

‘Omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat leventje was’

Turkse leerlingen denken hardop bij een Turks verhaal

Schriftelijke enquêtes leveren vaak een redelijk betrouwbaar beeld op van wat leerlingen van een verhaal vinden. Ook bij het onderzoek naar het waarom en hoe van intercultureel literatuuronderwijs komen we op deze manier aan gegevens die bruikbaar kunnen zijn bij de literatuurdidactiek voor de snel veranderende schoolbevolking. Verschil in culturele achtergrond betekent meestal verschil in kennis van de culturele context van een verhaal en verschil in houding ten opzichte van gebeurtenissen en personages in het verhaal. Leraren zouden bij de behandeling van teksten uit andere culturen meer gebruik moeten maken van de verborgen bronnen waarover allochtone leerlingen beschikken. Om meer inzicht te krijgen in de aard en gebruikswaarde van die bronnen, is de ‘hardopdenken-methode’ een goede aanvulling op een schriftelijk onderzoek. Bij een dergelijke sessie zit de leerling met de proefleider in een aparte ruimte en becommentarieert al lezend het verhaal. In dit artikel volgt een verslag van een onderzoek waarin Turkse en Nederlandse scholieren hardop denkend een Turks verhaal lezen.

Cor Geljon

Voorafgaand onderzoek

In de afgelopen jaren deden Dick Schram en ik een aantal onderzoeken in vooreindexamenklassen van havo- en vwo-scholen in en om Amsterdam. We vroegen de leerlingen naar hun houding tegenover literatuuronderwijs en onderzochten de receptie van enkele verhalen. Over de resultaten van dit onderzoek hebben we elders uitgebreid gerapporteerd. Ik beperk me

hier tot de meest in het ooglopende verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond vinden Nederlandse romans meestal saaier, maar realistischer dan die uit hun eigen cultuur en volgens hen gaan ze vooral over de Tweede Wereldoorlog en seks. Voor zover ze hun eigen literatuur kennen, vinden ze die emotioneler, fantasierijker en meer gericht op

culturele zaken als opvoeding en godsdienst. De meesten hebben geen bezwaar tegen de klassikale behandeling van een verhaal uit de eigen cultuur, maar er is wel een mits. Hoe kleiner de minderheid in de klas, hoe sterker de aarzeling of afwijzing. Ze voelen er weinig voor om als enkeling op deze manier in de aandacht te komen.

Uit de resultaten van het receptie-onderzoek blijkt dat er vaak niet zoveel verschil bestaat in waardering en begrip voor een verhaal tussen allochtone en autochtone leerlingen. De verschillen tussen beide groepen liggen met name op het gebied van identificatie en morele reflectie. Een relatie tussen een rector en een leerling, zoals die voorkomt in het verhaal *Fraude* van Jan Siebelink, wordt door Turkse en Marokkaanse leerlingen afgewezen, terwijl Nederlandse en Surinaamse leerlingen, die verhouding respectievelijk tolereren en goedkeuren. In het verhaal *Gülbahar* van de Turks-Nederlandse auteur Halil Gühr, wordt een Turks meisje tegen haar zin uitgehuwelijkt aan een veel oudere man en staat op het punt het ouderlijk huis te ontvluchten. Turkse en Marokkaanse leerlingen voelen zich meer bij het meisje betrokken, hoewel er ook sprake is van een zekere distantie. De Nederlandse leerlingen noemen als voornaamste reden voor haar vlucht het verlangen naar onafhankelijkheid,

terwijl de anderen overwegend denken dat zij weggaat omdat ze bang is om op dezelfde manier als haar moeder oud te worden. Turkse en Marokkaanse leerlingen verwachten ook in sterkere mate dat Gülbahar later spijt zal krijgen van haar vertrek.

Turks verhaal

Het meest recente onderzoek betreft de receptie van *De doorboorde amulet*, een verhaal van de Turkse schrijfster Sevgi Soysal. Het verscheen in de jaren

zeventig en werd in 1986 in het Nederlands vertaald. Een belangrijk doel van dit onderzoek was te weten te komen in hoeverre de culturele achtergrond en de kennis van de culturele context de receptie van het verhaal bepalen. Wij maakten daarbij gebruik van twee methoden. In eerste instantie werkten we met een vragenlijst die de leerlingen na lezing van het verhaal schriftelijk moesten beantwoorden. In een later stadium nam een aantal leerlingen deel aan een hardop-denksessie.



