

# **De mogelijkheden voor migrantenliteratuur in het (literatuur)onderwijs**

Een verkennende literatuurstudie naar  
begripsbevordering tussen autochtone  
en allochtone leerlingen

Door Erica Bouma

Studentnr.: 3447650

Master Nederlands: Educatie en Communicatie

1 november 2011

Eerste begeleider: dr. F.R.W. Stolk

Tweede begeleider: dr. H.H. van den Bergh



Omdat René met dat mannetje samenwoonde, was ik benieuwd naar sporen van zijn vrouw. Ik liep door de woonkamer en stuitte op een paar vreemde foto's die aan de muren hingen. Foto's van naakte mannen. Foto's van mannelijke billen. Zachte billen. Bleke billen. Harige billen. Ik keek naar mijn vrouw. Zijn we in een val gelopen?, las ik in haar ogen. Nee, dat gevoel had ik niet. We waren ineens uit een cultuur waarin alles achter de gordijnen gebeurde, in een halfnaakte samenleving gevallen.

Uit: *De reis van de lege flessen* van Kader Abdolah.

# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	<b>6</b>
1.1 Doel van het onderzoek	6
1.2 Het onderzoek	6
1.3 Leeswijzer	7
1.4 Terminologie	8
<b>2. Migranten in Nederland</b>	<b>9</b>
2.1 Een toename van het aantal migranten	9
2.2 Het begrip ‘allochtoon’	9
2.3 Mutatie en demografie	10
2.4 Politieke reacties op de multiculturele samenleving	13
2.4.1 Centrumpartij en centrumdemocraten	14
2.4.2 Lijst Pim Fortuyn	14
2.4.3 Partij voor de Vrijheid	17
2.5 Het beeld dat autochtonen van allochtonen hebben	18
2.6 Allochtonen in het onderwijs	19
<b>3. Migranten in de Nederlandse literatuur</b>	<b>22</b>
3.1 De opkomst van migranten in de Nederlandse literatuur	22
3.2 De (aan)duiding van migrantenliteratuur	22
3.3 Het etiket ‘migrantenliteratuur’ ter discussie	24
<b>4. Migranten in het literatuuronderwijs</b>	<b>26</b>
4.1 Een kloof tussen autochtonen en allochtonen	26
4.2 Begripsbevordering: contact of competitie	26
4.3 Migrantenliteratuur om de kloof te dichten	27
4.4 Voorwaarden bij het gebruik van migrantenliteratuur in het onderwijs	29
4.5 Onderzoeken naar interculturele literatuurdidactiek	30
4.6 Migrantenliteratuur als middel tegen taalachterstand en voor herkenning	32
4.7 Migrantenliteratuur in het (literatuur)onderwijs	33
<b>5. Onderwijs in een multiculturele samenleving</b>	<b>34</b>
5.1 Intercultureel onderwijs: voor allochtone én autochtone leerlingen	34
5.2 De evaluatie van intercultureel onderwijs	37
5.3 Huidig beleid: sociale integratie en actief burgerschap	38

5.4 Concretisering van het huidige beleid	39
5.5 Mogelijkheden voor contact tussen autochtone en allochtone leerlingen	41
<b>6. Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving</b>	<b>42</b>
6.1 Literatuur in het onderwijs	42
6.2 Mogelijkheden voor migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs	42
6.3 Van cultuur-historisch naar lezersgericht literatuuronderwijs	44
6.4 Migrantenliteratuur in het huidige onderwijs	46
6.4.1 Laagland	47
6.4.2 Eldorado	48
6.4.3 Dautzenberg	49
6.4.4 Literatuurgeschiedenis.nl	50
6.4.5 Praktijkvoorbeeld	51
6.5 Mogelijkheden voor migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs	51
<b>7. Literatuurdidactiek in een multiculturele samenleving</b>	<b>54</b>
7.1 Interculturele literatuurdidactiek: de theorieën	54
7.2 Interculturele literatuurdidactiek: de praktijk	56
7.3 De lesontwerpen	57
7.3.1 Lesontwerp 1	58
7.3.2 Lesontwerp 2	65
7.4 Empirisch vervolgonderzoek	71
<b>8. Conclusie</b>	<b>72</b>
8.1 Migrantenliteratuur voor begripsbevordering	72
8.2 Migrantenliteratuur binnen het onderwijs en in literatuurlessen	72
8.3 Huidige mogelijkheden voor het behandelen van migrantenliteratuur	74
8.4 Verder onderzoek naar de mogelijkheden voor migrantenliteratuur	75
<b>Bibliografie</b>	<b>76</b>
<b>Samenvatting</b>	<b>81</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>82</b>
1. Tekstfragment bij het lesontwerp	82

# 1.

## Inleiding

### 1.1 Doel van het onderzoek

De afgelopen decennia zijn er steeds meer mensen naar Nederland geëmigreerd als politieke vluchteling of als arbeidsmigrant. Nederland is multicultureel geworden, en lang niet iedereen ziet dat als een positieve ontwikkeling. Een grote groep autochtone Nederlanders heeft een negatief beeld van niet-westerse allochtonen, en van moslims in het bijzonder. Er bestaat een kloof tussen een groep autochtonen en niet-westerse allochtonen.

Het lijkt mij belangrijk om te zoeken naar mogelijkheden om die kloof tussen autochtonen en allochtonen te verkleinen. Die zoek ik in het onderwijs, omdat maatschappelijke vorming binnen het onderwijs een belangrijk doel is. Contact is een middel om tot meer begrip te komen. Op scholen met zowel autochtone als allochtone leerlingen is er al contact mogelijk tussen beide groepen. Op scholen met vrijwel uitsluitend autochtone leerlingen is contact tussen beide groepen op school niet vanzelfsprekend. Migrantliteratuur kan daarom juist op die scholen een rol spelen in het verkleinen van de kloof tussen allochtonen en autochtonen.

Migrantliteratuur geeft autochtone jongeren de mogelijkheid om zich in de wereld van niet-westerse allochtone Nederlanders te verdiepen, en hen zo beter te leren begrijpen. Voor allochtone leerlingen kan migrantliteratuur een belangrijke rol spelen bij het inhalen van een eventuele taalachterstand en kan ze een bron van herkenning zijn. Ik zal daarom onderzoeken op welke manier migrantliteratuur een rol kan spelen in het onderwijs, en in literatuuronderwijs in het bijzonder.

### 1.2 Het onderzoek

In dit onderzoek verken ik het algemene onderwijsbeleid en de eindtermen van het schoolvak Nederlands. Daarmee onderzoek ik of er ruimte is voor het behandelen van migrantliteratuur om het begrip tussen allochtonen en autochtonen te bevorderen, en waar er ruimte is binnen het beleid. Ik zal onderzoeken hoe het onderwijsbeleid is gericht op culturele diversiteit en hoe dat beleid zich de afgelopen decennia heeft aangepast aan de toename van het aantal migranten in Nederland. Daarop volgend zal ik onderzoeken wat de mogelijkheden voor migrantliteratuur zijn bij het vak Nederlands, en bij literatuuronderwijs in het bijzonder. Welke doelen kan migrantliteratuur binnen de huidige inrichting van dit domein dienen, en hoe wordt deze literatuur op dit moment behandeld?

Wanneer de mogelijkheden zijn verkend, onderzoek ik op welke manier migrantenliteratuur kan worden behandeld in literatuurlessen. Ik zal daarbij kort ingaan op belangrijke didactische visies op intercultureel literatuuronderwijs. Ik werk deze didactische visies uit in twee lesontwerpen, waarmee kan worden onderzocht of het behandelen van migrantenliteratuur in het onderwijs begripsbevorderend kan zijn. Deze lesontwerpen kunnen worden uitgevoerd, geëvalueerd en vergeleken, en zo kan gekeken worden of de beoogde leerdoelen inderdaad bereikt worden.

Ik richt mij in dit onderzoek op de bovenbouw van het havo en vwo. Ik beperk mij daartoe omdat daar literatuuronderwijs wordt gegeven. Daarbij hebben leerlingen in de bovenbouw de capaciteiten om te reflecteren op wat zij hebben gelezen, en om de werken te koppelen aan hun beeld van de werkelijkheid. Daarmee wil ik echter niet uitsluiten dat migrantenliteratuur – aangepast aan het niveau van deze leerlingen – kan worden gelezen in de onderbouw en bij het vmbo.

### **1.3 Leeswijzer**

In hoofdstuk 2 zal ik beschrijven dat Nederland multicultureel is geworden de afgelopen decennia. De reactie van een aantal politieke partijen zal ik daarbij bespreken, om daarmee een beeld te geven van de negatieve reacties van de maatschappij op het steeds multicultureler wordende Nederland. Ik zal daarnaast een aantal onderzoeken behandelen dat inzicht biedt in het beeld dat autochtonen van allochtonen hebben.

In het daarop volgende hoofdstuk 3 bespreek ik de opkomst van migrantenschrijvers in Nederland. De ontvangst van migrantenliteratuur en de discussie die er bestaat over het gebruik van de term ‘migrantenliteratuur’ schets ik in dit hoofdstuk ook.

Hoofdstuk 4 beantwoordt de vraag waaróm migrantenliteratuur een belangrijke rol kan spelen in het onderwijs voor het bevorderen van begrip tussen allochtonen en autochtonen. Ik zal aantonen dat contact een middel is om dit begrip te bevorderen.

Het onderwijsbeleid ten aanzien van culturele diversiteit staat centraal in hoofdstuk 5. Ik zal de ontwikkelingen van dit beleid beschrijven, en uitgebreid bespreken hoe scholen nu met culturele diversiteit om zouden moeten gaan volgens dit beleid.

In het zesde hoofdstuk onderzoek ik de mogelijkheden voor het gebruik van migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs. Op welke manier past ze in de door de overheid vastgestelde subdomeinen van het domein ‘literatuur’, hoe wordt migrantenliteratuur nu behandeld en waar liggen nog kansen?

Als vervolg op deze verkenning ga ik in op de didactische mogelijkheden in hoofdstuk 7. De twee lesontwerpen die daarop volgen, maken deze mogelijkheden concreet, en bieden bovendien de mogelijkheid om als vervolg op dit onderzoek de beoogde effecten te toetsen.

#### **1.4 Terminologie**

Migrantenliteratuur, multiculturele literatuur of allochtonenliteratuur. De literatuur van schrijvers van niet-westerse allochtone afkomst wordt op verschillende manieren aangeduid. Ik zal voornamelijk de term 'migrantenliteratuur' gebruiken, maar soms zullen ook andere benamingen de revue passeren.

De terminologie die wordt gebruikt voor Nederlanders met een buitenlandse afkomst houd ik strikter aan. Ik gebruik de terminologie zoals het CBS die aanhoudt; de achtergrond daarvan zal ik in het volgende hoofdstuk bespreken. Ik vermijd het woord 'buitenlanders' voor mensen die in Nederland wonen, omdat de migranten in Nederland Nederlanders zijn.

De termen 'multicultureel' en 'intercultureel' hebben een verschillende betekenis, en die zal ik dan ook zo precies mogelijk gebruiken. Waar 'multicultureel' volgens de Van Dale 'uit elementen van verschillende culturen bestaand' betekent, is de betekenis van 'intercultureel': 'de betrekkingen tussen verschillende culturen onderling betreffend' (Dale, van, 2010). De Nederlandse samenleving is de laatste decennia gaan bestaan uit een steeds diverser aantal culturen, en daarom noem ik de maatschappij 'multicultureel'. Lessen over de multiculturele maatschappij noem ik echter 'intercultureel': daarin staan de overeenkomsten en verschillende tussen culturen immers centraal.



# 2.

## Migranten in Nederland

### 2.1 Een toename van het aantal migranten

De laatste decennia is het aantal migranten in Nederland toegenomen. Dat heeft te maken met grofweg twee ontwikkelingen. In de jaren vijftig nam het aantal arbeidsmigranten toe, en later nam het aantal vluchtelingen toe dat naar Nederland kwam vanwege politieke en/of religieuze redenen. De arbeidsmigratie nam toe toen er na de Tweede Wereldoorlog, tijdens de wederopbouw een tekort aan laag geschoold personeel was in Nederland. Bedrijven werven daarom werknemers uit landen rondom de Middellandse Zee. In eerste instantie ging het voornamelijk om arbeidskrachten uit Spanje en Italië en later ook om krachten uit Turkije en Marokko. Terwijl de arbeidskrachten uit de eerste twee landen, voornamelijk mannen, na verloop van tijd weer terugkeerden, volgde bij de Turken en Marokkanen na de fase van arbeidsmigratie een fase van gezinshereniging en gezinsvorming. Daardoor nam het aantal migranten uit Turkije en Marokko ook nog toe toen in 1973 gestopt werd met het werven van buitenlandse arbeidskrachten (Nicolaas & Sprangers, 2006, p. 19-21).

Het aantal migranten dat naar Nederland kwam vanwege politieke en/of religieuze redenen nam eind jaren tachtig toe tijdens en na de val van de Muur; met name het aantal migranten uit Oost-Europese landen vermeerderde toen sterk (Nicolaas & Sprangers, 2006, p. 22). Maar tien jaar later was het aantal migranten uit Somalië, Afghanistan en Irak het hoogst; ook deze migranten vluchtten veelal vanwege politieke onrusten of omdat zij hun geloof niet konden belijden in land van herkomst.

### 2.2 Het begrip 'allochtoon'

Al deze migranten worden allochtonen genoemd. Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS, 2011) is een allochtoon een in Nederland woonachtig persoon van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren. Het CBS (2011) maakt een onderscheid tussen allochtonen die zelf in het buitenland zijn geboren (de eerste generatie), en allochtonen die in Nederland zijn geboren (de tweede generatie). Een ander onderscheid dat het CBS maakt, is dat tussen westerse en niet-westerse allochtonen. Een westerse allochtoon komt uit één van de landen in Europa (exclusief Turkije), Noord-Amerika en Oceanië, Indonesië of Japan. Op grond van hun sociaal-economische en sociaal-culturele positie worden allochtonen uit Indonesië en Japan tot de westerse allochtonen gerekend (CBS, 2011). Het gaat vooral om mensen die in voormalig Nederlands-Indië zijn geboren en werknemers van Japanse bedrijven met hun gezin. Een niet-

westerse allochtoon is iemand uit één van de landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of uit Turkije (CBS, 2011).

Door de benaming lijkt dit onderscheid gebaseerd op de al dan westerse afkomst van een migrant. Dat is echter niet zo, want het CBS maakt een aantal uitzonderingen op dit ogenschijnlijk louter geografische onderscheid. Turken bijvoorbeeld worden als niet-westers aangeduid, hoewel een deel van Turkije tot Europa behoort en bepaald dicht bij Nederland ligt dan het zeer oostelijk gelegen Japan of Indonesië. Wellicht speelt hier de religie van veel Turken een rol: de islam. Het zou kunnen zijn dat religie onderdeel uitmaakt van de sociaal-culturele positie van de allochtoon.

Maar Indonesiërs daarentegen – in Indonesië wonen in verhouding de meeste moslims ter wereld – worden *westerse* allochtonen genoemd. Wellicht wordt voor hen een uitzondering gemaakt omdat Indonesië een voormalige kolonie van Nederland is. Dat argument wringt weer als het gaat om Antillianen en Surinamers. Zij komen, net als de Indonesiërs, uit koloniën, maar zijn niet-westers. De Antillen en Suriname liggen immers niet in Europa, Noord-Amerika of Oceanië.

Een andere uitzondering betreft de Japanners in Nederland. Zij worden westerse allochtonen genoemd omdat zij voor Japanse bedrijven in Nederland werken, maar het zijn Aziaten en daarmee zijn ze niet-westers. In tegenstelling tot Japanners, worden andere Aziaten, zoals Chinezen en Indiërs die hier werken voor bedrijven uit hun herkomstland, wél niet-westers genoemd.

Het verschil tussen niet-westerse en westerse allochtonen is door de vele uitzonderingen uiterst verwarrend, mijns inziens, en volkomen onnavolgbaar, en zeker niet helder en rationeel-begrijpelijk. Die uitzonderingen worden op basis van de sociaal-economische en sociaal-culturele positie van de migrant gemaakt, maar het CBS specificceert deze twee criteria niet.

### **2.3 Mutatie en demografie**

Het CBS beschikt niet over gedetailleerde cijfers over allochtonen van voor de jaren negentig, maar in een rapport over allochtonen in Nederland geeft het bureau wel enkele globale cijfers (CBS, 2003). In 1972 waren 1,1 miljoen Nederlanders van westerse allochtone afkomst en 160.000 van niet-westerse allochtone afkomst (CBS, 2003, p. 19). In Nederland woonden op 1 januari 2011 ruim 3,4 miljoen westerse en niet-westerse allochtonen (CBS Statline, 2011a). Het aantal niet-westerse allochtonen is in de periode 1972-2011 meer dan vertienvoudigd; daarmee is die groep groter geworden dan de groep westerse allochtonen. Van de totale bevolkingsgroei van drie miljoen inwoners in die periode hebben 1,5 miljoen inwoners een niet-westerse allochtone afkomst (CBS, 2003, p. 19). De verwachting van het CBS is dat in 2050 de niet-westerse allochtonen zo'n twintig procent van de bevolking zullen uitmaken (CBS, 2003, p. 19). Deze groei blijkt ook uit de cijfers in tabel 1.

**Tabel 1**

Het aantal autochtonen, niet-westerse en westerse allochtonen in 1996 en 2011, hoe deze groepen zich verhouden t.o.v. de gehele bevolking en de absolute groei per groep in de periode 1996-2011.

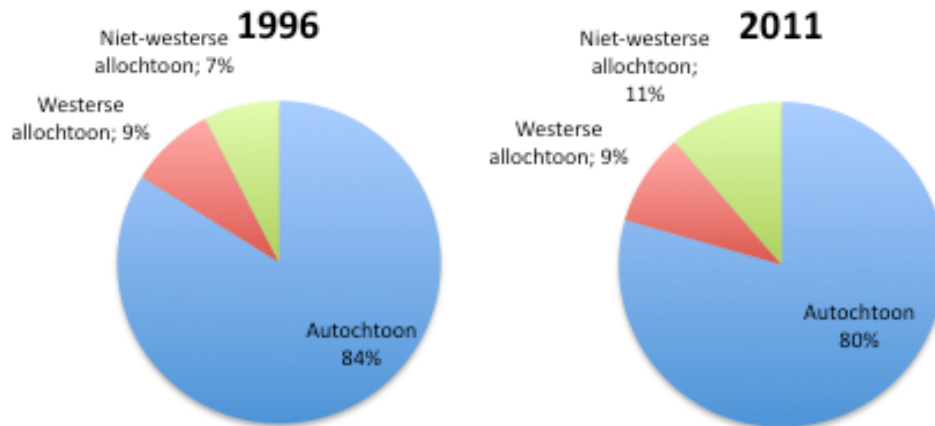
<b>Herkomstgroepering</b>	<b>1996</b>		<b>2011</b>		<b>1996-2011</b>
	<b>Aantal</b>	<b>Deel v.d. bevolking (%)</b>	<b>Aantal</b>	<b>Deel v.d. bevolking (%)</b>	<b>Absolute groei (%)</b>
<i>Autochtoon</i>	12.995.174	83,9	13.228.780	79,4	1,8
<i>Niet-westerse allochtoon</i>	1.171.113	7,5	1.899.245	11,4	62,2
<i>Westerse allochtoon</i>	1.327.602	8,6	1.527.774	9,2	15,1

*Cijfers afkomstig van CBS Statline (2011a).*

Uit deze tabel blijkt dat het aantal allochtonen harder groeit dan het aantal autochtonen. Het aantal niet-westerse allochtonen is in vijftien jaar met 62,2 % het hardst gestegen van deze drie groepen. Ten opzichte van de groei van niet-westerse allochtonen is de groei van het aantal autochtone Nederlanders met 1,8 % klein; procentueel is het aantal autochtone Nederlanders in deze periode met 4,5 % gedaald. Allochtonen zijn dus in die tijd een 4,5 % grotere groep geworden binnen de gehele bevolking. De westerse allochtonen vormden in 1996 nog 8,6 % van de bevolking, in 2011 is dat 9,2 %. Van de totale bevolking is in 1996 7,5 % een niet-westerse allochtoon; deze groep is dan kleiner dan de groep westerse allochtonen. Vijftien jaar later is 11,4 % van de bevolking een niet-westerse allochtoon en is deze groep dus groter geworden dan de groep westerse allochtonen. Deze verandering in de verhouding autochtonen, westerse allochtonen en niet-westerse allochtonen is ook zichtbaar in figuur 1, waarin een deel van de gegevens uit tabel 1 is weergegeven.

### Figuur 1

De verhouding niet-westerse allochtonen, westerse allochtonen en autochtonen in Nederland in 1996 en 2011.

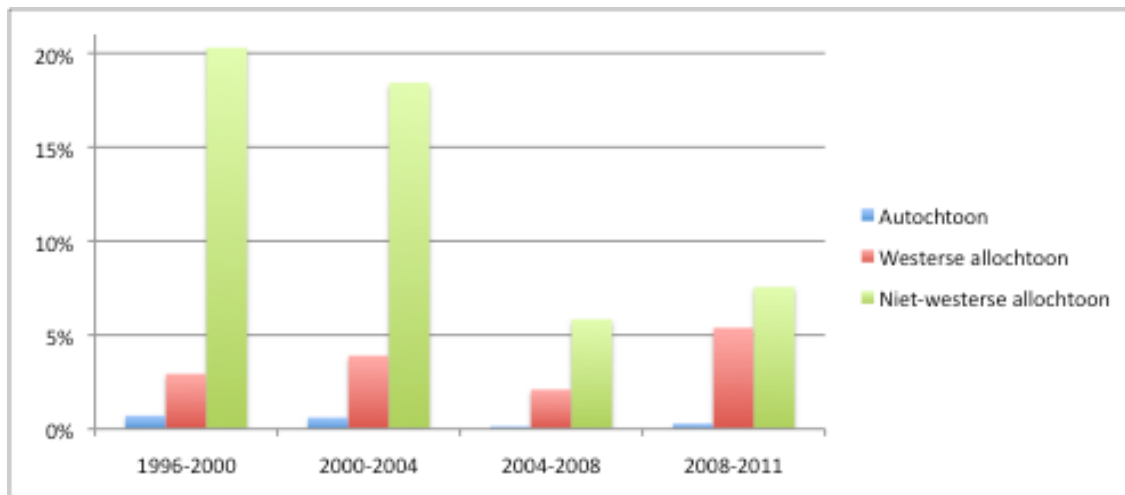


Cijfers afkomstig van CBS Statline (2011a).

Deze figuur laat zien hoe de percentages autochtonen, westerse en niet-westerse allochtonen van de gehele bevolking zich tot elkaar verhouden in 1996 en in 2011. Niet-westerse allochtonen vormen *in verhouding* een steeds grotere groep binnen de bevolking. Deze groep is in de periode 1996-2011 in aantal dan ook harder gegroeid dan de autochtonen en de westerse allochtonen. De verschillen in groei tussen deze drie groepen wordt zichtbaar in figuur 2.

### Figuur 2

De percentages groei per groep (niet-westerse allochtonen, westerse allochtonen en autochtonen) in vier periodes in de periode 1996-2011.



Cijfers afkomstig van CBS Statline (2011a).

In deze tabel heb ik ook de cijfers uit 2000, 2004 en 2008 verwerkt. Zo is zichtbaar dat de drie groepen iedere vier jaar zijn gegroeid in de periode 1996-2011. Te zien is dat de groep niet-westerse allochtonen de eerste twee periodes meer dan 15 % is gegroeid en dat die groei de laatste twee periodes afnam. De groep autochtonen groeit minder hard dan de westerse allochtonen en nog minder hard dan de niet-westerse allochtonen. Bovendien neemt de groei van de groep autochtonen, net zoals die van de groep niet-westerse allochtonen, af. Het aantal westerse allochtonen is in de periode 2008-2011 het hardst gegroeid ten opzichte van de eerste drie periodes.

Bijna tachtig procent van de niet-westerse allochtone bevolking bestaat in de jaren zeventig uit Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen (inclusief Arubanen) (CBS, 2003, p. 19). In dertig jaar tijd zijn de Turks-Nederlandse en de Marokkaans-Nederlandse allochtonen het sterkst in aantal toegenomen (CBS, 2003, p. 19). Zoals eerder ook vermeld kwamen zij in eerste instantie alleen naar Nederland om er tijdelijk te werken, en namen deze twee groepen vervolgens in aantal toe door gezinshereniging en gezinsvorming. In die dertig jaar is het aantal andere niet-westerse allochtonen van 34.000 naar 500.000 gestegen (CBS, 2003, p. 19). Deze groep is zeer divers van samenstelling: de meesten komen uit Irak, Iran, Somalië en Afghanistan (CBS, 2003, p. 19). Deze niet-westerse allochtonen zijn dus voornamelijk om politieke en/of religieuze redenen naar Nederland geëmigreerd.

De meeste niet-westerse allochtonen wonen verhoudingsgewijs in de vier grote steden en Almere. In Rotterdam is op 1 januari 2011 het percentage niet-westerse allochtonen 36,9, gevolgd door Amsterdam met 35 % en Den Haag met 33,6 %. In Almere wonen vervolgens in verhouding de meeste niet-westerse allochtonen, met 27,3 %, waarna Utrecht komt met 21,3 % niet-westerse allochtonen (CBS Statline, 2011b). De hoogste concentratie niet-westerse allochtonen is dus te vinden in Rotterdam, Amsterdam, Den Haag, Almere en Utrecht.

#### **2.4 Politieke reacties op de multiculturele samenleving**

Deze veranderingen in bevolkingssamenstelling zorgen ervoor dat Nederland steeds multicultureler wordt. Die verandering is voornamelijk de laatste dertig jaar een terugkerend discussiepunt in de politiek. Partijen als de Centruumpartij, de Centrumdemocraten, de Lijst Pim Fortuyn en de Partij voor de Vrijheid zijn belangrijke stemmen en veelal ook initiatiefnemers (geweest) in deze discussies. Wat deze partijen met elkaar delen is een negatieve visie op de multiculturele samenleving, maar deze wordt door de partijen op verschillende manieren benaderd. Daarbij benaderen de verschillende partijen andere aspecten die te maken hebben met de multiculturele samenleving.

