

Kongo in de geschiedenisleerboeken, 1960-heden: Dé Waarheid? Beeldvorming over de (de)kolonisatie van Kongo in Vlaamse wereldoriëntatie- en geschiedenisleerboeken lager en secundair onderwijs in de periode 1960-heden. (Sara Fobelets)

[home](#) [lijst scripties](#) [inhoud](#) [vorige](#) [volgende](#)

1. Inleiding

Deze scriptie bestudeert de beeldvorming over de (de)kolonisatie van Kongo in de Vlaamse wereldoriëntatie- en geschiedenisleerboeken lager en secundair onderwijs van 1960 tot heden.

Na de inleiding, zetten we in deel twee de probleemstelling en hypotheses uiteen, waarna we in deel drie dieper ingaan op de theoretische basis van een leerboekenanalyse. In deel vier leggen we ons eigen onderzoeksdesign uit en rapporteren we het resultaat hiervan. In deel vijf, de analyse van de leerboeken, handleidingen en hypotheses, maken we ten eerste een korte kwantitatieve ruimteanalyse en een uitvoerige kwalitatieve analyse van de verschillende categorieën in de leerboeken. We vermelden hierbij regelmatig interessante boeken, tijdschriften of andere bronnen die een bevestiging zijn op of een aanvulling zijn op de leerboeken. Ten tweede beschrijven we in deze analyse kort enkele relevante kenmerken van de geraadpleegde handleidingen en eindigen we met de analyse van onze vijf hypotheses. In deel zes, de discussie, vatten we de belangrijkste elementen van onze analyse samen, trekken we bijkomende conclusies in verband met onder meer leerboeken van verschillende data, een verschillend onderwijsniveau en het aantal leerboeken dat een bepaalde categorie behandelt, merken we een aantal dingen op over de handleidingen en beantwoorden en interpreteren we onze hypotheses. In de slotbeschouwingen geven we een aantal algemene besluiten, bespreken we de beperkingen van ons onderzoek en geven we voorstellen tot verder onderzoek.

In deze inleiding leggen we uit waarom we voor leerboeken kiezen om de beeldvorming van de (de)kolonisatie van Kongo na te gaan. Daarna bestuderen we de recente, polemische, aandacht voor ons onderzoeksthema, wat ons aanzet om precies deze thematiek te kiezen. Ten derde gaan we in op de evolutie van de leerplannen, die wellicht een verandering op de beeldvorming teweeg brengt. Tot slot geven we onze eigen visie op onderwijs weer, namelijk de kritische pedagogiek.

We maken de bewuste keuze om geen historische overzicht te geven van de (de)kolonisatie van Kongo. Vele onderzoekers en auteurs hebben dit immers voor ons gedaan. De lezer kan deze eenvoudig raadplegen[1].

1.1. Keuze voor leerboeken

We maken de niet zo vanzelfsprekende keuze om leerboeken te bestuderen. Die keuze wensen we in deze paragraaf te verduidelijken. We zullen zien dat de invloed van geschiedenisleerboeken[2] moeilijk meetbaar is, omdat ze interageert met verscheidene invloeden. Dat neemt echter niet weg dat hij wel degelijk bestaat en ook belangrijk is. Na dit belang aangetoond te hebben, gaan we na wat de invloed van de leerboeken in Vlaanderen is.

We onderscheiden vijf invloeden, van verschillende niveaus, die voor de moeilijke meetbaarheid van de invloed van de geschiedenisleerboeken zorgen: andere aspecten buiten school, andere leermiddelen op school, het gebruik van het leerboek zelf, het gebruik van de inhoud van het leerboek en tot slot de manier waarop leerlingen met deze inhoud omgaan.

- 1) De leerlingen komen buiten de school ook in contact met vele andere invloeden: de familie, de buurt, leeftijdsgenoten, internet, televisie, andere boeken,...
- 2) Op school gebruiken leraren niet alleen het leerboek als leermiddel, maar ook de tijdband en het klasbord zijn belangrijke leermiddelen.[3]

- 3) Het leerboek zelf wordt niet altijd als leerboek gebruikt, maar kan tevens functie doen als naslagwerk en werk- of oefenboek voor vragen, opdrachten en discussie.
- 4) Wanneer leraren een leerboek gebruiken, maken ze een selectie van de inhoud die ze de leerlingen willen meegeven.
- 5) De invloed van het leerboek is voor alle leerlingen verschillend, omdat zij er op een verschillende manier mee omgaan en ze bovendien een selectie maken: ze lezen, leren en onthouden zeker niet alles.[\[4\]](#)

Zoals gezegd neemt dit niet weg dat een leerboek belangrijk is, omwille van twee redenen: ze behoren tot de massalectuur en het zijn socialisatie-instrumenten.

Ze behoren tot de massalectuur, omdat het de meest verbreide historische teksten zijn, de eerste en vaak enige kennismaking van zeer veel mensen met systematische geschiedenis.[\[5\]](#) Een onderzoek wees uit dat in Europa een 'traditionele manier van lesgeven' aan de hand van leerboeken heerst, hoewel de jongeren het liefst geschiedenis krijgen in musea en op historische plaatsen en ze het leerboek het minst populair achten: lessen moeten dus behoorlijk saai zijn voor jongeren.[\[6\]](#) In Vlaanderen vindt 43.3% van de leerlingen hun leerboek geschiedenis een klein beetje leuk, 33,3% een beetje leuk, 19.9% soms leuk, 2,6% leuk en 0,9% heel leuk.[\[7\]](#) Een andere studie spreekt voorgaande echter tegen: hoewel in vroegere socialistische landen meer traditioneel wordt lesgegeven, ligt de interesse van leerlingen voor geschiedenis hier het hoogst.[\[8\]](#) Los van het feit of leerboeken populair zijn of niet, behoren ze alleszins tot de massalectuur en zijn ze dus belangrijk.

Bovendien zijn leerboeken socialisatie-instrumenten. Ze weerspiegelen meestal de heersende opvattingen en tegelijk helpen ze die creëren. Het zijn dragers van een ideologie, een gemeenschappelijk waardesysteem van een cultuur.[\[9\]](#) Er gaan stemmen op dat leerkrachten aan kinderen moeten leren hoezeer hun onderwijs gemarkeerd wordt door deze 'ideologie'. Leerkrachten moeten een kritische distantie krijgen van het onderwijs dat ze zelf genoten hebben en ze moeten dit doorgeven aan hun leerlingen. Het waardesysteem van het Europees imperialisme zorgt volgens Willinsky bijvoorbeeld onder meer voor het consolideren en legaliseren van de kolonisatie.[\[10\]](#) Niet iedereen vindt echter dat leerboeken dragers zijn van een ideologie en daarom moeten we genuanceerd met deze stelling omgaan. De leerboekauteur en zijn visie zijn volgens hen niet zomaar representatief voor wat op ruimere schaal gedacht en gevoeld wordt, laat staan dat ze een barometer zijn voor de publieke opinie, het collectief geheugen of wat dan ook. Dit laatste wil niet zeggen dat van dat alles geen sporen in het leerboek terug te vinden zijn. Men kan het leerboek dan ook best bestuderen als bron om de attitudes, de waarden en de mythen van een maatschappij te kennen, op voorwaarde dat men zijn besluiten maar niet alleen op die basis trekt.[\[11\]](#)

Nu we het belang van de leerboeken kennen, willen we graag de invloed van het leerboek in Vlaanderen aantonen, wat niet eenvoudig is omdat het onderzoek hiernaar beperkt is.[\[12\]](#) Onderstaande drie punten wijzen volgens ons op de relevantie van de geschiedenisleerboeken voor de Vlaamse leerlingen.

- 1) Door de wet van 19 mei 1914 werd in ons land de leerplicht ingevoerd, wat betekende dat elke leerling tot 14 jaar moest schoollopen. Op 29 juni 1983 werd de leeftijd opgetrokken tot 18 jaar. We kunnen dus stellen dat bijna alle kinderen tijdens de onderzochte periode (1960-2005) naar school gingen en zodoende met leerboeken in contact konden komen.[\[13\]](#)
- 2) Uit een enquête uitgevoerd door De Baets in 1988 bleek dat 96% van de leerlingen handboeken hadden én gebruikten.[\[14\]](#) Om na te gaan of dit ook nu nog geldig is, mailden we naar enkele grote uitgeverijen met de vraag welke oplage recente geschiedenisleerboeken hebben en in welke mate deze gedurende de laatste jaren gestegen of gedaald is. We kregen echter nauwelijks cijfers, omdat deze wegens de concurrentiepositie niet mochten vrijgegeven worden. De oplages van de uitgeverij Van In zijn alvast niet gedaald. Volgens Johan de Smedt en Gunter Voeten van de uitgeverij Pelckmans is het gebruik van handboeken toegenomen wegens de nadruk die, in het vak geschiedenis, ligt op het leren werken met bronnen. In vergelijking met vroeger worden meer

leerwerkboeken, met daarin zowel teksten als oefeningen, gedrukt en gebruikt. Van het handboek van Historia verkocht de uitgeverij sinds 2005 ongeveer 40.000 exemplaren, wat zelfs nog iets meer is dan hun vorige editie van 1997.

- 3) De auteur stelt een handboek samen op een gestructureerde manier. Dit in tegenstelling tot televisie, die vele flitsen informatie geeft op een vaak ongestructureerde wijze. Zelden zien we op televisieprogramma's waarbij achtergronden en gevolgen van een gebeurtenis even grondig uiteen worden gezet als in een handboek. Deze gestructureerde manier van werken zorgt voor duidelijke, niet-ambigue gegevens die op een vlotte(re) manier in het geheugen van de leerlingen worden opgeslagen. Indien de televisie ook een verspreider was van systematische geschiedenis én jongeren naar deze programma's zouden kijken, zou het misschien boeiender zijn dit medium te bestuderen. Op een gemiddelde weekdag kijkt tachtig procent van de zestienjarigen bijvoorbeeld meer dan een uur televisie: 44% kijkt een tot twee uur, 26% drie tot vier uur en 10% meer dan vijf uur. Ze kijken vooral naar films (79 %). Nieuws en duiding scoren slechts tien procent.[\[15\]](#)

1.2. Keuze voor het onderzoeksthema: 'de (de)kolonisatie van Kongo'

Na onze keuze voor het bestuderen van leerboeken, willen we onze keuze voor ons onderzoeksthema verduidelijken. We beginnen met een schets van de interesse van de historiografie in het thema. Deze interesse werd zeer duidelijk door de interessante tentoonstelling 'Het geheugen van Kongo', die bij de start van deze scriptie, in 2005, liep en die de thematiek, met al haar tegenstellingen, in de schijnwerpers plaatste. Deze verschillende meningen zijn de reden waarom 'de (de)kolonisatie van Kongo' een dergelijk interessant thema is: tot op de dag van vandaag roept het grote controverse op. We tonen deze controverse aan met de voor- en tegenstanders van de tentoonstelling en met de commotie die ontstond na het boek van Hochschild, de film van Peter Bate en de koloniale wet in Frankrijk.

De geschiedschrijving gebeurt steeds meer over de grenzen heen. Bij deze 'World history' moeten de ontvangers (lezers, kijkers, bezoekers,...) een evenwichtige identiteit vinden, die niet alleen een lokale, regionale en nationale identiteit bevat, maar ook een Europese en wereldidentiteit.[\[16\]](#) Vanhee & Castryck stelden, wellicht ook als gevolg hiervan, een nieuwe interesse vast in de historiografie voor de Afrikaanse geschiedenis in het algemeen en voor het koloniale verleden in het bijzonder, wat duidelijk wordt door de vele boeken die recent op de markt werden gebracht. Vanhee & Castryck duiden vier algemene eigenschappen en specifieke trends aan:

- 1) In België is ondanks de aanwezigheid van een aantal eminente Afrika-historici de interesse voor Afrika en Kongo in België eerder gering;
- 2) De concentratie op "de geschiedenis van de Belgische aanwezigheid in Afrika", ... terwijl de Afrikaanse samenlevingen in dit soort verhalen slechts dienst doen als decorstukken;
- 3) Uitgerekend die aspecten uit de koloniale geschiedenis beschrijven die in die tijd al bijzonder controversieel waren.
- 4) Twee tegengestelden, het beeld van een algemeen positieve impact versus een algemeen negatieve impact, blijven vandaag ongenueanceerd in de literatuur bestaan.

Een voorbeeld van de algemeen positieve impact is het Koninklijk Museum voor Midden Afrika van Tervuren. Na decennia van kritiek en mislukte pogingen tot actualisering van de permanente opstellingen blijft deze instelling in wezen een karikaturaal anachronisme van het Belgisch kolonialisme.[\[17\]](#)

In 2005[\[18\]](#) liep in datzelfde museum de tijdelijke tentoonstelling 'Het Geheugen van Kongo' in het kader van de viering van 175 jaar België. In de expoteksten lezen we dat ze interesse wou wekken voor een nog te weinig gekende geschiedenis. Wanneer we de grote hoeveelheid krantenartikels die naar aanleiding van de tentoonstelling geschreven werden bekijken, is ze in dit opzet zeker geslaagd. We kunnen deze artikels rangschikken volgens het onderscheid van de twee tegengestelden die Vanhee & Castryck noemden:

algemeen positieve impact versus algemeen negatieve impact. We geven enkele positieve en nadien enkele negatieve reacties.

Heirman en Daenen, Verlinden, de Gucht en Plottier geven de tentoonstelling positieve feedback. De laatste schrijven bijvoorbeeld dat het museum, dat zelf een markant symbool is van ons koloniaal verleden, zijn verleden eindelijk in de ogen durft kijken. Peter Verlinden schrijft dat de zware fouten van het kolonialisme verbleken bij de misdaden tegen de menselijkheid in het Kongo van na de onafhankelijkheid, tot vandaag. Ook minister van Buitenlandse Zaken, Karel De Gucht, doet een dergelijke uitspraak in zijn openingsrede van de tentoonstelling: *"Als je in Kongo komt, valt het steeds op hoeveel mensen in de meest lovende termen spreken over de "Belgische" tijd." ... Zelfs zonder de inflatie in rekening te nemen kan men zeggen dat de gemiddelde Congolees haast vier keer armer is geworden."*^[19] Joseph Kompany Wa Kompany zegt tot slot in een interview dat we het duistere verleden beter laten rusten ... Het spuit alleen gif in de aderen van de nieuwe generaties".^[20]

Reynebeau, de Witte, Ceuppens, Hochschild en Vangroenweghe hebben een tegengestelde mening. Volgens Marc Reynebeau (2005, 4 februari) doet de tentoonstelling wel erg veel moeite om de nieuwe, kritische kijk op de Kongo-geschiedenis tegen te spreken. Ludo de Witte schrijft dat we niet mogen vergeten dat het kolonialisme dood, maar het neokolonialisme springlevend is. We geven nog enkele negatieve citaten van achtereenvolgens Bambi Ceuppens (2005), Adam Hochschild en Daniel Vangroenweghe:

- *"Als het over het koloniale verleden gaat, treden Belgen eerder in dialoog met 'blanken' dan met Congolezen met wie ze het verleden delen."*^[21]
- *"Ik zie de tentoonstelling als een witwasoperatie. Het belangrijkste komt niet ter sprake: dat de basis van de economie lag in de dwangarbeid, in Leopolds tijd en nog decennia lang erna."*^[22]
- *"Soms neigt dit naar revisionisme. De tentoonstelling vergeet dat er tijdens het Leopold-regime misdaden tegen de menselijkheid werden begaan."*^[23]

Directeur van het Afrikamuseum te Tervuren, Guido Gryseels, neemt in een interview een standpunt in tussen deze twee extremen (algemeen positieve en algemeen negatieve impact). Het museum heeft een functie als wetenschappelijke instelling: *"Wij moeten de verschillende historische interpretaties naast elkaar leggen. Dan is het aan de bezoeker zelf om zich een oordeel te vormen over wat er eigenlijk in de meer omstreden periodes gebeurd is."*^[24] De directeur stelt dus dat de tentoonstelling zowel positieve als negatieve visies op de kolonisatie van Kongo aan het woord laat. Wij hebben hierbij twee bemerkingen. Ten eerste is een selectie van de 'verschillende historische interpretaties' steeds subjectief. Ten tweede kunnen we ons afvragen of de gemiddelde museumbezoeker het vermogen heeft om zelf, op basis van deze interpretaties, een oordeel te vormen over wat toen gebeurd is? Welk beeld houdt een bezoeker over: een positief of een negatief beeld?

Een aantal van bovenstaande voorbeelden van positieve en negatieve impact van de (de)kolonisatie en de uitspraak van Gryseels zullen we verder in onze analyse gebruiken.

Er zijn uiteraard nog andere zaken die het debat rond de (de)kolonisatie van Kongo doen of deden heropleven.

Als eerste zorgde Hochschild's boek 'King Leopolds Ghost' voor ophef. Historici zeiden dat er niets nieuws in stond en dat klopte ook wel, maar deze auteur slaagde waar de weinige historici die in het onderwerp waren geïnteresseerd, hadden gefaald: in het bereiken van het grote publiek.^[25]

Dat laatste gold zeker voor de Britse documentairemaker Peter Bate, die over Leopold II de televisiedocumentaire 'White king, red rubber, black death' draaide, die inhoudelijk geheel in de lijn van Hochschild's werk lag. Een interessante anekdote is de volgende. De film was al in verschillende landen uitgezonden, maar toen ook de Belgische televisie hem op het programma zette, waagde de toenmalige minister van Buitenlandse Zaken Louis Michel een opmerkelijk zijstapje in zijn politieke carrière door zich op het glibberige pad van de historische kritiek te begeven. Michel protesteerde opvallend scherp tegen Bate in een officiële verklaring, die ook internationaal werd verspreid. Hij was onthutst over het negationistische beeld dat het van het koloniale verleden ophing en het ging om een partijdig werk dat geen rekening hield met de historische, intellectuele en culturele context.^[26]

Tot slot werd het bestaan van verschillende meningen over ons onderzoeksthema ook duidelijk bij de commotie die ontstond rond de koloniale wet (artikel 4 uit de wet van 23 februari 2005) van Frankrijk. Dit wetsartikel legde de leraren een geschiedenisonderricht op dat de positieve rol van de kolonisering onderstreept. Deze wet werd er door rechtse (en extreem rechtse) sectoren een beetje stommelings doorgedrukt.^[27] Het verzet tegen de wet groeit: "Onze staat hééft geen positieve rol gespeeld in de kolonisering", zeggen de Franse leraren geschiedenis.^[28] Ook de Franse president Jacques Chirac reageerde. Hij verklaarde op 4 januari 2006 dat deze wettekst, "die de Fransen verdeelt", herschreven moet worden.^[29]

1.3. Impact van leerplannen op de beeldvorming over de (de)kolonisatie van Kongo

In deze paragraaf willen we graag de evolutie schetsen van de leerplannen, omdat deze een impact kan hebben op de manier waarop de geschiedenisleerboeken de (de)kolonisatie van Kongo weergeven. In de discussie achteraan deze scriptie zullen we nagaan of er bij nieuwe leerplannen inderdaad nieuwe breuklijnen ontstaan.

In leerplannen vinden we de doelstellingen die op het einde van een leerjaar moeten bereikt worden. Deze vertonen een verticale samenhang, waarbij een logische structuur vooropstaat, en een horizontale samenhang, waarbij doelen uit verschillende vakken en leergebieden met elkaar verbonden worden.^[30]

De greep van de leerplannen op de leerboeken is zeer groot. Ook louter als suggestie bedoelde voorstellen uit de leerplannen worden door de auteurs nauw ter harte genomen en in de leerboeken uitgewerkt. Spaarzaam is de vrijheid die uitgevers en auteurs zich veroorloven bij de interpretatie van het leerplan, om het risico te vermijden volledig opzij te worden geschoven op de kleine, sterk concurrentiële leerboekenmarkt in Vlaanderen.^[31] *"Net als de vorige delen van het leerboek Historia spelen het vijfde en het zesde deel in op de letter en de geest van de leerplannen, waarin de eindtermen verwerkt zijn"*, zegt Paul Vandepitte, lid van de leerplancommissie geschiedenis én reeksleider van Historia.^[32] Het gegeven dat Vandepitte beide functies uitoefent spreekt boekdelen.

Het is daarom interessant na te gaan of de veranderingen die men met de leerplannen beoogt, ook een effect hebben op de behandeling van ons onderzoeksthema. Tijdens de periode van 1960 tot nu waren er drie grote onderwijshervormingen, die leidden tot nieuwe leerplannen. We bespreken telkens eerst de onderwijshervorming en nadien welk effect dit op de leerplannen van het lager en secundair onderwijs^[33] had.

Een eerste grote onderwijshervorming was de schoolpactwet van 1958 die de basis bood voor maatregelen en wetgeving, omdat scholen die wilden gesubsidieerd worden vanaf toen moesten voldoen aan een wettelijk bepaald minimumleerplan en -lesrooster. De leerplannen moesten bovendien goedgekeurd worden door de overheid en de inspectie controleerde of het studiepeil gewaarborgd bleef. Deze goedkeuring en controle gebeurden echter in ruime mate intuïtief, daar de maatregelen en de wetgeving op zich lieten wachten en het dus aan duidelijke criteria ontbrak.^[34]

Het minimumleerplan was voor het lager onderwijs niet meer dan het respecteren van een minimumaantal vakken. Voor het katholiek onderwijs bleef het leerplan van 1954 van kracht en ook het gemeenschapsonderwijs behield haar officieel leerplan 'Leerplan en Leidraad' van 1957. In deze leerplannen stond zeer precies wat een leerling per graad en per leerjaar moest leren. Naast de inhoudscomponent werd er ook een gedragscomponent beschreven, waardoor de leerplannen niet alleen meegaven wat leraren moesten onderwijzen, maar ook op welke manier ze dit moesten doen.^[35]

Ook in het middelbaar onderwijs ontstonden geen nieuwe leerplannen na de schoolpactwet. De leerplannen

van de jaren '50 en de herzieningen in de jaren '60 hadden een aantal doelstellingen: een meer doorgevoerde eenheid in het middelbaar onderwijs tot stand brengen, het belang van de onderscheiden vakken benadrukken, naar de vorming van een elite streven.[36] In deze leerplannen werd geschiedenis bovendien beschouwd als een geheugenvak waarbij inzicht of samenhang niet centraal stond. In de leerplannen stonden overigens veel richtlijnen voor de te kennen leerstof en er heerste een belgo-centristische benadering van de geschiedenis.[37]

Vervolgens ontstonden in de jaren '70 het Vernieuwd Lager Onderwijs (VLO) en het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO).

In het lager onderwijs veroorzaakte het VLO geen substantiële veranderingen in de leerplannen, omdat de vernieuwing minder op onderwijsinhoudelijke productontwikkeling gericht was, maar des te meer op veranderingsprocessen van schoolontwikkeling. Scholen bleven gehecht aan plannen en leerboeken die op een gestructureerde manier onderwijsinhouden en leeractiviteiten aangaven.[38]

In het VSO werd naar drie cycli in plaats van twee cycli overgegaan. In de aanvangsjaren van het secundair onderwijs zouden alle leerlingen die met vrucht het lager onderwijs hadden beëindigd, in principe een voor 4/5 gelijkaardig lesrooster en leerplan volgen. Dit werd vanaf 1975 verplicht ingevoerd in de rijksscholen, terwijl slechts de helft van de katholieke scholen in 1988 zogenaamde 'type 1 scholen' waren. De andere helft (type 2) had dus nog de traditionele structuur van voordien.[39] De leerplannen van het VSO hadden net als de oudere plannen tot doel meer vereenvoudiging, coördinatie en eenvormigheid tot stand te brengen in het onderwijs, maar er waren ook veel opvallende verschilpunten tussen de experimentele en de traditionele leerplannen. Het onderwijs had bijvoorbeeld niet meer tot doel een elite te vormen, maar moest uitgroeien tot een veralgemeend onderwijs met als objectief iedereen zo ver mogelijk te leiden.[40] Drie verschilpunten waren dat niet kennis op zich, maar het krijgen van inzichten en het ontwikkelen van vaardigheden en positieve attitudes op basis van deze kennis centraal stonden, vervolgens dat de leerplannen geen richtlijnen voor de leerstof, maar didactische en pedagogische vereisten bevatten en tot slot dat de geschiedenis mondiaal en niet belgo-centristisch benaderd werd.[41]

De derde onderwijshervorming ontstond vanaf 1 januari 1989, wanneer de Vlaamse Gemeenschap, in uitvoering van de derde fase van de staatshervorming, de bevoegdheid kreeg over onderwijs en ze een eigen onderwijsbeleid kon ontwikkelen. In de schoot van het Departement Onderwijs werd de Dienst voor Onderwijsontwikkeling[42] in het leven geroepen, die voor alle onderwijsniveaus, -vormen, -studierichtingen, -leerjaren en -vakken de zogenaamde eindtermen opstelt.[43] Vanaf toen bestonden eindelijk duidelijke criteria voor het goedkeuren van de leerplannen en voor de controle door de inspectie.

In 1995 werd het decreet in verband met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs gestemd en vanaf 1 september 1998 zijn alle eindtermen van kracht. Tussen 1995 en 1998 hebben de verschillende onderwijskoepels hun eigen leerplannen ontwikkeld.[44] In het leerplan wereldoriëntatie van het gemeenschapsonderwijs, dat zoals alle leerplannen gebaseerd is op de eindtermen, lezen we onder meer dat de leraar ernaar moet streven om het leren zoveel mogelijk te baseren op waarneming (zowel in de klas/school als in de realiteit daarbuiten), onderzoek en experiment en verwerking door de leerlingen zelf.[45] Ook in het onderwijs voor steden en gemeenten lezen we dat het actief leren vooropstaat, waarbij de leerling betrokken is bij het onderwijsgebeuren, zelf het leerproces op gang brengt, zelf initiatief neemt en gedragsveranderingen teweegbrengt.[46]

In het secundair onderwijs werd deze onderwijshervorming 'De Eenheidsstructuur' genoemd, wat het resultaat was van de consensus die tussen het katholieke en het officieel onderwijs werd bereikt, na het geschil tussen de verdedigers van het traditioneel onderwijs en die van het VSO, dat hen lange jaren en in toenemende mate had verdeeld.[47] In de huidige leerplannen van het katholiek secundair onderwijs lezen we dat het kerndoel van historische vorming historisch bewustzijn is. Dit bestaat zowel uit een historische attitude (bereidheid het verleden eerlijk te bevragen) als uit historisch handelen (zijn handelen mede oriënteren op het spanningsveld verleden-heden-toekomst).[48] In de leerplannen van het gemeenschapsonderwijs lezen we dat encyclopedisme en overbodige leerstof dient vermeden te worden om ruimte te scheppen voor het inoefenen van historische vaardigheden.[49]

We kunnen dus besluiten dat in de meest recente leerplannen van het lager en secundair onderwijs veel aandacht gaat naar het doen, het handelen of het ontwikkelen van vaardigheden.[\[50\]](#)

Wanneer we bij de interpretatie van onze leerboeken, handleidingen en hypothesen, bekijken of breuklijnen in de beeldvorming eventueel samenvallen met deze grote onderwijshervormingen, moeten we zeker rekening houden met de volgende twee factoren. Ten eerste zorgden de talrijke experimentele of voorlopige leerplannen die elkaar snel opvolgden in het eerste decennium na de invoering van het VSO, voor aarzelingen in de leerboekenproductie. Uitgeverijen wilden immers niet het risico lopen dat de door hen uitgegeven leerboeken onder invloed van een nieuw experimenteel leerplan niet langer aan de eisen zouden voldoen en naar de papiermand zouden worden verwezen. In plaats daarvan brachten ze boeken van het oude type 2 in herdruk op de markt. Daarenboven waren de onderwijscommissies niet verplicht om de experimentele leerplannen als beoordelingscriteria te gebruiken.[\[51\]](#) Het is dus best mogelijk dat de leerboeken van de jaren '70[\[52\]](#), die wij analyseren, geen tekenen van de vernieuwingstendens tonen en dat het pas vanaf de jaren '80 of zelfs '90 is, na het invoeren van de eenheidsstructuur, dat de manier van aanpak en ook de beeldvorming in de leerboeken verandert. Ten tweede geeft bijna elke directeur aan dat hun lerarenteam het vernieuwingsritme van de leerplannen niet kan volgen en dat ze te weinig begeleiding krijgen op de klasvloer. De toepassing van de leerplannen is extra moeilijk door het ontbreken van aangepaste schoolboeken.[\[53\]](#) Larry Cuban, die onderwijsvernieuwingen bestudeert, wijst op de cruciale rol van leraren in het toelaten of uitsluiten van onderwijsvernieuwingen in hun klassen. Onderwijsvernieuwingen moeten matchen met hun onderwijspraktijk, -structuren en -culturen en de leraren moeten vertrouwen hebben in deze vernieuwingen. [\[54\]](#) Vernieuwingen vinden dus, ook nu, niet altijd hun weg naar de leerboeken en de klaspraktijk.

1.4. Eigen visie op onderwijs: kritische pedagogiek

Zoals gezegd plaatsen de nieuwe eindtermen en leerplannen geschiedenis en wereldoriëntatie, vaardigheden en handelen voorop. Enkele voorbeelden van eindtermen geschiedenis van de derde graad ASO zijn de volgende:

(De leerlingen)

- analyseren fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee samenlevingen worden geconfronteerd (6);
- selecteren doeltreffend informatie uit gevarieerd informatiemateriaal betreffende een ruim geformuleerde historische of actuele probleemstelling (14);
- verantwoorden hun selectie van informatie kritisch (15);
- ontwikkelen een vraagstelling om de historische informatie kritisch en vanuit verschillende standpunten te benaderen (17);
- wegen verschillende argumentaties tegen elkaar af (19). [\[55\]](#)

We noemen ook nog twee eindtermen van het lager onderwijs:

- kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdperiode aan de hand van een tijdband (5.7);
- beseffen dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf (5.10).[\[56\]](#)

Wanneer we deze eindtermen bekijken valt ons niet alleen op dat vaardigheden, handelen of 'het kunnen' inderdaad erg belangrijk zijn, maar ook dat leerlingen, voornamelijk in het secundair onderwijs kritisch moeten zijn. In de uitgangspunten van de eindtermen van het lager onderwijs vinden we nergens terug dat het leergebied wereldoriëntatie de kritische geest van de leerlingen moet stimuleren. De nadruk op

vaardigheden rond het raadplegen en gebruiken van bronnen zijn in het lager onderwijs essentieel met het oog op levenslang leren. In de toekomst zal iedereen in staat moeten zijn om op een flexibele en zelfstandige wijze een weg te zoeken in de grote informatiedoorstroom. Ook vanuit didactisch en leertheoretisch standpunt wordt het belang van deze vaardigheden onderstreept: binnen een visie waarin met leren beschouwt als een actief proces worden leerlingen veeleer beschouwd als autonome leerders. De leraar en het handboek zijn niet meer de enige bron van informatie. De uitgangspunten van de eindtermen van het secundair onderwijs voegen daar de kritische ingesteldheid aan toe. Kritische bronnenstudie is fundamenteel en gebeurt via opsporing, ordening en selectie, analyse, verbinding (vergelijking) en evaluatie van gevarieerd materiaal. Daarbij worden onderzoekshypothesen geformuleerd, interpretaties van anderen geëvalueerd en een eigen verklaring naar voor geschoven. Leerlingen moeten weten dat uitspraken over het verleden gebaseerd zijn op bronnen en moeten deze bronnen kritisch analyseren.

In de onderstaande tekst zetten we vier ideeën van Paulo Freire en enkele aanvullingen hierop door 'Oproep voor een democratische school' uiteen, omdat deze ideeën volgens ons een concretisering zijn van de nieuwe onderwijshervorming, met haar nadruk op het kritisch handelen. We moeten wel rekening houden met een groot verschilpunt tussen de uitgangspunten van de eindtermen en deze van Paulo Freire. Terwijl voor de eerste de geschiedeniswetenschap, naar het onderwijs vertaald, ten dienste staat van de leerlingen als leden van de maatschappij die hun verantwoordelijkheid moeten opnemen, is geschiedenisonderwijs voor Paulo Freire een middel om de maatschappij te veranderen. De leerlingen moeten dan ook een algemene vorming die iedere burger nodig heeft om volledig deel te kunnen nemen aan de ontwikkeling van de nieuwe samenleving. Terwijl in de eindtermen de nadruk ligt op het individu^[57] en de individuele verandering, ligt deze bij Paulo Freire op de maatschappij en de maatschappelijke verandering. Dit verschil in uitgangspunten neemt echter niet weg dat onderstaande ideeën van Paulo Freire zeer praktisch en nuttig zijn voor elke leraar.

Een eerste bevinding van Freire is dat lesgeven altijd politiek en dus nooit neutraal kan zijn.^[58] De dominante ideologie probeert de leerkrachten te overtuigen dat ze enkel de leerlingen respecteren wanneer ze neutraal zijn. Deze neutraliteit is echter een vals respect voor de leerlingen. De school en de maatschappij zijn immers nooit neutraal.^[59] Auteurs van geschiedenisleerboeken zullen ook vanuit een bepaalde visie op de (de)kolonisatie vertrekken. Leerkrachten voegen in hun les bovendien hun mening toe. De auteurs van geschiedenisleerboeken en de leerkrachten moeten dan ook beseffen wat voor 'politici' ze zijn. Leerboekenauteurs en leraren kunnen kiezen tussen bevrijdend onderwijs (strijden voor beter) en traditioneel onderwijs (de bestaande situatie behouden).^[60] Concreet: Zal de leerkracht op zo'n manier lesgeven dat de leerlingen de (de)kolonisatie analyseren en bekritisieren en hier lessen uit kunnen trekken voor de toekomst? Of zal de leerkracht een aanpak hanteren, waarbij de leerlingen de (de)kolonisatie niet of nauwelijks interpreteren en in vraag stellen?

Freire geeft ten tweede aan dat leerlingen verwachten dat leraren kennis overdragen. Wanneer leraren van leerlingen verwachten om een tekst te 'herschrijven', om de verbanden tussen de tekst en de context te ontdekken, trekken leerlingen deze leraren in twijfel.^[61] Ze zijn immers niet meer de alwetende. Door middel van twee dingen kunnen leerkrachten het vertrouwen van de leerlingen winnen. Ten eerste moeten ze zichzelf opstellen als leraar-leerling en hun leerlingen beschouwen als leerling-leraar: beide zullen een leerproces ondergaan.^[62] Ten tweede moeten ze zich aanpassen aan de leerlingen, in de ene klas kan een leraar sneller evolueren naar een kritische pedagogiek dan in een andere. Dit noemt Freire 'situated pedagogy'.^[63] Uiteraard zijn leerlingen en leerkrachten verschillend: leerkrachten hebben meestal meer kennis, zijn kritischer en hebben een gerichter einddoel. Ze moeten het lesonderwerp kennen, maar moeten de invulling van deze les wel aanpassen aan de reacties van de leerlingen.^[64] Toegepast op ons onderzoeksthema wil dit zeggen dat leraren en leerlingen samen de tekst over de (de)kolonisatie van Kongo zullen herschrijven: wie schreef deze tekst, wanneer, waarom,...? Ze zullen hierbij van elkaar leren. De leraren zullen zich aanpassen aan het niveau van de leerlingen en hen sturen naar een kritische houding.

De leerlingen kunnen de leraar interessante analyses meegeven.

Het 'herschrijven' van een tekst is ten derde enkel mogelijk via dialoog. Paulo Freire geeft tal van tips voor een goede dialoog. Ten eerste moeten leerkrachten de leerlingen zoveel mogelijk aan het woord laten en mogen ze de leerlingen nooit het zwijgen opleggen omdat deze een andere mening hebben. Als tweede moeten leraren vermijden dat leerlingen hen naar de mond praten om betere punten te krijgen, omdat verschillende meningen kunnen zorgen voor interessante discussies. [65] Bovendien kunnen leraren best zo weinig mogelijk de eigen mening zeggen, zodat een levendige discussie tot stand komt.[66] In 'Pedagogie van de onderdrukten' geeft Freire tot slot nog een aantal noodzakelijke voorwaarden voor een goede dialoog: geen eenrichtingsverkeer, niet opdringen van de eigen waarheid, diepe liefde voor wereld en mensen, niemand mag zich superieur vinden, niemand mag nederig zijn, groot geloof in de mens, hoop in de ontwikkeling van de mens en tot slot moeten de dialoogpartners kritisch denken.[67] Ons onderzoeksthema leent zich uitstekend voor dialoog, voor het vormen van verschillende meningen en bijgevolg ook voor discussie. Idealiter volgen leerlingen en leraren de tips van Paulo Freire. Philippe Schmetz van 'oproep voor een democratische school' voegt daar nog een tip aan toe en schrijft dat sommige vragen een betere dialoog opwekken dan andere. Deze vragen lijken op een raadseltje en betekenen een uitdaging voor de leerlingen. We betrekken een aantal van deze vragen op de (de)kolonisatie van Kongo. De vraag 'Hoe verklaar je dat de Indiaanse bevolking in Boliviaï Spaans spreekt en de katholieke godsdienst beoefent?' wordt dan 'Hoe verklaar je dat de Kongolese bevolking in Kongo Frans spreekt en de katholieke godsdienst beoefent?' en de vraag 'Hoe komt het dat de Bolivianen zo arm zijn terwijl hun ondergrond zoveel kostbare metalen bevat en hun grond zich leent tot de landbouw?' wordt dan 'Hoe komt het dat de Kongolezen zo arm zijn terwijl hun ondergrond zoveel kostbare ertsen bevat en hun grond zich leent tot de landbouw?'. [68]

Een vierde stelling van Freire is dat leraren vertrouwen moeten hebben in hun leerlingen. Ze moeten vertrouwen in de mogelijkheid dat de leerlingen tot volledige, onbeperkte zelfbeschikking kunnen komen, tot een creatieve verandering van de verhoudingen.[69] Deze verhoudingen beschouwt Freire als de verhoudingen tussen de onderdrukkers en de onderdrukten in de maatschappelijke context. In de klascontext zijn de leraren de onderdrukkers en de leerlingen de onderdrukten. De volgende gedachten en praktijken weerspiegelen duidelijk de onderdrukkende maatschappij:

- leraren onderrichten en de leerlingen ontvangen onderricht;
- leraren weten alles en de leerlingen weten niets;
- leraren denken en over de leerlingen wordt gedacht;
- leraren praten en de leerlingen luisteren braaf;
- leraren straffen en de leerlingen worden gestraft;
- leraren kiezen en de leerlingen schikken zich;
- leraren zijn het subject in het leerproces, terwijl de leerlingen slechts de objecten zijn.[70]

De leerlingen leven, als onderdrukten, in 'de cultuur van het zwijgen'. Door te kiezen voor bevrijdend onderwijs wakkert de leraar het kritisch bewustzijn van de leerlingen aan, zodat deze het eigen zwijgen kunnen doorbreken. De leraar-leerling en de leerling-leraar zijn samen verantwoordelijk voor een proces waarin ze samen een groei doormaken.[71] Een verschil met de verandering van de verhoudingen in de maatschappelijke context is dat in de klascontext een afhankelijkheid zal blijven bestaan. Leraren hebben, zoals gezegd, immers meer kennis, zijn kritischer en hebben een gericht einddoel. Ze zullen de leerlingen dan ook begeleiden naar een meer kritisch denken. Het 'herschrijven van een tekst via dialoog' is enkel mogelijk door een fundamenteel vertrouwen van de leraar in de leerling.

De voorgaande vier kenmerken van een kritische pedagogiek komen samen in volgend citaat: "*De leraar legt de leerlingen het materiaal voor, opdat ze er zelf over zullen nadenken, en overweegt opnieuw zijn eigen vroegere ervaringen terwijl de leerlingen de hunne onder woorden brengen. De rol van de problematiserende leraar bestaat uit het samen met de leerlingen scheppen van voorwaarden, waarbij*

inzicht op het vlak van de logos het wint van inzicht op het vlak van de doxa.”[72]

De onderwijshervorming die we opmerkten in de eindtermen en leerplannen, lijkt ons, na een eerste, beperkte, leerboekenanalyse, ook door te dringen in de leerboeken secundair onderwijs. De recente leerboeken lijken minder 'objectieve feiten' op te nemen en meer documenten waarin verschillende visies op de (de)kolonisatie naar voor komen. We maken een kritische bedenking bij deze nieuwe trend: de documenten, met verschillende visies op de (de)kolonisatie, kunnen volgens ons slechts leiden tot een kritisch denken, wanneer leraren hierop aansturen. We willen met deze opmerking de recente aanpak zeker niet van tafel vegen. Freire schrijft dat een onderwijs dat erop gericht is om waarden als solidariteit, maatschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel, creativiteit, discipline, waakzaamheid en kritische geest te concretiseren, onmogelijk zou zijn, indien de leerlingen pure ontvangers van 'voorverpakte kennis' zouden zijn die hen door de leraren wordt aangereikt.[73] We vrezen echter dat het realiseren van bovenstaande waarden onmogelijk is, wanneer leraren de documenten op een foutieve wijze aanbrenge. Bij een juiste didactische aanpak, waarbij leraren zich kunnen baseren op de vier kenmerken van de kritische pedagogiek, willen we deze nieuwe trend alleen maar toejuichen. Om het bestaan van deze trend in de leerboeken na te gaan is echter een meer uitgebreide analyse nodig.

2. Probleemstelling en hypotheses

2.1. Formuleren van hypotheses

Op basis van een eerste literatuurstudie in 2005, het verzamelen en lezen van enkele leerboeken in het najaar van 2006 en onze eigen ideeën formuleerden we vijf hypotheses. We bespreken elke hypothese afzonderlijk in de onderstaande alinea's.

De eerste hypothese, 'de (de)kolonisatie van Kongo wordt minder verzwegen dan vroeger', formuleren we onder meer naar aanleiding van volgende elementen.

- In zijn doctoraatscriptie schrijft De Baets dat leerboeken tussen 1960 en 1984, onwennig, de koloniale fase lijken te willen vergeten: zij behandelden deze episode weliswaar kritischer, maar ook veel beknopter.”[74] In het lager onderwijs werd de kolonisatie van Kongo vaak verzwegen.”[75]
- Jan Briffaerts, die in 2005 zijn doctoraat over de onderwijspraktijken in het lager onderwijs in Belgisch Kongo verdedigde, zegt in een interview in de Morgen dat Belgisch Kongo sinds de jaren '90 steeds meer in de belangstelling van de geschiedenisboeken blijkt te staan.[76] In een artikel met Briffaerts lezen we dat de schrijvers van Historia 5 zelfs een apart hoofdstuk aan Leopold II en Kongo Vrijstaat (1885-1908) wijden. Het leerboek beschouwt de kolonisatie niet als onderdeel van de Belgische geschiedenis, maar als voorbeeld van modern imperialisme.

Zou het echt een trend zijn om meer aandacht te besteden aan de koloniale tijd? Zou er dus een revival plaatsvinden, zoals Vanhee en Castryck schreven? Zou dit ook gelden voor het lager onderwijs?

De tweede hypothese 'de positieve benadering van de kolonisatie was vroeger meer aanwezig in de geschiedenisleerboeken' stellen we op basis van volgende bevindingen:

- In de doctoraatscriptie van De Baets lezen we dat er vanaf 1970 eerder een negatieve balans (ten nadele van de kolonisatie) komt.[77]
- Volgens Ludo De Witte valt het niet te ontkennen dat er de afgelopen jaren bressen zijn geslagen in de gecanoniseerde geschiedschrijving, en dat sijpelt ook in "Het geheugen van Kongo" binnen. Verschillende factoren hebben volgens hem de kritischere kijk op de (de)kolonisatie in de hand gewerkt: forse kritiek van de Britten en Amerikanen op Leopolds bewind, het protest van de Derde Wereld op onze rol in de moord op Lumumba, de breuk met Mobutu en de dood van Boudewijn,...[78]

Op basis van vier elementen formuleren we de volgende hypothese: 'er wordt nu te veel verwacht dat jongeren zelf voldoende kritisch zijn'.

- Jan Blommaert bekritiseert de huidige berichtgeving: de nieuwe media-economie met haar klemtoon op snelle en eenvoudige, liefst anekdotische verhalen zorgt ervoor dat er in dit land steeds meer 'oude' verhalen over Afrika circuleren, die teruggaan op de koloniale nostalgie.[79]
- Vanhee & Castryck zeggen dat de twee tegengestelden, het beeld van een algemeen positieve impact versus een algemeen negatieve impact, vandaag ongenueanceerd in de literatuur blijven bestaan?[80]
- Guy Putseys, geschiedenisleraar, schrijft in een mail: "*Als leerkrachten leggen we geen oordeel op, maar stimuleren we de leerlingen zelf een oordeel te vormen op basis van feiten, context en bepaalde waarden.*"[81] Deze feiten, context en bepaalde waarden kunnen kritisch zijn (cf. Ludo De Witte, Marc Reynebeau) of net niet kritisch (cf. Jan Blommaert en Vanhee en Castryck).
- In de paragraaf 'eigen interesse: kritische pedagogiek' stelden we een mogelijke nieuwe trend vast: de recente leerboeken nemen minder 'objectieve feiten' op en tegelijkertijd meer documenten waarin verschillende visies op de (de)kolonisatie naar voor komen.

Bij de analyse verduidelijken we waarom we precies deze hypothese opstelden.

Onze hypothese luidt: bij een thematische (versus chronologische) benadering van de geschiedenis verschuift het onderzoeksthema naar de achtergrond.

De Baets schrijft dat sommige thema's veel kansen bieden voor integratie van niet-westerse aspecten, maar door de grote keuzevrijheid worden ze soms verwaarloosd of zelfs weggelaten.[82] Misschien geldt dit ook voor ons thema?

Bij de eerste lezing van de leerboeken merkten we alvast dat het leerboek Tocht door de Tijd twee versies heeft: een chronologische en een thematische. Enkel in de chronologische variant hiervan kwam ons onderzoeksthema aan bod. Ook in het thematische leerboek Geschiedenis Groeit komt de (de)kolonisatie niet aan bod.[83]

Een laatste hypothese die we willen nagaan is 'de leerboeken lager onderwijs benaderen de (de)kolonisatie van Kongo op een heel andere manier dan de leerboeken secundair'.

De verschillende leerboekenanalyses die we bestudeerden behandelen steeds leerboeken lager óf leerboeken secundair onderwijs, waardoor het voor ons interessant is om de verschillen tussen beide te bestuderen. De Baets bestudeerde in zijn doctoraat wel beide onderwijsniveaus en noemt onder meer de volgende kenmerken van leerboeken lager onderwijs: het verzwijgen van de gruwelijkheden over de kolonisatie[84], het uitsluitend aanhalen van interne factoren als oorzaken van de onderontwikkeling (zoals geen industrialisering, overbevolking,...) en geen externe oorzaken (zoals kolonisatie, oneerlijke handel,...)[85], minder aandacht hebben voor de dekolonisatie[86].

2.2. Eigenlijke probleemstelling en hypotheses

Deze scriptie biedt een antwoord op de probleemstelling: wat is de beeldvorming over de kolonisatie en dekolonisatie van Kongo[87] in Vlaamse wereldoriëntatie- en geschiedenisleerboeken lager en secundair onderwijs in de periode 1960 tot heden? We doen dit aan de hand van een leerboekenanalyse, waarbij we een comparatieve studie maken van verschillende leerboeken met een verschillende datum van uitgave en een verschillend onderwijsniveau. We leggen de methode van werken later uit.

Naast het geven van een algemene beschrijving van de beeldvorming in deze wereldoriëntatie- en geschiedenisleerboeken, gaan we ook een aantal hypotheses na:

1. De (de)kolonisatie van Kongo wordt minder verzwegen[88] en komt uitgebreider aan bod[89] dan vroeger.
2. De positieve benadering van de kolonisatie was vroeger meer aanwezig in de geschiedenisboeken.
3. Er wordt nu te veel verwacht dat jongeren zelf voldoende kritisch zijn.

4. Bij een thematische (versus chronologische) benadering van de geschiedenis verschuift het onderzoeksthema naar de achtergrond.

5. De leerboeken lager onderwijs benaderen de (de)kolonisatie van Kongo op een heel andere manier dan de leerboeken secundair.

We zullen deze hypothesen al dan niet bevestigen aan de hand van de kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de leerboeken en de kwalitatieve analyse van de handleidingen van enkele leerboeken.

3. Theoretische basis

In deze sectie verduidelijken we een aantal begrippen, gaan we in op resultaten van andere onderzoeken over de (de)kolonisatie van Kongo en bestuderen we bestaande onderzoeksdesigns in onderzoeken die raakvlakken hebben met ons eigen onderzoek. We kozen er bewust voor om, rekening houdend met de tijdsbeperkingen van een licentiaatscriptie, geen grootschalig theoretisch onderzoek te doen, maar ons te baseren op bestaande werken.

3.1. Enkele begrippen

In onze probleemstelling komen heel wat begrippen voor, waarover een nauwere beschrijving noodzakelijk is: Wat is de *beeldvorming* over de *kolonisatie en dekolonisatie van Kongo* in Vlaamse *wereldoriëntatie- en geschiedenisleerboeken lager en secundair onderwijs* in de *periode 1960 tot heden*?

