

Dekoloniseren van het klaslokaal

Ambivalentie belichten in postkoloniale literatuur

JOEP SCHINS

In dit artikel onderzoek ik hoe een gedekoloniseerde lespraktijk kan bijdragen aan een dieper begrip van ambivalentie in postkoloniale literatuur. Ik ontwikkelde, implementeerde en evalueerde een lessenreeks Engels op de middelbare school waarin reflectieve journaling en interviews centraal staan. Het onderzoek toont aan hoe leerlingen, door gestructureerde begeleiding en kritische reflectie, hun begrip van koloniale erfenissen kunnen verdiepen. De resultaten benadrukken het belang van veilige, inclusieve leeromgevingen en differentiatie in het onderwijs, evenals het gebruik van concrete pedagogische strategieën om de complexiteit van postkoloniale thema's toegankelijk te maken.

Hoewel het Nederlandse onderwijs steeds vaker inzet op inclusiviteit en diversiteit, blijft de integratie van postkoloniale literatuur in het curriculum opvallend beperkt. Op papier lijken er stappen te zijn gezet: lesmethodes bevatten vaker teksten van niet-westerse auteurs en kolonisatie wordt soms besproken. Toch blijven deze teksten vaak een marginale rol spelen binnen lesprogramma's; westerse teksten blijven dominant en postkoloniale werken wor-

den zelden benaderd in hun volle kritische en maatschappelijke betekenis (Willinsky, 2006). Hierbij wordt deze literatuur vaak geselecteerd om haar culturele diversiteit, maar zelden om haar politieke kracht. Daardoor verschuift de focus van confrontatie naar comfort, waarbij leerlingen voornamelijk kennismaken met veilige, niet-confronterende representaties van het koloniale verleden. De oorzaak hiervan ligt niet alleen in het beperkte aanbod binnen methodes, maar ook in de manier waarop docenten omgaan met postkoloniale literatuur. Hoewel veel leraren bereid zijn om deze teksten in te zetten, blijkt uit onderzoek dat zij vaak geneigd zijn om scherpe randjes af te vlakken. Moeilijke thema's zoals racisme, ongelijkheid of koloniale schuld worden omzeild om conflicten in de klas te vermijden of het lesmateriaal 'neutraal' te houden (Castro, 2010). Door deze depolitisering verliest postkoloniale literatuur haar vermogen om machtsstructuren ter discussie te stellen. Het klaslokaal wordt zo eerder een plek van geruststelling dan van kritische confrontatie. Het gevolg is dat leerlingen geen volledig begrip ontwikkelen van de koloniale erfenis die nog steeds doorwerkt in hedendaagse verhoudingen.

Decolonizing the classroom

Een belangrijk concept binnen het streven naar inclusief en kritisch literatuuronderwijs is 'Decolonizing the classroom'. Deze benadering gaat verder dan het simpelweg toevoegen van diverse stemmen. Ze beoogt een fundamentele verschuiving in de onderwijspraktijk, waarbij kritisch wordt gekeken naar de manieren waarop koloniale denkbelden, structuren en waarden nog altijd het klaslokaal binnendringen (Lin & Martin, 2005). Het klaslokaal wordt in deze aanpak heringericht als een ruimte van meervoudige perspectieven, waar zowel docent als leerling worden uitgedaagd tot dialoog en reflectie. Zoals Autar (2017) benadrukt, betekent dekoloniseren in de praktijk het gezamenlijk bouwen aan een leeromgeving waarin alle leerlingen zich gerepresenteerd én serieus genomen voelen. Zo kan onderwijs een bevrijdende kracht zijn, mits het leerlingen werkelijk betreft bij de wereld om hen heen en hen stimuleert om deze kritisch te bevragen (Freire, 2020). In mijn onderzoek sluit ik bij deze visie aan door na te gaan hoe een didactiek die gestoeld is op dekoloniserende principes kan bijdragen aan het vergroten van leerlingenbegrip van ambivalentie in postkoloniale literatuur. Ambivalentie wordt daarbij begrepen als het gelijktijdig ervaren van tegenstrijdige gevoelens, identiteiten of perspectieven binnen postkoloniale contexten, zoals het tegelijkertijd bewonderen en afwijzen van koloniale invloeden. Door leerlingen met deze gelaagdheid te confronteren, ontstaat ruimte voor nuance, empathie en het doorbreken van simplificaties.

Van theorie naar praktijk

Hoewel postkoloniale literatuur steeds vaker wordt erkend als waardevol binnen het onderwijs, blijft zij in de praktijk

