

Migrantenliteratuur op school

SPL-salon over werken met (jeugd)literaire werken van allochtone schrijvers in de klas

Omdat op 6 april jongstleden het Nederlandse spoor plat lag en vrijwel niemand naar Utrecht kon komen, werd de voorjaarssalon van de Stichting Promotie Literaire Vorming (SPL) verzet naar 5 oktober. Dit uitstel had ook consequenties voor de planning van Tsjip/Letteren. In nummer 2 van deze jaargang waren al bijdragen opgenomen, maar ook zullen in de toekomst meer stukken over het onderwerp verschijnen.

Centrale vraag van de salon was: heeft het gebruik van werken van (de tweede generatie) allochtone schrijvers in de klas meerwaarde? Zowel onderzoekers als praktijkmensen lieten hun licht schijnen. Een verslag van deze salon.

Anne-Mariken Raukema

Migrantenboeken in de klas

Marianne Hermans voert promotieonderzoek uit in het kader van het MPS-programma, de multiculturele en pluriforme samenleving. De veranderingen op het gebied van kunst- en literatuuronderwijs en de invloed daarvan op de cultuurdeelname van de leerlingen staan centraal. Zij legde in haar inleiding het accent op de rol van de docent (zie ook *Tsjip/Letteren* 11.3, waar meer de rol van leerling werd beschreven). Een belangrijk onderwijsdoel is de leerlingen voor te bereiden op een succesvol bestaan in een (multiculturele) samenleving. In een ideale onderwijsomgeving zou dan ook, naast het traditionele curriculum, werk van allochtone auteurs aan de orde moeten komen. De kernvraag van Hermans is welke plaats het werk van allochtone Nederlandse schrijvers, en schrijvers uit niet-westerse culturen inneemt en of deze

werken ook doordringen tot de boekenlijsten of leesdossiers. Of marginaliseren literatuurdocenten deze auteurs? In 2000 hebben 65 docenten Nederlands en 86 docenten CKV-1 – alle uit de bovenbouw van vbo tot en met vwo – een vragenlijst ingevuld over doelen en inhoud van hun literatuurlessen. Op scholen met veel allochtone leerlingen is vaak wel enige aandacht voor intercultureel literatuuronderwijs. Van alle docenten vond ruim tweederde dat het aandacht zou moeten krijgen, maar de praktijk bleek weerbarstiger; veel docenten weten niet wat ze ermee aan moeten of staan er niet bij stil in de drukte van de dagelijkse onderwijspraktijk. Het opleidingsniveau van de docenten was meer bepalend dan het wel of niet ervaren zijn in het lesgeven aan etnisch-gemengde klassen. De meningen onder vwo-docenten waren het meest verdeeld; in deze groep zitten relatief gezien de minste voorstan-

ders van intercultureel literatuuronderwijs. Docenten zien het als zowel middel als doel: een middel om te komen tot wederzijds begrip, maar ook om het doel van de bredere literaire bagage van de leerling te bereiken.

Onderzoeker Maurice Crul toonde eerder aan dat het succes van Turkse en Marokkaanse leerlingen mede afhankelijk is van het leesgedrag. Ter versterking van het zelfbeeld en ter identificatie is het lezen van teksten van (tweede generatie) allochtone schrijvers als Hans Sahar en Zohra Zarouali is voor hen erg belangrijk.

In de Tweede Fase is meer aandacht voor de persoonlijke beleving van literatuur. Aansluiting bij de beginsituatie van de leerling is voor het ontwikkelen van een individuele leesmaak erg belangrijk. Het aanbevelen van interculturele literatuur is een specifieke vorm van leesbevordering, die voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, zinvol kan zijn. Docenten die werken in multi-etnische klassen hebben daar meer en positievere ervaring mee dan hun collega's op overwegend 'witte' scholen.

Voor wat betreft de vrijheid om zelf titels te kiezen – die in vbo en mavo (vmbo) groter is dan in havo en vwo – geeft ruim de helft van de docenten aan dat vertaalde boeken niet zijn toegestaan.

