschappij niet zo buitensporig als in Nederland. Wat de handleiding niet vermeldt, is de manier waarop de seksueel expliciete formuleringen van Geeraerts zorgde voor een breuk met de preutse maatschappij. Daarnaast wordt er geen verband gezien met de ego-literatuur, noch met het koloniale verleden. Bij de laatste vraag moeten de leerlingen een opvallend stilistisch kenmerk herkennen en beschrijven. Het fragment is namelijk één lange zin.

In de tweede opdracht beantwoorden de leerlingen vragen over de recensies. Ten eerste moeten ze het oordeel van de recensenten in één woord beschrijven. Herwig Leus vindt het boek racistisch, terwijl De Wispelaere het boek eerder benoemt als romantisch. Vervolgens moeten ze een link maken tussen de recensies en het vitalisme. In de handleiding staat het volgende:

- “Racistisch: het vitalisme predikt de terugkeer naar de natuurstaat van het begin der mensheid, een tijdperk waarin de wet van de sterkste regeerde; in de natuur overwint het sterkst ras en gaan de zwakkere rassen ten onder.
- Romantisch: machtig zijn, succes hebben: het is de wensdroom van elke mens. In onze dromen willen we allen schitteren en heersen, ten koste van anderen. Maar daarom

---

<sup>170</sup> SLEEUWAERT Tom et al., *Vitaal Nederlands 6: tekstboek*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2005, p. 155.

<sup>171</sup> SLEEUWAERT Tom et al., *Vitaal Nederlands 6: handleiding, op. cit.*, p. 241.

ook zijn het dromen, de realiteit vraagt dat we met elkaar samenleven en elkaar helpen. In de fictie kan de mens uiting geven aan zijn diepste, individualistische en heidense verlangens. Vandaar dat fictie escapisme is, geen realistische weergave van de werkelijkheid en zeker geen moraliserend levensprogramma.”<sup>172</sup>

Aangezien de oorspronkelijke recensie moeilijk vindbaar zijn, is het niet mogelijk om een uitspraak te doen over de accurateheid van de weergave van de recensies.

Ook moeten de leerlingen de betekenis van het begrip *therapeutisch schrijven* definiëren. De leermethode maakt gebruik van krantenartikels om te illustreren wat het begrip *therapeutisch schrijven* inhoudt. Het is opmerkelijk dat Geeraerts zelf zijn manier van schrijven als therapeutisch benoemt. Uit zijn uitspraak kan afgeleid worden dat Geeraerts zijn verblijf in Congo nog niet verwerkt heeft en dat het neerschrijven van de gebeurtenissen helpt bij dat verwerkingsproces.

**c) Romantisch-vitalistisch schrijven heeft vaak een therapeutisch doel. Verklaar het begrip therapeutisch schrijven.**

*Wanneer een mens verlangens koestert waaraan hij niet kan voldoen, kunnen die verlangens leiden tot frustraties: er is geen succesbeleving. Een schrijver kan dankzij zijn literaire begaafdheid, die frustraties sublimeren (= omzetten) tot literatuur. Als deze literatuur succes kent (= lezers delen de frustraties van de schrijver) kan dit vooralsnog leiden tot een succesbeleving bij de schrijver.*

*Het Laatste Nieuws: Was Gangreen 1 een afrekening met het verleden?*

*Jef Geeraerts: Gangreen is zoals in de ondertitel staat, een litteken, ik heb een gedeelte van een rotte plek weggehakt en wat er overblijft, is een litteken. Het eerste litteken van een reeks die nog moet komen. Ik heb niet afgerekend met het verleden, maar met een bepaald gedeelte van het verleden. Het is dus in die zin therapeutisch schrijven.*

Bron: *Het Laatste Nieuws*.