vaak ondergeschikt aan westerse teksten in het curriculum (Willinsky, 2006; Castro, 2010; Freire, 2020). Niet alleen is het aanbod beperkt, ook worden deze teksten vaak vereenvoudigd, waardoor de complexiteit van koloniale en postkoloniale ervaringen verloren gaat. Om deze dynamiek te begrijpen, is het belangrijk te analyseren waarom docenten ervoor kiezen om postkoloniale literatuur te integreren en welke pedagogische strategieën zij daarbij hantieren. Een centraal doel van het onderwijzen van postkoloniale literatuur is het bevorderen van postkoloniale pedagogiek: een benadering waarbij literatuur wordt ingezet om koloniale machtsstructuren en perspectieven kritisch te ontleden. Klassieke werken zoals *Orientalism* (Said, 1978) en *Can the Subaltern Speak?* (Spivak, 1988) laten zien hoe koloniale discoursen doorwerken in hedendaagse representaties en maatschappelijke structuren. Recente studies tonen aan dat het onderwijzen van postkoloniale literatuur kan bijdragen aan historisch bewustzijn, empathie en culturele sensitiviteit bij leerlingen (Matroud & Kadhim, 2025). Daarnaast blijkt dat het actief betrekken van leerlingen bij het delen van hun eigen perspectieven en ervaringen, zoals voorgesteld door Bacquet (2021), bijdraagt aan een dieper begrip van structurele ongelijkheid en de manier waarop geschiedenis en identiteit in het onderwijs worden gepresenteerd. De literatuur biedt daarmee geen vastomlijnd stappenplan, maar wel een aantal waardevolle richtlijnen voor het vormgeven van een gedekoloniseerde leeromgeving. Denk hierbij aan het creëren van ruimte voor meervoudige perspectieven, het stimuleren van kritisch denken, het erkennen van culturele identiteiten en het bevorderen van eigenaarschap bij leerlingen. Hierbij is het belangrijk om deze richtlijnen te vertalen naar concrete strategieën die toepasbaar zijn in de klaspraktijk.

Strategieën voor het dekoloniseren van het klaslokaal

Het vertalen van postkoloniale pedagogiek naar de klaspraktijk vraagt om bewuste keuzes in didactiek en klassenmanagement. In dit onderzoek wordt 'dekoloniseren van het klaslokaal' opgevat als het actief bevragen en doorbreken van dominante, vaak eurocentrische kennisstructuren en representaties binnen het onderwijs. Dit betekent niet alleen het toevoegen van andere literatuur, maar ook het herzien van de manier waarop leerlingen leren, spreken en zich verhouden tot kennis. Een gedekoloniseerd klaslokaal is een ruimte waarin leerlingen zich veilig voelen om te reflecteren op hun eigen positie binnen bredere maatschappelijke contexten. Differentiatie is hierbij essentieel: waar sommige leerlingen postkoloniale thema's herkennen vanuit persoonlijke ervaring, hebben anderen meer ondersteuning nodig om verbanden te leggen (Abdul-Jabbar, 2015; Autar, 2017). Strategieën zoals samenwerkend leren kunnen drempels verlagen en wederzijds begrip bevorderen (Johnson & Johnson, 1986).

In mijn onderzoek zijn verschillende werkvormen toegepast die deze principes concreet maken. Als toegankelijke introductie werd bijvoorbeeld een fragment uit een interview met Cristiano Ronaldo gebruikt, waarin hij spreekt over zijn band met Manchester United en de gemengde gevoelens die hij daarbij ervaart. Het fragment is afkomstig uit een interview op het YouTube-kanaal Piers Morgan Uncensored (Morgan, 2022). Leerlingen bespraken in duo's hoe tegenstrijdige gevoelens, zoals loyaliteit en teleurstelling, naast elkaar kunnen bestaan. Deze opdracht maakte duidelijk dat conflicterende emoties niet beperkt zijn tot koloniale contexten, maar universeel herkenbaar zijn. Dit vormde een laagdrempelige opstap naar het herkennen van complexiteit in literaire per-

sonages en situaties. Andere werkvormen richtten zich op tekstbegrip en perspectiefwisseling. Leerlingen markeerden bijvoorbeeld passages in verschillende kleuren om culturele vermenging (het samensmelten of naast elkaar bestaan van elementen uit verschillende culturen binnen één personage of situatie) en imitatie te identificeren, en verwerkten personages in digitale collages waarin motieven en culturele achtergrond centraal stonden. Door het maken van visuele tijdlijnen van sleutelmomenten in verhalen waarin culturele spanningen zichtbaar worden, kregen leerlingen grip op narratieve structuur en culturele botsingen. Deze aanpak bood leerlingen de mogelijkheid om machtsstructuren en koloniale invloeden niet alleen te herkennen, maar ook te bevragen. In tegenstelling tot de eerder geschetste tendens tot depolitisering, werd in deze lessenreeks juist expliciet ruimte gemaakt voor confrontatie met ongemakkelijke thema's zoals culturele overheersing, loyaliteitsconflicten en identiteitsstrijd.

Ganguly (1993) en Raja (2008) benadrukken het belang van persoonlijke relevantie: leerlingen worden gestimuleerd om zichzelf te herkennen in de thema's en personages van postkoloniale teksten. Een concreet voorbeeld hiervan is een opdracht waarin leerlingen reflecteerden op een moment waarop zij zelf een innerlijk conflict ervoeren tussen persoonlijke overtuiging en groepsdruk. Deze oefening hielp hen niet alleen om de thematiek van kolonialisme te verbinden aan hun eigen leefwereld, maar vergrootte ook hun betrokkenheid en eigenaarschap in het leerproces. Groepsdiscussies werden gestructureerd aan de hand van vaste rollen, zoals 'facilitator', 'devil's advocate' en 'connector', om actieve participatie en het inbrengen van diverse perspectieven te stimuleren. Ook het herschrijven van scènes vanuit een alternatief cultureel perspectief (restorying) bleek effectief om bewustwording te creëren

rond representatie en machtsverhoudingen.