Het begrip *beeldvorming* vatten we niet letterlijk op als zijnde beeld – vorming. Wat we in deze scriptie immers niet zullen analyseren zijn de beelden, de figuren, de tekeningen of de grafieken die in de leerboeken werden opgenomen. In onze ruimteanalyse (zie verder) zullen we deze beelden wel in acht nemen, maar bij de eigenlijke analyse bestuderen we enkel de tekst.

De keuze voor het onderzoeksthema *kolonisatie en dekolonisatie van Kongo*, zetten we uiteen in de inleiding. Hier willen we uitleggen welke periode uit de geschiedenis we hier precies onder verstaan. Onze analyse start met de beeldvorming over Stanley, die voor Leopold II Kongo verkende en daarmee de grondslag voor de kolonisatie legde. We analyseren de hele periode van de kolonisatie tot en met de dag van de dekolonisatie, 30 juni 1960. We bespreken de politieke en economische instabiliteit van vlak na de onafhankelijkheid met de belangrijke politieke figuren Lumumba, Tshombe en Mobutu, en tot slot ook de armoede in de derde wereld (die uiteraard tot de dag van vandaag doorloopt).

Een centraal begrip in deze scriptie is '*leerboek*', dat we als volgt definiëren: het is een studieboek, bruikbaar in de klas, onafhankelijk van enig ander boek, bestemd voor het vak 'geschiedenis' of 'wereldoriëntatie', in het Nederlands geschreven, waarvan minstens één druk uitgegeven in de bestudeerde periode, aangepast aan de leerplannen van Nederlandstalig België, meer dan lokaal alleen verspreid, door leerlingen van het dagonderwijs tot 18 jaar gebruikt, in handelsvorm uitgegeven, vlot verkoopbaar en tenslotte in principe uitgegeven door een Vlaamse beroepsuitgeverij.^[90]

We maken het onderscheid tussen de leerboeken van het vak '*geschiedenis*' en de leerboeken van het leergebied '*wereldoriëntatie*'. Het eerste is een verplicht vak in het algemeen secundair onderwijs gedurende twee uren per week^[91] en in het kunstsecundair^[92] en het technisch onderwijs gedurende één uur. In het beroepssecundair onderwijs bestaat het vak niet op zichzelf, maar wordt het opgenomen in 'project algemene vakken'. Het leergebied wereldoriëntatie bestaat sinds de eindtermen van 1998, wanneer het vak geschiedenis in het lager onderwijs werd vervangen door dit leergebied, waarin men kinderen wegwijs wil maken (oriënteren) in de wereld van vandaag, aan de hand van de dimensies tijd, ruimte,

natuur, mens, maatschappij en technologie.[\[93\]](#)

We kozen zowel leerboeken van het *lager* als van het *secundair onderwijs* te analyseren. De periode voor zesjarige leeftijd, het kleuteronderwijs, laten we achterwege omdat ons onderzoeksthema hier nauwelijks of niet aan bod komt. In het lager onderwijs (6-12 jaar) gaan de vroegere geschiedenisboeken en huidige wereldoriëntatieboeken meestal wel over de (de)kolonisatie van Kongo, maar dit beperkt zich tot de laatste twee studiejaren, met uitzondering van de oudste leerboekjes die we analyseren, namelijk 'Ons landje vroeger en nu: deel 1' (1961), 'Volk en land 1' (1968) en 'Volk en land 2' (1968). Ook in het secundair onderwijs wordt het onderzoeksthema voornamelijk in de laatste graad behandeld, maar aangezien we niet altijd kunnen nagaan voor welke studiejaren van het secundair onderwijs de leerboeken geschreven zijn, kunnen we geen exhaustieve lijst geven: de leerboeken 'Clio 1A' (1979), 'Janus 1' (1977) en 'Janus 2C' (1979) bevatten alleszins ons onderzoeksthema en zijn niet geschreven voor de twee laatste jaren van het secundair.

De gekozen periode, namelijk *1960 tot heden*, vraagt een laatste nadere uiteenzetting. Zowel de begin- als eindperiode zijn logische keuzes, aangezien zich in 1960 de dekolonisatie volstreekte, wat wellicht een impact had op de beeldvorming over de kolonisatie van Kongo en we deze impact willen schetsen tot op de dag van vandaag, nu de dekolonisatie van Kongo een heel eind van ons verwijderd is.

3.2. Onderzoekresultaten

We vonden slechts weinig (Vlaamse) onderzoeken, die de beeldvorming van de (de)kolonisatie van Kongo bestuderen. We geven hier de resultaten weer van 3 scripties en 1 doctoraat, waarvan twee over de kolonisatie en twee over de dekolonisatie gaan. We zetten het onderzoeksdesign die deze studies gebruikten, in het volgende deel uiteen.

In 1982 analyseert Bernadette Boonants het beeld van Belgisch-Kongo in de geschiedenisboeken van het middelbaar onderwijs van België, van 1904 tot en met ongeveer 1965 en gaat na of er enige evolutie is in dit Kongobeeld. Ze concludeert dat 2/3^e van de handboeken verscheidene pagina's en meer dan de helft zelfs een apart hoofdstuk aan het thema schenken. Wanneer ze kijkt naar de aandacht per periode, besluit ze het volgende:

- 1900-1920: zeer weinig aandacht, geschreven vanuit het initiatief en de verdienste van Leopold II;
- 1920-1945: verschillende pagina's, nog steeds geschreven vanuit het initiatief van Leopold II;
- 1945-1960: eerste kritische geluiden en meer nuchtere kijk op kolonisatie. Men blijft het belang van Leopold II onderstrepen;
- 1960-1965: er is terug minder belangstelling voor de kolonisatie.

De Baets bevestigt deze laatste conclusie met zijn doctoraat, waarin hij schrijft dat de leerboeken van 1960 tot 1984 de koloniale fase lijken te willen vergeten. De Baets bestudeert de beeldvorming over niet-westerse culturen in leerboeken geschiedenis van het lager en secundair onderwijs van 1945 tot 1984 en trekt in het kader hiervan nog enkele andere conclusies met betrekking tot Kongo:

- de internationale aanklachten tegen de wandaden in Kongo vinden we in geen enkel leerboek terug;
- vanaf 1970 komt er eerder een negatieve balans (ten nadele van de kolonisatie);
- de auteurs zijn geneigd de negatieve kanten van de kolonisatie te legitimeren.

Ludwig Willaert en Eva Juchtmans schrijven hun scriptie over de dekolonisatie van Kongo.

De eerste analyseert de beeldvorming in de leerboeken secundair onderwijs ASO uit de jaren '60 tot '80 en vergelijkt deze met de jaren '90. Zijn 2 grote onderzoeksvragen luiden: "In welke mate vinden cultuurrelativistische tendensen hun weg naar leerboeken geschiedenis?" en "In welke mate worden een aantal dekoloniale feiten kritisch belicht?". Hij besluit dat de leerboeken uit de jaren '90 duidelijk meer kritiek hebben op het dekoloniale beleid van België, maar het feit dat ze de Belgische (westerse) betrokkenheid bij de moord op Lumumba niet vermelden, wijst erop dat ze de Kongolese dekolonisatie (nog) niet vanuit een zuiver cultuurrelativistische hoek beschouwen. Naast deze leerboekenanalyse doet hij ook een lerarenenquête om een vergelijking te maken tussen de leerboeken en het klasgebeuren, die aangeeft dat de leraren een kritische noot aan de leerboeken toevoegen.

Juchtmans verzamelt krantenartikels over de dekolonisatie, die verschenen van juli 1960 tot januari 1963, uit *Le Monde*, *Le Peuple*, *De Standaard*, *Le Soir*, *The Times* en *The New York Times*. Ze concludeert dat een groot percentage krantenartikels conform schrijven en geen waardeoordeel uitspreken over de dekolonisatie. De gebeurtenissen waarin Lumumba een centrale rol speelt, de acties van de VN en het regime van Tshombe vormen hierop een uitzondering. De krantenartikels beoordelen deze gebeurtenissen verschillend.

In de discussie zullen we overeenkomsten en verschillen met deze resultaten rapporteren.

3.3. Bestaande onderzoeksdesigns

We beschrijven hier hoe de bovenstaande scripties van Boonants en Willaert en het doctoraat van De Baets de leerboekenanalyse aanpakten.^[94] We bekijken ook een studie van Montgomery uit *Pedagogica Historica*, een belangrijk tijdschrift binnen de pedagogische wetenschappen, een onderzoek van Van Wiele en een studie van Pingel, een personeelslid van het Georg Eckert Instituut. Het is belangrijk en tevens noodzakelijk om dit vooraanstaand internationaal centrum voor schoolboekenonderzoek aan bod te laten komen:

The Georg Eckert Institute analyses through international comparison social interpretative models, orientation guides and concepts of identity presented by education systems and secured and thus legitimated by institutions. Teaching and learning media for the subjects of history, politics and geography play a particularly significant part in this process.^[95]

We zullen de verschillende onderzoeksdesigns bespreken aan de hand van vier zaken: het verzamelproces, het aantal leerboeken, de manier waarop deze leerboeken werden geanalyseerd (elk leerboek afzonderlijk of alle leerboeken gezamenlijk onder een aantal thema's, categorieën, vragen,...) en tot slot de methodes die daarvoor gebruikt werden.

Om efficiënt te werk te gaan, bestudeerden we eerst het verzamelproces van leerboeken in enkele werken. De verzamelmethode bleek niet eenduidig.

De verzamelmethodes van Boonants, Willaert en Pingel zijn, naar onze mening, onvoldoende wetenschappelijk. Bernadette Boonants raadpleegt alle leerboeken van 1904 tot ongeveer 1965 tot en met de letter L. Deze steekproef is op twee wijzen subjectief, namelijk door de arbitraire keuze voor de 'letter L' en doordat ze de steekproef niet duidelijk afbakent ('ongeveer' 1965). Ze stelt zich zelf ook de vraag of deze steekproef wel volledig representatief is en stelt verder onderzoek voor. Ook Willaert maakt een arbitraire keuze, namelijk om de leerboeken (van de jaren '60) tot de jaren '80 te onderzoeken. Hij schrijft dat hij voor deze laatste datum geen goede reden heeft, maar de periode van 20 jaar hem wel in staat moet stellen om bepaalde ontwikkelingen en trends uit de leerboeken af te leiden. Tot slot gaat ook Pingel subjectief te werk. Hij voegt aan de steekproef van leerboeken uit 13 verschillende landen, die hij op basis van vaste criteria selecteert en volledig analyseert, enkele interessante boeken toe uit een aantal andere landen, waarbij hij geen vaste criteria selecteert en die hij niet volledig analyseert.

Van Wiele, De Baets en Montgomery gaan wetenschappelijker te werk. De eerste kijkt in het Archief- en

Documentatiecentrum voor Historische Pedagogiek in Leuven alle Belgische schoolboeken in en weerhield de boeken voor zijn universum die samenhangend berichtten over zijn onderzoeksthema en/of aanverwante aspecten. Antoon De Baets stelt, op basis van de verbeteringsraden[96] en de Vereniging ter Bevordering van het Vlaamse Boekwezen (VBVB)[97], een universum samen van de leerboeken van 1945-1984, wat tot dan nog nooit gebeurd was. Hij schrijft, betreffende zijn verzamelproces, het volgende:

"We willen alle belangrijke variabelen in de selectie om achteraf de analyse volgens deze variabelen te kunnen opsplitsen. Deze variabelen zijn:

- *het schoolnet: officieel (rijkscholen[98] en vele provinciale en gemeentelijke scholen) en vrij (katholiek) onderwijs;*
- *het onderwijsniveau: lager en secundair;*
- *het onderwijstype: type 1 (VSO) en 2 (traditioneel);*
- *de onderwijsvorm: algemeen secundair/technisch en beroepssecundair (geen kunstonderwijs, omdat het kwantitatief verwaarloosbaar is en ook geen eigen geschiedenisleerboeken heeft);*
- *de cesuur 1969-70: Sociaal-economisch: van welvaartperiode, naar crisisperiode. Onderwijsstructureel: invoering van het VSO en van een totaal nieuw leerplan in het rijkslager onderwijs."* [99]

Een zeer representatieve steekproef tot slot is deze van Montgomery, aangezien hij álle leerboeken die uitgegeven werden door de staat Ontario tussen 1940 en 1960 en na 2000 onderzoekt.

Ten tweede merken we een zeer groot verschil tussen het aantal leerboeken dat de verschillende onderzoekers gebruiken: 77 (De Baets), 69 (Boonants), 63 (Pingel), 18 (Willaert) en 17 (Van Wiele) . In het artikel van Montgomery vinden we geen precies aantal.

Verschillende Vlaamse onderzoekers geven aan dat ze geen zekerheid hebben over hoeveel en welke leerboeken juist gepubliceerd zijn. De verslagen van de verbeteringsraden en leerplancommissies, die organen die binnen beide netten van het onderwijs instaan voor de controle van de leerboeken, zijn nagenoeg spoorloos. Hierdoor is het onmogelijk om het totale 'leerboekenlandschap', tot op vandaag, in Vlaanderen in kaart te brengen.[100] In het eindverslag van het rapport 'Het educatief geheugen van Vlaanderen' lezen we het volgende:

"De oorspronkelijke opzet om álle Belgische leerboeken uit de periode 1830-1989 te inventariseren bleek véél te ambitieus. Dit is zo'n titanenwerk, dat we zelfs met tien jaar niet zouden zijn toegekomen. Daarvan zijn er verschillende oorzaken op te sommen:

- (1) *de moeilijke toegankelijkheid van het Archief- en Documentatiecentrum voor Historische Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven en de Historische Onderwijscollectie van de Universiteit Gent;*
- (2) *de slechte en onsystematische bewaring van leerboeken in bibliotheken;*
- (3) *de grote hoeveelheid leerboeken uit de betreffende periode;*
- (4) *het ten onrechte uitgaan van andere en vroeger opgemaakte bestanden (elektronische en traditionele)"*[101]

De verschillende onderzoekers gebruikten daarom hun eigen manier om een zo representatief mogelijke steekproef te verzamelen. Boonants raadpleegt alle leerboeken tot de letter L, Willaert alle leerboeken met minstens 1 maal herdrukt werden, Van Wiele nam als criteria de veelvuldige herdruk, het veelvuldig opduiken in de rekken en de veelvuldige verwijzing naar de betreffende auteurs in andere handboeken. Zoals gezegd, baseerde De Baets zich op de verbeteringsraden en de VBVB. De keurlijsten van de verbeteringsraden hebben echter een geringe waarde en wellicht worden vaak leerboeken (of drukken daarvan) in de klas gebruikt die niet opgenomen zijn in de keurlijsten (met of zonder toelating van de inspectie) en niet alle uitgeverijen zijn aangesloten bij de VBVB.

Ten derde bekijken we of elk leerboek afzonderlijk of alle leerboeken gezamenlijk werden geanalyseerd. De scriptiestudenten analyseerden de leerboeken afzonderlijk, terwijl de andere onderzoekers ze gezamenlijk analyseerden. Van Wiele maakt bij de gezamenlijke analyse een onderscheid tussen een groepsanalyse en

een comparatieve analyse. De eerste wordt het meest frequent gebruikt en deelt hij op in een horizontale analyse, waarbij leerboeken van dezelfde periode worden geanalyseerd en een verticale, waarbij leerboeken uit een verschillende periode of onderzoeksmateriaal dat stamt uit een langere periode worden geanalyseerd. Een comparatieve analyse analyseert schoolhandboeken die vertrekken vanuit verschillende invalshoeken en doelstellingen, zoals leerboeken van het lager en secundair onderwijs.

Tot slot bestuderen we de onderzoeksmethodes. Twee onderzoekers, Willaert en Montgomery, werken louter kwalitatief, terwijl de vier andere een kwalitatieve aanpak met een kwantitatieve combineren.

De kwalitatieve aanpak verschilt van onderzoeker tot onderzoeker, die we nu afzonderlijk bespreken.

Boonants beperkt zich tot het bespreken van de opbouw van elk leerboek aan de hand van drie elementen: de gegevens van het handboek, de auteur en de presentatie & opzet. Tot deze laatste behoren de uitgeverij, de heruitgave en/of vertaling, het voorwoord of inleiding (bedoeling, bestemming, programma, publiek), de inhoudstafel, de bibliografie, de geschreven documenten en de taken of opdrachten. Willaert gaat te werk aan de hand van een lijst met vijf vragen. Hij opteert ervoor om bij de bespreking van elke vraag de originele tekstfragmenten toe te voegen. Montgomery's methodologie kan best als een discoursanalyse beschreven worden, die focust op het benoemen, patroon geven (patterning), combineren, betekenis geven en het ordenen van kennis over zijn onderzoeksthema 'ras'. Bovendien beschrijft hij de essentiële continuïteiten in de representaties van zulke kennis tussen nieuwe en oude leerboeken.

Pingels studie is eigenlijk een combinatie van de methoden van Willaert en Montgomery. Hij geeft eerst, zoals Montgomery, een beschrijving van de inhoud, namelijk wat de belangrijke gebeurtenissen en historische tijdperken en wie de belangrijkste individuen in de leerboeken zijn. Daarenboven wil hij, zoals Willaert, een antwoord formuleren op vier vragen, waardoor hij de historische achtergrond kan nagaan.

De Baets en Van Wiele gaan systematischer te werk met een goed afgelijnde onderzoekshypothese, die ze in een aantal categorieën operationaliseren en op basis waarvan ze een analyseraster maken. Van Wiele maakt een onderscheid tussen inhoudelijke & beoordelende categorieën. De eerste komen overeen met de beschrijving van de inhoud zoals Montgomery en Pingel deden, terwijl de beoordelende categorieën eerder een antwoord geven op meer verklarende vragen, zoals bij Willaert en Pingel.

Zoals gezegd combineren vier onderzoekers hun kwalitatieve methode met een kwantitatieve methode. Deze kwantitatieve methode verschilt eveneens van onderzoeker tot onderzoeker. Boonants maakt een ruimteanalyse waarbij ze nagaat hoeveel bladzijden elk leerboek aan haar onderzoeksthema besteedt. Ook Pingel doet dit, maar hij geeft niet aan in welke meeteenheid. De Baets en Van Wiele maken een ruimteanalyse, waarbij ze het aantal regels per categorie per boek nagaan, hetgeen uiteraard een veel omvangrijker werk is dan het nagaan van het aantal bladzijden (en niet het aantal regels) van het onderzoeksthema (en niet van elke categorie). Van Wiele maakt daarnaast ook een frequentieanalyse, waarmee hij nagaat hoe vaak een bepaald thema en/of namen in een bepaald tekstgedeelte voorkomen.

4. Eigen onderzoeksdesign

Bovenstaande onderzoeken vormen de basis voor onze eigen onderzoeksdesign met een bepaalde manier om de leerboeken te verzamelen en een bepaalde onderzoeksmethode.

4.1. Verzamelen leerboeken

4.1.1. Verzamelmethode

De verzamelmethode van Boonants: alle boeken raadplegen tot de letter L en de steekproef niet goed

afbakenen, van Willaert: een arbitraire einddatum kiezen en van Pingel: enkele interessante leerboeken toevoegen zonder vaste selectiecriteria en die je niet volledig analyseert, vinden we te arbitrair. Dit doen we dus alvast niet. De methode van Van Wiele en De Baets, waarbij een universum wordt vastgesteld, is zeer wetenschappelijk, maar lijkt ons in het kader van een licentiaatscriptie niet haalbaar. De methode van Montgomery kunnen we in Vlaanderen niet uitvoeren, daar we geen zekerheid hebben over hoeveel en welke leerboeken juist gepubliceerd zijn.

We probeerden, rekening houdend met en ondanks deze beperkingen, een zo representatief mogelijke steekproef samen te stellen. Eerst klopten we aan bij Aurèle Looman, gepensioneerd (en gepassioneerd) geschiedenisleraar aan het Koninklijke Atheneum Gent. Hij duidde op een lijst de, naar zijn mening, meest gebruikte geschiedenisleerboeken aan. We stapten met deze lijst naar de Arteveldehogeschool en de Hogeschool Gent en kopieerden de aangeduide leerboeken. Vervolgens hadden we een gesprek met Ludo Smeulders, Academisch Assisterend Personeel aan de Universiteit van Gent en auteur van het leerboek Memo. Hij vertelde ons welke handboeken nu het meest gebruikt worden in het secundair onderwijs.

We vonden deze manier van zoeken echter onvoldoende wetenschappelijk en gingen op zoek naar een objectievere methode. We besloten de scripties van Bernadette Boonants, Els Cuisinier[102], Ellen Cuylaerts[103] en Ludwig Willaert en het doctoraat van Antoon De Baets in te kijken en de lijst leerboeken te vergelijken met de reeds gekopieerde lijst. We raadpleegden volgende werken: en (1988). We verzamelden alle leerboeken met minstens drie heruitgaven, die beschikbaar waren in de bibliotheken van de Universiteit Gent, de Hogeschool Gent en Arteveldehogeschool. De leerboeken die we in geen van voorgaande drie bibliotheken terugvonden, raadpleegden we in het Archief- en Documentatiecentrum voor Historische Pedagogiek aan de Katholieke Universiteit Leuven.

We deden ook een emailenquête naar 14 verschillende personen van verschillende hogescholen/universiteiten over Vlaanderen, met de vraag:

"... Het blijkt niet gemakkelijk om te weten te komen welke handboeken vroeger en nu regelmatig/het meest gebruikt werden. Kan u mij hierbij helpen?..."

We kregen respons van 11 verschillende personen van de Hogeschool Gent, Katholieke Hogeschool Sint-Lieven, Katholieke Hogeschool Limburg, Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende (Brugge), Katholieke Hogeschool Leuven, Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen, Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (campus Tielt), Provinciale Hogeschool Limburg en de K.U. Leuven Campus Kortrijk. We telden welke leerboeken het meest vernoemd werden en kwamen tot volgend resultaat:

Onderwijsniveau	Vrij onderwijs	Gemeenschapsonderwijs
Lager	Piramide	Tijdwijzer
Secundair	Historia/Storia	Memo

We voegden deze leerboeken toe aan onze verzameling.

4.1.2. Resultaat

We verzamelden in totaal 94 leerboeken[104], die we kunnen onderverdelen in 10 *reeksen* leerboeken uit het lager onderwijs, in alfabetische volgorde: Geschiedenis, Geschiedenis groeit, Mensen uit alle tijden, Ons landje vroeger en nu, Piramide, Speurtocht in de tijd, Tijdsbeeld, Tijdwijzer, Tocht door de Tijd en Volk en Land en 21 *reeksen* leerboeken uit het secundair onderwijs, met name: ABC van de geschiedenis, Beroepsopleiding ambachten en neringen, Beschavingen, Clio, Cultuurgetijden, De ontwikkeling van de westerse cultuur, Document, Fundamenten, Geschiedenis van België, Geschiedenis voor het technisch onderwijs (2 keer dezelfde benaming voor een verschillend leerboek), Het avontuur der mensheid, Het tijdsgebeuren, Historia, Janus, Levend verleden, Memo, 'n Kijk op nu en toen, Storia, Tijdspiegel en Werkboeken voor geschiedenis.

Leerboeken van eenzelfde reeks kunnen erg verschillen, omdat ze van een verschillend jaartal zijn, geschreven zijn voor een verschillende onderwijsvorm, thematisch of chronologisch zijn[105] of een

verschillende opbouw hebben[106]. Eén leerling heeft meestal te maken met één van deze verschillende leerboeken. Het lijkt ons dan ook goed deze verschillende leerboeken van dezelfde reeks afzonderlijk te analyseren en we splitsen de boeken *Geschiedenis van België*[107], *Memo*[108], *Tijdspiegel*[109], *Uit voorbije tijden*[110] en *Volk en land*[111] op naar jaartal, de boeken *Clio*[112], *Janus*[113] en *Storia*[114] naar onderwijsvorm en *Tocht door de Tijd*[115] naar het onderscheid thematisch-chronologisch. De verschillende boeken van *Cultuurgetijden*[116] splitsen we op naar de criteria jaartal en opbouw en *Historia*[117] analyseren we naar jaartal, onderwijsvorm en opbouw. We bekomen dan in totaal 13 leerboeken lager en 37 leerboeken secundair onderwijs.[118]

Hier volgt een schematisch overzicht van het aantal reeksen leerboeken dat ons onderzoeksthema, kolonisatie (K) en dekolonisatie (DK) al dan niet behandelt:

	K & DK	Alleen K	Alleen DK	Geen K/DK	Totaal
LO	6 (46,15%)	4 (30,77%)	0 (0%)	3 (23,08%)	13 (100%)
SO	28 (75,68%)	6 (16,22%)	2 (5,41%)	1 (2,7%)	37 (100%)

Het leerboek *Document* uit het secundair onderwijs en de leerboeken *Geschiedenis Groeit*, *Tijdwijzer* en *Tocht door de Tijd* (thematisch) uit het lager onderwijs behandelen ons onderzoekssubject niet. Deze leerboeken zullen dan ook niet in onze analyse voorkomen. We moeten dit uiteraard steeds in het achterhoofd houden.

De leerboeken zijn niet evenredig verdeeld over de jaren '60, '70, '80, '90 en 2000[119]. Vijftien leerboeken[120] zijn uitgegeven in de jaren '60, 17[121] in de jaren '70, 4[122] in de jaren '80, 7[123] in de jaren '90 en 7[124] in de jaren 2000.

De verdeling binnen de onderwijsniveaus is ook niet evenredig, zo vonden we geen enkel leerboek lager onderwijs en slechts enkele leerboeken secundair onderwijs uit de jaren '80. Uiteraard worden veel leerboeken gedurende verschillende daaropvolgende jaren gebruikt: leerboeken die we bij de jaren '70 plaatsten, kunnen dus bijvoorbeeld ook in de klas gebruikt worden in de jaren '80.

Uiteraard is het belangrijk dat onze steekproef representatief is. De representativiteit van onze steekproef valt echter moeilijk na te gaan. We weten immers niet welke leerboeken er allemaal verschenen zijn en kunnen deze 'populatie' ook niet achterhalen. Op basis van drie indicatoren kunnen we besluiten dat onze steekproef voldoende representatief is.

De Baets schrijft dat het aantal drukken een grove indicator is voor het gebruik van een leerboek.[125] Wanneer we deze indicator aannemen, hebben we waarschijnlijk een representatieve steekproef getrokken uit de, ons onbekende, populatie. We selecteerden immers, in de verschillende bibliotheken, de leerboeken die een grote oplage hebben of die momenteel veel gebruikt worden.

Een tweede indicator voor representativiteit is de verdeling van de leerboeken over de netten. Vijfentwintig leerboeken werden geschreven voor het vrij onderwijs[126] (3 van het lager en 22 van het secundair), dertien (allemaal secundair onderwijs) werden voor het gemeenschapsonderwijs en 12 voor beide netten (10 van het lager en 2 van het secundair).[127] In het schooljaar 2000-2001 ging 64,2% naar het vrij onderwijs, 22,2% naar het gemeentelijk onderwijs, 13,5% van de leerlingen lager onderwijs naar het gemeenschapsonderwijs en 0,1% naar het provinciaal onderwijs. In het secundair onderwijs was de verdeling: 75,2% vrij onderwijs, 16,2% gemeenschapsonderwijs, 5,2% gemeentelijk onderwijs en 3,4% provinciaal onderwijs.[128] Wanneer we onze steekproef bekijken, lijkt het alsof we te veel leerboeken van het vrije net hebben, namelijk $\frac{1}{2}$ is van het vrij net en telkens ongeveer $\frac{1}{4}$ is van het gemeenschapsonderwijs en beide netten. Dit is echter zeker geen oververtegenwoordiging, daar bijna 70% van de leerlingen school loopt in het vrije net.

Een laatste indicator is dat het aantal leerboeken dat we verzamelden groter is dan in alle studies die we bespraken.

We hebben bijgevolg geen absolute, maar op zijn minst een vrij zekere garantie dat we op een representatieve manier op zoek kunnen gaan naar de beeldvorming over de (de)kolonisatie van Kongo.[\[129\]](#)

4.2. Onderzoeksmethode

We kiezen, net als de meeste onderzoekers die we bespraken, voor een gezamenlijke analyse van de leerboeken. Onze analyse is een samengaan van een groeps- en comparatieve analyse (cf. Van Wiele), aangezien we leerboeken over een langere periode (1960 tot nu) (groepsanalyse) én leerboeken van zowel lager als secundair onderwijs (comparatieve analyse) bestuderen.

De meeste onderzoekers combineerden een kwalitatieve met een kwantitatieve methode. Ook wij willen in onze onderzoeksmethode geen strikte keuze maken tussen een kwantitatieve of een kwalitatieve methode, omdat we het eens zijn met de algemene stelling van Van Wiele, volgens welke een kwantitatieve studie een betere intersubjectieve vergelijking en objectiviteit met zich meebrengt.[\[130\]](#) Anderzijds zijn we het ook eens met de stelling, uit hetzelfde artikel, die de beperkingen van een kwantitatieve en de meerwaarde van een kwalitatieve studie aangeeft:

"The issue is that quantitative analysis confines itself to only these elements that can be quantified. As a result of this, quite a number of aspects, e.g., the uncovering of the hidden phenomena of manipulation by the communicators, do not show up at all in a mere quantitative analysis." [\[131\]](#)

Van Wiele maakt een onderverdeling binnen de kwalitatieve methode, namelijk de descriptief-hermeneutische en de kwalitatieve analyse. Hij verschilt hierbij van De Baets die geen onderscheid maakt en schrijft dat bij de kwalitatieve aanpak, die men ook de descriptief-analytische of hermeneutische methode noemt, de latente (i.t.t. manifeste) bedoelingen worden gecodeerd. Deze methode heeft een hoge theoretische relevantie, maar een lage intra- en intersubjectieve betrouwbaarheid en wordt vooral gebruikt door filologen en historici. Bij de kwantitatieve aanpak, die overeenkomt met een inhoudsanalyse, worden de manifeste bedoelingen gecodeerd. Deze heeft een hoge intra- en intersubjectieve betrouwbaarheid, maar een lage theoretische relevantie en wordt vooral gebruikt door communicatiewetenschappers.[\[132\]](#) Omwille van de lage intra- en intersubjectieve betrouwbaarheid van de descriptief-hermeneutische (leerboeken)analyse maakt, van Wiele precies het extra onderscheid tussen een descriptief-hermeneutische en een kwalitatieve analyse. De eerste is verreweg de meest gebruikte methode van schoolboekenanalyse en is te vergelijken met de traditionele historische methode, waarbij de schoolhandboeken in dit geval de bronnen uitmaken. Kenschetsend voor deze methode is dat ze veel en uitvoerig gebruik maakt van citaten. Deze methode heeft een lage intra- en intersubjectieve betrouwbaarheid omdat de onderzoeker zich verliest in de overvloed en meerdimensionaliteit van het te onderzoeken materiaal en het voor de lezer moeilijk na te gaan is of de onderzoekers niet slechts op enkele voor hen belangrijke, in het oog springende, elementen zijn gericht. Om de betrouwbaarheid te verhogen is het noodzakelijk om te komen tot acceptabele criteria en categorieën voor een instrumentarium, wat Van Wiele de kwalitatieve analyse noemt.[\[133\]](#) Dit categorieënsysteem zullen wij in onze scriptie gebruiken. Van Wiele geeft een aantal voorwaarden voor een goed, logisch en coherent, categorieënsysteem:

- elk tekstelement uit elk geschiedenisboek wordt ingedeeld in één bepaalde categorie (homogeneity and exclusiveness);
- de categorieën omvatten de volledige tekst uit het leerboek (exhaustivity);
- andere onderzoekers kunnen hetzelfde tekstelement onder dezelfde categorie plaatsen (objectivity);
- de categorieën zijn met het oog op de onderliggende hypothesen opgesteld (adequateness);
- de categorieën leiden tot rijke resultaten (productivity).[\[134\]](#)

Hij noemt deze voorwaarden van een goed categorieënsysteem idealistisch. Sommige tekstelementen

zullen bijvoorbeeld onder meerdere categorieën geplaatst worden en anderen onder geen enkele categorie. Er zijn ook minstens twee methodologische problemen, de categorieën zijn immers:

- 1) afhankelijk van de persoonlijke interessesfeer en voorkennis van de onderzoeker;**
- 2) abstracties doordat de categorieën uit de context zijn gelicht. [135]**

We probeerden, in de mate van het mogelijke, aan de genoemde voorwaarden te voldoen en maakten zo volgend analyseraster:

- 1. Hoe wordt Stanley voorgesteld?**
- 2. Geeft men een positief of negatief beeld van Leopold II? Is dit beeld gedetailleerd of eerder algemeen?**
- 3. Welke oorzaken geeft men aan de kolonisatie?**
- 4. Hoe beschrijven de leerboeken de Conferentie van Berlijn?**
- 5. Welke positieve kenmerken geven de leerboeken van de kolonisatie?**
- 6. Welke negatieve kenmerken geven de leerboeken van de kolonisatie?**
- 7. Hoe wordt het werk van de missionarissen beschreven?**
- 8. Waarom wordt Kongo in 1908 door Leopold II overgedragen aan België?**
- 9. Wat veroorzaakte de dekolonisatie?**
- 10. Hoe beschrijven de leerboeken de politieke instabiliteit na de dekolonisatie?**
 - a. Algemeen
 - b. Welk beeld wordt er geschetst van (de moord op) Lumumba?
 - c. Welk beeld wordt er geschetst van Mobutu?
 - d. Welke rol krijgt België toegeschreven?
- 11. Hoe beschrijven de leerboeken de economie/economische instabiliteit na de dekolonisatie?**
- 12. Welke oorzaken geeft men van de armoede van de huidige Derde Wereld?**
- 13. Vernoemen de leerboeken Rwanda en Burundi? Op welke manier?**
- 14. Hoe noemen de leerboeken de (oorspronkelijke) inwoners van Kongo?**
- 15. Wat schrijven de leerboeken over de cultuur van Kongo?**
- 16. Wat schrijven de leerboeken over de invloed van de Kongolese cultuur op België?**

We schreven bij de onderzoeksdesigns dat Van Wiele een opdeling maakt tussen inhoudelijke & beoordelende categorieën. Wij maken enkel een analyseraster met inhoudelijke categorieën, omdat dit ons het meest objectief lijkt. Bij het opstellen van beoordelende categorieën speelt de persoonlijke interessesfeer en voorkennis van de onderzoeker immers een nog grotere rol. Wij interpreteren de resultaten die we bekomen met deze inhoudelijke categorieën in de discussie en bovendien stellen we vijf hypotheses op die een verdere interpretatie van de resultaten beogen.

Aangezien elke kwalitatieve methode, hermeneutisch en/of kwalitatief, te maken heeft met een grote subjectieve speelruimte, voeren we ook een kwantitatieve analyse uit. Door een mengvorm van beide methodes proberen we zoveel mogelijk de nadelen van zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve methode uit te sluiten en de voordelen van beide te incorporeren. Van Wiele geeft drie mogelijke kwantitatieve analyses weer:

- **Een ruimteanalyse: een globale, die het procentueel aandeel van het onderwerp ten opzichte van het hele boek aanduidt en een meer specifieke, waarbij het procentueel aandeel van elke categorie afzonderlijk ten opzichte van de ganse tekst wordt berekend;**
- **De frequentieanalyse: hoe dikwijls een bepaald thema en/of namen in een bepaald tekstgedeelte voorkomen;**
- **De evaluative assertion analysis: aan de hand van beoordelingscriteria achterhaalt de onderzoeker de ideologische motieven van de leerboekenauteur. [136]**

Aangezien een frequentieanalyse en een evaluative assertion analysis zeer veel tijd vragen en we bovendien niet geïnteresseerd zijn in hoeveel ruimte een leerboek aan een bepaalde categorie schenkt (maar wel op welke manier een leerboek over deze categorie schrijft, welke beeldvorming dus) kiezen we voor een globale ruimteanalyse. Deze geeft een antwoord op de vraag welke plaats de (de)kolonisatie van Kongo ten opzichte van het hele leerboek inneemt. Wij vergelijken niet het aantal regels die gaan over het onderzoekssubject met het totale aantal regels van het boek, zoals Van Wiele, maar vergelijken telkens het aantal bladzijden dat gaat over de (de)kolonisatie van Kongo met het totale aantal bladzijden van het boek. We beseffen dat dit slechts een ruwe schatting is en het slechts een algemeen beeld geeft. Binnen het tijd- en ruimtebestek van een verhandeling lijkt het ons echter interessant één methode, de kwalitatieve, het meest uit te werken. Tijdens een kwalitatief leerboekenonderzoek verricht de onderzoeker uiteraard wel kwantitatief onderzoek, het uitwerken ervan is echter zeer tijdrovend en omvangrijk. We leggen in deze leerboekenanalyse dus de nadruk op het kwalitatieve aspect, waarbij de kwantificerende methode een ondergeschikte en helpende rol heeft.

5. Analyse

5.1. Kwantitatieve analyse

Zoals aangegeven, maken we enkel een algemene ruimteanalyse. We noteerden bij elk leerboek het totale aantal bladzijden en het aantal bladzijden dat we analyseerden. De bladzijden die we analyseerden geven een antwoord op de vragen uit ons analyseraster. We nemen, net als Van Wiele, niet alleen de tekst maar ook alle afbeeldingen, begeleidende vragen enzovoort in rekening.[\[137\]](#)

Op basis van deze twee gegevens (totale en geanalyseerde aantal bladzijden) berekenden we het percentage dat ons onderzoeksthema inneemt in het handboek. We bekeken enkel de leerboeken van een reeks waarin ons onderzoeksthema voorkwam. Het leerboek geschiedenis heeft bijvoorbeeld drie leerboeken: Geschiedenis 5, Geschiedenis 6A en Geschiedenis 6B. Enkel in Geschiedenis 6B komt de (de)kolonisatie van Kongo voor, we nemen dan ook enkel dit boek in de ruimteanalyse op. We bekomen op deze manier percentages tussen 0% en 12%. In de volgende tabel maken we een overzicht, door de percentages in 13 categorieën te verdelen en hierbij telkens de leerboeken met data, het onderwijsniveau en het net te noteren.[\[138\]](#)

%	Leerboeken	Onderwijsniveau	Net
0	Ges Gr (1991), Tijdw (2001), Toc The (1990) Doc (1965)	Lager: 3 Secundair: 1	G/V: 2 V: 2
0-1	Spe (1979) Bes (1994, 1996), His Van (1963), Janus VBSO (1983)	Lager: 1 Secundair: 3	G/V: 1 G: 1 V: 2
1-2	Pir (2001) Ber (1961), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), His Ges (1960), Tijdsp (1993, 1997)	Lager: 1 Secundair: 5	G/V: 1 G: 3 V: 2
2-3	De O (1973), Fun (1993), Het Avo (1966), His De (1971), Janus ASO (1977-1981), Tijdsp (1988)	Secundair: 6	G/V: 1 G: 2 V: 3
3-4	Vol 6 (1976) ABC (1968), Ges Tec (1964), His Eig (1974), Lev (1979), Mem (1993,1994), Tijdsp (1979), His Uit (1960)	Lager: 1 Secundair: 7	G/V: 1 G: 3 V: 4

4-5	Toc Chr (1990) Cli VBSO (1980), Het Tij (1972), His ASO (2002, 2003), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001, 2002), Sto TSO (2002), His Uit (1973)	Lager: 1 Secundair: 7	G/V: 2 G: 1 V: 5
5-6	Vol The (1968), Vol (1968,1971) Cul (1960), Ges Tec (1961), His Ges (1972), His TSO (2001, 2002), Wer (1964)	Lager: 2 Secundair: 5	G/V: 2 G: 1 V: 4
6-7	Ons (1960) Cul (1974), Mem (2004,2005)	Lager: 1 Secundair: 2	G: 1 V: 2
7-8	Tijdsb (1976, 1978)	Lager: 1	V: 1
8-9	Cli ASO (1979)	Secundair: 1	G: 1
9-10	Ges (1978)	Lager: 1	G/V: 1
10-11	/	/	
11-12	Men (1978)	Lager: 1	G/V: 1

Hoewel de leerboeken lager en secundair onderwijs min of meer evenredig verdeeld zijn over de verschillende categorieën, valt op dat de laatste twee leerboeken met het hoogste percentage van het lager onderwijs zijn. Het onderwijsnet lijkt minder relevant: het gemeenschapsonderwijs (G), vrij onderwijs (V) en beide netten (G/V) zijn min of meer evenredig verdeeld over de verschillende categorieën. Ook de jaartallen lijken ze evenredig verdeeld, behalve bij de vier laatste leerboeken met een percentage tussen 7 en 12%, die allen van eind jaren '70 zijn.

We vergelijken onze ruimteanalyse met deze van Boonants, die aangaf dat bij 2/3^e van de leerboeken van 1900 tot 1965 meerdere bladzijden over Kongo ging. In onze steekproef ligt dit percentage hoger: bij 74% van de leerboeken van 1960 tot heden gaat meerdere bladzijden over Kongo. [\[139\]](#)

5.2. Kwalitatieve analyse: leerboeken

We maken, aan de hand van ons analyseraster, een verticale groepsanalyse en een comparatieve analyse: we analyseren 94 leerboeken van verschillende reeksen van een verschillend onderwijsniveau (namelijk 12 reeksen van het lager en 37 van het secundair onderwijs) en van een verschillende tijdsperiode (namelijk van 1960 tot nu). [\[140\]](#)

We gingen als volgt te werk. Eerst lazen we telkens de volledige (te analyseren) tekst van één handboek. We schonken hierbij geen aandacht aan het jaartal of onderwijsniveau van het leerboek, zodat we zonder eventuele vooroordelen lazen. Vervolgens duiden we in de kantlijn van de tekst bij elk deel van de tekst één categorie van ons analyseraster aan. We vatten tenslotte deze tekst samen, waarbij we in twee kolommen werkten: de gekozen categorie en de samenvatting van het tekstdeel. Deze samenvatting bestond uit 24 pagina's voor het lager onderwijs en 103 pagina's voor het secundair onderwijs. We lieten enkele personen hetzelfde doen. Ze plaatsten telkens een categorie van ons analyseraster bij een stuk tekst en we vergeleken dit met onze samenvatting. Beide versies stemden overeen.

Aan de hand van deze samenvatting analyseerden we elke categorie van ons analyseraster. Bij het uitschrijven van onderstaande analyse, grepen we telkens terug naar de oorspronkelijke tekst.

De analyse is min of meer als volgt opgebouwd. Eerst geven we aan hoeveel leerboeken de vraag (de categorie) al dan niet behandelen. Vervolgens beschrijven we of er een opvallend verschil bestaat tussen leerboeken van verschillend onderwijsniveau (lager en secundair) of verschillend jaartal. Tot slot geven we een (aantal) opvallend(e) kenmerk(en) weer. We maken geen onderscheid naar het onderwijsnet, omdat

onder meer De Baets (1988) bewijst dat er geen onderscheid bestaat tussen de handboeken van het openbare en het vrije onderwijs. We maken dit onderscheid wel bij de categorie over missionarissen, omdat hier meer kans bestaat dat er verschillen bestaan. We werken bij onze analyse vaak aan de hand van citaten, omdat de lezers hierdoor direct in contact komen met het voorwerp van het onderzoek zelf en ze zelf een oordeel kunnen vormen. Uiteraard moet de onderzoeker, maar ook de lezer, beseffen dat andere citaten een ander resultaat kunnen geven. We trachten echter een zo getrouw mogelijk beeld te scheppen door rekening te houden met 3 elementen:

- 1) we schrijven bij elk citaat op basis waarvan wij dit selecteerden (uniek, positief/negatief, kort/lang,...);
- 2) we proberen het citaat zo weinig mogelijk uit de context te rukken;
- 3) we trachten representatief te zijn voor het behandelende probleem.

Zoals gezegd, beginnen we de analyse van een categorie steeds met het aantal leerboeken dat deze categorie al dan niet behandelt. Dit kunnen maximaal 46 leerboeken zijn, aangezien 4 van de 50 de (de)kolonisatie van Kongo niet behandelen. Afhankelijk van de categorie is het maximaal aantal leerboeken dat deze categorie kan behandelen verschillend omdat:

- Vier leerboeken van het lager[141] en 8 leerboeken van het secundair onderwijs[142] de dekolonisatie niet behandelen. Het is dan ook logisch dat we hierin geen antwoorden vinden op de vragen uit het analyseraster die over de dekolonisatie gaan;
- Zes leerboeken van het secundair onderwijs[143] de (de)kolonisatie op mondiaal vlak behandelen en niet specifiek de (de)kolonisatie van Kongo;
- in de leerboeken Historia (eigentijdse geschiedenis) en Tijdspiegel (1988) enkel de dekolonisatie aan bod komt. Het is dan ook logisch dat we hierin geen antwoorden vinden op de vragen uit het analyseraster die over de kolonisatie gaan.[144]

5.2.1. Hoe wordt Stanley voorgesteld?

- Leerboeken

92,11% van de leerboeken, die de kolonisatie van Kongo (en niet alleen de dekolonisatie of alleen de kolonisatie op mondiaal vlak[145]) behandelen, vernoemen Stanley. De drie leerboeken[146] die Stanley niet vernoemen zijn allemaal geschreven voor het secundair onderwijs en in de jaren '60 tot '80. Slechts één leerboek van de jaren '80 gaat in op Stanley, in de jaren '90 tot heden komt hij in alle leerboeken voor. De meeste leerboeken van het lager onderwijs bespreken Stanley in slechts enkele zinnen. De leerboeken Mensen uit alle tijden, Ons landje vroeger en nu en Piramide zijn hierop een uitzondering. Het laatste handboek bespreekt Stanley afzonderlijk in het hoofdstuk 'Namen die klinken' (en dus niet in het kader van de kolonisatie).

De meeste leerboeken (lager en secundair onderwijs) halen drie elementen aan, namelijk dat Stanley Kongo of de Kongostroom verkende, dat hij op zoek ging naar Livingstone en dat hij in dienst was van koning Leopold II.

Eén leerboek uit het lager[147] en zes uit het secundair onderwijs[148] beschrijven bovendien dat Stanley verdragen afsloot met de inlandse hoofden.

Het opvallendste is het verschil tussen de leerboeken 'Mensen uit alle tijden' (1978) en 'Ons landje vroeger en nu. Deel 3' (1960) enerzijds en de handleiding[149] van 'Historia 5' (2003) anderzijds. Terwijl de eerste Stanley als een held beschrijven, wordt hij in de laatste als gewelddadig beschouwd. We geven de, respectievelijke, citaten:

- *"...Het sprak vanzelf dat Stanley in een dergelijk geval de voorkeur gaf aan de strijd. De reis was immers aangevat onder het motto: "conquer or die" ("overwinnen of sterven")."*[150]
- *"De negers hielden van hem omdat hij eerlijk, zacht en toch heel sterk was. Zij gaven aan hem de naam Boela Matari, wat betekent 'rotsenbreker', want Stanley stond voor geen rotsen stil. ... (Alois Blommaert)."*[151]

- "... de komst van Stanley naar de Kongo. ... "Maar toen we zijn kano's naderden, hoorden wij luide knallen, boem! Boem! ... Verscheidene van mijn mannen doken het water in. Waarom? Zochten zij dekking? Nee...want anderen vielen stil neer... zij waren dood en uit kleine gaten van hun lichaam vloeide bloed. ... Dat was geen broeder! Dat was de grootste vijand, die ons land ooit aanschouwde!" (geciteerd in David Killingray, *De Europeanenplaag*. p. 55)".[152]

De andere leerboeken beschrijven Stanley, ze geven geen waardeoordeel.

- Andere bronnen

Hochschild[153] schetst een zeer negatief beeld van Stanley. Hij ging volgens hem gewelddadig te werk en noemde de Kongolezen lui en kannibaals. Hij maakt ook een kleine opmerking bij de verdragen die Stanley afsloot met de inlandse hoofden. Hij schrijft dat deze laatste geen notie hadden van wat ze ondertekenden, omdat ze niet konden niet lezen.[154]

5.2.2. Geeft men een positief of negatief beeld van Leopold II? Is dit beeld gedetailleerd of eerder algemeen?

- Leerboeken

Alle leerboeken, die de kolonisatie van Kongo behandelen, vernoemen Leopold II.

Negen leerboeken (4 van het lager[155] en 5 van het secundair[156]) of ongeveer één op vier halen Leopold II kort aan. Deze leerboeken vermelden meestal enkel dat hij Kongo als kolonie bezat.

De andere leerboeken gaan dieper in op de persoon en de activiteiten van Leopold II.

Zes leerboeken[157] van het lager onderwijs schrijven over de grootse bouwprojecten van Leopold II; slechts één leerboek[158] van het secundair onderwijs vermeldt dit. Het omgekeerde geldt voor de 'het oprichten van de Internationale Afrikaanse Vereniging': 14 leerboeken[159] van het secundair en slechts één leerboek[160] van het lager onderwijs gaan in op deze activiteit van Leopold II.

Uiteraard worden ook andere elementen vermeld. We gaan op de meeste dieper in bij andere categorieën, voornamelijk bij oorzaken van de kolonisatie, de Conferentie van Berlijn, de positieve kenmerken van de kolonisatie en de negatieve elementen van de kolonisatie.