Het verhaal gaat over een rijke Turkse familie die in Saloniki woont. Bij zijn geboorte krijgt Necip een amulet die hem tegen het kwade moet beschermen. Het jongetje wordt erg verwend, hij misdraagt zich steeds meer en wordt gaandeweg de 'doorn in het vlees' van de vrouwen in zijn omgeving. Als hij een geweer cadeau krijgt, schiet hij op zijn amulet en doorboort hem. Hiermee gaat hij 'voorgoed naar de wereld van de heren en de pasja's', zegt het verhaal. Een zwangere verzorgster wordt weggestuurd en neemt stiekem de doorzeefde amulet met zich mee, in de hoop dat deze haar kind zal beschermen. Het is niet duidelijk wie haar zwanger heeft gemaakt. Zij en haar zoontje vinden onderdak bij familie elders, hoewel zij daar in het geheel niet welkom zijn. Op een dag trekt het kind een wastobbe met kokend water over zich heen en sterft. De mensen zeggen dat hij stierf, omdat het boze oog hem heeft getroffen, omdat het door de gaten van de amulet kon kijken.

De gebeurtenissen worden verteld met een ironische distantie. Necips gedrag wordt impliciet veroordeeld. Zijn onaantastbare positie wordt gekoppeld aan de amulet, maar hangt in feite nauw samen met zijn status als kind van rijke en machtige ouders. Zo is ook de dood van het kind van de verzorgster niet veroorzaakt door het boze oog, zoals men zegt, maar een gevolg van de feodale structuur. De gebeurtenissen vinden plaats in het verre verleden, namelijk in de Ottomaanse tijd, vóór het uitroepen van de republiek in 1923. Ook voor de jonge Turks-Nederlandse lezers speelt het verhaal zich dus niet af in hun directe ervaringswereld.

Resultaten

Aan dit onderzoek namen 44 leerlingen deel, afkomstig uit 4-havo en 5-

vwo; 22 leerlingen hebben Turkse ouders, 20 hebben een Nederlandse achtergrond.

Om de receptie van het verhaal te onderzoeken, legden we de leerlingen na lezing een vragenlijst voor. Hierin kwamen onder meer de volgende aspecten aan de orde: de waardering van de tekst, hun mening over de houding van de verteller ten opzichte van het vertelde, de mate van herkenbaarheid van de personages en de gebeurtenissen, hun houding ten opzichte van de personages (in het bijzonder Necip), de betekenisstoekenning en de leesmotivatie. We vroegen ook hun oordeel over de wenselijkheid van de behandeling van deze tekst en andere soorten niet-westerse teksten in de klas. De meeste vragen waren gesloten; de vragen die de personages en de betekenisstoekenning betreffen waren open. Het verslag van dit onderzoek is vorig jaar gepubliceerd in een publicatie van Stichting Lezen. Ik beperk me in dit verband tot de belangrijkste verschillen in de antwoorden. Hoewel veel Turkse leerlingen natuurlijk tegelijkertijd Nederlander zijn, zal ik de twee groepen voor het gemak steeds aanduiden met Turkse en Nederlandse leerlingen. Turkse leerlingen vinden het verhaal in het algemeen mooier en interessanter dan hun Nederlandse klasgenoten. Ze vindende gebeurtenissen herkenbaarder, vinden minder dingen vreemd en zien minder aspecten in het verhaal die ze niet begrijpen. Ze zijn enthousiaster voor de klassikale behandeling van een Turks verhaal of een boek uit een niet-westerse cultuur. In hun oordeel over Necip en de verzorgster verschillen ze nauwelijks van de andere leerlingen. Als we vragen naar de oorzaak van Necips gedrag zeggen vrijwel alle Nederlandse meisjes dat hij teveel verwend is. De Nederlandse jongens wijten zijn gedrag meer aan de heer-

sende normen in de Turkse cultuur die jongens bevoordeelt. De Turkse leerlingen vinden unaniem dat hij verwend is en specificeren dit af en toe met de mededeling dat het vroeger gebruikelijk was dat jongens meer aanzien hadden.

