

Nieuwe ronde, nieuwe kansen voor intercultureel literatuuronderwijs?

Diverse schrijfwedstrijden en festivals fungeren als kweekvijver voor allochtoon talent, uitgeverijen investeren in ‘wereldliteratuur’ van eigen bodem en uit alle delen van de wereld komt vertaalde literatuur Nederland binnen. Kritiek op de eurocentristische blik van de literatuurwetenschap heeft de weg geopend voor nieuwe vragen rondom kwesties als identiteit en culturele hybriditeit in de literaire verbeelding. En ten slotte, het compartiment leerlingen dat vandaag de dag de scholen bevolkt, laat een steeds bonter palet van culturele eigen(aardig)heden zien. Redenen om zich eens vanuit een ander perspectief te bezinnen op de richting die het literatuuronderwijs inslaat, namelijk vanuit het perspectief van intercultureel onderwijs.

Marianne Hermans

Met de Tweede Fase kan het nog alle kanten opgaan, zoals telkens weer blijkt uit beslissingen van hogerhand. Binnenkort is niet langer één gezamenlijk cijfer voor literatuur op de eindlijst verplicht, maar kunnen scholen kiezen voor het alternatief dat de situatie op hun school het beste weergeeft. Is dit een handreiking aan de scholen die nooit iets zagen in een geïntegreerd literatuuronderwijs, of een knieval voor de vastgeroeste traditie van het taalgebonden literatuuronderwijs? Halverwege de negentiende eeuw heeft de nationale literatuurgeschiedenis vaste voet aan de grond gekregen in het onderwijs, ter ondersteuning van de vorming van één volk, één natie, één taal. Nu, aan het begin van een nieuw millennium, lijkt er aan die situatie nog weinig veranderd. De situatie in de klas is intussen

wezenlijk anders dan pakweg vijftig jaar geleden, toen de hogere onderwijsniveaus nog gereserveerd waren voor de culturele elite, die van huis uit voldoende culturele, historische en vaak ook bijbelse voorkennis meekreeg om zonder al te veel deining mee te varen op de stroom van de literatuurgeschiedenis. Vandaag de dag lijkt het onderwijzen van literatuur meer op zwemmen in een pot stroop: het kost moeite om de leerlingen mee te krijgen. De vernieuwingen die continu in het onderwijs doorgevoerd worden, hebben het tij vooralsnog niet kunnen keren. Wél biedt de Tweede Fase handreikingen voor een meer op de individuele leerling toegesneden literatuuronderwijs, met het leesdossier als instrument voor de ontwikkeling van persoonlijke voorkeuren.

Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving

In het schooljaar 2002-2003 is een korte vragenlijst gestuurd aan docenten Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek is een voortzetting van het onderzoek dat in het jaar 2000 is uitgevoerd in het kader van het onderzoeksproject naar Culturele Canons en Culturele Competenties (NWO). Hierover schreef ik al eerder in onder meer *Tsjip/Letteren* 10-1. De data zijn verzameld via een trapsgewijze steekproef over scholen in Nederland, waarbij getracht is zowel scholen met weinig als scholen met veel allochtone leerlingen in het onderzoek te betrekken. Hoewel de enquêtes met opzet kort en bondig waren gehouden, was de respons niettemin teleurstellend. Van de ruim 400 vragenlijsten die verstuurd zijn, werd krap 20% ingevuld teruggestuurd. In dit artikel zijn alleen docenten havo/vwo betrokken, wat het totaal op 61 docenten brengt, iets meer vrouwen dan mannen.

Op de scholen van deze docenten wordt meestal het literatuuronderwijs gegeven in de traditionele vorm, dus bij de talen apart. Op elf scholen is het literatuuronderwijs Nederlands afgestemd op literatuur bij de moderne vreemde talen, en op vier scholen is sprake van volledig geïntegreerd literatuuronderwijs.

