

Ilse Bolscher: Een gemiste kans

In 1992 uitte Koos Hawinkels in het artikel 'Vrijheid in gebondenheid' zijn verontwaardiging over het feit dat, hoewel intercultureel onderwijs (ICO) sinds 1989 een volwaardig onderdeel van het curriculum uitmaakt, daarvan niets was terug te vinden in de voorstellen voor het literatuuronderwijs van de CVEN, die toen net haar eindverslag gepresenteerd had. In dit eindverslag werd het allochtone leerlingen toegestaan een aantal werken voor de boekenlijst te kiezen uit boeken in de eigen moedertaal, maar in hoeverre vertalingen van boeken uit andere culturen ook waardevol zouden kunnen zijn voor autochtone leerlingen kwam niet aan de orde. Hawinkels achtte het dan ook de hoogste tijd dat intercultureel literatuuronderwijs onder de aandacht werd gebracht door wensen te formuleren of door uitspraken te doen over het ontbreken van inzichten, discussies en materialen op dit gebied. Dat literatuur inderdaad een belangrijke rol kan spelen binnen intercultureel onderwijs werd in de loop der jaren door verschillende deskundigen (onder andere De Sterck, Thijs) aangetoond. Ook in het leerplan voor fictie in de basisvorming van de SLO (1993) werd aandacht besteed aan interculturaliteit.

Wie schetst dan ook mijn verbazing toen ik bij het lezen van het examenvoorstel van de vakontwikkelgroep Nederlands (VOGN) voor de Tweede Fase nauwelijks een uitspraak aantrof met betrekking tot een interculturele benadering van literatuur.

Oorspronkelijk Nederlands

De VOGN heeft ervoor gekozen geen vertalingen toe te staan op de lijst, maar alleen werken die 'oorspronkelijk in de Nederlandse taal geschreven' zijn. Als argument voor de concentratie op de Nederlandstalige literatuur

geeft de VOGN het feit dat 'CKV 1 in de mogelijkheid [voorziet] om werken uit de wereldliteratuur te lezen en aandacht te besteden aan de met literatuur verwante kunstvormen zoals tv-drama, toneel en film.' Het lijkt me geen sterk argument. De studielast van het nieuwe vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 is immers niet erg hoog, terwijl volgens de eindtermen van dit vak bovendien voor- en nawerk door leerlingen moet worden verricht bij literatuur. Dat betekent dat de aandacht die bij CKV 1 echt aan literatuur besteed kan worden heel beperkt is.

De enige verwijzing naar intercultureel literatuuronderwijs staat in de toelichting: 'In het perspectief van Nederland als multiculturele samenleving verdient de migrantenliteratuur die in toenemende mate in het Nederlands geschreven beschikbaar komt, de aandacht.' Ik vraag me af in hoeverre deze vrijblijvende formulering docenten er daadwerkelijk toe aanzet aandacht te besteden aan migrantenliteratuur. Veel docenten Nederlands zijn van mening dat hun vak niet voor niets Nederlands heet en wensen zich daarom te beperken tot de Nederlandse literatuur. Aandacht voor migrantenliteratuur en literatuur uit andere culturen past daar niet in.

Bovendien is me niet duidelijk waarom de VOGN zich beperkt tot migrantenliteratuur en literatuur uit andere culturen buiten beschouwing laat. Voorstanders van intercultureel literatuuronderwijs zijn het hier volstrekt niet mee eens. Zo pleit Hawinkels ervoor dat docenten door de overheid verplicht worden aandacht te besteden aan intercultureel literatuuronderwijs. Bovendien moet daarin volgens hem niet alleen migrantenliteratuur, maar de hele niet-westerse literatuur een plaats krijgen. Wie het gelijk aan zijn kant heeft in deze kwestie, is nog niet zo gemakkelijk vast te stellen. Laten we daarom eerst eens kijken naar de positie van de tegenstanders.

Kritische blik

Toen in 1989 intercultureel onderwijs werd ingevoerd, werd uitdrukkelijk gesteld dat ICO geen afzonderlijk vak is, maar een principe dat in de hele school in alle vakken geïntegreerd dient te worden. In de loop der tijden is ook duidelijk geworden dat intercultureel onder-

wijs niks te maken heeft met het aantal allochtone leerlingen op school. Het voorstel van de VOGN lijkt uit te gaan van de misvatting dat intercultureel onderwijs een vorm van zorg is voor allochtonen/migranten. Daarmee doen we echter de term intercultureel onderwijs tekort. Binnen intercultureel onderwijs kan naast andere culturen ook de eigen cultuur centraal staan.

