

Koos Hawinkels:

De blinde vlek van de vog-Nederlands

U herinnert zich vast nog wel de commotie die ontstond toen de kerndoelen voor de Basisvorming het begrip literatuur vervangen bleken te hebben door de term *ficte*. Ik vermoed dat die commotie nog veel groter geweest zou zijn als het niet 'maar' om de onderbouw was gegaan. Immers, daar betreft het jeugdliteratuur en och, dat is nog niet echt serieus.

Toch was de keuze voor de term *ficte* een heel consequente. Er was namelijk de laatste decennia heel wat in beweging geraakt wat betreft het literatuuronderwijs. De belangrijkste ontwikkelingen waren volgens mij:

- In het kader van de democratisering van het onderwijs werd het elitaire karakter van het traditionele literatuuronderwijs aangepakt: naast literatuur moest ook lectuur worden onderwezen. De literaire kwaliteit van de teksten was niet meer doorslaggevend, maar de mogelijkheid om met die teksten bij te dragen aan de ontplooiing en ontwikkeling van de leerling.
- Omdat het schrift niet de enige manier is om literatuur vast te leggen en door te geven, moest er aandacht zijn voor andere 'dragers' van literatuur. Orale literatuur werd naar voren geschoven onder andere in een vergroterde belangstelling voor het vertellen, en de (verhalende) literatuur in de media (vooral de tv) werd erkend als ook een vorm van 'verhalen'. Vergelijking van gebruikte technieken zou tot verheldering van concepten bij leerlingen kunnen leiden.
- Omdat Nederland opengegooid werd naar de wereld, moest het onderwijs mee en zich niet beperken tot het eng nationale, oorspronkelijk Nederlandstalige, maar juist de wereld in vertaling in de klas brengen. Enerzijds omdat ieder verstandig mens wel inzag dat er buiten Nederland ook heel waardevolle (en soms zelfs nog waardevoller) teksten

waren en werden geschreven, en anderzijds omdat door de confrontatie van de Nederlandse literatuur met die andere het typisch eigen, Nederlandse karakter van die literatuur duidelijker in het oog zou springen.

- Omdat Nederland al lang geen monoculturele samenleving meer is, wilde een aantal leraren de literatuur inschakelen bij de vergelijking van literaturen en culturen om zo bij te dragen aan de interculturele ontwikkeling van de leerlingen.
- Omdat de mens niet alleen uit verstand bestaat, moest naast tekstbestudering ook tekstervaring een volwaardige plaats in het onderwijs krijgen. Literatuur is kunst en kunst wordt niet alleen beschouwd en bestudeerd, maar vooral 'genoten', ervaren. Die ervaring moest dus geëxploreerd en geëxploiteerd worden. Een van de consequenties hiervan was dat sommige collega's ook 'hoogwaardige' jeugdliteratuur in de bovenbouw van het HAVO en VWO op het programma namen. Hun belangrijkste argument was dat deze jeugdliteratuur beter aansloot bij de psychologische leeftijd en daardoor bij het inlevingsvermogen en de belangstelling van de leerlingen dan heel wat volwassenenliteratuur. Waardoor de kans veel groter was dat de leerling de relevantie van deze literatuur voor zijn eigen ontwikkeling zou ervaren.

Het zou dus heel consequent geweest zijn als de vog-Nederlands in het kader van de longitudinale aansluiting van dezelfde ontwikkelingen was uitgegaan en deze had vertaald in aanbevelingen. Dat heeft ze op een aantal punten inderdaad gedaan, maar op tenminste vier punten niet.