Het expliciet creëren van een veilige leeromgeving vormde een belangrijke voorwaarde voor deze werkvormen. Door samen met leerlingen gespreksregels op te stellen waarin respect, openheid en het erkennen van verschillende perspectieven centraal stonden, ontstond ruimte voor kwetsbaarheid en dialoog. Op docentniveau vraagt dit proces om voortdurende zelfreflectie. Matthews (2021) wijst erop dat vooral docenten zonder directe koloniale achtergrond zich soms onzeker voelen over hun legitimiteit om deze thema's te onderwijzen. Bacquet (2021) stelt dat, hoewel volledig participatieve methoden niet altijd haalbaar zijn in het voortgezet onderwijs, het idee van gedeelde verantwoordelijkheid tussen docent en leerling een waardevol uitgangspunt vormt. Door leerlingen actief te betrekken bij het leerproces en ruimte te geven aan hun perspectieven, wordt het klaslokaal een plek van gedeeld leren en kritische dialoog.

Ambivalentietheorie en de complexiteit van dekolonisatie

Een theorie die helpt om de spanningen en gelaagdheid binnen het dekoloniseren van het klaslokaal te begrijpen, is de ambivalentietheorie van Bhabha (1994). Deze theorie stelt dat gekoloniseerde subjecten vaak tegenstrijdige gevoelens en identiteiten ervaren: bewondering voor, maar ook afwijzing van de kolonisator. In postkoloniale literatuur komt dit tot uiting in personages die zich bewegen tussen culturen, waarden en loyaliteiten. Ambivalentie verwijst in deze context naar het gelijktijdig ervaren van tegenstrijdige emoties of perspectieven, en vormt daarmee een krachtig middel om leerlingen te laten reflecteren op complexiteit en identiteit. Door ambivalentietheorie te integreren in het lesontwerp, bijvoorbeeld via het

analyseren van innerlijke conflicten van personages of het herschrijven van scènes vanuit een ander perspectief, worden leerlingen uitgedaagd om voorbij simplificaties te denken. Dit helpt hen niet alleen om postkoloniale verhalen beter te begrijpen, maar ook om zich bewust te worden van hun eigen positie binnen bredere maatschappelijke structuren. Deze theoretische uitgangspunten vormden het fundament voor het ontwerp van een lessenreeks, waarin ambivalentie niet alleen onderwerp van studie was, maar ook een didactisch principe.

Het onderzoek van een gedekoloniseerde lespraktijk

Om te onderzoeken hoe een gedekoloniseerde leeromgeving het begrip van ambivalentie in postkoloniale literatuur beïnvloedt, ontwikkelde ik een lessenreeks Engels voor een groep vierdejaars leerlingen van het vwo op het Eijkhagencollege in Landgraaf. Deze doelgroep werd gekozen vanwege hun niveau van abstract denken en hun positie in het curriculum, waarin literatuur een grotere rol begint te spelen. De lessenreeks bestond uit zes lessen en draaide om drie korte verhalen: *Dead Men's Path* van Chinua Achebe (1953), *The Day They Burned the Books* van Jean Rhys (1968), en *The Rain Came* van Grace Ogot (1979). De keuze voor deze oudere teksten was bewust: ze zijn compact, thematisch rijk en bieden duidelijke voorbeelden van postkoloniale spanningen. Recente teksten bleken minder geschikt vanwege hun complexiteit of gebrek aan directe thematische aansluiting met ambivalentie en koloniale structuren. De verhalen werden geselecteerd op basis van drie criteria. Ten eerste lag de nadruk op het bevorderen van betekenisgeving: leerlingen moesten zich kunnen verhouden tot de thematiek zonder dat volledige theoretische beheersing vereist was.

Ten tweede vertegenwoordigen de verhalen verschillende geografische en culturele contexten (West-Afrika, het Caribisch gebied en Oost-Afrika), waarmee pluraliteit en diversiteit in perspectieven zichtbaar werden gemaakt – een uitgangspunt dat aansluit bij het werk van Diversi en Moreira (2013) en Bacquet (2021). Ten derde bieden de verhalen niet alleen inzicht in postkoloniale ervaringen, maar reflecteren ze ook op het onderwijs zelf, bijvoorbeeld door het tonen van botsingen tussen traditionele kennis en koloniale onderwijssystemen. Deze thematische lijn vormde een brug tussen de inhoud van de verhalen en de vorm van de lessen. Om het abstracte begrip ambivalentie toegankelijk te maken, werd de lessenreeks opgebouwd rond drie centrale concepten uit de postkoloniale theorie. In de eerste twee lessen stond *double consciousness* centraal: leerlingen onderzochten hoe een gespleten zelfbeeld ontstaat onder koloniale druk, bijvoorbeeld door dit te koppelen aan hun eigen ervaringen met innerlijke conflicten. In een van deze opdrachten werd hen bijvoorbeeld gevraagd te reflecteren op een moment waarop zij zelf tegenstrijdige gevoelens ervoeren, bijvoorbeeld tijdens het balanceren tussen thuiscultuur en schoolnormen, en dit te verbinden aan het personage Michael Obi uit *Dead Men's Path* (1953), die zelf worstelt met de spanning tussen modernisering en traditie. In de derde en vierde les werd gewerkt met *'hybridity'* en *'mimicry'*, waarbij leerlingen analyseerden hoe personages zich aanpassen aan of juist verzetten tegen dominante normen. *Hybridity* verwijst naar het vermengen van culturele elementen uit verschillende achtergronden, wat leidt tot nieuwe identiteiten of vormen van expressie. *Mimicry* beschrijft hoe gekoloniseerde personen elementen van de dominante cultuur overnemen, soms als overlevingsstrategie, waardoor ze tegelijkertijd die cultuur bevestigen én ondermijnen. In de laatste twee lessen stond het con-

cept *'third space'* centraal: een tussengebied waarin nieuwe identiteiten ontstaan buiten binaire tegenstellingen als koloniaal/postkoloniaal of dominant/gemarginaliseerd. Door deze begrippen stapsgewijs te introduceren, ontstond een opbouwend kader waarmee leerlingen ambivalentie konden herkennen als iets dat niet alleen theoretisch, maar ook ervaringsmatig en cultureel ingebed is.