Het blijft in het verhaal tamelijk onduidelijk waarom de verzorgster vertrekt. De meeste Nederlandse meisjes denken dat de zwangerschap de reden is, maar voor de jongens is de zwangerschap kennelijk minder belangrijk, want zij zeggen veel vaker dat ze er geen zin meer in had, dat ze het niet langer kon uithouden of dat ze werd weggestuurd. De Turkse leerlingen noemen zelden de zwangerschap. Als ze die wel noemen, voegen ze eraan toe dat dit een schande voor de familie is waar je (in die tijd) voor gestraft moest worden.

Als we vragen naar de betekenis van het slot, waar verteld wordt dat men zegt dat het boze oog door de amulet heeft gekeken, geven de Nederlandse leerlingen een waaier van antwoorden, zoals: een amulet heeft geen kracht, er is een groot verschil in mogelijkheden voor rijke en arme kinderen, en het leven is niet eerlijk. De antwoorden van de Turkse leerlingen vertonen eveneens een grote variatie, maar de meesten beperken zich toch tot de waarde van de amulet, die zijn kracht verloren heeft omdat hij gestolen of beschadigd is, of omdat het kind hem niet vanaf de geboorte droeg. Slechts enkelen zeggen dat het dragen van een amulet bijgeloof is.

Ook bij de vraag naar de bedoeling van de schrijfster vertonen de antwoorden van de Nederlandse leerlingen een grote variatie - je kunt niet aan je noodlot ontsnappen, arrogante mannen maken het in de maatschappij, het leven wordt bepaald door je geboorte, Turkse mensen zijn bijgelovig en dit verhaal laat zien waar dat toe leidt, en

dergelijke. Enkele Turkse leerlingen gaan nader in op de geprivilegieerde positie van de rijken. Anderen wijzen op de misleidende functie van een amulet die in het geheel geen geluk brengt of plaatsen het verhaal in een genderperspectief en vragen zich af waarom een meisje nergens goed voor zou zijn.

Hardop denken

De doorboorde amulet stond ook centraal in de hardop-denksessie. Hier toe werd het verhaal verdeeld in elf fragmenten. De leerlingen moesten telkens wanneer zij een fragment van de tekst gelezen hadden hardop zeggen wat ze dachten of gedacht hadden. Om de leerlingen aan de procedure te wennen, oefenden we vooraf met een zeer kort verhaaltje met vragen als: wat vind je van dit stukje, wat stel je je erbij voor, welke associaties heb je, wat valt je op, wat begrijp je niet en wat verwacht je? Na lezing van een fragment kregen ze zoveel mogelijk vrijheid hardop te denken. De proefleider beperkte zich tot instemmend knikken, een stimulerende opmerking of een vraag om verduidelijking. Sturende vragen werden vermeden. De sessie werd op tape opgenomen en later op schrift gezet.

Drie opmerkingen vooraf. Ten eerste levert de hardop-denkenmethode meestal een genuanceerder beeld op dan schriftelijke vragen, maar onthult toch maar een beperkt deel van wat de lezer denkt. De onderzoeker heeft immers niet direct toegang tot de processen die zich in het hoofd afspelen. Het onder woorden brengen begint pas als de lezer zich een beeld gevormd heeft van zijn eigen verwerkingsproces. We hebben slechts te maken met een bepaalde fase in de verwerking. Anderzijds komt de lezer door de dwang tot verbalisering al pratend op nieuwe ideeën, zoals blijkt

uit de protocollen. Daarbij moet wel in het oog gehouden worden dat de specifieke één op één situatie waarin het verhaal gelezen en becommentarieerd moet worden zeker een rol zal spelen bij wat de leerling naar buiten brengt. Het ligt daarnaast voor de hand te verwachten dat de betrokkenheid van Turkse leerlingen bij het verhaal groter zal zijn dan bij leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Uit een Vlaamse onderzoek naar het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Italiaanse migrantenkinderen tussen de acht en veertien jaar blijkt echter dat migrantenkinderen weliswaar sneller geneigd zijn zich positief op te stellen tegenover een verhaal dat zich in de oorspronkelijke cultuur afspeelt dan niet-migrantenkinderen, maar dat betekent niet automatisch dat ze zich er beter in herkennen. Hun beleavingswereld sluit zich meestal makkelijker aan bij de cultuur van de migranten in Vlaanderen dan bij de cultuur uit het land van herkomst. Bovendien zijn ze bang met een negatief beeld geconfronteerd te worden. Identificatie met personages uit de eigen cultuur vindt alleen plaats als deze positief en geloofwaardig getekend worden. Hoewel het hier gaat om een jongere leeftijdsgroep is het niet ondenkbaar dat dezelfde factoren een rol spelen bij zestien-, zeventienjarigen. Tenslotte bestaat een grote diversiteit tussen Turkse leerlingen, afhankelijk van hun afkomst en opvoeding, zoals er ook nog steeds een wereld van verschil kan bestaan tussen een rooms dorpsjongetje uit Zuid-Limburg en een calvinistisch plattelandsmeisje uit het hoge noorden van Nederland. Die verschillen zijn hier moeilijk te duiden.

