

Gedachten over didactieken voor inter- cultureel literatuuronderwijs

Koos Hawinkels

Tijdens de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taalunie, gehouden in Tilburg in december 1994, hield Koen Jaspaert een vurig pleidooi voor het afschaffen van de hokjesgeest in de taaldidactiek. Hij betoogde, onder verwijzing naar de Belgische volksarchitectuur, dat iedere nieuwe behoefte in de didactiek leidt tot 'het bouwen van een nieuw kamertje aan het didactische huis' zonder dat er voldoende werd nagedacht over de vraag of het oude arsenaal aan didactische mogelijkheden niet voldoende ruimte bood om de nieuw ervaren behoefte op te vangen.¹ Zijn hartekreet was velen van de aanwezigen uit het hart gegrepen, al was lang niet iedereen het eens met de door hem voorgestelde oplossing. Het artikel dat u nu onder ogen hebt, zou opgevat kunnen worden als een uiting van diezelfde hokjesgeest. Hopelijk bent u na lezing van het tegendeel overtuigd.

De situatie is namelijk deze: er is de laatste decennia een aanzienlijk aantal allochtone leerlingen in ons Nederlandse en Vlaamse onderwijs verschenen, de overheid heeft verordonneerd dat alle leerlingen onderwijs dienen te krijgen dat hen ervan bewust maakt dat zij opgroeien in een multiculturele samenleving, en dus wordt er (mondjesmaat, want niemand weet precies wat het is) intercultureel onderwijs ontwikkeld. Andere bijdragen in dit themanummer laten zien dat de definiëring van het begrip niet eens eenvoudig is, laat staan dus de onderwijskundige invulling daarvan. Mij is gevraagd iets te schrijven over *de didactiek van het intercultureel literatuuronderwijs*, nadat ik tijdens HSN-8 in oktober '94 in Leuven had beweerd dat er volgens mij geen aparte didactiek voor intercultureel literatuuronderwijs (verder ILO) bestaat.

Ik ben daar nog steeds van overtuigd. Met dat 'niet-bestaan' bedoel ik dat er volgens mij geen enkel klemmend argument te bedenken is voor een *aparte* didactiek voor intercultureel literatuuronderwijs.² Wat wel kan, is een selectie maken uit de voorhanden didactische handelwijzen die voor het bereiken van andere doelstellingen binnen het literatuuronderwijs en het geschiedenisonderwijs geschikt zijn en die meer dan andere ook geschikt zijn voor ILO. Scherper dan zo kan ik het niet formuleren. *De didactiek van ILO is namelijk niks nieuws*. In dit artikel zal ik mijn standpunt toelichten en uiteenzetten wat er volgens mij dan wel met ILO gedaan kan worden.³

Wat is intercultureel literatuuronderwijs?

Omdat ik uit ervaring weet dat de definitie van ILO die ik hanteer, vaak als afwijkend wordt ervaren, ga ik daar eerst kort op in. Zij is niet door mij bedacht⁴ en tot nu toe nog nergens openlijk bestreden. Nou weet ik wel dat zoiets ook uit beleefdheid nagelaten kan worden, maar vooralsnog ga ik er toch maar vanuit dat zulks hier niet het geval is. De definitie die ik hanteer, luidt als volgt:

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/allochtonen. Leraren die zeggen: 'Wij hoeven niet aan intercultureel onderwijs te doen, want bij ons op school zitten geen migrantenkinderen', hebben er dus niets van begrepen. Wezenlijke onderdelen van ico 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 etc. En binnen het Nederlandse 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 de eigen omgeving woonachtige allochtonen en hun nakomelingen.⁵ Bij ILO 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.

Tot intercultureel onderwijs hoort ook aandacht 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 ILO kunnen zijn.