Intercultureel literatuuronderwijs

In de vragenlijst stond het gebruik van multiculturele literatuur centraal. Daaronder werd verstaan: literatuur uit of over niet-westerse landen en teksten over het hier-en-nu waarin elementen uit de multiculturele samenleving nadrukkelijk aanwezig zijn; ook migrantenliteratuur (literatuur van in Nederland levende schrijvers met een niet-westerse herkomst) scharen we onder deze noemer. Allereerst is gevraagd of docenten het wenselijk vinden als er binnen het literatuuronderwijs aandacht wordt besteed aan intercultureel onderwijs. Een meerderheid ziet daar wel heil in: tweederde van de docenten ziet intercultureel onderwijs als onderdeel van het reguliere literatuuronderwijs. Een kwart van de docenten wil wel aandacht besteden aan intercultureel onderwijs, maar dan als apart project náást de gebruikelijke lessen, en een kleine minderheid wijst beide mogelijkheden af.

Nu is het de vraag wat we ons precies moeten voorstellen bij ‘intercultureel literatuuronderwijs’. Dat kan in feite van alles zijn, aangezien er geen sluitende definitie van bestaat, noch enig formeel voorschrift. Notities over intercultureel onderwijs kunnen enige verduidelijking geven, maar dan nog is het verband met literatuuronderwijs niet eenduidig. Koos Hawinkels somt een aantal kenmerken op van intercultureel onderwijs, waarbij de nadruk ligt op bewustwording van de eigen culturele waarden en normen als uitgangspunt voor het begrip van andere culturen. Toegepast op het literatuuronderwijs belicht deze omschrijving eenzijdig de instrumentele kant – het nut van literatuur als middel om niet-literaire doelen te bereiken. Intercultureel literatuuronderwijs verwordt dan tot een surrogaat voor wereldoriëntatie of

maatschappijleer. Terecht wordt deze benadering aangevuld met een perspectief dat de literaire eigenschappen van de teksten benadrukt. Deze tweeledige benadering komt ook terug in de omschrijvingen die de docenten desgevraagd gegeven hebben. Enkele voorbeelden laten de diversiteit in de reacties zien:

‘Onderwijs waarin de literatuur middel is om een emancipatoir doel te bewerkstelligen.’

‘Literatuur van verschillende culturen behandelen en vergelijken en kijken naar achtergronden.’

‘Ik ben er nog nooit mee geconfronteerd geweest: die enkele allochtonen die wij hebben spreken goed Nederlands en zijn volledig geïntegreerd.’

‘Er is literatuur en volgens mij komen daar verschillende culturen in voor, dus...’

‘Geen idee; lijkt me modieus. Prima dat leerlingen boeken uit de eigen cultuur lezen, maar in privétijd. Mijn taak is het hen kennis te laten maken met de Nederlandse cultuur en literatuur.’

‘Net zoals de Romantiek bijvoorbeeld een internationaal (dus ook intercultureel in aanleg) verschijnsel is, is literatuur dat ook. Literatuuronderwijs moet gaan aansluiten bij de multiculturele lappendeken die Nederland is; kennismaken van buitenlandse literatuur uit niet-westerse landen. Een probleem kan zijn de literaire criteria ter beoordeling van kwaliteit.’

Veel docenten verwijzen naar de referentiële of informatieve functie van literatuur: bron van kennis over andere culturen en wederzijds begrip, middel

tot inzicht in de Nederlandse multiculturele samenleving. Ook hebben docenten oog voor de expressieve functie van literatuur: aandacht voor kenmerken van multiculturele teksten als aanvulling op de literaire bagage van de leerling. Vooral de literatuur van allochtone schrijvers werd vaak genoemd, met nadruk op het feit dat die behoort tot de Nederlandstalige literatuur. Vertaalde literatuur komt er bij de meeste docenten niet in. Een enkele docent koppelt intercultureel onderwijs nog aan allochtone leerlingen, maar de meeste docenten benadrukten dat dit onderwijs voor iedereen van belang is.

Beleid, collega’s en houding van de docenten

Het is de vraag in hoeverre literatuuronderwijs dat op een nationale leest geschoeid is, kan standhouden in een multiculturele samenleving. Met welk doel wordt dat literatuuronderwijs gegeven, welke legitimering ligt eraan ten grondslag en welke middelen zijn geëigend om de steeds verder gedifferentieerde schoolbevolking te bereiken? Docenten gaven hun mening over een aantal stellingen, om na te gaan welke opvattingen zij hebben over de rol van de nationale canon binnen de multiculturele samenleving, en over het belang van multiculturele literatuur voor het huidige literatuuronderwijs. Uit de antwoorden blijkt dat de docenten iets meer waarde hechten aan het gebruik van traditionele literatuur dan aan multiculturele literatuur in de lessen. Een meerderheid van de docenten is van mening dat multiculturele literatuur op zijn plaats is binnen de reguliere lessen, en dat multiculturele literatuur in het leesdossier mag worden opgenomen vindt 69% van de docenten. En het uiteindelijke doel van deze welwillendheid? Maar liefst 95% van de