Resultaten hardop denken

In totaal namen tien personen aan de proef deel: zes met een Turkse en vier met een Nederlandse achtergrond,

afkomstig van vier verschillende scholen in en om Amsterdam. Het gaat om leerlingen die zich na een verzoek van de docent vrijwillig aanboden: Azis (jongen, 4-havo), Orhan (jongen, 4-havo), Sadik (jongen, 5-vwo), Duygu (meisje, 5-havo) en Fatma (meisje 5-vwo). De zesde Turkse proefpersoon, Renan, is studente aan een universitaire lerarenopleiding. De Nederlandse leerlingen zitten allen in 5-vwo. Om een indruk te geven van de gang van zaken volgen hier twee vrijwel volledige protocollen van Turkse leerlingen. Het tussen haakjes geplaatste streepje geeft aan dat er een fragment gelezen is. Ook de opmerkingen van de proefleider staan tussen haakjes.

Sadik (5-vwo)

(-) Het toont dat ze heel erg blij zijn en dat ze heel erg blij zijn dat ze een zoontje hebben gekregen. Eigenlijk best wel een vrolijk stukje; best wel leuk!
(-) In dit stukje willen ze de baby beschermen tegen het boze oog van buitenaf, dat heb ik zelf ook meegemaakt. Dat zijn ouders gewoon een soort amuletje hebben gehaald bij de imam van de moskee, dat is om te beschermen tegen de mensen die kijken... die van buitenaf zeggen: o, wat een lief kindje, maar van binnen zeggen: shit, o dat heb ik niet; was het maar niet zo mooi. Ik herken het. Omdat het een Turks jongetje is, krijgen ze altijd alles. De meisjes krijgen bijna niks. Mijn zus ook. Zal waarschijnlijk niks gaan erven omdat mijn broer en ik alles gaan erven. Necip is de eerstgeborene. Hij erft ook het meest. Het hele erfgoed gaat eigenlijk naar hem toe. Omdat ze hem het beste willen geven wat er is. Het is een origineel stukje. Traditie.

(-) Hier lees je dat hij de beste verzorging moet krijgen die er is. Ieder die hem niet goed gaat verzorgen gaat op zijn achterste krijgen. Hij moet alles hebben wat zijn hartje maar begeert.

(-) Dat heb ik zelf ook meegemaakt. Dat

heb ik echt meegemaakt. Dat is best wel grappig.

(-) Echt een heel lief stukje. Hij mag ook alles doen wat hij wil. Krijgt hij ook geen problemen mee. Heb ik thuis ook.

(-) Hij mag ook alles doen bij de dienstmeid. Is leuk voor hem. Waarschijnlijk niet voor de dienstmeid om dat mee te maken. Hij wordt een verwende kleuter. (Komt dat nog voor?) Ja, komt nog voor. Ze mogen alles doen wat ze willen, maar niet echt met de borst van de dienstmeid. Dat komt niet voor.

(-) Ze denken dat het oog alles kan doen. (Geloof jij in het oog?) Herken ik zeker. Als ik ergens naar toe ga, heb ik ook altijd zo'n blauw amuletje ergens hangen, in mijn kleding zitten. Mijn moeder stopt het er altijd in. Als je geboren wordt, halen ze meteen zo'n amuletje bij de imam. Blijft gewoon op de kleding zitten. Gaat er niet van af.

(-) De amulet beschermt dan niet meer, de kogel gaat door de tekst. De imam schrijft er altijd een stukje tekst uit de Koran op. Staat die amulet eigenlijk een beetje machteloos. (Wat doet de imam? Schrijft hij een stukje?) Ja, hij heeft bijvoorbeeld kleine stukjes papyrus en daar schrijft hij gewoon tekstjes uit de Koran op, die vouwen ze dan op en daar kun je een hoesje voor kopen van goud of zilver en dat zit er dan in; dat is gewoon een stukje met de Korantekst.