Ook hier ligt, net als bij Stanley, het opmerkelijkste verschil tussen de leerboeken die hem opvallend positief, dan wel negatief omschrijven. Drie leerboeken[161] uit het lager en zes uit het secundair[162] prijzen de vorst. Deze leerboeken werden geschreven in de jaren '60 en '70. We geven enkele citaten:

- " *Leopold II stierf in 1909. Hij was niet alleen een durver en een bouwer, maar vooral een groot koning!*"[163]
- "*Leopold II is vaak verkeerd begrepen geworden in zijn bedoelingen en zijn daden. Het grote werk van zijn voorganger bouwde hij verder op soliede basis uit. Door zijn meer dan schrandere kijk op mensen en dingen bracht hij het land tot een grote welvaart, die geleidelijk ook de gewone man ten goede kwam.*"[164]
- "*De geniale Leopold II zag hier de mogelijkheid om het sterk geïndustrialiseerde België een afzetgebied voor zijn produkten te bieden. Dank zij de hulp van Stanley, wist hij reeds in 1884 een Onafhankelijke Kongostaat te stichten.*"[165]
- "*Pas op het einde van zijn leven begon men in te zien dat hij veel voor ons land heeft gedaan.*"[166]

We vergeleken deze laatste twee leerboeken met hun herdrukken. Deze zijn minder positief. In de (lichtelijk) herziene druk van de eerste wordt het woord 'geniale' weggelaten. Het leerboek geeft bovendien meer uitleg over de reizen van Stanley en spreekt niet meer over 'reeds' in 1884:

"Koning Leopold II ... te bieden. Hij wist Stanley voor zijn plannen te interesseren en deze voer de Kongostroom op om met de inlandse hoofden te onderhandelen. Weldra wapperde op vele plaatsen de blauwe vlag met gouden ster van de Onafhankelijke Kongostaat, die in 1884 door verscheidene landen werd erkend."[167]

In de herziene druk Volk en land 6 (1976) wordt de zin helemaal weggelaten.

Drie leerboeken[168] uit het secundair onderwijs spreken zich erg negatief uit over onze voormalige

koning. Ze werden geschreven in de jaren '90 en 2000. Twee voorbeelden:

- *"De bevolking werd op een meedogenloze manier geterroriseerd en uitgebuit: enkel de enorme winsten telden."*[\[169\]](#)
- *"Misschien wel de belangrijkste van de Belgische koningen, zeker de minst populaire!"*[\[170\]](#)

Wanneer dit laatste leerboek bespreekt waarom de koning zo weinig populair was, haalt het de kolonisatie echter niet aan. Dit is best verwonderlijk, want in het deel over de kolonisatie geeft het boek een erg kritische invalshoek.

Twee leerboeken hebben een eerder verdoken negatief beeld van Leopold II (onderlijnd):

- *"Onder de dekmantel van wetenschappelijke belangstelling gaf hij België vaste voet in Afrika."*[\[171\]](#)
- *"Op zijn (Leopold II) initiatief wordt te Brussel in 1876 de INTERNATIONALE AFRIKAANSE VERENIGING (sic) opgericht, met als hoofddoel de verkenning en beschaving van Midden-Afrika, alsmede de strijd tegen de slavenhandel. Zijn er ook bijbedoelingen?"*[\[172\]](#)

De overige leerboeken zijn waardeneutraal. Het is echter niet altijd eenvoudig aan te duiden of de beeldvorming eerder positief of negatief is of geen waardeoordeel uitspreekt. Het leerboek 'Piramide' schrijft bijvoorbeeld: *"Met zijn lange baard was Leopold II een opvallende figuur. Hij had een wat stuurse, koppige blik. En dat is niet toevallig, want Leopold II was geen gewone man. Hij zag alles groot. Zo wilde hij zijn 'kleine' België in het buitenland meer aanzien geven. Hij zorgde ervoor dat België, net als veel andere Europese landen in die tijd, een eigen kolonie kreeg. Leopold II wordt ook wel eens de koning-bouwer genoemd, omdat hij in veel steden grootse bouwprojecten opstartte."*[\[173\]](#) Is dit een eerder positieve, negatieve of beschrijvende beeldvorming zonder waardeoordeel?

– Andere bronnen

In het officieel leerplan van 1957 staat onder meer dat leerlingen de verdiensten van het genie Leopold II moeten kennen.[\[174\]](#) Deschacht schrijft dat het nieuwe leerplan van 1968 de algemene geest van het leerplan uit 1957 behoudt, maar dat wel nieuw is dat ook de eigen mislukkingen onder de loep worden genomen.[\[175\]](#)

Doom en D'Hoker schrijven dat de praktijken in Kongo-Vrijstaat onder het bewind van Leopold II weinig moesten onderdoen voor die van de vroegere slavenhandelaars. België toonde zich daarentegen wijzer en geduldiger dan zijn vorst.[\[176\]](#) Hochschild heeft geen enkel woord van lof voor Leopold II. Zijn hele boek is doorspekt met negatieve uitlatingen. Hij geeft enkele kritieken die we niet in de leerboeken lazen. Ten eerste waren de Belgen Leopold II niet gunstig gezind. Hij gaf zijn 16jarige minnares Caroline immers alles wat ze wou, zoals kleren en gebouwen in binnen- en buitenland. Ten tweede kocht Leopold II mensen om die zich gunstig moesten tonen tegenover zijn regime door positieve boeken, artikels,... te publiceren. Ten derde maakte Leopold een samenvatting van het onderzoek naar het al dan niet terecht zijn van de klachten over zijn regime. In deze samenvatting bleef er niets meer over van de oorspronkelijke aanklacht. Als laatste schrijft Hochschild dat Leopold in augustus 1908 zijn archieven liet verbranden. Hij zei: 'Ik zal hun mijn Congo geven, maar ze hebben niet het recht te weten wat ik daar heb gedaan'.[\[177\]](#)

Reynebeau rekent uit dat Leopold in goed tien jaar tijd aan Kongo ten minste 532,5 miljoen euro verdiende. De staat is slechts de naakte eigenaar van al dat onroerend goed; het vruchtgebruik ligt voor eeuwig bij de koninklijke familie.[\[178\]](#)

5.2.3. Welke oorzaken geeft men aan de kolonisatie?

– Leerboeken

75% van de leerboeken, die de kolonisatie bespreken (en niet alleen de dekolonisatie), geven één of meerdere oorzaken van de kolonisatie. Eén leerboek van het lager[\[179\]](#) (10% van het totaal aantal leerboeken lager onderwijs die de kolonisatie bespreken) en tien van het secundair onderwijs[\[180\]](#) (29,4%), geven geen enkele oorzaak van de kolonisatie.

De leerboeken lager onderwijs sommen de oorzaken eerder op, terwijl de leerboeken secundair meer uitleg

geven.

Economische oorzaken worden veruit het meest genoemd: 21 leerboeken (8 van het lager[181] en 13 van het secundair[182]) geven 'grondstoffen ontginnen' en 18 leerboeken (2 van het lager[183] en 16 van het secundair[184]) geven 'afzetgebieden vinden' als oorzaak.

Op de tweede plaats staan humanitaire oorzaken: 'slavernij afschaffen' bij 15 leerboeken (5 lager[185] en 10 secundair[186]) en 'de bevolking beschaven' bij 12 leerboeken (5 lager[187] en 7 secundair[188]). Een derde belangrijke oorzaak is de emigratie van de Europese bevolking: 12 leerboeken[189] van het secundair onderwijs halen deze oorzaak aan.

Wanneer we kijken welke oorzaken de verschillende onderwijsniveaus geven, bekomen we een verschillende 'top drie'. Bij het lager onderwijs is deze van hoog naar laag: grondstoffen ontginnen, slavernij afschaffen en bevolking beschaven en bij het secundair onderwijs is deze: afzetgebieden vinden, grondstoffen ontginnen en emigratie van de Europese bevolking.

Twee leerboeken, 'Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Deel III.' (1961) en 'Tijdspiegel 5B' (1979) geven aan dat de economische oorzaken primeerden op de humanitaire. We citeren:

- *"1. Oorzaken van de kolonisatie. ... f) Humanitaire redenen. – De strijd tegen de slavenhandel ; dit motto werd echter al te dikwijls als voorwendsel gebruikt tot verovering."*[190]
- *"Maar de economische en strategische belangen legden voor de Europese regeringen uiteindelijk veel meer gewicht in de schaal dan alle humanitaire motieven samen."*[191]

Ook deze uitspraak over de economische motieven, uit 'Storia 6 ASO' (2002), willen we onze lezer niet onthouden:

"Bron 3 ... c. Zoals te lezen valt in een nota van Buitenlandse Zaken uit 1949 was de belangrijkste rol van de Derde Wereld 'die van grondstoffenleverancier en afzetmarkt' voor de industrieel-kapitalistische maatschappijen. ... Uiteraard stelde niemand voor dat Afrika voor zijn eigen heropbouw Europa zou uitbuiten, en zo misschien ook zijn zelfbeeld zou kunnen opvijzelen. ... Uit: Noam Chomsky. Het ware gelaat van Uncle Sam, 2000."[192]

– Andere bronnen

Hochschild, Vangroenweghe en Van Bilsen beschouwen, net als de meeste leerboeken, de economische motieven als hoofdoorzaak. De eerste maakt hierbij twee cynische opmerkingen. Leopold II had geen andere keuze: Als koning van een klein land zonder belangstelling voor kolonies van de kant van de bevolking, beseftte hij dat als hijzelf een koloniale inspanning wilde plegen, deze met een sterk humanitair sausje overgoten diende te worden. Hij geeft ook Fiévez, een kolonisator, het woord. Deze stelt dat zijn doel uiteindelijk humanitair is, hij heeft 100 Kongolezen gedood om uiteindelijk 500 militairen te laten blijven leven (ze doden de weerstandige inwoners en zo hadden ze voldoende voorraden op de basis).[193] Vangroenweghe schrijft dat de Kongostaat niet alleen in functie staat van de commerciële exploitatie, maar dat het ook zijn reden van bestaan is.[194] Van Bilsen schrijft dat pas sinds het 19^e eeuwse kolonialisme de mensen van de derde wereld 'barbaren' en 'heidene' zouden worden, die uit de naam van het evangelie en van de beschaving, voor hun eigen welzijn onder handen moesten worden genomen. Barbaarsheid en heidendom boden een goed excuus voor koloniale verovering, afzetting van weerspannige vorsten en hoofden, strafexpedities enz.[195]

Montgomery en De Bie geven een andere oorzaak aan: het denken in rassen rechtvaardigde onder meer de kolonisatie. De superieure rassen hadden immers een moreel bevel om de lagere rassen te controleren.[196] De Bie geeft de 'explication sociologique' voor dit vooroordeel: 'Le préjugé racial serait une attitude propagée par une classe exploitante afin de stigmatiser un groupe comme inférieur de façon à justifier l'exploitation de ce groupe.'*[197]*

Philippe Schmetz van Oproep Voor een Democratische School wijst op het belang om de kolonisatie niet alleen te bespreken als een relaas van feiten, maar ook de onderliggende oorzaken en mechanismen van deze gruweldaden te vernoemen.[198]

5.2.4. Hoe beschrijven de leerboeken de Conferentie van Berlijn?

– Leerboeken

72,73% van de leerboeken, die de kolonisatie bespreken, beschrijven de Conferentie van Berlijn. Vijf leerboeken uit het lager[199] (50%) en zeven leerboeken uit het secundair onderwijs[200] (20,59%), die de kolonisatie bespreken, vernoemen de Conferentie van Berlijn niet.

De leerboeken van het lager onderwijs beschrijven dit thema beknopter dan de leerboeken van het secundair onderwijs.

In alle leerboeken, uitgezonderd de reeksen Clio (ASO en VBSO) en 'n Kijk op nu en toen, lezen we dat op de Conferentie Kongo-Vrijstaat werd erkend. Clio en 'n Kijk op nu en toen behandelen in hun hoofdstuk over de kolonisatie onze voormalige kolonie Kongo niet specifiek.

Een tweede element dat vaak wordt vermeld is de internationale spanningen tussen de Europese mogendheden. Negentien van de 44 leerboeken (3 van het lager[201] en 16 van het secundair[202]), vermelden dit.

In verschillende leerboeken worden verschillende mogendheden aangegeven die in spanning met elkaar stonden:

- Groot-Brittannië, Portugal en Frankrijk (4 leerboeken[203]) ;
- Groot-Brittannië, Duitsland en Frankrijk (2 leerboeken[204]);
- Portugal en Frankrijk (5 leerboeken[205]);
- Portugal en Groot-Brittannië (2 leerboeken[206]).

We merken in Fundamenten en Tijdspeegel nog interessante gegevens op wat betreft deze internationale spanningen. In 'Fundamenten 5' (1993) lezen we over de rol van Leopold II in deze internationale spanningen:

"Leopold II ging handig en sluw te werk en hij beklemtoonde het internationale karakter van zijn organisatie en speelde de koloniale mogendheden tegen elkaar uit."[207]

'Tijdspeegel 5' (1993) wijst op het grote belang van de Conferentie:

"In werkelijkheid remde de Conferentie van Berlijn de rush naar het Afrikaanse binnenland niet af, maar stimuleerde die vooral wegens het principe van de invloedssferen. De groeiende spanning tussen de mogendheden in Europa en de militaire blokvorming vóór 1914 werden in belangrijke mate door de kolonisatie van Afrika veroorzaakt."[208]

Tot slot willen we de volgende bemerking uit 'Memo 5' (2004) aanhalen:

"De Conferentie van Berlijn trok doorheen Afrika soms willekeurige grenzen, zelfs doorheen gebieden die nog niet geëxploreerd waren en zonder dat men in Berlijn ook maar de minste notie had van de volksgemeenschappen die binnen of buiten die grenzen leefden. Dit veroorzaakt tot vandaag heel wat spanningen in Afrika."[209]

– Andere bronnen

Hochschild vermeldt in zijn boek de erkenning van Kongo-Vrijstaat. Hij gaat niet in op de spanningen tussen de Europese mogendheden. Hij voegt een cynische opmerking toe, namelijk dat op de Conferentie geen enkele Afrikaan was uitgenodigd.[210]

5.2.5. Welke positieve kenmerken geven de leerboeken van de kolonisatie?

– Leerboeken

95,45% van de leerboeken, die de kolonisatie behandelen, geven één of meerdere positieve kenmerken van de kolonisatie. Twee leerboeken, Piramide 6A/6B (2001) uit het lager onderwijs en 'Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Deel III' (1964), geven geen enkel positief kenmerk. Beide spreken zich positief, noch negatief uit over de kolonisatie.

Vier kenmerken worden het meest vernoemd: Veertien leerboeken (3 van het lager[211] en 11 van het secundair[212]) noemen de geneeskundige zorgen en 13 leerboeken (3 van het lager[213] en 10 van het secundair[214]) noemen het geven van onderwijs positieve kenmerken. De geneeskundige zorgen en het

onderwijs worden vaak toegeschreven aan het werk van de missionarissen. Dertien leerboeken (4 van het lager[215] en 9 van het secundair[216]) beschouwen de kolonisatie als een strijd tegen de slavenhandel en het aanleggen van (spoor)wegen tot slot wordt door 12 leerboeken (3 van het lager[217] en 9 van het secundair[218]) aangehaald als positief kenmerk. We gaan hier verder op in bij vraag 7 van ons analyseraster.

De datum van uitgave en het onderwijsniveau lijken geen invloed te hebben op de aangehaalde positieve kenmerken.

Soms maken de leerboeken geen duidelijk onderscheid tussen de oorzaken en de positieve kenmerken van de kolonisatie. Uiteraard zijn bijvoorbeeld het ontginnen van grondstoffen en het hebben van nieuwe afzetgebieden, twee belangrijke oorzaken, tegelijkertijd positieve kenmerken van de kolonisatie voor België.

De positieve kenmerken gaan echter regelmatig samen met negatieve kenmerken, die deze positieve kenmerken relativeren of minimaliseren. Drie zeer duidelijke voorbeelden hiervan vinden we in 'Werkboeken voor geschiedenis. Deel III' (1964), 'Memo 5' (1993) en 'Historia 6' (2002):

- *"Onvermoeibaar helpt hij (Leopold II) oplossingen uitwerken voor alle denkbare problemen: economische exploitatie (zeer hardhandig: waarom?), infrastructuur (bv. 8 jaar nodig en 2000 doden voor 400 km spoorweg doorheen het Kristalgebergte! Functie?), administratie, missionering, strijd tegen de moordende slaapziekte, enz.."*[219]
- *"Maar, hoe verdienstelijk ook, toch moet dit positieve aspect weer worden gerelativeerd door de vaststelling dat het haast uitsluitend in de voor de blanken economisch interessante gebieden terug te vinden was."*[220]
- *"Tegen de critici van het koloniale systeem – die spraken van uitbuiten en exploiteren – gebruikten de verdedigers de term 'cultiveren'; de verre volkeren moesten tot ontwikkeling worden gebracht – het waren grote kinderen die nog niet op hun eigen benen konden staan."*[221]

We geven nu nog enkele opmerkelijke, positieve citaten op de kolonisatie weer. Over de missionarissen kan u er ook enkele vinden bij de analyse van vraag 7.

- *"Niet alleen behielden ze hun Europese levenswijze, maar ze trachtten deze ook aan de bevolking op te dringen. Zij eerbiedigden inlandse zeden en gewoonten slechts in zover dit nodig was om haar vertrouwen te winnen, maar overtuigd van de Europese superioriteit, gingen ze geleidelijk de onderworpen landen "Europeaniseren". In vele opzichten betekende dat een ware vooruitgang:...."*[222]
- *"Hergé tekende Kuifje in Afrika in 1931, de bloeiperiode van de Belgische kolonisatie in Centraal-Afrika. De algemeen aanvaarde visie was dat de Belgen daar beschaving en vooruitgang brachten, een weldaad waar de 'koddige, domme negertjes' ons best dankbaar voor mochten zijn."*[223]

In het deel 'Focus' van Fundamenten (1993) gebruikt de auteur zeer duidelijke taal: de achterlijkheid van de Kongo-bewoners wordt gestopt door ze op te voeden, de zwarten ontvingen een salaris voor slechts een beetje werk, de Kongo-bewoners zijn lui, verdorven, ze hebben verschillende vrouwen en hebben mensenoffers. Hier staan wel een heel aantal negatieve kenmerken tegenover: de grote massa werd niet beter van de kolonisatie, de maatschappij werd ontwricht, de huidige (grens-, rassen- en ontwikkelings-)problemen werden veroorzaakt in het koloniaal verleden. Op deze en andere negatieve kenmerken gaan we nu verder in.

– Andere bronnen

Volgens Willinsky zorgt het onderwijs onder meer voor het consolideren en legaliseren van de kolonisatie.[224]

Marc Reynebeau schrijft dat in de tentoonstelling 'Het geheugen van Kongo' wordt getoond dat Kongo een modelkolonie was op het gebied van geneeskunde en alfabetisering.[225] Briffaerts geeft aan dat het onderwijs volledig in handen was van de missionarissen. Hij ziet het niet geheel positief: onderwijs mocht dan wel voorgesteld worden als een middel tot verheffing, in werkelijkheid waren er ook zeer utilitaire bedoelingen mee gemoeid. De minister van Koloniën schreef: *"Si nous parvenons à remplacer le personel*

blanc par des commis et artisans noirs, le progrès serait énorme au point de vue financier, politique et économique."[226]

Vangroenweghe schrijft in zijn boek niets positiefs over de (de)kolonisatie van Kongo.

5.2.6. Welke negatieve kenmerken geven de leerboeken van de kolonisatie?

– Leerboeken

81,82% van de leerboeken, die de kolonisatie bespreken, geven één of meerdere negatieve kenmerken van de kolonisatie. Vier leerboeken uit het lager onderwijs[227] (40%) en 4 leerboeken uit het secundair onderwijs[228] (11,76%) geven geen enkel negatief kenmerk. Deze boeken zijn allemaal in de jaren '60-'70 geschreven. We mogen echter niet concluderen dat deze boeken, die geen negatieve kenmerken geven, allemaal even positief zijn over de kolonisatie van Kongo.

- Ons landje vroeger en nu, Tijdsbeeld en De ontwikkeling van de westerse cultuur geven veel erg positieve kenmerken;
- Beroepsopleidingen schrijft slechts enkele zinnen over de kolonisatie en die zijn heel positief;
- Speurtocht in de tijd en ABC van de geschiedenis zijn niet erg positief, maar geven ook geen enkel negatief kenmerk.
- Piramide (2001) en Geschiedenis voor het technisch onderwijs (1964) geven, zoals gezegd, noch negatieve noch positieve kenmerken.

De leerboeken van het lager onderwijs zijn meestal beknopter in het bespreken van de negatieve kenmerken. Een leerboek secundair onderwijs dat opvallend negatief is, is Historia 5 (2003).

Er worden heel wat negatieve kenmerken genoemd, die we hieronder van meest naar minst voorkomend bespreken.

Het kenmerk dat veruit het meest genoemd (18 keer: 3 keer in het lager[229] en 15 keer in het secundair[230]) wordt is de uitbuiting, ook wel als dwangarbeid aangegeven. Zeven leerboeken (1 van het lager[231] en 6 van het secundair[232]) vermelden dat deze dwangarbeid plaatsvond om rubber te oogsten. Vier van deze leerboeken[233] doen dit aan de hand van cases. Het zijn allemaal leerboeken voor het secundair onderwijs en zijn ook van tamelijk recente data: ze zijn geschreven tussen 1993 en 2003. Fundamenten 5 (1993) schrijft bijvoorbeeld dat een Engelse missionaris aan de vicegouverneur-generaal van Kongo het volgende zegt:

"Ze hadden opgehouden rubber te verzamelen, omdat ze er, volgens hen, geen meer konden vinden. En zelfs indien ze er een beetje leverden, geselden de blanken hen. Ze wachtten dus op de dag dat de blanken hen zouden komen doden. ... Voor dezelfde reden kreeg Elika, van Bokunga, een kogel die haar wang doorboorde. Nadien sneed men haar de linkervoet en de rechterhand af. Ze is er niet van gestorven en is nog steeds in verwachting"[234]

Een tweede negatief kenmerk dat in elf leerboeken secundair onderwijs[235] voorkomt is de superioriteitsgedachte van de kolonisten. Vier leerboeken[236] doen dit aan de hand van 'bronnen' of citaten. Bij de positieve kenmerken plaatsten we het citaat uit Kuifje. In het citaat zelf staat dat de 'koddige domme negertjes ons best dankbaar mochten zijn': dit is uiteraard ook een duidelijke vorm van superioriteit. We plaatsten het dan ook 'cynisch' bij de positieve kenmerken. We geven hier een aantal andere citaten weer:

- *"Te lezen: Wij begrepen de Bantoe niet. ... Werden er al eens woorden gewisseld, dan waren het steeds bevelende aan de blanke zijde, onderdanige aan de zwarte. Wees men de koloniaal op dat gemis aan contact, dan luidde heel dikwijls dat antwoord: In België spreekt de directeur-generaal toch ook niet met de portier... uit: lezing van Manu Ruys uit 1960."*[237]
- *"De betrekkingen tussen kolonisten en gekoloniseerden – moederland en kolonie – lieten vaak te wensen over. "Deze ontelbare mensen heeft God geheel onnozel geschapen. Hun is bedrog, list en boosheid vreemd. Zij zijn van nature uit tenger en zwak en zware arbeid kunnen zij niet verdragen. ..."(48)."*[238]
- *"Over het "Engelse ras". Ik beweer dat wij het belangrijkste ras op de wereld zijn en dat het des te*

beter is voor de mensheid hoe groter stukken wij bewonen. ... Uit: Cecil Rhodes, Geestelijk testament."[239]

De andere leerboeken gebruiken geen bronnen of citaten, maar beschrijven de superioriteit van de kolonisator, zoals:

"De Koloniale Keure ontleende tal van artikelen aan de Belgische grondwet; aangezien de inboorlingen nog op een laag peil leefden kregen zij geen vrijheid van vergadering en vereniging, gelijkheid van de wet of kiesrecht."[240]

Nog eens elf leerboeken secundair[241] duiden 'negatief tegenover de Kongolese cultuur' aan, waar we bij vraag 15 dieper op zullen ingaan. Tien leerboeken (2 van het lager[242] en 8 van het secundair[243]) vernoemen 'verrijken van België' als negatief kenmerk, 7 (uitsluitend secundair[244]) 'Kongolezen niet laten deelnemen aan het bestuur' en 6 leerboeken (2 van het lager[245] en 4 van het secundair[246]) 'achterhouden/niet stimuleren van de (technische) vooruitgang in Kongo'.

Bij de analyse over de Conferentie van Berlijn bleek dat 19 leerboeken de 'spanningen tussen de Europese mogendheden' aanhaalden. Vijf leerboeken van het secundair[247] duiden dit expliciet aan als een negatief kenmerk.

Een laatste negatief kenmerk van de kolonisatie is de internationale kritiek op het beleid van Leopold II: vijf leerboeken van het secundair onderwijs[248] vermelden deze. Het valt op dat deze leerboeken geschreven zijn in de jaren '60 en in de jaren 2000. Eén leerboek, 'Het avontuur der mensheid' (1966) lijkt de wandaden te willen goedpraten:

"De Kongo-Vrijstaat was te groot voor het persoonlijk fortuin van Leopold II. Leningen van de Belgische Staat, karweien van de inboorlingen en belastingen op de maatschappijen waren onvoldoende om de wildernis te beschaven en te exploiteren. Engeland deed erg verontwaardigd omdat de koning de negers tot bepaalde leveringen verplichtte: de middelen daartoe in de Engelse kolonies aangewend, waren echter niet beter! Feitelijk verlangde de Engelse regering de Kongo bij haar koloniaal rijk te voegen."[249]

– Andere bronnen

Vanhee en Castryck zien grosso modo drie "antwoorden" op de vraag naar de historische, politieke en morele implicaties van de "Belgische aanwezigheid": ofwel wordt ze niet gesteld, ofwel verklaart men zich onbevoegd, ofwel wordt de veroordeling van koloniale wantoestanden het centrale thema.[250] Volgens Ludo De Witte is er nu echter een kritischere kijk op de (de)kolonisatie van Kongo die door verschillende factoren in de hand werd gewerkt: forse kritiek van de Britten en Amerikanen op Leopolds bewind, het protest van de Derde Wereld op onze rol in de moord op Lumumba, de breuk met Mobutu en de dood van Boudewijn,...[251]

Hochschild schrijft over de dwangarbeid. Hij ziet de tentoonstelling "Het geheugen van Kongo" als een witwasoperatie, omdat belangrijkste niet ter sprake komt: dat de basis van de economie lag in de dwangarbeid, in Leopolds tijd en nog decennia lang erna.[252]

Albrecht en Prevenier gaan in op een ander negatief kenmerk, namelijk de superioriteit. Naar aanleiding van pedagogische studiedagen over de vooroordelen in het geschiedenisonderwijs, formuleert Albrecht een aantal vragen, waardoor het probleem van de vooroordelen volgens hem acuter kan belicht worden dan door middel van een antwoord. Eén van die vragen luidt: Waarom geldt de uitspraak 'zwarten zijn minderwaardig' meestal als een aanvaarde waarheid? Prevenier schrijft dat de neiging om het nationaal element op te hemelen vooral bij grote naties wordt verheerlijkt indien deze samenvalt met imperialistische tendensen. Deze superieure gedachte is moeilijk uit de leerboeken te krijgen omdat het een politiek motief is. Het nationalisme, eventueel gecombineerd met imperialisme, wordt in ere gehouden omdat het de ideologie van de overheid zo overtuigend ondersteunt.[253] Ook Ceuppens geeft deze relatie tussen nationalisme en kolonisatie aan.[254]

Ludo De Witte en Hochschild vinden dat de tentoonstelling 'Het geheugen van Kongo' de negatieve kenmerken onderschat, omdat ze geen juist cijfer van het aantal slachtoffers geeft. De eerste schrijft dat Vellut, onder wiens leiding de tentoonstelling werd samengesteld, in Le Soir schoorvoetend erkent dat

onder Leopolds bewind “zeker duizenden doden” te betreuren vielen. De bevolking is echter waarschijnlijk op zijn minst met de helft verminderd.[255] Ook Hochschild schrijft in zijn boek dat uit verschillende bronnen blijkt dat de bevolking met de helft gereduceerd was, wat gelijk staat aan ongeveer 10 miljoen slachtoffers.[256] Nog treffender is dat dit cijfer van 10 miljoen slachtoffers al staat in het boek van Ascherson uit 1963.[257]

Hochschild vermeldt in zijn boek ook een aantal negatieve dingen in verband met kinderen: kinderen kregen 50 zweepslagen omdat ze gelachen hadden in de aanwezigheid van een blanke officier en kinderscholen die soldaten moesten leveren, waren de enige door de overheid gefinancierde scholen.[258]

Vangroenweghe tot slot schrijft over Delvaux, één van de grootste moordenaars, die van alles werd vrijgesproken.[259]

5.2.7. Hoe wordt het werk van de missionarissen beschreven?

– Leerboeken

63,04% van de leerboeken beschrijft het werk van de missionarissen. Zeventien leerboeken (2 van het lager en 15 van het secundair) vernoemen het werk van de missionarissen niet. Hierbij bevinden zich 4[260] voor het vrije net, 4 leerboeken[261] richten zich zowel tot vrije als gemeenschapsscholen en de overige 9[262] zijn alleen voor het gemeenschapsonderwijs geschreven.

Bij de 29 leerboeken (8 van het lager en 21 van het secundair) die het werk van de missionarissen wel bespreken, bevinden zich 18[263] voor het vrije net (81,82% van alle leerboeken voor het vrije net), 7[264] voor beide netten (63,64%) en 4[265] voor het gemeenschapsonderwijs (30,77%). De leerboeken voor het vrije net schrijven bijgevolg bijna allemaal over de missionarissen, voor beide netten schrijven meer wel dan niet over dit thema en bij het gemeenschapsonderwijs zien we de omgekeerde tendens. De leerboeken uit het vrije net beschrijven de missies bovendien veel uitgebreider dan de andere leerboeken.

De meeste leerboeken geven een positieve kijk op het werk van de missionarissen, sommige leerboeken beschrijven het werk van de missionarissen zonder een waardeoordeel uit te spreken en Historia TSO (2001,2002), voor het vrije net, is het enige leerboek dat negatief is:

De leerboeken die geen waardeoordeel uitspreken, zijn onder meer vijf leerboeken (twee van het lager[266], drie van het secundair[267]) die de missionarissen enkel vernoemen. Het leerboek Memo (1993,1994) is positief en spreekt over de ‘liefderijke zorgen’. Andere positieve leerboeken specificeren deze zorgen: Bij de analyse van de positieve kenmerken bleek dat het geven van onderwijs en geneeskundige zorgen vaak worden toegeschreven aan het werk van de missionarissen. Twaalf leerboeken (4 van het lager[268] en 8 van het secundair[269]) geven het eerste aan, 10 leerboeken (2 van het lager[270] en 8 van het secundair[271]) geven het laatste aan. Het verspreiden van het geloof en het beschavingswerk worden ook vaak aangehaald: respectievelijk 8 (2 lager[272] en 6 secundair[273]) en 7 (2 lager[274] en 5 secundair[275]) keer. In Historia Geschiedenis van België (1972) lezen we dat in de periode van 1911 tot 1914 een heftige antiklerikale campagne werd gevoerd tegen de missies in Kongo: ze moesten een zeer strenge, meestal ongewettigde kritiek doorstaan[276].

Zoals gezegd is het enige negatieve leerboek Historia TSO (2001,2002). Het geeft slechts één, zeer negatieve, bron aan over de missionering in Afrika. Roger Verbeeck, schoolhoofd in Kongo, schreef in ‘63 - ‘64 namelijk van het volgende: Deze mislukking (van het missioneringswerk) is niet verwonderlijk: van bij de oorsprong verstrikt in zijn eigen medeplichtigheid met de meest schandelijke uitbuitingsvormen, draagt het werk van de geestelijkheid in Afrika, op enkele uitzonderlijke gevallen na, het stigma van misprijzen en racisme.[277] Geen enkel ander leerboek geeft aan dat de missionarissen negatief stonden tegenover de Kongolese cultuur, terwijl elf leerboeken wel aangeven dat de kolonist negatief stond ten opzichte van de cultuur van de gekoloniseerde (cf. verdere analyse).

We willen graag nog enkele opmerkelijke citaten geven, die we allemaal terugvonden in leerboeken van het vrije net.

Fundamenten (1993) neemt in de rubriek ‘focus’ anderhalve bladzijde over uit het boek ‘Stoere mannen in den vreemde’[278]. We lezen een lofzang aan de missionarissen: Het Belgisch paternalisme, dat in het

moederland langzaam bij gebrek aan sukkelaars uitstierf, vond een nieuwe voedingsbodem in de kolonie. De drie pijlers van het koloniaal regime – de staat, de missies en de grote monopolies – hebben elk op hun manier het paternalisme uitgedragen en waren het enig mogelijke antwoord op de uitdaging van het oerwoud en van het 'onderontwikkeld' volk. [279]

Dierickx, M. schrijft in 'Historia. De nieuwste geschiedenis' (1971) dat de geestelijke expansie van Europa niet alleen een geldstroom naar Europa verwekte, maar dat Europa ook mannen en vrouwen uitzond om scholen en ziekenhuizen op te richten, om de christelijke caritas en het geloof in de ene ware God te prediken. Dank zij deze besten onder onze broeders en zusters hebben die gele, bruine en zwarte volkeren in de Europeanen nog iets anders gezien dan potentaten, handelaars en uitbuiters. [280]

Cultuurgetijden (1960) positioneert de katholieken tegenover andere (heidense) kolonisatoren: Het is wellicht aan de onverpoosde en liefdevolle arbeid der talrijke missionarissen, bij wie de Vlamingen de meerderheid uitmaakten, te danken, dat België zijn beschavingswerk in Kongo beter heeft volbracht dan andere Europeanen in andere Afrikaanse gebieden. [281]

Tot slot willen we onze lezer ook deze alternatieve kijk uit Storia 6 ASO (2002) op de missionarissen niet onthouden:

"Zij (de évolués) worden vanaf 1954 geholpen en gesteund door de Kerk, die de roodblauwe regering-Van Acker een hak wil zetten. De schoolstrijd wordt ook in de kolonie gevoerd. De Kerk begint voor steeds meer zwarten fatsoenlijk middelbaar en hoger onderwijs op touw te zetten. ... Het hun aangeleerde maatschappijmodel waarbij zwarten altijd blanken moeten dienen, blijkt niet te kloppen." [282]

Deze kijk staat tegenover 'Historia Geschiedenis van België' (1960) waar de auteur de nauwe samenwerking van de katholieke missies en de staat benadrukt. [283]

– Andere bronnen

We vinden zeer veel andere bronnen die een beeld vormen over de missionarissen. We maken een onderscheid tussen de zeer positieve Vangroenweghe, de positieve én negatieve Van Bilsen en Depaep, Massandi, Vinck en Briffaerts, de eerder negatieve Willinsky en de zeer negatieve Depape en Van Rompaey. Vangroenweghe benadert de missionarissen zeer positief. De zendelingen geraakten volgens hem gefrustreerd door de staatsrestricties bij de stichting van nieuwe posten. Ze begrepen nog niet dat de staat hen vooral niet in de buurt wou wegens hun kritische houding. De paters wisten bovendien niets af van de wreedheden, omdat hun posten ver van de gruwelijkheden verwijderd lagen, of omdat hen zwijggeld werd opgelegd. [284]

Al in de jaren '70 gaf Van Bilsen zowel positieve als negatieve kenmerken.. Hij schrijft onder meer dat het duidelijk is dat het kolonialisme de missieactiviteiten nodig had om zijn politieke en economische activiteiten te bereiken. Men had een type van 'heidenen' nodig met liefst barbaarse praktijken. Dat neemt echter niet weg dat in de balans van het koloniale nalatenschap het evangelisatiewerk tot de meest positieve elementen behoort. [285]

Depaep, Massandi, Vinck en Briffaerts maken een studie van het onderwijs in Kongo verstrekt door bepaalde religieuze orden, waarbij ook zowel positieve als negatieve kenmerken naar voor komen.. Na een introductie door Depape, bespreekt Massandi de leerboeken van de Witte Paters in Kivu, bestudeert Vinck de leerboeken van de Paters Trappisten en de Missionarissen van het Heilig Hart en maakt Briffaerts een comparatieve studie tussen de leerboeken van de Paters Dominicanen en de Missionarissen van het Heilig Hart. [286]

Honoré Vinck noemt verschillende verdiensten van de uitgever Hulstaert, een missionaris van het Heilig Hart. Zo koos hij de taal van het volk (Lomongo) en zocht hij steeds gelijkenissen tussen het christendom en de traditionele religies om de waarde van deze laatste aan te tonen. Hoewel andere missionaris-uitgevers eurocentrischer en dragers van een kolonialistische ideologie waren, deed Hulstaert echter niet de moeite om hun handboeken te herschrijven. Hij publiceerde dus zelf leerboeken waarin de Kongolezen en de Kongolese samenleving aan bod kwamen, maar hij zette niet de stap of deed niet de moeite om ook andere leerboeken te herwerken.

Kita Massandi beschrijft, naast positieve kenmerken zoals leren schrijven en zingen over de liefde voor het land, ook negatieve kenmerken van de houding van de missionarissen. Twee fabels bevatten bijvoorbeeld de boodschap dat ieder zijn sociale en politieke plaats moest behouden. Een ander voorbeeld is een liedje waarin de kinderen zongen dat het lichaam en het hoofd bij kleurlingen anders is dan bij een blanke.

Briffaerts besluit na zijn comparatieve analyse dat de gekoloniseerden, de kolonisators of de missionarissen geen monolithisch blok zijn. We mogen dus niet te snel conclusies trekken.

Kita Massandi en Honoré Vinck duiden beide op het negatieve kenmerk dat in de lees- en leerboeken van de missionarissen vele morele lessen staan, zoals: 'Je moet altijd werken of studeren.', 'Lieg niet of de duivel wordt je vader.',... Er heerste volgens Massandi vooral een negatieve pedagogie, waarbij de nadelen van het negatieve gedrag benadrukt werden.

De Amerikaan Willinsky is eerder negatief en onderscheidt twee groepen missionarissen: zij die wilden veroveren en zij die wilden bekeren.[287] Verder schrijft hij dat het doel van het missioneringsonderwijs het vormen was van half trotse, half beschaamde bureaucraten, die zich tussen de kolonisator en de gekoloniseerde situeerden.[288]

Depaepe en Van Rompaey geven veel kritiek op de missionarissen, zoals op de kapelhoeven die kinderen lieten werken voor hun eigen winst en hen slecht behandelden. Ook zij geven, net als Massandi, het negatieve pedagogische klimaat aan: fysieke straffen waren niet abnormaal: men mocht 25 chicotteslagen geven of een leerling één maand aan de ketting vasthangen.[289]

Briffaerts schrijft in 2007 een boek over de onderwijspraktijk in het lager onderwijs in Belgisch Congo. Zoals we zeiden bij de positieve kenmerken, nemen de missionarissen hier een centrale rol in. Wij kunnen hier spijtig genoeg niet dieper op ingaan. We willen wel even de verhouding tussen de staat en de missie op het vlak van onderwijs aangeven. De samenwerking tussen beide liep op impliciete wijze: de overheid liet gedijen, de kerk kon dit ten volle benutten en daar trok de overheid dan weer profijt uit.[290]

5.2.8. Waarom wordt Kongo in 1908 door Leopold II overgedragen aan België?

– Leerboeken

86,84% van de leerboeken, die de (de)kolonisatie van Kongo beschrijven, geven aan waarom Kongo in 1908 werd overgedragen aan België. Vijf leerboeken (één van het lager[291] en vier van het secundair[292]) vermelden de overdracht van Kongo door Leopold II aan België niet. In 4 leerboeken[293] hiervan lijkt het alsof de kolonie al van in het begin van België was en dus nooit privé-bezit van Leopold II geweest is. In Storia 5 TSO (2002) wordt de overgave niet besproken: het lijkt alsof Kongo altijd van Leopold II geweest is[294].

De tegenstrijdigheden die rond het overdragen van onze voormalige kolonie geschreven worden, springen bij het lezen van de leerboeken meteen in het oog. Het grootste contrast bestaat tussen 11 leerboeken van de jaren '60 en '70 (5 van het lager[295] en 6 van het secundair[296]) enerzijds die beweren dat Leopold II Kongo schonk aan België en dat dit altijd zijn bedoeling geweest was en 3 leerboeken secundair onderwijs[297], één van de jaren '70 en twee van de jaren 2000, anderzijds die de overdracht als volgt beschrijven: na lang aandringen, na zich zo lang mogelijk verzet te hebben en onder grote druk stond Leopold II Kongo af aan België. Een voorbeeld van de eerste leerboeken is 'Geschiedenis voor het technisch onderwijs' (1964), volgens welke Leopold II, toen hij Kongo in 1901 aan België aanbood, een bittere ontgoocheling opliep: het Belgisch parlement aarzelde tot in 1908 vooraleer dit prachtig geschenk te aanvaarden.[298]

Vijf leerboeken[299] vernoemen wel de overdracht, maar specificeren de reden niet. De twee belangrijkste argumenten zijn de koloniale lening die als voorwaarde kende dat Leopold II Kongo ooit eens aan België zou afstaan, dat in 10 leerboeken (2 van het lager[300] en 8 van het secundair[301]) voorkomt en de buitenlandse kritieken op het koloniaal beleid van Leopold II, dat zes leerboeken van het secundair onderwijs[302] geven.

In 'Volk en land 3 & 6' (1971 & 1976) en in Storia 5 ASO lezen we nog een andere reden van de overdracht, in de eerste:

“De onafhankelijkheid van Kongo onder zijn gezag is zijn levenswerk. En om te verhinderen dat Engeland of wie ook na zijn overlijden beslag zou leggen op Kongo, kreeg België deze kolonie.”[\[303\]](#)
 In ‘Storia 5 ASO’ lezen we dat er vaak wordt geschreven dat België een koloniale mogendheid is geworden tegen wil en dank. Die stelling zou dan het vaak chaotische Belgische beleid in Afrika moeten vergoelijken. De waarheid is nochtans anders: de Belgische regering en het parlement hebben (Kongo) pas overgenomen van koning Leopold II toen duidelijk was dat er met de kolonie grof geld te verdienen viel.[\[304\]](#)

– Andere bronnen

Vangroenweghe geeft aan dat mede onder druk van Engeland en Amerika, Leopold II zijn Kroonstichting opgaf.[\[305\]](#)

5.2.9. Wat veroorzaakte de dekolonisatie?

– Leerboeken

72,22% van de leerboeken, die over de dekolonisatie gaan, vernoemen één of meerdere oorzaken van de dekolonisatie. Twee leerboeken uit het lager[\[306\]](#) en drie leerboeken uit het secundair onderwijs[\[307\]](#), die de dekolonisatie behandelen, vernoemen geen enkele oorzaak van de dekolonisatie.

De leerboeken van het lager onderwijs zijn zeer bondig in de beschrijving van de oorzaken. In het secundair onderwijs worden de oorzaken meestal uitvoeriger omschreven. We geven nu de vier meest vernoemde oorzaken weer.

De eerste oorzaak, die 14 keer (3 keer in het lager[\[308\]](#), 12 keer in het secundair[\[309\]](#)) vernoemd wordt, is dat ‘mensen die hoger (secundair of postsecundair) onderwijs hadden gekregen, de zogenaamde évolués, voor opstand zorgden’. In ‘Ons landje vroeger en nu. Deel III’ (1960) lezen we dat stilaan meer en meer zwarten school liepen en zich weldra bekwaam voelden zelf hun land te besturen. [\[310\]](#) In alle andere leerboeken lezen we een ietwat andere visie. Het was uit onlust en onrechtvaardigheid dat de évolués onafhankelijkheid wilden en niet ‘omdat ze zich bekwaam voelden’. We schreven reeds bij categorie 7 van ons analyseraster de alternatieve kijk van ‘Storia 6 ASO’ (2002), namelijk dat de kerk voor steeds meer zwarten fatsoenlijk middelbaar en hoger onderwijs inrichtte en hiermee de roodblauwe regering-Van Acker een hak zette. De évolués beseften immers dat ook zij recht hadden om hogere posities te bekleden in de administratie en evenveel betaald te worden als hun blanke collega’s.

Een tweede oorzaak is de opstand in Leopoldstad op 4 januari 1959 (11 leerboeken secundair[\[311\]](#)).

Ten derde is de dekolonisatie volgens 11 leerboeken secundair onderwijs[\[312\]](#) een gevolg van de twee wereldoorlogen. De meeste handboeken schrijven dat deze oorlogen de zwakte van Europa lieten zien. De auteurs van ‘Memo 6’ (2005) en ‘Tijdspiegel 6 20^{ste} eeuw’ (1978) geven elk nog andere gevolgen van de wereldoorlogen voor de kolonies. De eerste schrijft over het bewustwordingsproces:

“Na die Eerste Wereldoorlog kwam trouwens in vele kolonies een bewustwordingsproces op gang over de westerlingen en hun kolonisatiepraktijken. De hooghartige wijze waarop ze de autochtone bevolking behandelden en het misprijzen dat ze, vanuit een vaak onterecht superioriteitsgevoel, ten toon spreidden t.o.v. de soms millennia oude locale cultuur, zaaiden een verborgen haat in de koloniale geesten.”[\[313\]](#)

In ‘Tijdspiegel 6’ (1978) lezen we over de nationalistische gevoelens, die versterkt werden door de grove leugen van Japan en over de militaire ervaring die de gekoloniseerde opdeed:

“De Tweede Wereldoorlog verhaastte echter het tempo in aanzienlijke mate, wakkerde de nationalistische gevoelens aan en zette tot krachtdadige actie aan. ... De Japanners spanden zich in om de antiwesterse gevoelens bij de bevolking nog te versterken. ... De Japanse leuze ‘Azië voor de Aziaten’ bleek immers een grove leugen en de Aziatische ‘bevrijder’ ontpopte zich als een harde heerser. Daardoor groeiden de nationalistische gevoelens, noodzakelijkerwijs een situatie waarin een terugkeer naar de vroegere koloniale toestanden onmogelijk was geworden, vooral omdat men tijdens de Wereldoorlog militaire ervaring had opgedaan.”[\[314\]](#)

Als laatste werd de onafhankelijkheid aangemoedigd door de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie (9

leerboeken: 1 lager[315] en 8 secundair[316]). Het enige leerboek uit het lager onderwijs dat deze oorzaak vermeldt, 'Tocht door de tijd' (1990), vernoemt enkel de VS en niet de SU. Alle leerboeken, met uitzondering van 'Geschiedenis voor het technisch onderwijs' (1961), benaderen de VS en de SU positief. In 'Geschiedenis voor het technisch onderwijs' (1961) lezen we dat ons een opvallende tegenstrijdigheid treft in de politiek van de V.S.A. en vooral van de U.S.S.R. Terwijl beide mogendheden elke koloniale ontvoogding niet enkel voorstonden maar zelfs actief wilden steunen, aarzelden ze niet een imperialistische politiek te voeren in deze gebieden. De koloniën worden onafhankelijk om satellietstaat te worden, zowel op politiek als op economisch vlak.[317]

– Andere bronnen

Bijna geen enkele andere bron geeft oorzaken van de dekolonisatie aan. Hochschild schrijft bijvoorbeeld enkel dat Kongo in 1960 onafhankelijk werd.[318] Depaepe en Van Rompaey geven wel een reden, namelijk de politieke bewustwording die op gang kwam door de gelijke behandeling van Kongolezen en Belgen in de expo te Brussel, de toename van de internationale (dekolonisatie)politiek en de verslechterde sociaal-economische toestand: lage lonen, armoede, werkloosheid.[319]

5.2.10. Hoe beschrijven de leerboeken de politieke instabiliteit na de dekolonisatie van Kongo?

– a. algemeen

We onderscheiden zes gebeurtenissen die vaak besproken worden in de leerboeken, in (min of meer) chronologische volgorde:

- 1) De nieuwe regering vlak na de onafhankelijkheid;
- 2) De politieke chaos;
- 3) De afscheiding van Katanga en Tshombe;
- 4) Het presidentschap van (en de moord op) Lumumba;
- 5) Het presidentschap van Mobutu;
- 6) De rol van België in dit alles.

63,33% van de leerboeken, die over de dekolonisatie van Kongo gaan, beschrijven de politieke instabiliteit. Vijf leerboeken van het lager (83,33%) en tien leerboeken van het secundair onderwijs[320] (41,67%) bespreken de politieke instabiliteit niet.

De laatste drie gebeurtenissen, uit bovenstaande opsomming, zullen we uitgebreid bespreken in de delen b, c en d van deze categorie van ons analyseraster. De eerste drie, die minder uitgebreid aan bod komen, zullen we nu bespreken.

Vijftien leerboeken van het secundair onderwijs[321] vernoemen de eerste gebeurtenis, namelijk 'de nieuwe regering vlak na de onafhankelijkheid'. Zes leerboeken[322] vermelden de namen Lumumba (eerste minister) en Kasavubu (president) en 11 leerboeken[323] spreken over de onrijpe vorm van zelfbestuur, het gekibbel tussen de politieke partijen enzovoort.