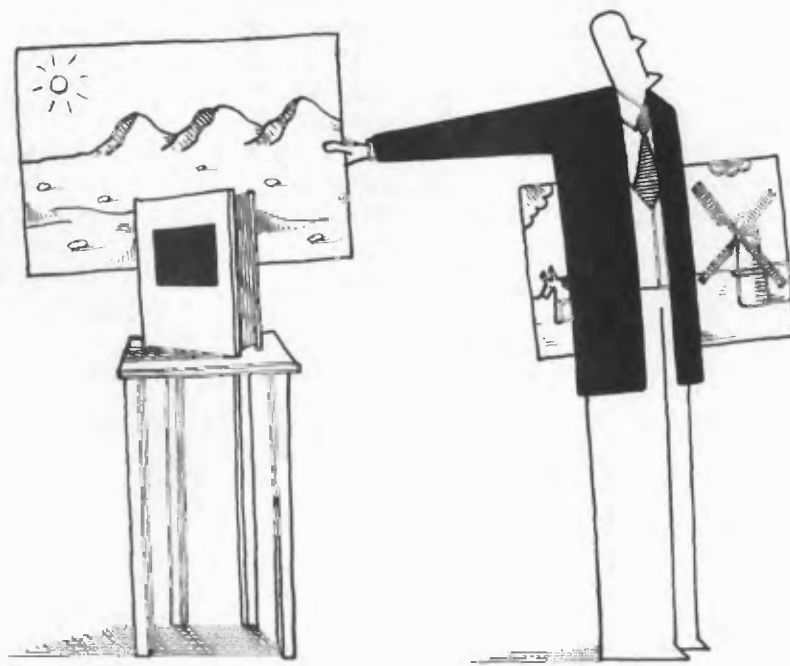
docenten is van mening dat het lezen van multiculturele literatuur inzicht kan geven in andere culturen. Docenten zijn over het algemeen best bereid om met hun lessen in te spelen op ontwikkelingen in de maatschappij. Het is echter de vraag of zij zich hierin gesteund voelen door het beleid dat de school voert en door de feedback van collega's. Uit de reacties van de docenten blijkt dat deze zich nauwelijks expliciet uitspreken voor intercultureel onderwijs. Een veelvoorkomende houding ten aanzien van intercultureel onderwijs is dat de school daar niet aan doet 'want we hebben geen allochtone leerlingen,' of dat het onderwijs automatisch intercultureel is omdat er allochtone leerlingen rondlopen op school. Beide zienswijzen gaan er ten onrechte van uit dat intercultureel onderwijs onlosmakelijk verbonden is met de aanwezigheid van

verschillende culturele (etnische) groepen op school. Intercultureel onderwijs heeft te maken met de samenleving waarin leerlingen vandaag de dag opgroeien en de samenleving van morgen waarop we ze willen voorbereiden. De dagelijkse realiteit laat keer op keer zien dat er wat betreft kennis en inzicht in de multiculturele samenleving nog veel geleerd kan worden.

Kleur van de klas

Docenten op 'witte' scholen krijgen deels met dezelfde problemen te maken als hun collega's op cultureel gemengde scholen, maar de omvang van die problemen kan verschillen. Om na te gaan of de 'kleur' van de klas van invloed is op de literatuurlessen, is aan de docenten gevraagd hoeveel procent allochtone leerlingen er op hun school zitten, en hoeveel