(-) Dat vind ik een leuk stukje. Als de verzorgster niet meer nodig of zwanger is. Ik vind het normaal dat ze waardevolle dingen meeneemt om voor zichzelf te zorgen; vind ik echt niet verkeerd.

(-) Droevig stukje. 't Kind heeft er niet voor gekozen om op de wereld te komen. Het heeft geen vader; het is dan normaal dat ze hem hoerkind noemen. Kind heeft geen leven meer. (Terwijl hij toch ook de oudste zoon is.) Ja, maar niet van iemand die rijk is.

(-) Als hem iets overkomt gaat alles naar het boze oog. Hij wordt gepest. Komt ook door het oog. Als de amulet nu goed was,

zou het niet gebeurd zijn. Maar de amulet wordt maar voor een persoon gegeven. Ik denk dat de amulet niet voor die persoon geldt. Elke amulet heeft gewoon zijn eigen persoon.

Sadik toont grote betrokkenheid bij het verhaal. Hij herkent veel en refereert voortdurend aan zijn eigen situatie. Bovendien voelt hij regelmatig de behoefte bepaalde aspecten van de culturele context nader te verklaren. Hij geeft enkele malen aan dat hij het een leuk stukje vindt. Dat geldt ook voor Fatma, maar zij plaatst daarbij ook kritische kanttekeningen, bijvoorbeeld over het verschil tussen jongens en meisjes. Bovendien benadrukt ze dat het verhaal in de verleden tijd speelt.

Fatma (5-vwo)

(-) Het is leuk. Het is Turkse traditie die eigenlijk gebeurt als ze iets voor de baby kopen. Dat ken ik ook allemaal, allemaal van die gouden dingen. Dat is leuk om over te lezen. Er worden ook leuke woordjes gebruikt. Ik vind het wel een leuke tekst eigenlijk.

(-) Het is leuk in het begin over die boerderij, een echte Turkse boerderij en het lijkt of het jongetje dat geboren is, van vroeger is. In een stad had je bijvoorbeeld de grootste man, zeg maar, en als die een zoon kreeg, gingen alle vrouwen voor hem zorgen en dat lijkt hierop, en dat heb je ook in films en zo, dat hij alles krijgt. Hij erft ook alles van zijn vader, best veel. In oude films zie je dat ook best wel vaak. Hij wordt echt vereerd.

(-) Hij wordt verwend. Het is wel een rijke familie. Dat heb je meestal bij Turkse families. Meestal heb je een paar kinderen zijn rijk en worden vereerd en de anderen zijn best wel arm. Dat zie je hier ook wel.

(-) Het is wel leuk. Er komen ook andere mensen als Grieken en Bulgaren in voor. Het is een soort samenleving. Maar het is volgens mij wel een heel oude tekst van

vroeger. Nu wordt een persoon echt niet zo vereerd. (Ook niet op het platteland?) Nee. (Maar in de tijd van je ouders wel?) Nee, daarvoor, veel verder, je ziet het wel in oude Turkse films.

(-) Hij mag schelden. Normaal gebeurt dat niet in Turkse families. Dat kinderen ouders uitschelden, dat hoort eigenlijk niet. Ik vind het niet erg passend, nee. Turkse kinderen hebben meestal respect voor hun ouders. Dat is heel belangrijk. Ook in de islamitische cultuur en ook in de Turkse cultuur.

(-) Vroeger was het zo in Turkse families. Een vader wou dat hij een zoon had die voor hem kon werken en alles kon erven en zijn achternaam kon dragen. Je ziet het ook dat hij mannelijker wordt. Want het is best wel belangrijk dat hij in de familie de baas kan spelen. Dat alles wat hij zegt, wordt gedaan en zo. Heb je hier ook. Hier is hij best wel klein. Op vroege leeftijd wordt hij al getraind als een man, vereerd. Dat is best wel heel erg vroeg.

(-) Ze waren veel meer blij met een jongen dan met een meisje. Nog steeds eigenlijk. Mannen willen wel een zoon. Het is niet altijd zo.