Onder meer dit laatste leidde tot de tweede gebeurtenis, namelijk 'de politieke chaos' (11 leerboeken[324]). Door deze chaos vonden stammentwisten opnieuw plaats (6 leerboeken[325]). In de nacht van 5 op 6 juli 1960 sloegen Kongolese soldaten aan het muiten (7 leerboeken[326]). Op dit laatste gaan we verder in bij deel d, aangezien België hierin een rol speelde.

De derde gebeurtenis, 'de afscheiding van Katanga', op 11 juli 1960, wordt in 13 leerboeken[327] beschreven, waarbij 4 leerboeken[328] aangeven dat dit gebeurde onder leiding van Tshombe. Zes leerboeken[329] schrijven ook dat hier in 1962 een einde aan kwam onder dwang van de VN. De andere boeken vermelden niets over de 'hereniging'. We komen bij deel d terug op de rol van België hierin.

– b. Welk beeld wordt er geschetst van (de moord op) Lumumba?

Leerboeken

40% of (12 leerboeken van het secundair onderwijs [330]) van de leerboeken bespreekt Lumumba. Het enige leerboek van het lager onderwijs, *Tocht door de tijd*, gaat niet over Lumumba. In de handleiding wordt hij wel besproken, maar daar houden we bij deze analyse geen rekening mee.

We kunnen vier thema's onderscheiden die regelmatig terugkomen: Lumumba die de diplomatieke betrekkingen met België verbrak (2 keer [331]), Lumumba die tegen de militaire ingreep van België (om de blanken te beschermen) inging door de UNO om hulp te vragen (2 keer [332]), Lumumba als regeringsformateur/eerste minister (6 keer [333]) en tot slot de moord op Lumumba (10 keer [334]). De moord op Lumumba blijkt dus het interessantste thema. Enkel in de leerboeken *Beschavingen* (1993,1994) en *Historia Geschiedenis van België* (1960) wordt hier niet over geschreven. Bij de uitgave van dit laatste boek had de moord nog niet plaatsgevonden. Deze moord wordt soms gewoon aangehaald (4 keer [335]), bijvoorbeeld:

"Loemoemba beschouwde de tussenkomst als een agressie en deed beroep op de U.N.O., die troepen stuurde om de orde te herstellen en de Belgische troepen af te lossen. In 1961 werd Loemoemba vermoord." [336]

Soms wordt de moord als een mysterie beschouwd (6 keer [337]). De ene keer gebeurt dit heel kort, zonder enige context, bijvoorbeeld:

" Op 13 februari 1961 werd het laconisch berichtje de wereld in gestuurd dat Lumumba om 't leven was gekomen. Door deze gewelddadige dood, in nogal duistere omstandigheden, werd Patrice Lumumba nadien het symbool van alle vrijheidsstrijders." [338]

De andere keer gebeurt dit uitgebreider. Zo schrijft *Historia Eigentijdse geschiedenis* (1974) dat Lumumba in september 1960 door Mobutu werd gevangengenomen en, na een ontsnapping, werd uitgeleverd aan zijn aartsvijand Tshombe in Katanga. Later vond hij in Katanga een geheimzinnige dood. Eén leerboek, *"Historia 6"* (2002), wijdt zelfs 2 volledige bladzijden aan 'Onderzoek 3: Lumumba'. In de handleiding lezen we dat de herinnering aan Lumumba heel verschillend is: voor de enen is hij een gevaarlijke Afrikaanse politicus, voor de anderen een radicaal politicus die een einde zou maken aan de economische dominantie van het Westen, vaak met mythische proporties. Het is daarom nuttig dat het collectief geheugen wordt aangevuld/gecorrigeerd door historisch onderzoek dat de feiten en achtergronden probeert bloot te leggen, zoals het boek van Ludo de Witte en de parlementaire enquête die er enkele maanden later op volgde." [339]

Na de moord op Lumumba werd Adoela premier, hetgeen we slechts in 2 leerboeken lezen. In de zomer van 1964 nam Tshombe de macht over tot aan de machtsovername door Mobutu, wat we slechts in 3 leerboeken [340] lezen.

Andere bronnen

Eva Juchtmans analyseerde in haar scriptie wat de kranten *De Standaard*, *Le Peuple* en *Le Soir* over de dekolonisatie schreven. Een enorm percentage krantenartikels bleken geen waardeoordeel uit te spreken. De gebeurtenissen waarin Lumumba een centrale rol speelt maakten hierop een uitzondering: zij waren vaak aanleiding tot negatieve dan wel positieve artikels. [341]

Volgens Hochschild stond Lumumba op tegenover de Westerse regeringen. Hij werd vermoord onder toezien van de Nationale Veiligheid van de Verenigde Staten. [342] Willaert concludeert dat de leerboeken van de jaren '90 de Kongolese dekolonisatie (nog) niet vanuit een zuiver cultuurrelativistische hoek benaderen. Vooral het niet vermelden van de Belgische (westerse) betrokkenheid bij de moord op Lumumba verzwijgen, springt in het oog. [343]

– c. Welk beeld wordt er geschetst van Mobutu?

Leerboeken

52,33% of 16 leerboeken [344] haalt Mobutu aan, waaronder het leerboek *Tocht door de Tijd* (1990) van het lager onderwijs. De leerboeken die Mobutu niet vermelden behandelen de politieke instabiliteit helemaal niet [345], eerder algemeen [346] of zijn vóór zijn machtsovername geschreven [347]. Mobutu was

dus een belangrijk persoon. Drie leerboeken[348] schrijven over de periode vóór zijn machtsovername in 1965, namelijk over zijn tijdelijke macht vanaf 14 september 1960 tot aan de zomer van 1961. Historia ASO en TSO schrijven dat hij tijdelijk de macht overnam en de orde herstelde, terwijl Historia Eigentijdse geschiedenis schrijft dat hij een staatsgreep pleegde. Alle andere leerboeken gaan over de periode na de (tweede) staatsgreep op 25 november 1965. De twee elementen die het meest vernoemd worden zijn de zaïresering (6 keer[349]) en de nationalisering/kongolisering van de Union Minière (5 keer[350]). Zes leerboeken[351] spreken zich uitsluitend negatief uit over Mobutu, 5 zijn positief én negatief[352] en 1 is eerder positief[353]. We geven van deze 3 verschillende kijken op Mobutu een voorbeeld:

- *"Hongersnood, omkoperij, de snel verslechterende gezondheidstoestand, het slecht onderhouden verkeersnet en de weelde waarin uitsluitend enkele vooraanstaanden leefden, plaatsten het bewind van Moboetoe in een slecht daglicht."*[354]
- *"De uitgesproken personencultus rond de persoon van de leider, verhalen over corruptie en machtsmisbruik zijn de schaduwzijden van een regime dat er vooral prat op gaat orde in het land te hebben gebracht."*[355]
- *"Wel kan de huidige Kongolese regering, o.l.v. premier ADOELA en van kolonel MOBOETOE, met die onmisbare UNO-hulp de staatseenheid ogenschijnlijk weer herstellen, maar Kongo intern terug op de been helpen wordt één van de zwaarste opgaven binnen de Afrikaanse ruimte."*[356]

Vier leerboeken tot slot zijn positief noch negatief[357], ze halen Mobutu slechts kort aan of geven zijn activiteiten op een beschrijvende, niet normatieve, manier weer.

Volgende uitspraak willen we onze lezer niet onthouden. We vinden ze terug in 'Memo 6' (2005):

"De machthebbers verrijkten zich schaamteloos ten koste van de bevolking die vaak met heimwee terugdacht aan de koloniale tijd."[358]

Slechts twee leerboeken[359] schrijven hoe Mobutu ten val kwam: wanneer Mobutu niet optreedt tegen Hutu's die vanuit zijn land het door Tutsi's gedomineerde Rwanda aanvallen, maken Rwandese en Burundese Tutsi-militairen een eind aan zijn bewind.[360]

Andere bronnen

Hochschild geeft aan dat Mobutu zijn staatsgreep voerde en zijn politieke vijanden uitschakelde met hulp van de VS. Hij kreeg ook financiële hulp van het Westen. Het geld van Kongo stroomde deels naar zijn eigen zakken, deels naar de buitenlandse mijnbouwbedrijven.[361]

- d. Welke rol krijgt België toegeschreven

Leerboeken

44,33% of dertien leerboeken[362] schrijven over de rol van België in de politieke instabiliteit.

De zaak die het meest beschreven wordt (6 keer[363]), waarin België een rol speelde, is de militaire ingreep van de Belgische troepen, nadat het Kongolese leger in de nacht van 5 op 6 juli aan het muiten sloeg. Vijf leerboeken[364] beschrijven dat deze militaire ingreep België geen goede naam bezorgde: in 4 handboeken[365] lezen we dat Lumumba/de Kongolese leiders/Kongo de tussenkomst als agressie zagen en de VN vroegen om op te treden. In Memo 6B (1994) staat dat het Belgisch initiatief door vele landen en ook binnen de UNO zelf scherp op de korrel werd genomen.[366] Een positievere benadering vinden we in 'Historia. Geschiedenis van België' (1972), waarin we enkel lezen dat de troepen werden teruggetrokken, nadat vanaf 15 juli U.N.O.-troepen voor het herstel der orde waren gearriveerd."[367] Er staat dus nergens dat het Belgische initiatief werd bekritiseerd. Eén leerboek spreekt wel over de tussenkomst van de VN, maar niet dat deze kwam na een militaire ingreep van België: Ten einde raad deed premier Lumumba een beroep op de U.N.O., die in recordtempo een leger op de been bracht.[368] Dit handboek schrijft bovendien dat Lumumba solidariteit betuigde met de muiters.

'Cultuurgetijden' (1974) en 'Historia. Eigentijdse geschiedenis van 1939 tot heden.' (1974) noemen nog een andere militaire actie van de Belgische troepen. Tijdens het premierschap van Tshombe werden Belgen gekidnapt door rebellen. De, militair geslaagde, bevrijdingsactie heeft volgens het eerste boek tot gevolg

dat België des te meer de naam kreeg een neokolonialistisch land te zijn.[369] Het tweede leerboek schrijft dat dit België nadien heel wat diplomatieke narigheden bezorgde.[370]

Vijf leerboeken[371] vermelden de steun van de Belgen aan Tshombe. Zes leerboeken[372] geven aan dat België de Katangese afscheuring steunde (waarbij ze al dan niet aangaven dat deze plaatsvond onder leiding van Tshombe). In Janus 1 (1977) staat dat België beschuldigd werd door de UNO om het koloniaal regime te willen herstellen of de eenheid in Kongo te verhinderen door steun aan Tshombe.[373] Storia 6 ASO (2002) schrijft dat de Belgen zich pas terugtrokken na de veroordeling door de VN zelf.[374]

'België had verzuimd om de Kongolezen op te leiden', daardoor ontstond er een burgeroorlog, zo vermelden 'Tocht door de Tijd' (1990) en 'Memo 6' (2005).

Als laatste wordt de samenwerking tussen België en Mobutu vermeld in 'Historia. Geschiedenis van België' (1972).

Andere bronnen

Ludo De Witte schrijft dat je in de tentoonstelling 'Het geheugen van Kongo' niet te weten komt over de ondraaglijke uitbuiting tijdens de tweede wereldoorlog, over de rol van België in de omverwerping van de Congolese regering, de moord op Lumumba zelf en de verplettering van de lumumbistische opstanden.[375] Zoals gezegd geeft ook Willaert kritiek op het verzwijgen van de rol van België in de moord op Lumumba.

In de scriptie van Eva Juchtmans lezen we dat de kranten ook over de acties van de VN en het regime van Tshombe zowel negatieve als positieve artikels schreven.

5.2.11. Hoe beschrijven de leerboeken de economie/economische instabiliteit na de dekolonisatie van Kongo?

– Leerboeken

50% of 15 leerboeken van het secundair onderwijs[376], die ingaan op de dekolonisatie van Kongo, beschrijven de economie en/of economische instabiliteit van Kongo.

Zes boeken[377] schrijven expliciet over de economische moeilijkheden/chaos/ontwrichting/ instabiliteit. Nog eens 6 leerboeken[378] schrijven over de economische belangen van buitenlandse mogendheden in Kongo. In 'Clio werkboek voor VBSO 2' (1980) lezen we bijvoorbeeld dat de inheemse bevolking in sommige landen zelf voor de productie op eigen bedrijfjes zorgt, maar dat de oude maatschappijen nog wel zorgen voor de verkoop (en krijgen uiteraard de grootste winsten).[379] De drie meest recente leerboeken geven een kritischere kijk dan de andere. Storia 6 ASO (2002) maakt bijvoorbeeld als balans van de kolonisatie dat de ex-kolonies op politiek vlak misschien wel de onafhankelijkheid hebben verworven, maar op economisch vlak afhankelijk blijven van andere landen. Omdat ze de eigen economie niet onder controle hebben, ontstaan er slechte sociale omstandigheden. In feite is er voor de gewone burger in dergelijke landen weinig veranderd in vergelijking met de koloniale periode. De uitbuiting blijft bestaan.[380]

Drie leerboeken duiden op de 'financiële hulp'[381] die de Westerse landen aan Kongo boden. Ze doen dit allen op een verschillende manier. 'De ontwikkeling van de westerse cultuur' (1973) schrijft over het akkoord van economische hulp tussen Kongo en België. Volgens Historia Geschiedenis van België (1960) blijven een groot deel van de Belgische administratie en technici in dienst, terwijl België ook financieel de jonge republiek steunt, die het vertrouwen van de blanken en van de investeerders nog moet winnen. 'Janus 3A' (1981) schrijft dat medio 1978 te Brussel elf landen waaronder België tot een akkoord kwamen om Zaïre financieel te helpen op voorwaarde dat Zaïre een reorganisatie van de financiën en van het bestuur doorvoerde. Zo staat Zaïre feitelijk onder curatele.[382]

– Andere bronnen

We schreven reeds dat Mobutu, volgens Hochschild, financiële hulp kreeg van het westen en dat het geld van Kongo deels naar de zakken van Mobutu en deels naar de buitenlandse mijnbouwbedrijven ging. Dit laatste wijst op de economische belangen van de buitenlandse mogendheden in Kongo.[383]

5.2.12. Welke oorzaken geeft men van de huidige armoede in de Derde Wereld?

– Leerboeken

23,91% of 11 (4 van het lager[384] en 7 van het secundair[385]) leerboeken vermelden de problematiek van de Derde Wereld en ze doen dit bijna allemaal op een verschillende manier.

De vier boeken van het lager onderwijs gaan uitgebreid in op deze problematiek. Na deze analyse reiken ze tevens een oplossing aan. Het leerboek 'Mensen uit alle tijden' (1978) gebruikt een unieke aanpak, waarbij de leerling wordt gestimuleerd om zelf iets te ondernemen. Eerst geeft het boek een dialoog tussen Biko en haar mama weer: "Waarom moeten wij katoen plukken, mama?". In de rubriek 'En nu aan het werk', die daarop volgt, vinden we onder meer het volgende:

"Hoe helpen wij?

Waarom kon Biko niet naar school? ... Vind je de toestand in het dorp van Biko rechtvaardig?

Een chinees spreekwoord toont ons de weg:

"Geef een hongerige een vis en ... hij zal morgen weer honger hebben. Leer hem vissen en ... hij zal altijd te eten hebben."

Ontwikkelingshulpers trachten deze wijze raad in werkelijkheid om te zetten. Als je het spreekwoord goed begrijpt kan je de volgende vragen beantwoorden: Wat is beter?

- Het volk voedsel geven of - het land beter leren bewerken? ...

Misschien is er in je stad een "wereldwinkel". Daar kan je producten kopen tegen een rechtvaardige prijs. Dat geld komt ten goede aan de arme boeren uit de derde wereld."[386]

Geschiedenis (1978) en 'Tocht door de tijd' (1990) hebben dan weer een louter beschrijvende aanpak. De eerste noemt de problemen van de Derde Wereld en geeft als oplossing dat de rijke Westerse landen de Derde Wereld niet alleen financieel en technisch moeten helpen, maar ervoor moet zorgen dat deze landen een eigen industrie, landbouw en onderwijs uitbouwen.[387] De tweede zegt dat de rijke landen ervoor zorgen dat vele arme landen in een ernstige schulden crisis leven. Er zijn wel ernstige inspanningen om dit te verbeteren, door organisaties zoals de 11.11.11.-actie, Broederlijk Delen en Wereldsolidariteit. Maar ook internationaal gebeurt er wat!...[388]

Tijdsbeeld (1976, 1978) haalt enkel kort aan dat de Derde Wereld landbouwlanden zijn die hoofdzakelijk gericht zijn op de eigen behoefte, de industrie en de handel hebben dan ook weinig kans om zich te ontwikkelen.[389]

Drie van de zeven boeken van het secundair onderwijs[390] vernoemen de Derde Wereld/de ontwikkelingslanden zonder meer. Vier leerboeken gaan er wat dieper op in: Janus 1 (1977) geeft een uitgebreide beschrijving van de economische afhankelijkheid van de vroegere koloniën, maar noemt de Derde Wereld/de ontwikkelingslanden niet bij naam.[391] Clio VBSO (1980) schrijft dat directe voedselhulp een verkeerde oplossing is en dat de bestrijding en de verhoging van de voedselproductie in de ontwikkelingslanden veel belangrijker en doeltreffender zijn.[392]

Sto ASO (2001,2002) maakt het verband tussen de actuele conflicten in de Derde Wereld en de tegenstellingen uit de koloniale tijd[393] en in Storia TSO (2002) lezen we in een bron dat Kongo een geologisch wonder is. Je kan het zo gek niet bedenken, of het zit in de grond. Uit hetgeen men al weet kan men zonder aarzelen besluiten dat Kongo voorbestemd is om een van de machtigste en rijkste landen van Afrika te worden.[394]

– Andere bronnen

Van Bilsen schrijft in de jaren '70 over onze vooroordelen ten overstaan van de derde wereld. Er leeft volgens hem het vooroordeel dat de armoede de resultante is van haar eigen fouten en tekortkomingen. Het wordt echter elke dag duidelijker dat deze armoede in sommige ontwikkelingslanden voor een aanzienlijk deel het gevolg is van de wereldhandelsstructuur die nog een nog steeds onverminderd verder bestaand onderdeel is van de 19^e eeuwse koloniale wereld.[395] In een onderzoek uit 1997 lijken de vele Vlaamse leerlingen de verantwoordelijkheid voor de huidige armoede niet bij de vroegere kolonisators te leggen.

Wanneer hen de hypothetische vraag wordt gesteld welk land zou moeten betalen wanneer de, vroeger door Europa gekoloniseerde, Afrikaanse landen naar een wereldbank zouden gaan om een schadevergoeding te eisen, antwoorden ze dat geen enkele staat dit hoeft te doen.[396]

In de inleiding schreven we, in het kader van de kritische pedagogiek, dat Philippe Schmetz van 'Oproep voor een democratische school' een aantal vragen stelt die op een betere dialoog aansturen tussen leerling en leraar. Toegepast op ons onderzoeksthema formuleerden we volgende vraag: Hoe komt het dat de Kongolezen zo arm zijn terwijl hun ondergrond zoveel kostbare ertsen bevat en hun grond zich leent tot de landbouw?[397]

5.2.13. Vernoemen de leerboeken Rwanda en Burundi? Op welke manier?

– Leerboeken

17,39% of 8 leerboeken van het secundair onderwijs[398] vernoemen Rwanda en Burundi. In de leerboeken lager onderwijs lezen we niets over Rwanda en Burundi. Storia TSO (2002) schrijft enkel over Rwanda. Vijf leerboeken[399] noemen Rwanda en Burundi mandaatgebieden. Drie hiervan leggen uit wat een mandaatgebied inhoudt, namelijk dat België inlichtingen moet voorleggen en regelmatig inspectie moet sturen[400]. Twee leerboeken[401] leggen het verschil tussen een kolonie en een mandaatgebied uit, maar schrijven niet dat Rwanda en Burundi mandaatgebieden van België waren.

De strijd tussen de Hutu's en Tutsi's komt in drie leerboeken aan bod. Storia ASO en TSO bespreken dit in het kader van de val van Mobutu. Deze steunde immers de Hutu's, terwijl Kabila de Tutsi's steunde. Storia ASO besteedt het dubbel van de ruimte aan dit thema in vergelijking met Storia TSO. Terwijl de eerste spreekt van 2,1 miljoen doden bij de genocide van radicale Hutu's tegen Tutsi's en gematigde Hutu's en de moord op meer dan 200 000 Hutu's in de Kongolese jungle[402], haalt de tweede het cijfer van de moord op honderdduizenden Tutsi's in het buurland Rwanda aan.[403] Zoals gezegd zorgde dit conflict ook voor het einde van het premierschap van Tshombe. Het Tijdsgebeuren (1972) vermeldt ook impliciet de rol van België: Het Belgische beheer steunt op de leidende Tutsi-stam, een heersersvolk, dat gezag uitoefent over de veel talrijkere Hutu. De Tutsi worden in de administratie betrokken en zowel Rwanda als Burundi hebben een Tutsi-koning, een Mwami. De tegenstelling tussen de twee stammen is steeds het grootst geweest in Rwanda en heeft al tot bloedige twisten geleid.[404]

– Andere bronnen

Ludo de Witte schrijft dat zoals in Congo de democratie werd opgeofferd om de legitieme regering van Lumumba omver te kunnen werpen, zo werd in Rwanda de monarchie geliquideerd om de 'democratische revolutie' van de Hutu-meerderheid te voltooien en werd in Burundi de nationalist Rwagasore bestreden om een neokoloniaal bewind aan de macht te helpen.[405]

5.2.14. Hoe noemen de leerboeken de (oorspronkelijke) inwoners van Kongo?

– Leerboeken

93,48% van de leerboeken noemt de inwoners van Kongo. Twee leerboeken van het lager[406] en één van het secundair[407], die de kolonisatie slechts beperkt behandelen, spreken niet over de inwoners van Kongo. We geven de benamingen van minst naar meest voorkomend: 1 keer ras (secundair onderwijs[408]), 5 keer inheemse bevolking of inheemsen (allemaal secundair onderwijs[409]), 12 keer zwarten (2 van het lager[410] en 10 van het secundair[411]), 13 keer neger of neger-slaven (4 lager[412] en 9 secundair[413]), 14 keer Kongolezen of Congolese bevolking (2 lager[414] en 12 secundair[415]), 15 keer volk of bevolking (2 lager[416] en 13 secundair[417]), 17 keer inboorling (1 lager[418] en 16 secundair[419]) en 19 keer inlander of inlandse bevolking (3 lager[420] en 17 secundair[421]). De benamingen neger(slaven), inboorling en inlander (inlandse bevolking) worden het meest gebruikt in de jaren '60 en '70. De benaming Kongolezen (Congolese bevolking) wordt het meest gebruikt in de jaren 2000. De andere benamingen zijn min of meer evenwichtig verdeeld over de verschillende decennia.

In het leerboek *Werkboeken voor geschiedenis (1964)* spreekt de auteur van het achterlijke zwarte werelddeel, hij spreekt ook wel over het gevreesde (en gehate) westen.

– Andere bronnen

Het denken in rassen is, volgens Montgomery, de idee dat de mensen op een natuurlijke en vaststaande wijze verdeeld zijn in verschillende types en dat iedereen behoort tot een bepaald type. Hier tegenover staat de idee dat rassen sociale constructies zijn. Ze hebben tot doel de wereld te verdelen, het ras als een onoverkomelijke erfenis te beschouwen en mensen te reduceren tot een aantal kenmerken van hun ras. Montgomery raadt dan ook af de term ras te gebruiken. [422] Zoals we reeds bij de 'oorzaken van de kolonisatie' aangeven, vinden zowel Montgomery als De Bie dat het denken in rassen onder meer de kolonisatie rechtvaardigde.

Bambi Ceuppens schrijft dat de term 'zwarten' ook racistisch kan zijn, wanneer je spreekt over zwarten en Belgen. Zo lijkt het alsof een Belg meer waard is. [423]

In de probleemstelling van de Pedagogische studiedagen formuleert Albrecht de volgende vraag: Waarom nog die vele kwetsende termen gebruiken als 'kettters', 'negers' en 'gelen'? [424]

5.2.15. Wat schrijven de leerboeken over de cultuur van Kongo?

– Leerboeken

De aandacht voor de cultuur in Kongo is nihil (0%). Twee leerboeken spreken wel in het algemeen over de cultuur van Afrika. In een bron in *Historia ASO (2002, 2003)* geeft Prof. S. Donders de essentie van de Bantoe-filosofie en vergelijkt deze met het Westerse denken. [425] *Historia 5 TSO (2001)* behandelt het 'Afrika in de 19^e eeuw': de kameelnomaden, het belang van zout, de losse politieke gemeenschappen (macht in handen van geheime genootschappen), handelscentra Timboektoe (gelegen in het huidige Mali), Kuba (een Bantoesprekend volk in Centraal-Afrika) enzovoort. [426] In de handleiding lezen we dat de auteur Afrika vanuit zijn eigenheid wil bekijken en niet langer als een Europese kolonie. [427]

Veertien leerboeken van het secundair onderwijs [428] vernoemen de cultuur van Kongo in samenhang met de kolonisatie. Elf leerboeken [429] geven aan dat de kolonisten negatief stonden ten opzichte van de cultuur van de gekoloniseerde: ze drongen hun eigen waarden op en hadden onbegrip voor de autochtone cultuur. In deze boeken lezen we bijvoorbeeld:

"... anderzijds hadden zij (de koloniën) te weinig oog voor het waardevolle in de inlandse beschavingen, en voor de eigen aard der volkeren." [430]

Vier leerboeken, *Tijdspiegel*, *Storia ASO* en *TSO* en *Janus*, geven enkele opvallende uitspraken in verband met de cultuur van Kongo.

In een bron in *Tijdspiegel (1978)* zegt Sakombi Inongo, staatsecretaris voor volksoriëntatie dat de kolonistoren in oprechtheid dachten dat alleen hun cultuur de goede was. [431]

Storia ASO (2001,2002) en *TSO (2002)* schrijven dat de Europese mogendheden mee verantwoordelijk waren voor de nationalistische gevoelens (en dus dekolonisatie) door hun pogingen om de westerse cultuur via onderwijs te verspreiden. Een deel van de bevolking leert wat democratie, zelfbeschikking, volkssoevereiniteit en mensenrechten betekenen en vraagt zich af waarom dat niet voor hen geldt. [432]

Bij de reeks *Janus (1977-1981)* valt op dat in het leerboek *Janus 1* de (de)kolonisatie van Kongo onder alle thema's [433] besproken wordt behalve onder het thema 'Het cultureel verleden'. Bij *Janus 2C* gebeurt net het omgekeerde: enkel onder het thema 'Het cultureel proces' wordt onderzoeksthema behandeld. [434] Bij de dekolonisatie lezen we dat de economische en culturele zelfstandigheid niet gemakkelijk te verwezenlijken was omdat het Westen niet meer weggedacht kon worden, de sociale elite was westers, bepaalde waarden in de westerse cultuur werden erkend. [435]

– Andere bronnen

Ook hierover stelt Albrecht, in het kader van de Pedagogische Studiedagen, een vraag: Besteedt men wel voldoende aandacht aan de inwendige problemen van de vroegere koloniën en aan de niet-Europese

culturen?

Eén van de trends die Vanhee en Castryck in de historiografie vaststelden was de concentratie op de geschiedenis van de Belgische aanwezigheid in Afrika, terwijl de Afrikaanse samenlevingen in dit soort verhalen slechts dienst doen als decorstukken.

Hochschild beschrijft de Kuba als een prachtige cultuur. Toch is deze gemeenschap ook later bezet door de Europeanen.[\[436\]](#)

5.2.16. Wat schrijven de leerboeken over de invloed van de Kongolese cultuur op België?

– Leerboeken

Dit thema wordt in geen enkel leerboek aangehaald (0%).

De invloed van de Kongolese economie op België is daarentegen een veelbesproken thema. Bij de categorie 'positieve kenmerken' schreven we dat bijvoorbeeld het ontginnen van grondstoffen en het hebben van nieuwe afzetgebieden twee positieve kenmerken voor België zijn. Negen leerboeken (2 van het lager[\[437\]](#) en 7 van het secundair[\[438\]](#)) geven het belang van de kolonie voor het economisch leven van België ook expliciet aan.

– Andere bronnen

Twee boeken schrijven over de invloed van de Kongolese cultuur op België. In 'Wandelen naar Kongo' neemt Lucas Catherine ons mee langs het Kongolees koloniaal erfgoed: Brusselse straatnamen die naar Kongo verwijzen, de oorsprong van onze côte d'or chocolade, een monument in Elsene ter ere van de Kongopioniers in Kongolese kunststijl et cetera. Bambi Ceuppens zal een bundel uitgeven met de titel 'De overname van België door Congo? Aspecten van de koloniale "aanwezigheid" in de Belgische samenleving'. Hiermee wil ze aantonen welk verschil Kongo – en de Kongolezen – in de Belgische geschiedenis maakten.

5.3. Kwalitatieve analyse: handleidingen

We analyseren slechts een beperkt aantal handleidingen, aangezien deze nauwelijks aanwezig zijn in de bibliotheken. We analyseren 3 handleidingen van leerboeken van het lager onderwijs: *Speurtocht in de tijd* (1979), *Tocht door de tijd* (1990) en *Tijdwijzer* (2001). Dit laatste is een handboek waarin de (de)kolonisatie van Kongo niet besproken wordt. We analyseren in totaal 10 handleidingen van het secundair onderwijs. Deze laatste groeperen we tot 6 reeksen handleidingen: *Janus* (1977-1981), *Tijdspiegel* (1978,1979), 'n kijk op nu en toen (1983,1985), *Historia ASO & TSO* (2001-2003), *Storia ASO & TSO* (2001,2002) en *Memo* (2004,2005).

We bespreken eerst de leerboeken van het lager en nadien de leerboeken van het secundair, in chronologische volgorde. We bekijken eerst de verhouding tussen kennen en kunnen, als tweede vermelden we op welke manier de handleiding al dan niet aanwijzingen geeft voor de lessen en tot slot geven we soms nog één of meerdere extra zaken die ons opvielen in de handleidingen.

5.3.1. Lager onderwijs

Speurtocht in de tijd (1979)

Kennen/kunnen: Het leerboek is geïnspireerd vanuit een zeker onbehagen dat de auteurs voelden tegenover het toenmalige geschiedenisonderwijs in de basisschool. Het geheugen van het kind werd overbelast met feiten, data en namen. De geschiedenisles was een te eenzijdige luisterles. *Speurtocht in de tijd* wil hier wat aan veranderen en acht het kunnen belangrijker dan het kennen.

Aanwijzingen: De auteurs vermelden expliciet dat de handleiding niet slaafs gevolgd mag worden en dat de leraren hun vrijheid moeten benutten.[\[439\]](#)

Extra: Het leerboek wil ook minder aandacht schenken aan de nationale en politieke geschiedenis.

Tocht door de tijd (1990)

Kennen/kunnen: Hoewel de auteurs doorheen de didactische handleiding dikwijls de nadruk leggen op de aspecten van het kunnen en op de ontwikkeling van een aantal essentiële attitudes, willen ze dat de leerlingen ook een minimum aan historische kennis opdoen.[440] Zowel het kennen als het kunnen komen dus aan bod. De auteurs geven drie suggesties voor een creatieve naverwerking na het lezen van het historisch verhaal over Stanley, namelijk een rollenspel waarbij het verhaal wordt gedramatiseerd, het spelen van advocaat voor of tegen de kolonisatie, ontwikkelingswerk of slavernij en ten derde manuele expressie waarbij de leerling Stanley of een hut knutselt.

Aanwijzingen: De handleiding geeft nauwkeurig aan wat de leerkracht wanneer moet doen. Er wordt vooral gewerkt aan de hand van het werkboek: de leerling lost de vragen op uit stukken tekst van het leerboek en vervolgens worden ze klassikaal besproken. De leraar geeft nadien nog wat extra duiding.

Extra: In het vijfde leerjaar moeten de leerkrachten van het gemeenschapsonderwijs per grote rubriek[441] één thema moet kiezen. Zo kunnen ze bij de rubriek 'De onderdrukking van de mens' kiezen tussen de thema's oorlog, racisme, kolonialisme of sociale onderdrukking.[442] Aan de leraren van het vrij onderwijs worden vijf thema's aangeraden, het thema kolonialisme hoort daar niet bij. In het zesde leerjaar krijgen de leerlingen 26 lessen, waarvan één, 'Overheersing en bevrijding, over de (de)kolonisatie van Kongo gaat.

Tijdwijzer (2001)

Kennen/kunnen: De handleiding geeft aan dat het eerste opzet van het leerboek niet is om de lesteksten exhaustief als leerstof te laten blokken, maar wel om een aantal vaardigheden bij te brengen: kaartvaardigheden, ordenen in de tijd, leren kijken naar een prent of interpreteren van de afbeeldingen.[443]

Extra: Uit de handleiding kunnen we snel afleiden waarom de (de)kolonisatie van Kongo niet besproken wordt. Per geschiedkundige periode (bijvoorbeeld Eigen Tijd) bestaat het boek uit slechts 4 pagina's, waarvan de eerste twee een algemene inleiding zijn en de andere twee een aanvulling/uitdieping van deze eerste twee pagina's.[444] De auteur maakte dus een strenge selectie, waarbij hij besloot de (de)kolonisatie van Kongo niet op te nemen.

5.3.2. Secundair onderwijs

Janus (1977-1981)

Kennen/kunnen: Janus (1977) volgt de leerprogramma's en de leerdoelen van het vernieuwd secundair onderwijs. Naast een nadruk op historische kennis, wil het boek ook intellectuele vaardigheden bijbrengen om allerhande bronnen te beoordelen en te interpreteren. Het wil denkprocessen ontwikkelen die beredeneerd begrip, kritisch inzicht en verantwoord oordelen uitlokken. De leraar speelt leerzame spelletjes met de leerlingen, oefent de intellectuele vaardigheden, de leerlingen lossen een vraag op aan de hand van het handboek en werkboek et cetera.

Aanwijzingen: Het handboek is een belangrijk hulpmiddel, maar het is niet slaafs te assimileren.[445]

Tijdspiegel (1978,1979)

Kennen/kunnen: Zowel het leerboek als de handleiding lijken aan te sturen op kennisgerichte lessen. Eén keer geeft men een didactische suggestie waarbij attitude/vaardigheid/inzicht belangrijk is: als je de vraag 'door welke omstandigheden en nieuwe ideeën kwam men geleidelijk tot een vernieuwd inzicht inzake de verhoudingen tussen kolonie en gekoloniseerd land' als groepswork inschakelt, kunnen de groepen bepaalde elementen wat uitdiepen.[446]

Aanwijzingen: In de handleiding vindt de leerkracht extra informatie bij de teksten uit het leerboek. De handleiding is echter geen didactisch hulpmiddel: nergens staat hoe de leerkracht de les kan geven.

'n Kijk op nu en toen (1983,1985)

Kennen/kunnen: We merken dat de auteurs vooral zuivere kennis nastreven. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden zijn allen van het type: Waarom...? Wat...? Hoe...? Bij geen enkele vraag wordt een attitude/vaardigheid nagestreefd, zoals het kunnen afwegen van positieve en negatieve kenmerken.[\[447\]](#)

Aanwijzingen: Er worden geen didactische suggesties of lesstrategieën gegeven.

Historia (2001-2003)

Kennen/kunnen: In de algemene toelichting bij de reeks Historia (2002,2003), lezen we dat de auteurs de 'Visietekst historische vorming' als uitgangspunt nemen. Deze visietekst is in 1997 door de leerplancommissie van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) geschreven. Hij is, volgens de auteurs, van fundamenteel belang voor de uitwerking van de leerplannen geschiedenis en richtinggevend voor het geschiedenisonderricht in het algemeen. Deze leerplannen zijn volledig conform de eindtermen. Op basis van de eindtermen, de visietekst en de leerplannen stellen de auteurs de historische vorming en niet de opbouw van encyclopedische geheugenkennis centraal. Onder historische vorming verstaan ze dat de nadruk niet ligt op het reproduceren van overgedragen kennis, maar op inzichtsverwerving en op het productief toepassen van die kennis en inzichten. Ze maken ook het onderscheid tussen beschrijvend-verklarende informatie en procedurele informatie. Naast kennis en inzicht aanreiken, wil men ook vaardigheden aanleren om tot historische kennis en inzicht te komen en de validiteit ervan te beoordelen. Deze procedurele informatie heeft ook een hoge maatschappelijke relevantie.[\[448\]](#)

Aanwijzingen: De verschillende handleidingen zijn hetzelfde opgebouwd: de lesbedoeling, achtergrondinformatie en informatie bij de documenten. Ze geven slechts op een beperkte manier weer wat ze van de leerkracht verwachten: de leerboeken 5T en 6T beschrijven kort de lesstrategie of verschillende strategieën zoals een passieve, een meer dynamische en een vakoverschrijdende. De handleidingen voor de leerboeken van het ASO geven geen concrete verwachtingen.

Extra: We gaven bij vraag 6 van ons analyseraster reeds aan dat Historia 5 (2003) zich zeer negatief uitlaat over de kolonisatie. In de handleiding van dit leerboek lezen we zelfs geen enkel positief kenmerk van de kolonisatie.[\[449\]](#) Wanneer we de andere drie handleidingen van Historia bekijken, blijken deze iets genuanceerder. De 'focus'[\[450\]](#) in Historia 5T over 'Leopold II, een eigenzinnige vorst' probeert de verschillende aspecten (en niet alleen de negatieve) aan de hand van citaten, teksten en afbeeldingen te belichten.[\[451\]](#) De handleiding van Historia 6T maakt een balans op van de positieve en negatieve kenmerken, waarbij de auteurs geen conclusie trekken.[\[452\]](#)

Storia (2001, 2002)

Kennen/kunnen: Bij de analyse van de leerboeken vermeldden we het leerboek Storia (2002, 2003) steeds, wanneer dit boek een 'alternatieve kijk' op de zaken werpt. De Storia-methode is gebaseerd op twee visies op geschiedenisonderwijs: deze van de auteurs en deze van het leerplan geschiedenis 3e graad van het VVKSO. De auteurs schrijven dat leerplannen en eindtermen eigenlijk een maximaal rendement nastreven: i.p.v. enkele minihistorici te 'kweken', willen ze zoveel mogelijk leerlingen een gestructureerd inzicht in het verleden bieden. Om dit 'kweekgedrag' te vermijden, mag de leerkracht geschiedenis, volgens de auteurs, geen encyclopedische feitenkennis genereren. De leerplannen pleiten bovendien voor de geschiedkundige vaardigheid historische kritiek. In dit leerboek wordt de historische vorming dus wel nagestreefd.

Aanwijzingen: De auteurs benadrukken dat bij elke les differentiatie mogelijk is: zelfstudie, een groepswork, een verhandeling schrijven enzovoort. De handleiding geeft lestitips, duiding en oplossingen bij de vragen uit het leerboek. Hierdoor weten leerkrachten hoe ze te werk moeten gaan.[\[453\]](#) In de handleidingen van het TSO geven de auteurs meer uitleg en tips aan de leerkracht.

Extra: In de handleiding van Storia 6 ASO (2002) lezen we: "Als u de bronnen en de bijhorende oefening uitvoert, moet u één lesuur extra in uw jaarplanning verrekenen. U hoeft ook niet alle bronnen te gebruiken."[\[454\]](#)

Memo (2004,2005)

Kennen/kunnen: De auteurs leggen zowel de nadruk op 'kennen' als op 'kunnen'. Bij de les over de (de)kolonisatie van Kongo leggen ze veel nadruk op attitudevorming. De auteurs suggereren om aandacht te besteden aan de attitudes die vervat zitten in de eindtermen 23 en 24: de leerlingen zijn bereid om actuele spanningsvelden aan historische ontwikkelingen te relateren; zijn bereid om actuele/historische spanningsvelden vanuit verschillende gezichtshoeken kritisch te bekijken, rekening houdend met mogelijke achterliggende waarden, normen en mentaliteiten.[455] De leerlingen moeten bijvoorbeeld in groepjes de bronnen en de basisteksten analyseren en vervolgens noteren welke informatie deze bevatten over de oorzaken van het kolonialisme.

Aanwijzingen: In de handleiding van Memo (2004) vindt de leerkracht historische toelichtingen en didactische suggesties terug.

5.4. Analyse van de hypotheses

In deze sectie analyseren we de hypotheses. We proberen een objectieve analyse te geven. In de discussie interpreteren we deze resultaten en beantwoorden we de hypotheses.

5.4.1. De (de)kolonisatie van Kongo wordt minder verzwegen en komt uitgebreider aan bod dan vroeger.

We analyseren deze hypothese ten eerste aan de hand van het aantal en het jaartal van de leerboeken die de (de)kolonisatie van Kongo niet behandelen, ten tweede aan de hand van de ruimte die leerboeken aan het onderzoeksthema besteden en ten derde aan de hand van de thema's of tijdperken die de leerboeken, die de (de)kolonisatie van Kongo niet behandelen, gebruiken.

Eerst bekijken we dus welke leerboeken het onderzoeksthema niet behandelen. Op een totale steekproef van 13 (reeksen) leerboeken van het lager en 37 (reeksen) leerboeken van het secundair onderwijs, 'verzwijgen' 23,08% (of 3 leerboeken) van het lager en 2,7% (of één leerboek) van het secundair onderwijs de (de)kolonisatie van Kongo. Drie van deze vier leerboeken zijn van de jaren '90 en 2000. Ze zijn allemaal van het lager onderwijs: Geschiedenis groeit (1991), Tijdwijzer (2001) en Tocht door de tijd. Thematisch. (1990).[456] Het vierde leerboek is Document, een leerboek secundair onderwijs van 1965.

Ten tweede kunnen we op basis van de ruimteanalyse berekenen welk percentage, van de bladzijden in de leerboeken, per decennium aan ons onderzoeksthema wordt besteed. Er blijkt aanvankelijk geen groot verschil tussen de verschillende decennia: het percentage ligt steeds tussen 3 en 4%. Als we ook de ruimte in de leerboeken van het lager en het secundair onderwijs apart berekenen krijgen we volgend resultaat:

Decennia	LO & SO	LO	SO
'60	3,13% (↓)[457]	5,76% (↓)	2,97% (↓)
'70	3,78% ↑	4,18% ↓	3,73% ↑
'80	3,17% ↓	/ (geen leerboeken)	3,17% ↓
'90	3,85% ↑	2,1% ↓	2,13% ↓
2000	3,98% ↑	0,64% ↓	5,31% ↑

Tot slot gaan we na welke thema's of tijdperken leerboeken gebruiken die ons onderzoeksthema niet behandelen.

Soms gaan deze leerboeken over een ander tijdperk of een ander thema en is het logisch dat deze omissie plaatsvindt. Twee voorbeelden: Tijdsbeeld 6A bespreekt de geschiedenis tot en met de kersteningstijd en

Geschiedenis 5^e leerjaar gaat over 'Verkeer, vervoer en verkeerswegen', 'Woning, verwarming en verlichting' en 'Landbouw'.

Soms gaan de leerboeken echter wel over het tijdperk of thema waarbinnen de (de)kolonisatie thuishoort. Dit gebeurt in 4 leerboeken van het lager onderwijs en 4 boeken van het secundair. Thema's waarbinnen volgens ons de (de)kolonisatie zou passen zijn 'Moed en ellende' ('Mensen uit alle tijden 5B', 1980), 'Onderdrukking van de mens' ('Speurtocht in de tijd. 5^e leerjaar', 1979) en 'Ongelijkheid en onderdrukking' (Clio 2a, 1979). Ook binnen de tijdsaanduidingen 'Van Oudste tijd tot Eigen tijd' (Tijdwijzer, 2001), 'Onze tijd' (Tocht door de tijd. Thematisch 1990), 'Van de moderne naar de hedendaagse wereld' (Cultuurgetijden, 1971), 'Nieuwe en Nieuwste tijd' (Levend Verleden 5, 1979) en 'Nieuwste Tijd' (Document, 1965) hoort de (de)kolonisatie zeker thuis.

5.4.2. De positieve benadering van de (de)kolonisatie van Kongo was vroeger meer aanwezig in de geschiedenisboeken.

We analyseren deze hypothese als volgt. Eerst kijken we welke leerboeken (van welk jaartal) positief zijn en in welke mate zij positief zijn over de kolonisatie van Kongo. Vervolgens zoomen we in op de positieve benadering van de verschillende categorieën. Ten derde bespreken we een aantal kritische visies uit leerboeken van de jaren '60 en '70, waarna we ingaan op de specificiteit van de leerboeken uit de jaren '80. Ten vijfde maken we een opsplitsing tussen de leerboeken van het lager en secundair onderwijs. We sluiten af met een bemerking over de 'Andere bronnen' die we bij elke categorie van onze analyse bespreken.

Bij de analyse van de categorie over de positieve kenmerken van de kolonisatie zagen we dat 2 leerboeken positieve, noch negatieve kenmerken van de kolonisatie geven (uitgegeven in 1964 en 2001). Alle andere leerboeken geven positieve kenmerken. Sommige leerboeken zijn positiever dan andere. Het meest positief zijn drie (reeksen) leerboeken uit het lager onderwijs en 3 (reeksen) leerboeken uit het secundair onderwijs die geen enkel negatief kenmerk geven. Deze, uitsluitend positieve, boeken zijn allen geschreven in de jaren '60-'70. Wat minder positief zijn de leerboeken die positieve kenmerken relativeren door er negatieve bij te plaatsen, waarvan één leerboek uit de jaren '60 is en de andere uit '90 en 2000. Heel wat negatiever zijn vier leerboeken van recente data (1993, 1994, 2001, 2003) die de dwangarbeid uitgebreid bespreken aan de hand van cases.

We kunnen ook ruimer kijken dan alleen of de leerboeken een positieve of negatieve balans van de kolonisatie maken. In onze analyse van de verschillende categorieën gaven we regelmatig elementen aan waaruit bleek dat de oudere leerboeken een positievere benadering hadden. **[458]**

- Stanley: De twee leerboeken die Stanley als een held beschrijven zijn van de jaren '60 - '70. Een handleiding van een leerboek uit 2003 noemt Stanley daarentegen gewelddadig. In de jaren '80 heeft men weinig aandacht voor de ontdekkingsreiziger.
- Leopold II: Enkele leerboeken uit de jaren '60 - '70 geven een opvallend positief beeld, dit in tegenstelling tot enkele leerboeken uit de jaren '90 - 2000. De herdrukken van 2 boeken in de jaren '70 zijn evenwel minder positief. Ook voor Leopold II hebben de leerboeken uit de jaren '80 weinig belangstelling.
- Oorzaken kolonisatie: geen opvallende verschillen.
- Conferentie van Berlijn: De negatieve opmerkingen worden in de jaren '90 en 2000 gegeven en niet in de oudere leerboeken.
- Positieve en negatieve kenmerken kolonisatie: zie vorige alinea.
- Missionarissen: Slechts één, recent, leerboek is uitsluitend negatief.
- Overgave van Kongo aan België: De leerboeken die schrijven dat Leopold II Kongo aan België 'schonk' zijn van de jaren '60 en '70. Recente leerboeken van de jaren '90 en 2000 en één uit de jaren '70 schrijven dat Leopold II Kongo aan België moest afstaan.

- **Oorzaken dekolonisatie:** Eén leerboek uit de jaren '60 geeft een positieve kijk op de dekolonisatie: de évolués voelden zich bekwaam om Kongo te besturen. Eén leerboek van 1961 is kritisch: de VSA en USSR zijn voor koloniale ontvoogding, maar aarzelen tegelijkertijd niet een imperialistische politiek te voeren in deze gebieden.
- **Politieke instabiliteit:**
 - o **Lumumba:** Vooral de recente leerboeken gaan uitgebreid in op zijn moord.
 - o **Mobutu:** Eén leerboek, uit 1964, is eerder positief.
 - o **Rol van België:** Eén leerboek uit 1972 beschouwt de ingreep van Belgische troepen tijdens de mouterij vlak na de dekolonisatie als positief. Een ander leerboek van 1977 is kritisch: België zou het koloniaal regime willen herstellen of de eenheid verhinderen door de Katangese afscheuring te steunen.
- **Economische instabiliteit:** Leerboeken uit de jaren '60 en '70 zijn minder kritisch over de economische belangen van België in Kongo. Vanaf de jaren '80 worden de leerboeken opvallend kritischer. Ook in verband met de financiële hulp van België aan Kongo is het recentste leerboek uit '81 kritischer dan deze uit '60 en '73.
- **Armoede in de Derde Wereld:** geen opvallende verschillen.
- **Rwanda en Burundi:** geen opvallende verschillen.
- **Benaming:** Eén leerboek uit de jaren '60 gebruikt de term 'ras'. De leerboeken uit de jaren '60 en '70 gebruiken de termen inboorling, inlander en neger(slaven), de leerboeken uit de jaren '80 vooral de term volk en in '90 en 2000 gebruiken de leerboeken de term Kongolezen.
- **Cultuur van Afrika:** enkel 2 leerboeken uit de jaren 2000.