*Eenzijds wordt de schrijfdaad dan een geneesmiddel, een therapie om de wonden van het verleden en bijgevolg de existentiële onrust te helen, anderzijds leidt ze naar bewustzijnsverruiming en luciditeit met als paradoxaal gevolg nieuwe onrust en nieuwe besmette wonden die opnieuw door de schrijfdaad worden geheeld in een therapie, een kettingreactie die uitmondt in loutering, waanzin of zelfvernietiging.*

Paul de Wispelaere

Bron: *Het Vaderland*.

173

Ten slotte moeten de leerlingen een keuze maken tussen de recensies en motiveren waarom ze met die recensie akkoord gaan.

In het compendium voor de derde graad staat een overzicht van de literaire stromingen die de leerlingen onder de knie moeten hebben. Het werk van Jef Geeraerts namelijk *Gangreen 1* over de erotiek van de jacht en de nostalgie naar het paradijs dat Congo voorstelde, wordt samen met *Turks Fruit* van Jan Wolkers bij het neovitalisme geplaatst. Volgens het compendium “proberen beide werken de angst voor aftakeling en dood te

---

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 242.

<sup>173</sup> *Ibid.*

bezweren door het leven (Latijn=vita) tot op de bodem te beleven.”<sup>174</sup> Dit wordt geïllustreerd met een fragment waarbij Jef seks heeft met zijn dochter uit *Gangreen 1*.

### **Conclusie**

De leerlingen worden geconfronteerd met een expliciet seksueel fragment uit *Gangreen 1*. De Congo-literatuur neemt bij *Vitaal 6* 2 pagina's van het studieboek in. De leermethode situeert het werk binnen het vitalisme. Er is geen historische context aanwezig om het fragment te relateren aan de koloniale periode. Het vitalisme wordt wel ingeleid in het compendium. Het kolonialisme op zich wordt in deze leermethode niet besproken. Geeraerts won met zijn *Gangreen*-cyclus de Staatsprijs voor verhalende proza en de Arkprijs voor het Vrije Woord. Daarnaast maakt het werk *Gangreen 1* ook deel uit van de literaire canon. De literatuur wordt gelinkt aan de actualiteit via twee recensies over het werk. De twee verschillende visies op het werk toont de leerlingen dat het boek zowel positief als negatief ontvangen werd. Ook de redenering achter de standpunten wordt benadrukt. De leerlingen doen amper kennis op over het koloniale verleden aangezien dit niet aan bod komt, waardoor er geen nuance over het koloniale verleden zal ontwikkeld worden. Toch geeft de leermethode deels een genuanceerde visie op het werk van Geeraerts door de twee recensies te behandelen. Opvallend is dat *Gangreen 1. Black Venus*, net zoals bij de leermethode *Nieuw Talent voor Taal 5*, enkel in verband wordt gebracht met het vitalisme en niet met de (post)koloniale literatuur.

### 7. Conclusie en discussie

In deze scriptie werd de bijdrage van de Congo-literatuur aan de verwerking van het koloniale verleden in leerboeken Nederlands in Vlaanderen onderzocht. Hiervoor werden in het bijzonder leerboeken Nederlands voor de derde graad aso in Vlaanderen bestudeerd via de beschrijvend-analytische methode.

Uit de analyses van de leerboeken werd duidelijk dat in de helft van het onderzochte materiaal de (post)koloniale literatuur summier aan bod komt. Dit is het geval voor de leermethodes *Kapitaal*, *Nieuw Talent voor Taal* en *Vitaal Nederlands*. De reden hiervoor is dat de focus eerder op de plaatsing van het werk binnen een literaire stroming ligt waardoor er minder aandacht gaat naar de inhoud van het werk. In het geval van *Kapitaal* wordt het fragment uit *Dans van de luipaard* niet ingeleid. Er is geen achtergrondinformatie over de auteur aanwezig, noch is er een historische context. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen het boek niet kunnen lezen op een kritische en genuanceerde manier omdat ze over te weinig informatie over het werk beschikken. In de leermethode *Nieuw Talent voor Taal* is er een korte vermelding van *Terug naar Congo* geschreven door Lieve Joris. Het boek maakt deel uit van de literatuurlijst waaruit de leerlingen een aantal boeken moeten kiezen en lezen. Het werk *Gangreen 1. Black Venus* zal echter primeren in de beeldvorming in deze leermethode. Het fragment wordt deze keer wel kort ingeleid met achtergrondinformatie over Jef Geeraerts. De focus ligt opnieuw bij het plaatsen van het fragment in zijn literaire stroming, in dit geval het vitalisme. Enkel de kenmerken van het vitalisme, en niet de inhoud, worden besproken. Dit

