

# Meer kleur in de lessen literatuur?

*Was de Nederlandse literatuur een tiental jaren terug nog vrij kleurloos als het gaat om de aanwezigheid van allochtonen (personages en schrijvers), tegenwoordig lijkt het wel een pré als je als schrijver kunt putten uit een andere dan de Nederlandse en liefst uit een niet-westerse culturele traditie. De toenemende belangstelling voor literatuur geschreven door auteurs met een 'dubbele' culturele achtergrond, de Boekenweek 2001 met als thema 'Het land van herkomst', lijken klachten over de kleurenblindheid van veel Nederlandse auteurs teniet te doen.<sup>1</sup>*

Marianne Hermans

Er zijn trends in de literatuurwetenschap en de literaire markt waar het onderwijs niet zomaar aan voorbij kan gaan. Ook gezien het groeiend aantal leerlingen uit andere culturen, kan het literatuuronderwijs niet achter de ontwikkelingen aan blijven lopen. Wie zich serieus wil verdiepen in het aanpassen van het onderwijsaanbod, zal zien dat multiculturele invloeden zich uitstrekken tot tekstkeuze, onderwijsinstructies, cultureel klimaat en beleid van de school. Een belangrijk onderwijsdoel is leerlingen klaarstomen voor een succesvol bestaan in een multiculturele samenleving. Idealiter zou dat onderwijs dus zowel elementen van het 'traditionele' curriculum als alternatieve gezichtspunten moeten laten zien. Zo redenerend kan intercultureel literatuuronderwijs dan ook het beste worden beschouwd als aanvulling op het huidige literatuuronderwijs, niet als vervanging ervan.

## Adolescentenliteratuur

Hete hangijzers in de literatuurdidac-

tiek zijn sinds jaar en dag de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur, de verplichting van het lezen en de beginsituatie van de leerling. De fase waarin leerlingen overgaan van jeugd- op volwassenenliteratuur lijkt steeds langer te duren, een ontwikkeling die parallel lijkt te lopen met de groeiende aandacht voor een aparte categorie 'adolescentenliteratuur'. Daarnaast is er meer vrijheid in het aanbod van literatuur- of fictie-onderwijs, dat in sommige gevallen ook genres als strips en ontspanningslectuur mag omvatten, of zelfs films en songteksten. Wordt de verworven vrijheid waar het gaat om het aanbod in de literatuurlessen ook aangewend om andere grenzen te overschrijden, namelijk door het opnemen van literatuur uit andere culturen, al dan niet in vertaling?

In een onderzoek naar de Vlaams-Nederlandse 'onderwijskanon' in 1992-1993 zijn de meest frequent op leeslijsten, in literatuurlessen en in lesmethodes voorkomende titels en auteurs in kaart gebracht.<sup>2</sup> De conclu-

sie luidde: de komende jaren zal de versplintering toenemen door uitbreiding van het corpus teksten waaruit gekozen kan worden en door inperking van het aantal lesuren en het aantal te lezen werken. Als er inderdaad sprake is van een versnippering van het aanbod, is het interessant na te gaan of er ook ontwikkelingen zijn in de richting van een 'interculturelere' of meer gekleurde 'canon', en of er wat dat betreft verschillen zijn tussen meer of minder 'kleurrijke' scholen of klassen.

## Interculturele invulling

Op het eerste gezicht heeft het literatuuronderwijs heel wat te lijden onder het studiehuis, gezien het sterk verminderde aantal lesuren en verplicht te lezen boeken. Samenwerking met de moderne vreemde talen en CKV-1 ligt dan ook voor de hand. Omdat CKV-1 niet aan een gebied of taal gebonden is, kan daar literatuur uit de hele wereld aan de orde komen, variërend van de klassieke westerse canon tot (vaak minder bekende) literatuur van niet-westerse auteurs. Bij het vak Nederlands kan vertaalde literatuur op bezwaren stuiten omdat het dan niet meer gaat om Nederlandse literatuur. Dat gaat niet op voor zogenaamde migrantenliteratuur, geschreven in het Nederlands door schrijvers die hun wortels hebben in een andere cultuur en die daarover schrijven. In hoeverre komen niet-westerse en migranten-

literatuur voor op het menu van de vakken Nederlands en CKV-1? Welke teksten of auteurs zijn toegestaan voor het lees- of kunstdossier?

In het jaar 2000 hebben 140 docenten Nederlands (bovenbouw vbo tot en met vwo) en 62 docenten CKV-1 een schriftelijke vragenlijst ingevuld over de doelstellingen en inhoud van hun literatuurlessen, en hun mening gegeven over intercultureel literatuuronderwijs. Onder meer is gevraagd óf en hoe vaak ze bepaalde tekstsoorten aan bod lieten

komen in hun lessen (in de meeste gevallen is dat een à twee keer per jaar, soms drie tot vijf keer per jaar).