Intercultureel literatuuronderwijs is een vorm van *waardenonderwijs*. Men doet daaraan geen recht met het bieden van de mogelijkheid om ook vertaalde literaire werken op de lijst te laten zetten of werken uit de herkomstlanden van de allochtone leerlingen. In plaats van de mogelijkheid te bieden zou mijns inziens eerder de *verplichting* ingevoerd moeten worden tot het klezen van literaire werken uit andere culturen. En dan niet alleen anders dan de Nederlandse/Vlaamse, maar anders dan zelfs de hele westerse (Noordwesteuropese en Noord-Amerikaanse) cultuur. Alleen zo zou aan de basale voorwaarde voor kennisname 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.⁶

Maar omdat het waardenonderwijs is, is het toch ook en vooral een kwestie van didactiek. Ik citeer de Ad hoc subcommissie Nederlands VO-II (bovenbouw van het

voortgezet onderwijs) van de VALO-M.⁷ Onder het kopje 'Welke didactische optie?' schrijft zij in haar advies: "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.*"⁸

Ik beschouw dit artikel als een poging om een begin te maken met het aanleggen van die catalogus en hoop dat anderen, vanuit andere deeldisciplines van ons vak en met name vanuit de didactiek van het spreken/luisteren, ook hun bijdragen zullen willen leveren. Ook in dit opzicht speelt de verkokering ons parten. Ik zal de didactische ideeën van anderen overigens hier niet overschrijven, maar er alleen naar verwijzen. Ere wie ere toekomt.

Min of meer theoretisch

Zoals gezegd, geen nieuwe of exclusieve didactieken voor ILO, maar een poging om te inventariseren welke andere, al bestaande, didactische werkwijzen ook voor ILO bruikbaar lijken. Het gaat bij ILO, zoals gezegd, ook om kennis van eigen cultuur en literatuur, uit heden en verleden. Op de manieren om hedendaagse literatuur te behandelen ga ik in dit stuk niet verder in. Alleen is het misschien toch goed om te vermelden dat het voor ILO nodig is om zoveel mogelijk de nadruk te leggen op inhoudsaspecten die iets van de typisch Nederlandse/Vlaamse cultuur laten zien. Per werk zal daarvoor wel een deelaspect te kiezen zijn, lijkt me. Leerkracht en leerling zijn tamelijk eenvoudig met die eigenaardigheden te confronteren: er zijn de laatste

jaren nogal wat boekjes met beschouwingen over onze eigen Nederlandse/Maamse cultuur en de onderlinge verschillen verschenen. Bij voorbeeld impressies van buitenlanders over onze cultuur, maar ook uitingen van verbazing van direct betrokkenen zoals Van Istendael, Pleij of Chartier.⁹

Voor de historische eigen letterkunde gelden de didactieken zoals ze bijvoorbeeld verzameld zijn in DCN-Cahier 18 (Spee e.a. 1986). Niet een vorm van tekstbestudering die het accent legt op de tekst zelf, min of meer tekstimmanent dus, lijkt dan adequaat, maar veeleer een vergelijkende tekstbestudering gekoppeld met tekstervaring. In hun inleiding schrijven Spee & Zwitserlood dat "een zinvolle en levensvatbare manier van omgaan met historische teksten naar voren (komt): wanneer niet de bestudering van de tekst, maar de ervaring die de leerling opdoet bij het lezen van een tekst, centraal staat. Doel is niet het overdragen van objectieve kennis over het literaire werk en haar (sic!) historische literaire context, maar het creëren van de mogelijkheid voor de leerling om vanuit de eigen biografie een subjectieve betekenis toe te kennen aan het literaire werk. Binnen een dergelijke ervarende methode kunnen de doelstellingen voor het verwerken van historische teksten ook veel ruimer zijn dan alleen literair-historisch; subjectieve betekenisgeving kan ook plaatsvinden *om het historisch besef te vergroten, om inzichten over een thema te verdiepen, voor persoonlijke verrijking en herkenning enz.*" Even verderop schrijven zij dat de bestudering "van Sara Burgerhart inzichten (kan) opleveren over de opvattingen over het huwelijk, over de rolverdeling tussen mannen en vrouwen, over de maatschappelijke hiërarchie, zoals die rond 1780 bestonden."

Niet-literair gesproken zou je dus ook kunnen zeggen: onderzocht wordt door de leerlingen welke aspecten van een historisch tijdvak/perk door een literaire tekst weerspiegeld worden en hoe dat verschijn-

sel in andere (historische en latere) teksten en/of documenten tot uiting komt. Daarna wat er tussen toen en nu veranderd is, en daar weer na hoe de leerling tegenover zowel het oorspronkelijke als het tegenwoordige verschijnsel (en de opvattingen erover) staat. Het gaat immers niet primair om de verschijnselen zelf, maar om de opvattingen erover, de interpretaties ervan. En nogmaals: het onderwijs zal zich dus vanzelfsprekend niet tot uitsluitend (of zelfs in hoofdzaak) literaire teksten kunnen beperken.¹⁰ De produktiefste werkwijze is waarschijnlijk, naar analogie van die bij historische letterkunde, een combinatie van wat daar de *historisch-sociologische* en de *actualiserende* benadering heten (zie Geljon 1994, p. 59-60).