Wezenlijke onderdelen van ICO zijn het zich bewust maken en leren analyseren van aspecten van die eigen cultuur in haar historische context en het reflecteren op vanzelfsprekendheden en op de interne verschillen in wat als één cultuur wordt beschouwd. Daardoor ervaren leerlingen dat culturen veel minder homogeen zijn als veelal wordt aangenomen (Hawinkels 1995). Om dit te bereiken is literatuur natuurlijk bij uitstek geschikt. Bij het lezen en praten over literatuur komen immers vaak bijna automatisch ook cultuur en geschiedenis aan de orde. Inhoud en thematiek kunnen een belangrijk aanknopingspunt vormen in de vergelijking tussen culturen. Daarbij is het mijns inziens heel belangrijk dat er niet alleen gestreefd wordt om via een positieve benadering begrip en respect voor andere culturen te bewerkstelligen. Het is onzin dat leerlingen alle aspecten van een andere cultuur zouden moeten waarderen. Veel belangrijker is dat ze door het lezen van literatuur uit verschillende (niet-westerse) culturen een kritische blik ontwikkelen, waardoor ze in staat zijn hun eigen normen, waarden en aannames te vergelijken met normen, waarden en aannames in andere culturen.

Literaire kwaliteit

Daarnaast is er nog een belangrijke reden om niet-westerse literatuur bij het vak Nederlands aan te bieden: de kennismaking met deze literatuur zorgt voor een verrijking van de 'literaire bagage' van leerlingen. Dit element wordt veel te vaak over het hoofd gezien.

Voor mijn afstudeerscriptie *Over de grenzen van literatuuronderwijs* heb ik onder andere onderzocht welke redenen auteurs van lesmateriaal hebben voor het gebruik van romans en verhalen uit andere culturen. Heel vaak zijn deze redenen sociaal-maatschappelijk van aard, zoals het creëren van meer begrip en een

toleranter houding ten opzichte van mensen die 'anders' zijn, het bevorderen van een anti-racistische houding en het vergroten van kennis en begrip. Daar is in beginsel niks op tegen, maar het is jammer dat methoden zo weinig oog hebben voor de literaire kwaliteit die werken uit andere culturen wel degelijk bezitten. Er is maar weinig materiaal dat expliciet aandacht besteedt aan 'literaire vorming'. Een voorbeeld van lesmateriaal dat hier wel van uitgaat is *Leeswijzer 16-18 jaar* onder redactie van Marita de Sterck. In dit boek wordt benadrukt dat vergelijkingen tussen compositie, verhaaltoon en stijl vaak voor een verbreding van het literaire blikveld van de leerling zorgen en tegelijkertijd de kenmerken van de eigen literatuur duidelijker maken. Bovendien ontzenuwen deze romans indirect het cliché van de cultuurloze derde wereld en de cultuurloze migrant. Leerlingen kunnen door deze literatuur ervaren welke thema's universeel zijn, hoe elke cultuur op een eigen manier antwoorden bedenkt voor cruciale vragen en welke rol literatuur kan spelen in het doorbreken van stereotypen. Ten slotte vindt De Sterck het belangrijk dat de relativiserende humor waarmee niet-westerse schrijvers hun verhalen in beeld brengen bij jongeren vaak meer begrip en respect uitdrukt dan de kommer-en-kwelboeken die de westerse romans overheerst. Een belangrijke kanttekening die ze hierbij overigens maakt, is dat het effect van literatuur op de denkbeelden en houdingen van jongeren niet overdreven mag worden. Desondanks zijn er mijns inziens genoeg sociaal-maatschappelijke en literaire redenen om literatuur uit andere culturen te behandelen in het kader van literatuuronderwijs.

Welke culturen?

Daarmee heb ik nog niet de vraag beantwoord of *alle* niet-westerse literatuur de aandacht moet krijgen, zoals Hawinkels bepleit of dat daarin een beperking moet worden aangebracht, zoals de VOGN voorstelt met haar keuze voor migrantenliteratuur. In principe zou het ideaal zijn als binnen intercultureel literatuuronderwijs aandacht wordt besteed aan de literatuur van een verscheidenheid aan culturen, waarbij kenmerken van die literatuur en haar culturele achtergrond aan de

orde komen en met elkaar vergeleken worden. Er zijn echter een paar redenen te noemen die pleiten voor een beperking.