allochtone leerlingen er naar schatting bij hen in de klas zitten. Op basis van het percentage allochtone leerlingen in de klas zijn de docenten ingedeeld in twee groepen: een groep met minder dan 8% allochtone leerlingen in de klas, de andere groep met 10% of meer. Zij worden in dit artikel aangeduid als respectievelijk de docenten van de witte klassen en de docenten van de gemengde klassen. De afnemende leesbereidheid die samengaat met de intrede van literatuuronderwijs in de bovenbouw, is een algemeen bekend probleem. De docenten van de gemengde klassen zeggen vaker dat de leesmotivatie van hun leerlingen te wensen overlaat dan de overige docenten. Bovendien hebben deze docenten wat minder vertrouwen in de werking van de aangeboden literatuur: zij zijn minder vaak van mening dat de gebruikte teksten hun leerlingen aanspreken dan de docenten die lesgeven aan overwegend witte klassen. Het vinden van geschikte teksten wordt door de docenten van de gemengde klassen wat vaker genoemd als probleem, maar de meeste docenten hebben daar toch weinig moeite mee. Ook is gevraagd naar de frequentie waarmee bepaalde problemen optreden bij het lezen en bespreken van literaire teksten. De aandacht van de leerlingen blijkt immer een punt van grote zorg: hoe hou je de leerlingen betrokken bij de tekst? Het onderwerp van de besproken teksten speelt daarbij een belangrijke rol: veel leerlingen hebben volgens de docenten moeite met de thematiek van de 'traditionele' Nederlandse literatuur. Deze problemen treden in alle klassen het vaakst naar voren. Verder valt op dat de taal vooral een struikelblok is in de gemengde klassen en nauwelijks in de witte klassen. Ook hebben leerlingen in gemengde klassen meer moeite om



BOEK MET EEN ANDERE ACHTERGROND

zich in te leven in Nederlandse personages. Daarnaast lijken enkele onderwerpen die in de Nederlandse literatuur veelvuldig aan bod komen in de gemengde klassen meer in de taboesfeer te blijven hangen dan in de witte klassen. Homoseksualiteit en seks zijn onderwerpen die in Nederlandse literatuur veelal vrijelijk besproken worden, en die met name in de gemengde klassen vaker voor problemen zorgen. Verder vullen de docenten aan:

‘...dat in oude literatuur de hele situatie onkenbaar is; in moderne literatuur de relatieproblemen.’ (vwo-docent)

‘Het grote probleem is het ontbreken van een breed kenniskader van leerlingen, waardoor de literatuur nauwelijks te plaatsen valt in een brede context.’ (havo-docent)

‘Een hoop leerlingen zien het nut van het vak niet in, en zijn dus matig gemotiveerd.’ (havo-docent)

‘Algemene kennis en ontwikkeling ontbreken en dit probleem wordt steeds groter.’ (havo-docent)

De boeken

Om de inhoud van het literatuuronderwijs in beeld te brengen, gaven de docenten aan in hoeverre zij bepaalde soorten literatuur bespreken in de lessen, wat zij zelf lezen en welke boeken in de ‘topvijf’ van titels voor het leesdossier staan. De persoonlijke smaak van de docent is een belangrijke factor in het lesaanbod. Wat een docent niet kent, kan hij niet beoordelen, en boeken waarover de docent zelf enthousiast is, kunnen zijn leerlingen op hun beurt enthousiasmeren. Bovendien is het keuzegedrag van de leerlingen nogal behoudend: zij lezen het liefst een boek dat de docent zeker

goedkeurt, dus maken ze hun keuze op basis van stukgelezen titels uit uittrekselboeken en -sites, en uit wat de docent zelf voorstelt.

De ondervraagde docenten lezen vooral Nederlandse en soms ook westerse literatuur. De meeste docenten hebben al eens een roman gelezen van een allochtone schrijver. Ze hechten over het algemeen veel belang aan kennismaking van de leerlingen met multiculturele literatuur. Opvallend is wel dat het daadwerkelijke aanbod van multiculturele literatuur in de lessen nogal eens kan afwijken van het ideaal dat een docent voor ogen staat. In de praktijk blijkt bijvoorbeeld dat de docenten van de witte klassen minder vaak multiculturele literatuur aanbieden dan in gemengde klassen gebeurt. Daar is het vaak zo dat deze boeken juist aangereikt worden door de leerlingen.