---

<sup>174</sup> SLEEUWAERT Tom et al., *Vitaal Nederlands compendium 3de graad*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2005, p. 321.

zal echter niet leiden tot nieuwe inzichten, noch tot een genuanceerde beeldvorming over het koloniale verleden. Ook de leer methode *Vitaal Nederlands* vestigt voornamelijk de aandacht op het vitalisme bij de bespreking van *Gangreen 1. Black Venus*. In tegenstelling tot de andere twee leer methodes zorgt de bespreking van de twee recensies van Herwig Leus en Paul de Wispelaere tot een meer genuanceerd beeld van het werk. Daarnaast is er ook achtergrondinformatie over de auteur en het werk aanwezig. Opvallend is dat *Gangreen 1. Black Venus*, zowel bij *Nieuw Talent voor Taal* als bij *Vitaal Nederlands*, voornamelijk gesitueerd wordt bij het vitalisme in plaats van bij de (post)koloniale literatuur over Congo. Dit maakt dat er een andere klemtoon is bij het bespreken van *Gangreen 1* in deze leer methodes.

Kortom, wanneer de focus te veel op de kenmerken van de literaire stroming ligt en te weinig op de inhoud van het literaire werk, komt het onderwerp waarover het boek handelt, in dit geval Congo, amper of niet aan bod. Deze leer methodes laten de kans liggen om de leerlingen meer bij te brengen over de maatschappelijke problematiek rond Congo.

De leer methodes *Focus*, *Frappant* en *Nieuw Netwerk Nederlands* bespreken de Congo-literatuur uitgebreid en in de diepte waardoor de leerlingen nieuwe inzichten ontwikkelen in het koloniale verleden en de chaos in Congo sinds het koloniale verleden die vandaag de dag nog altijd voor moeilijkheden zorgt in het land. *Focus* is de leer methode die Congo het meest uitgebreid bespreekt. Opmerkelijk is de aandacht voor het internationale perspectief. Daarnaast biedt de leer methode verschillende inhoud en de actualiteit aan. *Focus* is één van de weinige leer methodes die de literatuur gebruikt om de verschillende vaardigheden te oefenen. De nadruk ligt duidelijk op Congo. Bij de andere leerinhouden is dat niet het geval aangezien de Congo-literatuur veelal dient als kader voor andere leerinhoud. Beiden zijn het gevolg van het geïntegreerd leren waarbij de vaardigheden en de inhoud op een geïntegreerde manier aan bod komen. Ook in *Nieuw Netwerk Nederlands* is er in mindere mate geïntegreerd leren aanwezig aangezien er ook een luisteroefening gekoppeld wordt aan de literatuur over Congo. Geen enkele leer methode doet dit op hetzelfde niveau en met dezelfde diepgang als *Focus*. *Frappant* benadert de Congo-literatuur vanuit een heel ander standpunt, namelijk vanuit de geschiedenis. Dit komt al naar voren bij de instap oefening wanneer de leerlingen een fragment uit een geschiedenis leerboek moeten bespreken.