Ik zal deze politieke partijen nu bespreken. Zo wil ik een beeld geven van de negatieve reacties op de multiculturele samenleving in de politiek, en wil ik een mogelijke verschuiving schetsen in deze reacties. Door ontwikkelingen in de politiek te beschrijven kom ik bovendien op

het beeld dat sommige mensen hebben van allochtonen en van niet-westerse allochtonen in het bijzonder. Op dat laatste aspect zal ik verder ingaan in de volgende paragraaf.

#### 2.4.1 Centrumpartij en Centrumdemocraten

De Centrumpartij (CP) wordt in 1980 opgericht en krijgt twee jaar later 68.000 stemmen tijdens de Tweede Kamerverkiezingen, genoeg voor één zetel (Holsteyn, van & Mudde, 1998, p. 9). Voor deze verkiezingen had de partij een zogenaamd 10-puntenprogramma opgesteld waarbij ten minste twee standpunten te maken hebben met migratie in Nederland. De titels van deze twee standpunten waren 'Werkkampementen voor asielzoekers' en 'Grenzen dicht'. In het verkiezingsprogramma van 1982 wordt ook aandacht besteed aan migranten en integratie: 'Iedereen zou binnen zijn eigen cultuur moeten blijven, dus vluchtelingen moeten in de eigen regio worden opgevangen. De CP stelt een brede maatschappelijke discussie en een referendum voor over "de wenselijkheid van de multiculturele samenleving."' (Mudde, 1998, p. 35-36).

Hans Janmaat wordt in 1982 Tweede Kamerlid voor de CP (Holsteyn, van & Mudde, 1998, p. 9). Na een machtsstrijd in de partijtop wordt in 1984 een nieuwe partij opgericht met aan het hoofd Janmaat: de Centrumdemocraten (CD) (Lucardie, 1998, p. 21). In 1986 wordt de CP opgeheven, waarna een doorstart wordt gemaakt met de Centrumpartij '86. Deze partij behaalt echter weinig electoraal succes (Lucardie, 1998, p. 22). Dit in tegenstelling tot de CD, die in 1989 nog één zetel, en vijf jaar later drie zetels weet te behalen. In 1998 doet de CD voor de laatste keer mee met de Tweede Kamerverkiezingen, maar behaalt de partij geen zetels (CBS Statline, 2007).

De CP en later de CD hadden kritiek op de multiculturele samenleving en uitten dat onder andere door een strenger migratiebeleid voor te stellen. Met populistische leuzen als 'Eigen Volk Eerst' en 'Vol=Vol' deden de partijen nationalistisch aan. Janmaat is meerdere keren met justitie in aanraking geweest vanwege discriminerende uitspraken (Parlement & Politiek, 2011a). De CP en CD leggen de nadruk op hun twijfel aan de 'wenselijkheid van de multiculturele samenleving' en ook op het al dan niet toelaten van migranten in Nederland.

#### 2.4.2 Lijst Pim Fortuyn

Met de komst van onder anderen Pim Fortuyn in de politiek verschuift die discussie richting de islam, de religie van veel niet-westerse allochtonen in Nederland (Herten, 2007). Fortuyn is in eerste instantie betrokken bij de in 1999 opgerichte partij Leefbaar Nederland (Parlement & Politiek, 2011b). Uitspraken van Fortuyn in een interview met *De Volkskrant* in 2002 leiden tot een breuk met de partij (Parlement & Politiek, 2011b). Hij zegt in dat interview onder meer het volgende:

Meneer, als ik het juridisch rond zou kunnen krijgen, dan zou ik gewoon zeggen: er komt geen islamiet meer binnen! Maar dat kan ik niet rond krijgen. De islam is achterlijk, ik zeg het maar, het is gewoon een achterlijke cultuur. (De Volkskrant, 9 februari 2002)

Uit dit citaat blijkt dat Fortuyn in het bijzonder tegen de immigratie van moslims is. Het lijkt er sterk op dat de focus van Fortuyn op moslims een verschuiving laat zien binnen de discussies over de multiculturele samenleving. Waar de CD en CP zich nog alleen richtten op de wenselijkheid van de multiculturele samenleving en het al dan niet toelaten van migranten in Nederland, richt Fortuyn zich in het bijzonder tot het al dan niet toelaten van *islamitische* migranten in Nederland.

Na zijn breuk met Leefbaar Nederland richt Fortuyn de Lijst Pim Fortuyn (LPF) op. In het LPF-verkiezingsprogramma voor de Tweede Kamerverkiezingen in 2002 worden twee van de vijftien paragrafen gewijd aan onderwerpen die met migratie te maken hebben, namelijk 'emancipatie en integratie' en 'immigratie' (LPF, 2002). De partij schrijft over 'grote groepen in de samenleving' die een 'sociaal-culturele achterstand hebben'. De mensen in die groepen zijn volgens de partij 'veelal [...] afkomstig uit landen die geen deel hadden aan de eeuwenlange joods-christelijk-humanistische ontwikkelingen in Europa. Deze achterstanden zijn zeer onwenselijk, daar zij zorgen voor een tweedeling in de maatschappij en een bedreiging vormen van het functioneren van onze grote steden' (LPF, 2002, p. 5).

In dit citaat wordt migratie direct gekoppeld aan achterstand. En deze achterstanden worden gezien als oorzaak voor een 'tweedeling in de maatschappij'. Bovendien zouden deze achterstanden een bedreiging vormen voor het 'functioneren van onze grote steden'. Het is duidelijk dat de LPF een negatieve visie heeft op migranten in Nederland, en in het bijzonder op migranten die uit landen komen die 'geen deel hadden aan de eeuwenlange joods-christelijk-humanistische ontwikkelingen in Europa'. Hoogstwaarschijnlijk doelt de LPF hier op niet-westerse allochtonen in de definitie van het CBS, inclusief de volgens het CBS westerse allochtonen uit Japan en Indonesië, die immers ook niet uit Europa komen en veelal geen 'joods-christelijk-humanistische' achtergrond hebben.

De woordkeuze van de partij vind ik opvallend in dit citaat, want in plaats van 'de steden' is gekozen voor de formulering 'onze steden'. Ook de nadruk op 'eeuwenlange' in de zin over de zogenaamd joods-christelijk-humanistische ontwikkelingen in Europa vind ik opvallend. De nadruk ligt daarmee op de verworvenheid van die tradities en die steden, en het doet daardoor nationalistisch aan. Migrant worden als bedreiging gezien voor Nederland, zo blijkt uit deze citaten.

Vervolgens wordt in het LPF-verkiezingsprogramma een aantal van deze achterstanden geschetst, en daarbij worden verschillende, extreme gebruiken uit de islam in het bijzonder genoemd. Een aantal zinnen verder staat geschreven: 'In Nederland geldt een scheiding van

Kerk en staat, dus ook van moskee en staat. Dankzij de scheiding der machten [...] kan de burger zich in relatieve vrijheid ontplooiën. Onze duur bevochten vrijheden zijn het waard te worden beschermd tegen oprukkend fundamentalisme.’ (LPF, 2002, p. 5) Verderop in het verkiezingsprogramma pleit de partij voor een strenger immigratiebeleid; argumenten die de partij noemt zijn de kosten van migranten en asielzoekers voor de overheid en het feit dat Nederland dichtbevolkt is.

De LPF schrijft in dit verkiezingsprogramma eerst nog over migratie in het algemeen, en pleit later ook voor een strenger immigratiebeleid. De discussie verschuift van migratie naar de islam wanneer geschreven wordt over een scheiding van ‘moskee en staat’ – moskee zonder hoofdletter, in tegenstelling tot het christelijke gebedshuis. Ook hier lijkt het gevoel van bedreiging een rol te spelen, niet van migranten in het algemeen, maar specifiek van moslims. Het wordt niet expliciet genoemd, maar uit de context lijkt het woord ‘fundamentalisme’ hier te worden gekoppeld aan de islam.

Ook uit het aangehaalde citaat uit *De Volkskrant* van Fortuyn blijkt zijn visie op de islam negatief. Die visie komt terug in het verkiezingsprogramma, en wordt bovendien in verband gebracht met allochtonen. Waar de CD en CP zich nog voornamelijk richtten op migratie in het algemeen, lijkt de LPF zich specifiek te richten op niet-westerse allochtonen en hun religie. De discussie over de islam wordt behalve door migratie ook gevoed wordt door gebeurtenissen wereldwijd. Voorbeelden van die gebeurtenissen zijn de aanslag van 11 september 2001, en ook de aanslagen in Londen in 2005, alle vrijwel zeker gepleegd door de moslim-extremistische groep Al Qaida. Hoewel ze niet in direct verband staan met allochtone moslims in Nederland, worden die gebeurtenissen en deze mensen wel met elkaar in verband gebracht tijdens discussies over migratie in Nederland. Dit blijkt uit onder meer uit de zojuist aangehaalde citaten van het LPF-verkiezingsprogramma en nog sterker uit het verkiezingsprogramma van de PVV waar ik zo op terug zal komen.

Op 6 mei 2002, negen dagen voor de Tweede Kamerverkiezingen, wordt Pim Fortuyn vermoord. Eerst wordt gedacht dat de moordenaar een moslimextremist is, maar al snel blijkt dat Volkert van der Graaf, autochtoon en milieuactivist, Fortuyn heeft gedood. Geen moslimextremist dus, bovendien geen allochtoon, maar het aanvankelijk vigerende vermoeden dat dat wel zo zou zijn, is veelzeggend. De LPF haalt tijdens de verkiezingen vervolgens 26 zetels en komt in de regering (Parlement & Politiek, 2011c). Er ontstaat al snel kritiek op de vertegenwoordigers van de partij. De coalitiegenoten CDA en VVD verliezen enkele maanden later het vertrouwen in de partij. In oktober 2002 wordt het kabinet daardoor demissionair (Parlement & Politiek, 2011c). Daarna behaalt de LPF tijdens verkiezingen steeds minder zetels en sinds 2006 is de LPF niet meer vertegenwoordigd in de Tweede Kamer (Parlement & Politiek, 2011c).



### 2.4.3 Partij voor de Vrijheid

Ook na de dood van Pim Fortuyn gaat de discussie over integratie verder, en nemen de kritische geluiden rondom de islam toe. Iemand die in de jaren na de dood van Fortuyn felle kritiek heeft geleverd op de islam is Ayaan Hirsi Ali. Zij is islamitisch opgevoed, geboren in Somalië en gevlucht naar Nederland. In 2004 maakte ze samen met regisseur Theo van Gogh een film waarin zij kritiek uitten op de islam. Die kritiek betrof voornamelijk het volgens Hirsi Ali veelvoorkomende geweld tegen vrouwen binnen de islam. In november van dat jaar werd Van Gogh vermoord door een moslimextremist vanwege zijn medewerking aan de film.

Deze gebeurtenissen in Nederland hebben veel stof doen opwaaien in de politiek. Dat is bijvoorbeeld zichtbaar in de politieke ontwikkelingen van Geert Wilders. Hij publiceerde in juli 2004 een manifest waarin hij onder meer pleitte voor het uitzetten van radicale moslims. Later sprak hij zich ook nog enkele keren fel uit over de islam en moslims. De positie van Wilders binnen de VVD-fractie werd onhoudbaar, en daarom ging hij verder als eenmansfractie in de Kamer. In 2006 deed zijn nieuw opgerichte Partij voor de Vrijheid (PVV) voor het eerst mee aan de Tweede Kamerverkiezingen. Het resultaat was negen zetels, maar geen enkele politieke partij wilde met de PVV samenwerken. Tijdens de Tweede Kamerverkiezingen in 2010 behaalde de partij een grote winst en steeg het aantal zetels naar 24. Op moment van schrijven (voorjaar 2011) hebben het CDA en de VVD een gedoogakkoord met de PVV, waardoor het minderheidskabinet CDA-VVD kan regeren.

De kritiek die Wilders uitte op de islam was een reden voor zijn breuk met de VVD, en deze kritiek vormt ook een belangrijk thema in de visie van de PVV. De verbanden die de partij legt tussen migratie en islam en de visie die de partij daarop heeft, worden geïllustreerd in het volgende citaat:

Wie denkt dat islamisering een kwestie is van *'one issue'* kan niet tellen. De massa-immigratie heeft enorme gevolgen voor alle facetten van onze samenleving. Het is economisch gezien een ramp, het tast de kwaliteit van ons onderwijs aan, vergroot de onveiligheid op straat, leidt tot een uittocht uit onze steden van autochtonen, verdrijft Joden en homo's en spoelt decennia vrouwenemancipatie door de wc. De islam moet worden bestreden, de islamisering van ons land gestopt. (PVV, 2011)

In dit citaat worden de termen 'islamisering' en 'massa-immigratie' als synoniemen gebruikt. Dat wil zeggen dat de problemen die de 'massa-immigratie' zou veroorzaken volgens de partij direct verband houden met de religie van veel migranten. Niet alleen het feit dat Nederland steeds meer allochtonen telt is een probleem voor de PVV, maar ook het feit dat onder allochtonen veel moslims zijn vormt een groot probleem. Als we 'het' in de derde zin namelijk opvatten als een (foutieve) verwijzing naar 'de massa-immigratie', dan zou het zo zijn dat migratie en dus de islam,

onder meer slecht is voor de Nederlandse economie, het onderwijs en de veiligheid op straat. De verschuiving binnen de discussies over migratie in de richting van kritiek op de islam wordt hier sterk zichtbaar.

In het verkiezingsprogramma van de PVV (2010) wordt een hoofdstuk aan 'islambestrijding' en 'de massa-immigratie' gewijd. De belangrijkste oplossing voor de problemen die de PVV schetst bij deze twee thema's is een 'volledige immigratiestop voor mensen uit islamitische landen' (PVV, 2010, p. 15). Verder legt de partij in het verkiezingsprogramma de nadruk op de kosten die allochtonen met zich mee zouden brengen (PVV, 2010, p. 6 en 13). Die kosten worden vervolgens in verband gebracht met criminaliteit, extra aandacht in de zorg en het onderwijs en uitkeringen (PVV, 2010, p. 13). De PVV stelt dat de 'massa-immigratie' een belangrijke oorzaak is van problemen in Nederland. Behalve dat de PVV zich sterker profileert als partij met kritiek op de islam en migratie dan de LPF, lijkt de PVV ook radicalere standpunten daarover in te nemen. Een ander, laatste voorbeeld hiervan, is de door Geert Wilders voorgestelde belastingheffing op het dragen van een hoofddoek. Deze heffing – die overigens volgens de Europese regelgeving onmogelijk is om in te voeren – noemt hij spottend en denigrerend 'kopvoddentax'.

## **2.5 Het beeld dat autochtonen van allochtonen hebben**

De CD, de CP, vervolgens de LPF en nu de PVV: al deze partijen zien het toenemende aantal allochtonen in Nederland als een probleem. De laatste jaren wordt dit 'probleem' specifiek in verband gebracht met de islam, wat de discussie over de multiculturele samenleving heeft veranderd. Want niet alleen de multiculturele samenleving staat ter discussie, maar onder invloed van internationale gebeurtenissen krijgt ook de islam veel kritiek de laatste jaren. Deze afzonderlijke discussies worden met elkaar vermengd, en zo wordt het negatieve beeld dat bestaat van niet-westerse allochtonen gevoed door gebeurtenissen die slechts een indirect verband met deze groep houden.

De standpunten die de PVV inneemt over islam en migratie vormden een belangrijk onderdeel van hun verkiezingsprogramma van 2010. Dat onderdeel is hoogstwaarschijnlijk een belangrijke oorzaak voor het electorale succes van de partij. In 2010 hebben 1.453.944 mensen op de PVV gestemd; het lijkt het er dus sterk op dat er ontevredenheid heerst over de multiculturele samenleving onder een groot deel van de Nederlandse bevolking. De politieke standpunten over de multiculturele samenleving zeggen vooral veel over ontwikkelingen in de discussie daarover. Wat precies het beeld is dat autochtonen van niet-westerse allochtonen hebben, blijkt minder duidelijk uit mijn schets van de politieke ontwikkelingen in Nederland. Andere onderzoeken bieden meer en meer betrouwbare inzichten in, en die zal ik daarom nu bepreken.

Het Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek onderzocht hoe autochtonen tegenover de verschillende groepen migranten staan. Tachtig procent van de respondenten vond dat de overheid enigszins soepel moet zijn in het afgeven van een verblijfsvergunning aan migranten die om politieke redenen naar Nederland komen. Wanneer het gaat om gezinsvorming, en een allochtoon bijvoorbeeld zijn toekomstige vrouw naar Nederland wil halen, vindt 25 procent dat er geen verblijfsvergunning moet worden afgegeven. Een op de vijf respondenten vindt dat mensen die naar hier willen komen vanwege economische redenen ook geen verblijfsvergunning moeten krijgen (ISEO, 2004, p. 84-85).

Wanneer we kijken naar het onderscheid dat ik maakte in de paragraaf 2.1, dan zien we dat autochtonen over het algemeen positiever staan tegenover migranten die naar hier komen om politieke en/of religieuze redenen, en dat zij relatief negatief staan tegenover arbeidsmigratie en gezinsvorming als reden voor migratie.

In 2004 onderzocht TNS/NIPO het verband tussen allochtonen en moslims in de beeldvorming van autochtonen. Daaruit bleek dat de 814 ondervraagde autochtonen vrijwel geen onderscheid maakten tussen allochtonen en moslims. Een andere opvallende uitkomst is dat personen die zeggen regelmatig contact te hebben met moslims, zich minder bedreigd voelen door allochtonen c.q. moslims dan degenen die geen moslims in hun omgeving hebben. Verder blijkt dat wanneer de kennis over de islam toeneemt, de houding van de autochtoon positiever wordt. Verder is het volgens TNS/NIPO (2004) opmerkelijk dat tweederde van de Nederlanders graag wil dat hun kinderen met veel verschillende culturen in aanraking komen, maar dat toch de helft van hen onmiddellijk gaat verhuizen naar een 'blanke' wijk als er naar hun idee te veel allochtonen in de buurt komen wonen.

TNS/NIPO deed zes jaar later in samenwerking met *De Volkskrant* nogmaals een onderzoek naar het beeld dat Nederlanders hebben van moslims in Nederland. Op de vraag 'Staat u in zijn algemeenheid positief of negatief tegenover moslims in Nederland?' antwoordde 15 procent positief, 52 procent neutraal en 30 procent negatief (TNS/NIPO, 2010). Dit onderzoek werd gedaan in mei 2010, ongeveer drie weken voor de Tweede Kamerverkiezingen waarbij de PVV grote zetelwinst boekte. De ontevredenheid bij de PVV die ik noemde in de vorige paragraaf, wordt hier bevestigd. Uit dit onderzoek blijkt zelfs dat de groep mensen die negatief tegenover moslims in Nederland staat twee keer groter is dan de groep die daar positief tegenover staat.

## **2.6 Allochtonen in het onderwijs**

Zoals de Nederlandse samenleving multicultureel is, is de leerlingpopulatie op scholen ook divers. In het onderwijsverslag van het schooljaar 2008/2009 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (2010) dat een school voor het voortgezet onderwijs gemiddeld 16 procent niet-westerse allochtone leerlingen heeft. In de vier grootste steden is dat gemiddeld 49 procent en in

de 32 grote steden van Nederland is dat gemiddeld 28 procent (Inspectie voor het Onderwijs, 2010, p. 278). Deze cijfers laten dezelfde verhoudingen zien als die ik schetste in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk. In verhouding wonen de meeste niet-westerse allochtonen in de grote steden, en diezelfde verhouding is de zien in de leerlingpopulaties. Er zijn dus beduidend meer niet-westerse allochtone leerlingen in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht dan in andere plaatsen in Nederland. Cijfers over Almere, waar de concentratie niet-westerse allochtonen hoger is dan die in Utrecht, heeft de Inspectie niet.

In de vorige paragraaf schreef ik over onderzoek dat aantoonde dat de houding van autochtonen ten opzichte van moslims positiever wordt naarmate kennis over deze religie toeneemt (TNS/NIPO, 2004). Een middel om tot meer kennis te komen is ontmoeting. De kans is dus groot dat wanneer mensen in aanraking komen met moslims of niet-westerse allochtonen en hun culturele producten, hun houding ten opzichte van hen positiever wordt. Hoewel het onderwijs een goede plaats zou zijn voor deze ontmoeting, is die juist daar niet altijd mogelijk: er is namelijk sprake van culturele segregatie in het onderwijs, voornamelijk in de grote steden. Omdat ik mij hier richt op het onderwijs en omdat deze segregatie als een belangrijk probleem wordt gezien in onder meer de politiek, besteed ik daar hier enige aandacht aan.

In de vier grote steden in Nederland heeft een kwart van de scholen tachtig procent of meer niet-westerse allochtone leerlingen. Deze scholen worden 'zwarte scholen' genoemd. Er is namelijk sprake van segregatie in het onderwijs. Met segregatie wordt bedoeld dat er een 'onevenredige verdeling van leerlingen op een school is van de betreffende groep in een bepaald gebied' is (Inspectie van het Onderwijs, p. 280). Met andere woorden: er zijn scholen met overwegend allochtone leerlingen, terwijl in de buurt van de school ook veel autochtone kinderen wonen die op een *andere*, 'witte' school zitten met (vrijwel) alleen autochtone leerlingen. Op deze 'zwarte' en 'witte' scholen kan er weinig en soms zelfs geen contact zijn tussen autochtone en allochtone leerlingen. In de 32 grootste steden zitten op tien procent van de scholen 80 procent of meer niet-westerse allochtone leerlingen. Het percentage in deze steden ligt dus lager dan die in de grote steden, maar nog steeds één op de tien scholen is zogenoemd 'zwart' (Inspectie van het Onderwijs, 2010, p. 278).

Deze segregatie wordt door het ministerie van Onderwijs beschouwd als een 'hardnekkig probleem' (Inspectie van het Onderwijs, 2010, p. 278). Dat heeft twee redenen. Ten eerste hebben allochtone leerlingen gemiddeld vaker dan autochtone leerlingen een onderwijsachterstand. Scholen met een concentratie van allochtone leerlingen zijn daarom relatief vaak zwak of zeer zwak (Inspectie van het Onderwijs, 2010, p. 272). Ten tweede wordt het onderwijs gezien als een middel tot 'verbinding', tot het overbruggen van de sociaal-culturele afstand tussen autochtone en allochtone groepen (Inspectie van het Onderwijs, 2010, p. 281). En die verbinding is lastig te maken wanneer autochtone en allochtone leerlingen op verschillende scholen zitten. Deze laatste reden suggereert dat ontmoeting tussen autochtonen en allochtonen

een manier is om die sociaal-culturele afstand te overbruggen. Dat komt overeen met mijn idee dat ontmoeting een middel kan zijn om bijvoorbeeld kennis te vergaren over de islam en vervolgens, kort door de bocht, tot een positievere houding te komen.

Over de effecten van ontmoeting, en, andersom, de effecten van segregatie in het onderwijs, is echter nog maar weinig bekend. Er zijn kortweg twee hypothesen met betrekking tot segregatie in het onderwijs. De contacthypothese stelt dat heterogeen onderwijs, waar allochtone en autochtone leerlingen samen onderwijs volgen, vooroordelen tussen de groepen doet verminderen omdat er contact kan ontstaan. De competitiehypothese daarentegen zegt dat heterogeen onderwijs zorgt voor negatieve beeldvorming, doordat de identificatie met de eigen groep bij contact zou worden versterkt en de competitie tussen de groepen dan toeneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2010, p. 281)

Ik zal in hoofdstuk 4 verder ingaan op deze hypothesen en het al dan niet positieve effect van ontmoeting tussen (niet-westerse) allochtonen en autochtonen, wanneer ik zal laten zien waarom migrantenliteratuur een rol zou moeten spelen in het literatuuronderwijs. Daarvoor ga ik eerst, in hoofdstuk 3, nader in op het begrip migrantenliteratuur.

# 3.

## Migranten in de Nederlandse literatuur

### 3.1 De opkomst van migranten in de Nederlandse literatuur

In het eerste hoofdstuk werd duidelijk dat het aantal allochtonen, met name niet-westerse, in Nederland toeneemt. Deze ontwikkeling wordt, met enige vertraging, weerspiegeld in de Nederlandse literatuur. Vanaf 1993 debuteerden namelijk steeds meer Nederlandse schrijvers met een niet-westerse migrantenachtergrond. Het was voordien nog maar zelden voorgekomen dat er vrijwel tegelijkertijd een aantal auteurs uit een bepaalde minderheidsgroep naar voren komt, stelt Ton Anbeek (2002, p. 289), en dan doelt hij specifiek op Marokkaans-Nederlandse auteurs.

Deze debutanten waren inderdaad in meerderheid Nederlanders met een Marokkaanse achtergrond. Enkele voorbeelden van Marokkaans-Nederlandse literaire auteurs zijn (elk met het jaar van het debuut): Hans Sahar (1995), Mustafa Stitou (1994), Naima El Bezaz (1995), Hafid Bouazza en Abdelkader Benali (1996), Khalid Boudou (2001) en Fouad Laroui (debuteerde in 2001 in het Nederlands, schreef daarvoor in het Frans). Ook schrijvers met een andere niet-westerse achtergrond debuteerden in de jaren negentig en begin eenentwintigste eeuw, bijvoorbeeld de Iraniër Kader Abdolah (1993) en Yasmin Allas uit Somalië (1998), de van oorsprong Turkse Nigün Yerli (2001) en de Pakistaans-Nederlandse Naema Tahir (2004).

### 3.2 De (aan)duiding van migrantenliteratuur

De opkomst van schrijvers met een niet-westerse achtergrond wordt op verschillende manieren aangeduid door literatuurhistorici. Ton Anbeek bijvoorbeeld vermijdt de term 'allochtone literatuur' omdat die volgens hem de lading niet dekt; met allochtonen worden in de context van literatuur veelal specifiek niet-westerse allochtonen bedoeld. Bovendien wil hij graag specifiek zijn in zijn bewoordingen, en daarom doelt hij met Marokkaans-Nederlandse auteurs op Nederlanders van tussen de twintig en dertig jaar oud die in Marokko zijn geboren en op zeer jonge leeftijd naar Nederland zijn gekomen (Anbeek, 1999, p. 335). Deze term lijkt mij al te specifiek, omdat daarmee migrantenschrijvers als Kader Abdolah, Nilgün Yerli en Yasmine Allas niet correct kunnen worden benoemd.