De eerste reden is pragmatisch van aard. Het is een utopie om te denken dat aan alle culturen in gelijke mate aandacht kan worden besteed. Bovendien wordt er op die manier een groot beroep gedaan op de belezenheid van de leraar, waardoor er sprake is van belangrijke taakverzwaring. Voor leerlingen is het zinvoller dat ze een duidelijk beeld krijgen van de culturen die de samenleving beïnvloed hebben, dan dat ze fragmentarisch een grote verscheidenheid aan culturen uit de hele wereld krijgen aangeboden. Daarbij komt dat het laatste waarschijnlijk het ontstaan van clichés vergroot in plaats van verkleint. Daarom is het beter om de literatuur van die culturen centraal te stellen die in Nederland rijk vertegenwoordigd zijn.

Een tweede reden om dit te doen is van didactische aard: voor het lezen van literatuur en het beleven van plezier daaraan, is het belangrijk dat leerlingen zich kunnen inleven. De aanwezigheid van een aantal culturen in de samenleving en misschien ook in de klas, kan de verhalen van deze culturen een stuk dichterbij brengen, waardoor identificatie en inleving gemakkelijker tot stand komt.

De optie die Hawinkels voorstaat om alle niet-westerse literatuur onderwerp te maken van intercultureel literatuuronderwijs, lijkt me om bovengenoemde redenen niet realiseerbaar en niet wenselijk. Dat betekent echter niet dat we ons moeten beperken tot migrantenliteratuur. Het gaat er niet alleen om dat we kennismaken met de manier waarop een migrant tegen onze samenleving aankijkt, maar ook om verrijking. Een vergelijking van de literatuur van een migrant met de literatuur uit zijn land van herkomst kan interessante aandachtspunten opleveren. Ik vind het dan ook onbegrijpelijk dat de VOGN de literatuur uit het land van herkomst niet in haar voorstel betrokken heeft.

Integratie

Ik hoor verschillende docenten denken: 'Alles mooi en aardig, dat intercultureel literatuuronderwijs en ik zou er best wat aandacht aan willen besteden, maar mijn lessen zitten al

zo vol! Hoe moet ik ook nog tijd vrijmaken voor extra onderwerpen en lessenseries?' Het is echter een misverstand om te denken dat intercultureel literatuuronderwijs zoveel meer lestijd kost. Naast de mogelijkheid om in aparte lessen(reeksen) aandacht te besteden aan interculturele aspecten, kan intercultureel onderwijs juist heel goed geïntegreerd worden in de reguliere les. Waarom zouden docenten bij de behandeling van bijvoorbeeld perspectief in literatuur alleen maar uit kunnen gaan van Nederlandse voorbeelden? Ook begrippen als verhaaltoon en humor lenen zich uitstekend voor een interculturele benadering. De Turkse en Marokkaanse literatuur bieden met hun legendes over Nasreddin Hodja een echte humorcultus, waarin de schavuit Hodja het opneemt voor de zwakkeren in de samenleving. Ook de Surinaamse en Antilliaanse literatuur hebben een dergelijke volksheld in de figuur van de spin Anansi. Dergelijke figuren vertonen grote overeenkomsten met Tjil Uilenspiegel en Reinaart de Vos uit respectievelijk de Vlaamse en de Nederlandse cultuur. Bij de behandeling van humor zou het heel interessant zijn om verschillen en overeenkomsten met achterliggende (vaak culturele) oorzaken te onderzoeken. Het boek *Een kijk op de wereld, Intercultureel leesonderwijs* (1995) bevat een uitgebreide bibliografie met werken uit verschillende culturen.

Ook poëzie is heel geschikt voor een interculturele benadering. In *Moer* 1996 • 3 heeft Corina Prosper een interculturele lessenserie poëzie rond de Marokkaans-Nederlandse dichter Mustafa Stitou beschreven. Ook hier geldt weer dat verschillende soorten poëzie en het begrippenapparaat geïllustreerd kunnen worden aan de hand van voorbeelden uit Nederland en andere culturen. In de uitgaven van het VADO-project is een verzameling van Chileense, Zuidafrikaanse, Palestijnse, Turkse en Indonesische gedichten opgenomen, die heel bruikbaar is.