De antwoorden van docenten Nederlands en docenten CKV-1 geven een indicatie van de verschillende mogelijkheden van een 'interculturele' aanvulling op het tekstaanbod bij deze vakken. Terwijl CKV-1 in principe ruimte biedt aan vertaalde literatuur uit de hele westerse en niet-westerse wereld, geldt bij Nederlands nog als criterium 'oorspronkelijk in het Neder-

lands geschreven'. Literatuur uit andere culturen die in het Nederlands geschreven is (migrantenliteratuur, Surinaamse en Antilliaanse literatuur) krijgt bij Nederlands meer aandacht dan bij CKV-1. Ruim tweederde van de docenten Nederlands besteedt weleens aandacht aan migrantenliteratuur, versus nog niet eenderde van de docenten CKV-1. Daarentegen is er bij CKV-1 wel meer ruimte voor niet-westerse literatuur. Literatuur uit de Turkse en de Arabische traditie komt vrijwel alleen aan bod op vbo en mavo, waarschijnlijk in de vorm van jeugdliteratuur, maar bijna niet bij CKV-1.

Vervolgens is gevraagd welke soorten vertaalde literatuur toegestaan zijn voor het verplichte lezen. Ongeveer de helft van de docenten staat vertaalde literatuur in het geheel niet toe, vooral op havo en vwo. Vertaalde boeken uit Engels, Frans en Duits zijn op havo en vwo niet vaak toegestaan, waarschijnlijk omdat veel leerlingen deze vakken sowieso al in hun pakket hebben en dus de boeken in de oorspronkelijke taal moeten lezen. Overige Europese literatuur en niet-westerse literatuur vinden bij eenderde van de docenten goedkeuring, hoewel men dat op het havo en vwo iets minder vaak toestaat.

#### En de leerlingen?

Wie het aanbod binnen de literatuurlessen wil beschrijven en de mogelijkheden voor een interculturele invulling wil verkennen, kan niet om de voorkeuren van leerlingen heen. Heeft de Nederlandse literatuur, met onderwerpen als de Tweede Wereldoorlog, de koloniale tijd in Nederlands-Indië, een benauwende opvoeding in een streng gereformeerd milieu, leerlingen vandaag de dag nog wel iets te bieden? Als het gaat om 'aansluiting bij de belevingswereld' en leren over de eigen grenzen heen te kijken, zijn andere onderwerpen wellicht interessanter



voor leerlingen die veelal niet gelovig zijn opgevoed, die vaak weinig weten van de koloniale geschiedenis, en die opgroeien in een multiculturele samenleving. Misschien lezen leerlingen wel liever over andere culturen, waar steeds vaker naartoe gereisd wordt of waarmee ze in aanraking komen via vrienden of klasgenoten. En misschien herkennen allochtone leerlingen zichzelf beter in verhalen over het opgroeien in twee culturen. Ook is het niet ondenkbaar dat bepaalde omstreken onderwerpen (homoseksualiteit, drugs, seks) negatieve reacties oproepen bij bepaalde groepen leerlingen die vanuit hun thuiscultuur zijn opgegroeid met andere normen en waarden.



Ongeveer 950 leerlingen uit de bovenbouw van vbo tot en met vwo hebben vragenlijsten ingevuld over hun leesgewoontes, leesvoorkeuren en literatuuronderwijs. Om meer te weten te komen over de leesvoorkeuren van leerlingen is hen gevraagd een score van 1 tot 3 te geven aan een lijst met onderwerpen. Vergelijking van Nederlandse met allochtone leerlingen levert het volgende beeld op. De Tweede Wereldoorlog is een onderwerp dat nog altijd veel populariteit geniet en komt voor de Nederlandse

leerlingen op de eerste plaats. Allochtone leerlingen lezen het liefst over leven tussen twee culturen en over vreemde culturen, al vinden zij de Tweede Wereldoorlog ook een boeiend onderwerp. 'Omstreken' onderwerpen als seks, drugs en geweld zijn voor veel leerlingen favoriet, wellicht mede dankzij de invloed van de televisie. Niet verrassend maar wel opvallend is dat veel allochtone leerlingen liever lezen over migranten, uithuwelijking en verre landen dan Nederlandse leerlingen, die weer liever lezen over een 'oer-Hollandse' situatie. Over het algemeen lezen allochtone leerlingen het liefst over 'hun' land en verder valt op dat Turkije en Marokko in negatieve zin uit de toon vallen bij leerlingen die niet behoren tot de groep Turkse of Marokkaanse leerlingen. Het streng gereformeerde milieu waar in veel Nederlandse literatuur naar verwezen wordt, valt bij de leerlingen niet erg in de smaak en komt op de laatste plaats.