(-) Het oog is wel belangrijk in de Turkse cultuur. Het oog is zoiets blauws met zo'n oog erin en het beschermt voor andere mensen. Dat hebben zij ook meestal. Meestal wordt het bij je gedragen. Heb ik thuis wel. Om je te beschermen tegen het boze oog van andere mensen. Meestal heb je dat als mensen jaloers worden tegen je en dan...met zo'n oog. Het is wel leuk dat ze dat vertellen.

(-) Het is echt een oude tekst eigenlijk. Vooral ook omdat ze dingen uit de Turkse landbouw vertellen: het fruit de boerderij enzovoort. Ik kan het wel voorstellen voor je ogen hoe het eruitziet, als je het kent. Je hebt het ook bij meisjes op hun ondergoed en dan gaan ze het vastnaaien of met een speld vastmaken en dan word je beschermd. Het is een geloof. Dat is al jaren zo, maar het is best wel leuk.

(-) Maagdelijkheid bij Turkse cultuur is

heel belangrijk. Voor jongens is het belangrijk dat ze een meisje nemen die nog maagd is. Schande mag helemaal niet in Turkse cultuur.

(- behandeling kind) Heb je nog steeds. Komt wel vaak voor in Turkije in dorpjes. Kind zonder vader wordt, meestal slecht behandeld. Het oog zal hem misschien wel beschermen. Komt wel vaak voor; nog steeds.



Als we deze protocollen vergelijken met die van de andere Turkse leerlingen dan valt er een zelfde patroon in te ontdekken, dat neerkomt op de volgende punten.

Wat het eerste opvalt is de grote *betrokkenheid* bij het verhaal, die vooral voortkomt uit herkenning van situaties. Dat is ook de belangrijkste factor in de waardering. Duygu heeft na het eerste fragment enige tegenzin tegen het verhaal, omdat ze denkt dat het een religieus verhaal is: 'Ja kijk, het geloof interesseert me wel, maar als tekst dat

te gaan lezen, dan heb ik zoiets als van, dan lees ik liever wat anders.' Maar bij het tweede fragment gaat ze om: 'Nou, het gaat natuurlijk nog steeds over het geloof, je moet erin geloven in het boze oog, maar hier kan ik me wel wat bij voorstellen.' Ze vertelt enthousiast over de traditionele gebruiken bij de geboorte. 'Daar kan ik me heel wat inleven.' Ze gaat de tekst ook steeds leuker vinden: 'Ik vind dat ze goeie voorbeelden geven of misschien ligt het wel aan mij, omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat leventje was, omdat ik er veel over gehoord heb en alles. (En op het platteland misschien nog wel zo is?) Misschien niet zo sterk, maar er zijn toch wel, er komen toch wel stukken in voor dat ik denk van: hé, dat is bekend. Misschien dat ik daardoor, ja wat meer bij kan voorstellen. Gelukkig heb ik daar helemaal niets mee te maken. Daardoor kan ik het misschien toch wel begrijpen. Ik zie dat dan allemaal voor me gebeuren als plaatjes gewoon voor mijn ogen.'

Azis en Orhan (4-havo) hebben tamelijk veel moeite met het begrijpen van de tekst. Azis begint met: 'Ik vind het maar een raar verhaaltje. Ik begrijp niet wat daar gebeurt. Dat kan toch niet waar zijn.' Gaandeweg wordt hij echter enthousiaster en aan het slot zegt hij dat het toch eigenlijk toch geen moeilijk verhaal was, omdat het zo bekend is: 'Ik ben bang dat Nederlandse leerlingen dit verhaal niet mooi vinden, omdat ze niet begrijpen wat er hier gebeurt en ik weet dat wel.'

Opvallend zijn de vele emotieve reacties op de tekst. In de tweede plaats geeft vrijwel iedereen ongevraagd toelichting bij de cultuurgebonden elementen uit het verhaal, zoals de gebruiken bij de geboorte, de macht van het boze oog en de betekenis en de kracht van de amulet. Over dat laatste verschillen de

meningen. Sommigen zijn overtuigd van de kracht, anderen twijfelen. (Azis: 'Het is nooit bewezen dat het werkt. Dat zeggen ze alleen maar.')