Anbeek stelt verder dat de motieven in de boeken van Marokkaans-Nederlandse auteurs overeenkomsten vertonen. Zo zou het vaak om een vader gaan die in zijn hart nog in zijn geboorteland is en dus in zekere zin in het verleden leeft, terwijl de jongere generatie van het

geloof valt. Ook zou het motief van identiteitproblematiek vanwege het leven binnen twee culturen een belangrijke rol spelen in de boeken van deze schrijvers.

De definiëring van Anbeek lijkt me verouderd. Twaalf jaar later is het, mijns inziens, goed om zijn definiëring te herzien. Anbeek schreef dit immers slechts zes jaar na het eerste debuut van een migrantenschrijver. Op dit moment lijkt het me beter mogelijk om de ontwikkelingen omtrent schrijvers met een niet-westerse achtergrond te duiden. Daarnaast zijn er sinds 1999 meer schrijvers met een niet-westerse achtergrond gedebuteerd.

In *Altijd weer vogels die nesten beginnen* (2006) geeft Hugo Brems een actueler beeld van de toename van het aantal allochtonen in de Nederlandse literatuur. Brems gebruikt de term 'multicultureel', en daarmee wil hij aanduiden dat in de Nederlandse literatuur 'meer en meer auteurs actief worden met een culturele achtergrond, met *roots*, die verschillen van die van de inheemse Nederlandse schrijvers. Die schrijvers zelf, in het buitenland geboren of kinderen van immigranten, worden [...] aangeduid als "allochtoon".' (Brems, 2006, p. 668).

Brems maakt een onderscheid tussen tweedegeneratiemigranten en politieke vluchtelingen. De tweedegeneratiemigranten zijn opgegroeid in Nederland, waardoor zij 'weinig of geen persoonlijke herinneringen aan hun land van herkomst' hebben (Brems, 2006, p. 669). Desondanks leven zij tussen twee culturen, stelt Brems: 'die van het gezin en van de islamitische Turkse en Marokkaanse gemeenschap en die van de westerse gelaïciseerde cultuur waarin zij zijn opgegroeid en waarmee zij dagelijks in het publieke leven te maken hebben' (Brems, 2006, p. 669). De politieke vluchtelingen zijn veelal als volwassenen naar Nederland gekomen, en zij zijn ook relatief vaak hoogopgeleid. Brems maakt hier dus een zelfde soort onderscheid dat ik ook al in het vorige hoofdstuk maakte, namelijk dat tussen arbeidsmigranten en politieke en/of religieuze vluchtelingen.

Een overeenkomst tussen deze twee groepen is dat de schrijvers niet uit een (voormalige) kolonie van Nederland komen. In die zin onderscheiden zij zich van schrijvers als Marion Bloem die kind is van Indonesische ouders, de Antilliaan Frank Martinus Arion en de van oorsprong Surinaamse Clark Accord. Want hoewel deze schrijvers veelal ook als allochtonen zijn aan te duiden, hebben zij een andere relatie met Nederland dan de auteurs uit, of met ouders uit, Marokko of Iran bijvoorbeeld. Dat komt doordat de Antillen, Suriname en Indonesië voormalige koloniën van Nederland zijn en er dus historische sociaal-economische, culturele, politieke en bestuurlijke relaties zijn tussen deze landen en hun inwoners met Nederland. Dat geldt niet voor landen als Marokko, Turkije en Iran, waardoor Nederland voor migranten uit die landen cultureel 'nieuwer' is. Volgens Brems (2006) maakt dat ook enigszins verschil in de benadering van de Nederlandse cultuur. Waar bij schrijvers uit voormalige koloniën 'gefundeerde rancune of nostalgie' een rol speelt in het beeld van de Nederlandse cultuur, betekent Nederland voor politieke vluchtelingen veelal 'vrijheid en democratie' en voor arbeidsmigranten 'economische welstand' (Brems, 2006, p. 669).

Tot zover gaat het voornamelijk over de schrijvers en hun afkomst. Maar in hoeverre komt deze afkomst terug in hun boeken? Bij Abdelkader Benali en Hafid Bouazza speelt een 'andere, exotische wereld' een rol in hun werk (Brems, 2006, p. 676). *Bruiloft aan zee* (1996) van Benali is daar een voorbeeld van, net zoals Bouazza's debuut *De voeten van Abdullah* (1996) en zijn latere werk *Paravion* (2003) dat zijn. Deze 'andere, exotische wereld' is soms het decor van de boeken, en andere keren is die een belangrijk thema in relatie tot Nederland. Bij Kader Abdolah ligt dat enigszins anders. Hij was ook al schrijver in Iran, waar hij tot de jaren tachtig woonde, en verwijst in zijn boeken zowel naar Perzische als naar Nederlandse literatuur (Brems, 2006, p. 679). Abdolah's roman *Het huis van de moskee* (2005) speelt zich geheel af in Iran en migratie speelt daarin geen rol. Migratie is wel een van de thema's in *Spijkerschrift* (2000) van Abdolah.

Migratie of thema's die daaraan verwant zijn, kunnen dus een rol spelen in de boeken van migrantenschrijvers. Het is wel belangrijk om hier op te merken dat dat niet geldt voor alle boeken van deze schrijvers. Zo schrijft Hafid Bouazza ook boeken die niet over dat thema gaan (Brems, 2006, p. 677). Over het algemeen kan worden gesteld dat migrantenliteratuur over thema's kan gaan als de botsing tussen twee culturen, de 'andere, exotische wereld', het multiculturele Nederland en de 'spanning tussen een ver verleden en een nabij heden' (Brems, 2006, p. 683). De blik van de schrijver op die thematiek is een andere dan die van een 'Nederlandse of Vlaamse reiziger', aldus Brems (2006, p. 683). Brems stelt met voorzichtigheid dat boeken van migrantenauteurs ook overeenkomsten vertonen in bijvoorbeeld de verhaallijn, de personages en het taalgebruik. Mij lijken die overeenkomsten niet voor alle schrijvers te gelden, en daarom vind ik ze te specifiek. Bovendien: hoewel de migranten en hun werk overeenkomsten vertonen, is het discutabel of het wel correct is om deze schrijvers als een groep te benaderen. Aan de discussies rondom het etiket 'migrantenliteratuur' zal ik daarom nu aandacht besteden.

### **3.3 Het etiket 'migrantenliteratuur' ter discussie**

De literatuur van migranten werd in eerste instantie goed ontvangen door critici. Maar hun literaire oordeel werd beïnvloed door politieke correctheid en het 'verlangen om in deze schrijvers ook indirect cultuur-maatschappelijke werkers te zien' (Brems, 2006, p. 671). Want terwijl de schrijvers opkwamen in de Nederlandse literatuur, werden de multiculturele samenleving, integratie en islam steeds belangrijker punten van discussie in bijvoorbeeld de politiek. De hoop dat deze schrijvers met hun boeken een verbindende rol zouden spelen in die discussie, beïnvloedde de beoordeling van hun werk. Later werden de oordelen over de werken van deze schrijvers kritischer, waarna ook de schrijvers kritiek uitten op het etiket 'migrantenschrijver' (Brems, 2006, p. 672).



Een belangrijke stem in het koor van kritiek op dat etiket heeft Hafid Bouazza. In 2001 pleitte hij in het essay *Een beer in bontjas* voor de autonomie van de schrijver, en voor de verbeelding. Hij schrijft daarin onder meer:

In literatuur telt de taal, niet de cultuur. Cultuur is onderdeel van literatuur, dat wel. Maar literatuur heeft zijn autonomie nodig. [...] Er leeft de hoop dat maatschappelijke problemen van immigranten via of in de literatuur hun oplossing vinden. Een schrijver bepaalt in de literatuur niet zijn maatschappelijke, maar zijn artistieke positie. Maatschappelijke problemen hebben maatschappelijke oplossingen nodig. (Bouazza, 2004, p. 68-69)

Een schrijver staat in dienst van de kunst en niet van de maatschappij, stelt Bouazza hier. Daarom wil hij af van het etiket 'Marokkaanse schrijver' of 'Marokkaans-Nederlandse schrijver' (Bouazza, 2004, p. 14). Het gaat hem om zijn boeken, en niet om zijn afkomst (Bouazza, 2004, p. 61-62).

Het lijkt mij goed om de vraag te stellen of je schrijvers op basis van hun afkomst kunt indelen in een literaire groep. Alleen op basis daarvan is die indeling weinig zinvol; het etiket zegt immers weinig over de literatuur zelf, en alles over de niet-Nederlandse afkomst van de schrijvers. Bovendien verschillen de achtergronden van de migrantenschrijvers onderling van elkaar. Een dergelijke indeling werkt dus *per se* segregierend: de oppositie westers - niet-westers wordt benadrukt terwijl de onderlinge verschillen tussen niet-westerse auteurs worden verwaarloosd. Daarbij verschillen migrantenschrijvers onderling ook inhoudelijk en stilistisch van elkaar.

Brems stelt dat het toch goed is om aandacht te schenken aan 'dit fenomeen' 'omdat het resultaat van hun doorbraak erin bestaat dat de Nederlandse literatuur er multicultureel van wordt, verscheidener, heterogener, net zoals dat met de gehele samenleving het geval is.' (Brems, 2006, p. 668). Dit is een argument voor het gebruik van de term 'migrantenliteratuur' als het gaat om het beschrijven van een ontwikkeling in de Nederlandse literatuur. Het argument van Brems zegt echter nog niets over de legitimiteit van het gebruik van de term in literair opzicht.

Ik wil mij in dit onderzoek niet bezighouden met de vraag of het in literair opzicht legitiem is om deze term te hanteren. Van belang is immers of de term relevant is om te hanteren wanneer deze literatuur wordt behandeld in het literatuuronderwijs. En dat is die mijns inziens. Ik zal ik dit beargumenteren in paragraaf 4.3.

# 4.

## Migranten in het literatuuronderwijs

### 4.1 Een kloof tussen autochtonen en allochtonen

De Nederlandse bevolking is door de komst van migranten de laatste decennia multicultureler geworden en een steeds grotere groep autochtonen beschouwt dat als een negatieve ontwikkeling. Dat blijkt niet alleen uit de grote hoeveelheid stemmen op de PVV, maar ook uit verschillende onderzoeken naar de beeldvorming van allochtonen in Nederland.

De discussies over de multiculturele samenleving gaan veelal over het al dan niet toelaten van migranten in Nederland, over integratie en de laatste jaren ook steeds vaker over de islam. Veel mensen maken bovendien geen onderscheid tussen allochtonen en moslims (TNS/NIPO, 2004). De kritiek op de islam, het gevoel van dreiging dat bestaat onder autochtonen en de negatieve visie van autochtonen op niet-westerse allochtonen, lijkt niet alleen te worden gevoed door discussies over de multiculturele samenleving. Ook gebeurtenissen als de aanslagen in New York en Londen en de moord op Theo van Gogh lijken sterk mee te wegen in het oordeel van mensen over die groep.

De islam is de belangrijkste godsdienst van de niet-westerse allochtonen in Nederland, maar het is natuurlijk niet zo dat deze moslims allemaal moslimextremisten zijn. Het gevoel van dreiging lijkt gebaseerd op een beeld dat niet correct is. Dat laten bijvoorbeeld de onderzoeksgegevens van TNS/NIPO (2004) zien: autochtonen voelen zich minder bedreigd door moslims wanneer hun kennis over de islam toeneemt.

De negatieve visie op de multiculturele samenleving en op niet-westerse allochtonen lijkt een gevolg van onbegrip en irrationele, ongefundeerde generalisering. Het onbegrip en dit gevoel van dreiging bij autochtonen, laten zien dat er sprake is van een kloof tussen een deel van de autochtonen en niet-westerse allochtonen. Dit onbegrip is onnodig, want het is gebaseerd op onwetendheid of een incorrect beeld dat mensen hebben van allochtonen. Ik vind dit zorgelijk, want deze kloof zou in de toekomst kunnen leiden tot vijandschap. Dat lijkt me zeer onwenselijk, en daarom wil ik graag zoeken naar een manier om de kloof te dichten, het onbegrip weg te nemen en interculturele kennis te verbreiden. Contact kan hierbij een centrale rol spelen.

### 4.2 Begripsbevordering: contact of competitie

De contact- en competitiehypothesen, die ik eerder aanhaalde in paragraaf 2.6, bieden mogelijkheden om te onderzoeken wat het effect van ontmoeting kan zijn. Waar de contacthypothese stelt dat vooroordelen tussen groepen verminderen bij ontmoeting tussen

verschillende bevolkingsgroepen, gaat de competitiehypothese er vanuit dat contact juist zorgt voor negatieve beeldvorming. Identificatie met de eigen groep zou door contact worden versterkt waardoor de competitie tussen de groepen toeneemt. Een gevoel van concurrentie zou een rol spelen in deze competitie.

Gijsberts & Dagevos (2005) gaan nader in op deze hypothesen. Hun onderzoek heeft twee opvallende uitkomsten. De eerste is dat contact tussen autochtonen en allochtonen afneemt wanneer er sprake is van een sterke *toename* van het *aantal* allochtonen in de buurt. De toename van het aantal allochtonen speelt een rol in dit contact, niet het aantal allochtonen op zich. Autochtonen voelen zich bedreigd door die toename, wat contact in de weg staat (Gijsberts & Dagevos, 2005, p. 84). Deze uitkomst lijkt de competitiehypothese te bevestigen.

De tweede uitkomst van het onderzoek van Gijsberts & Dagevos is dat contact een belangrijke rol speelt in het beeld dat autochtonen van allochtonen hebben. Contact leidt namelijk vaak tot een positief beeld. Omdat de kans op contact in buurten waar het aantal allochtonen snel is toegenomen kleiner wordt, is het beeld dat autochtonen van allochtonen hebben daar negatiever dan in gebieden waar dat niet het geval is (Gijsberts & Dagevos, 2005, p. 84). Deze twee uitkomsten laten zien dat zowel de contact- als de competitiehypothese opgaan: contact ontstaat sneller wanneer er geen gevoel van dreiging bestaat tussen verschillende groepen, wanneer er dus geen sprake is van competitie. Die competitie is onwenselijk, omdat contact kan zorgen voor een positief beeld van de ander.

Deze uitkomsten laten twee aspecten zien als het gaat om het bevorderen van contact in de samenleving en in het onderwijs in het bijzonder. Het eerste is dat het gevoel van dreiging, dat blijkt uit onder meer het onderzoek van TNS/NIPO (2004) en de verkiezingsprogramma's van de LPF en PVV, te verklaren is door de sterke toename van het aantal niet-westerse migranten in Nederland de laatste decennia. Het tweede aspect is dat contact, ontmoeting, een middel kan zijn voor positieve beeldvorming van allochtonen. Dat sluit aan op het gegeven dat wanneer autochtonen meer kennis over de islam verwerven, zij zich minder bedreigd voelen door moslims.

#### **4.3 Migrantenliteratuur om de kloof te dichten**

Op veel scholen in Nederland is er weinig contact tussen allochtone en autochtone leerlingen. Waar dat in de vier grote steden te wijten is aan culturele segregatie in het onderwijs, ligt dat in de kleinere steden en dorpen in Nederland aan het feit dat daar verhoudingsgewijs weinig allochtonen wonen. Het lijkt me daarom goed om juist in het onderwijs autochtone leerlingen in contact te laten komen met niet-westerse allochtonen, en vice versa. Het onderwijs is immers een plaats waar niet alleen kennis wordt opgedaan, maar waar leerlingen ook worden voorbereid op hun rol in de samenleving.

Een manier om dat contact te bewerkstelligen is het behandelen van migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs. Literatuur is een middel om een andere cultuur, een ander mens te

ontmoeten. Het is een medium om een wereld te zien waarmee je als lezer anders misschien niet in aanraking was gekomen. De literatuur van migranten in het bijzonder kan autochtonen die 'andere, exotische wereld' laten zien die zij niet kennen, en kan hen bovendien laten zien wat een emigratie met een mens kan doen (Brems, 2006). Door die ontmoeting, dat contact krijgt de lezer een beeld van 'een situatie die of een gebeuren dat aan zijn opvattingen, ervaringen en inzichten iets toevoegt of deze beïnvloedt' (Geljon & Schram, 1998, p. 159). Zo kan het mogelijke gevoel van dreiging van moslims afnemen, en het negatieve beeld dat een grote groep autochtonen heeft van niet-westerse allochtonen kan worden bijgesteld.

Tegelijkertijd kan migrantenliteratuur een medium zijn dat juist allochtone leerlingen aanspreekt. Werken waarin migratie of bijvoorbeeld de Marokkaanse cultuur een rol speelt zouden hen sneller dan andere Nederlandse werken kunnen aanspreken, aangezien zij zelf ook een niet-westerse achtergrond hebben. Migrantenliteratuur kan daarmee dus zowel een middel zijn om de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen te verkleinen, als een literatuur zijn die juist allochtone leerlingen in het literatuuronderwijs kan aanspreken.

Maar wat te doen met het gebruik van het etiket 'migrantenliteratuur'? Het is paradoxaal om in een poging onjuiste generalisatie tegen te gaan zelf bij de betiteling van deze literatuur te generaliseren. Het etiket geeft immers alleen aan dat de afkomst van de schrijvers van deze literatuur niet-westers is; de werken hebben in literair opzicht geen sterke overeenkomsten. Ik wil mij hier niet met de vraag bezighouden of het in literair opzicht legitiem is om deze werken te betitelen als migrantenliteratuur. Ik wil bekijken of het relevant is om het etiket te gebruiken voor het literatuuronderwijs.

Het lijkt mij goed om de term 'migrantenliteratuur' te gebruiken in het literatuuronderwijs, vanwege praktische redenen. De literatuur biedt inzichten in de 'ander', en door het etiket te hanteren is deze literatuur gemakkelijk te selecteren voor of door leerlingen. Het etiket fungeert dan dus niet als *doel*, maar is slechts een *middel*. Daarbij lijkt het mij goed om de term te hanteren omdat daarmee voor leerlingen duidelijk wordt dat de opkomst van migrantenschrijvers een weerspiegeling is van ontwikkelingen in de samenleving. Ook hier is het geen doel om dit etiket te gebruiken, maar een middel om tot gesprekken en discussies over de multiculturele samenleving te komen.

Wanneer migrantenliteratuur tijdens literatuurgeschiedenislessen bij het vak Nederland wordt besproken, lijkt het mij van belang dat duidelijk wordt gemaakt dat de schrijvers alleen in afkomst enigszins overeenkomsten vertonen, en dat zij in literair opzicht sterk van elkaar kunnen verschillen. De generalisatie die de term vanzelfsprekend inhoudt, kan zo worden uitgelegd en genuanceerd voor leerlingen. Bovendien geeft het gebruik van de term in de context van Nederlandse literatuur aan dat migrantenliteratuur Nederlandse literatuur is, en geen buitenlandse literatuur zoals soms door leerlingen wordt gedacht (Geljon & Schram, 1998, p. 169).

#### **4.4 Voorwaarden bij het gebruik van migrantenliteratuur in het onderwijs**

Migrantenliteratuur slechts aan de orde laten komen in het literatuuronderwijs is onvoldoende om de kloof tussen allochtone en autochtone leerlingen te verkleinen. Lesgeven over migrantenliteratuur moet aan een tweetal voorwaarden voldoen om een goed middel te zijn bij het verkleinen van deze kloof. Ten eerste zijn niet alle werken van migrantenschrijvers geschikt voor dit doel, en ten tweede is ook een goede benadering van de docent van belang. Ik zal deze twee voorwaarden na elkaar bespreken.

Wanneer migrantenliteratuur wordt gebruikt om de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen te dichten, is het van belang dat in deze werken thema's en onderwerp aan de orde komen die onbegrepen worden door autochtonen. Een voorbeeld van zo'n onderwerp is de islam, die door een deel van de autochtonen als bedrieging wordt ervaren. Het is daarom relevant om voor het onderwijs migrantenwerken te selecteren die de kennis over deze religie kunnen doen toenemen. De positie van allochtonen in Nederland is een ander voorbeeld van zo'n thema. Door leerlingen boeken te laten lezen waarin personages leven tussen twee culturen, en misschien zelfs worstelen met hun positie als niet-westerse allochtoon in Nederland, is het mogelijk dat deze leerlingen meer begrip krijgen voor deze niet-westerse allochtonen.

Natuurlijk moet hierbij ook gekeken worden naar de geschiktheid van deze boeken voor het literatuuronderwijs. De boeken moeten bijvoorbeeld wat niveau betreft begrijpelijk zijn voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Wellicht dat een niveau-indeling bij de selectie van deze boeken handig is. Een voorbeeld van zo'n indeling is die van Witte (2008). Hij deelde boeken in zes niveaus in zodat het kiezen van 'het goede boek op het goede moment' voor leerlingen en hun docenten gemakkelijker is. Op de website <http://www.lezenvoordelijst.nl> is een overzicht van boeken op niveau te vinden.

Dan de tweede voorwaarde: de benadering van migrantenliteratuur in het onderwijs. Wanneer het in onderzoeken gaat over intercultureel onderwijs worden over het algemeen twee belangrijke benaderingen onderscheiden: de differentiatie-benadering en de pluriforme benadering. De eerste legt de nadruk op de verschillen tussen culturen en op de conflicten die daaruit kunnen ontstaan. Er wordt bij deze benadering daarom veel aandacht gegeven aan de kennis over culturen en de verschillen tussen culturen. Deze kennis gaat over zogenaamd zichtbare cultuurverschillen, zoals gebruiken en tradities. Door juist deze kennis te bevorderen bestaat bij deze benadering het gevaar dat stereotypering wordt bevorderd (Ledoux, Leeman, Moerkamp & Robijns, 2000, p. 10).

De pluriforme benadering legt de nadruk op diversiteit. Het gaat er om dat een leerling verschillen van allerlei aard leert kennen en serieus te nemen, en dat hij vaardigheden aanleert om goed om te kunnen gaan met deze culturele diversiteit. Cultuur is voortdurend aan verandering onderhevig, is het idee bij deze benadering. Het spreken over 'wij' en 'zij' wordt bij deze benadering dan ook afgewezen (zie onder andere Ledoux e.a., 2000, p. 10).

Bij de didactische uitwerking van migrantenliteratuurlessen is het verstandig om stil te staan bij deze twee benaderingen. Wanneer het doel is de kloof te verkleinen tussen autochtone en allochtone leerlingen, lijkt het mij goed om niet te spreken over 'wij' en 'zij', zoals dat gebeurt bij de pluriforme benadering. Dat versterkt de kloof immers. Het bevestigen van het stereotype lijkt me ook onwenselijk. Dit zou er voor kunnen zorgen dat het negatieve beeld dat autochtonen van allochtonen hebben wordt bevestigd. De mogelijkheid om verder te kijken dan het stereotype en bijvoorbeeld de nadruk te leggen op nuances en onderlinge verschillen tussen verschillende (niet-westerse) allochtonen, kan daardoor worden verhinderd. Dit spreekt tegen de differentiatiebenadering, en ik zou daarom willen pleiten voor het hanteren van de pluriforme benadering in het onderwijs.

#### **4.5 Onderzoeken naar interculturele literatuurdidactiek**

Geljon & Schram deden in 1998 onderzoek naar de mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek. Zij stellen namelijk dat interculturele literatuuronderwijs 'een aanvulling op het bestaande literatuuronderwijs' is (Geljon & Schram, 1998, p. 156). Ze richtten zich in hun onderzoek op intercultureel literatuuronderwijs in het algemeen, en beschouwen onder andere migrantenliteratuur als interculturele literatuur. Hoewel Geljon & Schram zich richten op een breder facet van de literatuur dan ik biedt hun onderzoek relevante uitkomsten over het gebruik van migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs.

Uit een enquête van Geljon & Schram onder Amsterdamse leerlingen van scholen met zowel autochtone als allochtone leerlingen bleek dat autochtone leerlingen niet of nauwelijks bekend zijn met literatuur uit andere culturen en migrantenliteratuur. Hetzelfde gold voor de allochtone leerlingen, met uitzondering van de leerlingen met een Surinaamse en Marokkaanse achtergrond. De allochtone leerlingen prefereerden de literatuur uit het land van hun achtergrond boven de Nederlandse en het merendeel zou het waarderen als een boek uit de cultuur van hun achtergrond zou worden behandeld tijdens lessen. Zo zouden hun klasgenoten namelijk iets over hun achtergrond kunnen leren, was het argument van deze leerlingen. De autochtone leerlingen stonden in mindere mate positief tegenover het lezen van interculturele literatuur: een kleine meerderheid zou deze literatuur interessant en tolerantiebevorderend vinden.

Er zijn bij autochtone leerlingen ook negatieve geluiden te horen: zij geven aan dat 'het bij het vak Nederlands gaat om Nederlandse literatuur' en sommigen voegen daaraan toe 'dat ze het verhaal van de allochtone klasgenoot inmiddels wel kennen.' (Geljon en Schram 1998, p.169). Zoals gezegd richtten Geljon & Schram zich op interculturele literatuur, en daarmee dus ook op buitenlandse literatuur uit bijvoorbeeld Marokko of Turkije. Sommige autochtone leerlingen vinden literatuurlessen over deze buitenlandse literatuur niet passen bij Nederlands. Wanneer deze echter zou worden vervangen door migrantenliteratuur, gaat dat argument niet meer op. Migrantenliteratuur is immers Nederlandse literatuur.

Geljon & Schram hielden ook een enquête onder docenten uit west-Nederland. Dat deden zij op andere scholen dan die waarop de geënquêteerde leerlingen zaten. Uit de enquêtes bleek dat de docenten vrijwel allemaal vinden dat multicultureel literatuuronderwijs voor alle leerlingen belangrijk is, en niet alleen voor leerlingen uit gemengde klassen. Ze hanteren deze literatuur vooral als instrument om de cultuur van een ander beter te begrijpen, en dus als middel voor vorming van de leerling. Volgens Geljon & Schram worden er twee leerdoelen nagestreefd in het multiculturele leesonderwijs: de kennismaking met de literatuur van een niet-westerse cultuur en de sociaalpedagogische en maatschappelijke vorming van de leerling.