Multiculturele literatuurlijst

Literaire canons worden gevormd door drie instituties in het literaire veld: de literatuurwetenschap, de literatuurkritiek en het literatuuronderwijs. In het literatuuronderwijs is sprake van een educatieve canon van docenten, van lesmethodes en van wat door leerlingen gelezen wordt. Deze drie kanalen zijn sterk van elkaar afhankelijk, maar tussen én binnen deze kanalen is ook een grote diversiteit. Hoe ouder de literaire werken, des te meer consensus is er over hun bijdrage aan de canon. Het corpus literaire werken van de voorbije eeuwen dat in elk geval ter sprake moeten komen in de les is veel vastomlijnder dan de keuze uit het recente aanbod. Tegelijkertijd is het voor de leerlingen heel belangrijk om wegwijs te raken in het huidige aanbod. Als vanzelfsprekend komen daarin ook actuele zaken aan bod, zoals de multiculturele samenleving. Dat ligt voor de hand als het

gaat om schrijvers met de rijke ervaring van twee (of meer) culturen, maar ook een enkele ‘autochtone’ schrijver waagt zich aan de multiculturele samenleving, zoals Robert Anker heeft gedaan in *Hajar en Daan*, een klassiek liefdesdrama op een zwarte school.

Wanneer men wil vaststellen in hoeverre multiculturele literatuur of schrijvers van niet-westerse afkomst inmiddels doordringen tot het voortgezet onderwijs, is het begrip ‘canon’, een min of meer vaststaand corpus van belangrijk geachte werken, niet erg bruikbaar. Een canon geeft immers vooral die werken weer waarover de meeste consensus bestaat, en dat zal voor multiculturele literatuur, die veelal van recente datum is, nog minder het geval zijn dan bij de overige Nederlandse literatuur. Een andere manier om toch te achterhalen of docenten bekend zijn met multiculturele auteurs en geneigd zijn er aandacht aan te besteden, is concreet te vragen naar de bekendheid met auteurs. Aan de ondervraagde docenten is daarom een lijst voorgelegd met daarop twintig titels van verschillende multiculturele auteurs die in het Nederlands publiceren, zoals Yasmine Allas, Said el Haji en Lulu Wang. De docenten gaven aan of zij in hun lessen van het afgelopen jaar aandacht hadden besteed aan deze boeken of auteurs. Er bleek best veel aandacht voor een aantal van deze auteurs te zijn, al zal er ook sprake zijn van sociaal wenselijke antwoorden en kan de hoeveelheid aandacht verschillen per docent: de ene docent noemt het boek alleen terloops, een ander besteedt er wellicht een les aan. Ongetwijfeld speelt bij de bekendheid met deze auteurs ook het aanbod in de lesmethodes en de opname van enkele van deze schrijvers in populaire reeksen zoals de Grote

Lijsters een grote rol. Dit is de multi-culturele topvijf van de docenten:

Topvijf van 53 docenten (2003)		
Abdelkader Benali, <i>Bruiloft aan zee</i>	68 %	
Kader Abdolah, <i>De reis van de lege flessen</i>	62 %	
Hafid Bouazza, <i>De voeten van Abdullah</i>	51 %	
Nilgün Yerli, <i>De garnalenpelster</i>	49 %	
Marion Bloem, <i>Geen gewoon Indisch meisje</i>	45 %	

Topvijf van het leesdossier

Dankzij de circulatie van verslagen en uittreksels en onzekerheid van leerlingen sierden in het verleden veelal dezelfde titels lange tijd de verplichte boekenlijst. Met de invoering van het leesdossier in de Tweede Fase, gericht op een persoonlijke verwerking van een tiental boeken, zou deze praktijk kunnen veranderen. Het gaat immers om een individuele keuze, om het ontwikkelen van een eigen leessmaak en de competentie om zelfstandig te kunnen kiezen uit het immense aanbod. Maar hoe individueel is deze keuze? Als we kijken naar de inhoud van veel leesdossiers zien we nog steeds een enorme overlap. Ook op verschillende websites worden verslagen van veelal dezelfde boeken aangeboden. Gezien de starheid van deze praktijk is te verwachten dat er nog altijd een soort hiërarchie bestaat van meest tot minst populaire titels voor het verplichte lezen.