De werken die het meeste aan bod komen zijn *Dans van de luipaard* (2001) en *Gangreen* (1968). Lieve Joris en Jef Geeraerts zijn populaire auteurs, zo blijkt uit de keuze van de literatuur. Hiervoor zijn meerdere verklaringen mogelijk. Voor Jef Geeraerts spelen natuurlijk de bekendheid en de ophef rond zijn eerste werk in de *Gangreen*-cyclus een belangrijke rol. Ook wordt hij vaak vermeld in de literatuur geschiedenis over Congo. Dat is niet het geval voor Lieve Joris, die opmerkelijk weinig in de literatuur geschiedenis vernoemd wordt, en dit meestal bij de reisliteratuur in plaats van bij de literatuur over Congo. Daarnaast maakt *Gangreen 1. Black Venus* ook deel uit van de literaire canon. Een reden voor de vaak voorkomende werken van Lieve Joris is enerzijds de bekendheid van haar werk en anderzijds de verschillende prijzen die ze met haar oeuvre in de wacht kon slepen.

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat de Congo-literatuur wel degelijk aan bod komt, niet enkel vanuit een Vlaams, maar ook vanuit een internationaal perspectief. De auteurs van de leermethodes deinzen niet terug van discussie en zetten zoveel mogelijk in op een kritisch perspectief op het wanbewind tijdens de kolonisatie. De literatuur over Congo leidt bij drie gevallen tot een debat en/of kritisch inzicht over Congo. Daarnaast wordt er in het geval van *Frappant* en *Focus* ook aandacht besteed aan de Congolese stemmen. Dit is het meeste merkbaar in *Congo, een geschiedenis* van David Van Reybrouck. Zoals één van de krantenkoppen uit de inleiding luidt, “Dekoloniseren kun je leren”<sup>175</sup>. Daarom is het belangrijk dat de leerlingen niet enkel een Belgisch perspectief krijgen op het koloniale verleden, maar ook in aanraking komen met een Congolees of een internationaal perspectief. Dat is nodig om een genuanceerd en geïnformeerd beeld te krijgen op Congo en de rol van België en Leopold II bij de kolonisatie. Het koloniale verleden is een onderwerp dat steeds actueel blijft doordat het debat telkens opnieuw aanwakkert bij belangrijke gebeurtenissen en nieuw onderzoek omtrent Congo.

---

<sup>175</sup> COOLS Stijn, « Dekoloniseren kun je leren », *op. cit.*

## Bibliografie

AIT-MEHDI Halima, « Teaching the history of colonization and decolonization in France: A shared history or to each their own? », in *Prospects*, vol. 42, n° 2, 2012, p. 191-203.

ANBEEK Tom et al., *Nederlandse literatuur na 1830*, Stichting Teleac/BRT, 1984.

ASCHERSON Neal, *De biografie van Leopold II: de koning nv*, vertaald door RIEMSDIJK Hans, Antwerpen, Lannoo, 2002.

ASSMAN Aleida, « Canon and Archive », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 100-103.

ASSMANN Jan, « Communicative and Cultural Memory », in MEUSBURGER Peter, HEFFERNAN Michael & WUNDER Edgar (éd.) *Cultural Memories*, vol. 4, Dordrecht, Springer Netherlands, 2011, p. 15-27.

BEL Jacqueline, *Bloed en rozen : geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1900-1945*, Amsterdam : Uitgeverij Bert Bakker, 2015.

BELGA, « Bijna alle Vlaamse standbeelden van Leopold II voorzien van duiding over koloniale periode », in *Knack*, 17 augustus 2018.

BELGA, « Toch proces rond racisme in “Kuifje in Afrika” », in *Het Laatste Nieuws*, 5 april 2011.

BOUSSET Gunter, « De biografie van Leopold II: de koning nv », in *De Leeswolf*, 31 december 2003.

BREMS Hugo, GELDERBLOM Arie Jan & MUSSCHOOT Anna Marie (viaf)41947252, *Altijd weer vogels die nesten beginnen : geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1945-2005*, Amsterdam : Bakker, 2009.