De onderzoekers halen ook Hawinkels (1995) aan, die stelt dat intercultureel onderwijs leerlingen bewust kan maken van hun eigen culturele waarden, normen en aannames, en ze in staat stelt deze te analyseren. Tegelijkertijd brengt intercultureel onderwijs de leerlingen in contact met andere culturen. Hawinkels stelt voor om het lezen van literatuur uit andere culturen te verplichten in het literatuuronderwijs. Hoewel Geljon & Schram zich aansluiten bij Hawinkels' visie, zetten zij vraagtekens bij de praktische haalbaarheid van deze ideeën. Is er wel ruimte voor intercultureel literatuuronderwijs in het onderwijssysteem? Deze vraag raakt mijn probleemstelling sterk, dus daarop zal ik in de volgende hoofdstukken antwoord geven.

Een ander onderzoek naar de mogelijkheden met en visies op het gebruik van migrantenliteratuur in het onderwijs, is dat van Hermans uit 2002. Een groep van 950 leerlingen uit de bovenbouw van vmbo, havo en vwo (15-, 16- en 17-jarigen) beantwoordde in 2000 voor dit onderzoek een vragenlijst over onder meer hun sociaal-economische en culturele achtergrond, de leessocialisatie, leesvoorkeuren, het lezen in andere talen en multicultureel onderwijs. Leerlingen uit twaalf grote en kleine steden door het hele land vulden de vragenlijst in. Hermans heeft haar onderzoek in zowel aantal leerlingen als in geografische spreiding veel breder opgezet dan Geljon & Schram (1998).

Hermans vroeg de leerlingen onder meer of zij positief staan tegenover het behandelen van literatuur over de niet-westerse cultuur. Zowel de autochtone als de allochtone leerlingen bleken daar positief tegenover te staan, al is dat een klein beetje sterker bij allochtone dan bij autochtone leerlingen. Deze uitkomst komt overeen met die van Geljon & Schram (1998).

Multicultureel literatuuronderwijs is volgens Hermans een 'welkome afwisseling in de literatuurlessen. Behalve voor het trainen van de leesvaardigheid en het brengen van leesplezier is multiculturele literatuur geschikt voor bredere doelen, zoals het bevorderen van gelijkwaardigheid en cultureel bewustzijn' (Hermans, 2002, p. 171). Hermans noemt nog twee doelen die mogelijk kunnen worden bereikt met migrantenliteratuur in het onderwijs. Zo biedt deze literatuur ook kansen voor de leesbevordering van allochtone leerlingen, want hiermee hebben 'docenten de mogelijkheid om aanvankelijk passief lezende leerlingen om te vormen tot actieve, kritische lezers' (Hermans, 2002, p. 159). Het tweede doel dat ze noemt is dat leerlingen

zich met deze literatuur 'bewust worden van de persoonlijke betekenis die het lezen van literatuur kan hebben' (Hermans, 2002, p. 171).

#### **4.6 Migrantenliteratuur als middel tegen taalachterstand en voor herkenning**

Literatuur van migrantenschrijvers biedt mogelijk nog meer kansen voor het onderwijs dan alleen het bevorderen van begrip tussen verschillende groepen in Nederland. Crul (2000) stelt dat deze literatuur ook een belangrijke rol kan spelen in het inhalen van taalachterstand bij allochtone leerlingen. Hoewel het mijn primaire doel niet is om taalachterstanden in te halen met migrantenliteratuur, lijkt dit me een waardevolle toevoeging aan de rol die deze literatuur kan spelen in het onderwijs. Daarom zal ik Cruls onderzoek hier kort behandelen.

Crul deed onderzoek naar de achtergronden van het schoolsucces van een groep Marokkaanse en Turkse jongeren die in groep 8 van de basisschool advies kregen voor havo of vwo. Lezen blijkt een relatie te hebben met dat succes. Deze succesvolle jongeren waren namelijk eerder begonnen met lezen en vertoonden gemiddeld intensiever leesgedrag in de basisschoolperiode dan jongeren met een advies voor een lager niveau. Lezen kan de taalachterstand verminderen, en daarmee kan het algemene schoolniveau verhogen, aangezien die taalachterstand invloed heeft op het schoolniveau.

Voor het voortgezet onderwijs adviseert Crul daarom om migrantenliteratuur te behandelen tijdens literatuurlessen. Het zijn immers veelal allochtone leerlingen die kampen met een taalachterstand. Migrantenliteratuur zou toegankelijker kunnen zijn voor allochtone leerlingen, stelt Crul, dan de literatuur van autochtone schrijvers. Hij heeft dat niet onderzocht, maar neemt dit aan. Dat komt overeen met mijn aanname dat de thema's in migrantenliteratuur herkenbaar zouden kunnen zijn voor allochtone leerlingen. Behalve voor herkenning kan het behandelen van migrantenliteratuur ook zorgen voor *erkenning* van allochtone leerlingen volgens Crul: 'Als deze boeken in de klas werden besproken zijn de rollen in de klas ook in één klap omgedraaid. De Nederlandse kinderen zijn stil en luisteren en de Turkse en Marokkaanse kinderen hebben het hoogste woord.' (Crul, 2000, p. 120).

De Onderwijsraad (2007) sluit aan op de visie van Crul dat migrantenliteratuur voor allochtone leerlingen een middel is voor erkenning en herkenning. De raad pleit zelfs voor een herziening van de canon zoals voorgesteld door de commissie-Van Oostrom. Migrantenliteratuur kan een rol spelen bij de verrijking van de (literaire) canon, mijns inziens:

Dat migranten bouwstenen leveren voor de samenleving, is een besef dat maar langzaam op gang komt. Het is voor de binding van kinderen van migranten aan de samenleving en aan school echter van wezenlijk belang dat zij zichzelf herkennen in de canon die op school als basis dient voor de lesstof. [...] Het aandeel nieuwe Nederlanders in het hoger onderwijs in Nederland neemt toe. Wellicht ligt er voor deze



groep een uitdaging om de Nederlandse geschiedenis vanuit de ogen van migranten verder aan te vullen en waar nodig te herschrijven? (Onderwijsraad, 2007, p. 83)

#### **4.7 Migrantenliteratuur in het (literatuur)onderwijs**

Migrantenliteratuur kan een waardevolle toevoeging zijn voor het literatuuronderwijs. Kennis over de verschillende groepen kan zo toenemen, en begrip kan worden bevorderd. Bovendien zou deze literatuur een rol kunnen spelen in het tegengaan van taalachterstanden bij allochtone leerlingen. Maar nu is de vraag: wat zijn de mogelijkheden in het onderwijs, en in het literatuuronderwijs in het bijzonder?

In het volgende hoofdstuk zal ik de mogelijkheden voor intercultureel onderwijs in het gehele onderwijs onderzoeken. Ik zal beschrijven op welke wijze er nu in het onderwijs aandacht wordt geschonken aan de multiculturele samenleving en wat nog meer mogelijkheden zijn daarvoor. In het daaropvolgende hoofdstuk onderzoek ik de mogelijkheden voor het gebruik van migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs. Dit wordt vervolgd door een lessuggestie waarin een manier wordt aangeboden waarop migrantenliteratuur kan worden behandeld met als doel het begrip te bevorderen tussen autochtone en allochtone leerlingen.

# 5.

## Onderwijs in een multiculturele samenleving

De samenleving is cultureel diverser geworden, en dus ook de leerlingpopulaties op scholen zijn dat geworden. Het onderwijs is daardoor voor grofweg twee uitdagingen gesteld. De eerste betreft de extra aandacht die allochtone leerlingen nodig hebben vanwege de in verhouding vaak voorkomende onderwijsachterstand van deze leerlingen. Ten tweede stelt de diversiteit in leerlingachtergronden leraren voor een uitdaging om *iedereen* geschikt onderwijs te bieden, zowel allochtone als autochtone leerlingen. Kennis van de culturele verschillen tussen leerlingen wordt door zowel de overheid, de wetgever voor het onderwijs, als de docenten als belangrijk gezien. Die kennis is niet alleen relevant voor de tijd die autochtone en allochtone leerlingen bij elkaar in de klas zitten, maar ook voor hun toekomstige rol in de multiculturele samenleving.

Wanneer het gaat over onderwijs aanbieden voor *iedereen*, gaat het ook over het bevorderen van begrip tussen allochtone en autochtone leerlingen. Ik zal in dit hoofdstuk de beleidsontwikkelingen daaromtrent schetsen. Het achterstandenbeleid heeft daar in het verleden een onderdeel van uitgemaakt, waardoor ook de eerst genoemde uitdaging soms aan de orde zal komen. Het is echter niet mijn doel om daar diep op in te gaan; het gaat mij immers om wijze waarop in het onderwijs wordt geprobeerd de kloof tussen allochtonen en autochtonen te dichten.

### 5.1 Intercultureel onderwijs: voor allochtone én autochtone leerlingen

Tot 1981 zijn er verschillende onderwijsprogramma's speciaal voor kinderen van migranten. Deze programma's hebben twee doelen: integratie, want deze kinderen zullen (tijdelijk) in Nederland verblijven, en het voorbereiden op een terugkomst naar het land van herkomst. Eind jaren zeventig wordt, door de toename van het aantal migranten door gezinshereniging en gezinsvorming, echter duidelijk dat deze migranten in Nederland zullen blijven. Er wordt daarom een landelijk onderwijsbeleid gemaakt dat zich richt op de deelname van allochtone leerlingen in het onderwijs. Het is dan ook voor het eerst dat het beleid zich niet alleen richt op allochtone leerlingen maar ook op autochtone leerlingen.

De eerste zogenaamde 'minderhedennota' verschijnt in 1981, en heeft als uitgangspunt 'integratie met behoud van cultuur'. Dit beleid bestaat uit drie onderdelen:

1. Nederlands als tweede taal (NT2);
2. Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC);
3. Intercultureel onderwijs voor zowel allochtone als autochtone leerlingen (ICO).

De eerste twee onderdelen van dit beleid zijn gericht op de integratie van kinderen van migranten. De achtergrond van het onderwijzen in de eigen taal en cultuur is dat 'de versterking van de moedertaalontwikkeling ten goede komt aan de algemene taalontwikkeling en de prestaties van leerlingen' (Berlet, Bulthuis, Jacobs, Langberg, Wanner & Thijs, 2008, p. 17). Daarbij gaat het in de OETC-programma's om het 'ontwikkelen van een positief zelfbeeld bij leerlingen' en het 'verkleinen van de kloof tussen school en thuis' (Berlet e.a., 2008, p. 17). Er is veel kritiek op OETC. De effectiviteit van de programma's wordt niet duidelijk uit onderzoeken, en discussies over het nut van OETC worden dan ook veel gevoerd.

In 1998 wordt de opzet van OETC veranderd, en gaat het verder als OALT: 'Onderwijs in Allochtone Levende Talen', wederom door de overheid gesubsidieerd. OALT verschilt van OETC doordat het zich richt op alle kinderen uit minderheidsgroepen, niet alleen die met een onderwijsachterstand. En waar OETC nog binnen de reguliere schooltijden valt, doet OALT dat niet meer. OALT wordt in 2004 afgeschaft omdat er geen eenduidige uitkomsten zijn over de effecten van dit soort onderwijs. Taalkundigen zijn het namelijk niet eens over het belang van een goede beheersing van de moedertaal voor het verwerven van een tweede taal. Bovendien zijn in 2004 de meningen over het al dan niet steunen van cultuurbehoud van allochtonen door de overheid sterk veranderd ten opzichte van 1981, zo was al te lezen in hoofdstuk 2. Allochtonen moeten sindsdien het onderwijs in de moedertaal zelf organiseren en bekostigen.

ICO, het derde onderdeel van de nota uit 1981, onderscheidt zich van de andere twee onderdelen doordat het is gericht op zowel autochtone als allochtone leerlingen. ICO krijgt concreet vorm in de beleidsnotitie 'Intercultureel onderwijs' in 1984. Vervolgnotities in 1985 en 1986 leiden uiteindelijk tot de volgende doelstelling van ICO:

Intercultureel Onderwijs heeft als doel leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondskennmerken. Dat omgangspatroon moet zijn gericht op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving. (Notitie Intercultureel Onderwijs, 1988)

Deze doelstelling geldt voor het basisonderwijs, het (voortgezet) speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs en de volwasseneneducatie. De volgende drie subdoelen maken de doelstelling concreet (Notitie Intercultureel Onderwijs, 1988):

1. Het verwerven van kennis van elkaars achtergronden, omstandigheden en cultuur zowel door de autochtone bevolkingsgroep(en) als de in ons land verblijvende etnische groepen en het wederzijds verwerven van inzicht in de wijze waarop waarden, normen, gewoonten en omstandigheden het gedrag van mensen bepalen.

2. Het met elkaar leren samenleven in ons land van groepen van verschillende etnische en culturele afkomst.
3. Het voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme op grond van etnische en/of culturele verschillen bij alle bevolkingsgroepen.

Hoewel de drie subdoelen de doelstelling concreter dienen te maken, blijven ze toch wat abstract, mijns inziens. Het verwerven van kennis van elkaars achtergronden vormt daarop een uitzondering. Dit doel kan worden behaald bij schoolvakken als Maatschappijleer en Geschiedenis. De andere twee doelen zijn echter minder concreet; wat is samenleven precies, en hoe kun je dat leren? En op welke manier kun je vooroordelen, discriminatie en racisme tegengaan? Deze laatste vraag is te beantwoorden met subdoel 1: kennis verwerven over elkaar. Uit de eerder aangehaald onderzoek blijkt dat het gevoel van dreiging van moslims afneemt wanneer kennis over de islam toeneemt (TNS/NIPO, 2004). Het is goed mogelijk dat dat gevoel voor dreiging in verband staat met vooroordelen, want die verliezen aan kracht wanneer de kennis toeneemt.

Over contact wordt niet gerept in deze doelstellingen. Dat is opvallend, omdat contact in verband staat met een positiever beeld van de ander, en daarmee vooroordelen, discriminatie en racisme kan voorkomen en tegengaan. Het al dan niet bevorderen van contact tussen verschillende bevolkingsgroepen en tussen allochtone en autochtone leerlingen in het bijzonder om zo de doelstellingen te behalen, is dus aan de school zelf.

Hoewel de regering uitgebreid onderzoek heeft gedaan naar de bereidwilligheid van scholen om aan ICO te doen, wordt het maar weinig toegepast in het onderwijs (Berlet e.a., 2008, p. 18). Scholen blijken het vaak lastig te vinden om ICO concreet te maken. Vooral scholen met weinig allochtone leerlingen besteden niet of weinig aandacht aan intercultureel onderwijs (Ledoux, Leeman, Moerkamp & Robijns, 2000).

Om aan de realisatie van intercultureel onderwijs een nieuw impuls te geven werd in 1994 de Projectgroep Intercultureel Onderwijs ingesteld. Deze projectgroep had de taak een conceptueel kader voor ICO te ontwikkelen, strategieën te bedenken voor een meer systematische toepassing ervan, voorlichting over de mogelijkheden te geven en te signaleren in welke delen van het onderwijs nog weinig met ICO wordt gedaan. Sterker dan tien jaar eerder wordt door de projectgroep de nadruk gelegd op het feit dat ICO voor alle leerlingen is, en niet alleen voor allochtone leerlingen. De twee belangrijkste pijlers van de projectgroep zijn daarom 'omgaan met diversiteit' en 'communicatie' (Ledoux e.a., 2000, p. 4). De drie doelstellingen van de groep worden als volgt geformuleerd (Berlet e.a., 2008, p. 18):

1. Bevorderen van kennis van en inzicht in etnische verhoudingen;
2. Bestrijden van etnische vooroordelen;

### 3. Tegengaan van racistisch gedrag.

Deze doelstellingen lijken op die uit de jaren tachtig; doelstelling 2 en 3 zijn echter een splitsing van 'het voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme op grond van etnische en/of culturele verschillen bij alle bevolkingsgroepen'. De eerdere doelstelling om leerlingen met verschillende achtergronden met elkaar te leren samenleven is zo'n tien jaar later echter verdwenen. En ook bij deze doelstellingen wordt niet gesproken over het in contact brengen van allochtone en autochtone leerlingen. Dat is opmerkelijk, omdat communicatie wel een van de twee pijlers van de projectgroep is. Het is ook jammer omdat het vorige beleid vooral op scholen met weinig allochtone leerlingen weinig of niet werd toegepast. Juist op deze scholen, waar vaak geen contact kán zijn tussen deze leerlingen, lijkt me het bevorderen van contact goed.

Alle inspanningen voor een nieuwe impuls ten spijt, heeft de Projectgroep Intercultureel Onderwijs maar weinig kunnen betekenen voor de toepassing van ICO. Volgens de Inspectie van het Onderwijs, die onderzoekt of scholen aan ICO doen, biedt in 2000 veertig procent van de scholen leerstof aan die bevorderlijk is voor ICO (Inspectie van het Onderwijs, 2000, aangehaald door Berlet e.a., 2008, p. 19).

#### **5.2 De evaluatie van intercultureel onderwijs**

Een van de ICO-projecten was Intercultureel Leren in de Klas (ILK). Hierbij werden voorbeelden van intercultureel leren en leersituaties gevonden en ontwikkeld. ILK is als een van de weinige ICO-projecten diepgaand geëvalueerd. De evaluatie is uitgewerkt in *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs* van Ledoux, Leeman, Moerkamp & Robijns (2000). Voor dit project werden voor alle vormen van onderwijs concrete invullingen ontwikkeld voor de toepassing van ICO.<sup>1</sup>

Een opvallende conclusie van de evaluatie is dat de docenten binnen dit project zich van de differentiatiebenadering naar de pluriforme benadering ontwikkelden (zie voor een toelichting op deze benaderingen paragraaf 4.4). Dat wil zeggen dat de docenten hun aandacht verschoven van de verschillen in leerlingachtergronden naar het bevorderen van algemene communicatieve vaardigheden en respect voor deze verschillen. Daarnaast blijkt dat de rol van de docent in het ICO van groot belang is. Het is bovendien niet vanzelfsprekend dat docenten de nodige kennis en vaardigheden over ICO bezitten (Ledoux e.a., 2000, p. 167-187).

Deze conclusies sluiten aan op de bevindingen in paragraaf 4.4; blijkbaar vonden docenten het – bewust of onbewust – belangrijk om in de loop van het project de nadruk te leggen op respect voor culturele verschillen in plaats van op het benadrukken van deze

---

<sup>1</sup> Het voortgezet onderwijs is één van deze soorten onderwijs. In de evaluatie wordt er niet overal duidelijk onderscheid gemaakt tussen de onderwijssoorten. Daarom beperk ik me hier tot het toelichten van uitspraken over het ICO voor alle onderwijs.

verschillen. Het wordt niet duidelijk uit de evaluatie, maar wellicht heeft de pluriforme benadering voor docenten de voorkeur boven de differentiatiebenadering.

De rol van de docent blijkt ook van groot belang. Wanneer het schort aan kennis en vaardigheden over ICO bij de docent, gaat dat ten koste van de uitvoering ervan. Kennis en vaardigheden over ICO bij de docent is dus een belangrijke voorwaarde voor een goede uitvoering van ICO.

### **5.3 Huidig beleid: sociale integratie en actief burgerschap**

In 2006 wordt het beleid ten aanzien van culturele diversiteit opnieuw herzien. Nu pluriformiteit een blijvend kenmerk van de samenleving is geworden, vindt de overheid dat een vorm van 'betrokkenheid en binding van burgers' nodig is om deze culturele verscheidenheid 'bij elkaar te houden' (Berlet e.a., 2008, p. 20). Daarom gelden vanaf 1 februari 2006 de volgende doelstellingen voor het onderwijs:

Het onderwijs

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

Naast kennis hebben wordt kennismáken voor het eerst expliciet genoemd. Daarin verschillen deze doelstellingen van de eerdere ICO-beleidsdoelstellingen. Nieuw zijn ook de termen 'actief burgerschap' en 'sociale integratie'. Deze termen hebben enige uitleg nodig, die wordt gegeven in de *Leerplanverkenning actief burgerschap* van Bron, Veugelers en Van Vliet (2009) van SLO.<sup>2</sup>

De achtergrond van deze wetswijziging is dat de toenmalige minister van Onderwijs, Maria van der Hoeven, er belang aan hechtte 'dat de sociale binding in de samenleving niet verder afneemt, maar juist moet gaan toenemen. Sociale binding brengt zij in verband met de betrokkenheid van burgers bij maatschappelijke verbanden en het nemen van verantwoordelijkheid voor gemeenschapsbelangen' (Bron e.a., 2009, p. 9). Tegen die achtergrond zijn ook de termen 'actief burgerschap' en 'sociale integratie' geïntroduceerd. Actief burgerschap houdt de bereidheid en het vermogen in om 'deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'. Sociale integratie is de 'deelname van burgers aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur' (Bron e.a., 2009, p. 9).

---

<sup>2</sup> Deze leerplanverkenning werd gemaakt in opdracht van het ministerie van Onderwijs.

De minister noemt bij de term 'burgerschap' nadrukkelijk het aspect 'diversiteit': 'Het belang van kennismaking en ontmoeting wordt in dit verband extra benadrukt. Het gaat hierbij om het kennismaken met de samenleving en de ontmoeting van mensen met verschillende afkomst' (Bron e.a., 2009, p. 9). Het komt er dus op neer dat het de bedoeling is dat het onderwijs een rol speelt in het bevorderen van binding in de multiculturele samenleving. Door kennis te verwerven over en kennis te maken met mensen met verschillende achtergronden zou die binding kunnen plaatsvinden, is het idee.

In tegenstelling tot bij de ICO-doelstellingen, wordt ontmoeting in het nieuwe beleid expliciet genoemd. Een ander, groot verschil met eerder beleid ten aanzien van culturele diversiteit, is dat binding tussen verschillende groepen een belangrijk doel is geworden in het onderwijs. Het belang van binding is, gezien de kloof die er bestaat tussen verschillende groepen in Nederland, steeds groter geworden mijns inziens; en daar is het huidige beleid op aangepast.

#### **5.4 Concretisering van het huidige beleid**

Tot nu heb ik de doelstellingen van het huidige beleid en de visie daarachter beschreven. Hoe zit het met de invulling van dit beleid? Die is in zijn geheel aan de school zelf, maar scholen zullen wel moeten aantonen op welke *manier* zij actief burgerschap en sociale integratie aan de orde brengen (Bron e.a., 2009, p. 21-22). SLO heeft een leerplanverkenning gemaakt om voor scholen het beleid te expliciteren en zo gebruikersvriendelijker te maken.

SLO ziet mogelijkheden voor de invulling van de doelstellingen bij de vakken Nederlands en Maatschappijleer in de bovenbouw havo en vwo. De term 'burgerschap' heeft SLO in drie domeinen verdeeld: democratie, participatie en identiteit. Binnen deze domeinen moeten leerlingen kennis opdoen, vaardigheden aanleren en een houding aannemen. SLO heeft deze drie domeinen en kennis, vaardigheden en houding in negen zogenaamde 'themavelden' ingevuld, die doelstellingen zijn. Omdat 'burgerschap' zo'n brede term beslaat hebben niet alle velden betrekking op het verkleinen van de kloof tussen allochtone en autochtone leerlingen. De doelstellingen die betrekking hebben op het verkleinen van die kloof, zijn de volgende vier van de negen zogenoemde 'themavelden':

- Respect tonen en zich (mede)verantwoordelijk voelen voor: 1) de eigen ontplooiing; 2) de ontplooiing van anderen; 3) de kwaliteit van de Nederlandse samenleving;
- Rolnemingsvaardigheden toepassen in een samenleving die zich kenmerkt door diversiteit;
- Samenwerken met anderen ongeacht achtergronden;
- Kennis van Nederland als multiculturele samenleving.

Respect tonen voor 'de eigen ontplooiing', die van anderen én voor 'de kwaliteit van de Nederlandse samenleving'; deze doelstelling klinkt abstract. SLO legt deze uit als een doelstelling waarbij het gaat 'om de mentale integratie in de Nederlandse samenleving met behoud van de eigenheid' en 'dat de leerling in zijn gedrag laat zien dat hij bereid is zich actief in andere culturen, opvattingen en gewoontes te verdiepen'. Een 'serieuze' dialoog is een middel om kennis op te doen en die ander te leren kennen. Zo leren leerlingen om samen te werken met iedereen, ongeacht culturele achtergrond. Bovendien leren ze zo, aldus SLO, 'zich zowel aan bestaande normen [...] aanpassen als meewerken aan [...] verandering van bestaande normen' (Bron e.a., 2009, p. 55).

Het gaat binnen deze doelstelling om contact, een respectvolle dialoog, waarbij zowel de identiteit van de leerling als die van de ander belangrijk zijn. Een belangrijke doelstelling die SLO daarbij formuleert is de volgende:

[De leerling] is bereid deze [opvattingen, levensvisies, gewoonten, gebruiken en gedragingen van anderen] tegemoet te treden met respect waarbij hij, indien nodig, de geweldloze confrontatie vanuit de eigen identiteit niet schuwt (actief verkennen van de eigen grenzen van tolerantie). (Bron e.a., 2009, p. 55)

De tweede doelstelling draait om 'rolnemingvaardigheden'; deze term wordt uitgelegd als 'je kunnen inleven in anderen' (Bron e.a., 2009, p. 56). Belangrijk hierbij is bijvoorbeeld dat de leerling culturele verschillen tussen mensen kan herkennen, en dat hij vragen kan stellen 'om achter behoeften/wensen van anderen te komen'. De eigen identiteit mag daarbij niet worden verwaarloosd, is het idee, en het is van belang dat de leerling kan 'reflecteren op de eigen standplaats-gebondenheid (de bril die je draagt)' (Bron e.a., 2009, p. 56). Door zich in te leven in de ander, en zich bewust te zijn van zijn eigen rol en die van de ander, kan de kloof tussen groepen wellicht worden verkleind.

Dan de derde doelstelling. Bij een samenwerking tussen leerlingen met een verschillende achtergrond kan een negatief beeld van de ander belemmerend werken. De eerste twee doelstellingen kunnen het negatieve beeld van de ander wellicht bijstellen. Ook de vierde doelstelling, het verwerven van 'kennis van Nederland als multiculturele samenleving' lijkt me hierbij van belang.