Om aan de weet te komen welke boeken docenten zoal in de klas bespreken en welke titels op de leeslijst belanden, is aan docenten gevraagd naar het meest recent besproken boek,

en naar de topvijf van vaakst gelezen boeken voor het leesdossier. De besproken boeken staan meestal nog volop in de belangstelling van het actuele literaire debat. Docenten bespreken eerder een boek dat ze zelf kortgeleden gelezen hebben, vaak een pas uitgekomen titel. In totaal werd er door de docenten 57 keer een boek genoemd dat zij in de les besproken hadden, van in totaal 43 verschillende schrijvers. De titels die het vaakst, dat is drie keer, genoemd werden zijn *De zwarte met het witte hart* van Arthur Japin en *Het schnitzelparadijs* van Khalid Boudou. Andere auteurs waren bijvoorbeeld W.F.Hermans, Vonne van der Meer, Kees van Beinum en Karel Glastra van Loon. Opvallend vaak, namelijk tien keer, werd een titel genoemd van een allochtone schrijver, waaronder *Bruiloft aan zee* van Abdelkader Benali, *Minnares van de duivel*, en *De dagen van Sjaitan* en nogmaals *De voeten van Abdullah*. Ook de resultaten van de multiculturele lijst die hierboven besproken werd, laten een gunstig beeld zien van de aandacht voor multiculturele auteurs. In de leesdossiers zijn deze auteurs echter nog nauwelijks terug te vinden. In totaal noemden de docenten 230 boeken, van 35 verschillende auteurs. Sommige docenten noteerden enkel ‘de Grote Lijsters’, of ‘jeugdliteratuur’ en werden daarom buiten

beschouwing gelaten. De topvijf die docenten rapporteerden, bevatte nog redelijk veel gevestigde auteurs, zoals Harry Mulisch, Jan Wolkers, W.F. Hermans, Marga Minco en Maarten ’t Hart. De auteur die het vaakst werd genoemd is Tim Krabbé, gevolgd door Mulisch. Op grote afstand volgen dan Karel Glastra van Loon, Wolkers, Tessa de Loo, Marga Minco, Ronald Giphart en Hermans. In totaal werd tien keer een boek van een allochtone schrijver genoemd, waaronder Yasmine Allas, Kader Abdolah, Abdelkader Benali, Naima El Bezaz, en Nilgün Yerli. Bij vergelijking van deze lijstjes valt op dat de diversiteit van het literaire aanbod nog redelijk weerspiegeld wordt door de boeken die docenten in de klas aan de orde stellen nadat ze die zelf gelezen hebben. Wanneer we echter de populairste titels voor het leesdossier beschouwen, blijkt er van de actuele titels vrijwel geen één op de lijst te staan.

Verschillen tussen witte en gemengde klassen?

Het leesgedrag van de docenten varieert nauwelijks naar gelang de ‘kleur’ van de klas. Dat bleek wederom uit de vraag naar recent besproken boeken in de klas: in de witte klassen werden op 27 titels vier multiculturele boeken genoemd; in de gemengde klassen waren dat zes multiculturele

De multiculturele lijst			
Witte klassen (28 docenten)		Gemengde klassen (25 docenten)	
Kader Abdolah	71%	Abdelkader Benali	72%
Abdelkader Benali	64%	Kader Abdolah	52%
Hafid Bouazza	57%	Nilgün Yerli / Naima El Bezaz/	
		Marion Bloem	48%
Nilgün Yerli	50%	Hafid Bouazza	44%
Marion Bloem / Lulu Wang	43%	Hans Sahar	40%

titels op 30 boeken. Ook een vergelijking van de multiculturele lijst leverde grotendeels hetzelfde beeld op, met het verschil dat in de witte klassen Kader Abdolah en in de gemengde klassen Abdelkader Benali op nummer een staat. Wel is het zo dat docenten in de gemengde klassen over het geheel genomen aan meer multiculturele auteurs aandacht besteedden dan hun collega's in de witte klassen: in de witte klassen werden gemiddeld bijna zes titels aangekruist op de multiculturele lijst, in de gemengde klassen waren dat er gemiddeld zeven. Wie de leesdossiers in ogenschouw neemt, constateert echter dat de kloof tussen het actuele aanbod en de populairste titels voor de lijst in de witte klassen groter is dan in de gemengde klassen: één multiculturele auteur (Kader Abdolah) op 119 titels in de witte klassen, versus negen multiculturele auteurs op 129 titels in de gemengde klassen, van auteurs als Hans Sahar, Zohra Zarouali, Abdelkader Benali en Nilgün Yerli.