- Op het gebied van de literaire kwaliteit van de teksten is de vog-N teruggekeerd tot de 'erkende literaire kwaliteit'. Maar, zegt de toelichting: '... dat de leraar zelf oordeelt over wat onder 'erkende literaire kwaliteit' dient te worden verstaan.'
- Over de mogelijkheid orale literatuur of literatuur die via de massamedia gepresenteerd wordt bij het eindexamen te betrekken zwijgt de vog-N in alle talen. Waarschijnlijk is zij er dus niet voor.
- De vog-N heeft ervoor gekozen geen vertalingen toe te staan, maar alleen werken die 'oorspronkelijk in de Nederlandse taal

geschreven' zijn. Daarmee is impliciet de hele vertaalde jeugdliteratuur uitgesloten. Ik betreur dat zeer en ik vind het ook niet consequent. Als de VOG-N in de algemene doelstelling voor literatuur zo de nadruk legt op de eigen literaire belangstelling en ontwikkeling van de leerling, dan zou ze toch de literatuur die juist voor deze leeftijdsgroep en wat jonger geschreven wordt (ik doel op werken van auteurs als Cynthia Voigt, Aidan Chambers, Jostein Gaarder en Peter Pohl), niet moeten uitsluiten.

De argumentatie van de VOG-N is heel mager. Zij schrijft: 'De concentratie op de Nederlandstalige literatuur is mogelijk omdat CKV 1 voorziet in de mogelijkheid om werken uit de wereldliteratuur te lezen en aandacht te besteden aan de met literatuur verwante kunstvormen zoals tv-drama, toneel en film.' Maar in CKV 1; *Een brochure als explicitering van het programma voor CKV 1* van de SLO (mei 1996) staat op p. 8 te lezen: 'In de eindtermen is geformuleerd dat leerlingen ook bij literatuur voor- en nawerk moeten verrichten. De studielast is niet erg hoog. Dat houdt dus in dat de literaire activiteiten van literatuur bij CKV 1 slechts zeer beperkt van omvang kunnen zijn.' (cursivering KH)

- Het interculturele aspect is verschrompeld tot een opmerking 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.'

Nu mag de VOG-N als onafhankelijk adviesorgaan natuurlijk adviseren wat zij zelf verstandig acht. Het verbaast me echter in hoge mate dat de VOG-N kennelijk niet verder is gekomen dan die 'migrantenvliteratuur', die immers maar een heel klein aspect is van de interculturele literatuur. Ik ben dan ook bang dat met dit advies het intercultureel literatuuronderwijs de doodsteek wordt toegebracht en dat betreur ik zeer. Temeer daar intercultureel literatuuronderwijs geen volstrekt eigen didactiek behoeft, maar een kwestie is van accenten. Er hoeft niets nieuws voor uitgevonden te worden; wat de didactiek betreft kunnen leraren volstaan met bestaande didactische werkwijzen. Maar zij zullen natuurlijk wel teksten uit niet-Nederlandse culturen moeten lezen en laten lezen. En dat kan

stuiten op het aloude en gerechtvaardigde bezwaar van de taakbelasting.

Marita de Sterck heeft in *Leeswijzer 16-18 jaar* (Davidsfonds/Infodok 1993) helder uiteengezet waarom zij aandacht voor andere culturen in ons Nederlandse en Vlaamse onderwijs van belang vindt: 'De motieven om literatuur uit andere culturen te lezen, zijn zelden uitsluitend literair. Uitgeverijsten benadrukken doorgaans het informatieve element, de kennismaking met de aparte wereld, het inzicht krijgen en bijleren, het getuigeniselement dat voor de keerzijde van de medaille moet zorgen. Vaak immers wordt erop gewezen dat dit proza de informatie die ons via de media over de betreffende culturen bereikt, aanvult en in een andere (zingevende) dimensie plaatst. Dit wordt ook wel terecht tot de belangrijkste verdiensten van deze romans gerekend. Maar wat te vaak vergeten wordt is dat veel van deze uitgaven ook (nog) alle kwaliteiten hebben die men van goede literatuur mag verwachten' (p. 79).