Zoals hierboven al vermeld, denk ik dat de didactiek van het geschiedenisonderwijs veel te bieden heeft voor de didactiek van ILO. Daarom ga ik daar nu wat nader op in. Ik baseer mij daarbij op de bijdrage van Langenbach & Paulussen (1986) aan DCN-Cahier 18. Zij hanteren twee begrippen die mij waardevol lijken voor de didactiek van ILO: *standplaatsgebondenheid* en *historisch besef*.

Onder het eerste verstaat men volgens Langenbach & Paulussen (1986) "de invloed van plaats en tijd op de vorming van het beeld van het verleden." (p. 127). Aangepast voor ILO zou het dan iets zijn als: 'de invloed van onze eigen plaats en tijd op de vorming van het beeld van een (uiting van een) andere cultuur' of 'hoe beïnvloedt onze eigen situatie de vorming van onze ideeën over aspecten van andere culturen.' En net als bij het geschiedenisonderwijs geldt voor ILO: "Standplaatsgebondenheid betekent kunnen omgaan met onzekerheid, oog voor nuanceringen, kunnen relativeren." (p. 128)

Het tweede begrip, dat overigens onverbrekkelijk met het eerste samenhangt, is *historisch besef*. Daaronder wordt algemeen

verstaan "een attitude, een houding, die ontstaan kan door historische kennis zelfstandig te verwerken." (p. 129). Tot deze houding zouden moeten leiden: "Cognitieve vaardigheden die geleerd zouden kunnen worden door kennis over al behandelde geschiedenis te gebruiken bij het analyserend en beredenerend verwerken van nieuwe historische informatie..." Maar het ontwikkelen van historisch besef is geen eenvoudige zaak. "Niet duidelijk is hoe die relatie tussen cognitief denken, doen en affectief bereid zijn tot... tot stand moet komen. Het kan bevorderd worden, maar niet gegarandeerd." (p. 129)

Wie in deze omschrijvingen en overwegingen de historische component vervangt door een culturele, heeft basisbegrippen voor een verstandig cultuurrelativisme¹¹, één van de belangrijkste opbrengsten van ILO. Om Langenbach & Paulussen (1986) nog eens te citeren: "Ze [de leerlingen, KH] moeten weten dat opvattingen, omgangsvormen, arbeidsvoorwaarden, bestuursvormen, oorlog en vrede, en wat niet al, onherroepelijk verbonden zijn met een bepaalde tijd en een bepaalde plaats en met *bepaalde groepen mensen*. En tegelijk weten dat er toch overeenkomsten zijn, weten dat er toch mogelijkheden zijn om door respectvol, inlevend, en afstandelijk en nadenkend kennismaken van die andere situaties wat wijzer te worden over die tijd toen, en over onszelf tevens." (p. 131) Dit begrip is zonder veel aanpassingen bruikbaar voor ILO. Wat anders moet, is: *tijd* → *cultuur* (wat ik tussen vierkante haken aangeef in de volgende citaten).

Langenbach & Paulussen (1986) vervolgen: "Deze opsomming is niet uitputtend. Het gaat erom duidelijk te maken wat voor het geschiedenisonderwijs [→ ILO] doorslaggevend is, wil het zinnig zijn. En dat is in de eerste plaats dat er veel kennis van geschiedenis [→ uitingen van die andere cultuur] nodig is voor je enig historisch [→ intercultureel] besef van betekenis kunt

verwachten. Want al het weten dat hiervoor als noodzakelijk genoemd is kan pas functioneren als er een reeks geschiedenissen [→ uitingen van andere culturen] bekend is waaraan dergelijke inzichten opgehangen kunnen worden. Zijn die er niet, dan is er ook geen historisch [→ intercultureel] besef van betekenis, want alleen maar weten dat er bij voorbeeld overeenkomsten zijn met mensen van vroeger [en elders] maar geen idee hebben van wat voor overeenkomsten dat kunnen zijn is leeg, loos, zinloos weten, een holle frase. Dat weten moet verworven worden op zo'n manier, dat kennis beklijft. En op zo'n manier dat die kennis gehanteerd kan worden. Dat impliceert vaardigheden. Vooral vaardigheden die gericht zijn op het zelfstandig opnemen en verwerken van historische informatie." (p. 131).