Ten derde gaan we op zoek naar kritische visies uit leerboeken van de jaren '60 en '70. We vinden slechts drie voorbeelden waarin leerboeken uit de jaren '60 en '70 kritischer zijn dan recentere leerboeken. Eén leerboek uit de jaren '60 en één uit de jaren '70 zijn de enige die expliciet aangeven dat de economische oorzaken voor de kolonisatie primeerden op de humanitaire. Ook schrijven enkel twee leerboeken uit de jaren '70 over de kidnapping van enkele Belgen onder Tshombes regime en over de bevrijdingsactie door België, die negatief onthaal werd. Een laatste kritischer leerboek is een leerboek uit de jaren '70 dat kritischer is over de 'tijdelijke machtsovername' van Mobutu in 1960. In twee gevallen maken één ouder leerboek en verschillende recente leerboeken een bepaalde kritiek, zoals de internationale aanklachten op het wanbeleid in Kongo en Leopold II die Kongo *moest* afstaan. Twee oudere leerboeken maken opvallende kritieken, namelijk over de imperialistische politiek van de VS en de USSR en over België dat het koloniaal regime wilde herstellen.

We willen even ingaan op de specificiteit van de leerboeken uit de jaren '80, die op een breuklijn lijken te liggen. Ze zijn weinig geïnteresseerd in thema's als Stanley en Leopold II, maar des te meer in de economische instabiliteit, waarover ze opvallend kritisch zijn. De leerboeken uit de jaren '80 maken meer kritieken dan de oudere leerboeken, maar niet erg veel, met uitzondering van het kritische leerboek Janus.

We willen ten vijfde een onderscheid maken tussen de leerboeken lager en secundair onderwijs. Bovenstaande is immers enkel geldig voor zowel secundair als lager onderwijs, wat de leerboeken uit de jaren '60 en '70 betreft. Deze waren immers opvallend positief over de (de)kolonisatie van Kongo. De kritische kijk die de leerboeken van de jaren '80, '90 en 2000 kenmerkt, vinden we echter niet terug in de leerboeken lager onderwijs:

- Onze steekproef van het lager onderwijs bevat geen enkel leerboek uit de jaren '80.
- Het enige leerboek uit de jaren '90, *Tocht door de tijd Chronologisch* (1990), is niet bijzonder kritisch. De enige kritische elementen in dit boek zijn de negatieve houding tegenover Mobutu en de schuld van de rijke landen om de vele arme landen in een ernstige schulden crisis te brengen.
- *Piramide* (2001) bespreekt Stanley en Leopold II telkens op slechts een halve bladzijde. Het

leerboek geeft geen waardeoordeel en is dus ook niet kritisch. In Tijdsijzer (2001) komt de (de)kolonisatie van Kongo niet aan bod.

Tot slot bemerken we dat de 'Andere bronnen' die we bij de analyse bij bijna elke categorie aanhaalden, vaak kritischer zijn dan de recente leerboeken. Ze zeggen dat Leopold II de ontzaglijke winsten in zijn eigen zak stak, geen enkele Afrikaan op de Conferentie van Berlijn werd uitgenodigd, geven het aantal moorden aan, duiden op negatieve kenmerken van de missionarissen, wijzen op de rol van België en de VS in de moord op Lumumba, de financiële hulp aan Mobutu, enzovoort.

5.4.3. Er wordt nu te veel verwacht dat jongeren zelf voldoende kritisch zijn.

We maken eerst duidelijk waarom we deze hypothese opstelden en vervolgens waarom we deze hypothese alleen voor het secundair onderwijs zullen nagaan. Tot slot schetsen we een nieuwe trend in de leerboeken waarbij bronnen worden gebruikt.

Uit vorige hypothese bleek dat de leerboeken van de jaren '60 - '70 niet of weinig kritisch waren. De leerling kreeg vooral een positieve beeldvorming over de (de)kolonisatie van Kongo. Er was toen helemaal géén verwachting tegenover de leerling om kritisch te zijn en deze hypothese zou dus zeker niet opgaan. De handleidingen bevestigden dit: vooral het kennen en minder het kunnen stonden centraal.

We schreven bij bovenstaande hypothese bovendien dat de leerboeken van het secundair onderwijs vanaf de jaren '80 en volledig in de jaren '90 en 2000 kritischer zijn. Het is dan ook vreemd dat we deze hypothese, 'Er wordt te veel verwacht dat jongeren zelf voldoende kritisch zijn', naar voor schuiven. We deden dit omdat we, zoals we in de inleiding schreven, een mogelijke nieuwe trend vaststelden: de recente leerboeken lijken minder 'objectieve feiten' te bevatten en tegelijkertijd meer documenten waarin verschillende visies op de (de)kolonisatie naar voor komen. Guido Gryseels deed ons over deze nieuwe trend nadenken. Hij schreef dat de tentoonstelling 'Het geheugen van Kongo' verschillende historische interpretaties naast elkaar wilde leggen. We merkten in de inleiding op dat een selectie van interpretaties steeds subjectief is en we vroegen ons af of de gemiddelde museumbezoeker het vermogen heeft om zelf, op basis van deze interpretaties, een oordeel te vormen over wat in Kongo gebeurde. Welk beeld houdt een bezoeker over van deze tentoonstelling: een positief of negatief? [459] Dezelfde vragen rijzen op voor de recente geschiedenisleerboeken. We denken dat er nu te veel van de leerlingen wordt verwacht dat zij kritisch zijn, aangezien ze zelf aan de hand van documenten, met verschillende visies over de (de)kolonisatie van Kongo, een oordeel moeten vormen.

Ten tweede blijkt uit de vorige hypothese dat de leerboeken lager onderwijs van de jaren '80 tot heden niet echt kritisch zijn. Onze steekproef bevat geen enkel leerboek uit de jaren '80, het enige leerboek uit het lager onderwijs van de jaren '90 is niet bijzonder kritisch en de leerboeken lager onderwijs uit de jaren 2000 behandelen ons onderzoekssubject nauwelijks of helemaal niet. We gaan dus enkel na of deze hypothese geldt voor de leerboeken secundair onderwijs.

Tot slot stellen we vast dat, zoals we in de inleiding voorspelden, in de meest recente leerboeken (jaren '90 tot nu) van het secundair onderwijs inderdaad een nieuwe trend opduikt, waarbij de leerboeken werken met bronnen. Deze trend startte in de jaren '80 wanneer de tekst in de leerboeken regelmatig werd afgewisseld met een foto, grafiek, landkaart of een kader met een citaat. In de jaren '90 en 2000 ontstaat een echte 'trend', die we nu bespreken en zullen interpreteren in onze 'discussie'.

Het enige leerboek dat geen bronnen gebruikt is Tijdsijzer (1993). Dit leerboek beschrijft de Kongopolitiek van Leopold II op vier bladzijden, waarbij de auteurs regelmatig woorden of zinnen in het vet plaatsen. De twee kritieken [460] die zij maken op de Kongopolitiek worden echter niet in het vet gezet. De leerboeken die bronnen gebruiken doen dit op zes verschillende manieren, die we rangschikken van de leerboeken die het minst bronnen gebruiken tot de leerboeken die alleen bronnen gebruiken:

- 1) Twee leerboeken die op een beperkte manier met bronnen te werk gaan zijn Memo (1993,1994) en Memo (2004,2005), die bestaan uit een groot stuk kritische leestekst, die verduidelijkt wordt aan de hand van een aantal bronnen.
- 2) Het leerboek Fundamenten (1993) schrijft een zeer kritische tekst, waarna een 'Focus'[461] volgt met een tekst uit de jaren '80 met als titel: 'België was een wijze vader voor Kongo'. Deze tekst is zeer positief met af en toe een cynische noot. Daarna volgen 5 documenten (bronnen) over de kolonisatie, waarvan slechts één negatief is.
- 3) Beschavingen (1994,1996) en Storia 6 ASO (2002) en TSO (2002) geven eerst een inleidende tekst, waarin verwezen wordt naar de bronnen die na de tekst staan. Bij elke bron staan telkens één of meerdere vragen. De inleidende tekst van Beschavingen is niet zo kritisch. De enige kritische opmerking is dat de kolonistoren zorgen voor een slechtere manier van leven voor de inwoners, omdat ze de productie voortdurend opdrijven. Er zijn daarnaast slechts twee kritische prenten op 5,5 bladzijde bronnen. De tekst van Storia 6 ASO is uitgebreider en kritischer dan deze van Storia 6 TSO. Storia TSO heeft ook minder bronnen en het laat enkele kritische bronnen weg zoals over het wanbeleid van Leopold II en de moord op Lumumba.
- 4) Historia 6 ASO (2002) en TSO (2002) geven, in tegenstelling tot voorgaande leerboeken, éérs de bronnen geven en vatten daarna de essentie samen in een algemene, kritische, tekst. Historia ASO plaatst enkele vragen bij deze bronnen, Historia TSO doet dit niet. Historia 6 ASO wijdt ook een onderzoek aan de moord op Lumumba. De tekst en bronnen zijn opvallend positief over deze figuur.
- 5) Bij Historia 5 ASO (2003) nemen bronnen een veel centralere plaats in. Het leerboek begint met een zeer korte, maar duidelijke en kritische positionering: 'De kolonisatie van Midden-Afrika vormt één van de donkerste bladzijden uit de geschiedenis én van de geschiedenis van België'[462]. Hierna volgen verschillende bronnen waarbij de leerlingen 3 opdrachten moeten vervullen. Eén van die vragen is: 'Hoe functioneerde het rubberregime en welke gruwelen waren er het gevolg van?'.
- 6) Een laatste manier is om alleen met bronnen te werken zoals Storia 5 ASO (2001) en TSO (2002) en Historia 5T (2001). Bij Storia moeten de leerlingen in het ASO een ongeleide gevallenstudie en de leerlingen in het TSO een geleide gevallenstudie doen. Bij de eerste worden een aantal algemene vragen gesteld die de leerling moet beantwoorden aan de hand van bronnen die niet chronologisch gerangschikt staan en bij de geleide gevallenstudie staan telkens enkele vragen bij de, chronologisch geordende, bronnen. De vragen bij Storia TSO zijn concreter, maar ook kritischer, bijvoorbeeld: "Inboorlingen worden gemanipuleerd en uitgebuit': juist of onjuist. Motiveer je antwoord'. Historia 5T (2001) vraagt de leerlingen, aan de hand van bronnen, twee kolommen te maken met de voor- en nadelen van de kolonisatie. Het leerboek besteedt ook een 'Focus' aan (de cultuur van) 'Afrika in de 19^e eeuw' en aan 'Leopold II, een eigenzinnige vorst'. Bij deze laatste werken de auteurs zowel met positieve als negatieve citaten over Leopold II. Er worden bij de Focussen geen vragen of opdrachten gegeven.

5.4.4. Bij een thematische (versus chronologische) benadering van de geschiedenis verschuift het onderzoeksthema naar de achtergrond.

Bij de analyse van deze hypothese gaan we als volgt te werk. Eerst gaan we na hoeveel leerboeken een thematische structuur hebben en of deze de (de)kolonisatie al dan niet behandelen. Daarna bekijken we onder welke thema's ons onderzoekssubject geplaatst wordt en tot slot noemen we de thema's van de leerboeken waarin de (de)kolonisatie niet voorkomt.

Zesentwintig (10 van het lager en 16 van het secundair) van de 94 geanalyseerde leerboeken hebben een thematische structuur. Bij het lager onderwijs is dit 34,48% en bij het secundair onderwijs 24,62%. Twaalf van deze leerboeken (2 van het lager en 10 van het secundair) bespreken de kolonisatie en/of de dekolonisatie. Bij de chronologische leerboeken gaan 55 leerboeken (13 van het lager en 42 van het secundair) dieper in op de (de)kolonisatie van Kongo. We verduidelijken deze resultaten aan de hand van

een schematisch overzichtje:

	Mét (de)kolonisatie	Zónder (de)kolonisatie	Totaal
Thematisch	12 (46%)	14 (54%)	26 (100%)
Chronologisch	55 (81%)	11 (19%)	68 (100%)

Wanneer we ook rekening houden met het onderwijsniveau, krijgen we volgend resultaat:

Lager onderwijs

	Mét (de)kolonisatie	Zónder (de)kolonisatie	Totaal
Thematisch	2 (20%)	8 (80%)	10 (100%)
Chronologisch	13 (68,42%)	6 (31,58%)	19 (100%)

Secundair onderwijs

	Mét (de)kolonisatie	Zónder (de)kolonisatie	Totaal
Thematisch	10 (62,50%)	6 (37,50%)	16 (100%)
Chronologisch	42 (85,71%)	7 (14,29%)	49 (100%)

De thematische leerboeken die de (de)kolonisatie van Kongo aanhalen bespreken dit onder één of meerdere thema's. In het lager onderwijs valt de (de)kolonisatie onder de thema's 'Onze vorsten' of 'In de tijd van Leopold II'[463]. In het secundair onderwijs worden volgende thema's meermaals gebruikt: 'Internationale samenleving'[464], 'Evolutie van het wereldbeeld' of Wereldgeschiedenis[465] en 'Sociaal Verleden'[466]. Deze thema's komen één keer voor: 'Economisch verleden', 'Politiek verleden', 'Cultureel proces', 'Steeds meer, steeds beter?', 'De Belgische microcosmos' en 'Imperialisme'. [467] Het is niet altijd vanzelfsprekend of logisch onder welk thema de leerboeken de (de)kolonisatie plaatsen. Zo maakt 'Clio' de keuze om de (de)kolonisatie te plaatsen onder het thema 'Politiek verleden van de mens' (2B, 1979), terwijl het leerboek ook de thema's 'Economisch verleden van de mens' (1B, 1979), 'Sociaal verleden van de mens' (2A, 1979) en 'Cultureel verleden van de mens' (2C, 1979) heeft.

Tot slot willen we nagaan uit welke thema's de veertien (thematische) leerboeken bestaan die ons onderzoeksthema niet aanhalen.

In ons antwoord op de eerste hypothese schreven we dat 3 boeken (2 van het lager[468] en 1 van het secundair[469]) een thema aanhalen waarbinnen de (de)kolonisatie van Kongo thuishoort, maar waarin de auteurs ons onderzoekssubject niet behandelen: 'Moed en ellende', 'Onderdrukking van de mens' en 'Ongelijkheid en onderdrukking'. Ook binnen de chronologische opdeling van Tocht door de tijd Thematisch (1992) hoort ons onderzoeksthema thuis, namelijk onder het hoofdstuk 'Onze Tijd'.

Er zijn tot slot 9 leerboeken (5 van het lager[470] en 4 van het secundair[471]) die thematisch werken en kiezen voor thema's waarbinnen ons onderzoeksthema nauwelijks of niet past. De meest gebruikte thema's zijn Wonen[472], Communicatie[473], Arbeid[474] en Landbouw[475].

5.4.5. De leerboeken lager onderwijs benaderen de (de)kolonisatie van Kongo op een heel andere manier dan de leerboeken secundair.

We kijken eerst naar het aantal leerboeken lager en secundair onderwijs dat ons onderzoeksthema niet behandelt, waarna we overlopen welke kwantitatieve en kwalitatieve verschillen tussen de verschillende onderwijsniveaus bestaan.

Een eerste belangrijk verschil tussen de leerboeken lager en secundair is dat drie leerboeken die niets over de (de)kolonisatie van Kongo schrijven van het lager onderwijs zijn, tegenover slechts één leerboek van het secundair.

Op kwantitatief vlak merkten we bij de ruimteanalyse op dat de leerboeken lager en secundair min of meer evenredig verdeeld zijn over de verschillende percentages ruimte dat ons onderzoeksthema inneemt en dat de twee leerboeken met de hoogste percentages van het lager onderwijs zijn: Geschiedenis (1978) met een percentage van 9,6% en Mensen uit alle tijden (1978) met een percentage van 12%. Wanneer we kijken naar het effectieve aantal bladzijden van deze leerboeken met het hoogste percentage, is dit 13 bladzijden voor Geschiedenis en 9 voor Mensen uit alle tijden. Er zijn nog één leerboek uit het lager [476] en 14 uit het secundair [477] die 9 of meer bladzijden spenderen aan ons thema, maar waarvan het leerboek uit relatief gezien meer bladzijden bestaat (en het percentage bij de ruimteanalyse dus lager ligt). Het totale gemiddelde aantal bladzijden van een leerboek lager is 95, waarbij gemiddeld 5,43 bladzijden over ons onderzoeksthema gaan en bij het secundair is dit 6,59 bladzijden op een totaal van gemiddeld 219 bladzijden.

Bij de kwalitatieve analyse valt op dat de leerboeken lager onderwijs minder categorieën behandelen of ze minder uitgebreid behandelen. Terwijl alle categorieën voorkomen in de leerboeken secundair, behandelt geen enkel leerboek lager onderwijs de categorieën economische stabiliteit, Rwanda & Burundi en de cultuur van Kongo. Bovendien gaat slechts één leerboek lager onderwijs over de politieke instabiliteit en bij de categorieën over Stanley, de oorzaken van de kolonisatie, de negatieve kenmerken van de kolonisatie en de oorzaken van de dekolonisatie besteedt het lager onderwijs opvallend minder (regels) aandacht aan deze categorieën dan de leerboeken secundair onderwijs.

Bij de categorieën Stanley, oorzaken van de kolonisatie, de missionarissen en de armoede in de derde wereld waren er (relatief gezien) méér leerboeken lager onderwijs die de categorie bespraken.

Wanneer we de categorieën rangschikken volgens het percentage leerboeken dat deze categorieën bespraken, bekomen we een verschillende volgorde voor het lager, secundair en lager&secundair (zie bijlage 4).

We merken bij een aantal categorieën nog enkele opvallende verschillen:

- Stanley: de heel negatieve handleiding (van een recent leerboek) is geschreven voor het secundair onderwijs;
- Leopold II: het lager onderwijs spreekt vooral over zijn grootse bouwprojecten, het secundair over de Internationale Afrikaanse Vereniging;
- Oorzaken kolonisatie: De leerboeken lager sommen de oorzaken eerder op, terwijl de leerboeken secundair meer uitleg geven. De top 3 van het lager is 'grondstoffen ontginnen, slavernij afschaffen en de bevolking beschaven en de top 3 van het secundair is afzetgebieden vinden, grondstoffen ontginnen en de emigratie van de Europese bevolking. De leerboeken secundair schuiven dus duidelijk de economische oorzaken naar voor, terwijl bij de leerboeken lager ook de humanitaire belangrijk zijn;
- Negatieve kenmerken kolonisatie: de leerboeken lager onderwijs zijn beknopter en verschillende (recente) leerboeken secundair onderwijs wijzen op de uitbuiting aan de hand van cases.
- Overgave van Kongo aan België: 3 leerboeken secundair (en geen enkel van het lager) schrijven dat Leopold II Kongo aan België moest afstaan;
- Benaming: leerboeken lager onderwijs gebruiken (relatief gezien) meer de term neger, terwijl de leerboeken secundair meer de term inheemse bevolking en inboorling gebruiken. De andere termen worden ongeveer even vaak gebruikt.

Enkel bij de positieve kenmerken van de kolonisatie en de invloed van de Kongolese cultuur merken we geen verschillen op. Bij de eerste categorie geven beide positieve kenmerken, bij de tweede geven beide

geen enkele aandacht aan de categorie.

6. Discussie

In deze discussie vatten we de resultaten van de analyse van de leerboeken, handleidingen en hypotheses samen. We interpreteren ze en grijpen daarbij regelmatig terug naar elementen uit de inleiding.

6.1. Algemene beschrijving van de beeldvorming: leerboeken

In de onderstaande beschrijving komen voornamelijk de kwalitatieve elementen aan bod.

In bijlage 4 plaatsen we de categorieën van het analyseraster volgens 'populariteit'. Telkens wordt aangegeven welk percentage de leerboeken van het lager, secundair of lager&secundair onderwijs aan de categorie schenken. Dit is een bewijs voor wat we bij onze onderzoeksmethode schreven: tijdens een kwalitatief leerboekenonderzoek verricht de onderzoeker uiteraard wel kwantitatief onderzoek.

Nog een kleine, maar desalniettemin belangrijke, bemerking: we vinden het best vreemd dat de kolonisatie van Kongo door de Belgische koning en later de kolonisatie door ons eigen land, de leerlingen niet wordt geleerd in zes leerboeken van het secundair onderwijs[478] die de (de)kolonisatie op mondiaal vlak en niet specifiek de (de)kolonisatie van Kongo behandelen. Deze leerboeken zijn tussen 1960 en 1983 geschreven. De recente leerboeken bespreken de geschiedenis van 'onze kolonie' dus wel.

6.1.1. Stanley

92,11% van de leerboeken, die de kolonisatie van Kongo behandelen, gaan in op Stanley. Stanley komt voor in alle leerboeken van het lager onderwijs, maar niet in drie leerboeken secundair (7,88%) van de jaren '60, '70 en '80. Hij komt voor in alle leerboeken van de jaren '90 tot heden. In de leerboeken lager onderwijs wordt Stanley korter besproken dan in de leerboeken secundair onderwijs. De meeste leerboeken geven gewoon een beschrijving van de persoon en de activiteiten van Stanley. Twee leerboeken zijn opvallend positief en één handleiding van een recent leerboek is opvallend negatief. We vragen ons af of het toevallig is dat de kritische noot in een recente handleiding secundair onderwijs voorkomt, aangezien de eindtermen (en leerplannen) secundair onderwijs deze kritische houding stimuleren.[479] Ludo de Witte stelt bovendien dat er de afgelopen jaren een kritischere kijk op de (de)kolonisatie van Kongo opgang maakt.[480]

Hochschild is zeer kritisch en geeft alleen negatieve informatie over Stanley.[481]

6.1.2. Leopold II

Alle leerboeken, die over de kolonisatie van Kongo gaan, bespreken Leopold II. Elf leerboeken halen Leopold II slechts kort aan.

De leerboeken lager onderwijs halen vooral de grootse bouwprojecten aan, de leerboeken secundair vooral de Internationale Afrikaanse Vereniging. De tweede verwezenlijking van Leopold II is complexer dan de eerste, wat dit verschil misschien verklaart.

De leerboeken met een erg positief beeld van Leopold II zijn allen geschreven in de jaren '60 en '70, zowel voor lager als secundair onderwijs. Dat de leerboeken uit de jaren '60 zo positief zijn is niet zo onlogisch, wanneer we weten dat een leerplan uit '57 over 'het genie Leopold II' spreekt. In het leerplan van 1968 werden de eigen mislukkingen wel onder de loep genomen, maar we weten niet of de leerplanmakers (de netten) hieronder ook de mislukkingen van Leopold II rekenen. De leerboeken met een erg negatief beeld

werden geschreven in de jaren '90 en 2000 voor het secundair onderwijs. We zouden op basis hiervan kunnen concluderen dat de recente leerboeken negatiever tegenover Leopold II staan. Er is echter een indicatie dat dit negatiever beeld al vroeger dan de jaren '90-2000 in leerboeken verschijnt. De herdrukken van twee leerboeken die minder positief zijn over Leopold, werden geschreven in de jaren '70.

Doom en D'Hoker contrasteren het negatieve beleid van Leopold II in Kongo-Vrijstaat met het positieve beleid van België vanaf 1908 in Belgisch Kongo. Hochschild geeft geen enkel positief element aan van Leopold II. Hij is nog kritischer dan de leerboeken. Reynebeau voegt een belangrijke bemerking toe, namelijk dat Leopold II 532,5 miljoen euro verdiende die naar de koninklijke familie, en niet naar de staat, ging.

6.1.3. Oorzaken van de kolonisatie

75% van de leerboeken geven één of meerdere oorzaken aan. 10% van de leerboeken van het lager en 29,4% van de leerboeken van het secundair onderwijs vermelden geen enkele oorzaak van de kolonisatie. Dat het percentage van de leerboeken secundair onderwijs hoger ligt dan dat van het lager onderwijs is verrassend. Philippe Schmetz bekritiseert een aanpak als deze waarbij enkel de (gruwelijke) feiten en niet de oorzaken worden vernoemd.^[482] De leerboeken lager onderwijs zijn wel beknopter in het uitwerken of uitleggen van deze oorzaken.

De 'top drie' van de oorzaken is verschillend in het lager en secundair onderwijs. Bij het lager is deze grondstoffen ontginnen, slavernij afschaffen en de bevolking beschaven en bij het secundair: afzetgebieden vinden, grondstoffen ontginnen en emigratie van de Europese bevolking. Er is geen verschil in moment van uitgave. De leerboeken secundair onderwijs geven dus meer aan dat de economische oorzaken belangrijker waren dan de humanitaire oorzaken. Twee leerboeken uit de jaren '60 en '70 geven dit expliciet aan. Ook bij Van Bilsen merken we dat deze idee sterk leefde, namelijk dat het beschaven van de bevolking een goed excuus, dus schijnoorzaak, was voor het kolonialisme. Hochschild en Vangroenweghe sluiten bij deze laatste aan. Montgomery en De Bie geven nog een extra oorzaak, namelijk dat het een moreel bevel was van de superieure rassen om de bevolking te beschaven.

6.1.4. Conferentie van Berlijn

72,73% van de leerboeken beschrijven de Conferentie. Vijf leerboeken van het lager (50%) en 7 van het secundair (20,59%) beschrijven de Conferentie van Berlijn niet. De leerboeken van het lager onderwijs doen dit evenwel beknopter. Het belangrijkste item is de erkenning van Kongo-Vrijstaat. Ook de internationale spanningen, tussen landen die aanspraak wilden maken op delen van Afrika, worden vaak vernoemd. De verschillende leerboeken geven echter andere landen aan waartussen spanningen bestaan. Er is geen verband met het jaartal van het leerboek. Een aantal leerboeken geven interessante bemerkingen: Fundamenten (1993) stelt dat Leopold II deze spanningen zelf uitlokte, Tijdspeegel 5 (1993) legt een verband met de militaire blokvorming voor 1914 en Memo (2004) vermeldt dat de verdeling erg willekeurig gebeurde. Deze negatieve opmerkingen komen dus allemaal voor in de meest recente leerboeken.

Hochschild vermeldt een element dat geen enkel leerboek schreef: op de Conferentie was geen enkele Afrikaan uitgenodigd.

6.1.5. Positieve kenmerken van de kolonisatie

94,45% van de leerboeken geven één of meerdere positieve kenmerken van de kolonisatie. Slechts twee leerboeken geven geen uitgesproken positieve kenmerken van de kolonisatie. De leerboeken zijn het dus grotendeels eens: de kolonisatie had positieve kenmerken. Hoewel er in België geen wet is die zoals in Frankrijk oplegt ook de positieve rol van de kolonisatie te bespreken, gebeurt dit in bijna alle leerboeken.^[483] Vangroenweghe daarentegen is uitsluitend negatief.

Geneeskundige zorgen, onderwijs, de strijd tegen de slavenhandel en het aanleggen van (spoor)wegen

worden vaak als positieve kenmerken genoemd. De datum van uitgave en het onderwijsniveau lijken geen invloed te hebben op de aangehaalde positieve kenmerken. Ook Reynebeau geeft aan dat de kolonie op het vlak van geneeskunde en alfabetisering een modelkolonie was.

Wanneer we deze reeks positieve kenmerken aanschouwen, lijkt de uitspraak van Willinsky, namelijk dat het onderwijs zorgt voor het consolideren en legaliseren van de kolonisatie, te kloppen. Bij sommige leerboeken staan echter negatieve kenmerken tegenover deze positieve kenmerken. Ook Briffaerts plaatst een negatief kenmerk tegenover een positief, namelijk de 'verheffings'-functie van het onderwijs tegenover het 'gebruiken' van de bevolking om de kolonie economisch uit te bouwen.

6.1.6. Negatieve kenmerken van de kolonisatie

In 81,82% van de leerboeken komen één of meerdere negatieve kenmerken aan bod. Er zijn meer leerboeken die geen negatieve kenmerken geven, dan dat er leerboeken geen positieve kenmerken geven, respectievelijk acht en twee. Hiervan zijn 40% of 4 leerboeken van het lager onderwijs en 11,76% of nog eens vier leerboeken van het secundair onderwijs. Sommige van deze leerboeken zijn erg positief over de kolonisatie, andere geven enkel geen negatieve kenmerken en ze zijn allemaal in de jaren '60-'70 geschreven. Dit komt overeen met de bevindingen van De Witte: er is nu een kritischere kijk op de (de)kolonisatie. De leerboeken bevestigen de trend dus niet die Vanhee en Castryck zien in de historiografie, waarbij de historiografie de implicaties van de Belgische aanwezigheid in Kongo verzwijgt, zich niet bevoegd verklaart of enkel de negatieve implicaties geeft. De leerboeken geven zowel positieve als negatieve kenmerken. We vinden bovendien geen bewijzen voor de conclusie van De Baets dat de auteurs geneigd zijn de negatieve kanten van de kolonisatie te legitimeren. Zoals uit de analyse van de positieve kenmerken blijkt, is eerder het omgekeerde waar: de positieve kenmerken worden gerelativeerd door er negatieve tegenover te plaatsen. Willinsky heeft dan ook geen gelijk, wanneer hij stelt dat het onderwijs de kolonisatie legaliseert en consolideert.

De leerboeken van het lager onderwijs zijn meestal beknopter in het bespreken van deze negatieve kenmerken. Historia ASO (2002,2003) is opvallend negatief.

Er zijn heel wat verschillende negatieve kenmerken, van meest naar minst voorkomend zijn deze: de uitbuiting, de superioriteitsgedachte, verrijken van België, Kongolezen niet laten deelnemen aan het bestuur, een negatieve houding tegenover de Kongolese cultuur, achterhouden/niet stimuleren van de (technische) vooruitgang in Kongo, de internationale spanningen en de internationale kritiek op het beleid van Leopold II. We maken nog enkele bemerkingen bij de kenmerken 'uitbuiting', 'superioriteitsgedachte' en 'internationale kritiek.

Hoewel de uitbuiting veel wordt vernoemd, vermeldt geen enkel leerboek, zoals Hochschild dat de basis van de economie lag in deze dwangarbeid. We merken dat enkele recente leerboeken van het secundair onderwijs het kenmerk uitbuiting vaak bespreken aan de hand van cases. Wij denken dat de leerling met het gebruik van cases een beter begrip krijgt van wat de uitbuiting precies inhield, dan wanneer de auteur een informatieve uitleg geeft. Dit sluit ook aan bij de eindtermen die aangeven dat de bestudeerde problematieken voor de leerling herkenbaar en verstaanbaar dienen te zijn.[\[484\]](#)

Wat betreft de superioriteitsgedachte lezen we dat dit in de jaren '70 als een positief kenmerk beschouwd werd. Wij plaatsen dit in 'onze tijdsgeest' onder de negatieve kenmerken, maar het zou dus best kunnen dat bijvoorbeeld het citaat uit 'Het avontuur der mensheid' eigenlijk onder de positieve kenmerken thuishoort.

De internationale aanklachten tegen de wandaden in Kongo enkel in één leerboek secundair onderwijs uit de jaren '60 en in de recente leerboeken secundair onderwijs terug. Dit is al beter dan de bevindingen van De Baets, namelijk dat geen enkel leerboek de internationale kritieken besprak, maar het blijft erg beperkt.

We maken nog drie bijkomende opmerkingen. Ten eerste lezen we in geen enkel leerboek hoeveel doden er gevallen zijn onder het regime van Leopold. Wij denken dat dit een ernstig tekort veroorzaakt in de beeldvorming over de (de)kolonisatie van Kongo. De leerboeken zouden kunnen aangeven dat historici het oneens zijn over het precieze aantal doden/moorden, maar dat het gaat van enkele duizenden tot vele miljoenen. Ten tweede noemt Hochschild de negatieve gevolgen van de kolonisatie voor de kinderen, wat

we nergens anders lezen. Tot slot geeft Vangroenweghe een andere interessante bemerking: één van de grootste moordenaars van Kongo-Vrijstaat werd voor alles vrijgesproken.

6.1.7. Beeldvorming van de missionarissen

63,04% geeft een beeldvorming van de missionarissen. In het lager onderwijs geeft 80% van de leerboeken een bepaald beeld, terwijl dat in het secundair slechts 58,33% is.

Bij leerboeken voor het vrij onderwijs geven 81,82% een beeldvorming, bij het gemeenschapsonderwijs 30,77% en bij leerboeken geschreven voor beide netten 63,64%.

De leerboeken uit het vrije net beschrijven de missies bovendien veel uitgebreider dan de andere leerboeken. Alle leerboeken, uitgezonderd Historia TSO (2001,2002) van het vrije net, spreken zich gunstig uit over de missionarissen. Ook Vangroenweghe benadert hen positief. Het geven van onderwijs, het geven van geneeskundige zorgen, het verspreiden van het geloof en het beschavingswerk worden vaak aan de missionering toegeschreven.

Andere bronnen[485] geven naast positieve kenmerken ook heel wat negatieve kenmerken van de missionarissen. Al in de jaren '70 schrijft Van Bilsen dat het missiewerk gewoon een verantwoording was voor het kolonialisme. Andere negatieve kenmerken zijn dat de missionaris Hulstaert niet de stap zette om te eurocentrische en kolonialistische leerboeken van andere auteurs te herschrijven, dat het lichaam en hoofd bij kleurlingen anders zou zijn, dat er een negatieve pedagogiek heerste en dat sommige missionarissen enkel wilden veroveren. Briffaerts zegt dat de missionarissen geen monolithisch blok zijn: ze zijn dus niet slecht óf goed. Depaepe en Van Rompaey leunen het meest aan bij Historia TSO en geven erg veel kritiek, onder andere op het wanbeleid tegenover leerlingen.

Een aantal opvallende uitspraken over de missionarissen, in leerboeken van het vrije net, zijn de volgende: missionarissen waren het enige mogelijke antwoord op de uitdaging van het oerwoud en van het onderontwikkeld volk, ze richtten scholen en ziekenhuizen op in tegenstelling tot andere potentaten, handelaars en uitbuiters en de missies moesten onterechte kritiek doorstaan[486].

Tot slot benadrukt Storia ASO (2001,2002) de tweespalt tussen de missies en de staat. Historia Geschiedenis van België (1960) wijst dan weer op de nauwe samenwerking tussen beide. Zou de datum van uitgave een invloed hebben op het feit dat Storia zulke kritiek (kan) uit(en)? Briffaerts neemt een tussenpositie in en spreekt over een impliciete samenwerking, waarbij missie en staat elkaar met rust lieten en tegelijkertijd op elkaar steunden.

6.1.8. Overname van Kongo door België

86,84% bespreekt de overname van Kongo door België. Zes leerboeken bespreekt deze categorie niet, waarvan één leerboek van het lager (10%) en vier leerboeken van het secundair (14,29%). Er is een contradictie tussen 11 leerboeken die beweren dat Leopold II Kongo aan België 'schonk' en 3 leerboeken secundair onderwijs die stellen dat hij ze 'moest afstaan'. De eerste zijn allemaal geschreven in de jaren '60-'70, bij de laatste is één geschreven in de jaren '70 en de andere in de jaren 2000. Hier kan sprake zijn van een tendens, met name de kritischere kijk van recentere leerboeken tegenover Leopold II en de overname (of overgave) van Kongo aan België. Vijf leerboeken geven geen reden voor de overname. De andere leerboeken geven verschillende argumenten waarom een overname plaatsvond: de koloniale lening (10 keer), de buitenlandse kritieken (6 keer), verhinderen dat een ander land aanspraak zou maken op Kongo (1 keer) en het duidelijk worden voor België dat grof geld te verdienen viel met de kolonie (1 keer). Van Groenweghe geeft de buitenlandse kritieken aan als oorzaak.

6.1.9. Oorzaken van de dekolonisatie

77,22% geven één of meerdere oorzaken van de dekolonisatie. Vijf leerboeken, die de dekolonisatie behandelen, geven geen enkele oorzaak. De leerboeken lager onderwijs zijn beknopter dan de leerboeken

secundair. De meest vermelde oorzaak is de opstand van de évolués. Eén leerboek stelt dit zeer positief voor, namelijk dat de évolués zich bekwaam voelden om Kongo te besturen. Het is waarschijnlijk niet toevallig dat dit leerboek in de jaren '60 geschreven werd, toen kritiek op de kolonisatie minder vanzelfsprekend was. De andere schrijven over de onrechtvaardigheid die hen dwong om onafhankelijkheid te eisen. Andere oorzaken zijn de opstand in Leopoldstad, de zwakheid van Europa, het bewustwordingsproces en de toenemende nationalistische gevoelens tijdens de wereldoorlogen en tot slot de aanmoediging van de VS en de SU tot onafhankelijkheid.

6.1.10. Politieke instabiliteit

– a. algemeen

63,33% van de leerboeken bespreken de politieke instabiliteit. Wanneer we enkel rekening houden met de leerboeken die de dekolonisatie van Kongo behandelen, bespreekt 16,67% van de leerboeken lager onderwijs en 58,33% van de leerboeken van het secundair onderwijs de politieke instabiliteit na de dekolonisatie. Alle leerboeken van de jaren 2000 bespreken deze categorie: is dit toevallig?

We onderscheiden zes gebeurtenissen met betrekking tot de politieke instabiliteit en bespraken er drie onder deze rubriek. Het vormen van een nieuwe regering na de onafhankelijkheid wordt het meest besproken (15 keer), hierbij halen 11 leerboeken de onrijpe vorm van zelfbestuur en het gekibbel tussen de politieke partijen aan. Op de tweede plaats staat de afscheiding van Katanga (13 keer), waarbij vier leerboeken aanduiden dat dit gebeurde onder leiding van Tshombe, en op de derde plaats de politieke chaos.

– b. (De moord op) Lumumba

Lumumba wordt enkel besproken in 40% van de leerboeken van het secundair onderwijs. Geen enkel leerboek van het lager onderwijs bespreekt deze, toch wel belangrijke, figuur.

Hiervan vermeldt 16,67 % het verbreken van de diplomatieke betrekkingen met België en het vragen van hulp aan de UNO tegen België. 50% vermeldt hem als minister en 83,33% vermeldt de moord op de premier. Sommige leerboeken halen de moord gewoon aan, de meeste noemen ze geheimzinnig en één leerboek (Historia,2002) probeert het geheim te ontrafelen.

Het valt op dat de boeken uit de jaren 2000 veel aandacht aan deze thematiek schenken, dit komt volgens ons door een vernieuwde aandacht voor dit thema: het onderzoek van Ludo de Witte en de parlementaire enquête die er enkele maanden later op volgde.

Hochschild en Willaert wijzen op de rol van respectievelijk de VS en België (en het Westen) in de moord op Lumumba, hetgeen geen enkel leerboek doet.

Eva Juchtmans schrijft dat de gebeurtenissen, wat betreft de dekolonisatie, waarin Lumumba een centrale rol speelt het meest subjectief worden weergegeven in verschillende kranten.

We lezen tot slot nauwelijks over het premierschap van Adoela en Tshombe. Voor de meeste leerlingen lijkt het daarom alsof Kongo geen premiers had na de moord op Lumumba en voor de staatsgreep van Mobutu.

– c. Mobutu

Mobutu wordt in 53,33% van de leerboeken besproken, waarvan één leerboek van het lager onderwijs. Geen enkel leerboek vergeet Mobutu bewust: ze behandelen de politieke instabiliteit niet, bespreken enkel de algemene (en niet Kongolese) kolonisatie of zijn vóór de machtsovername van Mobutu geschreven. Mobutu neemt dus een belangrijke plaats in. Slechts drie leerboeken spreken over de eerste machtsovername van Mobutu in 1960, waarbij het leerboek uit de jaren '70 kritischer is dan de leerboeken uit de jaren 2000. In 1964 volgde Mobutu's tweede staatsgreep, waarover alle leerboeken rapporteren. De twee elementen die hierbij het meest vernoemd worden zijn de zairesering en de nationalisering/kongolisering van de Union Minière. Dit zijn geen negatieve kenmerken van het regime van Mobutu. Toch is 37,5% van de leerboeken uitsluitend negatief over Mobutu, 31,25% is positief én negatief en slechts 6,25 procent (of één leerboek) is eerder positief. Dit leerboek, Werkboeken voor geschiedenis, is

uitgegeven in 1964 (is dit toeval?). 25% spreekt geen waardeoordeel uit.

Volgende uitspraak bevestigt bovenstaande resultaten, namelijk dat Mobutu een negatief imago heeft: 'De machthebbers verrijkten zich schaamteloos ten koste van de bevolking die vaak met heimwee terughadert aan de koloniale tijd.'

In geen enkel leerboek lezen we over de steun van de VS en het Westen aan Mobutu.

– d. Rol van België

43,33% van de leerboeken secundair onderwijs (en 0% van de leerboeken lager onderwijs) schrijven over de rol van België wat betreft de politieke instabiliteit.

20% beschrijft de militaire ingreep van de Belgische troepen om de blanken te beschermen tijdens de muiten vlak na de dekolonisatie. Slechts één leerboek uit 1972 duidt deze rol aan als positief. Eén leerboek uit de jaren '70 schrijft dat Lumumba zijn solidariteit betuigde aan de muiters. Volgens de andere werd het imago van België bij verschillende landen, Kongo en de VN geschaad. Twee leerboeken uit de jaren '70 rapporteren over de bevrijdingsactie van de Belgen die gekidnapt waren door rebellen. Ook deze actie krijgt geen positieve evaluatie.

30% vermeldt de steun van de Belgen aan Tshombe. Ze doen dit direct of indirect, door aan te geven dat België de Katangese afscheuring steunde. Ook hier stellen twee leerboeken een negatieve balans op: België werd beschuldigd door de UNO het koloniaal regime te willen herstellen of de eenheid in Kongo te verhinderen door steun aan Tshombe en de Belgen trokken zich pas terug na de veroordeling door de VN zelf.[\[487\]](#)

Tot slot schrijft één leerboek over de samenwerking tussen België en Mobutu, hetgeen Hochschild ook doet. We kunnen dus besluiten dat de rol van België betreffende de politieke instabiliteit na de dekolonisatie, overwegend negatief is.

In de leerboeken staat net als in de tentoonstelling 'Het geheugen van Kongo' niets over de uitbuiting tijdens de tweede wereldoorlog, zeer weinig over de rol van België in de omverwerping van de Congolese regering, de moord op Lumumba zelf en de verplettering van de lumumbistische opstanden.[\[488\]](#)

6.1.11. Economische instabiliteit

De economie of economische instabiliteit wordt in 50% van de leerboeken secundair onderwijs (en 0% van de leerboeken lager onderwijs) besproken.

40% (6 leerboeken) hiervan schrijven expliciet over de instabiliteit of chaos. Nog eens zes leerboeken halen de economische belangen van buitenlandse mogendheden aan. De recente leerboeken van de jaren 2000 zijn opvallend kritischer over deze 'belangen'.

Drie leerboeken (20%) duiden op de 'financiële hulp' die de Westerse landen aan Kongo bieden. Ze doen dit allen op een verschillende manier. Het meest recente leerboek van 1981 is kritischer dan de leerboeken van 1960 en 1973.

Iets minder leerboeken schenken bijgevolg aandacht aan de economische instabiliteit dan aan de politieke instabiliteit (50% tegenover 66,66%). Het valt op dat de meest recente leerboeken een kritischere kijk aannemen.

6.1.12. Oorzaken van de huidige armoede in de Derde Wereld

Slechts elf leerboeken of 23,91% bespreken deze thematiek: 40% bij het lager en 19,44% bij het secundair. Geen enkel leerboek werd uitgegeven in de jaren '60. Dat is uiteraard niet zo onlogisch, omdat de dekolonisatie toen nog maar net voltrokken was.

Drie leerboeken van de vier van het lager onderwijs doen dit uitgebreid. Eén leerboek, Mensen uit alle tijden uit 1978, doet dit aan de hand van een concreet voorbeeld, waarbij leerlingen bovendien wordt gestimuleerd om zelf iets te ondernemen. De anderen doen dit aan de hand van een beschrijving. Wij denken dat de eerste werkwijze leerlingen een beter inzicht geeft en meer tot actie aanspoort. Mensen uit

alle tijden is een leerboek van het VSO en concretiseert hier de idee dat niet kennis op zich, maar het krijgen van inzichten en het ontwikkelen van vaardigheden en positieve attitudes op basis van deze kennis centraal stonden.[489]

De oplossingen die de leerboeken lager onderwijs naar voor schuiven zijn niet altijd dezelfde: Geschiedenis en Mensen uit alle tijden geven de soevereiniteit van de ontwikkelingslanden aan, Tocht door de tijd geeft als oplossing de inspanningen van verschillende actieve organisaties en Tijdsbeeld tot slot schuift de schuld in de schoenen van de ontwikkelingslanden zelf. Drie leerboeken van het secundair onderwijs vernoemen de ontwikkelingsproblematiek enkel. Vier leerboeken gaan er wat dieper op in: Janus 1 (1977) gaat in op de economische afhankelijkheid, Clio VBSO (1980) reikt voedselproductie aan als oplossing en Storia ASO (2001,2002) legt een verband tussen de dekolonisatie en de actuele conflicten in de derde wereld. Van Bilsen legt dit verband al in 1970, terwijl uit een onderzoek blijkt dat vele leerlingen van nu dit verband niet leggen. Storia TSO (2002) tot slot wijst erop dat de armoede in de derde wereld vreemd is, wanneer je weet dat Kongo een zeer rijke bodem heeft. Dit komt overeen met de, kritische, vraag die Philippe Schmetz stelt.

De datum van uitgave heeft geen invloed op de beschrijving van of oplossingen voor de armoede in de Derde Wereld. De leerboeken lager onderwijs schenken opvallend veel aandacht aan dit thema.

6.1.13. Rwanda en Burundi

Rwanda en Burundi worden in slechts 17,39% leerboeken of 8 leerboeken van het secundair onderwijs en in geen enkel leerboek lager onderwijs vernoemd. Vijf noemen ze mandaatgebieden, 3 hiervan leggen deze term uit. Drie leerboeken schrijven over de Hutu's en Tutsi's. Twee leerboeken van Storia noemen het aantal moorden, terwijl Storia ASO spreekt van 2,1 miljoen doden bij de genocide van radicale Hutu's tegen Tutsi's en gematigde Hutu's en de moord op meer dan 200 000 Hutu's in de Kongolese jungle, haalt Storia TSO het cijfer aan van de moord op honderdduizenden Tutsi's in het buurland Rwanda. Wij vinden het noodzakelijk dat beide cijfers beter gecontextualiseerd worden. Cijfers 'zeggen veel', maar er moet voorzichtig mee omgesprongen worden. We lezen ook in beide leerboeken dat dit conflict de val van Mobutu veroorzaakte. Slechts één leerboek haalt op een impliciete manier de rol van België in dit conflict aan. Ludo de Witte geeft de rol veel explicieter aan.

We merken geen verschil wat betreft data.

6.1.14. Benaming van de inwoners van Kongo

Er worden 8 verschillende benamingen gebruikt voor de inwoners van Kongo, van minst naar meest voorkomend: ras, inheemsen, zwarten, negers, Kongolezen, bevolking, inboorlingen en inlanders. Het is opvallend dat de term ras gebruikt wordt in een leerboek van de jaren '60. Deze term is immers sterk bekritiseerd in de latere jaren (cf. Montgomery en De Bie). De term 'zwarten' wordt vaak gebruikt. Ceuppens geeft aan dat ook dit een racistische term kan zijn. De termen inboorling en inlander komen vooral voor in de oudste leerboeken (jaren '60 - '70). Ook de term neger(slaven) werd in de jaren '60 - '70 veel gebruikt. Albrecht noemt de term 'negers' een kwetsende term. De meer neutrale term Kongolezen vinden we vooral terug in de meest recente leerboeken. Er is dus zeker sprake van een bepaald (tijds)patroon in de benaming. We zien ook enkele verschillen tussen het lager en secundair onderwijs. Terwijl de termen inheemse bevolking en inboorling vooral door leerboeken secundair onderwijs worden gebruikt en minder door het lager (0% van het lager versus 14,29% secundair gebruikt de term inheemse bevolking en 11,11% lager versus 45,71% secundair gebruikt de term inboorling), wordt de term neger(slaven) vaker gebruikt in het lager onderwijs (44,44% versus 25,71%).

6.1.15. Cultuur van Kongo

Geen enkel leerboek behandelt expliciet de cultuur van Kongo. Zelfs 30 jaar na de vraagstelling van

Albrecht (besteedt men wel voldoende aandacht aan de niet-Europese culturen?) is er dus nog niet veel veranderd. Dit komt overeen met de studie van Vanhee en Castryck betreffende de Belgische historiografie: net zoals de leerboeken concentreert de historiografie zich op "de geschiedenis van de Belgische aanwezigheid in Afrika", ... terwijl de Afrikaanse samenlevingen in dit soort verhalen slechts dienst doen als decorstukken.[490] De enige bron die over de cultuur (van de Kuba) spreekt is Hochschild, maar ook hij legt het verband met de latere bezetting door de Europeanen.

Twee leerboeken secundair onderwijs[491] uit de jaren 2000 spreken wel over de cultuur van Afrika. Is het toevallig dat deze van recente datum zijn?

Veertien leerboeken secundair onderwijs[492] schrijven wel andere zaken die verband houden met de cultuur van Kongo, maar dan steeds in samenhang met de kolonisatie: dat de kolonisten negatief stonden tegenover de cultuur van Kongo, dat ze in oprechtheid dachten dat hun cultuur de beste was, dat de kolonisten door het opdringen van de eigen waarden mee verantwoordelijk waren voor de dekolonisatie en dat de Westerse cultuur niet meer kan weggedacht worden in de (vroegere) kolonies. De leerboeken van het lager onderwijs bespreken de Kongolese cultuur niet.