De ontwikkeling van de lessenreeks vond plaats in directe afstemming met de onderwijspraktijk. Als stagiair en onderzoeker binnen mijn masteropleiding voerde ik het onderzoek en de lessenserie zelfstandig uit op het Eijkhagencollege, waar ik op dat moment stage liep en de lessen verzorgde. Tegelijkertijd was ik werkzaam als docent Engels op het Emmacollege, een vmbo-school met een brede en cultureel diverse leerlingpopulatie. Hoewel het onderzoek zelf plaatsvond op het Eijkhagencollege, boden mijn ervaringen op het Emmacollege waardevolle aanvullende inzichten in hoe leerlingen met verschillende achtergronden omgaan met thema's als identiteit, representatie en culturele spanning. Ter voorbereiding verzamelde ik input via een vragenlijst onder zes docenten Engels van het Eijkhagencollege, voornamelijk actief in de bovenbouw. Uit hun reacties bleek een duidelijke behoefte aan concreet, gestructureerd en veilig toepasbaar lesmateriaal rondom postkoloniale literatuur. Op basis van deze input en de literatuur werden ontwerpcriteria geformuleerd, zoals het bieden van ruimte voor persoonlijke reflectie, het inzetten van diverse perspectieven, het expliciet maken van machtsverhoudingen, en het creëren van een veilige leeromgeving. Deze criteria vormden de leidraad bij het ontwerpen van de lessen en hielpen om leerlingen actief te ondersteunen in het herkennen en interpreteren van ambivalentie in postkoloniale contexten. Een uitgebreide onderbouwing van deze criteria en hun toepassing is te vinden in mijn scrip-

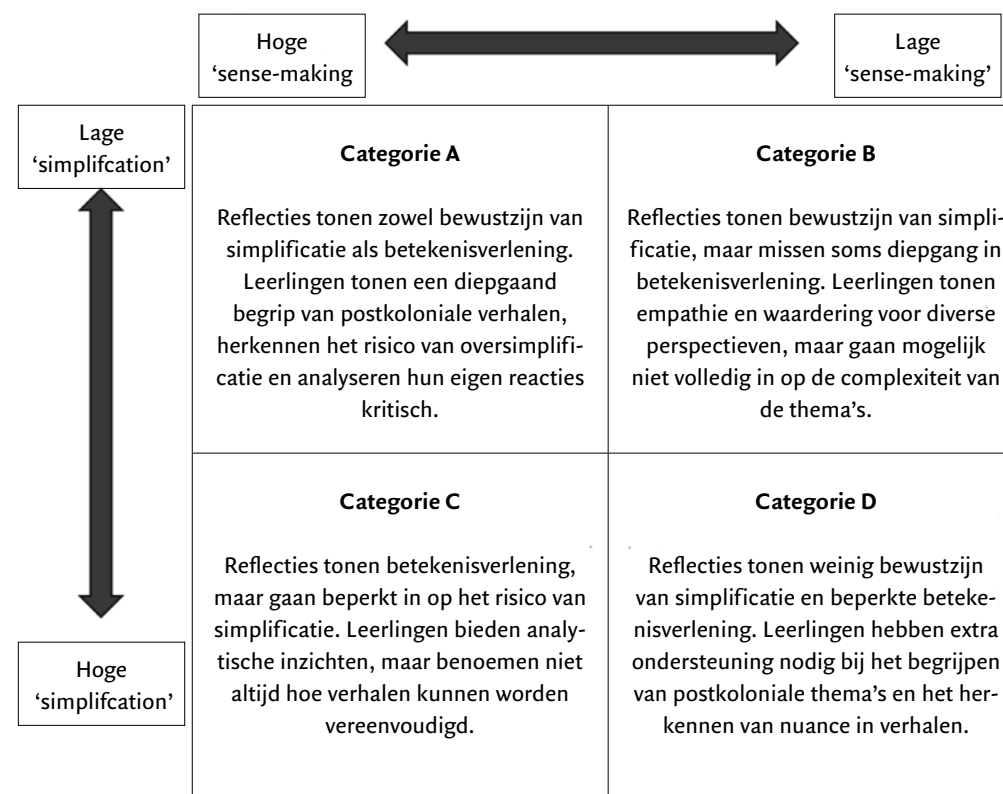
tie: *Decolonizing the Classroom: Shaping Pupils' Understanding of Ambivalence in Postcolonial Materials* (Schins, 2024).

Methodologie

In dit onderzoek werd een mixed-method benadering toegepast om te analyseren hoe leerlingen betekenis geven aan ambivalentie in postkoloniale literatuur, en hoe de dekoloniserende elementen van de lessenreeks dit proces beïnvloeden.