BRINCKMAN Bart, « Michel excuseert zich bij kinderen van de kolonie », in *De Standaard*, 3 april 2019, [http://www.standaard.be/cnt/dmf20190402\\_04297525](http://www.standaard.be/cnt/dmf20190402_04297525), (8 mei 2019).

BUNYAN Nigel, « Tintin banned from children’s shelves over “racism” fears », in *The Telegraph*, 3 november 2011.

CELLENS M. & VAN BOGAERT S., *Nieuw Talent voor Taal 5 ASO: handboek*, Antwerpen, De Boeck, 2002.

CELLENS M. & VAN BOGAERT S., *Nieuw Talent voor Taal 5 ASO: werkboek*, Antwerpen, De Boeck, 2002.

CELLENS M. & VAN BOGAERT S., *Nieuw Talent voor Taal 5: handleiding*, Antwerpen, De Boeck, 2003.

CATTEEUW Karl & DE BAETS Antoon, *Gekapt : wereld en waarheid in het schoolboek : een project rond schoolboeken in het kader van: Antwerp World Book Capital 2004*, Antwerpen : UNESCO Centrum Vlaanderen, 2004.

CLAESSENS Bart et al., *Kapitaal 6: handleiding*, Brugge, die Keure, 2015.

CLAEYS Bea et al., *Frappant Nederlands 6: handleiding*, Kalmthout, Pelckmans, 2013.

CLAEYS Bea et al., *Frappant Nederlands 6: studieboek*, Kalmthout, Pelckmans, 2013.

*Congo. Een geschiedenis* | David Van Reybrouck,  
<http://www.davidvanreybrouck.be/?q=nl/content/congo-een-geschiedenis>, (7 mei 2019).

COOLS Stijn, « Dekoloniseren kun je leren », in *De Standaard*, 24 oktober 2018, [http://www.standaard.be/cnt/dmf20181023\\_03866190](http://www.standaard.be/cnt/dmf20181023_03866190), (21 november 2018).

CRUYSWEEGS Bert et al., *Frappant Nederlands 5/6: basisboek*, Kalmthout, Pelckmans, 2012.

CUSTERS Raf, *Lumumba was nog veel te lief*, <https://www.mo.be/artikel/lumumba-was-nog-veel-te-lief>, (25 maart 2019).

CUYPERS Silke, « Belgisch Congolese jongeren aan het woord Brood en Rozen », in VERBRUGGEN Paule (éd.) *Brood & Rozen*, vol. 21, 2016, p. 29-43.

DAENEN Roel, « Kuifje blijft koloniaal », in *De Standaard*, 14 januari 2019.

DAJOHERMANS, « 'Leopold II was een held met ambitie' », in *Het Nieuwsblad*, 22 juni 2010, <https://www.nieuwsblad.be/cnt/sd2rs56j>, (28 mei 2019).

DE BAETS A., « Beeldvorming over niet-westerse culturen. De invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984 », in *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, n° 3-4, 1988, p. 514-521.

DE MOOR Wam & COENEN Lily, « Het begrip "literaire competentie" », in DE MOOR Wam & VAN WOERKOM M. (éd.) *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*, Den Haag, Nelderlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, 1992, p. 11-20.

DE WITTE Ludo, « "David Van Reybrouck masseert westerse bemoeienissen in Congo weg" », in *Apache*, 18 mei 2010, <https://www.apache.be/2010/05/18/david-van-reybrouck-masseert-westerse-bemoeienissen-in-congo-weg/>, (29 mei 2019).

DEPONDT Paul, « *Tussen die journalisten wil ik niet zitten* », <https://www.volkskrant.nl/gs-b5c2c16e>, (30 maart 2019).

DIE KEURE, *Structuur / opbouw Kapitaal*, <https://www.diekeure.be/nl-be/educatief/secundair-onderwijs/kapitaal/structuur-opbouw>, (8 mei 2019).