#### Migrantenliteratuur

Als leerlingen eenmaal de brugklas en de kinderboeken zijn ontgroeid, loopt de tijd die ze nog besteden aan het lezen van boeken drastisch terug. Juist op dat moment wordt meestal een begin gemaakt met 'literatuuronderwijs' en het verplichte lezen. Een veelgehoorde klacht is dat literatuuronderwijs juist door die verplichting het lezen tegenmaakt. Om te voorkomen dat leerlingen voorgoed afhaken, wordt de laatste jaren vooral gepleit voor aansluiting bij hun interesses en beleavingswereld.

Zo wordt herhaaldelijk verondersteld dat zogenaamde migrantenliteratuur een extra leesstimulus oplevert voor allochtone leerlingen, doordat ze zich beter kunnen herkennen in wat ze lezen. Daarnaast wordt ook gewezen op het speelse, vernieuwende taalgebruik en de thematiek die ook voor

Nederlandse leerlingen boeiend kan zijn.<sup>3</sup> Leerlingen in deze leeftijdsfase lezen vooral om zichzelf te leren kennen, door zich te vereenzelvigen of zich af te zetten tegen literaire personages of opvattingen. Of er inderdaad sprake is van een motiverende invloed en hoe deze processen dan verlopen bij Nederlandse en allochtone leerlingen, zijn zaken die nadere uitwerking verdienen in toekomstig onderzoek. In elk geval heeft onderzoek uitgewezen dat het lezen van literatuur uit de 'eigen' cultuur een stimulans betekent voor het zelfbeeld van Turkse en Marokkaanse leerlingen, en dat van behandeling in de klas nog een extra impuls uitgaat.<sup>4</sup> Ook de ondervraagde allochtone leerlingen in het onderhavige onderzoek gaven soms soortgelijke reacties of noemden auteurs van dezelfde culturele herkomst bij hun lievelingsboeken.

#### Waardering van het literatuuronderwijs

Maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen hebben het draagvlak onder bepaalde basisvoorwaarden voor literatuuroverdracht grotendeels weggeslagen: gebrek aan bijbelse kennis, historisch besef en het minder vanzelfsprekend meekrijgen van een bepaald 'cultureel kapitaal' van huis uit, maken het onmogelijk om uit te gaan van een gedeeld kenniskader waarin de 'grote' literaire werken geplaatst kunnen worden. De variatie in de beginsituatie van leerlingen is alleen nog maar toegenomen door het feit dat leerlingen tegenwoordig uit vele 'vreemde' culturen afkomstig zijn.

Hoe kijken de leerlingen zelf tegen het lees- of literatuuronderwijs aan? Zijn er verschillen tussen allochtone en Nederlandse leerlingen wat betreft hun houding ten opzichte van onderwijs over Nederlandse literatuur? En wat zouden leerlingen vinden van een

interculturele invulling van het literatuuronderwijs? Om hierover meer te weten te komen, is aan de leerlingen gevraagd op een vijfpuntsschaal aan te geven in hoeverre ze het eens waren met een aantal uitspraken over (intercultureel) lees- of literatuuronderwijs. Allereerst is leerlingen gevraagd of ze de literatuurlessen interessant vinden, of ze vinden dat de literatuurlessen bijdragen aan de ontwikkeling van een eigen smaak, en of ze lezen leuker zijn gaan vinden dankzij literatuuronderwijs. Hoewel de uitkomsten over het geheel genomen weinig reden geven om tevreden achterover te leunen, is het wel opvallend dat allochtone leerlingen over het algemeen iets meer waardering hebben voor literatuuronderwijs dan Nederlandse leerlingen. Ook is gevraagd naar een drietal praktijken die te maken hebben met een intercultureel literatuuronderwijs: het lezen van vertaalde niet-westerse literatuur voor het leesdossier, het behandelen van deze literatuur in de klas, en het leren over achtergronden van etnische minderheden. Het valt op dat leerlingen over deze uitspraken positiever zijn dan over literatuuronderwijs in het algemeen, en dat allochtone leerlingen duidelijk meer waardering hebben voor een interculturele component dan Nederlandse, al ligt dat voor de hand bij deze vragen. Een belangrijke bedenking bij het lezen van migrantenliteratuur in de klas, is dat het stigmatiserend kan zijn voor bepaalde (groepen) leerlingen.<sup>5</sup> De keerzijde is evenwel dat als allochtone leerlingen zich eventueel aangesproken voelen op hun cultuur, dat ook heel motiverend kan zijn en het zelfbeeld kan versterken. Veel hangt af van de sfeer en de onderlinge verhoudingen in de klas. Als het gaat om een of twee leerlingen van een bepaalde culturele groep, is het verstandiger om de les niet daarop toe te spitsen maar

bij voorkeur te kiezen voor een verhaal uit een totaal andere cultuur, die voor alle leerlingen 'vreemd' is.<sup>6</sup>