De kwantitatieve component bestond uit het gebruik van reflectieve journaling, waarbij leerlingen tijdens de lessen op vaste momen-

ten, zogenaamde *journaling stops*, hun gedachten en inzichten vastlegden. Deze stops waren gekoppeld aan sleutelconcepten zoals *double consciousness*, *hybridity*, *mimicry* en *third space*, en boden leerlingen de ruimte om hun persoonlijke reflecties te verbinden aan de literaire thema's. Voorbeelden van prompts waren onder andere: 'Welke spanning ervaart dit personage tussen twee werelden?', 'Herken je iets van jezelf in deze situatie?' en 'Wat zou jij doen in de plaats van dit personage?'. Aan het einde van lessen 2, 4 en 6 werden de losse reflecties samengevoegd tot drie uitgebreide *journal entries*, waarin leerlingen hun ontwikkeling in begrip en perspectief concreter konden samenvatten en verwoorden. Om deze

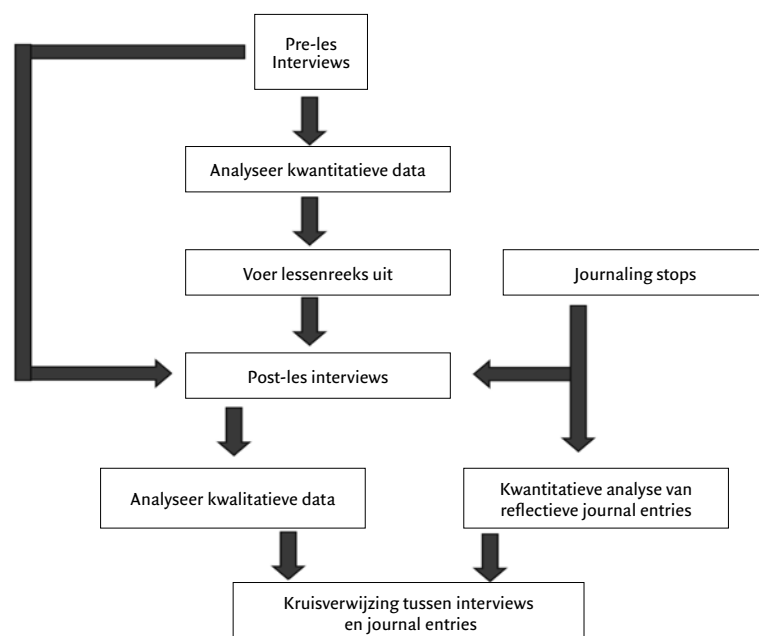


Figuur 1. Simplificatie en Sense-making: twee-continua-matrix

reflecties systematisch te analyseren, werd een analysekader ontwikkeld op basis van het model van Hubbs en Brand (2010), dat reflecties categoriseert langs twee assen: *simplification* en *sense-making*. De matrix maakt het mogelijk om de mate van vereenvoudiging en betekenisverlening in de reflecties te beoordelen, en onderscheidt vier categorieën: van diepgaande, genuanceerde reflectie (cel A) tot oppervlakkige, vereenvoudigde reacties (cel D) (zie figuur 1). Deze aanpak bood een kwantitatief raamwerk om de ontwikkeling van leerlingen in hun begrip van ambivalentie te volgen.

De kwalitatieve component bestond uit pre- en post-lesson interviews met vier leerlingen uit de onderzoeksgroep. De selectie was doelgericht en gebaseerd op culturele diversiteit, bereidheid tot reflectie en aanwezigheid tijdens de lessen. Twee leerlingen hadden een migratieachtergrond:

Omaira, een eerste generatie leerling met een Syrische achtergrond, en Majd, een leerling met een Palestijns-Turkse achtergrond die in Nederland is geboren. De andere twee, Robin en Mark, hadden geen migratieachtergrond. Door deze spreiding werd een breed scala aan perspectieven vastgelegd. De term ‘migratieachtergrond’ wordt hier uitsluitend gebruikt ter duiding van culturele diversiteit, met oog voor nuance en zonder stigmatiserende intentie. De pre-lesson interviews richtten zich op voorkennis, verwachtingen en houding ten opzichte van postkoloniale thema’s. Vragen als ‘Wat weet je al over kolonialisme?’, ‘Wat verwacht je van deze lessen?’ en ‘Hoe ga je om met teksten die je eigen overtuigingen uitdagen?’ boden inzicht in de beginsituatie van de leerlingen. De post-lesson interviews onderzochten hoe de lessen hun begrip van ambivalentie en postkoloniale literatuur hadden beïnvloed. Daarbij werd onder meer



Figuur 2. Proces van gegevensverzameling en analyse in samenhang

gevraagd: ‘Wat betekent ambivalentie voor jou na deze lessen?’, ‘Welke personages vond je ambivalent en waarom?’ en ‘Welke lesactiviteit hielp jou het meest om de verhalen te begrijpen?’

Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen, werd gebruik gemaakt van triangulatie: de combinatie van journaling en interviews bood zowel breedte als diepgang. De betrouwbaarheid werd versterkt door het gebruik van gestandaardiseerde interviewvragen en een consistente analysemethode. De gegevens werden geanalyseerd in een interactieve benadering, waarbij inzichten uit de interviews werden gekoppeld aan de reflecties in de journals. Zo kon bijvoorbeeld een uitspraak uit een interview worden teruggekoppeld naar een specifieke

ke journal entry, wat de interpretatie van het leerproces verrijkte. Deze wisselwerking tussen methoden maakte het mogelijk om patronen in begrip, twijfel en groei bij leerlingen te traceren. De methodologie is visueel samengevat in een diagram (zie figuur 2), dat een overzicht biedt van de gehanteerde onderzoeksopzet en analysemethoden. Deze gecombineerde aanpak maakte het mogelijk om een genuanceerd beeld te krijgen van hoe leerlingen postkoloniale literatuur en dekoloniserende didactiek ervaren en verwerken.

Resultaten van het onderzoek

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat leerlingen gedurende de lessenreeks een

L1/2 - Stop 1			L1/2 - Stop 2			L1/2 - Stop 3			L1/2 - Stop 4			Journal Entry 1		
C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³
A	2	11,1	A	0	0	A	1	5,6	A	0	0	A	2	11,1
B	10	56,1	B	4	22,2	B	8	44,4	B	4	22,2	B	2	11,1
C	2	11,1	C	5	27,8	C	2	11,1	C	0	0	C	2	11,1
D	4	22,2	D	9	50	D	7	38,9	D	12	66,7	D	12	66,7
Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)		

L3/4 - Stop 1			L3/4 - Stop 2			L3/4 - Stop 3			L3/4 - Stop 4			Journal Entry 2		
C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³
A	2	11,1	A	3	16,7	A	2	11,1	A	2	11,1	A	4	22,2
B	9	50	B	9	50	B	11	61,1	B	7	38,9	B	7	38,9
C	1	5,6	C	3	16,7	C	2	11,1	C	4	22,2	C	2	11,1
D	6	33,3	D	3	16,7	D	3	16,7	D	5	27,8	D	5	27,8
Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)		

L5/6 - Stop 1			L5/6 - Stop 2			L5/6 - Stop 3			L5/6 - Stop 4			Journal Entry 3		
C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³	C ¹	N ²	p ³
A	6	33,3	A	8	44,4	A	12	75	A	8	44,4	A	8	44,4
B	6	33,3	B	5	27,8	B	3	18,8	B	6	33,3	B	6	33,3
C	2	11,1	C	2	11,1	C	1	6,3	C	2	11,1	C	1	5,6
D	4	22,2	D	3	16,7	D	2	0	D	2	11,1	D	3	16,7
Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)			Total 18 (100%)		

C de categorie waarin een reflectie is ingedeeld (A = diepgaand begrip, B = groeiend bewustzijn, D = simplificatie),
 L de lesfase (bijv. L1-2 = lessen 1 en 2),
 N het aantal entries of stops dat in die categorie valt,
 P het percentage ten opzichte van het totaal aantal reflecties in die fase.

Figuur 3. Categorisatie van journal stops en entries

duidelijke ontwikkeling doormaakten in hun begrip van ambivalentie in postkoloniale literatuur. In de eerste lessen viel 61% van de journal entries in categorie D van de analysematrix, wat duidt op lage betekenisverlening en hoge simplificatie. Een leerling schreef bijvoorbeeld: *'The story is about a man who wants to build a school, but the villagers are angry. I think they should just accept it.'* In deze fase werd kolonialisme vaak nog gereduceerd tot een eenvoudig conflict tussen goed en fout, zonder aandacht voor onderliggende machtsstructuren of culturele spanningen. In lessen drie en vier verschoof dit beeld: 43% van de entries viel in categorie B, waarin leerlingen blijf gaven van een groeiend bewustzijn van nuance. Tegen het einde van de lessenreeks (lessen vijf en zes) viel 38% van de entries in categorie A, waarin leerlingen een diepgaand begrip toonden van ambivalentie en de risico's van oversimplificatie. Majd schreef bijvoorbeeld: *'Awiti's sacrifice is not just a tradition, it's a conflict between duty and self. I feel this too, when I have to choose between my two cultures.'*

Deze ontwikkeling is overzichtelijk weergegeven in figuur 3. De interviews bevestigen deze ontwikkeling. Omaira gaf aan dat haar perspectief op kolonialisme verschoof van een oppervlakkige interpretatie naar een besef van culturele ontwrichting: *'I used to think it was just about language or clothing, but now I see it changes how people think and feel.'* Mark, die aanvankelijk weinig voorkennis had, benoemde: *'I didn't know much about it, but now I see that it's not just black and white.'* There's a middle ground. Robin merkte op dat het concept ambivalentie hem hielp om the middle-way te zien en dat hij door de lessen more carefully naar teksten was gaan kijken. Leerlingen benoemden ook expliciet welke elementen van de lessen hen hielpen. Majd benadrukte het belang van samenwerken en reflectie: *'Comparing yourself to their world made me more aware of my own beliefs.'* Omaira prees de veilige leeromgeving: *'It was really good that*

you said it is okay to make mistakes and there was no right or wrong. That gave us freedom.' Robin vond de visuele uitleg van abstracte concepten zoals *third space* verhelderend.