DIRKSEN Joop, « Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs », in GOOSEN Hans (éd.) *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. VON-cahier 1*, 2007, <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/leerlingen-literatuur-en-literatuuronderwijs>, (15 februari 2019).

DIRKSEN Joop, « Waar doen we het eigenlijk allemaal voor? Over het nut van literatuur (geschiedenis) onderwijs », in *Tsjip/Letteren*, n° 14, 2004.

DM, « Lang niet alle schoolboeken zijn wetenschappelijk onderbouwd: "Onderzoek nu toch welke cursus deugt en welke niet" », in *Het Laatste Nieuws*, 8 april 2019.

ERLL Astrid & RIGNEY Ann, « Literature and the production of cultural memory: Introduction », in *European Journal of English Studies*, vol. 10, n° 2, 1 augustus 2006, p. 111-115.

ERLL Astrid, « Cultural Memory Studies: An Introduction », in ERLL Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 4-9.

ERLL Astrid, « Literature, film, and the mediality of cultural memory », in ERLL Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural memory studies: An international and interdisciplinary handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 2008, p. 392-397.

*Focus - Nederlands*, <https://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/nederlands/focus>, (23 maart 2019).

FONTAINE Petrus Franciscus Maria 1921-2012, *Schoolboekanalyse*, Groningen : Wolters-Noordhoff, 1980.

FRERIKS Kester, « Duistere blues van de wildernis », in *NRC Handelsblad*, 7 mei 2012.

GODDEERIS Idesbald & KIANGU Sindani E., « Congomania in academia: recent historical research on the Belgian colonial past », in *BMGN-LCHR (Low Countries Historical Review)*, vol. 126, n° 4, 2011, p. 54–74.

GRABES Herbert, « Cultural Memory and the Literary Canon », in ERLL Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 311-319.

HARDY Jan, « Kongostaat van Leopold II », in *NBD Biblion*.

HOLT Karen, « Borders Shelves Kids' Tintin Title in Adult Section », in *Publisher's Weekly*, 17 juli 2007.

KANSTEINER Wolf, « Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies », in *History and Theory*, vol. 41, n° 2, mei 2002, p. 182.

KLESSMANN C., « De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses », in FONTAINE Petrus Franciscus Maria 1921-2012 (éd.) *Schoolboekanalyse*, vertaald door TOEBES-RUITENBERG J. & TOEBES J., Groningen : Wolters-Noordhoff, 1980, p. 30-42.

KONGOLO Antoine Tshitungu & LABIO Catherine, « Colonial Memories in Belgian and Congolese Literature », in *Yale French Studies*, n° 102, 2002, p. 79-93.

KOV, « Nederlands derde graad ASO – KSO – TSO. Leerplan secundair onderwijs », 2014, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf>.

KUITERT Lisa, « De uitgeverij en de symbolische productie van literatuur: een historische schets 1800-2008 », in *Stilet*, vol. 20, n° 2, 1 januari 2008, p. 67-87.

LACHMANN Renate, « Mnemonic and Intertextual Aspects of Literature », in ERLL Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 301-310.

LAUWAERT Guido, « Theater: Duister hart, Toneelhuis », in *Knack*, 24 november 2011.

NEUMANN Birgit, « The Literary Representation of Memory », in ERLL Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 334.

NORA Pierre, « Between memory and history: Les lieux de mémoire », in *Representations*, vertaald door ROUDEBUSH Marc, n° 26, 1989, p. 7-9.

OBERON, *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*, Amsterdam, Stichting Lezen, 2016.

ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, « Leerplan secundair onderwijs Nederlands: derde graad ASO en Sport », 2015, <http://pro.g-o.be/blog/documents/2015-012.pdf>.