Die kennis gaat over het kennen van kenmerken van onder andere subculturen in Nederland, religies in Nederland, en rechten en plichten die voor iedereen in Nederland gelden. Het gaat er binnen de vierde doelstelling ook om dat de leerling kennis heeft over de motieven achter de migraties naar Nederland, en over de 'dilemma's waarmee Nederland als multiculturele samenleving te maken heeft'. Met die dilemma's worden onder meer de discussies over integratie en 'de mate van sociale cohesie', die kloof dus, bedoeld.



SLO beperkt zich tot het specificeren van het beleid. Concrete handreikingen en voorbeelden van lesmateriaal of lesinvullingen ontbreken tot nog toe. Het is ook binnen dit beleid aan de scholen zelf om een invulling te geven. Dat is een lastige opgave, blijkt uit ervaringen met ICO. Dit voormalige beleid is niet geslaagd omdat de invulling ervan moeilijk bleek te realiseren voor scholen.

### **5.5 Mogelijkheden voor contact tussen autochtone en allochtone leerlingen**

Gijsberts & Dagevos geven in *Interventies voor integratie* (2007) een overzicht van initiatieven die zijn genomen om het contact tussen autochtonen en allochtonen te bevorderen. Die initiatieven worden op verschillende niveaus genomen. Gemeenten proberen het aandeel autochtone inwoners in zogenaamd 'zwarte' wijken te bevorderen en het aandeel allochtonen in 'witte' wijken. In het onderwijs worden initiatieven genomen om leerlingpopulaties op zogenaamd 'witte' en 'zwarte' scholen te mengen.

De onderzoekers onderscheiden vier middelen die het contact tussen verschillende bevolkingsgroepen kunnen bevorderen: 1) ontmoetingen, 2) elkaar leren kennen, 3) samenwerken en 4) hulp en ondersteuning bieden. Van deze vier worden ontmoetingen het meest toegepast (Gijsberts & Dagevos, 2007, p. 25).

Over het effect van deze *ontmoetingen* is helaas weinig bekend. Dat komt doordat een formulering van doelstelling, doelgroep en verwachte resultaten vaak ontbreken bij deze initiatieven. Bovendien zijn de ontmoetingen niet altijd succesvol; allochtonen participeren maar matig en dit soort bijeenkomsten trekken vooral mensen aan die al positief stonden tegenover contact met de ander (Gijsberts & Dagevos 2007, p. 27-28).

Er worden dus verschillende initiatieven genomen om het contact tussen autochtonen en allochtonen mogelijk te maken. Deze initiatieven passen binnen het huidige beleid, en zijn concrete voorbeelden van manieren waarop de doelstellingen met betrekking tot culturele diversiteit kunnen worden behaald.

# 6.

## Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving

### 6.1 Literatuur in het onderwijs

Literatuur is een van de domeinen van het vak Nederlands in de bovenbouw van het havo en het vwo. De andere vijf domeinen van Nederlands zijn: leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, argumentatieve vaardigheden en oriëntatie op studie en beroep. In de bovenbouw van het havo zijn 480 van de in totaal 3200 studielasturen (slu) bestemd voor het vak Nederlands (dat is 12,5% van het totale aantal slu) en voor het vwo zijn dat 480 van de 4800 slu (10% van het totale aantal slu). Scholen bepalen zelf welke verdeling ze in slu maken per domein bij Nederlands (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 14).

Nederlands wordt getoetst door middel van een centraal examen en een schoolexamen. Het centraal examen is een landelijk examen dat voor iedere school gelijk is en waarbij de leesvaardigheid en argumentatieve vaardigheden worden getoetst. Het schoolexamen wordt door de school zelf georganiseerd, en daaronder valt dus ook het domein literatuur (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 8).

Bij het vak culturele kunstzinnige vorming (CKV) wordt ook aandacht besteed aan literatuur. CKV wordt in het voortgezet onderwijs gegeven sinds de invoering van de tweede fase, en is net als Nederlands een verplicht vak voor leerlingen. Leerlingen kijken bij dit vak films, toneelstukken, dansvoorstellingen en bezoeken musea en concerten. Daarnaast kunnen ze ook een boek lezen uit de wereldliteratuur (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 9).

Een alternatief voor literatuur als onderdeel van het vak Nederlands is geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO). Scholen mogen namelijk zelf kiezen hoe ze het literatuuronderwijs organiseren. Bij GLO worden de slu van alle vakken waarbinnen literatuur een onderdeel is, geïntegreerd (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 10). Niet alleen Nederlandse maar ook Duitse, Franse, Engelse en soms ook Spaanse literatuur worden bij dit vak behandeld .

### 6.2 Mogelijkheden voor migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs

Het domein literatuur is verdeeld in drie subdomeinen waarbinnen omschreven is wat de leerling moet kunnen aan het eind van het examenjaar havo en vwo. Deze subdomeinen zijn als volgt omschreven (zie onder andere Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 10):

Subdomein Literaire ontwikkeling:

De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een

aantal door hem geselecteerde literaire werken.

- Minimaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.
- De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein Literaire begrippen:

De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein Literatuurgeschiedenis:

De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Leerlingen moeten aan het eind van het examenjaar havo en vwo een minimaal aantal Nederlandse werken hebben gelezen, die zij kunnen analyseren en interpreteren met behulp van literaire begrippen en zij kunnen die werken plaatsen binnen de literatuurgeschiedenis. De visie achter deze subdomeinen wordt hier niet toegelicht.

De huidige subdomeinen gelden sinds het schooljaar 2007-2008. Tussen 1998, het jaar van de invoering van de tweede fase, en 2007 waren de subdomeinen uitgebreider beschreven. Deze zijn nu bondiger zodat scholen meer vrijheid hebben in de invulling ervan (Bonset, 2007, p. 5). Om de domeinen voor scholen concreter te maken heeft SLO deze gespecificeerd. Daarbij is teruggegrepen op de uitgebreide subdomeinen van voor 2007. De doelstellingen die eraan ten grondslag liggen worden daarbinnen toegelicht.

SLO stelt dat het subdomein 'literaire ontwikkeling' de belangrijkste is van de drie subdomeinen binnen literatuur, en specificeert dit subdomein als volgt:

Door een gevarieerd aanbod van teksten te lezen, ontwikkelt de leerling zich literair in tweeërlei opzicht: hij ontwikkelt een persoonlijke leessmaak, en hij ontwikkelt een visie op mens en maatschappij mede op grond van wat hij leest. Om hiertoe aangezet te worden en ook om blijk te geven van wat hij heeft bereikt, brengt de leerling beargumenteerd verslag uit van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken. (Bonset, 2007, p. 19)

De subdomeinen 'literaire begrippen' en 'literatuurgeschiedenis' staan in dienst van het eerste subdomein. De literaire begrippen helpen de leerlingen om de werken te kunnen interpreteren. En kennis over de literatuurgeschiedenis maakt dat de leerlingen de werken in een historisch perspectief kunnen plaatsen en de werken binnen die context kunnen begrijpen.

Wat zegt deze toelichting over de mogelijkheden voor het gebruik van migrantenliteratuur

in het literatuuronderwijs? De literaire ontwikkeling houdt onder meer de ontwikkeling van een visie op mens en maatschappij in; dat is waar migrantenliteratuur een belangrijke rol kan spelen. Deze literatuur laat autochtone leerlingen de wereld van een ander, van de niet-westerse allochtoon zien. Deze leerling leert daarmee een belangrijke groep binnen de Nederlandse maatschappij (beter) kennen.

Daarbij toont de literatuur van migrantenschrijvers dat Nederland de laatste jaren multicultureler is geworden. Door migrantenliteratuur te lezen wordt voor zowel autochtone als allochtone leerlingen zichtbaar dat allochtonen een rol in de Nederlandse samenleving hebben. De literatuur kan daarom een beginpunt vormen van een discussie tussen beide groepen leerlingen over de maatschappij. Daarnaast kan het behandelen van deze literatuur erkenning geven aan allochtone leerlingen (Crul, 2000, p. 120). Zo kan migrantenliteratuur op verschillende manieren een rol spelen in de ontwikkeling van een visie op mens en maatschappij.

### **6.3 Van historisch naar lezersgericht literatuuronderwijs**

Met het 'beargumenteerd verslag [doen] van zijn ervaringen' leert de leerling om zijn leeservaring te verwoorden, legt SLO uit (Bonset, 2007, p. 19). In het perspectief van de smaak- en visie-ontwikkeling stelt SLO de volgende voorwaarde:

Evaluatie van de leeservaring moet voldoende aandacht krijgen als men de doelstellingen van smaak- en visie-ontwikkeling bij de leerlingen wil bereiken. (Bonset, 2007, p. 20)

De leerling en zijn ervaring moeten centraal staan in de verslagleggingen van de gelezen werken, want op die manier kan een leessmaak en een visie op mens en maatschappij worden ontwikkeld. De lezersgerichte benadering wordt hier als voorwaarde genoemd voor het behalen van de doelen. Daarmee sluit SLO aan op de huidige ontwikkelingen binnen het literatuuronderwijs waarbij de historische benadering aan dominantie verliest van de lezersgerichte benadering (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p.11-12; Verboord, 2004, p. 19).

Zoals gezegd, krijgen scholen bij de invulling van de subdomeinen vrijheid voor de invulling ervan. Dat betekent dat de benadering van literatuuronderwijs van docenten onderling kan verschillen. Janssen (2002) stelt, in navolging van veel andere wetenschappers, dat er een onderscheid kan worden gemaakt tussen vier typen benaderingen: de historische, tekstgerichte, contextgerichte en lezersgerichte benadering.

Bij de *historische* benadering wordt de nadruk gelegd op de literaire canon en op biografie, literaire en culturele historie. De docent is binnen deze benadering een culturele vormver; hij is primair kennisoverdrager.

Bij de *tekstgerichte* benadering staan niet de schrijver en de historische context maar de tekst zélf centraal. De literaire begrippen zijn hier de instrumenten die leerlingen helpen om de

teksten te analyseren en interpreteren.

De *contextgerichte* benadering wordt gekenmerkt door de aandacht voor de sociale context waarbinnen de tekst functioneert. De verhouding tussen de literatuur en de maatschappelijke werkelijkheid speelt bij deze benadering de hoofdrol.

Bij de *lezersgerichte* benadering draait het om de betekenis die een tekst heeft voor de lezer. Hoe heeft hij het lezen beleefd, en met welke personages heeft hij zich kunnen identificeren? (zie onder andere Janssen, 2002, p. 21)

Welke benadering het best kan worden gehanteerd in het literatuuronderwijs hangt af van de doelstellingen van de docent en heeft vervolgens invloed op de tekstkeuze van docenten (Janssen, 2002, p. 25). Intercultureel leesonderwijs, waaronder migrantenliteratuur valt, past het beste binnen de contextgerichte benadering. Het doel van deze benadering is volgens Janssen emancipatorisch van aard, en het gaat hierbij om 'maatschappelijke vorming of bewustwording' (Janssen, 2002, p. 21).

Ook de lezersgerichte benadering lijkt mij zeer geschikt voor het behandelen van migrantenliteratuur. Identificatie is daarbinnen immers een belangrijk middel om tot een leeservaring te komen, en identificatie speelt ook een belangrijke rol wanneer het gaat om de eerder aangehaalde 'rolnemingsvaardigheden', oftewel: 'je kunnen inleven in anderen'. Het aanleren van rolnemingsvaardigheden is een belangrijke doelstelling uit de leerplanverkenning van SLO als het gaat om het verkleinen van de kloof tussen allochtone en autochtone leerlingen (zie paragraaf 5.4). Deze doelstelling heeft betrekking op het hele onderwijs, maar is goed te behalen binnen het vak Nederlands. Het lezen van literatuur waarbij het effect op de lezer centraal staat en identificatie een belangrijk middel is, kan een relevant middel zijn om tot die rolnemingsvaardigheden te komen.

Migrantenliteratuur kan dus niet alleen worden gebruikt binnen de contextgerichte, maar ook binnen de lezersgerichte benadering. Daarmee sluit ik mij aan bij Hermans (2002). Nu de lezersgerichte benadering aan terrein wint, ten koste van de historische benadering, is het volgens Hermans 'de "truc" [...] om teksten te vinden die aansluiten bij de belevingswereld van jongeren en die tegelijkertijd méér te bieden hebben' (Hermans, 2002, p. 157). Volgens Hermans is het goed om daar aandacht aan te schenken in het onderwijs nu Nederland multicultureel is:

De opzet van het literatuuronderwijs in het studiehuis is bedoeld om de leerlingen te laten ontdekken dat lezen persoonlijke relevantie kan hebben. Literatuur die verwijst naar herkenbare ervaringen en die tegelijkertijd culturele grenzen vervaagt, stelt leerlingen in de huidige multiculturele samenleving voor een nieuwe uitdaging. (Hermans, 2002, p. 159)

De onderzoekster doelt hier op zowel allochtone als autochtone jongeren. Migrantenliteratuur kan, waarschijnlijk beter dan literatuur van autochtone schrijvers, aansluiten

op de belevingswereld van allochtone jongeren. Tegelijkertijd kan deze literatuur dat zogenoemde 'méér' bieden aan autochtone jongeren. Hermans licht dat 'méér' niet toe, maar ik zou dat, mede gezien de context waarin zij dat schrijft, als volgt willen interpreteren: literatuur kan hen kennis geven en kennis doen maken met een wereld die zij voorheen nog niet kenden. De wereld van de ander.

Hermans ziet de opkomst van de vakken CKV en GLO als extra mogelijkheden voor het gebruik van migrantenliteratuur: 'Met nieuwigheden zoals GLO en CKV-1 [de oude benaming van wat nu CKV heet, EB] biedt de tweede fase meerdere mogelijkheden voor het promoten van migranten- en niet-westerse literatuur binnen het onderwijs' (Hermans, 2002, p. 157). Migrantenliteratuur kan ook een rol spelen in het onderwijs nu ook wereldliteratuur bij CKV wordt behandeld, stelt Hermans: 'Het specifieke karakter van deze literatuur met een dubbele culturele achtergrond kan een brug vormen tussen Nederlandse literatuur en wereldliteratuur die bijvoorbeeld binnen CKV-1 aan bod mag komen' (Hermans, 2002, p. 159).

Er zijn veel mogelijkheden voor het behandelen van migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs. Een belangrijk onderdeel van de literaire ontwikkeling, een van de drie doelen bij het domein literatuur, is het ontwikkelen van een visie op mens en maatschappij. De maatschappij is multicultureel geworden, en een zeer relevant middel om tot een visie daarover te komen is migrantenliteratuur.

Zoals ik in paragraaf 4.4 al beschreef, is alleen het behandelen van migrantenliteratuur niet voldoende om te werken aan een verkleining van de kloof tussen allochtonen en autochtonen. Niet alleen de keuze voor een benadering van cultuurverschillen (de differentiatiebenadering of de pluriforme benadering) is daarbij van belang; ook de benadering van de literatuur speelt daarbij een belangrijke rol. Niet alle vier deze benaderingen zijn evengoed geschikt voor het behandelen van migrantenliteratuur. De contextgerichte en de lezersgerichte benadering lijken de meeste mogelijkheden te bieden voor het effectief behandelen van migrantenliteratuur in het onderwijs.

#### **6.4 Migrantenliteratuur in het huidige onderwijs**

Nu de mogelijkheden zijn verkend, is het goed om te kijken op welke manier er nu in het onderwijs aandacht wordt besteed aan migrantenliteratuur. Ik zal daarom onderzoeken op welke manier migrantenliteratuur in literatuurmethodes wordt behandeld. Daarvoor heb ik de drie meest gebruikte literatuurmethodes op scholen geselecteerd: *Laagland* (Meulen, van der & Kraaijeveld, 2004a, 2004b, 2004c en 2004d), *Eldorado* (Schilleman, Burghout, Engel, Hertbeek, Schulte & Tilborg, van, 2004a, 2004b, 2004c en 2004d) en *Literatuur, geschiedenis en leesdossier* van Dautzenberg (2004a en 2004b) (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 15).

Omdat er *online* steeds meer mogelijkheden zijn om als docent gebruik te maken van materiaal voor literatuurlessen, wil ik ook kijken op de website [www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl)

(Literatuurgeschiedenis.nl, 2011) hoe migranten-literatuur daar aandacht krijgt. Deze site is gemaakt door literatuurwetenschappers van de Universiteit Leiden, Universiteit Utrecht, de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit van Amsterdam, en ook de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren werkt eraan mee. Ik sluit dit deze paragraaf af met een praktijkvoorbeeld.

#### 6.4.1 Laagland

In de literatuurmethode *Laagland* wordt alleen Nederlandse literatuur behandeld. Het boek is ingedeeld in vijf zogenoemde pijlers:

1. De lezer: leesmaak en literatuuropvattingen worden hier besproken;
2. De tekst: in ieder hoofdstuk wordt een literair begrip uitgelegd;
3. De auteur: hierin wordt het verband tussen thema's en auteurs uitgelegd;
4. De context: daarin aandacht voor literaire kritiek en de relatie tussen maatschappij en literatuur;
5. Literatuurgeschiedenis: een chronologisch overzicht.

Er zijn aparte edities van *Laagland* voor havo en vwo. Beide edities bestaan uit een basisboek en een verwerkingsboek. Een verschil tussen de havo- en de vwo-methode is dat het basisboek voor havo beknopter is, dat er andere fragmenten worden behandeld en dat voor havo 19 en voor vwo 108 pagina's aan literatuurgeschiedenis worden besteed. Dat verschil is er waarschijnlijk doordat in 2004 het subdomein literatuurgeschiedenis alleen voor vwo nog verplicht was. Sinds 2007 geldt dat domein ook voor havo-leerlingen.

Het basisboek voor vwo bespreekt op twee plaatsen migrantenliteratuur. Op pagina 85 wordt een halve pagina besteed aan de opkomst van literatuur in multicultureel Nederland. In dit fragment wordt uitgelegd dat de maatschappij niet statisch maar veranderlijk is en dat schrijvers daar vaak op reageren. De relatie tussen de maatschappij en literatuur wordt dus hier besproken, en het fragment valt dan ook onder de pijler 'De context'.

De passage op pagina 178 valt onder de pijler 'Literatuurgeschiedenis'. Literatuur vanaf de jaren zestig wordt hier besproken en de relatie die literatuur met maatschappelijke ontwikkelingen heeft wordt behandeld. De multiculturele samenleving wordt, net als het feminisme en de emancipatie van homoseksualiteit, kort als zo'n ontwikkeling beschreven.

Het havo-basisboek gaat op dezelfde wijze, maar dan bondiger, in op migrantenliteratuur. Daarnaast krijgt een recensie van het debuut van Hans Sahar bijzondere aandacht, en wordt er een verhaal van Kader Abdolah geanalyseerd met literaire begrippen. Bij de bespreking van Sahar wordt niet ingegaan op het feit dat hij een niet-westerse achtergrond heeft, maar het oordeel van de recensent staat centraal. Bij Abdolah ligt dat anders; in de bespreking van zijn verhaal wordt met behulp van literaire begrippen geconstateerd dat het thema ervan 'onbekend zijn, je ontheemd voelen' is.

De verwerkingsboeken bevatten opdrachten naar aanleiding van tekstfragmenten. Migrantenschrijvers krijgen in zowel het havo- als het vwo-verwerkingsboek aandacht. Ik zal twee opdrachten beschrijven die exemplarisch zijn voor hoe de teksten worden benaderd in deze methode. Een fragment uit *De weg van het noorden* van Naima El Bezaz wordt lezers- en contextgericht benaderd. Leerlingen lezen naast dit fragment nog drie andere boekfragmenten van andere – autochtone – schrijvers. Na het lezen beantwoorden ze vragen over hun voorkeur, hun ervaring tijdens het lezen en over de al niet juist werkelijkheidsweergave in het fragment.

Een tweede voorbeeld is de opdracht bij een fragment uit *De adelaars* van Kader Abdolah. Over dit fragment beantwoorden leerlingen vragen die de interpretatie ervan betreffen. Aan de hand van literaire begrippen interpreteren ze het fragment. Daar is dus sprake van een tekstgerichte benadering. Een onderdeel van de opdracht is dat leerlingen informatie over Abdolah opzoeken en onderzoeken wat zijn positie in de Nederlandse literatuur is. Daarbij komt ook zijn migratie naar Nederland aan de orde, en wordt dus zowel de historische (want biografisch) als de contextgerichte benadering (want de autobiografische aspecten in Abdolah's werk komen aan de orde) gehanteerd.

In beide *Laagland*-edities van het basisboek wordt migrantenliteratuur historisch en contextgericht benaderd. In de havo-editie wordt een verhaal van Abdolah tekstgericht benaderd. In de verwerkingsboeken is ook aandacht voor de lezersgerichte benadering.

#### 6.4.2 Eldorado

Waar *Laagland* geschikt is voor alleen het vak Nederlands, kan *Eldorado* het beste worden gebruikt bij GLO. Deze literatuurmethode bespreekt namelijk literatuur uit Nederland, Duitsland, Engeland en Frankrijk. Het basisboek behandelt de literatuur uit deze verschillende landen door elkaar. De opdrachtenboeken zijn echter per taalgebied gemaakt. Ook *Eldorado* werkt met aparte edities voor havo en vwo.

Het basisboek bestaat uit drie zogenoemde 'afdelingen': literaire begrippen, literatuurgeschiedenis en leesgids. De laatste afdeling geeft tips en richtlijnen bij de verslaglegging van de gelezen werken. De havo-editie bevat een literatuurgeschiedenis vanaf 1880 en de vwo-editie van alle tijden. Dit verschil is er waarschijnlijk ook omdat havisten tot 2007 de literatuurgeschiedenis vanaf 1880 alleen hoefden te kennen.

In de twee edities van het basisboek wordt evenveel aandacht geschonken aan migrantenliteratuur. Ze wordt de literatuur van 'wereldschrijvers' genoemd. De toename van het aantal migranten in Nederland wordt kort toegelicht, en er wordt uitgelegd hoe die terug te zien is in de Nederlandse literatuur. De werken van deze schrijvers 'maken onze literatuur rijker, exotischer en internationaler', staat in de methode (Schilleham e.a., 2004a, p. 274; Schilleham e.a., 2004b, p. 98).



Het is opvallend dat in de havo-editie evenveel aandacht wordt geschonken aan deze literatuur als in de vwo-editie, terwijl de eerste een beknoptere literatuurgeschiedenis bevat. Het zou kunnen aangeven dat de auteurs veel belang hechten aan een bespreking van deze ontwikkeling in de literatuur.

In het opdrachtenboek is echter weinig aandacht voor migrantenliteratuur. In de havo-editie wordt een fragment uit *Bruiloft aan zee* van Abdelkader Benali behandeld. Leerlingen beantwoorden daarbij een vraag over de beoordeling van het boek, en over hun oordeel over het fragment in vergelijking met drie boekfragmenten van andere schrijvers. De lezersgerichte benadering komt hier slechts summier aan de orde. In de vwo-editie komt geen enkele migrantenschrijver expliciet aan de orde.

Net als in *Laagland* wordt migrantenliteratuur historisch en contextgericht benaderd. De relatie met de maatschappij wordt behandeld en deze literatuur wordt in zijn tijd geplaatst. De werken zelf en de lezerservaring komen alleen kort aan de orde in het opdrachtenboek voor het havo.

#### 6.4.3 Dautzenberg

De literatuurmethode van Dautzenberg – die veelal wordt aangeduid met alleen de auteur, en niet de titel – is in haar geheel chronologisch ingedeeld. Elk oneven hoofdstuk bespreekt een periode uit de literatuurgeschiedenis en ieder even hoofdstuk behandelt een aantal literaire begrippen. Deze literatuurmethode kan voor zowel havo als vwo worden gebruikt, bestaat uit een basisboek en een opdrachtenboek en is geschikt voor het vak Nederlands.

Dautzenberg besteedt een paragraaf van vijf pagina's aan de door hem genoemde 'Nieuwe invloeden'. Dat hoofdstuk valt onder hoofdstuk 15, 'De moderne tijd'. In de paragraaf wordt de opkomst van 'allochtone schrijvers' allereerst besproken. Een aantal schrijvers wordt opgesomd, en er wordt hier beweerd dat deze schrijvers 'vanzelfsprekend' schrijven over 'de problematiek van allochtonen – cultuur- en godsdienstverschillen, aanpassingsproblemen, migratie, het bestaan als vluchteling' (Dautzenberg, 2004, p. 385). In die zin zou deze literatuur wat thematiek betreft een verrijking zijn van de Nederlandse literatuur. De 'Arabische literaire vormen' die het werk van migrantenschrijvers zouden beïnvloeden, zijn een verrijking van de Nederlands taal, volgens Dautzenberg.

De kritiek die onder meer Hafid Bouazza heeft op de term 'allochtonenliteratuur' komt in twee alinea's aan de orde. Die wordt gevolgd door biografieën van Kader Abdolah, Abdelkader Benali en Hafid Bouazza. De migratiegeschiedenis van deze schrijvers wordt genoemd, net als steeds de relatie tussen hun leven en de thematiek in hun werk. Bij Abdolah wordt de nadruk gelegd op de autobiografische elementen in zijn werk, bij Benali de negatieve kritiek die hij kreeg op zijn boeken en bij Bouazza komt zijn 'merkwaardige taalgebruik' en zijn rol in het debat over

de multiculturele samenleving aan de orde. De paragraaf wordt afgesloten met een fragment uit *Bruiloft aan zee* van Abdelkader Benali.

In het opdrachtenboek worden twee opdrachten gegeven over deze 'Nieuwe invloeden'. De eerste is literair-historisch, de leerling beoordeelt dan namelijk of Abdelkader Benali postmodernist kan worden genoemd. Bij de andere opdracht moeten leerlingen Hafid Bouazza vergelijken met schrijvers uit een eerdere paragraaf in het opdrachtenboek.

Migrantenliteratuur wordt in de methode van Dautzenberg op verschillende manieren benaderd. De historische benadering is het sterkst aanwezig, maar ook de context komt aan de orde en de teksten zelf krijgen aandacht in het fragment dat wordt getoond. De lezersgerichte benadering is de enige die hier ontbreekt.