Discussie

De bevindingen van dit onderzoek benadrukken het potentieel van een dekoloniserende lesaanpak om leerlingen te begeleiden in het ontwikkelen van een genuanceerd begrip van postkoloniale thema's. De verschuiving van simplificatie naar betekenisvolle reflectie, zoals zichtbaar in de journal entries en interviews, bevestigt de kracht van scaffolding, culturele relevantie en veilige leeromgevingen. Deze resultaten sluiten aan bij Vygotsky's (1978) theorie over de zone van naaste ontwikkeling, waarin leerlingen met de juiste ondersteuning in staat zijn om complexe concepten te internaliseren. Ook Freire's (1970) visie op kritisch bewustzijn komt terug in de groeiende bereidheid van leerlingen om hun eigen denkbeelden te bevragen. Toch kent dit onderzoek ook beperkingen. De steekproef was klein ($n = 18$), en slechts vier leerlingen namen deel aan de interviews. Hierdoor is de generaliseerbaarheid beperkt. Daarnaast vond de Interventie plaats aan het einde van het schooljaar, wat de tijd voor verdieping en herhaling beperkte. Een bijkomende beperking is dat de onderzoeker ook de docent was tijdens de lessenreeks. Dit kan hebben geleid tot sociaal wenselijke antwoorden van leerlingen, die zich mogelijk minder vrij voelden om kritische of persoonlijke reflecties te delen. Hoewel er expliciet is ingezet op het creëren van een veilige leeromgeving, blijft dit een aandachtspunt bij het interpreteren van de resultaten. Toekomstig onderzoek zou kunnen inzetten op langere interventies, grotere en meer diverse populaties, en het volgen van leerlingen over een langere periode om de duurzaamheid

van inzichten te meten. Desondanks laat dit onderzoek zien dat het mogelijk is om postkoloniale thema's op een betekenisvolle manier te integreren in het voortgezet onderwijs. Door leerlingen actief te betrekken bij complexe, soms ongemakkelijke verhalen, worden zij niet alleen taalvaardiger, maar ook wereldwijzer. Voor een uitgebreidere uitwerking van de resultaten, inclusief aanvullende citaten, tabellen en theoretische onderbouwing, wordt verwezen naar het volledige onderzoek (Schins, 2024).

Conclusie

Dit onderzoek biedt waardevolle inzichten in hoe specifieke elementen van een dekoloniserend klaslokaal bijdragen aan het begrip van ambivalentie in postkoloniale literatuur bij leerlingen. Door middel van een gemengde onderzoeksmethode werd zichtbaar hoe leerlingen met uiteenlopende voorkennis zich ontwikkelden in hun interpretatie van complexe postkoloniale thema's. De combinatie van reflectief journaling, gestructureerde lessen en een veilige leeromgeving leidde tot een meetbare verschuiving: waar in de eerste lessen 61% van de journal entries in categorie D viel (lage betekenisverlening, hoge simplificatie), viel in de laatste lessen 38% in categorie A, waarin leerlingen blijf gaven van genuanceerd begrip. Uit het onderzoek kwamen verschillende concrete dekoloniserende praktijken naar voren. Zo bleek het aanbieden van diverse perspectieven in teksten, het stimuleren van persoonlijke reflectie, en het expliciet bespreken van culturele identiteit en machtsverhoudingen effectief in het bevorderen van kritisch denken. Leerlingen als Majd en Omaira wisten ambivalentie te koppelen aan hun eigen ervaringen met culturele dualiteit, terwijl anderen, zoals Robin en Mark, aangaven dat het werken met begrippen als *'third space'* hen

hielp om voorbij simplificatie te denken. De noodzaak voor voortdurende professionele ontwikkeling blijkt uit de complexiteit van het onderwerp en de rol van de docent als begeleider in dit proces. Leerlingen gaven aan dat visuele ondersteuning, stapsgewijze uitleg en ruimte voor fouten essentieel waren voor hun leerproces. Dit vraagt van docenten niet alleen inhoudelijke kennis van postkoloniale theorie, maar ook pedagogische vaardigheden om een veilige en inclusieve leeromgeving te creëren. Professionaliseringstrajecten gericht op dekoloniserende pedagogiek zijn daarom cruciaal om leraren hierin te ondersteunen. Hoewel sommige leerlingen aan het einde van de interventie nog worstelden met abstracte concepten, toonden de post-lesson interviews een toegenomen bewustzijn van koloniale erfenissen en een bereidheid om deze kritisch te onderzoeken. Dit bevestigt dat het onderwijzen van postkoloniale literatuur niet slechts een didactische keuze is, maar een morele verantwoordelijkheid. Door het curriculum aan te passen en ruimte te maken voor deze verhalen, kunnen we bijdragen aan de vorming van een generatie die niet alleen taalvaardig, maar ook maatschappelijk bewust is.