PLANCHE Stéphanie (role)aut, « De “koning-kolonisator” op school: ambivalent portret van een (anti)held », in PLASMAN Pierre-Luc (role)aut, DUJARDIN Vincent (role)aut & VAN DEN WIJNGAERT Mark (éd.) *Leopold II : ongegeneerd genie?: buitenlandse politiek en kolonisatie*, 1e édition, Tielt : Lannoo, 2009, p. 235-245.

RASPOET Erik, « Is onze onwetendheid over ons koloniale verleden de schuld van het onderwijs? », in *Knack*, 8 mei 2018, <https://www.knack.be/nieuws/belgie/is-onze-onwetendheid-over-ons-koloniale-verleden-de-schuld-van-het-onderwijs/article-normal-1144951.html>, (21 november 2018).

RENDERS Luc & ROOS Henriette, « The Congo in literature », in *Tydskrif vir Letterkunde*, vol. 1, n° 46, 2009, p. 8-10.

RENDERS Luc, « In black and white: a bird's eye overview of Flemish prose on the Congo », in *Tydskrif vir Letterkunde*, vol. 46, 2009, p. 109-122.

REYNEBEAU Marc, « Het vergeten koloniale verleden », in *Ons Erfdeel*, n° 30, 1987.

ROEDIGER H.L., ZAROMB Franklin M. & BUTLER Andrew C., « The role of repeated retrieval in shaping collective memory », in BOYER Pascal & WERTSCH James (éd.) *Memory in mind and culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 142-145.

ROTHBERG Michael, « Remembering back: Cultural memory, colonial legacies, and postcolonial studies », in *The Oxford handbook of postcolonial studies*, 2013, p. 362-363.

SAUNDERS Max, « Life-Writing, Cultural Memory, and Literary Studies », in ERLI Astrid & NÜNNING Ansgar (éd.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlijn, Walter de Gruyter, 27 augustus 2008, p. 322-323.

SLEEUWAERT Tom et al., *Vitaal Nederlands 6: handleiding*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2005.

SLEEUWAERT Tom et al., *Vitaal Nederlands 6: tekstboek*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2005.

SLEEUWAERT Tom et al., *Vitaal Nederlands compendium 3de graad*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2005.

SLINGS Hubert, « Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs », in GOOSEN Hans (éd.) *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. VON-cahier 1*, 2007, <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>, (15 februari 2019).

SOETAERT Ronald, « Grensverleggend literatuuronderwijs », in DE MOOR Wam & BOLSCHER Ilse (éd.) *Literatuuronderwijs in het studiehuis : bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs*, Den Haag, NBLC, 1996, p. 50-54.

SOETAERT Ronald, « Literaire competentie, een begrip van betekenis », in DE MOOR Wam & VAN WOERKOM M. (éd.) *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*, Den Haag, Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, 1992, p. 35-45.