Op de stelling 'Literatuuronderwijs biedt bij uitstek de mogelijkheid om

niet-westerse literatuur aan de orde te stellen' geeft 44% van de docenten Nederlands aan het eens te zijn. Opvallend is dat slechts 18% van de vwo-docenten dit beaamt. Staat voor veel van de eerstegraads docenten niet het vak op de eerste plaats – waar bij de tweedegraads dat toch meer de leerling is? Maar ach, bij het vak hoort immers ook het 'meelezen' met wat de leerlingen lezen.

Als deze stelling wordt veranderd in 'Het onderdeel literatuur bij CKV-1 biedt bij uitstek de mogelijkheid om niet-westerse literatuur aan de orde te stellen' geeft 52% van de CKV docenten – die in een groot aantal gevallen minder affiniteit hebben met literatuur, vanwege hun andere achtergrond, discipline – hierop een bevestigend antwoord. Voor velen wordt CKV dus gezien als een mogelijkheid om het

gemis bij Nederlandse en de moderne vreemde talen goed te maken. Wie als docent (Nederlands of CKV-1) multiculturele literatuur in de klas wil brengen kan voor een deel uit de voeten met de nieuwe methoden, die via thema's als 'Vreemdelingen', 'Reizen' of 'Grenzeloos' werken van allochtone schrijvers noemen, aanraden of er fragmenten van opnemen. Maar belangrijker is nog inzicht in de kennis en vaardigheden van de leerlingen. Docenten zullen zich enerzijds bewust moeten zijn van de spanningen die kunnen ontstaan bij het bespreken van multiculturele boeken, maar anderzijds kan het ook heel veel meer kleur aan de lessen geven.

Literatuur en nationale identiteit

Jemeljan Hakemulder, net als Marianne Hermans onderzoeker in het kader van het MPS-programma, richt zich op de effecten die literaire teksten uit niet-westerse culturen hebben op lezers. Van oorsprong Nederlandse verhalen, gedichten en romans, de canon, confronteren allochtone leerlingen met normen en waarden die niet de hunne zijn. Dit kan van invloed zijn op de manier waarop zij naar Nederland en Nederlanders kijken – denk aan de boeken van Kader Abdolah – maar ook op de wijze waarop zij naar zichzelf kijken. Dit kan door contrast (de confrontatie) en door reflectie (directe observaties, door zowel de allochtone als de autochtone bevolking). Dat laatste punt – is lezen van invloed op de wijze waarop autochtone Nederlanders zichzelf zien – is onderwerp van Hakemulders inleiding.

Hij schetste kort een historische context om de relatie tussen literatuur en de nationale identiteit aannemelijk te maken en onderscheidde:

- literatuur als icoon (de roem van Don Quichote voor Spanje en de figuur zelf);



- literatuur en het nationaal geweten (Max Havelaar als symbool voor het bewustzijn van de zwarte pagina's uit de vaderlandse geschiedenis);
- buitenlandse waardering en nationale trots (de hogere waardering van de Latijns-Amerikaanse literatuur in Zuid-Amerika zelf, na waardering in het westen);
- blik van de buitenstaander in de literatuur (Tacitus' *Germania*, die niet echt positief werd beschreven, maar in de zestiende eeuw door de Duitsers werd gebruikt om het zelfbeeld te versterken).

Dat laatste punt biedt Hakemulder drie mogelijke reacties op representaties van de Nederlanders in migrantenliteratuur: correctie van het zelfbeeld (zijn we wel zo tolerant als we zeggen?), zelfdiagnose (hebben we bijvoorbeeld wel voldoende respect voor bejaarden als we hen 'opbergen' in tehuizen?) en zelfappreciatie (hernieuwd bewustzijn, bijvoorbeeld na de scheiding van kerk en staat).