Ze plaatsen echter ook kritische kanttekeningen bij enkele culturele factoren van het verhaal, zoals de behandeling van de verzorgster (Orhan: 'Dat hoort natuurlijk niet.'), de opvoeding van Necip (Azis: 'Nee, dat vind ik niet normaal.'). het eerstgeboorterecht, (Duygu: 'Volgens mijn opvattingen vind ik dat niet terecht.'). en de positie van meisjes en vrouwen. Sommigen benadrukken daarbij dat het verhaal in het verleden speelt.

Verhaaltechnische opmerkingen blijven beperkt tot waarderende woorden als leuke tekst, leuk verteld, maar daarmee wordt meestal bedoeld dat ze zich de situatie kunnen voorstellen. (Duygu: 'Het is wel grappig geschreven, goed geschreven, laat ik het zo zeggen met voorbeelden die echt duidelijk maken wat er bedoeld wordt.')

Aan het protocol van Renan is duidelijk af te lezen dat het hier om een volwassen, ervaren lezer gaat. Zij is de enige die herhaalde malen wijst op de ironische ondertoon van het verhaal en dateert het verhaal feilloos in de Ottomaanse tijd. Haar tekstverklaringen en commentaren zijn veel vollediger en doordachter en ze plaatst ze in het brede perspectief van de Turks-Islamitische cultuur. Maar in grote lijnen komt het protocol in hoge mate overeen met die van de scholieren, zij het dat ze als afgestudeerd angliste uiteraard veel meer zegt over de verteltechniek. Het meest interessant in haar reacties zijn de didactische kanttekeningen. Ze vindt het absoluut noodzakelijk dat niet-Turkse leerlingen iets van de context horen, omdat anders de essentie van het verhaal verloren gaat: 'Dan gaan ze ook iets herkennen, want ze hebben niet

hetzelfde gevoel als wij er bij hebben.' Ze denkt dat Turkse leerlingen het leuk zullen vinden om zoiets te vertellen. Ze kunnen onduidelijkheden ophelderen en foute vooronderstellingen corrigeren. Het zou wel prettig zijn als je dan niet als eenling tegenover een hele klas zit. Alle aandacht is al erg genoeg en misschien weet je niet alle antwoorden, want in veel Turkse gezinnen is de helft van de traditie verdwenen. Het mooiste zou zijn als je, net als in deze sessie, het verhaal in stukjes leest, waarna steeds een gesprek volgt.

Nederlandse leerlingen

Bekijken we de protocollen van de Nederlandse leerlingen, dan vallen de volgende punten op:

Ze staan, vooral in het begin, tamelijk neutraal tegenover het verhaal. Langzamerhand raken ze meer geïnteresseerd in de afloop, maar ze blijven afstand houden.

Ze hebben een grotere neiging tot het louter parafraseren van de tekst, met af en toe een instemmende of afkeurende opmerking. 'Leuk dat die mensen dat doen, die cadeautjes geven.'

Ze stellen veel vragen naar de culturele factoren in de tekst. Met name de amulet en het boze oog blijft ze bezighouden. 'Dat boze oog is dat een stukje van hun cultuur?' 'Alles blijkt aan Necip toe te vallen dat vind ik opvallend, dat is vreemd. Hij is blijkbaar de oogappel van de familie.' Ze proberen daar tijdens het lezen een verklaring voor te vinden, maar doen het tenslotte af als iets bijzonders van de andere cultuur, die je toch niet begrijpt. 'Dat amulet, misschien is dat wel een Turkse gewoonte die ik niet ken.' 'Bescherming tegen het oog. Ik weet niet wat ze daarmee bedoelen, dat is denk ik iets uit die andere cultuur, een geloof van hen dat ieder kind daartegen beschermd moet worden door ze

een amulet op het kussentje te spelden, zoiets.’
 Ook bij het uitspreken van een moreel oordeel, betrekken ze het andere karakter van de Turkse cultuur: ‘Die vrouwen zijn niets waard; dat zal wel met hun cultuur te maken hebben.’ ‘Ik denk dat mensen uit dat soort gebieden meer waarde hechten aan dit soort dingen dan hier. Dat zou je bij ons niet gauw zien dat de dienstbodes geslagen worden. Ja dat zou je bij ons niet echt zien dat je geleerd wordt om zulke woorden tegen de hulpen te zeggen en dat dat zomaar aange-moedigd wordt als je dat maar niet tegen je vader en moeder probeert.’ Ze zoeken soms naar overeenkomsten in andere culturen die ze wel denken te kennen. ‘Dat boze oog, dat heb je in de bijbel ook, dat wil zeggen: dat heb je niet echt, maar wel de duivel of zo.’ ‘Bij de Grieken had je dat ook, een min, haar eigen kind dronk dan bij een geit.’ ‘Dat lijkt op een ontgroening, dat hij nu bij de groten hoort.’
 Vaker dan Turkse leerlingen plaatsen ze opmerkingen van verhaaltechnische aard: ‘Wow, een goed verhaal en een levendige beschrijving.’ ‘Het wordt nu andersom beschreven als in het eerste verhaal.’ ‘Irritant al die herhalingen.’ ‘Leuk al die herhalingen.’ ‘Beetje spottende stijl.’ ‘Taal een beetje versierd, hou ik niet zo erg van.’