#### 6.4.4 Literatuurgeschiedenis.nl

De website [www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl) is ingedeeld in vijf perioden: Middeleeuwen, Gouden Eeuw, Achttiende eeuw, Negentiende eeuw en Twintigste/Eenentwintigste eeuw. Deze perioden worden behandeld in vijftien of twintig hoofdstukken, en er worden voorbeelden gegeven van teksten, schrijvers en thema's uit die perioden.

De laatste periode wordt besproken in twintig hoofdstukken, waarvan er één gaat over migrantenliteratuur met de titel 'Oude en nieuwe Nederlanders: immigrantenliteratuur' (Literatuurgeschiedenis.nl, 2011a). De schrijvers Kader Abdolah en Hafid Bouazza en de dichter Mustafa Stitou worden als voorbeeld opgevoerd. In migrantenliteratuur zouden twee thema's een rol spelen: identiteit en locatie. Het eerste gaat over wie je bent en wat je nationaliteit is. Het tweede thema gaat over wat thuis is, en locatiewisselingen zouden daarom ook veel voorkomen in migrantenboeken.

Er wordt vervolgens benadrukt dat 'dé immigrantenliteratuur' niet bestaat, want onderling verschillen de werken sterk van elkaar: 'Het is slechts een term die handig kan zijn om bepaalde kenmerken (bijvoorbeeld de thema's identiteit en locatie) op het spoor te komen, en daarna weer zo snel mogelijk te vergeten.' (Literatuurgeschiedenis.nl, 2011a, alinea 6).

Migrantenliteratuur wordt in dit hoofdstuk zowel historisch als tekstgericht benaderd. De context- en lezersgerichte benadering komen ook hier niet voor. Het is opmerkelijk dat de context niet wordt benadrukt terwijl dat bij de andere literatuurmethodes wel het geval is. Anders dan in de andere methodes wordt hier benadrukt dat de werken van migrantenschrijvers onderling sterk van elkaar verschillen. Er wordt zelf gezegd dat leerlingen de term 'zo snel mogelijk [kunnen] vergeten'.

In het onderdeel 'teksten' wordt een gedicht van Stitou uit *Varkensroze ansichten* besproken (Literatuurgeschiedenis.nl, 2011b). In dit gedicht is hij kritisch over de Nederlandse cultuur, en zou hij laten zien op welke manier Nederland multicultureel is. De kritiek van

migrantenschrijvers op het etiket migrantenliteratuur komt in deze bespreking ook aan de orde. Het gedicht wordt hier tekstgericht benaderd, en ook de context krijgt aandacht.

Hafid Bouazza wordt als enige migrantenschrijver besproken bij het onderdeel 'schrijvers' (Literatuurgeschiedenis.nl, 2011c). Hierin wordt zijn kritiek op het etiket 'migrantenliteratuur' wederom besproken, en wordt uitgelegd hoe moeilijk hij het lezers maakt om te vragen van hen tijdens het lezen van zijn boeken zijn afkomst te vergeten. In *De voeten van Abdullah* en *Paravion* komen immers zijn land van herkomst Marokko en thema's rondom migratie voor. De context, tekst en historie (als in: biografie) komt aan de orde in de bespreking van Bouazza.

#### 6.4.5. Praktijkvoorbeeld

De leerlingen van het gymnasium Bernrode in Heeswijk, Noord-Brabant, moeten voor hun leeslijst in de zesde klas verplicht een boek van een migrantenschrijver lezen. Ik bezocht deze school in november 2010, en woonde een les bij waarin migrantenliteratuur werd behandeld.

Initiatiefnemer en docent Nederlands Anneke Hermans vindt het belangrijk dat juist deze leerlingen in contact komen met deze literatuur, omdat zij niet of nauwelijks in contact komen met allochtone jongeren. Zo kunnen zij hun vooroordelen over niet-westerse allochtonen toetsen en wellicht bijstellen, legt Hermans uit. Het gelezen boek wordt besproken tijdens een presentatie over literaire begrippen, tijdens het afsluitende mondeling aan het eind van zes gymnasium komt het aan de orde en de leerlingen schrijven een essay over het boek. De literaire begrippen zijn een middel om tot een interpretatie van de boeken te komen, en die interpretatie komt aan de orde tijdens het mondeling en in het essay.

Het essay moet vragen beantwoorden over de politieke en maatschappelijke relevantie van migrantenliteratuur, het begrijpen van een andere cultuur, de literaire waarde van het boek, het verschil in taalgebruik tussen een migranten- en een niet-migrantenschrijver en identificatie. Zowel de tekst zelf, de context als de leeservaring komen hier aan de orde. Deze school onderscheidt zich in benaderingswijze van de besproken literatuurmethodes door zo nadrukkelijk aandacht te geven aan de leeservaring van de leerling.

### **6.5 Mogelijkheden voor migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs**

Er zijn veel mogelijkheden voor het behandelen van migrantenliteratuur in het onderwijs en in het literatuuronderwijs. Bovendien wordt deze literatuur al behandeld in de meest gebruikte literatuurmethodes. Er liggen echter nog kansen voor het literatuuronderwijs wanneer het doel is om begrip te bevorderen tussen autochtone en allochtone leerlingen. De leerlinggerichte benadering wordt lang niet altijd toegepast en bovendien worden mogelijkheden voor bijvoorbeeld discussies over de thematiek niet benut. Het praktijkvoorbeeld vormt daarop een uitzondering. De leerling wordt met deze literatuur aan het denken gezet, en de tekst wordt voor verschillende onderwijsdoelen ingezet.

In het volgende hoofdstuk zal ik verder ingaan op de didactische mogelijkheden met migrantenliteratuur voor begripsbevordering. Dit werk ik uit in een lesontwerp, dat kan worden gebruikt bij vervolgonderzoek naar de effecten van het gebruik van migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs.

# 7.

## Literatuurdidactiek in een multiculturele samenleving

### 7.1 Interculturele literatuurdidactiek: de theorieën

Nu de mogelijkheden voor het gebruik van migrantenliteratuur binnen het onderwijsbeleid zijn verkend, is het goed om te onderzoeken hoe die mogelijkheden zo effectief mogelijk kunnen worden benut. Op welke manier kan migrantenliteratuur worden behandeld in het literatuuronderwijs? Ik zal nu eerst stilstaan bij de didactische mogelijkheden, zodat ik dit in de volgende paragraaf kan uitwerken in een lesontwerp.

Ik stelde in hoofdstuk 4 al dat het belangrijk is om bij de selectie van een werk rekening te houden met de thematiek en met de toegankelijkheid van het boek voor het literatuuronderwijs. In datzelfde hoofdstuk haalde ik ook de differentiatiebenadering en de pluriforme benadering aan. Waar de eerste de nadruk legt op de verschillen, mijdt de tweede benadering het spreken over 'wij' en 'zij' juist. Deze laatste lijkt mij het meest effectief bij het doel begrip te bevorderen tussen leerlingen, omdat culturele verschillen slechts impliciet aan de orde komen binnen deze benadering. Leerlingen doen wel kennis op over de ander, maar de oppositie tussen culturen, die een belangrijk onderdeel vormt van de kloof tussen leerlingen, wordt niet te sterk benadrukt. Deze benadering zal ik daarom toepassen in het lesontwerp dat op deze theoretische overwegingen zal volgen.

In de periode dat de Projectgroep Intercultureel Onderwijs bestond en kort daarna is veel geschreven over interculturele didactiek. De ABCD-kroon komt in die onderzoeken veelal terug. Deze letters staan voor Autobiografie, Biografie, Conflict en Dialoog. Dit model is ook gehanteerd bij het ILK-project dat ik al besprak in paragraaf 5.2. In de evaluatie van dit project (Ledoux e.a., 2000) en ook in andere literatuur worden de vier termen veelal slechts toegelicht, maar ontbreekt het aan concrete voorbeelden hoe de begrippen toe te passen in het onderwijs. Zo blijven de begrippen abstract. Ik zal de begrippen nu ook kort toelichten, om ze later toe te passen in het lesontwerp en zo hopelijk concreter te maken.

Bij het begrip *autobiografie* draait het om de eigen identiteit, en het kennis hebben van de eigen (culturele) positie. Bij *biografie* gaat het om het imago, het beeld dat de ander van jou heeft, of dat jij van de ander hebt. Deze twee begrippen hangen met elkaar samen en zijn van belang wanneer er een ontmoeting plaatsvindt tussen beiden. Jouw autobiografie en de biografie die anderen van jou schetsen kunnen immers van elkaar verschillen. Het beeld dat een individu of groep heeft van zichzelf heeft, net als het beeld dat de groep of het individu van een ander kan hebben, invloed op hoe er op elkaar wordt gereageerd.

*Conflict* en *dialogoog* staan net als *autobiografie* en *biografie* in relatie tot elkaar. Het begrip conflict wordt niet expliciet uitgewerkt, maar ik denk dat dit een conflict kan zijn over de verschillen tussen de biografie en de autobiografie. Een conflict kan niet altijd wordt opgelost, is het idee, maar het gaat erom dat de confrontatie die een ontmoeting tussen mensen met verschillende culturele achtergronden met zich mee kan brengen, niet wordt gemeden. Het begrip *dialogoog* staat voor de ontmoeting tussen deze mensen, en het kennisnemen van en -maken met elkaar. Dit gebeurt dan uiteraard vanuit de eigen positie en met als uitgangspunt het beeld, het imago, dat bestaat van de ander (Ledoux e.a., 2000, p. 89-95).

Bij het ILK-project zijn de begrippen niet altijd even consequent toegepast en toegelicht. De implementatie van de ABCD-kroon verliep bij dit project dan ook niet altijd even goed. Er worden in Ledoux e.a. (2000) voorbeelden gegeven die enigszins een beeld geven van hoe de ABCD-kroon in de praktijk werd gebracht. Zo lieten docenten leerlingen foto's van thuis meenemen, om zo de autobiografie aan de orde te laten komen. De biografie werd veelal eenzijdig geïnterpreteerd als 'beelden van anderen', in plaats van het bedoelde 'hoe zie ik mijzelf en hoe kijkt de ander naar mij', waarbij autobiografie en biografie samen komen. De biografie kwam bijvoorbeeld aan de orde in een raadspel tussen de leerlingen waarbij werd 'ervaren dat medeleerlingen meerdere, vaak onbekende, kanten hebben' (Ledoux e.a., 2000, p. 92). Op deze manier werd gepoogd om stereotypering tegen te gaan.

Het begrip conflict kreeg de minste aandacht bij het ILK-project. Docenten bleken het lastig te vinden om dit begrip concreet te maken. Een voorbeeld waarbij dat wel is gelukt is een groepsdiscussie waarbij gediscussieerd werd of er wel limonade moest worden geschonken aan het einde van dag, terwijl sommige leerlingen aan ramadan deden. De meningen liepen hierover uiteen, de docent liet de beslissing bij de groep en er werd uiteindelijk besloten toch limonade te schenken. Volgens Ledoux e.a. (2000, p. 93) roept deze situatie een dilemma op, want wat had er moeten gebeuren wanneer de leerlingen niet tot een consensus waren gekomen, en is een consensus eigenlijk wel altijd wenselijk? (Ledoux e.a., 2000, p. 92-93). De invulling van dit begrip bleek dus lastig, en een goede manier om ermee om te gaan is ook niet eenvoudig.

Waar conflicten weinig tot geen aandacht krijgen, is er juist veel aandacht voor de dialoog in het ILK-project. Niet alleen het voeren van gesprekken en het initiëren van ontmoetingen krijgen aandacht in het ILK-project, ook voor de voorwaarden waaronder deze plaats moeten vinden is veel aandacht. Een veilige omgeving zodat iedereen kan zeggen wat hij wil zeggen, dat is de belangrijkste voorwaarde volgens de docenten (Ledoux e.a., 2000, p. 94-95).

Tot zover ging het over interculturele didactiek in het algemeen. In het boek *Een kijk op de wereld. Intercultureel lesonderwijs* van Hawinkels (1995) wordt nader ingegaan op specifiek interculturele literatuurdidactiek. De eerste migrantenschrijver debuteerde slechts twee jaar daarvoor, dus Nederlandse migrantenliteratuur krijgt nog geen bijzondere aandacht in dit boek.

De focus ligt op literatuur uit de landen van migranten in Nederland, zoals Suriname, de Antillen, Marokko en Turkije. Desalniettemin biedt Hawinkels wel handreikingen bij het behandelen van migrantenliteratuur in het onderwijs. Migrantenliteratuur is immers een middel om intercultureel literatuuronderwijs in te vullen.

Hawinkels stelt dat intercultureel leesonderwijs een vorm van waardenonderwijs is waaraan 'natuurlijk kennis van elementen van andere culturen ten grondslag' ligt (Hawinkels, 1995, p. 85). Door die kennis op te doen, wordt de lezer in de mogelijkheid gesteld om waarde toe te kennen aan de ander en aan diens cultuur. Deze kennis staat in relatie tot de eigen cultuur, die de positie van de autochtone lezer grotendeels bepaalt. Deze visie sluit aan de op de begrippen autobiografie en biografie.

Omdat intercultureel literatuuronderwijs net als geschiedenisonderwijs waardenonderwijs is volgens Hawinkels, neemt hij de didactiek van het geschiedenisonderwijs als uitgangspunt bij het vormen van een didactiek voor intercultureel literatuuronderwijs. Twee belangrijke begrippen die hij daarbij aanhaalt zijn 'standplaatsgebondenheid' en 'historisch besef'. Als toelichting op het eerste begrip haalt Hawinkels Langenbach & Paulussen (1986) aan, die dat begrip uitleggen als 'de invloed van plaats en tijd op de vorming van het beeld van het verleden'. Hawinkels vervangt 'het verleden' door 'een (uiting van een) andere cultuur', om het begrip zo toepasbaar te maken op interculturele didactiek. Het gaat er dus om dat het perspectief van de lezer invloed heeft op de waarde die de lezer toekent aan de tekst. Een bewustzijn hiervan bij leerlingen vindt Hawinkels dan ook van groot belang (Hawinkels, 1995, p. 87).

Het tweede begrip is 'historisch besef'. Het gaat er bij dit begrip om dat de leerling kennis heeft van de ander, diens cultuur en diens positie. Dit begrip raakt dus de eerder genoemde contextgerichte benadering, en ook de biografie uit de ABCD-kroon. Volgens Hawinkels is dit besef van belang omdat kennis over andere culturen nodig is om 'enig intercultureel besef van betekenis' te kunnen verwachten van leerlingen (Hawinkels, 1995, p. 87).

Hawinkels heeft zijn didactische ideeën uitgewerkt in de volgende lesonderdelen, naar het voorbeeld de literatuurmethode *Literatuur* uit 1986 (Hawinkels, 1995, p. 88):

- De inhoud van de tekst;
- Het verband tussen de tekst en zijn tijd, culturele ruimte of achtergrond;
- De tekst met alles wat die representeert in relatie tot de lezers/leerlingen uit onze tijd en culturele ruimte of achtergrond;
- De mening van de leerling en de groep over het gelezene en de daarin aan de orde komende onderwerpen.

Wat precies bedoeld wordt met 'de inhoud van de tekst' wordt niet duidelijk gemaakt, maar ik interpreteer dat als het stilstaan bij de tekst en de tekst begrijpen. Als vervolg daarop wordt de

context behandeld, die daarna in het perspectief van de lezer wordt geplaatst. Ten slotte komt de lezerservaring aan de orde, want de mening van de lezer komt centraal te staan. Zo begint het dus met begrip, context, en eindigt het met de lezerservaring. Zoals eerder besproken zijn de contextgerichte en de lezersgerichte benadering geschikt voor het behandelen van de migrantenliteratuur. De opzet zoals Hawinkels die voorstelt sluit daarop aan.

Waar het model van Hawinkels ook op aansluit is op de visie van Geljon (1994) op het historische literatuuronderwijs. Hij stelt een driedelige fasering voor bij het behandelen van historische literatuur op school. Fase 1 is het schetsen van een historisch-sociologisch kader, fase 2 is het moment waarop de tekst wordt aangeboden en fase 3 is het actualiserende moment: wat zijn overeenkomsten en verschillen tussen toen en nu, en vindt de leerling van nu van de tekst? Geljon stelt dat het in *sommige* gevallen goed is om een historische context aan te bieden voordat een tekst wordt gelezen. In de opzet zoals Hawinkels die voorstelt wordt eerst fase 2 behandeld en dan fase 1, waardoor die enigszins afwijkt van de fasering van Geljon (1994).

De overeenkomst met historisch literatuuronderwijs pleit mijns inziens voor het gebruik van de opzet van Hawinkels, te meer omdat deze fasering veel wordt gebruikt in het historisch literatuuronderwijs. De historisch-sociologische context zorgt voor een goede basis van waaruit de leerling zijn mening kan herzien en zo zijn visie op de tekst kan formuleren.

Het vergaren van kennis wordt in beide besproken modellen als een belangrijk punt beschouwd. Dat sluit aan op het feit dat kennis over de ander en diens cultuur, een gevoel van dreiging van autochtonen voor allochtonen kan doen afnemen. En door het werk te lezen komt de autochtone leerling in contact met een allochtoon, wat een positieve uitwerking kan hebben op het beeld dat bestaat van de ander.

## **7.2 Interculturele literatuurdidactiek: de praktijk**

De ABCD-kroon en het model van Hawinkels vertonen overeenkomsten. Hawinkels' voorgestelde stramien begint immers met biografie, waarna ook de autobiografie aan de orde komt en deze twee begrippen samen komen. Aan het slot van de les, wanneer de kennis over de tekst en diens context verworven is, wordt er een dialoog gevoerd. Dat daarbij een conflict kan ontstaan, lijkt mij logischerwijs niet uitgesloten.

De modellen kunnen worden geïntegreerd, maar het is ook mogelijk om ze apart te gebruiken bij het ontwerpen van een les. Dat laatste heeft voor dit onderzoek de voorkeur. Wanneer beide modellen namelijk als basis voor een les worden gebruikt, kan niet alleen worden onderzocht of beide modellen effectief zijn voor het bevorderen van begrip tussen allochtonen en autochtonen, maar kan ook worden onderzocht welke van de twee modellen het meeste effect heeft. Op die manier wordt onderzocht wat een effectieve manier is om migrantenliteratuur te behandelen in het literatuuronderwijs met als doel het begrip te bevorderen tussen allochtonen en



autochtonen. Als het nodig is kunnen de lesontwerpen of kan één van de lesontwerpen worden herzien.

Hawinkels stelt in zijn studie een lesonderdelen voor, die ik als volgt verder specificeer:

1. Tekstbegrip: wat is de inhoud van de tekst?
2. Tekst in context: wat is het verband tussen de tekst en zijn tijd, culturele ruimte of achtergrond?
3. Tekst in het heden: wat representeert de tekst in relatie tot de leerlingen van nu in hun cultuur?
4. Lezerservaring: wat is de mening van de leerling en de groep over het gelezene en de daarin aan de orde komende onderwerpen?

Deze lesonderdelen zal ik in de volgende paragraaf in deze volgorde uitwerken. Daarnaast zal ik een lesontwerp tonen waarin de ABCD-kroon is verwerkt. In studies over deze kroon worden geen suggesties gegeven voor een concrete uitwerking ervan in een literatuurles. Daarom heb ik op basis van de kroon een viertal lesonderdelen ontworpen die de basis vormen voor het tweede lesontwerp in de volgende paragraaf.

1. Biografie: wat is typisch aan de aan de orde komende culturele zaken in de tekst? Wat kenmerkt de aan de orde gekomen cultuur?
2. Autobiografie: wat de eigen culturele omgang met deze zaken?
3. Conflict: hoe verhouden de biografie en de autobiografie zich tot elkaar?
4. Dialoog: wat heeft deze verhouding voor betekenis voor de leerlingen?

### **7.3 De lesontwerpen**

In lesontwerp 1 is het model van Hawinkels uitgewerkt, en in lesontwerp 2 de ABCD-kroon. Beide lessen zijn geschikt voor havo of vwo 4 of 5, en voor klassen met overwegend autochtone leerlingen. In klassen met vrijwel geen allochtone leerlingen is er weinig tot geen contact mogelijk tussen allochtonen en autochtonen, en kan migrantenliteratuur als middel dienen om contact te maken. De les is daarom geschikt voor klassen met overwegend autochtone leerlingen.

Voor de twee lesontwerpen zijn hoofdstuk 1, 2 en 3 uit *De reis van de lege flessen* van Kader Abdolah gebruikt. In dit fragment speelt de migratie van een niet-westers land naar Nederland een grote rol, en komen diverse culturele verschillen aan de orde waar tegen de hoofdpersoon aanloopt. Wat het niveau betreft sluit het fragment aan op het niveau van leerlingen in havo of vwo 4/5 volgens de niveau-indeling van Witte (2008). Niveau 3 is namelijk het niveau van *De reis van de lege flessen*, naar mijn inschatting, en dat is het eindniveau voor

havo-leerlingen. Niveau 4 is het eindniveau voor vwo-leerlingen; vandaar dat de les geschikt is voor 4 of 5 vwo en niet voor 6 vwo.

Beide lesontwerpen zijn geschikt voor een les van 80 minuten. Deze lesduur wordt steeds meer toegepast op scholen om zo de zelfstandigheid van leerlingen te motiveren en om het beter mogelijk te maken om activerende werkvormen te gebruiken; deze lesduur past binnen de huidige onderwijsvernieuwingen. De lesontwerpen zullen ook wat betreft de activerende didactiek aansluiten op de huidige onderwijsvernieuwing. Als basis wordt daarbij de theorie uit *Effectief leren* van Ebbens & Ettekoven (2009) genomen.

### 7.3.1 Lesontwerp 1

<b>Lesschema 1</b>	KLAS: havo/vwo 4/5	LESDUUR: 80 min.
HOOFDSTUK: Kader Abdolah, <i>De reis van de lege flessen</i> , hoofdstuk 1, 2 en 3 (p. 9-23)		SPECIFIEK ONDERWERP: Migratie naar Nederland, cultuurverschillen en -overeenkomsten.
<p>LEERDOELEN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een genuanceerd beeld verkrijgen over het land Iran en de schrijver Kader Abdolah.</li> <li>• De tekst in zijn context kunnen zetten en kenmerken uit die context terugvinden in de tekst en interpreteren.</li> <li>• De Iraanse cultuur in een Nederlands perspectief leren bekijken en vice versa.</li> <li>• Een mening vormen over het gelezen fragment.</li> </ul>		
<p>LESINHOUD:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tekstbegrip: wat is de inhoud van de tekst?</li> <li>2. Tekst in context: wat is het verband tussen de tekst en cultuur?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Leerlingen zoeken informatie op over de context van de tekst</li> <li>b. Bespreking van de gevonden informatie</li> <li>c. Relatie met de tekst: hoe vind je die gegevens terug in de tekst?</li> <li>d. Bespreking van de tekst in diens context</li> </ol> </li> <li>3. Tekst in het heden: wat representeert de tekst in relatie tot de leerlingen van nu in hun cultuur?</li> <li>4. Lezerservaring: wat is de mening van de leerling en de groep over het gelezene en de daarin aan de orde komende onderwerpen?</li> </ol>		
<p>PLANNING EN TIJDSINDELING:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Huiswerk + 10 minuten</li> <li>2. 45 minuten, als volgt gespecificeerd:</li> </ol>		

- a. 15 minuten
- b. 10 minuten
- c. 10 minuten
- d. 10 minuten
- 3. 15 minuten
- 4. 10 minuten

**LEERLINGACTIVITEITEN:**

- 1. Onderwijsleergesprek: klassikale bespreking
- 2. Afwisselend
  - a. Samenwerkend, zelfstandig leren
  - b. Onderwijsleergesprek: klassikale bespreking
  - c. Samenwerkend leren: groepswerk
  - d. Onderwijsleergesprek: klassikale bespreking
- 3. Onderwijsleergesprek
- 4. Groepswerk afgesloten met onderwijsleergesprek

**BENODIGDHEDEN:** Kopieën van het tekstfragment: p. 9-23 uit *De reis van de lege flessen* van Kader Abdolah, 1 computer per 2 leerlingen.

Het bovenstaande lesschema geeft een overzicht van de het eerste lesontwerp. Wat nu volgt is een gedetailleerde uitwerking van dit schema in een concreet lesontwerp, met daarbij de docenteninstructie en de opdrachten voor de leerlingen.

**1. Tekstbegrip: de inhoud van de tekst**

[10 minuten]

Opdracht voorafgaand aan de les:

*Lees hoofdstuk 1, 2 en 3 uit De reis van de lege flessen van de schrijver Kader Abdolah. Vat dat fragment vervolgens in maximaal 6 zinnen samen en neem die samenvatting mee naar de les.*

Tijdens de les

Is de gelezen tekst begrepen en zijn de belangrijkste kenmerken van de tekst gevonden? Om deze vraag te beantwoorden vraagt de docent aan ten minste 3 leerlingen om zijn samenvatting van de tekst voor te lezen. De zaken die daarbij in ieder geval aan de orde moeten komen, zijn de volgende.

*Bolfazl is naar Nederland gevlucht en naast de homoseksuele René gaan wonen. Bolfazl moet wennen aan het wonen in Nederland: hij kent de taal nog niet goed, hij moet wennen aan het*

*klimaat, de omgang met naaktheid in Nederland, de liefdadigheid van mensen om tweede handspullen te geven en aan het vieren van verjaardagen in plaats van stil staan bij de dood van mensen. Als zijn gelovige moeder op bezoek komt, ziet ze René met zijn vriend seks hebben. Ze schrikt daar heel erg van en noemt het een straf om naast René te wonen, waar Bolfazl het niet mee eens is.*

Afhankelijk van de kwaliteit van de samenvattingen, kan de docent aan meer dan 3 leerlingen vragen zijn samenvatting voor te lezen.

## **2. Tekst in context: het verband tussen de tekst en cultuur**

[15 minuten]

Als voorbereiding op de opdracht over de context van de tekst, en als vervolg op de samenvatting van de tekst, vraagt de docent aan de leerlingen het volgende:

→ *Wie heeft er een idee waar Bolfazl vandaan is gevlucht?*

Voor de docent: bij geen antwoord, kan worden doorgevraagd met behulp van aanwijzingen in de tekst. Op p. 13 en p. 18 wordt verwezen naar de Perzische taal: waar wordt die gesproken? Antwoord: Iran, zoals Perzië nu wordt genoemd.