Zij noemt als argumenten voor het gebruiken van deze literatuur in de klas:

- *Literaire kwaliteit* Zij wijst erop dat de meeste van deze romans in stilistisch opzicht een verrijking zijn van het Westeuropese palet, zoals zij dat noemt, en daarmee voor jonge mensen een verbreding van hun literaire blikveld. 'Door confrontatie worden ook de distinctieve eigenschappen van de eigen literatuur duidelijker. Indirect ontzenuwen deze romans bovendien het cliché van de cultuurloze derde wereld en de cultuurloze migrant.'
- *Inhoudelijke diepgang* Daarbij wijst zij erop dat 'het continent, land en stambehoren' (...) de thematiek onbetwistbaar apart kleurt.' Maar, zegt zij: 'Het meest intrigerende verschilpunt met de westerse literatuur is de manier waarop het thema van het groepsbehoren centraal staat. Dit staat in een schril contrast met het identiteitsbesef in de westerse romankunst, waarin de individuele persoonlijkheid veel sterker benadrukt wordt dan de groepsidentiteit.' 'Romans uit de andere culturen brengen wat in onze ogen al gauw een grijze problemenmassa lijkt (economische ontwikkeling en politieke onlusten) tot zijn humane, dagelijkse dimensie terug en ontzenuwen indirect een aantal diep verankerde clichés.' 'Jonge mensen kunnen door deze

literatuur ervaren welke thema's universeel zijn, hoe elke cultuur op een eigen manier antwoorden bedenkt voor cruciale existentiële vragen, hoe etnocentrisch de westerse blik op andere culturen was en is en welke rol literatuur kan spelen in het doorbreken van deze stereotiepen.'

- *Verhaaltoneel* 'Veel westerse romans hangen een victimiserend beeld op van andere culturen. Maar auteurs uit deze culturen leggen zelf niet zelden de klemtoon op de enorme weerbaarheid en overlevingsdrang. Voor veel jonge mensen betekent een kennismaking met het humoristische element in deze literatuur dan ook een verrassing. De relativerende humor waarmee ze hun verhalen in beeld brengen lokt bij jonge mensen vaak meer begrip en respect uit dan de kommer-en-kwel-sfeer die de westerse romans overheerst.'
- *Wereldbeeld*: confronterende boodschap. Doordat wij westerlingen in deze literaturen 'de andere' zijn, kunnen deze literaturen bijdragen tot een grotere openheid ten opzichte van andere culturen en een vermindering van onze etnocentriciteit. 'Het stereotiepe beeld van de weinig snuggere, werkonwillige, cultuur- en geschiedenisloze «andere», weerloos tegenover het leed dat hem aan de grond kluistert, wordt doorbroken.'

Over het effect van aandacht voor deze literaturen is De Sterck (net zoals ik) overigens niet blind euforisch. Zij erkent dat het gevaar groot is dat deze teksten gereduceerd zullen worden tot sociologische documenten om de problematiek van de derde wereld onder de aandacht te brengen. Maar in de handen van een verstandige docent die een adequate didactische aanpak hanteert, levert deze literatuur een verrijking op van het literatuuronderwijs op zowel literair-technisch en stilistisch als op thematisch gebied.

Die verrijking is het argument waarom een aantal mensen dat interculturele literatuuronderwijs zo graag gehandhaafd en zelfs uitgebreid had gezien. Als tegenwicht, vergelijkingsmateriaal en aanvulling op de Westerse literatuur. Maar als de overheid op advies van de VOG-N deze teksten in de bovenbouw van het HAVO en VWO verbiedt, dan houdt het interculturele literatuuronderwijs op te bestaan. Een betreurenswaardige verarming.

In de rest van dit artikel zal ik proberen aan te geven welke positieve bijdrage intercultureel literatuuronderwijs kan leveren aan de vorming van de schooljeugd. Docenten kunnen dan zelf bepalen in hoeverre ze er buiten het examen om aandacht aan willen geven. De voornaamste waarde van intercultureel literatuuronderwijs is dat het leiden kan tot een gezond cultuurrelativisme. Niet tot het absurde idee dat alle culturen gelijk zijn en je dus ook zaken als vrouwenbesnijdenis, weduwenverbranding of kinderarbeid positief moet waarderen met als argument dat 'het nu eenmaal tot die mensen hun cultuur behoort.' Wel tot het inzicht dat iedere cultuur de toevallige resultante is van de loop van de geschiedenis en dus ook anders had kunnen zijn. Dat betekent dat iedere cultuur, en dus ook de onze, aan veranderingen onderhevig is, welke veranderingen gedeeltelijk door menselijk ingrijpen veroorzaakt kunnen worden. Dat inzicht lijkt mij voor jonge, opgroeiende mensen van groot belang. Nu het vak geschiedenis in de Tweede Fase een schaars goed wordt, zouden we zuinig moeten zijn op die onderdelen van andere vakken die tot dat inzicht van toevalligheid en veranderlijkheid en veranderbaarheid kunnen bijdragen. Intercultureel literatuuronderwijs is er daar een van. De waarde blijkt uit de definitie:

Intercultureel literatuuronderwijs is literatuuronderwijs dat jonge mensen:

- 1 bewust maakt van hun *eigen* culturele waarden, normen en aannames;
- 2 in staat stelt *eigen* culturele waarden, normen en aannames te analyseren;
- 3 in contact brengt met houdingen, waarden en instituties van andere culturen;
- 4 in staat stelt hedendaagse waarden, houdingen en instituties in verband te brengen met hun historische ontstaansgronden;
- 5 bewust maakt van het niet-statische karakter van culturen en van de mogelijkheid tot verandering

Vier van de vijf elementen van deze definitie laten zien dat het een misverstand is als mensen denken dat intercultureel onderwijs zoiets is als zorg voor migranten en allochtonen. Leraren die zeggen: 'Wij hoeven niet aan intercultureel onderwijs te doen, want bij

ons op school zitten geen migrantenkinderen,' hebben er niets van begrepen. En de VOG-N dus ook niet. Wezenlijke onderdelen van intercultureel onderwijs zijn het zich bewust maken en het leren analyseren van aspecten van de *eigen* cultuur in haar historische context. Het reflecteren op vanzelfsprekendheden en op de interne verschillen in wat als één cultuur wordt beschouwd. Denk maar aan de verschillen tussen Limburgers en Groningers, tussen Gooise kakkers en Amsterdamse volkskinderen etcetera. En binnen het Nederlands taalgebied aan overeenkomsten en verschillen tussen Vlaanderen en Nederland. Daarnaast hoort er in een multiculturele samenleving natuurlijk bij dat men kennis vergaart over de culturen van anderen, waaronder in elk geval de in eigen omgeving woonachtige allochtonen en hun nakomelingen.¹ Bij intercultureel literatuuronderwijs gebeurt dat kennis vergaren in elk geval met gebruikmaking van literatuur, maar zeker ook door middel van confrontatie van wat die literatuur biedt met andere teksten en gegevens. Het is dus onjuist om, wat de VOG-N doet, de mogelijkheden tot de migrantenliteratuur te beperken. Die vormt namelijk maar een klein onderdeel van de teksten die voor intercultureel literatuuronderwijs nodig zijn, met een heel beperkte eigen thematiek: het leven in en tussen twee culturen.

Er hoort ook aandacht te zijn voor de *historische ontwikkelingen van de eigen cultuur en van andere culturen, en daarmee voor hun niet-statische karakter, hun veranderbaarheid*. Voor jonge mensen die hun toekomst vorm moeten geven, lijkt me dit van groot belang. Het zou wel eens een van de voor hen aantrekkelijkste kanten van intercultureel literatuuronderwijs kunnen zijn.

Daarnaast gaat het om een vorm van *waardenonderwijs*. Men doet daaraan geen recht met het pleiten voor aandacht voor migrantenliteratuur zoals de VOG-N doet. Migrantenliteratuur focust vooral op de problemen die allochtonen ondervinden bij hun integratie in hun nieuwe leefomgeving. Slechts in de literatuur uit andere culturen, waaronder vanzelfsprekend die van herkomst van de allochtonen, vind je de volheid van die culturen. En daarmee geconfronteerd worden kan vol-

gens mij een verrijking voor jonge mensen betekenen.

Ik denk dat de overheid er verstandig aan zou doen de *verplichting* in te voeren tot het kiezen van literaire werken uit andere culturen. En dan niet alleen anders dan de Nederlandse en Vlaamse, maar anders dan de *hele* westerse (Noordwest-Europese en Noord-Amerikaanse) cultuur. Alleen zo zou aan de basale voorwaarde voor kennisname van vreemde culturen voldaan zijn. Want ook aan waardenonderwijs ligt natuurlijk kennis van elementen van andere culturen ten grondslag. Je kunt geen waarde toekennen aan iets wat je niet kent.