Werkwijzen die bedoeld zijn om historisch besef te bevorderen, zijn dus mijns inziens ook geschikt voor ILO. Als stramien voor het werken met interculturele teksten zou dan een summier bewerking kunnen dienen van wat Barend & Vos (1986) geven voor het werken met historische teksten in hun methode *Literatuur*:

- de inhoud van de tekst
- het verband tussen de tekst en zijn tijd en culturele ruimte of achtergrond
- de relatie tussen de tekst met alles wat hij representeert en lezers/leerlingen uit onze tijd en culturele ruimte of achtergrond
- de mening van de individuele leerling en de groep over het gelezene en de daarin aan de orde komende onderwerpen." (p. 119)

In het geschiedenisonderwijs, maar ook bij het lesonderwijs, is het gebruikelijk om bij de introductie van een nieuwe tekst de leerlingen te vragen zich op het onderwerp te oriënteren door de voorkennis en de 'voor-gevoelens' (wat vind je er tot nu toe van) te activeren. Of dat voor ILO ook geldt, vraag ik me af. Het risico bestaat, zeker bij jonge leerlingen, dat nieuwe informatie niet sterk

genoeg zal zijn om die 'vooroordeelen' aan te tasten. Bartie Thijs heeft in een voordracht tijdens een van de eerste HSN-conferenties eens verzocht dat leerlingen bij expliciete aankondiging van iets intercultureels (wat toen dikwijls in het kader ging van anti-racisme of anti-discriminatie) dichtslaan. Leerlingen worden recalcitrant, want 'ze zijn dat gezeur allang moe'.

Daartegenover vraagt Marita De Sterck in **Leeswijzer 16-18** (De Sterck & Van Bavel 1993) bij de introductie van een lessenreeks over India "naar associaties [...] bij het woord 'India' en informatiebronnen waarop associaties gebaseerd zijn." (p. 84) Mogelijk zit het verschil in de entourage. In het eerste geval een als moraliserend ervaren thema 'discriminatie' en met leerlingen van de onderbouw; in het tweede een nuchtere kennismaking met literatuur, en zakelijke en gekleurde informatie over een land voor oudere leerlingen. Zowel De Sterck als Thijs baseren zich op daadwerkelijke ervaring. Wellicht is het zo dat leerlingen best iets over een vreemde cultuur willen weten, als er maar geen opgeheven vingertje bij komt.¹²

Misschien is wel verstandig om gewoon te beginnen met teksten te laten lezen en dan eerst vragen te laten beantwoorden in de trant van:

- Zijn er dingen in de teksten die je vreemd vindt of niet begrijpt?
- Heeft de lectuur je nieuwsgierig gemaakt naar deze aspecten?
- Noteer de vragen waarop je graag een antwoord zou willen hebben.
- Ben je nieuwsgierig naar de reacties van het oorspronkelijk beoogde lezerspubliek?
- Wat denk je dat die van deze teksten gevonden hebben?

Vervolgens kan iets preciezer op de teksten worden ingegaan met vragen als:

- Kun je in de teksten iets aanwijzen wat te maken heeft met opvattingen over de samenleving/de verhouding vader-zoon, of man-vrouw, etc./ de waarde van religie, van het gezin, het individu etc.?
- Zijn er elementen in de teksten aan te wijzen die je zou willen vergelijken met elementen in onze tijd of in onze westerse/Nederlandse/Vlaamse samenleving?

Vragen om de inleving te stimuleren zouden kunnen zijn:

- Als je met iemand uit het verhaal zou moeten of mogen ruilen, met wie dan? En met wie zeker niet? Waarom?
- Wat zou je in het beschrevene willen veranderen? Waarin en waarom?
- Als je een van de personages een brief zou kunnen sturen, aan wie dan en wat zou je haar/hem schrijven?

Vooraf praktisch

In genoemde **Leeswijzer 16-18** (De Sterck & Van Bavel 1993) geeft Marita De Sterck een aantal suggesties voor lessenreeksen.