Conclusie

Multiculturele auteurs werden één of hooguit twee keer genoemd, in tegenstelling tot populaire auteurs van autochtone komaf, met Tim Krabbé als koploper. Waarschijnlijk is dit een gevolg van de traagheid waarmee literatuurlijsten gevolg geven aan veranderingen in het literaire aanbod. Op basis van de door docenten genoemde meest frequente leesdossiertitels kunnen we een top tien samenstellen, die als het ware 'de doorsnee literatuurlijst' weergeeft in 2003. Deze toptien vertoont opvallende overeenkomsten met de literatuurlijst die in 1993 in het toenmalige tijdschrift *Diepze* werd gepubliceerd: zes van de tien titels staan in beide lijsten. Als de resultaten van dit beperkte onderzoek indicatief zijn voor de praktijk van het huidige literatuuronderwijs, hebben wijzigingen in de organisatie en de didactiek van het literatuuronderwijs vooralsnog niet voor grote verschuivingen in de inhoud van dat onderwijs gezorgd. Op de 'lijstjes' figureren nog grotendeels dezelfde auteurs en titels als tien, vijftien, zelfs twintig jaar geleden



- titels uit 1982, 1984, 1969, één enkele bestseller van recenter datum (*De passievrucht*). Het feit dat multiculturele auteurs, zij het mondjesmaat, door enkele docenten genoemd zijn omdat zij frequent in de leesdossiers van hun leerlingen opduiken, doet verwachten dat deze auteurs uiteindelijk een bescheiden plaats zullen krijgen in de canon van het literatuuronderwijs. Hoe standvastig de positie van deze multiculturele voorlopers is, of promotie van toevallige passant in de literatuurles tot serieuze blijver in het leesdossier waarschijnlijk is, valt over enkele tientallen jaren pas uit te maken. In elk geval heeft dit onderzoek weer een interessante vraag opgeleverd voor de toekomst: blijft de keuze van boeken voor het leesdossiers zo behoudend, of zijn er werkelijk veranderingen op komst? En wie zullen deze veranderingen in gang zetten: de docenten, de methodemakers of de leerlingen? Gezien de

De doorsnee lijst	
2003	1993
1. Harry Mulisch, <i>De aanslag</i>	1. Harry Mulisch, <i>De aanslag</i>
2. Tim Krabbé, <i>Het gouden ei</i>	2. Bernlef, <i>Hersenschimmen</i>
3. Karel Glastra van Loon, <i>De passievrucht</i>	3. Tim Krabbé, <i>Het gouden ei</i>
4. Jan Wolkers, <i>Turks fruit</i>	4. W.F. Hermans, <i>De donkere kamer van Damocles</i>
5. Ronald Giphart, <i>Ik ook van jou</i>	5. Marga Minco, <i>Het bittere kruid</i>
6. Marga Minco, <i>Het bittere kruid</i>	6. Maarten 't Hart, <i>De kroongetuige</i>
7. Tessa de Loo, <i>Isabelle</i>	7. Jeroen Brouwers, <i>Bezonken rood</i>
8. Maarten 't Hart, <i>De kroongetuige</i>	8. Harry Mulisch, <i>Twee vrouwen</i>
9. Yvonne Keuls, <i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i>	9. Kees van Kooten, <i>Veertig</i>
10. Bernlef, <i>Hersenschimmen</i>	10. Ward Ruyslinck, <i>Wierook en tranen</i>

voorzichtige verschillen tussen witte en gemengde klassen, zal het leerlingenbestand in eerste instantie doorslaggevend zijn. Alleen al als gevolg van demografische ontwikkelingen zullen multiculturele auteurs uiteindelijk gewoon deel gaan uitmaken van de ‘doorsnee’ literatuurlijst, mits zij blijven schrijven natuurlijk!

Marianne Hermans is werkzaam aan de Vrije Universiteit in Amsterdam, waar ze zich onder meer bezighoudt met literatuursociologie en etnische minderheden. ■

Gebruikte literatuur

Koos Hawinkels (red.) *Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs*. Leuven/Den Haag, 1995.

Ilse Bolscher, *Over de grenzen van literatuuronderwijs: de mogelijkheden van intercultureel literatuur- en fictie-onderwijs: Voortgezet Onderwijs*. Enschede: Specialisten in Leerplanontwikkeling, 1995.

Cor Geljon en Dick Schram, ‘Het beeld van de ander. De mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek’. In: Dick Schram en Cor Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs, Literaire en kunstzinnige vorming in de tweede fase*. Zutphen: Thieme, 1998, p. 156-189.