Na een uitstapje naar de sociale psychologie, om daar argumenten als frequentie, belang en consistentie bij de perceptie van anderen, vandaan te halen, komt hij tot een toelichting op het experiment dat hij uitvoerde onder 55 eerstejaars studenten Algemene literatuurwetenschap (47 vrouwen en 8 mannen) om het effect te meten op het nationaal zelfconcept. Daarbij is van belang of het uitmaakt of een opmerking door een buitenstaander wordt gemaakt en of iets door een tijdgenoot wordt gezegd of door iemand uit bijvoorbeeld de achttiende eeuw. Vier groepjes kregen eenzelfde korte tekst over de aard van Nederlandse mannen, ontleend aan *De mannen van Nederland* van de Franse correspondent Sophie Perrier, waarover veel te doen was in de Nederlandse pers. Iedere groep kreeg echter een andere inleiding; een

over Hermine de Graaf, een over Belle van Zuylen, een over Madame De Staël en een over Perrier. Kleine aanpassingen werden in de tekstjes aangebracht om ze voor zowel achttiende- als twintigste-eeuws door te kunnen laten gaan.

Omdat alleen de groep lezers die de inleiding over Madame De Staël gelezen hadden naast Perrier een grote weerstand boden tegen de combinatie (niet-Nederlands, niet twintigste-eeuws) en zich afkeerden tegen hetgeen er in de tekst werd beweerd, is het aannemelijk dat er sprake is van een correlatie tussen de nationale identiteit en literatuur, aldus Hakemulder.

Surinaamse leerlingen

Dick Schram, die vorig jaar samen met Cor Geljon onderzoek deed naar de houding van Turkse en Nederlandse leerlingen bij het lezen van Turkse en Nederlandse teksten (zie ook *Tsjip/Letteren* 11.2), richtte in de salon zijn aandacht op een onderzoek van dit jaar: een vergelijkbaar onderzoek onder Surinaamse en Nederlandse leerlingen met Surinaamse en Nederlandse teksten. Opvallend is dat, hoewel allochtone leerlingen als decennialang deelnemen aan het onderwijs, niet eerder onderzoek werd gedaan naar de verschillen en overeenkomsten in lezen. Centraal in dit tweede onderzoek stond de vraag of er systematische patronen te onderkennen zijn in de waardering, herkenbaarheid, wijze van identificatie, begrip, houding ten opzichte van het verhaal en de Turkse, respectievelijk Surinaamse literatuur.

In een van de volgende nummers van *Tsjip/Letteren* zal een bijdrage van Dick Schram worden opgenomen, met daarin nader beschreven de uitkomsten van het onderzoek. We willen u evenwel de conclusie, dat het werken met Surinaamse teksten in gemengde klassen leesbevorderend werkt, niet onthouden.

Suriname in de praktijk

Vanuit de praktijk spraken Joost Minnaard en Serena Holland over Surinaamse jeugdliteratuur in intercultureel perspectief (zie ook *Tsjip/Letteren* 11.2). Zij zetten uiteen hoe zij bij eerstejaars studenten Nederlandse van de lerarenopleiding van de Fontys Hogescholen in Tilburg kennis lieten maken met Surinaamse jeugdliteratuur; dit in het kader van de colleges 'Fictie en interculturaliteit'. Voor een aantal studenten was het nieuw te horen dat Nederlands de officiële taal van Suriname is, maar dat de verschillende bevolkingsgroepen (onder andere Hindoestanen en Javanen) hun eigen talen spreken en dat op de Bovenwindse eilanden Engels wordt gesproken en Papiamentu op de Benedenwindse eilanden.

Minnaard en Holland stelden een syllabus samen met jeugdliteratuur en artikelen over de jeugdliteratuur van Suriname, de Nederlandse Antillen en Aruba. In een drietal lessen werd achtereenvolgens ingegaan op het land Suriname (geschiedenis, bevolking, cultuur), de herkenbaarheid van de Surinaamse werkelijkheid (aan de hand van jeugdboekfragmenten werden vragen gesteld) en tenslotte het inlevingsvermogen van de studenten met Suriname.

In de discussie na afloop van Minnaards inleiding werd ingegaan op de vraag of alle leerlingen met hun verschillende achtergronden dezelfde opdrachten zouden moeten maken, of dat je als docent zou moeten differentiëren naar etniciteit. Of dat je dan juist stigmatiserend bezig bent. Een en ander is sterk afhankelijk van de samenstelling van de klas – veel verschillende culturele achtergronden werkt al heel anders dan een groep met slechts een allochtone leerling – en de houding van de betreffende leerling; gaat deze al dan niet zelfbewust met zijn/haar etniciteit om?