→ *De moeder van Bolfazl wordt in het fragment gelovig genoemd. Welk geloof hangt zijn aan denken jullie?*

Voor de docent: bij geen antwoord, kan worden doorgevraagd met behulp van aanwijzingen in de tekst. Op p. 21 wordt verwezen het woord 'chador' genoemd en gaat de moeder 'richting Mekka staan'. Een 'chador' is gewaad dat het gehele lichaam behalve het gezicht bedekt, en wordt veelal door islamitische vrouwen gedragen. Mekka is de plaats waar naartoe moslims bidden. Antwoord: ze is een moslima.

De klas wordt vervolgens in twee groepen verdeeld. In die groepen worden tweetallen gevormd, zodat de leerlingen in tweetallen achter een computer kunnen gaan samenwerken. De twee groepen krijgen de volgende opdracht:

*Groep 1: zoek informatie op over Iran. Zorg ervoor dat je in ieder geval de volgende vragen samen beantwoordt: Waar ligt Iran, welke religie wordt er veel aangehangen, hoe is het gesteld met de mensenrechtensituatie in het land en wat zijn recente politieke ontwikkelingen in het land?*

*Groep 2: zoek informatie op over de schrijver van het fragment: Kader Abdolah. Zorg ervoor dat je in ieder geval de volgende vragen samen beantwoordt: Wanneer en waarom is Kader Abdolah*

*naar Nederland gevlucht, wat is zijn echte naam, en waarom heeft hij gekozen voor het pseudoniem Kader Abdolah?*

[10 minuten]

Bij de bespreking van de gevonden informatie over Iran en Kader Abdolah vraagt de docent aan minimaal 2 duo's per groep om de gevonden informatie aan de klas te presenteren. Het is daarbij van belang de docent de leerlingen uitlegt dat alle leerlingen aantekeningen moeten maken, omdat ze de informatie straks ook nog nodig hebben het uitvoeren van een opdracht. De onderstaande informatie moet in ieder geval worden aan de orde komen.

*Groep 1:*

*Iran heette vroeger Perzië, en ligt in zuid-west-Azië. In het land is de islam de belangrijkste godsdienst, het is zelfs een Islamitische Republiek. Het is er nog regelmatig onrustig doordat er veel verschillende meningen zijn over hoe en door wie het moet worden bestuurd. Daarbij heeft het een zeer moeizame relatie met Amerika, door een lange geschiedenis van oorlogen en conflicten. De mensenrechtensituatie in Iran komt regelmatig in het nieuws: zo staat op homoseksualiteit de doodstraf, net als op het veranderen van islamiet naar christen. Het land is beroemd van onder meer de rijke literaire geschiedenis, de taal en de door jullie vast wel bekende Perzische tapijten.*

*Groep 2:*

*De schrijver Kader Abdolah komt uit Iran. Hij heet eigenlijk Hossein Sadjadi Ghaemmaghami Farahani. Hij is in 1988 gevlucht naar Nederland. Als student zat hij namelijk bij een verboden linkse partij die tegen de sjah, de dictator van Iran, en tegen de ayatollahs, streng-islamitische groep in Iran die tegen de sjah was. Zijn pseudoniem heeft hij gekozen omdat Kader en Abdolah twee vrienden van hem waren die zijn geëxecuteerd door hun politieke tegenstanders.*

[10 minuten]

Nu er kennis over de context van de tekst, kunnen culturele kenmerken uit de tekst worden gezocht. De klas wordt daarbij in 3 groepen verdeeld. Groep 1 herleest hoofdstuk 1, groep 2 hoofdstuk 2 en groep 3 herleest hoofdstuk 3. De opdracht voor de leerlingen van groep 1 en 2 is als volgt:

*Herlees hoofdstuk 1 of 2 (afhankelijk van de groep waarin je bent ingedeeld) individueel en zoek op waaraan Bolfazl allemaal moet wennen nu hij van Iran naar Nederland is gevlucht. Noteer dat en geef daarbij ook een toelichting: waarom moet Bolfazl hieraan wennen?*

De opdracht voor de leerlingen uit groep 3 is anders dan die voor groep 1 en 2, en luidt als volgt:

*Herlees hoofdstuk 3 individueel en analyseer de reactie van Bolfazl moeder op buurman René.  
Noteer waarom ze zo reageert, en hoe haar reactie verschilt van die van haar zoon Bolfazl.*

[10 minuten]

Nu de leerlingen individueel gewerkt hebben, heeft iedereen antwoorden kunnen opschrijven en is iedere leerling individueel aanspreekbaar. De docent laat daarom verschillende leerlingen aan het woord om een (deel van het) antwoord te geven. De antwoorden die moeten worden gegeven per hoofdstuk zijn de volgende:

#### Hoofdstuk 1

1. *Het uitzicht, p. 10: en sloot, groene weilanden, trekkers, hooibergen, koeien, de dijk, mensen die hun hond uitlaten. Dat is een heel ander uitzicht dat hij waarschijnlijk had in Iran.*
2. *De taal, p. 11: hij kan nog niet alles vragen wat hij wil vragen, want hij spreekt Perzisch en weinig Nederlands.*
3. *De burens in het algemeen, p. 11: hij telt nog niet mee als buitenlander. Daardoor komt hij de geheimen uit de buurt, die worden besproken met de burens, niet te weten.*
4. *De naaktheid, p. 12: hij ziet buurman René naakt in zijn tuin liggen, en hij ziet dus ook zijn geslachtsdeel. En die ziet er heel anders uit dan hij gewend is: hij heeft een andere huidskleur en grootte. In Iran heeft hij slechts 1 keer een ander geslachtsdeel gezien en dat was in het donker.*
5. *Het klimaat, p. 13: de Hollandse buien. Op p. 12 staan de verschillende dingen waaraan hij moet wennen opgesomd. In Iran is blijkbaar een ander klimaat.*
6. *Het aannemen van tweedehands dingen, p. 13-14: hij ziet de liefdadigheid van de Hollandse vrouwen als een vernedering, net zoals hij dat zou zien in zijn geboorteland. Maar de fiets van René neemt hij wel aan, omdat dat handig is.*

#### Hoofdstuk 2

1. *De homoseksualiteit van buurman René en zijn vriend, die hij 'manneling' noemt, p. 15, 17 en 18: René blijkt met een man samen te wonen, en van een vrouw is geen spoor te bekennen. Blijkbaar zijn mensen in Iran niet openlijk homoseksueel. Dat weten we ook uit de vorige opdracht: in Iran staat de doodstraf op homoseksualiteit.*
2. *Het vieren van verjaardagen, p. 16: in Iran wordt alleen stilgestaan bij de begravingen van geliefden, en niet bij verjaardagen.*

3. *De naaktheid, p. 18: hij stuit met zijn vrouw op foto's van naakte mannen. Hij is in een 'halfnaakte samenleving gevallen'. In Iran is naaktheid iets wat veel meer privé is dan in Nederland, blijktbaar.*

### Hoofdstuk 3

*Bolfazls moeder noemt het een straf om naast René te wonen (p. 20). Kort daarop wordt uitgelegd dat ze gelovig is: is dit een verklaring voor haar afkeuring van René? Dat wordt nergens expliciet genoemd, maar het antwoord lijkt 'ja' te zijn. Wanneer ze René tot overmaat van ramp seks ziet hebben met 'het mannetje', of in ieder geval: ze zijn samen naakt in bed. Ze schrikt enorm en wil niet meer slapen op het bed daar haar uitzicht geeft op het bed van de buurmannen. Bolfazl ziet René niet als straf, maar als steun. Hij heeft van René het bed en de extra lakens gekregen zodat zijn moeder goed kan slapen, maar dat vertelt hij haar niet, want anders zou ze meteen vertrekken. Het lijkt erop dat Bolfazl moet wennen aan zijn buurman, maar dat hij 'm in de loop van het fragment steeds meer waardeert vanwege zijn hulp. Daarnaast blijkt uit niets in de tekst dat Bolfazl net zo gelovig is als zijn moeder. Ook dat kan een verklaring zijn voor zijn veel mildere reactie op de homoseksualiteit van zijn buurman dan die van zijn moeder.*

### **3. Tekst in cultureel perspectief**

[15 minuten]

Dit derde lesonderdeel wordt klassikaal gegeven door de docent. Hij is degene die uitlegt en vragen stelt, en zorgt voor interactie met en tussen de leerlingen. De twee onderwerpen die bij deze bespreking aan de orde komen zijn de migratie van Bolfazl naar Nederland en de culturele zaken waaraan hij moet wennen daardoor, en de reactie op homoseksualiteit in Iran en Nederland.

*Bolfazl moet aan verschillende culturele zaken wennen in Nederland.*

→ *Wat zijn volgens jou de zaken waaraan iemand uit Iran het meest zou moeten wennen wanneer hij in Nederland woont?*

→ *Wat is voor iemand uit Iran juist heel fijn om anders te hebben / doen in Nederland?*

→ *Kun je je voorstellen dat het wennen is voor hem om in Nederland te wonen?*

Voor de docent: bij de bovenstaande vragen wordt inlevingsvermogen van de leerlingen gevraagd. Het doel daarvan is om de identificatie met de hoofdpersoon te stimuleren en zo iemand die naar Nederland is gemigreerd beter te kunnen begrijpen.

*In Iran staat de doodstraf op homoseksualiteit. In Nederland is dat niet zo.*

→ *Hoe zou je dat verschil verklaren?*

Voor de docent: Nederland kan hier worden aangeduid als een tolerant land, waar religie niet zo'n grote rol speelt als in Iran. Maar: ook hier zijn er gelovigen, christenen in het Nederlandse geval, die tegen homoseksualiteit zijn. Dus: het beleid van een land t.o.v. homoseksualiteit laat dus niet de mening van *alle* Iraniërs c.q. Nederlands daarover zien.

→ *Welk recht hebben homo's in Nederland als eerste in de wereld in 2001 gekregen?*

Het antwoord: het recht om als mensen van hetzelfde geslacht met elkaar te trouwen.

→ *Is het hier dan helemaal normaal om homo te zijn?*

Voor de docent: het doel van deze vraag is om de verschillen tussen Iran en Nederland in het beleid t.o.v. homoseksualiteit te nuanceren. Hoewel in Iran de doodstraf bestaat op homoseksualiteit en je in Nederland kunt trouwen als homostel, bestaan er in beide landen ook andere meningen hierover. Dat wordt ook al zichtbaar in het verschil tussen Bolfazl en zijn moeder.

Hier kan een discussie over ontstaan. Het is goed mogelijk dat onder meer de toename van het aantal pesterijen van homo's in Nederland ter sprake komt. Of dat leerlingen zelf sterk voor hun mening over homoseksualiteit uitkomen. Mogelijk ligt het onderwerp gevoelig voor leerlingen, omdat zij iemand kennen die homo is of omdat zij zelf homo zijn. Het is dus zaak voorzichtig met dit onderwerp om te gaan in de klas en continu een veilige sfeer te bewaren in de klas.

#### **4. Lezerservaring: de mening van de leerlingen**

[10 minuten]

Bij dit laatste lesonderdeel vormen leerlingen groepjes van 4 tot 5 leerlingen en wisselen zij hun meningen met elkaar uit over de tekst. De opdracht luidt als volgt:

*Jullie gaan in groepen van 4/5 leerlingen zitten en bespreken jullie meningen over de tekst.*

*Bespreek daarbij de volgende vragen en zorg dat iedereen aan het woord komt:*

1. *Wat vond je in het algemeen van de tekst?*
2. *Met wie kon je je het beste identificeren en waarom?*
3. *Wat vond je het meest opvallend aan de tekst?*

De docent loopt tijdens deze besprekingen door de klas om te peilen wat leerlingen over de tekst zeggen. Aan het slot van de les bespreekt de docent per groep het belangrijkste dat volgens hen naar voren is gekomen tijdens de bespreking.



### 7.3.2. Lesontwerp 2

<b>Lesschema 2</b>	KLAS: havo/vwo 4/5	LESDUUR: 80 min.
HOOFDSTUK: Kader Abdolah, <i>De reis van de lege flessen</i> , hoofdstuk 1, 2 en 3 (p. 9-23)	SPECIFIEK ONDERWERP: Migratie naar Nederland, cultuurverschillen en -overeenkomsten.	
LEERDOELEN:		
<ul style="list-style-type: none"><li>• Een genuanceerd beeld verkrijgen over het land Iran en de schrijver Kader Abdolah.</li><li>• De tekst in zijn context kunnen zetten en kenmerken uit die context terugvinden in de tekst en interpreteren.</li><li>• De Iraanse cultuur in een Nederlands perspectief leren bekijken en vice versa.</li><li>• Een mening vormen over het gelezen fragment en de onderwerpen die daarin aan de orde komen.</li></ul>		
LESINHOUD:		
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Biografie: wat is typisch aan de aan de orde komende culturele zaken in de tekst?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Culturele kenmerken uit de tekst (H1 + H2) benoemen</li><li>b. Achtergrondinformatie zoeken over de culturele context</li><li>c. Bespreken van de gevonden achtergrondinformatie</li></ol></li><li>2. Autobiografie: wat is de eigen culturele omgang met deze zaken?</li><li>3. Conflict: hoe verhouden de biografie en de autobiografie zich tot elkaar?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Lezen H3 en interpreteren hoofdstuk 3</li><li>b. Hoe verhouden de verschillen in visie uit hoofdstuk 3 zich tot verschillen in visie in Nederland?</li></ol></li><li>4. Dialoog: wat heeft deze verhouding voor betekenis voor de leerlingen?</li></ol>		
PLANNING EN TIJDSINDELING:		
<ol style="list-style-type: none"><li>1. 30 minuten<ol style="list-style-type: none"><li>a. 10 minuten</li><li>b. 15 minuten</li><li>c. 10 minuten</li></ol></li><li>2. 10 minuten</li><li>3. 20 minuten<ol style="list-style-type: none"><li>a. 10 minuten</li><li>b. 10 minuten</li></ol></li><li>4. 20 minuten</li></ol>		

LEERLINGACTIVITEITEN:

1. Afwisselend
  - a. Onderwijsleergesprek: klassikale bespreking
  - b. Samenwerkend leren
  - c. Onderwijsleergesprek: klassikale bespreking
2. Onderwijsleergesprek: klassikale bespreking
3. Afwisselend
  - a. Klassikaal
  - b. Samenwerkend leren
4. Klassikaal: discussie voeren

BENODIGDHEDEN: Kopieën van het tekstfragment: p. 9-23 uit *De reis van de lege flessen* van Kader Abdolah, 1 computer per 2 leerlingen.

**1. Biografie: wat is typisch aan de aan de orde komende culturele zaken in de tekst?**

[10 minuten]

Opdracht voorafgaand aan de les:

*De schrijver Kader Abdolah is gevlucht uit het islamitische land Iran en in 1988 in Nederland komen wonen. De roman waaruit je een fragment leest is autobiografisch: de hoofdpersoon is een alter ego van Kader Abdolah. Lees hoofdstuk 1 en 2 uit De reis van de lege flessen van de schrijver Kader Abdolah en noteer vervolgens tegen welke cultuurverschillen de hoofdpersoon aanloopt in Nederland. Vraag je bij ieder kenmerk wat het verschil kan verklaren en noteer jouw verklaring.*

Tijdens de les

Is de gelezen tekst begrepen en zijn de belangrijkste kenmerken van de tekst gevonden? Om deze vraag te beantwoorden vraagt de docent aan verschillende leerlingen om een fragment uit de gelezen tekst aan te wijzen waarin een cultuurverschil aan de orde komt. De volgende verschillen moeten daarbij aan de orde komen:

1. *De naaktheid die hij in Nederland meer ziet dan in zijn thuisland. Bijvoorbeeld van buurman René die naakt in de tuin ligt op pagina 12.*
2. *De Nederlandse taal. Hij is die aan het leren, maar spreekt nog niet zo goed Nederlands. Dit zorgt ervoor dat hij niet alle raadsels – zoals het ontbreken van een vrouw bij buurman René – kan verklaren, want hij kan de woorden niet vinden om er een vraag over te stellen. Zie pagina 11.*

3. *Het ontvangen van tweedehands spullen als liefdadigheid. Bolfazl ervaart dat als een vernedering op pagina 13.*
4. *De homoseksualiteit van René, waarover te lezen is vanaf pagina 15. De verbazing over de naakte mannen in het huis van zijn buurman hangt daarmee samen op pagina 18. Opvallend is dat Bolfazl de vriend van René als 'dat mannetje' betitelt en dat hij diens naam (expres?) niet onthoudt (pagina 15).*
5. *Het geroddel in de buurt. De burens hebben de nieuwe bewoners natuurlijk gezien, spreken over hen, maar zeggen niet tegen Bolfazl. Zie pagina 11-12.*
6. *Het water, eigenlijk: de sloot bij zijn achtertuin. Hij is bang dat zijn zoon erin zal verdrinken. Zie pagina 13. Ook zijn uitzicht (p. 10) en het klimaat (p. 13) verbazen Bolfazl.*
7. *Het vieren van verjaardagen. In zijn geboorteland wordt dat niet gedaan, maar staat men juist stil bij begrafenissen. Zie pagina 16.*

[10 minuten]

De docent vertelt aan de leerlingen:

*Met het maken van deze opdracht zijn we al op verschillende kenmerken tegengekomen uit de Iraanse cultuur. Om zijn vlucht naar Nederland beter te begrijpen en om Bolfazls reactie op de homoseksualiteit van buurman René beter te kunnen begrijpen, gaan we nu een opdracht maken, en die luidt als volgt:*

*Jullie gaan op onderzoek uit:*

*Groep 1 zoekt uit wie de schrijver van het fragment is: Kader Abdolah. Waarom gebruikt hij dit pseudoniem en waarom is hij uit Iran gevlucht?*

*Groep 2 onderzoekt hoe er in Iran wordt omgegaan met homoseksuele mensen.*

*Groep 3 gaat bekijken hoe er in Nederland om wordt gegaan met homoseksualiteit.*

De docent verdeelt hiervoor de groep in drieën en laat de leerlingen in duo's samenwerken achter een computer.

[10 minuten]

Bij de bespreking van de gevonden informatie over Iran en Kader Abdolah vraagt de docent aan minimaal 2 duo's per groep om de gevonden informatie aan de klas te presenteren. Het is daarbij van belang de docent de leerlingen uitlegt dat alle leerlingen aantekeningen moeten maken, omdat ze de informatie straks ook nog nodig hebben het uitvoeren van een opdracht. De onderstaande informatie moet in ieder geval worden aan de orde komen.

*Groep 1:*

*De schrijver Kader Abdolah komt uit Iran. Hij heet eigenlijk Hossein Sadjadi Ghaemmaghami Farahani. Hij is in 1988 gevlucht naar Nederland. Als student zat hij namelijk bij een verboden linkse partij die tegen de sjah, de dictator van Iran, en tegen de ayatollahs, streng-islamitsche groep in Iran die tegen de sjah was. Zijn pseudoniem heeft hij gekozen omdat Kader en Abdolah twee vrienden van hem waren die zijn geëxecuteerd door hun politieke tegenstanders.*

*Groep 2:*

*Op homoseksualiteit in Iran staat de doodstraf. Het land is in 2010 door het tijdschrift The Economist zelfs uitgeroepen tot het meest homo-onvriendelijke land ter wereld. Mannen krijgen de doodstraf, vrouwen 100 zweepslagen. Het COC, een organisatie die opkomt voor homo's in Nederland, heeft er zelfs voor gezorgd dat naar Nederland gevluchte, homoseksuele Iraniërs niet terug mogen worden gestuurd naar hun geboorteland zo lang daar homo's worden vervolgd en gedood.*

## **2. Autobiografie: wat is de eigen culturele omgang met deze zaken?**

[10 minuten]

Na de bespreking van groep 1 en 2 kan de overgang worden gemaakt naar de autobiografie: in dit geval over de Nederlandse omgang met homoseksualiteit. Daarbij moet in ieder geval de volgende informatie aan de orde komen:

*Groep 3:*

*Nederland is het eerste land waar het mogelijk is gemaakt om als homoseksueel stel te trouwen. Dat kan namelijk sinds 2001. Binnen kerken en christelijke partijen in Nederland wordt er nog altijd discussie gevoerd over het homohuwelijk. Ook pesterijen van homo's zijn regelmatig in het nieuws.*

Dit is een compact onderdeel van de les. Dat komt doordat de autobiografie ook in de volgende twee onderdelen naar voren komt.

## **3. Conflict: hoe verhouden de biografie en de autobiografie zich tot elkaar?**

[10 minuten]

Na het verbinden van de biografie met de autobiografie, wordt hoofdstuk 3 gelezen. Dit hoofdstuk biedt meer nuance over de standpunten die bestaan in Iran omtrent homoseksualiteit. Om die nuance te zoeken, wordt hoofdstuk 3 eerst klassikaal gelezen. Om leerlingen bij de les te houden, lezen zij, afwisselend, het hoofdstuk aan elkaar voor.

*Zie de bijlagen voor het tekstfragment.*

Na het lezen, wordt gekeken of leerlingen de tekst in zijn geheel begrijpen. De docent stelt daarbij vragen aan de leerlingen als:

- *Hoe is de tekst samen te vatten in enkele zinnen?*
- *Welke rol speelt de foto van René in het fragment?*
- *Wat heeft Bolfazls moeder precies zien gebeuren bij de burens?*
- *Hoe handelt buurman René ten aanzien van Bolfazls moeder?*

Naar aanleiding van deze vragen moeten in ieder geval de volgende zaken aan de orde komen:

*Bolfazl heeft zijn moeder uit Iran op bezoek. Ze wil niets met de foto's, gemaakt door René te maken hebben, want ze heeft hem laatst naakt in bed zien liggen met zijn vriend. Waarschijnlijk hadden zij seks met elkaar. Bolfazls moeder schrikt enorm, en noemt het een straf om naast René te wonen. René echter, heeft Bolfazl zijn bed en dekens geleend zodat diens moeder goed kon logeren bij hem.*

[10 minuten]

Nu de tekst gelezen is en begrepen, gaan leerlingen kijken naar de verschillen in reactie tussen Bolfazl en zijn moeder. Daarbij maken ze ook een koppeling met de autobiografie: Nederland. Leerlingen gaan daarvoor in groepjes van minimaal 3 en maximaal 4 leerlingen samenwerken aan de volgende opdracht:

*Overleg met elkaar en zoek samen antwoorden op de volgende vragen. Beargumenteer je antwoorden en verwijst naar de tekst: waar heb je jouw antwoord in de tekst gevonden?*

1. *In de gelezen fragmenten reageren zowel Bolfazl als zijn moeder op de homoseksualiteit van buurman René. Hoe lijken hun reacties op elkaar, en hoe verschillen hun reacties van elkaar?*
2. *Hoe zou je het verschil in reactie tussen Bolfazl en zijn moeder verklaren?*
3. *Bestaan zulke verschillende reacties ook in Nederland?*

Als slot van de les worden de uitkomsten van de groepjes teruggekoppeld naar de klas. De drie vragen worden klassikaal besproken en ieder groepje levert daarbij, gestuurd door de docent, een bijdrage. Wat daarbij aan de orde dient te komen is het volgende:

1. In het fragment reageert Bolfazl als zijn moeder op de homoseksualiteit van buurman René. Hoe lijken hun reacties op elkaar, en hoe verschillen hun reacties van elkaar?

*Bolfazl lijkt eerst te moeten wennen aan zijn buurman vanwege zijn homoseksualiteit. Dit lijkt echter voornamelijk gebaseerd op onwetendheid: hij kent deze openlijke homoseksualiteit niet uit zijn eigen land. Wanneer zijn moeder echter aan het woord is over de buurman, stelt ze dat het een straf is om naast René te wonen. Bolfazl is het daar niet mee eens, en vindt René juist een steun; hij helpt hem bij heel veel zaken. René heeft zelfs voor een bed en extra dekens gezorgd zodat zijn moeder goed bij hem kan logeren. Zie hiervoor p. 19-23.*

2. Hoe zou je het verschil in reactie tussen Bolfazl en zijn moeder verklaren?

*Direct nadat de moeder stelt dat het een straf is om naast René te wonen, legt de ik-verteller uit dat ze gelovig is (p. 20). Daarmee lijkt een verklaring te worden gegeven voor haar principiële reactie.*

3. Bestaan zulke verschillende reacties ook in Nederland?

*Dit is grotendeels al besproken bij de bespreking van de achtergrondinformatie van groep 3. Het antwoord luidt 'ja'. In Nederland heb je enerzijds partijen zoals D66 die sterk voorstander zijn van het homohuwelijk, en anderzijds zijn er onder andere de kerken en de christelijke partijen die vaak afwijzend reageren op het homohuwelijk. En ook homopesterijen zijn steeds meer in het nieuws.*

#### **4. Dialoog: wat heeft deze verhouding voor betekenis voor de leerlingen?**

[20 minuten]

Nu de leerlingen de tekst hebben doorgenomen, het conflict hebben besproken en de culturele context hebben leren kennen, kunnen zij een betekenis toekennen aan de tekst en de onderwerpen die daarin aan de orde komen. Die betekenis wordt door hen geformuleerd met behulp van een discussie. Aan de onderstaande stellingen kan ieder 10 minuten worden besteed. Afhankelijk van de respons van de leerlingen, kan de docent een argument inbrengen om de discussies op gang te houden.

*Stelling 1:*

*De reactie van Bolfazls moeder is begrijpelijk: ze is nu eenmaal anders gewend.*

*Stelling 2:*

*Buurman René is gek dat hij zijn bed en dekens uitleent aan Bolfazl, want diens moeder verdient dat niet met haar afwijzende reactie op René's homoseksualiteit.*

Met deze stellingen kunnen leerlingen op een interactieve wijze hun mening over de onderwerpen in de tekst formuleren. Op die manier wordt duidelijk welke betekenis de onderwerpen die aan de orde zijn gekomen, hebben voor hen.