Intercultureel literatuuronderwijs is in die zin meer een kwestie van accenten leggen dan het ontwikkelen van compleet nieuwe lesinhouden. Ik zal niet ontkennen dat een dergelijke benadering qua voorbereiding wat meer tijd kost dan een gewone literatuurles, omdat er meer zoekwerk verricht moet worden. Daartegenover staat de uitdaging om

samen met leerlingen nieuwe gebieden te ontdekken, waarvoor nog geen pasklare antwoorden bestaan. Deze aanpak past mijns inziens heel goed binnen de ideeën voor de Tweede Fase.

De Vakontwikkelgroep heeft gemeend de Nederlandstalige literatuur streng te moeten bewaken en slechts ruimte willen maken voor 'migrantenliteratuur'. Daarmee heeft ze de kans om intercultureel onderwijs een serieuze plaats binnen het vak Nederlands te geven, voorbij laten gaan. Docenten worden bevestigd in hun idee-fixe: ico is iets voor zwarte scholen. Dat is een trieste constatering.

Literatuur

- Boer, M. de, D. Prak & E. Wagemans, 'Fictie in de basisvorming, een leerplan' in: *Tsjip* 3/4, 1993.
- Bolscher, I., *Over de grenzen van literatuuronderwijs. De mogelijkheden van intercultureel literatuur- en fictie-onderwijs*. Enschede, SLO, 1995.
- Delnoy, R., *Intercultureel gepland*. Enschede, SLO, 1994.
- Hawinkels, K., 'Vrijheid in gebondenheid' in: *Levende talen* 468, 1992.
- Hawinkels, K., *Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs*. Den Haag/Leuven, NBLC/Davidsfonds/Infodok, 1995.
- Sterck, M. de & M. van Baevel, *Leeswijzer 16-18 jaar*. Leuven/Almere, Davidsfonds/Infodok, 1993.
- Thijs, B., 'Nederlands' in: Hoeij, J. van, *Intercultureel onderwijs per vak bekeken*. Den Bosch, SLO/LPC, 1990.
- Vakontwikkelgroep Nederlands, *Advies Examenprogramma's havo/vwo*. Enschede/Den Haag, SLO, 1995.

Annerieke Freeman-Smulders:

Zinvol leren lezen

Sinds het verschijnen van het IEA-rapport (Elley, 1992) waaruit bleek dat het Nederlandse leesonderwijs internationaal gezien bij vergelijkbare landen achterbleef, zijn er veel artikelen verschenen en suggesties gedaan om tot verbetering van de leesresultaten te komen. Recent heeft staatssecretaris Netelenbos aan het Expertisecentrum Taalonderwijs (gelieerd aan de Universiteit van Nijmegen) acht miljoen gulden ter beschikking gesteld voor de vernieuwing van het taal- en leesonderwijs. Het Expertisecentrum heeft hiertoe het in 1995 verschenen rapport Probleemidentificatie en Aanzet voor een Actieplan Taal van de commissie Aarnoutse, verder uitgewerkt. Het themanummer 'Taalonderwijs op de basisschool: een kwestie van kwaliteit' (Moer 1996 • 1), is geheel aan deze plannen gewijd.

Als schoolbibliotheekconsulent heeft Annerieke Freeman-Smulders van 1970 tot 1985 ervaringen opgedaan met het (boeken) lezen van kinderen en de relatie hiervan tot het leesonderwijs op de basisschool. Vanuit deze achtergrond omschrijft ze in dit artikel wat in haar ogen het doel van het leesonderwijs moet zijn, en de wijze waarop dat doel bereikt zou kunnen worden. Zelfstandigheid en zinvol leren zijn daarbij kernbegrippen.

Vervolgens toetst Freeman-Smulders het Actieplan Taal van de commissie Aarnoutse aan haar eigen visie. Hierna volgt een summiere analyse van het huidige leesonderwijs en de recente ontwikkelingen. Het artikel besluit met een oproep: de eigen leerkracht van kinderen moet beter worden ingezet. Het onderwijs moet de voorwaarden scheppen waarbinnen kinderen zoveel mogelijk zelfstandig leesvaardigheden kunnen verwerven.

Buiten school leest een mens een tekst of een boek om kennis te nemen van de inhoud. Betrokkenheid bij die inhoud vormt de motivatie tot lezen. Het leesonderwijs moet uiteindelijk leiden tot vruchtbaar (buitenschools) lezen. Dat houdt in dat de leeslessen op school