En omdat het waardenonderwijs is, is het dus vooral een kwestie van didactiek. Ik citeer de ad hoc subcommissie Nederlands VO-II van de VALO-M. Onder het kopje: 'Welke didactische optie?' schrijft zij in haar advies p. 16: 'Waardenontwikkeling vereist waardenuitwisseling en discussie, ook vanuit intercultureel perspectief. Daartoe moet de docent beschikken over een arsenaal aan werkvormen en gesprekstechnieken die leerlingen stimuleren na te denken over hun waardering en de oorsprong daarvan, en bereidheid onderling dergelijke gedachten uit te wisselen. *Een catalogus van dergelijke werkvormen, boekpromotietechnieken en gesprekstechnieken lijkt heel wenselijk*' (cursivering KH). Voor alle duidelijkheid nogmaals: geen aparte didactieken, maar een selectie uit ook voor andere vormen van literatuuronderwijs geschikte aanpakken.

Voor wat die didactieken betreft verwijs ik u naar *Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs*, onder mijn redactie verschenen in 1995. Ik heb in dat boek verzameld wat ik ken aan voor intercultureel literatuuronderwijs geschikte didactische werkwijzen. Verder vindt u erin:

- 1 een geannoteerde bibliografie van
 - a volwassenenliteratuur uit herkomstlanden, geschikt voor leerlingen van 15 jaar en ouder;
 - b jeugdliteratuur uit landen van herkomst;
 - c (jeugd)literatuur uit Nederland en de rest van Europa waarin 'leven met en/of in twee culturen' ruim aandacht krijgt, waaronder migrantenliteratuur.
- 2 Achtergrondartikelen over landen van her-

komst, de plaats van (jeugd)literatuur in die culturen en een schets van de huidige cultureel-literaire situatie.

- 3 Pedagogisch-didactische aanwijzingen voor leraren en lerarenopleidingen om met deze literatuur in de klas en de opleiding om te gaan.

Een kijk op de wereld bevat niet het laatste woord over intercultureel literatuuronderwijs, maar het kan volgens mij een substantiële bijdrage leveren aan het tot stand komen ervan als normaal onderdeel van alle literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen. En dat ondanks de aanbevelingen van de VOG-N, die het immers uitsluitend uit het eindexamen weert. Over wat docenten daarvoor en daarnaast doen, heeft de VOG-N gelukkig niets te zeggen.

Noot en literatuur

- 1 Het schijnt dat de derde generatie van wat eens immigranten waren, zich geheel geassimileerd kan hebben. Dat dit geen natuurwet is, laat overigens de situatie in de VS zien, waar veel groepen immigranten juist weigeren te integreren omdat ze hun eigen identiteit willen bewaren. Dat die identiteit dan toch aanwijsbaar verschilt van die van het land van herkomst, maakt de zaak alleen maar ingewikkelder.

Veel Joden in de diaspora, zoals de diamantairs en diamantslijpers in Antwerpen, zijn ook voorbeelden van deze bewuste keus voor niet integreren en tegelijk een eigen identiteit ontwikkelen.

Duff, A. & A. Maley, *Literature*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

Geljon, Cor, *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum, Coutinho, 1994.

Hooijberg, Liesbeth, 'Grenzeloos. Intercultureel taalonderwijs met fictionele teksten van elders' in: *Moer* 1994 • 6, blz. 248-254.

Thijs, Bartie, *Intercultureel onderwijs binnen het vak Nederlands*. Den Bosch, LPC, 1989.

Thijs, Bartie, 'Nederlands' in: *Intercultureel onderwijs per vak bekeken*. Den Bosch, LPC/SLO, 1990.

Thijs, Bartie, 'Niet-westerse poëzie in intercul-

tureel onderwijs' in: *Handboek intercultureel onderwijs*. Alphen a.d. Rijn, Samson, 1988.

Over leerplanontwikkeling voor Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Enschede 1992.