Didactische consequenties

Als we de protocollen van de Nederlandse en Turkse lezers met elkaar vergelijken, dan passen ze bij elkaar als twee stukjes van een legkaart. De Turkse lezers bezitten een schat aan context. Dat ze meer relevante achtergrondinformatie hadden, was wel te verwachten, maar dat ze ook meer dan bereid zijn die uit te dragen is verrassend. De grote persoonlijke betrokkenheid en de verhelderende toelichting brengt het verhaal voor de niet-Turkse

lezer een stuk dichterbij. Het toenemend enthousiasme waarmee ze de proefleider van commentaar en achtergrondinformatie voorzagen, wetigt de hoop dat een dialoog tussen Turkse en niet-Turkse lezers over een Turks verhaal vruchten af zal werpen. Hoe dit in de praktijk uitpakt, zal nog nader onderzocht moeten worden. Het kan een vorm van samenwerkend leren zijn die bijdraagt tot wat wel interculturele competentie wordt genoemd, het vermogen tot zinvolle interactie met personen uit andere culturen. Een dergelijk gesprek dient niet alleen tot verheldering van het verhaal, maar kan ook het startpunt betekenen voor een reflectie op normen en waarden in een intercultureel perspectief.
 Bij de behandeling van een verhaal uit een andere cultuur moeten leraren met witte klassen vooral door blijven gaan met contextualisering door middel van videobanden en geïllustreerde artikelen uit tijdschriften en reisgidsen. Maar waar mogelijk moeten ze veel meer gebruik maken van ‘ervaringsdeskundigen’. De meest ideale situatie lijkt dan het werken in een kleine groep, waarin steeds korte fragmenten met elkaar doorgesproken worden. Als dat niet kan, beantwoorden de leerlingen na lezing enkele vragen over waardering, identificatie, betrokkenheid, herkenbaarheid, betekenisgeving en complexiteit. Ze formuleren een of twee vragen over culturele factoren in de tekst die ze niet begrijpen en vergelijken de resultaten in kleine groepjes. In de eindfase wordt/worden de deskundige(n) ingeschakeld, met de kanttekening dat leerlingen het niet altijd prettig vinden in hun eentje een cultuur te vertegenwoordigen. Tenslotte volgt een discussie over punten als: welke culturele factoren zijn van belang voor het begrijpen van de tekst, wat zijn de belangrijkste verschillen met een ver-

haal uit je eigen cultuur, is er verschil in waarden, is er verschil in verteltechniek, wat is de invloed van de religie en de natuurlijke of sociale omgeving, denk je dat dit verhaal exemplarisch is voor deze cultuur, en welke betekenis hebben bepaalde handelingen of uitspraken?

Cor Geljon is vakdidacticus Nederlands aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. ■

Gebruikte literatuur

Els Andringa, ‘Leeservaring, wat maakt het uit? Leesprocessen bij het verhaal “Eb en Vloed” van F.B. Hotz’. In: Els Andringa en Dick Schram, *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn, Stafleu en Van Loghum, 1990, p. 27-49.

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.

C. Geljon en D.H. Schram, ‘Een amulet en het boze oog; bouwsteen voor een interculturele literatuurdidactiek’. In: Dick Schram, Anne-Mariken Raukema, Jemeljan Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Delft: Eburon/Stichting Lezen, 2000, p. 101-115.

Rita Ghesquiere en Griet Ramaut, *Hoe anders lezen migranten? Een onderzoek naar het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Italiaanse migrantenkinderen in Vlaanderen*. Antwerpen/Deurne: Plantijn, 1994.