6.1.16. Invloed van de Kongolese cultuur op België

Het is opmerkelijk dat geen enkel leerboek de invloed van de Kongolese cultuur op België bespreekt. Ook de literatuur is karig met het schrijven over de invloed van de Kongolese cultuur op België, zodat we de auteurs (Catherine en Ceuppens) die dit wel doen als uitzonderingen kunnen beschouwen die de regel bevestigen: er is een desinteresse voor deze invloed. De invloed van de Kongolese economie (die gestuurd werd door de kolonisator) is wel een veelbesproken thema.

6.2. Algemene beschrijving van de beeldvorming: handleidingen

We analyseerden slechts een beperkt aantal handleidingen, waarvan geen enkele uit de jaren '60 of begin jaren '70, omdat deze niet aanwezig waren in de bezochte bibliotheken. We gaan nu dieper in op de verhouding tussen kennen en kunnen, de didactische suggesties die de handleiding geven en op enkele zaken die ons opvielen in de handleidingen.

De verhouding tussen kennen en kunnen komt in vele handleidingen aan bod. Speurtocht in de tijd (1979), Tijdwijzer (2001), Historia (2002,2003) en Storia (2002,2003) vinden het kunnen belangrijker dan het kennen. Tocht door de tijd (1990), Janus (1977-1981) en Memo (2004,2005) vinden beide even belangrijk. Tijdspeiegel (1978-1979) en 'n Kijk op nu en toen (1983,1985) leggen meer nadruk op het kennisgerichte. Het is niet toevallig dat de meeste recent uitgegeven leerboeken het kunnen voorop stellen. We toonden in de inleiding immers al aan dat de eindtermen en dus ook de leerplannen hierop aansturen. De eindtermen stellen onder meer vaardigheden voorop met betrekking tot de verzameling en bevraging van historisch informatiemateriaal en historische redenering en rapportering. Daarnaast schuiven ze ook 7 attitudes naar voor, zoals 'bereid zijn de ingenomen standpunten te confronteren met conflicterende gegevens en die van daaruit te relativeren'. [493] De handleiding van Speurtocht in de tijd, uit 1979, geeft aan dat het leerboek een antwoord biedt op het onbehagen tegenover het geschiedenisonderwijs van toen. Deze ideeën leefden reeds op de 'Pedagogische dagen geschiedenis' in 1970. Kabinetsattaché van het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur zei dat de geschiedenis in de laatste tien jaar aanzienlijk was geëvolueerd, dat de tijd van historische wetenswaardigheden, van jaartallenmaniakken en van legendarische historische verhalen ver achter de rug lag. [494] In 1975 werden deze (en andere) ideeën omgezet naar de beweging van het vernieuwde secundair onderwijs, waarbij het ontwikkelen van vaardigheden centraal stond. Het leerboek Speurtocht in de tijd is waarschijnlijk één van de weinige dat zich zo snel heeft aangepast aan de vernieuwing. De talrijke experimentele of voorlopige leerplannen die elkaar snel opvolgden in het eerste decennium na de invoering van het VSO, zorgden immers voor aarzelingen in de leerboekenproductie.

Uitgeverijen wilden immers niet het risico lopen dat de door hen uitgegeven leerboeken onder invloed van een nieuw experimenteel leerplan niet langer aan de eisen zouden voldoen en naar de papiermand zouden worden verwezen. De enige recente handleiding die het kunnen niet belangrijker vindt dan het kennen, Memo (2004,2005), focust bij de bespreking van ons onderzoeksthema wel op de vaardigheden.

De handleidingen Tocht door de tijd (1990), Storia (2002,2003) en Memo (2004) geven de leraar didactische suggesties of lesstrategieën. Bij Historia TSO wordt er iets meer uitleg gegeven dan bij de ASO variant. De andere leerboeken doen dit niet of nauwelijks. Speurtocht in de tijd (1979) en Janus (1977) geven expliciet aan dat een handleiding niet slaafs mag geassimileerd worden. Dit komt overeen met hetgeen we in de inleiding: de leerplannen van het VSO wilden geen richtlijnen voor de leerstof geven.

Tot slot vermelden en interpreteren we nog enkele zaken die opvielen in de handleidingen van Speurtocht in de Tijd, Tocht door de tijd, Tijdwijzer en Storia.

Vanwege het onbehagen tegenover het toenmalige geschiedenisonderwijs wil Speurtocht in de tijd (1979) ook minder aandacht schenken aan de nationale en politieke geschiedenis. Dit is wellicht de reden waarom de ruimte van ons onderzoeksthema slechts 0,14% is. Ook het overstappen van een belgocentrische naar een mondiale benadering is een kenmerk van de leerplannen van het VSO.

Uit de handleiding van Tocht door de tijd (1990) blijkt dat het best mogelijk is dat het kolonialisme niet aan bod komt in het vijfde leerjaar. Leraren van het gemeenschapsonderwijs moeten per grote rubriek één thema kiezen, waarvan één thema kolonialisme is. Aan leraren van het vrij onderwijs worden vijf thema's aanbevolen, het thema kolonialisme hoort daar niet bij.

In de handleiding van Tijdwijzer (2001) lezen we een verklaring voor de afwezigheid van ons onderzoeksthema: elke geschiedkundige periode beslaat slechts 4 pagina's in het leerboek. Misschien komt deze afwezigheid van ons onderzoeksthema doordat de leerboeken en leerplannen minder nadruk leggen op het kennen en leerboeken een te grote hoeveelheid leerstof willen vermijden?

Storia (2002,2003) geeft aan dat de leraar geen of slechts enkele bronnen hoeft te gebruiken. Wanneer leraren en leerlingen deze bronnen en bijhorende oefening echter niet bestuderen, zal de les gereduceerd worden tot 'kennen', zonder het 'kunnen' aan bod te laten komen. Wanneer leraren en leerlingen slechts enkele bronnen bestuderen: welke bronnen bestuderen ze dan? Wij vinden dat leraren op een juiste manier met het bronnenmateriaal moeten omgaan, omdat deze nieuwe methode van werken anders zeer nefast is voor de leerlingen. In de inleiding stelden we vier kenmerken van de kritische pedagogiek voor, waarop een leraar zich kan baseren om een goede didactische aanpak te hanteren of te verwerven.

6.3. Antwoord op de hypotheses

In deze paragraaf zullen we, op basis van de interpretatie van de gegevens uit de analyse, de hypotheses aanvaarden of verwerpen.

6.3.1. De (de)kolonisatie van Kongo wordt minder verzwegen en komt uitgebreider aan bod dan vroeger.

We analyseerden deze hypothese aan de hand van drie zaken:

- 1) Het aantal en het jaartal van de leerboeken die de (de)kolonisatie verzwijgen;**
- 2) Een ruimteanalyse;**
- 3) De thema's en tijdperken die de leerboeken gebruiken die de (de)kolonisatie verzwijgen.**

Als eerste merken we dat drie recente leerboeken van het lager onderwijs van de jaren '90 en 2000 en geen enkel ouder leerboek de (de)kolonisatie van Kongo verzwijgen, waardoor het lijkt alsof de (de)kolonisatie van Kongo in het lager onderwijs net méér wordt verzwegen dan vroeger en we de hypothese voor het

lager onderwijs zouden moeten verwerpen.

Vervolgens kunnen we op basis van de cijfers van de ruimteanalyse stellen dat de stelling van Briffaerts[495], namelijk dat Belgisch Kongo sinds de jaren '90 meer in de belangstelling staat, niet zonder meer blijkt te kloppen. Als we het lager onderwijs en het secundair onderwijs samen bekijken, is er inderdaad een kleine toename in belangstelling, maar in de leerboeken lager onderwijs neemt het percentage in de jaren '90 en 2000 zeer sterk af en in de leerboeken secundair onderwijs stellen we in de jaren '90 een sterke daling van aandacht vast. In het laatste decennium is er dan weer een enorme stijging in de leerboeken secundair onderwijs.

We geven drie mogelijke verklaringen voor de tanende aandacht voor het onderzoeksthema in het lager onderwijs.

- 1) De trend waarbij kennis minder belangrijk wordt, is mogelijk nefast voor de aanwezigheid in de leerboeken van het lager onderwijs en net goed voor de leerboeken van het secundair onderwijs. Het thema van de (de)kolonisatie leent zich zeer goed voor het gebruik van bronnen in het secundair onderwijs[496] omdat het sterk gepolariseerd is, maar het is tegelijk te complex voor leerlingen van het lager onderwijs.
- 2) Het oefenen van vaardigheden neemt mogelijk meer tijd in beslag dan pure kennisoverdracht, waardoor minder thema's aan bod kunnen komen.
- 3) Een laatste mogelijke verklaring is de invoering van het leergebied wereldoriëntatie, samen met de eindtermen in 1998. Het vak geschiedenis werd vervangen door wereldoriëntatie, waarin men de kinderen wegwijs wil maken (oriënteren) in de wereld van vandaag, aan de hand van de dimensies tijd, ruimte, natuur, mens, maatschappij en technologie. Misschien maken de leerboekenauteurs (of hun werkgevers) de keuze om minder aandacht te schenken aan de dimensie tijd en in het bijzonder aan ons onderzoeksthema?

Wanneer we ten derde de thema's en tijdperken van de leerboeken waarin het onderzoeksthema niet voorkomt bekijken, merken we dat de (de)kolonisatie onder heel wat thema's en tijdperken zou kunnen thuishoren. De 3 recente leerboeken[497] van het lager onderwijs waarin ons onderzoeksthema niet voorkomt, bevatten allemaal een thema of tijdperk waarbinnen de (de)kolonisatie van Kongo zou passen. We komen hier nog uitgebreider op terug bij de hypothese over de chronologische en thematische leerboeken.

We maken graag nog drie opmerkingen.

Ten eerste mogen we niet naïef zijn. Niet elke leerkracht die een leerboek gebruikt dat de (de)kolonisatie van Kongo bevat, zal deze inhoud ook geven. De handleiding van Tocht door de tijd. Chronologisch. (1990) geeft dit aan: de leerkracht in het gemeenschapsonderwijs moet bij de rubriek 'De onderdrukking van de mens' kiezen tussen de thema's oorlog, racisme, kolonialisme of sociale onderdrukking.[498] Men raadt de leraar van het vrij onderwijs zelfs een bepaalde keuze aan, waarbij het kolonialisme uit de boot valt. Daarenboven hebben leraren lager onderwijs nu de keuze om meer nadruk te leggen op één of meerdere dimensies van het leergebied wereldoriëntatie. De dimensie tijd, met daarbij ons onderzoeksthema, kan op de manier op de achtergrond verdwijnen.

Ten tweede vragen we ons af of een leerboek beter iets foutiefs dan helemaal niets over de (de)kolonisatie schrijft? Leerlingen die bijvoorbeeld enkel positieve dingen over de kolonisatie leerden, hebben een verkeerde beeldvorming, maar anderzijds kunnen ze er wel over nadenken en dit beeld eventueel bijstellen. Leerlingen moeten echter eerst over (de)kolonisatie gehoord hebben voor ze er over kunnen discussiëren, voor ze er een mening over kunnen vormen. Is anderzijds een fout beeld niet slechter dan geen beeld? Stel je voor dat iedereen de kolonisatie begint goed te praten: hebben we dan meer bereikt dan wanneer er niet over gepraat zou worden?

Als laatste merken we op dat de huidige stijgende aandacht voor ons onderzoeksthema, niet impliceert dat leerboeken die in de toekomst uitgebracht worden ook meer aandacht zullen hebben voor de

(de)kolonisatie. We vragen ons af of het slechts een tijdelijke 'revival' is of dat de aandacht blijvend zal zijn. Toekomstig onderzoek zal dit moeten uitwijzen.

We besluiten onze hypothese voor de leerboeken lager onderwijs te verwerpen. We stellen immers een dalende belangstelling vast van de jaren '60 tot nu en bovendien bespreken drie recente leerboeken de (de)kolonisatie helemaal niet (hoewel ze een thema of tijdperiode bevatten waaronder ons onderzoeksthema kan besproken worden).

In de leerboeken secundair onderwijs zien we sinds 2000 een stijgende aandacht. We aanvaarden onze hypothese dan ook voor de leerboeken secundair onderwijs. We willen wel benadrukken dat een verdere opvolging, bij nieuw uitgebrachte leerboeken, noodzakelijk is.

6.3.2. De positieve benadering van de (de)kolonisatie van Kongo was vroeger meer aanwezig in de geschiedenisboeken.

We analyseerden deze hypothese als volgt:

- 1) De positieve kijk op de (de)kolonisatie;**
- 2) De positieve elementen in de categorieën;**
- 3) De negatieve elementen in de leerboeken van de jaren '60 en '70;**
- 4) De specifieke situatie van de leerboeken van de jaren '80;**
- 5) Het onderscheid tussen lager en secundair onderwijs;**
- 6) Een bemerking over de 'andere bronnen'.**

Ten eerste geven ook de huidige leerboeken positieve kenmerken van de kolonisatie. Er zijn wel enkele leerboeken uit de jaren '60 en '70 die geen enkel negatief kenmerk geven en dus uitsluitend positief zijn, terwijl alle recentere leerboeken negatieve kenmerken benoemen. Een manier die, naar onze mening, de negatieve kenmerken nog meer in de kijker zet is het gebruik van cases met de betrekking tot de uitbuiting van de gekoloniseerde. Vier leerboeken secundair onderwijs uit de jaren '90 en 2000 (en geen enkel ouder leerboek) laten mensen aan het woord die zelf uitgebuit werden. Dit zorgt er volgens ons voor dat de leerlingen beter begrijpen wat uitbuiting inhoudt.

We vinden ten tweede tal van voorbeelden die onze hypothese bevestigen, namelijk dat de leerboeken uit oudere leerboeken op verschillende vlakken een positiever beeld geven van de (de)kolonisatie van Kongo. In onze leerboeken staan ten derde slechts drie voorbeelden waarbij leerboeken van de jaren '60 en '70 kritischer zijn dan recentere leerboeken.

Ten vierde liggen de leerboeken uit de jaren '80 op een breuklijn, omdat ze meer kritieken maken dan de oudere leerboeken, maar niet zoveel als de leerboeken uit de jaren '90 en 2000.

Als vijfde maken we een duidelijk onderscheid tussen de leerboeken van het lager en secundair onderwijs. De weinige leerboeken lager onderwijs na de jaren '70 die de (de)kolonisatie bespreken zijn niet echt kritisch, maar wel minder positief dan de oudere leerboeken. Sommige leerboeken van het secundair onderwijs worden al vanaf de jaren '70 kritischer, maar uit de analyse blijkt dat vooral vanaf de jaren '80 en volledig in '90 en 2000 de leerboeken kritischer zijn. We plaatsten in de discussie van de leerboekenanalyse regelmatig de vraag of dit toeval was. Op deze vraag zouden De Baets en de Witte alvast negatief antwoorden. De Baets schrijft namelijk dat er vanaf 1970 eerder een negatieve balans (ten nadele van de kolonisatie) komt [499] en Ludo de Witte stelt dat er de afgelopen jaren een kritischere kijk op de (de)kolonisatie van Kongo opgang maakt, wat volgens hem te wijten is aan de forse kritiek van de Britten en Amerikanen op Leopolds bewind, het protest van de Derde Wereld op onze rol in de moord op Lumumba, de breuk met Mobutu en de dood van Boudewijn,...[500] De recente negatieve balans van de (de)kolonisatie is bovendien waarschijnlijk geen toeval omdat de eindtermen ook kritisch zijn (cf. inleiding).

We toonden tot slot aan dat de 'Andere bronnen' kritischer zijn, waarbij ze vaak interessante en soms ook noodzakelijke aanvullingen doen, zoals het benoemen van het aantal slachtoffers van de kolonisatie.

De hypothese 'de positieve benadering was vroeger meer aanwezig in de geschiedenisleerboeken' kan dus volmondig aanvaard worden voor het secundair onderwijs.

Voor het lager onderwijs kunnen we deze hypothese ook affirmeren, maar de huidige leerboeken van het secundair onderwijs zijn wel kritischer.

6.3.3. Er wordt nu te veel verwacht dat jongeren zelf voldoende kritisch zijn.

In de analyse van deze hypothese gaven we aan waarom we deze hypothese opstelden en waarom we ze enkel voor het secundair analyseerden. Daarna toonden we aan dat er een nieuwe trend bestaat, waarbij leerboeken bronnen gebruiken en dat ze dit op zes verschillende manieren doen. Bij deze discussie willen we graag eerst nog verder ingaan op deze nieuwe trend, waarna we ons twee vragen stellen: zijn de leerboeken die bronnen gebruiken kritisch en is de klaspraktijk, waarbij leraren gebruik maken van deze leerboeken, kritisch?

De trend, waarbij leerboeken bronnen gebruiken, is volgens ons een concretisering van de eindtermen, en de leerplannen die hierop gebaseerd zijn en die het kunnen en niet het kennen centraal stellen. Drie eindtermen (van het secundair onderwijs ASO) sturen volgens ons aan op het gebruik van bronnen:

(De leerlingen kunnen)

- doeltreffend informatie selecteren uit gevarieerd informatiemateriaal omtrent een ruim geformuleerde historische of actuele probleemstelling (14);
- hun selectie van informatie kritisch verantwoorden (15);
- zelfstandig de nodige gegevens voor het beantwoorden van een historische probleemstelling halen uit het historisch informatiemateriaal zoals beeldmateriaal, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, reisverslagen, memoires (16).[\[501\]](#)

Men zou verwachten dat deze vernieuwing al vroeger ontstond, namelijk bij de onderwijshervorming van het vernieuwd secundair onderwijs. In de inleiding schreven we echter de reden waarom dit wellicht niet zo zal zijn, namelijk dat de talrijke experimentele of voorlopige leerplannen die elkaar snel opvolgden in het eerste decennium na de invoering van het VSO, voor aarzelingen zorgden in de leerboekenproductie. Uitgeverijen wilden immers niet het risico lopen dat de door hen uitgegeven leerboeken onder invloed van een nieuw experimenteel leerplan niet langer aan de eisen zouden voldoen en naar de papiermand zouden worden verwezen. In plaats daarvan brachten ze boeken van het oude type 2 in herdruk op de markt. Daar komt nog bij dat onderwijscommissies niet verplicht waren om de experimentele leerplannen als beoordelingscriteria te gebruiken.[\[502\]](#) We schreven dat het dus best mogelijk is dat de leerboeken van de jaren '70, die wij analyseren, geen tekenen van de vernieuwingstendens tonen en dat pas vanaf de jaren '80 of zelfs '90 is, na het invoeren van de eenheidsstructuur, de manier van aanpak en ook de beeldvorming in de leerboeken verandert.

We willen nu graag antwoorden op de vraag of de leerboeken die bronnen gebruiken ook kritisch zijn.

We zouden de kritiek die Jan Blommaert geeft op de huidige berichtgeving ook kunnen doortrekken naar de leerboeken. Hij zegt dat de nieuwe media-economie met haar klemtoon op snelle en eenvoudige, liefst anekdotische verhalen ervoor zorgt dat er in dit land steeds meer 'oude' verhalen over Afrika circuleren, die teruggaan op de koloniale nostalgie.[\[503\]](#) Bronnen kunnen eventueel gezien worden als eenvoudige, anekdotische verhalen, waarvan heel wat teruggaan op de koloniale nostalgie. Uit het overzicht in verband met het werken met bronnen blijkt echter dat altijd minstens één leerboek van een reeks kritisch is, behalve het leerboek Tijdspeegel dat geen bronnen gebruikt en de reeks Beschavingen (1994, 1996). De auteurs voegen een aantal kritische vragen toe aan de bronnen, schrijven een kritisch inleiding of voegen zelfs een kritische begeleidende tekst toe. We kunnen dan ook besluiten dat de leerboeken die bronnen gebruiken kritisch zijn en dat het werken met bronnen dan ook niet 'het teruggaan op de koloniale nostalgie' veroorzaakt.

Vervolgens willen we nagaan of ook de klaspraktijk kritisch is.

Larry Cuban toonde de cruciale rol van leraren in onderwijsvernieuwingen aan. Zij zijn diegene die ze toelaten of uitsluiten. Onderwijsvernieuwingen moeten matchen met hun onderwijspraktijk, -structuren en -culturen en de leraren moeten vertrouwen hebben in deze vernieuwingen.^[504] De eerste vraag die moet beantwoord worden is dus of de leraren deze vernieuwing vertrouwen, of zij de vernieuwing willen en kunnen invoeren in de praktijk.

Een tweede vraag is op welke manier zij dit doen. Wanneer Guy Putseys, geschiedenisleraar, in een mail schrijft dat leerkrachten geen oordeel opleggen, maar de leerlingen stimuleren zelf een oordeel te vormen op basis van feiten, context en bepaalde waarden, zijn de leerlingen daar dan wel toe in staat?

Het antwoord op deze vraag zou wellicht neen zijn, wanneer we het volgende in acht nemen: in de handleiding van Storia (2002,2003) lezen we dat leraren geen of slechts enkele bronnen hoeven te gebruiken. Wanneer de leraren geen bronnen gebruiken, zullen de leerlingen wellicht geen kritische kijk verwerven. Wanneer de leraren slechts enkele bronnen gebruiken, welke gebruiken ze dan? Diegene die positief of diegene die negatief tegenover de (de)kolonisatie staan? Hetgeen in de handleiding van Storia staat is wellicht een veelvoorkomende realiteit: we kunnen ons voorstellen dat leraren die niet veel tijd hebben enkele bronnen selecteren of de leerlingen vragen de bronnen thuis te lezen. Dit is meteen ook het gevaar van het werken met bronnen. Een bijkomend probleem ontstaat doordat leraren het vernieuwingsritme van de leerplannen niet kunnen volgen en dat ze te weinig begeleiding krijgen op de klasvloer.^[505] Hoewel de huidige vernieuwing wel zijn weg vindt naar de leerboeken, vindt ze dus niet noodzakelijk haar weg naar de klaspraktijk.

Het antwoord op de vraag of de leerlingen wel in staat zijn om zelf een oordeel te vormen, zou waarschijnlijk ja zijn, wanneer leraren op een goede manier met de bronnen omgaan, die ze kunnen baseren op de kenmerken van de kritische pedagogiek, en hiervoor een goede begeleiding krijgen.

Ludwig Willaert besloot in zijn licentiaatsverhandeling dat de leraren een kritische noot aan de leerboeken van de jaren '90 toevoegen.

In het kader van onze scriptie hadden we echter niet de mogelijkheid om na te gaan hoe de leraar tegenover deze vernieuwing staat, op welke manier leraren in de klas met de bronnen omgaan en in welke mate ze de leerlingen bewust maken van het gevaar van het werken met bronnen. We willen deze hypothese daarom niet affirmeren of verwerpen. Verder onderzoek over het gebruik van de leerboeken in de klas is hiervoor vereist.

6.3.4. Bij een thematische (versus chronologische) benadering van de geschiedenis verschuift het onderzoeksthema naar de achtergrond.

Op basis van ons schematisch overzicht van het aantal leerboeken dat een thematische structuur heeft en het aantal leerboeken dat hiervan ons onderzoeksthema behandelt concluderen we dat slechts 20% of 2 leerboeken van de 10 thematische leerboeken lager onderwijs ons onderzoeksthema bespreekt versus 68,42% of 13 van de 19 chronologische leerboeken. Bij de thematische leerboeken secundair onderwijs behandelt 62,5% ons onderzoeksthema versus 85,71% van de chronologische. Onze hypothese geldt dus veel sterker voor de leerboeken lager onderwijs dan voor de leerboeken secundair onderwijs.

We bestudeerden in onze analyse bovendien de verschillende thema's waaronder de (de)kolonisatie al dan niet besproken wordt. Het thema 'Internationale samenleving' is het meest geschikt voor ons onderzoekssubject. Sommige thema's lijken geschikt, maar de auteur (of zijn werkgever) kiest ervoor om de (de)kolonisatie van Kongo toch niet te bespreken. Andere thema's zijn niet of minder geschikt, maar ook hier heeft de leerboekenauteur (of zijn werkgever) volgens ons de macht in handen om (andere) thema's te kiezen waaronder de (de)kolonisatie aan bod kan komen. De opmerking van De Baets geldt ook voor ons onderzoeksthema, namelijk dat thema's veel kansen bieden voor de integratie van de (de)kolonisatie maar

dat dit onderzoeksthema door de grote keuzevrijheid soms wordt verwaarloosd of zelfs weggelaten.

We aanvaarden dus onze hypothese, met de belangrijke bemerking dat thematische leerboeken niet noodzakelijk zorgen voor het verzwijgen van de (de)kolonisatie[506], maar dat er wel meer thematische leerboeken zijn die ons onderzoeksthema verzwijgen.

6.3.5. De leerboeken lager onderwijs benaderen de (de)kolonisatie van Kongo op een heel andere manier dan de leerboeken secundair.

Hoewel twee leerboeken die het hoogste percentage ruimte aan ons onderzoeksthema spenderen twee leerboeken van het lager zijn, zagen we dat de leerboeken secundair qua (gemiddeld) aantal bladzijden meer aandacht aan de (de)kolonisatie besteden.

In de kwalitatieve analyse merkten we dat in de leerboeken secundair meer categorieën van het analyseraster voorkomen en meer ruimte gependeed wordt aan deze categorieën. Het hogere aantal bladzijden is hiervan wellicht een oorzaak, maar we mogen dit toch ook niet als enige oorzaak aanduiden, omdat bij een aantal categorieën het omgekeerde geldt: bij Stanley, oorzaken van de kolonisatie, de missionarissen en de armoede in de derde wereld waren er (relatief gezien) méér leerboeken lager onderwijs dan secundair onderwijs die de categorie bespraken en de categorie armoede in de derde wereld werd ook uitgebreider besproken.

We moeten het dus voor een stuk als een 'bewuste keuze' beschouwen dat de leerboeken lager onderwijs de categorieën Stanley, de oorzaken van de kolonisatie, de negatieve kenmerken van de kolonisatie en de oorzaken van de dekolonisatie in mindere mate behandelen en de categorieën de economische stabiliteit, Rwanda & Burundi en de cultuur van Kongo helemaal niet behandelen.

We kijken even terug naar de kenmerken die De Baets gaf over de leerboeken lager onderwijs[507] en besluiten ten eerste dat ze de gruwelijkheden (negatieve kenmerken) over de kolonisatie niet verzwijgen, zoals de Baets stelt, maar wel minder uitgebreid behandelen. Ten tweede dat ze de externe oorzaken van onderontwikkeling (zoals kolonisatie, oneerlijke handel,...) wél behandelen, in tegenstelling tot wat De Baets merkte en tot slot dat ze inderdaad opvallend minder aandacht hebben voor de dekolonisatie. We gaven bij de eerste hypothese ook drie mogelijke verklaringen waarom de leerboeken lager onderwijs ons thema niet behandelen: de complexiteit van het thema, de nadruk op vaardigheden waarvoor veel (les)tijd nodig is en het invoeren van het leergebied wereldoriëntatie.

Als we bovenstaande in acht nemen en daarbij ook denken aan de verschillen tussen de onderwijsniveaus die we bij de analyse opsomden, kunnen we niet anders dan besluiten dat de leerboeken lager onderwijs de (de)kolonisatie inderdaad heel anders aanpakken. Ze besteden er gemiddeld genomen minder aantal bladzijden aan, leggen de nadruk op andere en minder categorieën en spreken zich verschillend uit over heel wat aspecten. Aangezien we in slechts twee leerboeken geen verschillen opmerkten, besluiten we de hypothese te aanvaarden.

7. Slotbeschouwingen

7.1. Conclusie

We bestudeerden de beeldvorming over de (de)kolonisatie van Kongo in de Vlaamse geschiedenisleerboeken van het lager en secundair onderwijs van 1960 tot nu. We combineerden een kwantitatieve ruimteanalyse, waarbij we telkens het aantal bladzijden dat gaat over de (de)kolonisatie van Kongo vergelijken met het totale aantal bladzijden van het boek, met een kwalitatieve analyse die gebaseerd is op het categorieënsysteem van Van Wiele. We analyseerden 94 leerboeken aan de hand van een analyseraster, dat bestond uit 16 verschillende vragen (categorieën) met betrekking tot Stanley,

Leopold II, de oorzaken van de kolonisatie, de Conferentie van Berlijn, de positieve en negatieve kenmerken van de kolonisatie, het werk van de missionarissen, de overdracht van Kongo aan België, de oorzaken van de dekolonisatie, de politieke en economische instabiliteit, de oorzaken van de armoede in de Derde Wereld, Rwanda en Burundi, de benaming van de inwoners van Kongo, de cultuur van Kongo en tot slot de invloed van deze cultuur op België.

Op de vraag van de titel van onze scriptie: 'Kongo in de geschiedenisleerboeken, 1960-heden: Dé Waarheid?', moeten we duidelijk ontkennend antwoorden. In elke categorie vonden we immers, opvallende en minder opvallende, verschillen tussen de leerboeken terug. We geven telkens één opvallend verschil per categorie, uiteraard staan in de analyse nog veel meer verschillen. Sommige leerboeken beschouwen Stanley als een held, een ander vindt hem gevaarlijk. Sommige prijzen Leopold II, andere beschrijven hem als de minst populaire koning. Sommige vernoemen vooral economische oorzaken, andere vooral humanitaire. Sommige schrijven over een spanning tussen bepaalde landen, andere schrijven over een spanning tussen andere landen. Sommige geven slechts enkele positieve kenmerken, andere geven zeer veel positieve kenmerken. Sommige geven een gedetailleerde beschrijving van de uitbuiting, andere geven helemaal geen beschrijving. Eén leerboek vindt dat de staat en de kerk een goede verhouding hadden, een ander vernoemt spanningen tussen beide. Sommige zien het als Leopold II's droom om Kongo over te dragen, andere zien het als zijn plicht. Eén leerboek beschrijft dat de Kongolezen zich bekwaam voelden om het land zelf te besturen, andere zeggen dat de onrechtvaardigheid hen dwong om onafhankelijkheid te eisen. Sommige noemen de moord op Lumumba een belangrijke en geheimzinnige gebeurtenis, andere vermelden ze enkel. Sommige beschrijven Mobutu als een dictator, andere gebruiken minder zware woorden. Sommige beschouwen de rol van België in de politieke stabiliteit als groot, andere bespreken de rol niet. Sommige zijn kritisch over de economische belangen van de buitenlandse mogendheden in Kongo, andere beschrijven dit als financiële hulp. Sommige vinden het belangrijk dat wij de ontwikkelingslanden helpen, andere lijken de ontwikkelingslanden te 'vergeten'. Sommige geven aan dat Rwanda en Burundi mandaatgebieden waren, andere doen dit niet. Sommige noemen de inwoners van Kongo 'negers', andere noemen hen Kongolezen. Enzovoort.

De twee laatste categorieën van ons raster worden zelfs niet beantwoord: geen enkel leerboek beschrijft de Kongolese cultuur of de invloed van deze cultuur op België. Uiteraard betekent dit niet dat deze Kongolese cultuur en deze invloed niet bestond. Een stuk van de werkelijkheid wordt voor de leerling verzwegen.

De verschillende leerboeken antwoorden dus verschillend op onze vragen uit het analyseraster. Daarenboven voegen de 'Andere bronnen' die we bij elke categorie aanhaalden nog elementen toe en zijn ze vaak kritischer.

We concluderen best dat 'dé waarheid' niet bestaat. Dé waarheid is onder meer verschillend tussen de oudste en de meest recente leerboeken, tussen leerboeken van het lager en het secundair onderwijs en tussen leerboeken van het gemeenschapsonderwijs en katholiek onderwijs betreffende de missionering. Zelfs leerboeken van éénzelfde reeks benaderen de (de)kolonisatie van Kongo soms uit een verschillende hoek.

Naast de leerboeken analyseerden we ook enkele handleidingen. De drie voornaamste conclusies zijn dat alle recente leerboeken het kunnen verkiezen boven het kennen, dat niet alle leerboeken didactische suggesties geven en dat het niet betekent dat wanneer de (de)kolonisatie in het leerboek aan bod komt, dit ook (zo uitgebreid) door leraren gegeven wordt.

Tot slot beantwoorden we onze vijf hypotheses.

De eerste hypothese 'de kolonisatie van Kongo wordt minder vaak verzwegen dan vroeger verwerpen we voor het lager onderwijs en aanvaarden we voor het secundair onderwijs, mits verdere opvolging.

'De positieve benadering van de kolonisatie was vroeger meer aanwezig in de geschiedenisboeken'

aanvaarden we voor het secundair onderwijs. We aanvaarden ze ook voor het lager, maar deze leerboeken zijn minder kritisch dan de leerboeken secundair.

Als derde hypothese formuleerden we 'er wordt nu te veel verwacht dat de jongeren zelf voldoende kritisch zijn'. We aanvaarden, noch verwerpen deze hypothese, omdat verder onderzoek (in de klas) vereist is.

We aanvaarden de hypothese 'bij een thematische (versus chronologische) benadering van de geschiedenis verschuift het onderzoeksthema naar de achtergrond'. Deze stelling geldt nog meer voor de leerboeken lager, dan voor de leerboeken secundair. Er is wel geen direct oorzakelijk verband tussen een thematisch leerboek en het verzwijgen van de (de)kolonisatie. Men kan immers kiezen voor een thema waarbinnen ons onderzoeksthema thuishoort.

Onze laatste hypothese 'de leerboeken lager onderwijs benaderen de (de)kolonisatie op een heel andere manier dan de leerboeken secundair', aanvaarden we volmondig: leerboeken lager onderwijs besteden gemiddeld genomen een minder aantal bladzijden aan ons onderzoeksthema, leggen de nadruk op minder en andere categorieën en spreken zich verschillend uit over heel wat aspecten.

7.2. Beperkingen van het onderzoek en voorstellen tot verder onderzoek

We formuleren beperkingen en voorstellen tot verder onderzoek betreffende de steekproef, de leerboekenauteur, de klaspraktijk en de leerlingen.

Na een grote zoektocht, verzamelden we uiteindelijk 94 leerboeken. Deze steekproef is echter allesbehalve volledig. We geven enkele voorbeelden: het leerboek 'Volk en land 3' kent een chronologische en een thematische variant, waarvan we echter enkel het chronologisch gedeelte terugvonden, van het leerboek Tijdspeiegel uit de jaren '80 vonden we enkel het leerboek 6 en niet het leerboek 5 en we vonden slechts enkele leerboeken uit de jaren '80. Bovendien is er vaak maar één druk aanwezig in een bibliotheek en konden we niet nagaan of herdrukken eventueel elementen toevoegen of weglaten. De slechte en onsystematische bewaring van de leerboeken is hiervan de oorzaak. We weten van de onderzoekers van het project "Het educatief geheugen van Vlaanderen" dat een megabibliografie maken een onbegonnen werk is. Het lijkt ons interessant om alle leerboeken op één plaats te bewaren, in plaats van verspreid in verschillende hogescholen of universiteiten, en hiervan een bibliografie te maken.

We hielden slechts weinig rekening met het perspectief van de auteur. We selecteerden de 94 leerboeken vanuit het perspectief van de leerling, door de leerboeken te analyseren die normaal gezien het meest gebruikt werden of worden. We namen leerboeken van eenzelfde reeks samen. Binnen dezelfde reeks analyseerden we soms leerboeken afzonderlijk, omdat eenzelfde leerling nooit te maken kan hebben met twee uitgaven van een leerboek of met een leerboek uit het ASO én een leerboek uit het TSO enzovoort. Dit brengt dus als beperking met zich mee dat we slechts weinig rekening hielden met het perspectief van de auteur. Wie zijn de auteurs?[508] Schreven ze meerdere leerboeken? Schreven ze ook leerboeken die minder gebruikt werden en dus niet in onze steekproef werden opgenomen? Veranderde hun perspectief op de (de)kolonisatie van Kongo tussen verschillende leerboeken? We zouden onze analyse aan enkele leerboekenauteurs kunnen voorleggen en hen vragen wat zij van onze interpretatie vinden. We kunnen bovendien andere literatuur van deze auteurs opzoeken en hun perspectief met betrekking tot de (de)kolonisatie analyseren.

We beperkten ons onderzoek tot de analyse van de beeldvorming over de (de)kolonisatie van Kongo *in de leerboeken*. Leraren 'bewerken' dit leerboek echter. Ze laten dingen weg, voegen dingen toe, leggen bepaalde nadrukken, gebruiken een bepaalde didactische methode enzovoort. Het lijkt ons dan ook bijzonder nuttig om een onderzoek te doen naar het gebruik van het leerboek in de klas. Het gebruik van het leerboek vroeger kan enkel door geschreven documenten te bestuderen (lesvoorbereidingen, notities van leerlingen, examens,...). Het gebruik nu kan uiteraard ook door observatie. Op die manier kunnen we

bijvoorbeeld te weten komen hoe de leerkrachten omgaan met de huidige methode van het gebruiken van bronnen. Laten zij de leerlingen de bronnen enkel lezen? Of maken zij ook samen met de leerlingen een balans op van de verschillende bronnen? Lezen zij alle bronnen? Enzovoort. Dit onderzoek kan bovendien de hypothese 'er wordt nu te veel verwacht dat de jongeren zelf voldoende kritisch zijn' aanvaarden of verwerpen.

Een laatste vraag is wat leerlingen uiteindelijk leren, onthouden of ervaren in verband met een bepaald stuk leerstof, zoals de (de)kolonisatie van Kongo. Zouden leerlingen kunnen antwoorden op de vragen uit ons analyseraster? Vormen de leerlingen een kritische kijk op de kolonisatie? Onthouden leerling vooral positieve of vooral negatieve kenmerken? Welk soort leerboeken en welk 'soort' leerkrachten zorgen ervoor dat leerlingen al dan geen kritische kijk ontwikkelen?

8. Bibliografie

8.1. Literatuurstudie

- Angvik, M. & Von Borries, B. (1997). *Youth and history :a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg :Körber-Stiftung.
- Ascherson, N. (2002). *De biografie van Leopold II. De koning nv*. Antwerpen: Mantezu.
- Beirlant, B. (2005, 1 februari). Er wordt wat onzin verteld over Leopold II. *De Standaard*, 2-5.
- Briffaerts, J. (2007). *Als Kongo op de schoolbanken wil: de onderwijspraktijk in het lager onderwijs in Belgisch Kongo (1925-1960)*. Leuven: Acco.
- Blommaert, J. (2005, 11 februari). Kennis boven nostalgie. *De Standaard*, 34-35.
- Boonants, B. (1982). *Het beeld van Belgisch Kongo in de geschiedenisboeken van het middelbaar onderwijs in België, 1904 tot heden*. Onuitgegeven licentiaatsthesis, K.U.Leuven, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Departement Geschiedenis.
- Catherine, L. (2006). *Wandelen naar Congo*. Antwerpen: Epo.
- Catteeuw, K., Palmers, M. & Van Gorp, A. (2001, maart). *Het educatief geheugen van Vlaanderen. Eindrapport*. Geraadpleegd op 28 augustus 2006, op http://www.innovatie.vlaanderen.be/ontw/pbo/eindrapporten/CAW96-14a+b_Het_educatief_geheugen_van_Vlaanderen.pdf#search=%22%22educatief%20geheugen%20van%20Vlaanderen%22%22.
- Claes, E., Dejaeghere, Y., Fiers, S., Hooghe, M. & Quintelier, E. (2006). *Jeugdonderzoek 2006: Een eerste portret van de opvattingen van de zestienjarige respondenten*. Leuven: KULeuven.
- Cuban, L. (2004). Assessing the 20-Year Impact of Multiple Intelligences on Schooling. *Teacher College Record*, 106, (1), 140-146.
- Ceuppens, B. (2003). *Congo Made in Flanders? Koloniale Vlaamse visie op 'blank' en 'zwart' in Belgisch Congo*. Gent: Academia Press.
- Ceuppens, B. (2005, 8 februari). Eens kolonisator, altijd kolonisator. *De Standaard*, 18-19.
- Cuisinier, E. (1996). *De Afrikaanse deling (1880-1914) in de Vlaamse geschiedenisleerboeken (1914-1994)*. K.U.Leuven, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Departement Geschiedenis.
- Cuylaerts, E. (1994). *Een beeld van het koloniale India in Vlaamse schoolboeken geschiedenis voor het hoger secundair onderwijs (1969-1986)*. K.U.Leuven, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Departement Geschiedenis.
- Daenen, W. & Plottier, A. (2005, 29 januari). 'Leopold II bracht de beschaving', en andere clichés over 'de Kongo'. *De Morgen*, 3.
- De Baets, A. (1986). *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984: biografisch register*. Gent: RUG.
- De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatsthesis, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte.

- De Baets, A. (1994). *De figuranten van de geschiedenis: hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht*. Berchem: EPO.
- De Block, A. (1997). *Leerdoelen, eindtermen en schoolwerkplan*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Delputte, L. (2005, 18 oktober). 'Koloniale' wet zet kwaad bloed. *De Morgen*, 2.
- De Maesschalck, E. (1980). *150 jaar Belgen*. Antwerpen: Mercatorfonds.
- Depaepe M. & Van Rompaey, L. (1995). *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908-1960)*. Leuven: Garant.
- Depaepe, M., Briffaerts, J., Massandi K. & Vinck H. (2003). *Manuels et chansons scolaires au Congo Belges*. Studia Paedagogica 33, Leuven: Presses Universitaires.
- Deschacht, A. (1984). *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, derde graad, rijksonderwijs (1968)*. R.U.G., Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- De Witte, L. (2005, 9 februari). De rush naar Congo. *De Standaard*, 31-33.
- Duyver, W. (2003). Het leerplan van het katholiek middelbaar onderwijs. *Novus et Vetera*, 80, 1-27.
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: Uitgeverij In den Toren.
- Freire, P. & Ira S. (1978). *A pedagogy for liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, P. (1979). *Pedagogie in ontwikkeling. Brieven aan Guinee-Bissau*. Uitgeverij Baarn: In den Toren.
- Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Hutsebaut, K. (2006). *De geschiedenis van de leerplannen in Vlaanderen tegen de achtergrond van de problematiek rond de vrijheid van onderwijs*. UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep onderwijspedagogiek.
- Juchtmans, E. (1999). *Kongo na de dekolonisatie (1960-1963). Analyse van de verslaggeving in de nationale en internationale pers: De Standaard, Le Soir, Le Peuple, Le Monde, The Times en The New York Times*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte.
- Ministerie van Nationale Opvoeding. (Ed.) (1972). *De vooroordelen in het geschiedenisonderwijs*. Brugge.
- Ministerie VI. Gemeenschap. (Ed.) (2005). *Onderwijs in Vlaanderen: Het Vlaamse onderwijslandschap in een notendop*. Wommelgem: Van In.
- Montgomery, K. (2005). Banal Race-Thinking: Ties of Blood, Canadian History Textbooks, and Ethnic Nationalism. *Paedagogica Historica*, 41, (3), 33-79.
- Onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten (Ed.) (1997). *Leerplan wereldoriëntatie: basisonderwijs*. Geraadpleegd op 23 december 2007 op <http://docweb.khk.be/Marc%20Keersmaekers/marckee2/WOOVSG.htm>.
- Pedagogische begeleidingsdienst Gemeenschapsonderwijs (Ed.) (1997). *Leerplan wereldoriëntatie: basisonderwijs*. Geraadpleegd op 23 december 2007 op <http://pbd.gemeenschapsonderwijs.net/leerplannenbao/leerplannenbao/lager/wo.pdf>.
- Pellens, K., Behre, G., Erdmann, E., Meier F. (2001). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt: Peter Lang.
- Pingel, F. (2001). How to approach Europe? The European dimension in history textbooks. In Van der Leeuw-Roord, J. (2001). *History for today and tomorrow. What does Europe mean for school history*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Plottier, A. (2005, 16 februari). Soms neigt dit naar revisionisme. *De Morgen*, 15.
- Raad van het gemeenschapsonderwijs (Ed.) (2002). *Leerplan geschiedenis: derde graad KSO en TSO*. Geraadpleegd op 20 december 2007 op <http://pedago.rago.be/pbddoc/lrplso/0506/2005-076.pdf>.
- Reynebeau, M. (2005, 4 februari). Een museum kijkt in eigen boezem. *De Standaard*, 19.
- Reynebeau, M. (2005, maart). Economie zonder grenzen (1900-1914). *De Standaard*, 81-88.
- Reynebeau, M. (2005, 1-2 oktober). De Congo-tentoonstelling in Tervuren ligt. *De Standaard*, 12-13.
- Reynebeau, M. (2006). *Het nut van het verleden*. Tielt: Lannoo.

- Saveyn, J. (2001). Leerplannen (niet) ter discussie. *Onderwijskrant*, 117, 2-3.
- Saveyn, J. (2001). Leerplannen voor het basisonderwijs in Vlaanderen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 5-6, 458-470.
- Schelstraete, G. (2003). Eindtermen en leerplannen: elementen van kwaliteit, niet van machtsstrijd. *Novus et Vetera*, 80, 48-55.
- Schmetz, P. (2004, 17 september). *De wereld begrijpen ... doorheen zijn tegenstellingen*. Geraadpleegd op 4 januari op http://www.democratischschool.org/article.php3?id_article=43.
- Schmetz, P. (2004, 17 september). *De kritische geest oefenen*. Geraadpleegd op 4 januari op http://www.democratischschool.org/article.php3?id_article=44.
- Uitgeverij Pelckmans. (Ed.) (2000). Nieuw leerplan voor de derde graad. *Historiaplus*, 2, 1-2.
- Van Biervliet, P. & Feys, R. (2000). *Onderwijskrant*, 110, 26-28.
- Van Dorsselaer, I. (2005, 1 februari). Vreemden in eigen land. *De Standaard*, 12-13.
- Vangroenweghe, D. (2004). *Rood rubber*. Leuven: Van Halewijck.
- Vanhee, H. & Castryck, G. (2002). Belgische historiografie en verbeelding over het koloniale verleden. *Belgisch tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 32, 1-14.
- Vanpeteghem, B. (2005, 4 februari). "Congolees viermaal armer dan in 1960". *De Standaard*, 2.
- Van Wiele, J. (1999). *In het atelier van de theoloog : een instrumentarium voor interreligieuze schoolboekanalyse*. Leuven: Acco.
- Van Wiele, J. (2001). *Interreligieuze beeldvorming in context: de behandeling van de Islam in Belgische schoolboeken Katholieke Godsdienst voor het lager en middelbaar onderwijs (1886-1968)*. Onuitgegeven doctoraatsthesis, K.U.Leuven, Faculteit Godsgelerdheid.
- Van Wiele, J. (2001). The Necessity for a Contextual Approach in the Methodology of Religious School Textbook Analysis. A Case Study on the Basis of the Theme Islam. *Paedagogica Historica*, 37, (2), 366-390.
- Vellut, J. e.a. (2005). *Het geheugen van Congo. De koloniale tijd*. Gent: Snoeck..
- Vielfont, P. & Goegebeur, W. (2007). Het historisch referentiekader: brug tussen kennis en vaardigheden. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28, (4), 12-20.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (Ed.) (1998). Secundair onderwijs, derde graad ASO: vakgebonden eindtermen geschiedenis, geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm>, op 11 december 2007.
- Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (Ed.) (2001). *Leerplan geschiedenis derde graad secundair onderwijs: Derde graad ASO-KSO*. Geraadpleegd op 20 december 2007, op <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Geschiedenis-2001-006.pdf>.
- Wilinsky, J. (1998). *Learning to divide the world. Education at Empire's End*. Mineapolis: University of Minnesota.
- Willaert, L. (2000). *Beeldvorming over de dekolonisatie van Belgisch-Kongo in Vlaams geschiedenisonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatsthesis, RUG., Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Vakgroep Nieuwste Geschiedenis.

8.2. Leerboeken

- Brabants, T. & Schuermans, W. (1993). *Memo 5^e leerjaar: De 20^e eeuw*. Antwerpen: De Sikkel.
- Bekers, K., Merckx K. & Goris, G. (2001). *Storia 5 ASO*. Wommelgem: Van In.
- Bekers, K., Merckx K. & Goris, G. (2001). *Storia 5 ASO. Handleiding* Wommelgem: Van In.
- Bekers, K., Hendrickx, B. & Goris, G. (2002). *Storia 5 TSO*. Wommelgem: Van In.
- Bekers, K., Hendrickx, B. & Goris, G. (2002). *Storia 5 TSO. Handleiding*. Wommelgem: Van In.
- Bekers, K. Hendrickx, B. & Goris, G. (2002). *Storia 6 ASO*. Wommelgem: Van In.
- Bekers, K. Hendrickx, B. & Goris, G. (2002). *Storia 6 ASO. Handleiding*. Wommelgem: Van In.
- Bekers, K. & Hendrickx, B. (2002). *Storia 6 TSO*. Wommelgem: Van In.
- Bergen, D. (1965). *Document*. (2^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.