Zij gebruikt veel teksten, waarbij inbegrepen video-opnamen, songteksten en muziek, uit en over andere culturen. De teneur van de beschreven aanpak is als volgt:

1. introductie door middel van associaties, flapteksten, colofons, inhoudsopgaven en dergelijke, en individueel noteren wat men denkt dat aard en doel van de teksten zijn en welke daarmee samenhangende eisen je dus aan dat materiaal mag stellen;
2. een fragment van zakelijke aard om de resultaten van (1) te toetsen;
3. een fragment van literaire aard met vragen over stijl, auteur, verschil met zakelijk fragment en meest aansprekende zin;
4. situering van het gelezen fragment binnen het verhaal en inventariseren van verwachtingen ten aanzien van wat vooraf ging en wat volgt; de leerkracht vult aan op grond van zijn eigen lectuur;

5. bespreking van onder andere de vragen die onder (3) gesteld zijn;
6. het maken van een eigen flaptekst en het als huiswerk zoeken van een aansprekend boek uit de derde wereld met toelichting op de keuze;
7. de confrontatie van allerlei teksten van westerse origine (zakelijke en commerciële, maar ook stripfragmenten en stukken uit schoolboeken van geschiedenis) met de kennis die de leerlingen tot nu toe hebben verzameld; vooral gericht op achtergronden en waarheidsgehalte van die teksten;
8. wanneer er videobanden beschikbaar zijn, worden die 'ondervraagd' op
 - achtergronden en eraan te stellen criteria;
 - filmische aspecten en de uitwerking daarvan;
 - de 'boodschap';
 - een evaluatie van de beelden door de leerlingen.

In een andere reeks laat Marita De Sterck zien dat een vergelijkbare werkwijze mogelijk is door uit te gaan van vooral songs en muziek met commentaar van zeer divers karakter. Wat ik de grote verdienste vind van de werkwijze van De Sterck is dat zij bestudering en beleving van het materiaal dooreenweeft en dat zij leerlingen gevoelig maakt voor de vertekening van de waarheid die het gevolg is van verschillende belangen en invalshoeken. Een werkwijze die de zaken naast en soms tegenover elkaar stelt, maar zonder te moraliseren.

Een heel andere benadering geeft Hooijberg (1994). Dat komt vooral doordat haar doel niet is ILO te geven, maar intercultureel taalonderwijs. Zij spreekt dan ook over 'productief taal gebruiken, leren over zinsbouw, grammaticale kennis gebruiken' etc. Bijkomend binnen haar doelen is dat haar volwassen leerlingen met elkaar praten over opvattingen omtrent de dood, eenzaamheid, hun houding ten opzichte van huisdieren etc. In twee belangrijke opzichten verschilt wat zij beschrijft van wat ik beoog: zij voegt niet systematisch schriftelijke informatie van buiten de tekst toe, en het gaat haar om taalvaardigheid en niet om de vraag hoe aspecten van het leven in een andere cultuur hun weerslag vinden in literatuur uit die andere cultuur en hoe dat verschilt of overeenkomt met de Nederlandse/Vlaamse. Toch is haar publikatie voor ILO

van belang, en wel voornamelijk vanwege haar ontleningen aan en verwijzing naar Duff & Maley (1990) en Thijs (1988). Daardoor kan haar artikel voor menig leerkracht een startpunt zijn. Vooral voor die mensen die niet te veel ineens overhoop willen halen. Zij laat zien dat je met gedichten in één les intercultureel kunt werken en haar bibliografie geeft onder andere bronnen voor meer teksten.

De enige poging tot systematische aandacht voor ons onderwerp in de laatste jaren is geweest: **Jeugdliteratuur in intercultureel perspectief** door Burghouts & Verdonk (1991). Het boek is bedoeld om in de lerarenopleiding gebruikt te worden, maar het bevat ook voor een leerkracht in het voortgezet onderwijs veel bruikbare ideeën.