Een ander thema was het al dan niet vasthouden van het nationalistische karakter van de literatuur; wanneer je dit loslaat en meer systematisch te werk gaat, kunnen problemen worden voorkomen. Daarbij speelt de vraag of literatuur een presentatie of een representatie van de (andere) werkelijkheid is. En dat hangt samen met het kernpunt van de fictionaliteit van de literatuur.

Slavernij

De laatste inleiding, ook van Joost Minnaard, was een theoretische uiteenzetting over onderzoek en praktische tips over welke boeken bruikbaar zijn in het literatuuronderwijs. Hij ging in op de mogelijkheden – helaas nog niet in de praktijk gebracht, het geheel is verkennend van karakter – die het thema slavernij biedt.

Minnaard haalde Geljon en Schram aan die eerder in *Grensverleggend literatuuronderwijs* aangaven dat er twee benaderingswijzen in het geding zijn bij intercultureel literatuuronderwijs dat teksten uit het verleden behandelt. Aan de ene kant wordt de relatie tussen tekst en de cultuur waaruit deze afkomstig is benadrukt en aan de andere kant maakt een actualiserende aanpak het mogelijk de tekst naar de leerling toe te brengen.

De aanpak die Joost Minnaard voor ogen staat is interdisciplinair; er zijn links met geschiedenis, maatschappijleer en CKV-1, onder andere door bezoeken aan tentoonstellingen over slavernij en het zien van films over dit onderwerp. In de reader keren tal van titels terug; Minnaard noemde, in het verlengde van wat Hakemulder eerder uiteenzette, Cynthia McCleods *Hoe duur was de suiker?* als nationaal icoon. In de discussie die na de inleiding volgde, ging vooral om vraag of je alleen bezig bent met het vergaren van historische kennis over slavernij of dat

het ook gaat om de ethische schuld-vraag. En wat bijvoorbeeld Marokkaanse leerlingen aanmoeten met slavernijverhalen, die niets met hun geschiedenis te maken hebben. Het onderwerp zou dan uitgebreid kunnen worden met andere vormen van ‘onderdrukking’ als de problematiek van de gastarbeiders.

Een ander aandachtspunt was het feit dat veel allochtone leerlingen in de klas van inmiddels de derde generatie zijn, die vallen tussen wal en schip. Op het gevaar af dat er vele subculturen zouden ontstaan, is nogmaals het devies om geen etiketten toe te kennen.

Discussie

Op de vraag of de meerwaarde van intercultureel literatuuronderwijs aangetoond is, wordt bevestigend geantwoord. Immers, in een multiculturele samenleving kun je niet volstaan met louter Nederlandse (jeugd)literatuur. Spreken over de emancipatorische functie kan tot gevolg hebben dat er woede wordt afgeroepen. De stigmatisering van allochtone schrijvers, zoals die ook merkbaar was bij de Boekenweek 2001, met het motto ‘schrijven tussen twee culturen’ zal op den duur verdwijnen, zo is de verwachting. Halil Gur en Kader Abdolah hebben zich ontwikkeld van auteurs die zich vooral richtten op hun herkomst, naar andere thema’s.

Het is ook sterk afhankelijk van het soort literatuuronderwijs dat wordt gegeven; is dat sterk canongebonden of juist niet? Wordt er een brede opvatting gehanteerd over wat literatuuronderwijs is? Het is zaak dat een docent zich mee-ontwikkelt met het aanbod van goede (jeugd)boeken. Migrantenliteratuur biedt – al dan niet binnen geïntegreerd literatuuronderwijs – zeker een verrijking, zowel in kwalitatieve als in kwantitatieve zin.

Anne-Mariken Raukema nam als bestuurslid van de Stichting Promotie Literaire Vorming (SPL) en als hoofdredacteur van Tsjip/Letteren deel aan de salon op 5 oktober. ■