- SOETAERT Ronald, « Literatuuronderwijs in Vlaanderen: stand van zaken en een standpunt », in VAN DEN BERGHE W. et MULLER G.W. *Literatuur op school*, Amsterdam, Koninklijke Akademie van Wetenschappen, 2000, p. 31-50.
- STANARD Matthew G., *The Leopard, the Lion, and the Cock : Colonial memories and monuments in Belgium*, Leuven : Leuven university press, 2019.
- TONEELHUIS, *Duister hart*, <https://www.toneelhuis.be/nl/programma/duister-hart/>, (28 mei 2019).
- VAN DE VELDEN Wim, « Geen historische excuses van België voor Congo », in *De Tijd*, 15 december 2018.
- VAN DEN BRANDE, *Kuifje in Congo niet strijdig met anti-racismewet*, <https://siriuslegaladvocaten.be/kuifje-in-congo-niet-strijdig-met-anti-racismewet/>, (28 mei 2019).
- VAN DER SPEETEN Geert, « Reis naar de rimboe in het hoofd », in *De Standaard*, 28 november 2011.
- VAN GYSEGHEM Katrien, « Het oeuvre van Jef Geeraerts: een vergelijking tussen zijn vroege en latere werk (onuitgegeven masterdissertatie) », in *UGent*, 2009.
- VAN HIEL Alain, « Draulans gelooft niet in Van Reybroucks “Congo” », in *Knack*, 8 juli 2010.
- VAN KRANENBURG Rob & SOETAERT Ronald, « “Culturele studies” in het taalonderwijs », in *Vonk*, vol. 28, n° 4, 1998, p. 6-12.
- VAN NIEUWENHUYSE Karel, « From Triumphalism to Amnesia. Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945–1989) », in WOJDON Joanna (éd.) *Colonialism, decolonization and postcolonial historical perspectives: challenges for history didactics and history teaching in a globalizing world*, 2014, (International Society for the Didactics of History), p. 79-100.
- VAN NIEUWENHUYSE Karel, « Increasing criticism and perspectivism: Belgian-congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1990-present) », in WOJDON Joanna (éd.) *Yearbook of the International Society for History Didactics*, n° 36, 2015, p. 183-204.
- VANDEKERCKHOVE José et al., *Nieuw Netwerk Nederlands 5A*, Wommelgem, Van In, 2005.
- VANDEKERCKHOVE José et al., *Nieuw Netwerk Nederlands 5A: handleiding*, Wommelgem, Van In, 2005.
- VANDEBERGHE Bart et al., *Focus 6: handleiding bij bronnenboek en werkboek*, Berchem, De Boeck, 2012.
- VANHEE Hein & CASTRYCK Geert, « Belgische historiografie en verbeelding over het koloniale verleden », in *Journal Belgian History*, n° 32, 2002, p. 305-320.
- VERBAAN Eddy, « Homo (m/v) literatus. Over vaardigheden in het extramurale literatuuronderwijs », in FENOULHET J. et al. (éd.) *Neerlandistiek in contrast. Handelingen Zestiende Colloquium Neerlandicum*, Amsterdam, Rozenberg Publishers, 2007, p. 321-347.
- VERMEIREN Koen, « Jef Geeraerts. Gangreen 2. De goede moordenaar », in ANBEEK Tom, GOEDGEBUURE Jaap et VERVAECK Bart *Lexicon van Literaire Werken*, Antwerpen, Garant-Uitgevers, 2014 1989.

VLAAMSE MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en -koepels*, /nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels, (27 mei 2019).

VLAAMSE MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Wet: Decreet tot bekrachtiging van de eindtermen van de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs.*, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13206#165910>, (27 mei 2019).

VLAAMSE OVERHEID, *Vakfiche Nederlands*, [https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=EXCO\\_PUBLIC:1000:::::1000:P1000\\_VAKFICHE\\_ID,P1000\\_VAK\\_ID,P1000\\_VAKFICHE\\_VERSIE\\_NOI\\_ID,P1000\\_GELDIGHEID\\_ID:1461,94,1252,955](https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=EXCO_PUBLIC:1000:::::1000:P1000_VAKFICHE_ID,P1000_VAK_ID,P1000_VAKFICHE_VERSIE_NOI_ID,P1000_GELDIGHEID_ID:1461,94,1252,955), (1 mei 2019).

VOGEL Daniel, « Joseph Conrad in the light of postcolonialism », in *Yearbook of Conrad Studies (Poland)*, Vilhelo, 2012, p. 97-112.

WIJNDELTS Ward, « De Zaak 'Kuifje in Congo' », in *NRC Handelsblad*, 16 februari 2012.

WILLIAMS James H. & BOKHORST-HENG Wendy D., « Foreword to the Series: (Re)Constructing Memory: School Textbooks, Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community », in *(Re)Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*, Springer, 8 juli 2016.

WITTE Els, « Nouvelles contributions à l'étude de la politique extérieure et coloniale de Léopold II », in DUJARDIN Vincent et al. (éd.) *Leopold II: entre génie et gêne*, Tielt, Lannoo, 2009, p. 380.