Conclusie

Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn dat de theoretische contouren van ILO inmiddels redelijk helder zijn aangegeven. Ook zijn er voor de praktijk wel enkele bruikbare lessenreeksen en ideeën voorhanden. Wat nog niet bestaat, is een onderbouwde 'handleiding' voor die leerkrachten die de ideeën onderschrijven en in praktijk willen brengen, maar niet de tijd kunnen opbrengen of de vindingrijkheid bezitten om een reeks lessen

op te zetten. Wat ook nog geheel ontbreekt, en waar mijns inziens grote behoefte aan bestaat, is een verzameling van discussietechnieken die bruikbaar zijn in meningsvormende klasgesprekken. En natuurlijk nascholing/navorming van leerkrachten in het hanteren ervan. Mijns inziens is het beste wat een leerkracht voorlopig kan doen: in al zijn literatuurlessen aandacht schenken aan het interculturele aspect (denk maar aan *standplaatsgebondenheid* en *historisch besef* zoals hierboven beschreven) en zijn leerlingen stimuleren om boeken van auteurs uit vreemde culturen te lezen.

ILO-LEESWIJZER

Ter ondersteuning van die leerkrachten die serieus met ILO aan de slag willen, zal in het najaar van '95 een **ILO-Leeswijzer** op de markt komen. Het boek is tot stand gekomen op initiatief van de SPL (Stichting Promotie Literatuuronderwijs) en wordt door haar uitgebracht in samenwerking met het NBLC en met steun van nog weer andere organisaties.

Het hoofdbestanddeel zal zijn een uitgebreide, geannoteerde keuzelijst van titels voor ILO, gemaakt door het NBLC en bevattende alle in Nederland en Vlaanderen beschikbare titels. Niet alleen jeugdliteratuur, maar ook literatuur voor volwassenen die geschikt lijkt om gelezen te worden door adolescenten. Daarnaast achtergrondinformatie over cultuur en literatuur in de herkomstlanden van Nederlandse en Vlaamse allochtonen: Afrika, Suriname, De Antillen en Aruba, Turkije en Marokko. Bovendien een beschouwing over de auteurs uit de tweede generatie migranten in Frankrijk uit de Magreb-landen die exemplarisch kunnen zijn voor de migrantenliteratuur. Het boek zal worden besloten met lesmodellen en andere didactische aanwijzingen.

Koos Hawinkels
Taludweg 83
NL - 1215 AC Hilversum

Bibliografie

Barend, Marijke & Jacques Vos: *Literatuur*. In: Spee e.a. (1986).

Burghouts, Peter & Toos Verdonk: **Jeugdliteratuur in intercultureel perspectief**. Serie 'Intercultureel onderwijs voor lerarenopleidingen'. Educatief Centrum Noord, 1991.

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, p. 248-254.

Langenbach, M. & J. Paulussen: Geschiedenisonderwijs en historische teksten. In: Spee e.a. (1986), p. 125-142.

De Sterck, Marita & Mark Van Bavel (red.): **Leeswijzer 16-18 jaar. Werkmodellen en keuzelijsten voor de derde graad (bovenbouw) van het secundair onderwijs**. Leuven: Davidsfonds/Infodok, 1993.

Spee, W. e.a. [red.]: **Historische teksten in de klas**. DCN-cahier 18. Den Bosch, 1986.

Thijs, Bartie: Niet-westerse poëzie in intercultureel onderwijs. In: **Handboek intercultureel onderwijs**. Alphen a.d. Rijn: Samson, 1988.

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.

Noten

1. In Tilburg stond de vraag centraal of het niet tijd werd om de verschillende didactische aanpakken van het onderwijs in Nederlands als eerste taal en die van het NT2-onderwijs overboord te zetten en over te gaan tot de erkenning van één didactiek voor iedereen die Nederlands wilde of moest leren.

2. Ook het jongste literatuurdidactiekboek van Cor Geljon (1994) geeft in zijn paragraaf *Intercultureel literatuuronderwijs* eigenlijk alleen maar suggesties voor inhoud: 'een verhaal uit een Nederlandse subcultuur, ... uit de migrantenliteratuur, ... uit de niet-Europese literatuur, ... uit de derde wereld'. Of "in een thematische lesopzet een vergelijkend onderzoekje [...] naar een bepaald aspect van het thema in verhalen uit verschillende culturen" (p.84/5). Over wat de leerkracht vervolgens met deze stof moet laten doen, en hoe hij dat aanpakt, laat Geljon zich niet uit.

3. Wat er met ILO gedaan kan worden, hangt natuurlijk samen met wat je als leerkracht vindt waar literatuur voor is, en wat er dus überhaupt mee gedaan kan worden. Met andere woorden met de functies van het lezen van literatuur en met de doelstellingen van het literatuuronderwijs.