Drie vragen in de enquête waren bedoeld voor leerlingen die geboren zijn in een ander land, of van wie de ouders in een ander land geboren zijn. Ook sommige Nederlandse leerlingen hebben deze vragen beantwoord, waardoor het nu mogelijk is de antwoorden van beide groepen met elkaar te vergelijken. Allochtone leerlingen zijn positiever over het behandelen van een verhaal uit hun eigen cultuur, terwijl de reactie van Nederlandse leerlingen vaker onverschillig was. Logisch, want normaalgesproken komt 'hun' cultuur al ruimschoots aan bod bij het vak Nederlands.

Maar wanneer de docent naar aanleiding van een verhaal uit een andere cultuur een leerling zou aanspreken op zijn of haar cultuur, zijn zowel Nederlandse als allochtone leerlingen veel minder vaak bereid om daarop in te gaan. Wanneer gekeken wordt naar de resultaten van aparte etnische groepen valt op dat Turkse en Marokkaanse leerlingen het meest een aparte groep vormen. Zo vinden de meeste leerlingen het bijvoorbeeld niet belangrijk dat klasgenoten iets leren over hun cultuur, terwijl van de groep Marokkaanse/Turkse leerlingen de meerderheid dit juist wél belangrijk vindt.

### Conclusie

De meeste docenten zien wel het belang in van een interculturele component van literatuuronderwijs, maar om dat ook in praktijk te brengen vergt nog heel wat inspanningen en onderzoek. Kan de nadruk het beste liggen op sociale vorming, bestrijding van vooroordelen en bevordering van onderling begrip, of moeten docenten bij voorkeur literaire aspecten van multiculturele teksten benadrukken? Simpelweg het opnemen van meer

multiculturele teksten in het curriculum volstaat niet, als we niet weten hoe deze teksten het beste geïmplementeerd kunnen worden, als we de noodzakelijke kennis ontberen, als we niet weten welke reacties deze teksten teweeg kunnen brengen. Bovendien is intercultureel literatuuronderwijs in principe mogelijk met elke tekst,<sup>7</sup> want 'in elk literair werk zitten normen en waarden die de lezer toetst aan zijn eigen normen en waarden.'<sup>8</sup> In elk geval zijn zeker bij een interculturele invalshoek de kennis en vaardigheden die leerlingen meebrengen van groot belang. De situatie zal op gekleurde scholen heel anders zijn dan op scholen met een vrijwel geheel 'witte' bevolking. Men moet zich bewust zijn van de spanningen die kunnen ontstaan bij het bespreken van multiculturele literatuur in de klas, maar dan is het naast een vruchtbaar onderzoeksgebied ook een uitdaging voor docenten om zoveel mogelijk kleur aan te brengen in hun literatuurlessen.

*Marianne Hermans is als assistent-in-opleiding werkzaam aan de Vrije Universiteit Amsterdam, waar zij onderzoek doet naar canonvorming in het voortgezet literatuuronderwijs vanuit intercultureel perspectief. Haar project maakt deel uit van een samenwerkingsverband tussen de Vrije Universiteit Amsterdam, de Universiteit Utrecht en de Katholieke Universiteit Brabant, dat opereert onder de titel 'De Multiculturele en Pluriforme Samenleving'. ■*

---

## Noten

- 1 Anil Ramdas, 'Moedwil en kwade trouw bij blanke schrijvers'. In: *NRC Handelsblad*, 14 maart 1997.
- 2 J. Moerbeek, *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*. Utrecht: z.u., 1998.
- 3 Ries Achterberg, 'Onderwijs moet alle kleuren van de Nederlandse literatuur laten zien'. In: *Literatuur* 16-6, 1999, themanummer Literaturen in het Nederlands.
- 4 M. Crul, 'Typisch'. In: Dick Schram, Anne-Mariken Raukema en Jèmeljan Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Delft: Eburon/ Stichting Lezen, 2000, p. 115-125.
- 5 Koos Hawinkels (red.), *Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs*. Den Haag: NBLC Uitgeverij; Leuven: Davidsfonds/Infodok, 1995.
- 6 Dick Schram en Cor Geljon, 'Het beeld van de ander. De mogelijkheden van een interculturele literatuurdidactiek'. In: D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs. Literaire en kunstzinnige vorming in de Tweede Fase*. Zutphen: Thieme, 1998, p. 156-189.
- 7 Hawinkels, 1995.
- 8 Achterberg, 1999.