- Bogaert, G., Martens, C., Van Buyse, C., & Van Paemel, H. (1979). *Speurtocht in de tijd. Vijfde leerjaar*. Leuven: J.B. Wolters.
- Bogaert, G., Martens, C., Van Buyse, C., & Van Paemel, H. (1979). *Speurtocht in de tijd. Zesde leerjaar: deel 1*. Leuven: J.B. Wolters.
- Bogaert, G., Martens, C., Steemans, S., Vanbutsele, K. & Van Paemel, H. (1979). *Speurtocht in de tijd. Zesde leerjaar: deel 2*. Leuven: J.B. Wolters.
- Bogaert, G., Martens, C., Steemans, S., Vanbutsele, K. & Van Paemel, H. (1979). *Speurtocht in de tijd. Zesde leerjaar: deel 2. Handleiding*. Leuven: J.B. Wolters.
- Brabants, T. & Schuermans, W. (1994). *Memo 6A: De internationale samenleving: De EU en de VN*. Antwerpen: De Sikkel.
- Brabants, T. & Schuermans, W. (1994). *Memo 6B: De geschiedenis van België*. Antwerpen: De Sikkel.
- Bruyninckx, H. & Geivers, R. (1985). *'n Kijk op nu en toen. Chronologisch 2*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Claes, W., De Naeyer, A., De Smet, K. & Dewaele, F. (2001). *Piramide 6A*. Brugge: Die Keure.
- Claes, W., De Naeyer, A., De Smet, K. & Dewaele, F. (2001). *Piramide 6B*. Brugge: Die Keure.
- Coppieters, M. & Kongs, P. (1964). *Werkboeken voor geschiedenis. Deel III* (5^e ed.). Gent: Story-Scientia.
- Danckaert, M., Lacroix, G., Leeman, G., Reinaert, E.G. & Waegeman, K. (1976). *Tijdsbeeld 5A* (2^e ed.). Antwerpen: Plantyn.
- Danckaert, M., Lacroix, G., Leeman, G., Reinaert, E.G. & Waegeman, K. (1977). *Tijdsbeeld 5B* (2^e ed.). Antwerpen: Plantyn.
- Danckaert, M., Lacroix, G., Leeman, G., Reinaert, E.G. & Waegeman, K. (1978). *Tijdsbeeld 6B*. (2^e ed.). Antwerpen: Plantyn.
- De Cooman, J., De Middeleir, K., Dumont, N. & Van Begin, G. (1979). *Mensen uit alle tijden 5A*. Brugge: Die Keure.
- De Cooman, J., De Middeleir, K., Van Roeyen, G. (1982). *Mensen uit alle tijden 5B*. Brugge: Die Keure.
- De Cooman, J., De Middeleir, K., Van Roeyen, G. (1977). *Mensen uit alle tijden 6A*. Brugge: Die Keure.
- De Cooman, J., De Middeleir, K., Dumont, N. & Van Begin, G. (1978). *Mensen uit alle tijden 6B*. Brugge: Die Keure.
- De Deygere, R., Van de Voorde, H. & Vandepitte, P. (2003). *Historia 5*. Kapellen: Pelckmans.
- De Deygere, R., Van de Voorde, H. & Vandepitte, P. (2003). *Historia 5. Handleiding*. Kapellen: Pelckmans.
- De Graeve, C., Jaspers, H. & Vermeiren, L. (1968). *Volk en land 1*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- De Graeve, C., Jaspers, H. & Vermeiren, L. (1968). *Volk en land 2*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- De Graeve, C., Jaspers, H. & Vermeiren, L. (1971). *Volk en land 2. Werk- en syntheseboekje* (2^e ed.). Antwerpen: Standaard Uitgeverij
- De Graeve, C., Jaspers, H. & Vermeiren, L. (1971). *Volk en land 3 (Chronologisch gedeelte A)*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- De Graeve, C., Jaspers, H. & Vermeiren, L. (1971). *Volk en land 3 (Chronologisch gedeelte B)*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- De Graeve, C., Jaspers, H. & Vermeiren, L. (1977). *Volk en land 5*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- De Graeve, C., Jaspers, H. & Vermeiren, L. (1976). *Volk en land 6*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- De Laet, S. J., Voet, L., Craeybeckx, J. & Dhondt J. (1969). *Geschiedenis van België* (2^e ed.). Gent: De Vlam.
- De Laet, S. J., Voet, L., Craeybeckx, J. & Dhondt, J. (1976). *Geschiedenis van België* (5^e ed.). Gent: De Vlam.
- Denorme, R., Devos, C. & Martony, C. (1968). *ABC van de geschiedenis II. Van absolutisme naar democratie* (4^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.
- Dierickx, M. (1960). *Historia. Geschiedenis van België* (4^e ed.). Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.

- Dierickx, M. (1963). *Historia. Van de vrede van Westfalen tot de tweede wereldoorlog* (4^e ed). Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- Dierickx, M. (1976). *Historia. Van de vrede van Westfalen tot de tweede wereldoorlog* (9^e ed). Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- Dierickx, M. (1971). *Historia. De nieuwste geschiedenis* (6^e ed.), Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- Dierickx, M. (1972). *Historia. Geschiedenis van België* (4^e ed.), Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- Ducheyne, F. (2001). *Historia 5T*. Kapellen: Pelckmans.
- Ducheyne, F. (2001). *Historia 5T. Handleiding*. Kapellen: Pelckmans.
- Ducheyne, F. & Van Damme, P. (2002). *Historia 6T*. Kapellen: Pelckmans.
- Ducheyne, F. & Van Damme, P. (2002). *Historia 6T. Handleiding* Kapellen: Pelckmans.
- Een groep leraars in de beroepsopleiding. (1961). *Beroepsopleiding ambachten en neringen*. Gent: Story-scientia.
- Faes, H & Geivers, R. (1983). *'n Kijk op nu en toen 4*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Faes, H & Geivers, R. (1983). *'n Kijk op nu en toen 5*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Faes, H & Geivers, R. (1985). *'n Kijk op nu en toen 5. Handleiding* Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Jeuninckx, K., Maes, L.T. & Maja, J. (1979). *Clio 1A. Initiatie/wereldbeelden* (2^e ed.). Kapellen: Helios.
- Jeuninckx, K., Maes, L.T. & Maja, J. (1979). *Clio 1B: Het economisch verleden van de mens* (2^e ed.) Kapellen: Helios.
- Jeuninckx, K., Maes, L.T. & Maja, J. (1979). *Clio 2A. Het sociaal verleden van de mens*. Kapellen: Helios.
- Jeuninckx, K., Maes, L.T. & Maja, J. (1979). *Clio 2B. Het politieke verleden van de mens*. Kapellen: Helios.
- Jeuninckx, K., Maes, L.T. & Maja, J. (1979). *Clio 2C. Het cultureel verleden van de mens*. Kapellen: Helios.
- Jeuninckx, K., Maes, L.T. & Maja, J. (1980). *Clio werkboek voor VBSO*. Kapellen: Helios.
- Jeuninckx, K., Maes, L.T. & Maja, J. (1980). *Clio werkboek voor VBSO 2*. Kapellen: Helios.
- Kerckhofs, J. (1961). *Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Deel 3: Hedendaagse tijd van 1815 tot nu*. Antwerpen: Standaard-boekhandel.
- K.E.R. & Eysermans, A. (1960). *Ons landje vroeger en nu. Derde deel* (6^e ed). Lier: J. Van In & Co.
- K.E.R. & Eysermans, A. (1961). *Ons landje vroeger en nu. Deel 1* (13^e ed.). Lier: J. Van In & Co.
- Laitem, L. & Vermander, M. (1979). *Tijdspiegel 5A. Het toekomstoptimisme van de 18^e eeuw in het perspectief van onze tijd*. Kapellen: Pelckmans.
- Laitem, L. & Vermander, M. (1979). *Tijdspiegel 5B. Het toekomstoptimisme van de 18^e eeuw in het perspectief van onze tijd*. Kapellen: Pelckmans.
- Laitem, L. & Vermander, M. (1993). *Tijdspiegel 5. Van verlichting tot wereldoorlog*. Kapellen: Pelckmans.
- Lenaerts, R. & Meyers, M. (2004). *Memo 5. Nieuwste Tijden*. Antwerpen: De Boeck
- Lenaerts, R. & Meyers, M. (2004). *Memo 5. Nieuwste Tijden. Handleiding* Antwerpen: De Boeck
- Martens, J. (1993). *Fundamenten 5*. Leuven: Wolters.
- Martony, C. & De Keyser, S. (1964). *Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Deel III*. Antwerpen: De Sikkel.
- Martony, C. & Denorme R. (1962). *De ontwikkeling van de westerse cultuur I* (3^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.
- Martony, C. & Denorme R. (1963). *De ontwikkeling van de westerse cultuur II*. (4^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.
- Martony, C. & Denorme R. (1961). *De ontwikkeling van de westerse cultuur III*. (2^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.

- Martony, C. & Denorme R. (1973). *De ontwikkeling van de westerse cultuur IV*. (4^e ed). Antwerpen: De Sikkel.
- Moeyaert, O. & D'Haenen, J.-M. (1991). *Geschiedenis groeit*. Lier: Van In.
- Morren, P., Bergen, D., Linskens, R., Meyers, W., Sfingopoulos, D. & Turkry R. (1977). *Janus I (handboek voor de observatiegraad VSO*. (2^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.
- Morren, P., Bergen, D., Linskens, R., Meyers, W., Sfingopoulos, D. & Turkry R. (1979). *Janus 2B (handboek geschiedenis voor het 2^e oriëntatiejaar)*. (2^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.
- Morren, P., Bergen, D., Linskens, R., Meyers, W., Sfingopoulos, D. & Turkry R. (1978). *Janus 3B (handboek geschiedenis voor het 2^e determinatiejaar)*. Antwerpen: De Sikkel.
- Morren, P., Bergen, D., Linskens, R., Meyers, W., Sfingopoulos, D. & Turkry R. (1979). *Janus 3C (handboek geschiedenis voor het 2^e determinatiejaar)*. Antwerpen: De Sikkel.
- Morren, P., Criez, J.P., Schuermans, W., Smedts, P. (1979). *Janus 2C*. Antwerpen: De Sikkel.
- Morren, P., Criez, J.P., Schuermans, W., Smedts, P. (1979). *Janus 2. Handleiding*. Antwerpen: De Sikkel.
- Morren, P. (1981). *Janus 3A. De opbouw van de moderne samenleving*. Antwerpen: De Sikkel.
- Morren, P., Leclerq, H., Moors-Creemers, J. (1983). *Janus voor het beroepsonderwijs*. Antwerpen: De Sikkel.
- Schuermans, W. (2005). *Memo 6. Nieuwste Tijden*. Antwerpen: De Boeck.
- Spillemaeckers, R & Van der Heyden, F. (1972). *Geschiedenis vijfde leerjaar*. Antwerpen: De Sikkel.
- Spillemaeckers, R & Van der Heyden, F. (1977). *Geschiedenis 6A*. Antwerpen: De Sikkel.
- Spillemaeckers, R & Van der Heyden, F. (1978). *Geschiedenis 6B* (3^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.
- Spillemaeckers, R. (1992). *Tocht door de tijd. Thematisch* (4^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.
- Spillemaeckers, R. (1990). *Tocht door de tijd. Chronologisch* (4^e ed.). Antwerpen: De Sikkel.
- Teetaert, L. (1979). *Levend verleden 6. Nieuwste tijd van 1870 tot heden* (6^e ed.). Antwerpen: De Nederlandsche boekhandel.
- Van den Bosch, J. (2001). *Tijdwijzer. Wereldoriëntatie voor de derde graad*. Kapellen: Pelckmans.
- Van den Bosch, J. (2001) *Tijdwijzer. Wereldoriëntatie voor de derde graad. Handleiding*. Kapellen: Pelckmans.
- Vandepitte, P. & Vermander, M. (1978). *Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw* (3^e ed.). Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- Vandepitte, P. & Vermander, M. (1978). *Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw. Handleiding* (3^e ed.). Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- Vandepitte, P. (1988). *Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw*. Kapellen: Pelckmans.
- Vandepitte, P. (1997). *Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw*. Kapellen: Pelckmans.
- Vandepitte, P., Deygere, R. (2002). *Historia 6. Noord-Zuid – Rijk en arm in een geglobaliseerde wereld*. Kapellen: Pelckmans.
- Vandepitte, P., Deygere, R. (2002). *Historia 6. Noord-Zuid – Rijk en arm in een geglobaliseerde wereld. Handleiding*. Kapellen: Pelckmans.
- Van Dorpe, B. (1960). *Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2. De wereldgeschiedenis van de Vrede van Westfalen tot Heden* (4^e ed.). Antwerpen: De Nederlandsche boekhandel.
- Van Dorpe, B. (1973). *Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2. De wereldgeschiedenis van de Vrede van Westfalen tot Heden* (4^e ed.). Antwerpen: De Nederlandsche boekhandel.
- Van Houtte J.A. & Demey, J. (1971). *Cultuurgetijden. Van de moderne naar de hedendaagse wereld*. Lier: Van In.
- Van Houtte, J. & Demey, J. (1966). *Het avontuur der mensheid* (3^e ed.). Lier: Van in.
- Van Houtte, J. & Grawet, O. (1972). *Het tijdsgebeuren. 1940 tot heden* (7^e ed.). Lier: Van in.
- Van Houtte J.A. & Voeten, P. (1960). *Cultuurgetijden. Geschiedenis van België en Kongo*. Lier: Van In.
- Van Houtte J.A. & Voeten, P. (1974). *Cultuurgetijden. Geschiedenis van België*. (5^e ed.). Lier: Van In.
- Van Wambeke, H. (1974). *Historia. Eigentijdse geschiedenis van 1939 tot heden*. Antwerpen: De

Nederlandsche Boekhandel.

- Verschaffel, H., De Vroede, M., Heus, J. & Dupon, W. (1996). *Beschavingen 5*. Antwerpen: Plantijn.
- Verschaffel, H., Stael, A., Heus, J. & Dupon, W. (1996). *Beschavingen 6*. Antwerpen: Plantijn.

9. Bijlages

9.1. Bijlage 1: volledige lijst leerboeken

Jaartal	Titel	LO/SO	Net
1968	ABC van de geschiedenis II. Van absolutisme naar democratie	SO	G
1961	Beroepsopleidingen ambachten en neringen	SO	G
1996	Beschavingen 5	SO	K
1994	Beschavingen 6	SO	K
1979	Clio 1A. Initiatie/wereldbeelden	SO	G
1979	Clio 1B. Het economisch verleden van de mens	SO	G
1979	Clio 2A. Het sociaal verleden van de mens	SO	G
1979	Clio 2B. Het politieke verleden van de mens	SO	G
1979	Clio 2C. Het cultureel verleden van de mens	SO	G
1979	Clio werkboek voor VBSO	SO	G
1980	Clio werkboek voor VBSO 2	SO	G
1974	Cultuurgetijden Geschiedenis van België	SO	K
1960	Cultuurgetijden. Geschiedenis van België en Kongo	SO	K
1971	Cultuurgetijden. Van de moderne naar de hedendaagse wereld	SO	K
1962	De ontwikkeling van de westerse cultuur I	SO	G
1963	De ontwikkeling van de westerse cultuur II	SO	G
1961	De ontwikkeling van de westerse cultuur III	SO	G
1973	De ontwikkeling van de westerse cultuur IV	SO	G
1965	Document	SO	G
1993	Fundamenten 5	SO	K
1977	Geschiedenis 6A	LO	G/K
1972	Geschiedenis 5e leerjaar	LO	G/K
1978	Geschiedenis 6B	LO	G/K
1991	Geschiedenis Groeit	LO	K
1969	Geschiedenis van België	SO	G
1976	Geschiedenis van België	SO	G
1964	Geschiedenis voor het technisch onderwijs. 3. Van Wener Congres tot heden	SO	G
1961	Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Deel 3. Hedendaagse tijd van 1815 tot nu.	SO	K
1966	Het avontuur der mensheid	SO	G/K
1972	Het tijdsgebeuren. 1940 tot heden	SO	G/K
2003	Historia 5	SO	K
2001	Historia 5T	SO	K
2002	Historia 6. Noord-zuid - Rijk en arm in een geglobaliseerde wereld	SO	K
2002	Historia 6T	SO	K
1974	Historia Eigentijdse geschiedenis van 1939 tot heden	SO	K
1971	Historia. De nieuwste Geschiedenis.	SO	K
1972	Historia. Geschiedenis van België	SO	K
1960	Historia. Geschiedenis van België	SO	K

	Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2. De wereldgeschiedenis van de		
1973	Vrede van Westfalen tot Heden.	SO	K
	Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2. De wereldgeschiedenis van de		
1960	Vrede van Westfalen tot Heden.	SO	K
1963	Historia. Van de vrede van Westfalen tot de tweede wereldoorlog	SO	K
1977	Janus 1 (handboek voor de observatiegraad VSO)	SO	G
1979	Janus 2B (handboek geschiedenis voor het tweede oriëntatiejaar)	SO	G
1979	Janus 2C	SO	G
1981	Janus 3A. De opbouw van de moderne samenleving	SO	G
1978	Janus 3B (handboek geschiedenis voor het 2e determinatiejaar)	SO	G
1979	Janus 3C (handboek geschiedenis voor het 2e determinatiejaar)	SO	G

Jaartal	Titel	LO/SO	Net
1980	Janus voor het beroepsonderwijs	SO	G
1979	Levend verleden 5	SO	K
1979	Levend verleden 6. Nieuwste tijd van 1870 tot heden	SO	K
2004	Memo 5. Nieuwste tijden	SO	G
1993	Memo 5e leerjaar: De 20e eeuw.	SO	G
2005	Memo 6. Nieuwste tijden	SO	G
1994	Memo 6A. De internationale samenleving: de EU en de VN	SO	G
1994	Memo 6B. De geschiedenis van België	SO	G
1979	Mensen uit alle tijden 5A	LO	G/K
1982	Mensen uit alle tijden 5B	LO	G/K
1977	Mensen uit alle tijden 6A	LO	G/K
1978	Mensen uit alle tijden 6B	LO	G/K
1977	n Kijk op nu en toen 1	SO	K
1983	n Kijk op nu en toen 4	SO	K
1983	n Kijk op nu en toen 5	SO	K
1985	n Kijk op nu en toen. Chronologisch 2	SO	K
1961	Ons landje vroeger en nu. Deel 1	LO	K
1960	Ons landje vroeger en nu. Derde deel	LO	K
2001	Piramide 6A	LO	G/K
2001	Piramide 6B	LO	G/K
1979	Speurtocht in de tijd. Vijfde leerjaar	LO	G/K
1979	Speurtocht in de tijd. Zesde leerjaar: deel 1	LO	G/K
1979	Speurtocht in de tijd. Zesde leerjaar: deel 2	LO	G/K
2001	Storia 5 ASO	SO	K
2002	Storia 5 TSO	SO	K
2002	Storia 6 ASO	SO	K
2002	Storia 6 TSO	SO	K
1976	Tijdsbeeld 5A	LO	K
1976	Tijdsbeeld 5B	LO	K
1977	Tijdsbeeld 6A	LO	K
1978	Tijdsbeeld 6B	LO	K
1993	Tijdspiegel 5. Van verlichting tot wereldoorlog	SO	K
	Tijdspiegel 5A. Het toekomstoptimisme van de 18e eeuw in het perspectief		
1979	van onze tijd	SO	K
	Tijdspiegel 5B. Het toekomstoptimisme van de 18e eeuw in het perspectief		
1979	van onze tijd	SO	K

1978	Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw	SO	K
1988	Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw	SO	K
1997	Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw	SO	K
2001	Tijdwijzer. Wereldoriëntatie voor de derde graad	LO	G/K
1990	Tocht door de tijd. Chronologisch	LO	G/K
1992	Tocht door de tijd. Thematisch	LO	G/K
1968	Volk en land 1	LO	G/K
1968	Volk en land 2	LO	G/K
1971	Volk en land 3. Chronologisch gedeelte A	LO	G/K
1971	Volk en land 3. Chronologisch gedeelte B	LO	G/K
1977	Volk en land 5	LO	G/K
1976	Volk en land 6	LO	G/K
1964	Werkboeken voor geschiedenis. Deel III	SO	G

9.2. Bijlage 2: afkortingen

9.2.1. Lager onderwijs

Geschiedenis: Ges (1978)

Geschiedenis groeit: Ges Gr (1978)

Mensen uit alle tijden: Men (1978)

Ons Landje vroeger en nu (Deel 1. 2^e graad, Derde deel. 1960): Ons (1960)

Piramide 6A en 6B: Pir (2001)

Speurtocht in de tijd: Spe (1979)

Tijdsbeeld 5B en 6B: Tijdsb (1976, 1978)

Tijdwijzer: Tijdw (2001)

Tocht door de tijd Chronologisch: Toc Chr (1990)

Tocht door de tijd Thematisch: Toc The (1992)

Volk en land 1, 2 en 3: Vol (1968,1971)

Volk en land 6: Vol 6 (1976)

9.2.2. Secundair onderwijs

ABC van de geschiedenis II: ABC (1968)

Beroepsopleiding ambachten en neringen: Ber (1961)

Beschavingen 5 en 6: Bes (1994, 1996)

Clio 1A en 2B: Cli ASO (1979)

Clio werkboek VBSO en VBSO 2: Cli VBSO (1980)

Cultuurgetijden: Cul (1960) Geschiedenis van België en Kongo (1960)

Cultuurgetijden: Cul (1974) Geschiedenis van België (1974)

Cultuurgetijden Geschiedenis van de: Cul (1971) moderne naar de hedendaagse wereld

De ontwikkeling van de westerse cultuur: De O (1973)

Document: Doc (1965)

Fundamenten: Fun (1993)

Geschiedenis van België 1969: Ges Bel (1969)

Geschiedenis van België 1976: Ges Bel (1976)

Geschiedenis voor het technisch onderwijs: Ges Tec (1964) Van wener congres tot heden

Geschiedenis voor het technisch onderwijs: Ges Tec (1961) Deel 3: Hedendaagse tijd van 1815 tot nu

Het avontuur der mensheid: Het Avo (1966)

Het tijdsgebeuren: Het Tij (1972)
Historia De nieuwste geschiedenis: His De (1971)
Historia: His Eig (1974) Eigentijdse geschiedenis van 1939 tot heden
Historia Geschiedenis van België 1960: His Ges (1960)
Historia Geschiedenis van België 1972: His Ges (1972)
Historia Uit voorbije tijden (1960): His Uit (1960)
Historia Uit voorbije tijden (1973): His Uit (1973)
Historia Van de vrede van Westfalen: His Van (1963) tot de 2^e wereldoorlog
Historia 5 ASO en TSO en 6: His ASO (2002, 2003)
Historia 5T en 6T: His TSO (2001, 2002)
Janus 1, Janus 2C, Janus 3A, Janus 3B: Janus ASO (1977-1981)
Janus voor het beroepsonderwijs: Janus VBSO (1983)
Levend verleden 6: Lev (1979)
Memo 5^e lj 1993, Memo 6B 1994: Mem (1993,1994)
Memo 5 en 6 2005: Mem (2005)
'n Kijk op nu en toen: 'n Kij (1985)
Storia 5 en 6 ASO: Sto ASO (2001, 2002)
Storia 5 en 6 TSO: Sto TSO (2002)
Tijdspiegel 5B en 6: Tijdsp (1979)
Tijdspiegel 5 en 6: Tijdsp (1993, 1997)
Tijdspiegel 6: Tijdsp (1988)
Werkboeken voor geschiedenis: Wer (1964)

9.3. Bijlage 3: Ruimteanalyse

Jaartal	Titel	Totaal	Aantal blzn	%
		a. blz	(de)kolonisatie	
1968	ABC van de geschiedenis II. Van absolutisme naar democratie	76	3	3,9
1961	Beroepsopleidingen ambachten en neringen	132	2	1,5
1996	Beschavingen 5	228	2	0,88
1994	Beschavingen 6	296	3	1
1979	Clio 1A. Initiatie/wereldbeelden	44	6	13,6
1979	Clio 1B. Het economisch verleden van de mens	92	0	0
1979	Clio 2A. Het sociaal verleden van de mens	92	0	0
1979	Clio 2B. Het politieke verleden van de mens	88	3	3,41
1979	Clio 2C. Het cultureel verleden van de mens	95	0	0
1979	Clio werkboek voor VBSO	97	6	6,19
1980	Clio werkboek voor VBSO 2	126	4	3,17
1974	Cultuurgetijden Geschiedenis van België	307	3	0,88
1960	Cultuurgetijden. Geschiedenis van België en Kongo	294	16	5,44
1971	Cultuurgetijden. Van de moderne naar de hedendaagse wereld	253	8	3,16
1962	De ontwikkeling van de westerse cultuur I	292	0	0
1963	De ontwikkeling van de westerse cultuur II	276	0	0
1961	De ontwikkeling van de westerse cultuur III	316	0	0
1973	De ontwikkeling van de westerse cultuur IV	350	10	2,86
1965	Document	155	0	0
1993	Fundamenten 5	366	8	2,19
1977	Geschiedenis 6A	102	0	0
1972	Geschiedenis 5e leerjaar	346	0	0

1978	Geschiedenis 6B	135	13	9,6
1991	Geschiedenis Groeit	147	0	0
1969	Geschiedenis van België	429	5	1,17
1976	Geschiedenis van België	429	8	1,86
1964	Geschiedenis voor het technisch onderwijs. 3. Van Wener Congres tot heden	152	6	3,95
1961	Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Deel 3. Hedendaagse tijd van 1815 tot nu.	173	9	5,2
1966	Het avontuur der mensheid	138	4	2,9
1972	Het tijdsgebeuren. 1940 tot heden	128	6	4,69
2003	Historia 5	207	15	7,25
2001	Historia 5T	97	9	9,28
2002	Historia 6.	231	6	2,6
2002	Historia 6T	96	2	2,08
1974	Historia Eigentijdse geschiedenis van 1939 tot heden	128	5	3,91
1971	Historia. De nieuwste Geschiedenis.	273	6	2,2
1972	Historia. Geschiedenis van België	307	16	5,2
1960	Historia. Geschiedenis van België	304	6	1,97
1973	Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2.	203	7	3,4
1960	Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2.	203	10	4,93
1963	Historia. Van de vrede van Westfalen tot de tweede wereldoorlog	320	3	0,94
1977	Janus 1 (handboek voor de observatiegraad VSO)	211	11	5,21
1979	Janus 2B (handboek geschiedenis voor het tweede oriëntatiejaar)	254	0	0
1979	Janus 2C	280	6	2,14
1981	Janus 3A. De opbouw van de moderne samenleving	478	16	3,35
1978	Janus 3B (handboek geschiedenis voor het 2e determinatiejaar)	351	3	0,85
1979	Janus 3C (handboek geschiedenis voor het 2e determinatiejaar)	125	0	0
1980	Janus voor het beroepsonderwijs	109	1	0,92

Jaartal	Titel	Totaal aantal blzn	Aantal bladzijden over	
			(de)kolonisatie	%
1979	Levend verleden 5	140	0	0
1979	Levend verleden 6. Nieuwste tijd van 1870 tot heden	147	5	3,4
2004	Memo 5. Nieuwste tijden	199	10	5,03
1993	Memo 5e leerjaar: De 20e eeuw.	267	3	1,12
2005	Memo 6. Nieuwste tijden	204	18	8,82
1994	Memo 6A. De internationale samenleving: de EU en de VN	200	0	0
1994	Memo 6B. De geschiedenis van België	200	13	6,3
1979	Mensen uit alle tijden 5A	67	0	0
1982	Mensen uit alle tijden 5B	77	0	0
1977	Mensen uit alle tijden 6A	72	0	0
1978	Mensen uit alle tijden 6B	75	9	12
1977	n Kijk op nu en toen 1	84	0	0
1983	n Kijk op nu en toen 4	86	0	0
1983	n Kijk op nu en toen 5	141	5	3,55
1985	n Kijk op nu en toen. Chronologisch 2	70	4	5,71
1961	Ons landje vroeger en nu. Deel 1	72	4	5,5

1960	Ons landje vroeger en nu. Derde deel	166	11	6,6
2001	Piramide 6A	120	1	0,83
2001	Piramide 6B	112	1	0,89
1979	Speurtocht in de tijd. Vijfde leerjaar	72	1	0,14
1979	Speurtocht in de tijd. Zesde leerjaar: deel 1	32	0	0
1979	Speurtocht in de tijd. Zesde leerjaar: deel 2	72	0	0
2001	Storia 5 ASO	167	5	2,99
2002	Storia 5 TSO	96	4	4,17
2002	Storia 6 ASO	183	12	6,56
2002	Storia 6 TSO	116	5	4,31
1976	Tijdsbeeld 5A	85	0	0
1976	Tijdsbeeld 5B	87	9	10,3
1977	Tijdsbeeld 6A	80	0	0
1978	Tijdsbeeld 6B	96	5	5,2
1993	Tijdspiegel 5. Van verlichting tot wereldoorlog	256	7	2,73
1979	Tijdspiegel 5A.	176	7	3,98
1979	Tijdspiegel 5B.	357	0	0
1978	Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw	336	11	3,27
1988	Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw	328	8	2,44
1997	Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw	312	2	0,64
2001	Tijdwijzer. Wereldoriëntatie voor de derde graad	32	0	0
1990	Tocht door de tijd. Chronologisch	120	5	4,2
1992	Tocht door de tijd. Thematisch	104	0	0
1968	Volk en land 1	55	2	3,6
1968	Volk en land 2	55	4	7,2
1971	Volk en land 3. Chronologisch gedeelte A	99	0	0
1971	Volk en land 3. Chronologisch gedeelte B	104	7	6,7
1977	Volk en land 5	96	0	0
1976	Volk en land 6	117	4	3,4
1964	Werkboeken voor geschiedenis. Deel III	173	10	5,78

9.4. Bijlage 4: Aandacht voor categorieën

9.4.1. Lager en secundair

1. Leopold II (100%)
2. Positieve kenmerken (94,45%)
3. Benaming (93,48%)
4. Stanley (92,11%)
5. Kongo aan België (86,84%)
6. Negatieve kenmerken (81,82%)
7. Oorzaken dekolonisatie (77,22%)
8. Oorzaken kolonisatie (75%)
9. Conferentie van Berlijn (72,73%)
10. Politieke instabiliteit (63,33%)
11. Missionarissen (63,04%)
12. Economische instabiliteit (50%)
13. Armoede derde wereld (23,91%)
14. Rwanda en Burundi (17,39%)

15-16. Cultuur van Kongo (0%)

15-16. Invloed van Kongolese cultuur (0%)

9.4.2. Lager

1-2. Leopold II (100%)

1-2. Stanley (100%)

3-5. Positieve kenmerken (90%)

3-5. Kongo aan België (90%)

3-5. Oorzaken kolonisatie

6-7. Benaming (80%)

6-7. Missionarissen (80%)

8. Oorzaken dekolonisatie (66,67%)

9. Negatieve kenmerken (60%)

10. Conferentie van Berlijn (50%)

11. Armoede derde wereld (40%)

12. Economische instabiliteit (30%)

13. Politieke instabiliteit (16,67%)

14-16. Cultuur van Kongo (0%)

14-16. Invloed van Kongolese cultuur (0%)

14-16. Rwanda en Burundi (0%)

9.4.3. Secundair

1. Leopold II (100%)

2. Benaming (97,22%)

3. Positieve kenmerken (97,06%)

4. Stanley (89,29%)

5. Negatieve kenmerken (88,24%)

6. Kongo aan België (85,71%)

7. Oorzaken dekolonisatie (80%)

8. Conferentie van Berlijn (79,41%)

9. Oorzaken kolonisatie (70,6%)

10. Economische instabiliteit (62,5%)

11. Missionarissen (58,88%)

12. Politieke instabiliteit (58,33%)

13. Rwanda en Burundi (23,22%)

14. Armoede derde wereld (19,44%)

15-16. Cultuur van Kongo (0%)

15-16. Invloed van Kongolese cultuur (0%)

[home](#) [lijst scripties](#) [inhoud](#) [vorige](#) [volgende](#)

[1] In bijna alle scripties die in deze scriptie vermeld worden kan u een uitvoerige beschrijving van de geschiedenis van Kongo vinden.

[2] We zullen steeds spreken van *geschiedenisleerboeken*, maar hiertoe behoren uiteraard ook de leerboeken wereldoriëntatie.

[3] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatsscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 438-490.

- [4] Van der Leeuw-Roord, J. (2001). *History for today and tomorrow. What does Europe mean for school history*. Hamburg: Körber-Stiftung, p. 207.
- [5] De Baets, A. (1986). *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984: biografisch register*. Gent: RUG, p. V.
- [6] Angvik, M. (2001). Youth and history – an important subject for empirical research. *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt :Peter Lang, p. 260
- [7] Van Dooren, J. (1997). Not much fun in the Flemish History Lessons. *Youth and History*. Hamburg: Körber-Stiftung, p. 372.
- [8] Pellens, K., Behre, G., Erdmann, E., Meier F. et al. (2001). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt: Peter Lang, p. 268-270.
- [9] De Baets, A. (1986). *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984: biografisch register*. Gent: RUG, p. V.
- [10] Wilinsky, J. (1998). *Learning to divide the world. Education at Empire's End*. Mineapolis: University of Minnesota, p. 17-18 en 89.
- [11] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 481-482.
- [12] We zijn dan ook genoodzaakt om de doctoraatscriptie van De Baets, die twintig jaar geleden werd uitgegeven, regelmatig in onze scriptie te vermelden.
- [13] We moeten rekening houden met twee elementen: ten eerste bestaat er vanaf 15 jaar een deeltijdse leerplicht en ten tweede krijgen leerlingen van het beroepssecundair onderwijs (BSO) enkel 'project algemene vakken', waar geschiedenis slechts een klein deeltje van uitmaakt. Er bestaan bovendien geen leerboeken specifiek voor het BSO.
- [14] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 436.
- [15] Claes, E., Dejaeghere, Y., Fiers, S., Hooghe, M. & Quintelier, E. (2006). Jeugdonderzoek 2006: Een eerste portret van de opvattingen van de zestienjarige respondenten. Leuven: KULeuven, p. 23.
- [16] Behre, G. (2001). From local history tot world history. *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*, Frankfurt: Peter Lang, p. 97.
- [17] Vanhee, H. & Castryck, G. (2002). Belgische historiografie en verbeelding over het koloniale verleden. *Belgisch tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 32, p. 3.
- [18] De tentoonstelling liep van 4 februari tot 9 oktober 2005 om precies te zijn.
- [19] Vanpeteghem, B. (2005, 4 februari). "Congolees viermaal armer dan in 1960". *De Standaard*, 2.
- [20] Van Dorsselaer, I. (2005, 1 februari). Vreemden in eigen land. *De Standaard*, 12-13.
- [21] Ceuppens, B. (2005, 8 februari). Eens kolonisator, altijd kolonisator. *De Standaard*, 18-19.
- [22] Reynebeau, M. (2005, 1-2 oktober). De Congo-tentoonstelling in Tervuren liegt. *De Standaard*, 12-13.
- [23] Plottier, A. (2005, 16 februari). Soms neigt dit naar revisionisme. *De Morgen*, 15.
- [24] Beirlant, B. (2005, 1 februari). Er wordt wat onzin verteld over Leopold II. *De Standaard*, 2-5.
- [25] Reynebeau, M. (2006). *Het nut van het verleden*. Tielt: Lannoo, p. 198-199.
- [26] Idem, p. 199-200.
- [27] Doornaert, M. (2005, 6 december). Frankrijk in de knoop met kolonisatie en glorie van Napoleon. *De Standaard*, 45.
- [28] Delputte, L. (2005, 18 oktober). 'Koloniale' wet zet kwaad bloed. *De Morgen*, 2.
- [29] De Neuter, W. (2006, mei). *De 'positieve rol van het Franse kolonialisme in de Maghreb'*. Geraadpleegd op 1 september 2006, op http://www.uitpers.be/boek_view.php?id=1312.
- [30] De Block, A. (1997). *Leerdoelen, eindtermen en schoolwerkplan*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- [31] De Baets, A. (1994). *De figuranten van de geschiedenis: hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht*. Berchem: EPO, p. 33.

- [32] Uitgeverij Pelckmans. (2000). Nieuw leerplan voor de derde graad. *Historiplus*, 2, 1-2.
- [33] Het secundair onderwijs houdt het gewoon voltijds secundair onderwijs (BSO, TSO, KSO en ASO), het buitengewoon secundair onderwijs en de deeltijdse leersystemen in. De leerboeken die we bestuderen worden en werden voornamelijk voor het gewoon voltijds secundair onderwijs ASO en TSO geschreven en gebruikt.
- [34] Hutsebaut, K. (2006). *De geschiedenis van de leerplannen in Vlaanderen tegen de achtergrond van de problematiek rond de vrijheid van onderwijs*. UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep onderwijspedagogiek, p. 62.
- [35] Saveyn, J. (2001). Leerplannen voor het basisonderwijs in Vlaanderen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 5-6, 460-461.
- [36] Duyver, W. (2003). Het leerplan van het katholiek middelbaar onderwijs. *Nova et Vetera*, 80, p. 21-22.
- [37] Willaert, L. (2000). *Beeldvorming over de dekolonisatie van Belgisch-Kongo in Vlaams geschiedenisonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatsscriptie, RUG., Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Vakgroep Nieuwste Geschiedenis, p. 118-119.
- [38] Saveyn, J. (2001). Leerplannen voor het basisonderwijs in Vlaanderen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 5-6, 461-462.
- [39] Duyver, W. (2003). Het leerplan van het katholiek middelbaar onderwijs. *Nova et Vetera*, 80, p. 24-25.
- [40] Hutsebaut, K. (2006). *De geschiedenis van de leerplannen in Vlaanderen tegen de achtergrond van de problematiek rond de vrijheid van onderwijs*. UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep onderwijspedagogiek, p. 39.
- [41] Willaert, L. (2000). *Beeldvorming over de dekolonisatie van Belgisch-Kongo in Vlaams geschiedenisonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatsscriptie, RUG., Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Vakgroep Nieuwste Geschiedenis, p. 118-119.
- [42] De DVO heeft recent een naamswijziging ondergaan en noemt nu Entiteit Curriculum.
- [43] Duyver, W. (2003). Het leerplan van het katholiek middelbaar onderwijs. *Nova et Vetera*, 80, p. 26.
- [44] Saveyn, J. (2001). Leerplannen voor het basisonderwijs in Vlaanderen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 5-6, 462-465.
- [45] Pedagogische begeleidingsdienst Gemeenschapsonderwijs (1997). *Leerplan wereldoriëntatie: basisonderwijs*. Geraadpleegd op 23 december 2007 op <http://pbd.gemeenschapsonderwijs.net/leerplannenbao/leerplannenbao/lager/wo.pdf>, p. 69.
- [46] Onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten (1997). *Leerplan wereldoriëntatie: basisonderwijs*. Geraadpleegd op 23 december 2007 op <http://docweb.khk.be/Marc%20Keersmaekers/marckee2/WOOVSG.htm>.
- [47] Duyver, W. (2003). Het leerplan van het katholiek middelbaar onderwijs. *Nova et Vetera*, 80, p. 26.
- [48] Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (2001). *Leerplan geschiedenis derde graad secundair onderwijs: Derde graad ASO-KSO*. Geraadpleegd op 20 december 2007, op <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Geschiedenis-2001-006.pdf>, p. 7.
- [49] Raad van het gemeenschapsonderwijs (2002). *Leerplan geschiedenis: derde graad KSO en TSO*. Geraadpleegd op 20 december op <http://pedago.rago.be/pbddoc/lrplso/0506/2005-076.pdf>, p. 2.
- [50] Volgens Vielfont en Goegebeur (2007) slingert de pendel nog altijd heen en weer tussen de polen 'kennen' en 'kunnen'. Wij zijn eerder van mening dat ook 'kennis' uiteraard een belangrijke plaats in de huidige eindtermen en leerplannen inneemt, maar dat deze plaats in vergelijking met vroeger minder centraal is.
- [51] Willaert, L. (2000). *Beeldvorming over de dekolonisatie van Belgisch-Kongo in Vlaams geschiedenisonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatsscriptie, RUG., Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Vakgroep Nieuwste Geschiedenis, p. 123.
- [52] We maakten de 'logische', maar ook tamelijk arbitraire keuze om de leerboeken onder te verdelen in 'decennia'. Op basis van deze onderverdeling zullen we, wanneer ons dat nuttig lijkt, conclusies trekken met betrekking tot de leerplannen.
- [53] Saveyn, J. (2001). Leerplannen (niet) ter discussie. *Onderwijskrant*, 117, p. 3.

- [54] Cuban, L. (2004). Assessing the 20-Year Impact of Multiple Intelligences on Schooling. *Teacher College Record*. 106 (1), 145.
- [55] Men kan de andere eindtermen raadplegen op: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm>.
- [56] Men kan de andere eindtermen raadplegen op: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/wereldoriëntatie.htm>.
- [57] De eindtermen werden ook in die zin geformuleerd: 'de leerlingen kunnen ...'. Het is ook de leerling die de eindtermen (min of meer) moet behalen om een getuigschrift te bekomen.
- [58] Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: Uitgeverij In den Toren, p. 13.
- [59] Idem, p. 174.
- [60] We moeten ons uiteraard bewust zijn van het feit dat een auteur en leraar onderhevig zijn aan invloeden van bovenaf zoals de uitgeverij, de overheid, de directie van de school enzovoort en niet altijd zomaar 'te kiezen' hebben.
- [61] Freire, P. & Ira S. (1978). *A pedagogy for liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc., p. 10-11.
- [62] Idem, p. 30.
- [63] Idem, p. 43.
- [64] Idem, p. 95-101.
- [65] Idem, p. 145.
- [66] Idem, p. 183-184.
- [67] Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: Uitgeverij In den Toren, p. 73-76.
- [68] Schmetz, P. (2004, 17 september). *De wereld begrijpen ... doorheen zijn tegenstellingen*. Geraadpleegd op 4 januari op http://www.democratischschool.org/article.php3?id_article=43.
- [69] Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: Uitgeverij In den Toren, p. 18-33.
- [70] Idem, p. 58.
- [71] Idem, p. 65.
- [72] Idem, p. 65-66.
- [73] Freire, P. (1979). *Pedagogie in ontwikkeling. Brieven aan Guinee-Bissau*. Uitgeverij Baarn: In den Toren, p. 48.
- [74] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 57.
- [75] Idem, p. 193.
- [76] Daenen, W. & Plottier, A. (2005, 29 januari). 'Leopold II bracht de beschaving', en andere clichés over 'de Kongo'. *De Morgen*, 3.
- [77] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 193.
- [78] De Witte, L. (2005, 9 februari). De rush naar Congo. *De Standaard*, p. 32.
- [79] Blommaert, J. (2005, 11 februari). Kennis boven nostalgie. *De Standaard*, 34-35.
- [80] Vanhee, H. & Castryck, G. (2002). Belgische historiografie en verbeelding over het koloniale verleden. *Belgisch tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 32, p. 3.
- [81] Dit lijkt aanvankelijk een paradoxale stelling: we leggen geen oordeel op, maar de leerlingen vormen hun oordeel onder meer op basis van bepaalde waarden. Deze waarden worden waarschijnlijk door de leraar aangedragen. Het is dan ook de vraag of dit dan gelijk staat aan het opleggen van een bepaald oordeel of dat leerlingen (onder meer) op basis van deze waarden hun eigen oordeel kunnen vormen? Meer leest u hierover in de paragraaf 'eigen interesse: kritische pedagogiek'.
- [82] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 378.

[83] Het onderscheid tussen een thematisch en een chronologisch leerboek is niet altijd eenvoudig. Het thematisch leerboek van *Tocht door de Tijd* heeft een chronologische opbouw, maar binnen elk deel wordt gewerkt aan de hand van thema's (arbeid&vrije tijd, oorlog&vrede,...). Geschiedenis Groeit bestaat uit verschillende, niet chronologische, thema's: landbouw, wonen, arbeid&vrije tijd, verkeer, berichtgeving en Oorlog & Vrede. Wij noemen alle leerboeken thematisch die zichzelf thematisch noemen of die voornamelijk via thema's te werk gaan.

[84] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 98.

[85] Idem, p. 117.

[86] Idem, p. 147.

[87] In deze scriptie schrijven we over de beeldvorming van de (de)kolonisatie *van Kongo*, maar we nemen ook enkele vragen op over de (de)kolonisatie in het algemeen. We maken geen onderscheid tussen wanneer we schrijven '(de)kolonisatie' of wanneer we schrijven '(de)kolonisatie van Kongo'. Beide doelen op ons onderzoeksthema.

[88] In hoeveel leerboeken staat niets over de (de)kolonisatie van Kongo?

[89] Er wordt meer ruimte van het leerboek aan dit thema besteed.

[90] Deze definitie werd gebaseerd op De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 62.

[91] Enkel in het eerste jaar is het slechts één uur.

[92] De richtingen muziek en woordkunst maken hierop een uitzondering: de leerlingen krijgen er twee uur geschiedenis per week.

[93] Zoals gezegd zullen we in deze scriptie steeds de term geschiedenis gebruiken.

[94] We bespreken de methode van Eva Juchtmans niet, omdat zij krantenartikels (en geen leerboeken) analyseerde.

[95] Zie: <http://www.gei.de/index.php?id=mission&L=1>.

[96] Verbeteringsraden zijn zij die de leerboeken keuren.

[97] De Vereniging ter Bevordering van het Vlaamse boekwezen (VBVB), organisator van de boekenbeurs, verstrekt sinds 1980 jaarlijks gegevens over de aanmelding van titels die de uitgeverijen bij haar het voorbije jaar hebben gedaan (zowel nieuwe uitgaven als herdrukken en zowel Vlaamse productie als import).

[98] Het Rijksonderwijs, voordien georganiseerd door de Belgische staat, werd in 1989 vervangen door het Gemeenschapsonderwijs, onder het bevoegde gezag van de Vlaamse Gemeenschap. Wij zullen in onze scriptie steeds spreken over het Gemeenschapsonderwijs, maar dit dekt dus ook het rijksonderwijs.

[99] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 90.

[100] Willaert, L. (2000). *Beeldvorming over de dekolonisatie van Belgisch-Kongo in Vlaams geschiedenisonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatscriptie, RUG., Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Vakgroep Nieuwste Geschiedenis, p. 3.

[101] Catteeuw, K., Palmers, M. & Van Gorp, A. (2001, maart). *Het educatief geheugen van Vlaanderen. Eindrapport*. Geraadpleegd op 28 augustus 2006, op http://www.innovatie.vlaanderen.be/ontw/pbo/eindrapporten/CAW96-14a+b_Het_educatief_geheugen_van_Vlaanderen.pdf#search=%22%22educatief%20geheugen%20van%20Vlaanderen%22%22, p. 5.

[102] Els Cuisinier onderzoekt de Afrikaanse deling (1880-1914) in de Vlaamse geschiedenisleerboeken (1914-1994).

[103] Ellen Cuylaerts schreef haar scriptie over het beeld van het koloniale India in de Vlaamse schoolboeken geschiedenis voor het hoger secundair onderwijs (1969-1986).

[104] Een volledige lijst vindt u in bijlage 1.

[105] De opdeling thematisch-chronologisch maken we enkel wanneer er twee versies van één handboek bestaan voor hetzelfde jaar en dus niet wanneer het handboek van het 5^e leerjaar bijvoorbeeld thematisch is en het 6^e leerjaar chronologisch. De leerling komt dan immers met de twee leerboeken in contact.

[106] Leerboeken van eenzelfde reeks en jaartal kunnen een verschillende opbouw of structuur hebben. We merken dit meteen aan de inhoudstafel. Een leerling komt uiteraard slechts met één leerboek in contact en hierin kunnen verschillende zaken over ons onderzoekthema staan.

[107] Geschiedenis van België (1969) analyseren we afzonderlijk van Geschiedenis van België (1976)

[108] Memo 5^e leerjaar: De 20^e eeuw. (1993), Memo 6A: De internationale samenleving: De EU en de VN (1994), Memo 6B: De geschiedenis van België (1994) analyseren we afzonderlijk van Memo 5. Nieuwste Tijden. (2004), Memo 6. Nieuwste Tijden. (2005).

[109] Tijdspiegel 5A. Het toekomstoptimisme van de 18^e eeuw in het perspectief van onze tijd. (1979), Tijdspiegel 5B. Het toekomstoptimisme van de 18^e eeuw in het perspectief van onze tijd. (1979), Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw. (1978) analyseren we afzonderlijk van Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw. (1988) en afzonderlijk van Tijdspiegel 5. Van verlichting tot wereldoorlog. (1993), Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw. (1997).

[110] Historia Uit voorbije tijden. Deel 1. (1961), Historia Uit voorbije tijden. Deel 2. (1960) analyseren we afzonderlijk van Historia Uit voorbije tijden. Deel 2. (1973)

[111] Volk en land 1. (1968) en Volk en land 2. (1968), Volk en land 3a. Chronologisch. (1971), Volk en land 3b. Chronologisch. (1971) analyseren we afzonderlijk van Volk en land 5. (1978) en Volk en land 6. (1976).

[112] Clio 1A. Initiatie/wereldbeelden. (1979), 1B: Het economisch verleden van de mens. (1979), Clio 2A. Het sociaal verleden van de mens. (1979), Clio 2B. Het politieke verleden van de mens. (1979), Clio 2C. Het cultureel verleden van de mens. (1979) analyseren we afzonderlijk van Clio werkboek voor VBSO (1980) en Clio werkboek voor VBSO 2 (1980).