Als functies beschouw ik (overgenomen uit Barend & Vos 1986, p 115):

1. Lezen voor je plezier.
 2. Lezen om jezelf te begrijpen.
 3. Lezen om anderen te begrijpen.
 4. Lezen om de maatschappij te begrijpen en eventueel te veranderen.
 5. Lezen vanwege esthetische genoegens.
- ILO in de klas richt zich primair op de functies 2, 3 en 4 met wellicht als stille hoop dat 1 en 5 later of buiten de klas zullen volgen.

4. Deze definitie geldt eigenlijk voor alle intercultureel onderwijs. Ik beperk haar toepassing hier echter tot ILO. Ik ben haar tegengekomen in een Engelstalige publikatie, waarvan ik echter de gegevens heb vergeten te noteren. Ik hou me aanbevolen als iemand mij die kan verstrekken.

5. 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, bijvoorbeeld de diamantairs in Antwerpen, zijn ook voorbeelden van deze bewuste keuze voor niet integreren en tegelijk een eigen identiteit ontwikkelen.

6. Hoe moeizaam dergelijke veranderingen tot stand komen, moge ook blijken uit het feit dat de didactische volksarchitectuur, om Jaspaerts vergelijking aan te passen, een aparte vereniging heeft gebouwd voor de Europese Letteren (VEL), naast de reeds bestaande stichting die probeert het literatuuronderwijs in zijn geheel te verbeteren en waar nodig te verdedigen tegen de oprukkende barbarij (SPL). En wie in Vlaanderen heeft weet van het bestaan van de in Nederland gevestigde IAIE (International

Association for Intercultural Education) die het intercultureel onderwijs als geheel tot haar werkterrein rekent? Tussen de VEL en de SPL bestaan overigens wel goede contacten en er wordt geregeld samengewerkt, maar het blijft vreemd dat die twee 'clubs' niet fuseren. De IAIE is er tot nu toe niet in geslaagd ook maar iets voor het ILO in Nederland en Vlaanderen te doen.

7. Deze niet voor iedereen doorzichtige benaming geldt voor een tijdelijke commissie van de VALO-M (Veld Adviescommissie Leerplanontwikkeling voor het Moedertaalonderwijs), een orgaan dat moest garanderen dat de SLO (Instituut voor Leerplanontwikkeling) werkte in overeenstemming met de wensen van 'het veld'. Wanneer de inmiddels opgeheven VALO gespecialiseerd advies nodig had, stelde zij vaker een ad hoc commissie in van deskundigen en veldvertegenwoordigers. Het citaat komt uit: **Over leerplanontwikkeling voor Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs**. Enschede, 1992, p. 16.

8. Alle cursiveringen in de citaten zijn van mijn hand.

9. Ik ken ze natuurlijk ook niet allemaal, maar noem uit eigen boekenkast:

Geert van Istendael: **Het Belgisch labyrint**. Arbeiderspers, 1989.

Herman Pleij: **Het Nederlandse onbehagen**. Prometheus, 1991.

Christian Chartier: **Het verdriet van Nederland; een Fransman stoeit met de Hollandse ziel**. Prometheus, 1992.

Peter Malenkov: **De man die niet meer in de rij wou staan**. Querido, 1992.

10. Het risico dat een literaire tekst als een historisch of sociologisch document wordt beschouwd, moet ook hier onder ogen worden gezien. In het algemeen zal gelden dat literaire teksten niet bruikbaar zijn als bron van zakelijke informatie over personen, plaatsen of gebeurtenissen, maar wel voor aspecten van mentaliteit en sociale en culturele omstandigheden. Ik laat dat aspect hier overigens buiten beschouwing.

11. Cultuurrelativisme niet in postmoderne betekenis van 'alle culturen zijn gelijk', maar 'alle culturen zijn de resultante van min of meer toevallige historische gebeurtenissen'. Denk maar aan de val van Antwerpen. Daarzonder zou de Noordnederlandse beschaving er heel anders hebben uitgezien.

12. Ik ben niet de aangewezen persoon om over dit soort ervaringen een oordeel te geven; ik geef geen les in het voortgezet onderwijs. Leraren in de praktijk zullen hiermee ervaringen moeten opdoen en daarover rapporteren.