LITERATUUR

- Abdul-Jabbar, W. K. (2015). The rise of the unsaid: spaces in teaching postcolonial literature. *Teachers and Teaching*, 21(2), 221–231. DOI: 10.1080/13540602.2014.928130
- Autar, L. (2017). Decolonising the classroom: Credibility-based strategies for inclusive classrooms. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 20(3), 305–320.
- Bacquet, G. (2021). Towards a decolonization of classroom practices in Chilean higher education: A suggested framework. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 16–25.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23, 191–206. DOI: 10.1080/03075079812331380384.
- Castro, J. (2010). Teaching postcolonial literature: The politics of pedagogy. *Journal of Postcolonial Writing*, 46(4), 421–432.
- Choi, K., & Liu, Y. (2020). Challenges and strategies for ELF-aware teacher development. *ELT Journal*, 74(4), 442–452.
- Diversi, M., & Moreira, C. (2013). Real world: Classrooms as decolonizing sites against neoliberal narratives of the other. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 13(6), 469v473.
- Du Bois, W. E. B. (1994). *The souls of black folk*. Gramercy Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed*. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Toward a sociology of education* (pp. 374–386). Routledge.
- Ganguly, K. (1993). Something like a snake: Pedagogy and postcolonial literature. *College Literature*, 19/20, *Teaching Postcolonial and Commonwealth Literatures* (February), 185–190.
- Hubbs, D. L., & Brand, C. F. (2010). Learning from the inside out: A method for analyzing reflective journals in the college classroom. *Journal of Experiential Education*, 33(1), 56–71. <https://doi.org/10.5193/JEE33.1.56>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matroud, S. H., & Kadhim, H. S. (2025). The voice of the marginalized: A critical examination of postcolonial literature in English. *International Journal of Humanities and Education Research*, 7(1), 209–220.
- Lin, A., & Martin, E. (2005). Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice. *New Perspectives on Language and Education. Multilingual Matters*.
- Masood, R. (2019, November 11). What is Ambivalence in Postcolonialism? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ckpC5ATWG5Y>
- Matthews, S. (2021). Decolonising while white: confronting race in a South African classroom. *Teaching in Higher Education*, 26(7-8), 1113–1121.
- Moore, A. R. (2016). Inclusion and \exclusion: A case study of an English class for LGBT learners. *TESOL Quarterly*, 50(1), 86–108.
- Morgan, P. [Piers Morgan Uncensored]. (2022, November 18). The full Cristiano Ronaldo interview with Piers Morgan | Parts 1 and 2 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JkquJRMvBIA>
- Raja, M. A. (2008). The postcolonial student: Learning the ethics of global solidarity in an English classroom. *Radical Teacher*, 82, 32–37.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willinsky, J. (2006). High school postcolonial: As the students ran ahead with the theory. In Y. Kanu (ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (pp. 95–115). University of Toronto Press.

JOEP SCHINS is docent Engels aan het Emmacollege in Heerlen. Hij is alumnus van de Fontys Lerarenopleiding Sittard, waar hij de Gerard Westhoff-Taaldidactiekprijs ontving voor zijn masterthesis *Decolonizing the Classroom; Shaping Pupils' Understanding of Ambivalence in Postcolonial Materials*, uitgevoerd op het Eijkhagencollege te Landgraaf. E-mail: j.schins@stichtinglvo.nl

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Natuur & techniek: een functionele context voor tekststructuuronderwijs?

KEES DE GLOPPER

Kooiker-den Boer, Hilde (2024). *Door lezen de wereld ontdekken. Natuur & Techniek als functionele context voor tekststructuuronderwijs*. Universiteit Utrecht. 222 blz. Isbn 978 94 6506 405 5.

daar niet alleen middel is, maar ook altijd doel. Op school leren we de wereld immers beschrijven en met behulp van taal beheersen.

De rol van taal in het leren

Op school kan het taalgebruik dat in de les en in schoolboeken wordt gehanteerd, leerlingen bij het leren hinderen of helpen. Dit geldt voor mondeling en schriftelijk taalgebruik, voor alle schoolniveaus en voor alle vakken waarin leerlingen kennis over de wereld verwerven. Voor de zaakvakken wordt dat sinds jaar en dag onderkend en geschraagd door de didactiek van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2020). In het voortgezet onderwijs krijgt het schoolvak Nederlands vaak de zorg toebedeeld voor het aanbrengen van de vereiste vaardigheden en het opzetten en ontwikkelen van schoolbreed taalbeleid. Met de inhoud van het schoolvak zelf wordt taalgericht vakonderwijs gewoonlijk niet in verband gebracht. Maar omdat bij Nederlands niet alleen de taalvaardigheden ertoe doen, maar het ook moet gaan om het opdoen van kennis over taal, communicatie en literatuur (Bax et al., 2021) is taalgericht vakonderwijs ook daar van rechtstreeks belang. Voor de zaakvakken geldt omgekeerd dat taalgebruik

Aan de rol van taal in het leren wordt in Nederland in vakdidactisch promotieonderzoek de laatste decennia gelukkig veel aandacht besteed. Voor mondeling taalgebruik gebeurt dat vooral vanuit een conversatieanalytische invalshoek (Herder, 2020; Hiddink, 2019; Pulles, 2021; Willemsen, 2019). De relatie tussen schrijven en leren is recent in drie verschillende dissertaties aan bod gekomen (Holdinga, 2023; Van Dijk, 2024; Van Driel, 2024), die alle in dit tijdschrift zijn besproken (Kuiken, 2024, De Gloppe, 2025). Aan deze rijke oogst is vorig jaar door Hilde Kooiker-den Boer een interessant en breed opgezet proefschrift toegevoegd: *Door lezen de wereld ontdekken. Natuur & Techniek als functionele context voor tekststructuuronderwijs*¹.

Vertrekpunt voor dit onderzoek vormt de constatering uit overzichtsstudies dat schriftelijk taalgebruik het leren in de vakken bevordert, terwijl het daar zelf ook van profiteert (Bradbury et al. 2014; Graham et al., 2020; Hwang et al., 2022). Deze vaststelling