[113] Janus 1 (1977), Janus 2a (1977), Janus 2b (1979), Janus 2c (1979), Janus 3a (1981), Janus 3b (1978) en Janus 3c (1979) analyseren we afzonderlijk van Janus voor het beroepsonderwijs.

[114] Storia 5. ASO (2001) en Storia 6. ASO (2002) analyseren we afzonderlijk van Storia 5. TSO (2002) en Storia 6. TSO (2002).

[115] Tocht door de tijd. Thematisch. (1990) analyseren we afzonderlijk van Tocht door de tijd. Chronologisch. (1992).

[116] Cultuurgetijden. Van de moderne naar de hedendaagse wereld.(1960) analyseren we afzonderlijk van Cultuurgetijden. Geschiedenis van België en Kongo (1960) en afzonderlijk van Cultuurgetijden. Geschiedenis van België. (1974)

[117] We analyseren de volgende leerboeken afzonderlijk:

- Historia. De nieuwste geschiedenis. (1971)
- Historia. Geschiedenis van België. (1960)
- Historia. Geschiedenis van België. (1972)
- Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2. De wereldgeschiedenis van de Vrede van Westfalen tot Heden (1960), Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2. De wereldgeschiedenis van de Vrede van Westfalen tot Heden. (1960)
- Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2. De wereldgeschiedenis van de Vrede van Westfalen tot Heden. (1973)
- Historia. Van de vrede van Westfalen tot de tweede wereldoorlog. (1963)
- Historia 5T (2001), Historia 6T (2002)
- Historia 5 (2003) en Historia 6. Unit: Noord-Zuid – Rijk en arm in een geglobaliseerde wereld (2002)
- Historia. Eigentijdse geschiedenis van 1939 tot heden. (1974)

[118] Omdat het uitschrijven van de titels van al deze leerboeken een zeer overladen beeld geeft, zullen we vanaf nu werken met afkortingen, die uiteengezet staan in bijlage 2. Wanneer we uit een leerboek citeren geven we meer gegevens: de titel van het leerboek, het jaartal van uitgave en de pagina waarop het citaat

staat.

[119] Zoals eerder aangegeven, maakten we de 'logische', maar ook tamelijk arbitraire keuze om de leerboeken onder te verdelen in 'decennia'. Op basis van deze onderverdeling zullen we onze conclusies trekken.

[120] Ons (1960), His Ges (1960), Cul (1960), His Uit (1960), Ber (1961), Ges Tec (1961), His Van (1963), Ges Tec (1964), Wer (1964), Doc (1965), Het Avo (1966), ABC (1968), Vol The (1968), Ges Bel (1969), Vol Chr (1968,1971)

[121] His De (1971), Het Tij (1972), His Ges (1972), De O (1973), His Uit (1973), His Eig (1974), Cul (1974), Ges Bel (1976), Vol 6 (1976), Tijdsb (1976, 1978), Ges (1978), Ges Gr (1978), Spe (1979), Tijdsp (1979), Cli ASO (1979), Lev (1979), Janus ASO (1977-1981)

[122] Cli VBSO (1980), Janus VBSO (1983), 'n Kij (1985), Tijdsp (1988)

[123] Toc Chr (1990), Men (1991), Toc The (1992), Fun (1993), Bes (1994, 1996), Mem (1993,1994), Tijdsp (1993, 1997)

[124] Pir (2001), Tijdw (2001) , His TSO (2001, 2002) , Sto ASO (2001, 2002) , Sto TSO (2002), His ASO (2002, 2003) , Mem (2004,2005)

[125] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenislerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984. Onuitgegeven doctoraatscriptie*, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 87.

[126] Wanneer een leerboek voor het vrij onderwijs geschreven is, staat dit meestal gelijk met het katholiek onderwijs.

[127] Er staat in geen enkel leerboek aangegeven dat ze voor het stedelijk, gemeentelijk of provinciaal onderwijs werden geschreven. Dit ligt waarschijnlijk deels aan het feit dat de eerste leerplannen van deze netten pas in 1997 werden gepubliceerd. Voor het secundair provinciaal onderwijs gebruikt men in de provincie Oost-Vlaanderen de leerplannen van het gemeenschapsonderwijs, in de andere provincies baseert men zich op de leerplannen van het gemeentelijk onderwijs. Omwille hiervan maken we enkel een onderscheid tussen vrij onderwijs, gemeenschapsonderwijs en 'beide netten'.

[128] Ministerie VI. Gemeenschap. (2005). *Onderwijs in Vlaanderen: Het Vlaamse onderwijslandschap in een notendop*. Wommelgem: Van In.

[129] Van Wiele, J. (2001). *Interreligieuze beeldvorming in context: de behandeling van de Islam in Belgische schoolboeken Katholieke Godsdienst voor het lager en middelbaar onderwijs (1886-1968)*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, K.U.Leuven, Faculteit Godsgelertheid, p. 8.

[130] Van Wiele, J. (2001). The Necessity for a Contextual Approach in the Methodology of Religious School Textbook Analysis. A Case Study on the Basis of the Theme Islam. *Paedagogica Historica*, 37 (2), p. 374.

[131] Idem, p. 376.

[132] De Baets, A. (1988). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenislerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984. Onuitgegeven doctoraatscriptie*, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 128.

[133] Van Wiele, J. (1999). *In het atelier van de theoloog: een instrumentarium voor interreligieuze schoolboekanalyse*. Leuven: Acco, p. 127-132.

[134] Idem, p. 378.

[135] Idem, p. 127.

[136] Idem, p. 133-146.

[137] Van Wiele, J. (2001). *Interreligieuze beeldvorming in context: de behandeling van de Islam in Belgische schoolboeken Katholieke Godsdienst voor het lager en middelbaar onderwijs (1886-1968)*. Onuitgegeven doctoraatscriptie, K.U.Leuven, Faculteit Godsgelertheid., p. 151.

[138] Voor het precieze percentage per leerboek, zie bijlage 3.

[139] In 4 leerboeken gaat niets over de (de)kolonisatie, in 4 andere slechts 1 bladzijde over de (de)kolonisatie en 5 leerboeken gaan enkel algemeen over de (de)kolonisatie en niet over de (de)kolonisatie van Kongo.

[140] Van Wiele, J. (1999). *In het atelier van de theoloog : een instrumentarium voor*

interreligieuze schoolboekanalyse. Leuven: Acco, p. 122-123.

[141] Men (1978), Pir (2001), Vol The (1968), Vol Chr (1968,1971)

[142] Ber (1961), Ges Bel (1969), His Van (1963), His De (1971), His Uit (1960), Jan VBSO (1983), Tijdsp (1978,1979)

[143] Cli ASO (1979), Cli VBSO (1980), Cul (1971), Jan VBSO (1983), Het Tij (1972) en His Uit (1960)

[144] Wanneer we het percentage leerboeken berekenen dat een bepaalde categorie behandelt, brengen we deze leerboeken niet in rekening. Wanneer we een categorie over de kolonisatie bespreken, berekenen we het percentage op 44 leerboeken omdat 2 leerboeken enkel over de dekolonisatie gaan. Wanneer we een categorie over de kolonisatie bespreken, berekenen we het percentage op 38 leerboeken (46 – 2 leerboeken over dekolonisatie – 6 leerboeken niet over Kongo), wanneer we een categorie over de dekolonisatie bespreken op 34 leerboeken en wanneer een categorie over de dekolonisatie van Kongo op 28 leerboeken. Een lijst met alle percentages vindt de lezer in bijlage 4, hier wordt ook een onderscheid gemaakt naar onderwijsniveau, omdat een totaal percentage leerboeken, dat een bepaalde categorie behandelt, soms een vertekend beeld geeft. De leerboeken lager onderwijs zijn immers 'ondervertegenwoordigd' in onze steekproef: slechts 13 (reeksen) leerboeken van het lager en 37 (reeksen) leerboeken van het secundair.

[145] We berekenen dit percentage als volgt: 50 leerboeken – 4 (die ons onderzoeksthema nooit behandelen) – 2 (die enkel de dekolonisatie behandelen) – 6 (die enkel de kolonisatie van Kongo behandelen) = 38. Drie leerboeken op 38 leerboeken behandelen deze categorie niet, wat gelijk staat aan 7,89%, dus 92,11% behandelt deze categorie.

[146] Ber (1961), Lev (1979) en 'n Kij (1985)

[147] Mensen uit alle tijden

[148] Ges Tec (1961), His De (1971), His Ges (1972), Mem (2004), His Uit (1973), Tijdsp (1993)

[149] Dit is de enige keer dat we een handleiding opnemen in de analyse van onze categorieën. We analyseren de handleidingen immers afzonderlijk.

[150] De Cooman, J., De Middelreir, K., Dumont, N. & Van Begin, G. (1979). *Mensen uit alle tijden 5a*. Brugge: Die keure, p. 41.

[151] Ons landje vroeger en nu. Derde deel. (1960), p. 131.

[152] De Deygere, R. (2003). *Historia 5. Handleiding*. Kapellen: Pelckmans, p. 209.

[153] We zullen deze auteur regelmatig vermelden, omwille van het feit dat deze auteur slaagde waar de weinige historici die in het onderwerp waren geïnteresseerd, hadden gefaald: in het bereiken van het grote publiek.

[154] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 74-79.

[155] Ges (1978), Men (1978), Vol (1968), Vol Chr (1971)

[156] ABC (1968), Ber (1961), Het Avo (1966), Jan (1977-1981), Lev (1979)

[157] Ons (1960,1961), Pir (2001), Tijdsb (1976,1978), Vol (1968), Vol Chr (1971), Vol 6 (1976)

[158] Mem (1993,1994)

[159] ABC (1968), Cul (1960), De O (1973), Fun (1993), Ges Tec (1964), Ges Tec (1961), His Ges (1960), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1979), Tijdsp (1993), Wer (1964)

[160] Ges (1978)

[161] Ons (1960, 1961), Tijdsb (1976-1978), Vol Chr (1971)

[162] Cul (1960), De O (1973), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), Ges Tec (1961), His Van (1963)

[163] Ons landje vroeger en nu. Derde deel. (1960), p. 128.

[164] Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Hedendaagse tijd van 1815 tot nu. (1961), p.149.

[165] Historia. Van de vrede van Westfalen tot de tweede wereldoorlog. (1963), p. 217.

[166] Volk en land 3 (Chronologisch gedeelte B). (1971), p. 32.

[167] Historia. De nieuwste geschiedenis. (1971), p. 169.

[168] Fun (1993), His TSO (2001-2002), Mem (1993,1994)

[169] Fundamenten 5. (1993), p.279.

- [170] Memo 6B: De geschiedenis van België. (1994), p. 88.
- [171] Levend verleden 6. Nieuwste tijd van 1870 tot heden. (1979), p. 20.
- [172] Werkboeken voor geschiedenis. Deel III. (1964), p. 78.
- [173] Dit stukje over Leopold II is het enige dat dit leerboek Piramide 5A (2001) over de kolonisatie meldt. We gaven bij de vorige vraag uit ons analyseraster ook reeds aan dat 'Piramide 6A' (2001) enkel het personage Stanley behandelt. Dit leerboek zal in de volgende vragen van ons analyseraster dan ook niet meer aan bod komen.
- [174] Deschacht, A. (1984). *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, derde graad, rijksonderwijs (1968)*. R.U.G., Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, p. 30-31.
- [175] Idem, p. 37-42.
- [176] D'Hoom en Doker. Stoere mannen in den vreemde. (1980). *150 jaar Belgen*. Antwerpen: Mercatorfonds. Deze tekst is ook als bijlage in het leerboek Fundamenten opgenomen.
- [177] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 222, 237, 252 en 295.
- [178] Reynebeau, M. (2006). *Het nut van het verleden*. Tielt: Lannoo, p. 209-210.
- [179] Pir (2001)
- [180] Cul (1960), Cul (1974), Ges Tec (1964), Het Avo (1966), Het Tij (1972), His De (1971), His Ges (1960), His Ges (1972), His TSO (2001, 2002), Jan VBSO (1983)
- [181] Ges (1978), Men (1978), Ons (1960, 1961), Spe (1979), Tijdsb (1976, 1978), Toc Chr (1990), Vol The (1968), Vol Chr (1968,1971).
- [182] ABC (1976), Cli ASO (1979), Cli VBSO (1980) Ges Tec (1961), His Uit (1960), His Uit (1973), His ASO (2002,2003), Jan (1977-1981), Lev (1979), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1978,1979), Tijdsp (1988)
- [183] Men (1978), Toc Chr (1990)
- [184] ABC (1968), Bes (1994, 1996), Cli ASO (1979), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), Ges Tec (1961), His Uit (1960), His Uit (1973), Jan (1977-1981), Lev (1979), Mem (2004, 2005), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001, 2002), Tijdsp (1978), Tijdsp (1988), Tijdsp (1993, 1997)
- [185] Ges (1978), Ons (1960, 1961), Tijdsb (1976, 1978), Toc Chr (1990), Vol 6 (1976)
- [186] Fun (1993), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), Ges Tec (1961), His Uit (1960), His Uit (1973), Mem (1993,1994), Mem (2004, 2005), 'n Kij (1985), Tijdsp (1993, 1997)
- [187] Ges (1978), Ons (1960, 1961), Tijdsb (1976, 1978), Toc Chr (1990)
- [188] Bes (1994, 1996), Cli ASO (1979), Mem (1993,1994), Mem (2004, 2005), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001, 2002), Tijdsp (1993, 1997)
- [189] ABC (1976), Bes (1994, 1996), Cli ASO (1979), Ges Tec (1961), His Van (1963), His Uit (1960), His Uit (1973), Jan (1977-1981), Mem (2004, 2005), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001, 2002), Tijdsp (1993, 1997)
- [190] Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Hedendaagse tijd van 1815 tot nu. (1961), p. 46.
- [191] Tijdspeegel 5B. Het toekomstoptimisme van de 18^e eeuw in het perspectief van onze tijd. (1979), p. 283.
- [192] Storia 6 ASO. (2002), p. 21.
- [193] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 48 en 170.
- [194] Vangroenweghe, D. (2004). *Rood rubber*. Leuven: Van Halewijck, p. 45.
- [195] Ministerie van Nationale Opvoeding. (1972). *De vooroordelen in het geschiedenisonderwijs*. Brugge, p. 76.
- [196] Montgomery, K. (2005). Banal Race-Thinking: Ties of Blood, Canadian History Textbooks, and Ethnic Nationalism. *Paedagogica Historica*, 41 (3), p. 44.
- [197] Ministerie van Nationale Opvoeding. (1972). *De vooroordelen in het geschiedenisonderwijs*. Brugge, p. 62.
- [198] Schmetz, P. (2004, 17 september). *De kritische geest oefenen*. Geraadpleegd op 4 januari op http://www.democratischschool.org/article.php3?id_article=44.

- [199] Pir (2001), Spe (1979), Tijdsb (1976, 1978), Vol The (1968), Vol Chr (1968,1971)
- [200] Ber (1961), Cul (1974), Het tij (1972), His Uit (1960), Historia (2002, 2003), Storia TSO (2002), Tijdspeigel (1993, 1997)
- [201] Ges (1978), Ons (1960, 1961), Toc Chr (1990)
- [202] ABC (1968), De O (1973), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), Ges Tec (1964), Ges Tec (1961), Het Avo (1966), His Ges (1972), His TSO (2001, 2002), Memo (1993,1994), Memo (2004, 2005), Sto ASO (2001, 2002), Tijdsp (1979), Tijdsp (1988), Tijdsp (1993, 1997)
- [203] Ges (1978), Toc Chr (1990), ABC (1968), Ges Tec (1961)
- [204] Ons (1960, 1961), Ges Tec (1964)
- [205] De O (1973), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), His. Ges (1972), Mem (1993,1994)
- [206] Het Avo (1966), Tijdsp (1993, 1997)
- [207] Fundamenten 5. (1993), p. 279.
- [208] Tijdspeigel 5. Van verlichting tot wereldoorlog. (1993), p. 183.
- [209] Memo 5. Nieuwste Tijden. (2004), p. 120.
- [210] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 89.
- [211] Men (1978), Ons (1960,1961), Toc Chr (1990)
- [212] Bes (1994,1996), Cul (1960), Ges Tec (1961), His De (1971), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1960), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993, 1994), Sto ASO (2001,2002)
- [213] Men (1978), Ons (1960,1961), Spe (1979)
- [214] Bes (1994,1996), Cul (1960), Ges Tec (1961), Het (1972), His De (1971), His Ges (1960), His Uit (1973), His ASO (2002,2003), Jan (1977-1981), Sto ASO (2001,2002)
- [215] Ges (1978), Ons (1960,1961), Spe (1979), Tijdsb (1976, 1978)
- [216] Cul (1960), De O (1973), Het Avo (1966), His Uit (1973), Jan (1977-1981), Mem (1993, 1994), Mem (2004, 2005), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001, 2002)
- [217] Men (1978), Ons (1960,1961), Spe (1979)
- [218] His Ges (1960), His Uit (1973), His ASO (2002, 2003), His TSO (2001, 2002), Jan (1977-1981), Lev (1979), Mem (1993, 1994), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001, 2002)
- [219] Werkboeken voor geschiedenis. Deel III. (1964), p. 79.
- [220] Memo 5^e leerjaar: De 20^e eeuw. (1993), p.193.
- [221] Historia 6. Noord-Zuid – Rijk en arm in een geglobaliseerde wereld. (2002), p. 4.
- [222] Historia. Uit voorbije tijden. Deel 2. De wereldgeschiedenis van de Vrede van Westfalen tot Heden. (1973), p. 128.
- [223] Historia 5T. (2001), p. 51.
- [224] Wilinsky, J. (1998). *Learning to divide the world. Education at Empire's End*. Minneapolis: University of Minnesota, p. 89.
- [225] Reynebeau, M. (2005, 4 februari). Een museum kijkt in eigen boezem. *De Standaard*, p. 19.
- [226] Briffaerts, J. (2007). *Als Kongo op de schoolbanken wil: de onderwijspraktijk in het lager onderwijs in Belgisch Congo (1925-1960)*. Leuven: Acco, p. 21-23.
- [227] Ons (1960,1961), Pir (2001), Spe (1979), Tijdsb (1977,1978)
- [228] ABC (1968), Ber (1961) en De O (1973), Ges Tec (1964)
- [229] Ges (1978), Toc Chr (1990), Vol 6 (1976)
- [230] Cli (1979), Cul (1960), Fun (1993), His Ges (1972), His Uit (1973), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1993,1997), Tijdsp (1978,1979)
- [231] Ges (1978)
- [232] Fun (1993), His Ges (1972), His ASO (2002,2003), Mem (1993,1994), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002)
- [233] Fun (1993), His ASO (2002,2003), Mem (1993,1994), Sto ASO (2001,2002)
- [234] Fundamenten 5. (1993), p. 285.

- [235] Cli (1979), Fun (1993), Ges Tec (1961), Het Avo (1966), His Ges (1960), His Ges (1972), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Sto TSO (2002), Sto ASO (2001,2002)
- [236] Cli (1979), His TSO (2001,2002), Sto TSO (2002), Sto ASO (2001,2002)
- [237] Geschiedenis voor het technisch onderwijs. Hedendaagse tijd van 1815 tot nu. (1961), p. 133.
- [238] Clio 2B. Het politieke verleden van de mens. (1979), p. 70.
- [239] Storia 5 ASO. (2001), p. 49-50.
- [240] Het avontuur der mensheid (1966), p. 90.
- [241] Fun (1993), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1973), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Lev (1979), Mem (1993,1994), 'n Kij (1985) en Wer (1964)
- [242] Ges (1978), Vol 6 (1976)
- [243] Cli (1979), His De (1971), His Ges (1960), His Ges (1972), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (2004,2005)
- [244] Cul (1979), Het (1972), His Ges (1960), His Ges (1972), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), His Uit (1973)
- [245] Toc Chr (1990), Vol 6 (1976)
- [246] Cli VBSO (1980), His Ges (1972), His ASO (2002,2003), Jan (1977-1981)
- [247] Bes (1994,1996), Clio (1979), Fun (1993), Sto ASO (2001,2002), Wer (1964)
- [248] Cul (1960), Het Avo (1966), His ASO (2002,2003), Mem (2004,2005), Sto (2001,2002)
- [249] Het avontuur der mensheid. (1966), p. 90.
- [250] Vanhee, H. & Castryck, G. (2002). *Belgische historiografie en verbeelding over het koloniale verleden. Belgisch tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 32, p. 9.
- [251] De Witte, L. (2005, 9 februari). De rush naar Congo. *De Standaard*, p. 32.
- [252] Reynebeau, M. (2005, 1-2 oktober). *De Congo-tentoonstelling in Tervuren liegt*. *De Standaard*, 12-13.
- [253] Ministerie van Nationale Opvoeding. (1972). *De vooroordelen in het geschiedenisonderwijs*. Brugge, p. 12, 44 en 50.
- [254] Ceuppens, B. (2003). *Congo Made in Flanders? Koloniale Vlaamse visie op 'blank' en 'zwart' in Belgisch Congo*. Gent: Academia Press, p. XIV
- [255] De Witte, L. (2005, 9 februari). De rush naar Congo. *De Standaard*, p. 32-33.
- [256] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 226-233.
- [257] Reynebeau (2006, p. 198) merkt op dat het wat zegt over de wetenschappelijke vooruitgang over de kolonisatie van Kongo dat het boek 39 jaar na zijn oorspronkelijke publicatie nog probleemloos en ongewijzigd voor het eerst in een Nederlandse vertaling kon verschijnen.
- [258] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 125 en 139.
- [259] Vangroenweghe, D. (2004). *Rood rubber*. Leuven: Van Halewijck, p. 145.
- [260] His Van (1963), His ASO (2002,2003), Lev (1979), Sto TSO (2002)
- [261] Ges (1978), Pir (2001), Het Avo (1966), Het Tij (1972)
- [262] Ber (1961), Cli ASO (1979), Cli VBSO (1980), De O (1973), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), Ges Tec (1964), Jan VBSO (1983), Wer (1964)
- [263] Ons (1960,1961), Bes (1994,1996), Cul (1960), Fun (1993), Ges Tec (1961), His De (1971), His Ges (1960), His Ges (1972), His TSO (2002,2003), His Uit (1960), His Uit (1973), Sto ASO (2001,2002), Tijdsb (1976, 1978), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001,2002), Tij (1978,1979), Tij (1988), Tij (1993,1997)
- [264] Men (1978), Spe (1979), Het Tij (1972), Toc Chr (1990), Vol the (1968), Vol chr (1968,1971), Vol 6 (1976)
- [265] Jan (1977-1981), ABC (1968), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005)
- [266] Vol the (1968), Vol Chr (1968,1971)
- [267] Ges Tec (1961), 'n Kij (1985), Tij (1978,1979)
- [268] Men (1978), Ons (1960,1961), Spe (1979), Toc Chr (1990),
- [269] Bes (1994,1996), Cul (1960), Ges Tec (1961), His De (1971), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit

(1973), Jan (1977-1981)

[270] Ons (1960,1961), Toc Chr (1990)

[271] Bes (1994,1996), Cul (1960), Ges Tec (1961), His De (1971), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1973), Sto ASO (2001,2002)

[272] Spe (1979), Tijdsb (1976, 1978)

[273] ABC (1968), Bes (1994,1996), His De (1971), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1960)

[274] Tijdsb (1976,1978), Toc Chr (1990)

[275] ABC (1968), Bes (1994,1996), Cul (1960), Ges Tec (1961), Mem (2004,2005)

[276] His Ges (1972), p. 236.

[277] His TSO (2002,2003), p. 51.

[278] Doom, R. en D'Hoker M. (1980). *Stoere mannen in den vreemde, in: 150 jaar Belgen*, Brussel: Mercatorfonds, p. 421.

[279] Fundamenten 5. (1993), p. 281.

[280] Historia. De nieuwste geschiedenis. (1971), p. 175.

[281] Cultuurgetijden (1960), p. 281.

[282] *Storia 6 ASO*. (2002), p. 161.

[283] *Historia. Geschiedenis van België*. (1960), p. 280.

[284] Vangroenweghe, D. (2004). *Rood rubber*. Leuven: Van Halewijck, p. 75 en 185.

[285] Van Bilsen, A.J.J. (1972). Onze vooroordelen ten overstaan van de derde wereld. *De vooroordelen in het geschiedenisonderwijs*. Brugge, p. 77-78.

[286] Depaepe, M., Briffaerts, J., Massandi K. & Vinck H. (2003). *Manuels et chansons scolaires au Congo Belges*. Studia Paedagogica 33, Leuven: Presses Universitaires.

[287] Wilinsky, J. (1998). *Learning to divide the world. Education at Empire's End*. Mineapolis: University of Minnesota, p. 93.

[288] Idem, p. 99.

[289] Depaepe M. & Van Rompaey, L. (1995). *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908-1960)*. Leuven: Garant, p. 27-30.

[290] Briffaerts, J. (2007). *Als Kongo op de schoolbanken wil: de onderwijspraktijk in het lager onderwijs in Belgisch Congo (1925-1960)*. Leuven: Acco, p. 23.

[291] Pir (2001)

[292] Bes (1994, 1996), Cli (1979), Sto TSO (2002), Tijdsp (1978, 1979)

[293] Pir (2001), Bes (1994, 1996), Cli (1979), Tijdsp (1978, 1979)

[294] *Storia 5 TSO* (2002), p. 26-29.

[295] Ons (1960, 1961), Tijdsb (1976, 1978), Vol The (1968), Vol Chro (1968,1971), Vol 6 (1976)

[296] ABC (1968), Ges Tec (1964), Ges Tec (1961), His Van (1963), His De (1971), His Uit (1973)

[297] His Ges (1972), His ASO (2002, 2003), Sto ASO (2002)

[298] Ges Tec (1964), p. 69.

[299] Spe (1979), De O (1973), Jan (1977-1981), Lev (1979), 'n Kij (1985)

[300] Ges (1978), Toc Chr (1990)

[301] Cul (1960), Fun (1993), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), His TSO (2001,2002), His ASO (2002, 2003), Mem (2004,2005), Sto ASO (2002)

[302] Fun (1993), Ges Bel (1976), His Ges (1972), Mem (1993, 1994), Sto ASO (2002), Wer (1964)

[303] Vol Chr (1968,1971), p. 29, Vol 6. (1976), p.85.

[304] Bekers, K., Merckx K. & Goris, G. (2001). *Storia 5 ASO*. Wommelgem: Van In, p. 51.

[305] Vangroenweghe, D. (2004). *Rood rubber*. Leuven: Van Halewijck, p. 242.

[306] Spe (1979), Tijdsb (1976,1978)

[307] ABC (1968), Cul (1974), Ges Tec (1964)

[308] Ons (1960,1961), Vol Chr (1968,1971), Vol 6 (1976)

[309] Bes (1994,1996), Cul (1960), Fun (1993), His Uit (1973), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1978), Wer (1964)

- [310] Ons landje vroeger en nu. Deel III (1960), p. 126.
- [311] Bes (1994,1996), De O (1973), Fun (1993), His Eig (1974), Ges Bel (1976), Het Tij (1972), His Ges (1960), His Ges (1972), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1988)
- [312] His Van (1963), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977,1981), Lev (1979), Mem (1993,1994), Mem (2004, 2005), 'n Kij (1985), Sto ASO (2002), Tijdsp (1978,1979), Tijdsp (1988)
- [313] Memo 6 (2005), p. 115.
- [314] Tijdspiegel 6. (1978), p. 206-207.
- [315] Toc Chr (1990)
- [316] Bes (1994,1996), Cli VBSO (1980), Ges Tec (1961), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1978,1979)
- [317] Ges Tec (1961), p. 131.
- [318] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 302.
- [319] Depaepe M. & Van Rompaey, L. (1995). *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908-1960)*. Leuven: Garant, p. 207.
- [320] Cli (1979), Ges (1978), Ges Bel (1969), Fun (1993), His Van (1963), His De (1971), His Uit (1960), Jan VBSO (1983), 'n Kij (1985), Tijdsp (1993, 1997)
- [321] Bes (1994,1996), Cul (1960), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1973), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1988), Wer (1964)
- [322] Bes (1994,1996), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), His ASO (2002,2003), Jan (1977-1981)
- [323] Cul (1960), His Ges (1972), His Uit (1973), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1988), Wer (1964)
- [324] Bes (1994,1996), Ges Tec (1961), Het Tij (1972), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), His ASO (2002,2003), Jan (1977-1981), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1978,1979), Wer (1964)
- [325] Bes (1994,1996), Ges Tec (1961), Jan (1977-1981), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1978,1979), Wer (1964)
- [326] Het Tij (1972), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), His ASO (2002,2003), Jan (1977-1981), Sto TSO (2002)
- [327] Bes (1994,1996), Cul (1960), Cul (1974), De O (1973), His TSO (2001,2002), His Eig (1974), His Ges (1972), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1988), Wer (1964)
- [328] Cul (1960), His Eig (1974), Mem (2004,2005), Tijdsp (1988)
- [329] Cul (1974), De O (1973), His Eig (1974), His Ges (1972), Sto TSO (2002), Wer (1964)
- [330] Bes (1994,1996), De O (1994,1996), Het Tij (1974), His ASO (2002,2003), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Wer (1964)
- [331] De O (1973), His Eig (1974)
- [332] De O (1994,1996), Jan (1977-1981),
- [333] Bes (1994,1996), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), His ASO (2002,2003), Jan (1977-1981)
- [334] De O (1973), Het Tij (1972), His ASO (2002,2003), His Eig (1974), His Ges (1972), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Wer (1964)
- [335] De O (1973), Het Tij (1972), Mem (1993,1994), Wer (1964)
- [336] De ontwikkeling van de westerse cultuur. (1973), p. 312.
- [337] His ASO (2002,2003), His Eig (1974), His Ges (1972), Jan (1977-1981), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002)
- [338] His Eig (1974), p. 59.
- [339] Historia 6. Noord-Zuid – Rijk en arm in een geglobaliseerde wereld. Handleiding. (2002), p. 19.

- [340] Cul (1974), His Eig (1974), His Ges (1972)
- [341] Juchtmans, E. (1999). *Kongo na de dekolonisatie (1960-1963). Analyse van de verslaggeving in de nationale en internationale pers: De Standaard, Le Soir, Le Peuple, Le Monde, The Times en The New York Times*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 173-174.
- [342] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 302.
- [343] Willaert, L. (2000). *Beeldvorming over de dekolonisatie van Belgisch-Kongo in Vlaams geschiedenisonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatsscriptie, RUG., Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Vakgroep Nieuwste Geschiedenis, p. 192-193.
- [344] Toc Chr (1990), Bes (1994,1996), Cul (1974), De O (1973), Het Tij (1972), His Eig (1974), His Ges (1972), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1978,1979), Tijdsp (1988), Wer (1964)
- [345] Cf. lijst bij a. algemeen
- [346] His Uit (1973)
- [347] His Ges (1960)
- [348] His Eig (1974), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002)
- [349] Toc Chr (1990), Bes (1994,1996), Het Tij (1972), Jan (1977-1981), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002)
- [350] Cul (1974), Het Tij (1972), His Ges (1972), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981)
- [351] Toc Chr (1990), His TSO (2001,2002), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002)
- [352] Bes (1994,1996), De O (1973), His Ges (1972), Tijdsp (1978,1979), Tijdsp (1988)
- [353] Wer (1964)
- [354] Tocht door de tijd. Chronologisch (1990), p. 108.
- [355] Tijdspeegel 6 (1978), p. 224.
- [356] Werkboeken voor geschiedenis. (1964). Deel III., p. 158.
- [357] Cul (1974), His Eig (1974), Het Tij (1972), Jan (1977-1981)
- [358] Memo 6. Nieuwste Tijden. (2005), p. 117
- [359] Sto ASO (2002), Sto TSO (2002)
- [360] Storia ASO (2002), p. 161-162 en Storia TSO (2002), p. 68-69.
- [361] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 303.
- [362] Cul (1960), Cul (1974), De O (1973), Ges Bel (1976), Het Tij (1972), His Eig (1974), His Ges (1972), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1988)
- [363] De O (1973), Ges Bel (1976), Het Tij (1972), His Ges (1972), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994),
- [364] De O (1973), Ges Bel (1976), Het Tij (1972), His Ges (1972), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Sto ASO (2001,2002)
- [365] De O (1973), Ges Bel (1976), Het Tij (1972), Jan (1977-1981)
- [366] Mem (1993,1994), p. 169.
- [367] Historia. Geschiedenis van België. (1972), p.301.
- [368] Historia. Eigentijdse geschiedenis van 1939 tot heden. (1974), p.64.
- [369] Cultuurgetijden. Geschiedenis van België. (1974), p. 295.
- [370] Historia. Eigentijdse geschiedenis van 1939 tot heden. (1974), p. 65.
- [371] Cul (1960), Cul (1974), Jan (1977-1981), Het Tij (1972), Mem (1993,1994)
- [372] His Eig (1974), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1988)
- [373] Jan 1 (1977), p. 158.
- [374] Storia 6 ASO (2002), p. 160.
- [375] De Witte, L. (2005, 9 februari). De rush naar Congo. *De Standaard*, p. 31-33.

- [376] Cli VBSO (1980), De O (1973), Ges Bel (1976), Ges Tec (1964), Het Tij (1972), His Ges (1960), His Ges (1972), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), 'n Kij (1985), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1978,1979), Tijdsp (1988)
- [377] De O (1973), Ges Tec (1964), His Ges (1972), His TSO (2001,2002), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1988)
- [378] Ges Bel (1976), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (2004,2005), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001,2002)
- [379] Clio werkboek voor VBSO 2. (1980), p. 100.
- [380] Storia 6 ASO (2002), p. 20.
- [381] De O (1973), His Ges (1960), Jan (1977-1981)
- [382] Janus 3A. De opbouw van de moderne samenleving (1981), p. 192.
- [383] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 303.
- [384] Ges (1978), Men (1978), Tijdsb (1976, 1978), Toc Chr (1990)
- [385] Cli (1979), Cli VBSO (1980), Fun (1993), His ASO (2002,2003), Jan (1977-1981), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002)
- [386] Mensen uit alle tijden (1978), p. 64-67.
- [387] Geschiedenis 6B (1978), p. 123-124.
- [388] Tocht door de tijd Chronologisch (1990), p. 120.
- [389] Tijdsbeeld 6B (1978), p. 72-73.
- [390] Cli (1979), Fun (1993), His ASO (2002,2003)
- [391] Janus 1 (1973), p. 72-73.
- [392] Clio werkboek VBSO (1980), p. 60.
- [393] Storia 6 ASO (2002), p. 19.
- [394] Storia 6 TSO (2002), p. 91.
- [395] Ministerie van Nationale Opvoeding. (1972). *De vooroordelen in het geschiedenisonderwijs*. Brugge, p. 79.
- [396] Van Dooren, J. (1997). Not much fun in the Flemish History Lessons. *Youth and History*. Hamburg: Körber-Stiftung, p. 369.
- [397] Schmetz, P. (2004, 17 september). *De wereld begrijpen ... doorheen zijn tegenstellingen*. Geraadpleegd op 4 januari op http://www.democratischschool.org/article.php3?id_article=43.
- [398] Cul (1960), De O (1973), His Ges (1960), His Ges (1972), Mem (1993,1994), Sto ASO (2001, 2002), Het Tij (1972), Wer (1964)
- [399] Cul (1960), De O (1973), Het Tij (1972), His Ges (1960), His Ges (1972)
- [400] Cul (1960), His Ges (1960), His Ges (1972)
- [401] ABC (1968), Ges Tec (1964)
- [402] Storia 6 ASO (2002), p. 161-162.
- [403] Storia 6 TSO (2002), p. 68-69.
- [404] Het Tijdsgebeuren (1972), p. 71-72.
- [405] De Witte, L. (december 2001). *De lange arm van Boudewijn in Centraal-Afrika. Een spectaculair document uit het Koninklijk Archief*. Geraadpleegd op 1 december 2007 op http://www.uitpers.be/artikel_view.php?id=268.
- [406] Pir (2001), Tijdsb (1976, 1978)
- [407] Jan VBSO (1983)
- [408] His Uit (1960)
- [409] Cli VBSO (1980), Fun (1993), His ASO (2002, 2003), Jan ASO (1977-1981), Tijdsp (1979)
- [410] Ons (1960, 1961), Vol Chro (1968,1971)
- [411] Bes (1994, 1996), Cul (1960), Ges Tec (1961), Het Avo (1966), Het Tij (1972), His ASO (2002, 2003), His Uit (1960), His Uit (1973), Mem (2005), Sto ASO (2001, 2002)
- [412] Ons (1960, 1961), Toc Chr (1990), Vol Chro (1968,1971), Vol 6 (1976)

- [413] Cul (1960), Fun (1993), Ges Bel (1969), Ges Bel (1976), Ges Tec (1964), Het Avo (1966), His ASO (2002, 2003), Jan ASO (1977-1981), Tijdsp (1979)
- [414] Ons (1960, 1961), Toc Chr (1990)
- [415] Het Tij (1972), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), His ASO (2002, 2003), His TSO (2001, 2002), Mem (2005), Sto ASO (2001, 2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1979), Tijdsp (1993, 1997), Wer (1964)
- [416] Men (1991), Spe (1979)
- [417] ABC (1968), Cli VBSO (1980), Fun (1993), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), His ASO (2002, 2003), Jan ASO (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2005), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001, 2002), Tijdsp (1979)
- [418] Ons (1960, 1961)
- [419] Cul (1960), De O (1973), Ges Tec (1964), Ges Tec (1961), Het Avo (1966), Historia (1971), His Van (1963), His Ges (1960), His Ges (1972), Jan ASO (1977-1981), Lev (1979), Sto ASO (2001, 2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1979), Tijdsp (1993, 1997), Wer (1964)
- [420] Ges (1978), Men (1991), Vol 6 (1976)
- [421] Bes (1994, 1996), Cli ASO (1979), Cul (1960), De O (1973), Fun (1993), Ges Tec (1961), Historia (1971), His ASO (2002, 2003), His Eig (1974), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1960), His Uit (1973), Jan ASO (1977-1981), Mem (1993,1994), Tijdsp (1988)
- [422] Montgomery, K. (2005). *Banal Race-Thinking: Ties of Blood, Canadian History Textbooks, and Ethnic Nationalism*. Paedagogica Historica, 41 (3), p. 42.
- [423] Ceuppens, B. (2003). *Congo Made in Flanders? Koloniale Vlaamse visie op 'blank' en 'zwart' in Belgisch Congo*. Gent: Academia Press, P. IVII
- [424] Ministerie van Nationale Opvoeding. (1972). *De vooroordelen in het geschiedenisonderwijs*. Brugge, p. 12.
- [425] Historia 5 (2003), p. 82.
- [426] Historia 5T (2001), p. 48-49.
- [427] Ducheyne, F. (2001). *Historia 5T. Handleiding*. Kapellen: Pelckmans, p. 185.
- [428] Fun (1993), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1973), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Lev (1979), Mem (1993,1994), 'n Kij (1985), Sto ASO (2001,2002), Sto TSO (2002), Tijdsp (1978), Wer (1964)
- [429] Fun (1993), His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1973), His ASO (2002,2003), His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Lev (1979), Mem (1993,1994), 'n Kij (1985), Wer (1964)
- [430] His Uit voorbije tijden (1973), p. 128.
- [431] Tijdspiegel (1978), p. 221.
- [432] Storia 6 ASO (2002), p. 19 en Storia 6 TSO (2002), p. 88.
- [433] De andere thema's zijn 'Flitsen uit de wereldgeschiedenis', 'Economisch verleden', 'Sociaal verleden' en 'Politiek verleden'
- [434] De andere thema's zijn 'Mens en maatschappij', 'Communicatieproces', 'Demografisch proces', 'Economisch proces' en 'Politiek proces'
- [435] Janus 2C (1979), p. 241-243.
- [436] Hochschild, A. (1998). *De geest van Koning Leopold II en de plundering van Congo*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 162.
- [437] Ges (1978), Toc Chr (1990)
- [438] ABC (1968), Cul (1960), Ges Tec (1961), His Ges (1960), His TSO (2001, 2002), Sto ASO (2001,2002), Tij (1978)
- [439] Bogaert, G., Martens, C., Steemans, S., Vanbutsele, K. & Van Paemel, H. (1979). *Speurtocht in de tijd. Zesde leerjaar: deel 2. Handleiding*. Leuven: J.B. Wolters, p. 3-5.
- [440] Idem, p. 1-14.
- [441] De vier rubrieken zijn: 'Het leven van het kind', 'De menselijke strijd voor zelfbehoud', 'De onderdrukking van de mens' en 'De mensen leven in gemeenschap'.

- [442] Spillemaeckers, R. (1990). *Tocht door de tijd. Thematisch. Handleiding*. 4e druk, Antwerpen: De Sikkell, p. 7.
- [443] Idem, p. 18-21.
- [444] Van den Bosch, J. (2001) *Tijdwijzer. Wereldoriëntatie voor de derde graad Handleiding*. Kapellen: Pelckmans, p.18.
- [445] Morren, P., Criez, J.P., Schuermans, W., Smedts, P. (1979). *Janus 2. Handleiding*. Antwerpen: De Sikkell., p. 3-8, 21-23.
- [446] Vandepitte, P. & Vermander, M. (1978). *Tijdspiegel 6. Twintigste eeuw. Handleiding*. 3^e druk, Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 71.
- [447] Faes, H & Geivers, R. *'n Kijk op nu en toen 5. Handleiding* Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij, p. 141-146
- [448] Ducheyne, F. & Van Damme, P. (2002). *Historia 6T. Handleiding* Kapellen: Pelckmans, p. 7-13.
- [449] De Deygere, R., Van de Voorde, H. & Vandepitte, P. (2003). *Historia 5. Handleiding*. Kapellen: Pelckmans, p. 205-214.
- [450] Een focus heeft als doel een aanschouwelijk verhaal te brengen.
- [451] Ducheyne, F. (2001). *Historia 5T. Handleiding*. Kapellen: Pelckmans, p. 266-271.
- [452] Ducheyne, F. & Van Damme, P. (2002). *Historia 6T. Handleiding* Kapellen: Pelckmans, p. 7-13.
- [453] Bekers, K., Merckx K. & Goris, G. (2001). *Storia 5 ASO. Handleiding* Wommelgem: Van In, p. 4-8.
- [454] Bekers, K. Hendrickx, B. & Goris, G. (2002). *Storia 6 ASO. Handleiding*. Wommelgem: Van In, p. 138.
- [455] *Memo 5. Nieuwste Tijden. Handleiding* (2004), p. 86-88.
- [456] Het vierde leerboek is Document (1965) van het secundair onderwijs.
- [457] Uit de onderzoeksresultaten van Juchtmans en De Baets bleek dat de leerboeken na de jaren '60 minder aandacht schonken na de dekolonisatie.
- [458] De precieze leerboeken vindt men terug in de analyse zelf.
- [459] Zie pagina 12
- [460] Namelijk dat de Kongolezen op een schandalige manier behandeld werden en dat de economische & strategische belangen overheersten op de humanitaire.
- [461] Een focus heeft als doel en aanschouwelijk verhaal te brengen.
- [462] De Deygere, R., Van de Voorde, H. & Vandepitte, P. (2003). *Historia 5*. Kapellen: Pelckmans, p.76.
- [463] Respectievelijk Vol 1 (1968) en Vol 2 (1968)
- [464] Cli 2B (1979), Cli VBSO 2 (1980), Jan VBSO (1983), Sto 6 TSO (2002)
- [465] Cli VBSO (1980), Jan 1 (1977)
- [466] Cli 2A (1979), Jan 1 (1977)
- [467] Respectievelijk in de leerboeken Jan 1 (1977), Jan 1 (1977), Jan 2C (1979), 'n Kij 1 (1985), Tij 6 (1997) en 'n Kij (1985)
- [468] Me 5A (1979), Spe (1979)
- [469] Cli 2A (1979)
- [470] Ges 5 (1978), Ges Gr (1991), Me 5A (1979), Spe (1979) en Vol 5 (1978)
- [471] Cli 1B (1979), Cli 2C (1979), Cli VBSO 2 (1980), Jan 2C (1979)
- [472] Ges 5 (1978), Ges Gr (1991), Me 5A (1979) en Vol 5 (1978)
- [473] Spe (1979), Vol 5 (1978), Cli 2C (1979), Jan 2C (1979)
- [474] Ges Gr (1991), Spe (1979), Vol 5 (1978), Cli VBSO 2 (1980)
- [475] Ges 5 (1978), Ges Gr (1991), Cli 1B (1979)
- [476] Tijdsb (1976,1978)
- [477] Cul (1960), Cul (1974), De O (1973), Ges Tec (1961), Ges Bel (1972), Uit (1963), His ASO (2002,2003) His TSO (2001,2002), Jan (1977-1981), Mem (1993,1994), Mem (2004,2005), Sto ASO (2001,2002), Tijdsp (1978), Wer (1964)
- [478] Cli ASO (1979), Cli VBSO (1980), Cul (1971), Jan VBSO (1983), Het Tij (1972) en His Uit (1960)
- [479] Deze opmerking geldt voor alle categorieën of elementen waarbij de recente leerboeken kritischer zijn dan oudere leerboeken.

- [480] De Witte, L. (2005, 9 februari). De rush naar Congo. *De Standaard*, p. 32.
- [481] We voegen in deze discussie enkel referenties toe, wanneer we extra elementen toevoegen aan de analyse. Referenties die we reeds bij de analyse gebruikten, kunnen bij de analyse opgezocht worden.
- [482] Schmetz, P. (2004, 17 september). *De kritische geest oefenen*. Geraadpleegd op 4 januari op http://www.democratischschool.org/article.php?id_article=44.
- [483] Doornaert, M. (2005, 6 december). Frankrijk in de knoop met kolonisatie en glorie van Napoleon. *De Standaard*, 45.
- [484] Eindterm 23 van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (1998). Secundair onderwijs, derde graad ASO: vakgebonden eindtermen geschiedenis, geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm>, op 11 december 2007.
- [485] Depaepe M. & Van Rompaey, L. (1995), Wilinsky, J. (1998) en Depaepe, M., Briffaerts, J., Massandi K. & Vinck H. (2003).
- [486] Respectievelijk uit: Fun (1993), His De (1971) en His Ges (1972)
- [487] Jan 1 (1977), p. 158 en Storia 6 ASO (2002), p. 160.
- [488] De Witte, L. (2005, 9 februari). De rush naar Congo. *De Standaard*, p. 31-33.
- [489] Zie pagina 14
- [490] Vanhee, H. & Castryck, G. (2002). Belgische historiografie en verbeelding over het koloniale verleden. *Belgisch tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 32, p. 11.
- [491] His ASO (2002, 2003) en His TSO (2001, 2002)
- [492] Respectievelijk His Ges (1960), His Ges (1972), His Uit (1973), Jan (1977-1981), 'n Kij (1985), Wer (1964) (negatief over Kongo), His Uit (1973), Tij (1978), Sto ASO (2001, 2002) en TSO (2002), Jan (1978-1981)
- [493] Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (1998). Secundair onderwijs, derde graad ASO: vakgebonden eindtermen geschiedenis, geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm>, op 11 december 2007.
- [494] Ministerie van Nationale Opvoeding. (1972). *De vooroordelen in het geschiedenisonderwijs*. Brugge, p. 10
- [495] Daenen, W. & Plottier, A. (2005, 29 januari). 'Leopold II bracht de beschaving', en andere clichés over 'de Kongo'. *De Morgen*, 3.
- [496] De enige recente handleiding die het kunnen niet belangrijker vindt dan het kennen, Memo (2004,2005), focust bij de bespreking van ons onderzoeksthema wel op de vaardigheden.
- [497] Tijdwijzer, Tocht door de tijd Thematisch en Geschiedenis Groeit
- [498] Spillemaeckers, R. (1990). *Tocht door de tijd. Thematisch. Handleiding*. 4e druk, Antwerpen: De Sikkkel, p. 7.
- [499] De Baets, A. (1988). Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984. Onuitgegeven doctoraatscriptie, RUG, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, p. 193.
- [500] De Witte, L. (2005, 9 februari). De rush naar Congo. *De Standaard*, p. 32.
- [501] De andere eindtermen kunnen geraadpleegd worden op: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm>.
- [502] Willaert, L. (2000). *Beeldvorming over de dekolonisatie van Belgisch-Kongo in Vlaams geschiedenisonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatscriptie, RUG., Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Vakgroep Nieuwste Geschiedenis, p. 123.
- [503] Blommaert, J. (2005, 11 februari). Kennis boven nostalgie. *De Standaard*, 34-35.
- [504] Cuban, L. (2004). Assessing the 20-Year Impact of Multiple Intelligences on Schooling. *Teacher College Record*, 106 (1), p. 145.
- [505] Saveyn, J. (2001). Leerplannen (niet) ter discussie. *Onderwijskrant*, 117, p. 3.
- [506] De auteurs of hun werkgever (uitgeverijen, reeksleiders,...) zijn immers vrij om een ander thema te kiezen, waaronder de (de)kolonisatie van Kongo wel thuishoort.
- [507] Zie pagina 23

[508] Antoon De Baets bundelde reeds de biografische schetsen van alle auteurs en personen die betrokken waren bij de totstandkomingen van leerboeken geschiedenis tussen 1945 en 1984 in De Baets, A. (1986). *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984 :biografisch register*. Gent: RUG.