#### **7.4 Empirisch vervolgonderzoek**

De hierboven beschreven lessen zijn ontworpen zodat er een vervolgonderzoek kan worden gedaan naar de mogelijkheden van migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs. Wanneer de twee lessen worden gegeven, kan met behulp van empirisch onderzoek worden onderzocht of de lessen een effect hebben op het begrip tussen autochtonen en allochtonen. Omdat het twee lessen zijn, kan bovendien worden onderzocht welke van de twee didactische modellen voor intercultureel onderwijs het meest effectief is: de uitwerking van de ABCD-kroon of de uitwerking van het stramien van Hawinkels.

Het uitvoeren van de lessen en het onderzoeken van het effect, zal ook een beeld geven van de leerlingreacties op het fragment. Door de reacties te analyseren, kan worden onderzocht of de gekozen tekst een goede is voor gebruik in het literatuuronderwijs. Zoals geschreven in paragraaf 4.4 is een voorwaarde voor het gebruik van migrantenliteratuur in het onderwijs, dat het boek wat niveau betreft aansluit op het niveau van de leerlingen.

Wanneer ik kijk naar dit onderzoek als geheel, kan met het uitvoeren van de lessen en het doen van een empirisch onderzoek ook worden onderzocht of de veronderstelling dat contact een middel is om meer begrip voor de ander te krijgen, de juiste is. In de paragrafen 4.2 en 4.3. wordt het onderzoek van Gijsberts & Dagevos (2005) toegelicht, waarin wordt aangetoond dat contact een middel kan zijn bij positieve beeldvorming van de ander. Deze uitkomst is vervolgens gekoppeld aan migrantenliteratuur als middel om tot contact te komen, en zo het begrip te bevorderen tussen allochtonen en autochtonen. De vraag is echter of die koppeling zo direct te maken is: is migrantenliteratuur een middel om in contact te treden met een niet-westerse allochtoon, en zo ja: heeft dit contact effect op de beeldvorming. Als gezegd: een empirisch onderzoek naar de effecten van de gegeven lessen kan daar inzichten in verschaffen.

# 8.

## Conclusie

### 8.1 Migrantenliteratuur voor begripsbevordering

De groei van het aantal niet-westerse allochtonen in Nederland wordt door een grote groep autochtone Nederlanders als een negatieve ontwikkeling beschouwd. Velen van hen voelen zich bedreigd door moslims, een term die voor de meeste autochtonen gelijk is aan allochtonen. Het negatieve beeld dat bestaat van niet-westerse allochtonen lijkt sterk te worden gevoed door externe factoren die slechts indirect verband houden met moslims in Nederland, bijvoorbeeld door de aanslagen in New York en Londen de afgelopen tien jaar door moslimextremisten.

Dat beeld kan positiever worden als er contact zou zijn tussen beide groepen. Het gevoel van dreiging kan bovendien afnemen wanneer kennis over de islam toeneemt. In het onderwijs is er echter voor veel leerlingen geen mogelijkheid voor contact tussen autochtonen en allochtonen. Ligt dat in de grote steden voornamelijk aan het feit dat daar sprake is van culturele segregatie in het onderwijs, in de rest van Nederland komt dat doordat daar in verhouding veel minder niet-westerse allochtonen wonen. Een middel om toch tot contact en zo tot meer begrip te komen is het behandelen van de literatuur van niet-westerse allochtonen bij het literatuuronderwijs: migrantenliteratuur.

### 8.2 Migrantenliteratuur binnen het onderwijs en in literatuurlessen

De centrale vraag in deze studie is op welke manier migrantenliteratuur een rol kan spelen bij deze begripsbevordering. Uit mijn onderzoek blijkt dat er verschillende mogelijkheden zijn om deze literatuur op een goede manier in te zetten in het onderwijs in het algemeen, en in het literatuuronderwijs in het bijzonder.

Migrantenliteratuur biedt autochtone leerlingen een kijk in de wereld van iemand met een andere culturele achtergrond. Dit levert niet alleen kennis op over multicultureel Nederland, de motieven van migranten en de problematiek daaromtrent, maar kan de leerling ook bewust maken van zijn rol ten opzichte van die ander. Met behulp van migrantenliteratuur kan in het onderwijs gewerkt worden aan het beeld dat veel autochtonen van allochtonen hebben, en kunnen de onjuiste vooroordelen waarop dat beeld gebaseerd kan zijn, worden weggenomen. Op die manier kan migrantenliteratuur een rol spelen in het verkleinen van de kloof tussen allochtonen en autochtonen.

Het doel om de kloof tussen allochtonen en autochtonen te verkleinen en het begrip tussen beide groepen te bevorderen, past binnen het huidige onderwijsbeleid met betrekking tot



culturele diversiteit. Binding is binnen dit beleid een centraal term, en kennis hebben en kennismaken 'met verschillende achtergrond en culturen van leeftijdsgenoten' (Bron e.a., 2008, p. 20) is dan ook een van de drie doelstellingen binnen dit beleid. Kennismaken, ontmoeting, kan door middel van migrantenliteratuur. Daarmee kan deze literatuur dus een rol spelen in de beoogde binding in het huidige onderwijsbeleid.

SLO heeft het huidige beleid gespecificeerd naar concrete doelstellingen. Vier van deze doelstellingen richten zich op die binding, en daarmee dus op de verkleining van de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen. Kennis van andere culturen in Nederland in relatie tot de eigen cultuur is daarbij steeds van groot belang.

Leerlingen moeten leren om zogenoemde 'rolnemingsvaardigheden' toe te passen, dat wil zeggen: zich kunnen inleven in de ander, ongeacht de culturele achtergrond. Dat is een ambitieuze doelstelling, zo lijkt het. Inleven in een ander kan lastig zijn, zeker wanneer de culturele verschillen tussen de leerling en die ander groot zijn. Als er de mogelijkheid is dat een leerling zich kan identificeren met die ander, zou dat kunnen helpen. Die identificatie kan plaatsvinden bij het lezen van migrantenliteratuur. Wanneer een autochtone leerling een boek leest met bijvoorbeeld als hoofdpersoon een allochtone leeftijdsgenoot, zou er identificatie kunnen ontstaan.

Migrantenliteratuur kan dus een rol spelen in de realisatie van het huidige onderwijsbeleid ten aanzien van culturele diversiteit. Ze is bovendien een concreet middel voor docenten om aan deze doelstellingen te werken; een gemis aan concrete handreikingen heeft in het verleden meerdere malen geleid tot een falende realisering van het beleid.

Het behandelen van migrantenliteratuur als middel om begrip te bevorderen past ook binnen het schoolvak Nederlands, zo stelt SLO in de leerplanverkenning. Binnen specifiek het domein 'literatuur' van Nederlands liggen ook kansen voor het gebruik van migrantenliteratuur voor begripsbevordering. Het subdomein 'Literaire ontwikkeling' beslaat onder meer de ontwikkeling van een visie op mens en maatschappij. Een visie op de huidige, multiculturele maatschappij kan worden ontwikkeld middels migrantenliteratuur. Deze literatuur is een weerspiegeling van ontwikkelingen in de maatschappij, en kan bij het literatuuronderwijs bovendien een beginpunt vormen voor discussies over de huidige maatschappij en de reacties op deze ontwikkelingen.

Het literatuuronderwijs is de laatste jaren bovendien in benadering steeds meer leerlinggericht geworden, en minder historisch gericht. De smaak- en visie-ontwikkeling van de leerling staat bij de eerstgenoemde benadering centraal. Die verschuiving in benaderingswijze past goed bij het behandelen van migrantenliteratuur tijdens literatuurlessen. De leeservaring van de leerling en identificatie zijn daarbinnen belangrijke aspecten van de leerlinggerichte benadering. Wanneer een autochtone leerling zich kan identificeren met een allochtoon hoofdpersoonage in een boek, is er sprake van contact, en dat kan leiden tot een positief beeld.

De verschuiving naar het leerlinggerichte onderwijs in de literatuurlessen sluit bovendien aan op de eerder genoemde 'rolnemingsvaardigheden' uit het algemene onderwijsbeleid. Bij die vaardigheden gaat het om het inleven in de ander, en het doel daarachter is dat er binding zou plaatsvinden. Met migrantenliteratuur kan binnen het literatuuronderwijs dus aan deze doelstelling worden gewerkt.

Tot slot kan migrantenliteratuur een middel zijn om de eventuele taalachterstand van allochtone leerlingen in te halen. Taalachterstanden komen namelijk relatief vaak voor bij deze leerlingen. Migrantenliteratuur gaat over thema's die allochtone waarschijnlijk eerder zullen aanspreken dan de thema's in boeken van autochtone schrijvers. De literatuur van migranten kan hen helpen hun leesmotivatie bevorderen en zo de taalachterstand helpen inhalen.

### **8.3 Huidige mogelijkheden voor het behandelen van migrantenliteratuur**

Ik noemde al eerder de geschiktheid van de leerlinggerichte benadering voor het behandelen van migrantenliteratuur om het begrip tussen groepen te bevorderen. Ook de contextgerichte benadering biedt mogelijkheden voor het behalen van deze doelstelling. In de huidige literatuurmethodes *Laagland*, *Eldorado*, *Dautzenberg* en *Literatuurgeschiedenis.nl* worden voornamelijk de historische en contextgerichte benadering gehanteerd. De leerlinggerichte benadering komt alleen in *Laagland* expliciet voor.

Op *Literatuurgeschiedenis.nl* wordt ruime aandacht geschonken aan de discussies rondom de term 'migrantenliteratuur'. Zo worden leerlingen tot denken aangezet over deze term. Dat lijkt me goed omdat de term 'migrantenliteratuur' generaliserend is, en generalisatie moet juist worden voorkomen.

Het praktijkvoorbeeld in paragraaf 6.4.5 is een goed voorbeeld van hoe migrantenliteratuur kan worden behandeld bij literatuurlessen. Docent Anneke Hermans behandelt de werken aan de hand van de literaire begrippen; haar benadering is dus tekstgericht. Het blijft echter niet bij deze benadering. Bij het schrijven van een essay over het gelezen migrantenboek komt de lezersgerichte benadering uitgebreid aan de orde. Leerlingen hebben het werk dus kunnen analyseren en interpreteren met behulp van het literair-analytische begrippenapparaat, om vervolgens over hun leeservaring te kunnen spreken.

Migrantenliteratuur past dus goed binnen het huidige literatuuronderwijs, en de besproken literatuurmethodes schenken dan ook aandacht aan deze literatuur. De leerlinggerichte benadering wordt helaas wel weinig toepast, terwijl deze benadering geschikt is voor het behandelen van migrantenliteratuur. Wat de benaderingen betreft liggen er dus nog kansen voor het literatuuronderwijs.

#### **8.4 Verder onderzoek naar de mogelijkheden voor migrantenliteratuur**

De ABCD-kroon en het model van Hawinkels, gebaseerd op het geschiedenisonderwijs, geven didactische mogelijkheden voor het gebruik van migrantenliteratuur ter bevordering van het begrip tussen allochtonen en autochtonen. Deze twee modellen zijn uitgewerkt in twee aparte lesontwerpen. Wanneer deze lessen worden uitgevoerd, kan verder onderzoek worden gedaan naar de mogelijkheden voor migrantenliteratuur in het onderwijs.

De mogelijkheden binnen het beleid en binnen het vak Nederlands zijn er immers, maar een goede, didactische uitwerking van het gebruik van migrantenliteratuur ontbreekt nog. De ontwerpen geven concrete mogelijkheden waarop migrantenliteratuur kan worden behandeld in literatuurlessen. Of de lessen daadwerkelijk het begrip tussen allochtonen en autochtone bevorderen, moet verder worden onderzocht. Daarom dienen deze lessen beide te worden uitgevoerd, zodat zij kunnen worden vergeleken en zo kan worden onderzocht welke van de twee modellen het beste toepasbaar is voor het doel begripsbevordering. Meer algemeen kan met de lessen worden onderzocht of migrantenliteratuur inderdaad een goed middel is om contact te bewerkstelligen van autochtone leerlingen allochtonen. Een vervolgonderzoek naar de effecten van het behandelen van migrantenliteratuur in het onderwijs beveel ik dus sterk aan.

## Bibliografie

- Abdolah, K. (1997). *De reis van de lege flessen*. Breda: Uitgeverij De Geus.
- Anbeek, T. (1999). Fataal succes. Over Marokkaans-Nederlandse auteurs en hun critici. *Literatuur* 16:6, 335-342.
- Anbeek, T. (2002). Doodknuffelen; Over Marokkaans-Nederlandse auteurs en hun critici. In T. d'Haen, (red.), *Europa Buitengaats; Koloniale en postkoloniale literaturen in Europese talen*. (p. 289-301). Amsterdam: Bert Bakker.
- Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P. & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs. Een verkennende studie*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Bonset, H. (2007). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo tweede fase*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Bouazza, H. (2004). *Een beer in bontjas. Autobiografische schetsen* (herdruk). Amsterdam: Prometheus.
- Brems, H. (2006). *Altijd weer vogels die nesten beginnen. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur, 1945-2005*. Amsterdam: Prometheus.
- Bron, J., Veugelers, W. & Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- CBS (2003). Demografie van allochtonen: historie en prognose. In Centraal Bureau voor de Statistiek, *Allochtonen in Nederland 2003* (p. 19-30). Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2010). *Jaarrapport integratie 2010*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2011). Begrippen. Beschikbaar: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm>. Zoek: allochtonen, niet-westerse allochtonen en westerse allochtonen.
- CBS Statline (2007, 3 januari gewijzigd) Verkiezingen; Historische uitslagen Tweede Kamer. Beschikbaar: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37278&D1=30.62&D2=a&VW=T>. Als de URL niet meer beschikbaar is: zie <http://statline.cbs.nl/statweb/>, zoek: Centrumdemocraten.
- CBS Statline (2011a, 13 april gewijzigd). Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering, 1

- januari. Beschikbaar: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37325&D1=1-4&D2=0-4,136,151,214,231&D3=0&D4=0&D5=1,3-4&D6=a,!0-8&VW=T>. Als de URL niet meer beschikbaar is: zie <http://statline.cbs.nl/statweb/>, zoek: allochtonen, klik op 'Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering, 1 januari'.
- CBS Statline (2011b, 24 februari gewijzigd). Regionale Kerncijfers Nederland. Beschikbaar: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=70072NED&D1=44-50&D2=0,117,125,128,133,137,199,249,265,274,277,279,317,322,329,331,370,429,522,608,678,689,777&D3=15&HD=110301-1458&HDR=T&STB=G1,G2>. Als de URL niet meer beschikbaar is: zie <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/allochtonen/cijfers/default.htm>, klik op 'Grote gemeenten (verhoudingen)' onder 'Bevolking (algemeen)'.
- Crul, M. (2000) Typisch. In D. Schram, A. Raukema & J. Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving* (p. 115-125). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Dale, van (2010) Van Dale onlinewoordenboeken. Beschikbaar: <http://surfdiensten2.vandale.nl.proxy.library.uu.nl/vandale/zoekservice/?type=pro>.
- Dautzenberg, J.A. (2004a). *Literatuur geschiedenis en leesdossier. Literatuur voor de tweede fase, handboek*. Den Bosch: Malmberg.
- Dautzenberg, J.A. (2004b). *Literatuur geschiedenis en leesdossier. Literatuur voor de tweede fase, werkboek*. Den Bosch: Malmberg.
- Dirksen, J. (2008) Lang leve het lezen voor de lijst! *Levende Talen Tijdschrift* 9:2, 11-18.
- Ebben, S. & Ettekoven, S. (2009) *Effectief leren, basisboek*. Groningen, Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Geljon, C. & Schram, D. (1998) Het beeld van de ander; de mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek. In C. Geljon & D. Schram (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs; literaire en kunstzinnige vorming in de tweede fase* (p. 156-189). Zutphen: Uitgeverij Thieme.
- Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2005) *Uit elkaars buurt. De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming*. Den Haag: SCP.
- Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2007) *Interventies voor integratie: Interventies voor integratie : het tegengaan van etnische concentratie en bevorderen van interetnisch contact*. Den Haag: SCP.

- Hakemulder, J. (2000) De functies van het lezen in een multiculturele samenleving. In D. Schram, A. Raukema & J. Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving* (p. 141-149). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Hawinkels, K. (red.) (1995). *Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs*. Den Haag: NBLC Uitgeverij.
- Hermans, M. (2002). Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs. In A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (p. 155-172). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Herten, M. van (2007, 24 oktober). Ruim 850 duizend islamieten in Nederland. *Webmagazine* [Online tijdschrift]. Beschikbaar: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2007/2007-2278-wm.htm>
- Holsteyn, J. van & Mudde, C. (1998). Inleiding: 15 jaar Centrumstroming. In J. van Holsteyn & C. Mudde, *Extreem-rechts in Nederland* (p. 9-16). Den Haag: SDU.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- ISEO (2004). *Jaarrapport integratie 2004*. Nootdorp: Drukkerij Van de Sande.
- Janssen, T. (2002) Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift* 3:3, 20-26.
- Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T. & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Literatuurgeschiedenis.nl (2011). Beschikbaar: <http://www.literatuurgeschiedenis.nl/lg/index.html>.
- Literatuurgeschiedenis.nl (2011a). Oude en nieuwe Nederlanders: immigrantenliteratuur [6 alinea's]. Beschikbaar: <http://www.literatuurgeschiedenis.nl/lg/20ste/literatuurgeschiedenis/lg20016.html>.
- Literatuurgeschiedenis.nl (2011b), Varkensroze ansichten Mustafa Stitou, 2003 [5 alinea's]. Beschikbaar: <http://www.literatuurgeschiedenis.nl/lg/20ste/tekst/lg20072.html>.
- Literatuurgeschiedenis.nl (2011c), Hafid Bouazza Oujda (Marokko) 1970 [7 alinea's]. Beschikbaar: <http://www.literatuurgeschiedenis.nl/lg/20ste/auteurs/lg20022.html>.
- LPF (2002). Lijst Pim Fortuyn. Zakelijk met een hart. Beschikbaar:

[http://www.parlement.com/9291000/d/vtk2002\\_vp\\_lpf.pdf](http://www.parlement.com/9291000/d/vtk2002_vp_lpf.pdf).

- Lucardie, P. (1998). Een geschiedenis van vijftien jaar Centrumstroming. In J. van Holsteyn & C. Mudde, *Extreem-rechts in Nederland* (p. 17-30). Den Haag: SDU.
- Meulen, G. van der & Kraaijeveld, R. (2004a). *Laagland. Literatuur Nederland voor de tweede fase. Informatieboek vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Meulen, G. van der & Kraaijeveld, R. (2004b). *Laagland. Literatuur Nederland voor de tweede fase. Informatieboek havo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Meulen, G. van der & Kraaijeveld, R. (2004c). *Laagland. Literatuur Nederland voor de tweede fase. Verwerkingsboek vwo 1*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Meulen, G. van der & Kraaijeveld, R. (2004d). *Laagland. Literatuur Nederland voor de tweede fase. Verwerkingsboek havo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Mudde, C. (1998). Het programma van de Centrumstroming. In J. van Holsteyn & C. Mudde, *Extreem-rechts in Nederland* (p. 31-46). Den Haag: SDU.
- Nicolaas, H. & Sprangers, A. (2006). Internationale migratie. Nederland in een Europese context. In F. van Tubergen & I. Maas (red.), *Allochtonen in Nederland in internationaal perspectief* (p. 13-36). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nicolaas, M. & Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Notitie Intercultureel Onderwijs (1988, 18 maart). Wijziging van de wet op het voortgezet onderwijs met betrekking tot onderwijs in een multiculturele samenleving. Memorie van antwoord [8 pagina's]. Beschikbaar:  
<http://www.statengeneraaldigitaal.nl/document?id=sgd%3A19871988%3A0005285&zoekopdracht%5Bkamer%5D%5B1%5D=Tweede+Kamer&zoekopdracht%5Bvergaderjaar%5D%5Bvan%5D=1917+-+1918&zoekopdracht%5Bvergaderjaar%5D%5Btot%5D=1994+-+1995&zoekopdracht%5BdocumentType%5D=Kamerstukken&zoekopdracht%5Bkamerstukken%5D%5Bkamerstuknummer%5D=20257&zoekopdracht%5Bkamerstukken%5D%5Btitel%5D=&zoekopdracht%5Bzoekwoorden%5D=&zoekopdracht%5Bsortering%5D=relevantie&zoekopdracht%5Bpagina%5D=1&pagina=1&zoom=0.5&highlights=aan>
- Onderwijsraad (2007), *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Parlement & Politiek (2011a). Drs. J.G.H. (Hans) Janmaat. Beschikbaar: <http://www.parlement.com/> Zoek: Janmaat.

Parlement & Politiek (2011b). Lijst Pim Fortuyn. Beschikbaar: <http://www.parlement.com/> Zoek: Fortuyn.

Parlement & Politiek (2011c). Opkomst en ondergang LPF. Beschikbaar: <http://www.parlement.com/> Zoek: Fortuyn, ga naar 'Lijst Pim Fortuyn' en klik op 'Opkomst en ondergang LPF'.

Poorthuis, F., Wansink, H. (2002, 9 februari). De islam is een achterlijke cultuur. De Volkskrant, p. 13.

PVV (2010). De agenda van hoop en optimisme. Een tijd om te kiezen: PVV 2010-2015.

Verkiezingsprogramma 2010. Beschikbaar:

[http://pvv.nl/images/stories/Webversie\\_VerkiezingsProgrammaPVV.pdf](http://pvv.nl/images/stories/Webversie_VerkiezingsProgrammaPVV.pdf)

PVV (2011) PVV Visie [10 alinea's]. Beschikbaar: <http://pvv.nl/index.php/visie.html>.

Schilleman, J., Burghout, C., Engel, H., Hertbeek, K., Schulte, F. & Tilborg, E. van (2004a). *Eldorado. Literatuur voor de tweede fase. Basisboek vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Schilleman, J., Burghout, C., Engel, H., Hertbeek, K., Schulte, F. & Tilborg, E. van (2004b). *Eldorado. Literatuur voor de tweede fase. Basisboek havo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Schilleman, J., Burghout, C., Engel, H., Hertbeek, K., Schulte, F. & Tilborg, E. van (2004c). *Eldorado. Literatuur voor de tweede fase. Teksten en Opdrachten Nederlands vwo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Schilleman, J., Burghout, C., Engel, H., Hertbeek, K., Schulte, F. & Tilborg, E. van (2004d). *Eldorado. Literatuur voor de tweede fase. Teksten en Opdrachten Nederlands havo*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

TNS/NIPO (2004, 28 juni). Nederlander ziet Moslim niet staan. Slechts veertien procent positief over Islam [7 alinea's]. Beschikbaar: <http://www.tns-nipo.com/pages/nieuws-pers-vnipo.asp?file=persvannipo\moslims04.htm>.

TNS/NIPO (2010, 20 mei). Integratie: gevangen in dilemma's. Thema integratie alleen voor PVV-kiezer doorslaggevend in stemkeuze. [6 alinea's]. Beschikbaar: [http://www.tns-nipo.com/pages/nieuws-pers-vnipo.asp?file=persvannipo\pol\\_dilemmas\\_integratie-200510.htm](http://www.tns-nipo.com/pages/nieuws-pers-vnipo.asp?file=persvannipo\pol_dilemmas_integratie-200510.htm)

Verboord, M. (2004). Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: trends en effecten empirisch onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift* 5:1, 19-26.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase*. Delft: Eburon. Zie ook <http://www.lezenvoordelijst.nl>.



## Samenvatting

In deze scriptie is onderzocht op welke manier migrantenliteratuur een rol kan spelen bij het bevorderen van begrip tussen autochtonen en niet-westerse allochtonen in het (literatuur)onderwijs. Een grote groep autochtonen vindt de toename van het aantal niet-westerse allochtonen in Nederland een negatieve ontwikkeling. 'Allochtoon' wordt door veel mensen als synoniem van 'moslim' beschouwd, door wie mensen zich bedreigd voelen. Dat gevoel van dreiging kan afnemen wanneer kennis over de islam toeneemt, en een positiever beeld kan ontstaan door contact.

Wanneer migrantenliteratuur door autochtone leerlingen wordt gelezen, krijgen zij een kijk in een wereld van iemand met een niet-westerse achtergrond die zij in hun dagelijks leven vaak niet hadden kunnen krijgen. Zo kan begrip ontstaan, en kunnen onjuiste vooroordelen over 'de ander' worden weggenomen. Een belangrijke taak van het onderwijs is om leerlingen voor te bereiden op hun rol in de samenleving. Nu die multicultureel is geworden, vormt migrantenliteratuur in die zin een waardevolle toevoeging aan leesmaterialen. Voor allochtone leerlingen kan ze voor herkenning en erkenning zorgen, en zo een rol spelen bij het inhalen van een eventuele taalachterstand.

Het doel om het begrip tussen autochtonen en allochtonen te bevorderen past binnen het huidige onderwijsbeleid met betrekking tot culturele diversiteit. Binding is hierbinnen een centrale term, en kennis hebben en maken met leerlingen met andere, culturele achtergronden is dan ook een van de drie doelstellingen binnen dit beleid.

Het literatuuronderwijs biedt ook kansen voor het gebruik van migrantenliteratuur. De literaire ontwikkeling die de leerlingen geacht worden door te maken, houdt onder meer een ontwikkeling van een visie op mens en maatschappij in. Omdat migrantenliteratuur een beginpunt kan vormen voor discussies over de multiculturele maatschappij, kan ze een goede bijdrage leveren aan die ontwikkeling.

De leeservaring en identificatie zijn steeds belangrijker geworden binnen het literatuuronderwijs. Die verschuiving in benadering biedt ook mogelijkheden voor het gebruik van migrantenliteratuur in het literatuuronderwijs. Wanneer er sprake is van identificatie bij een autochtone leerling met een allochtoon hoofdpersonage, kan er contact ontstaan, wat goed is voor het bevorderen van begrip. Dit gegeven past bovendien binnen het algemene onderwijsbeleid waarbij het kunnen inleven in de ander als belangrijk wordt gezien.

In huidige literatuurmethodes wordt aandacht geschonken aan migrantenliteratuur. De benadering is echter vaak historisch. De contextgerichte benadering – die geschikt is voor het behandelen van deze literatuur – komt er ook in voor, wat positief is. De lezersgerichte benadering ontbreekt echter in de meeste methodes. Daar liggen dus nog kansen voor het gebruik van migrantenliteratuur voor begripsbevordering in het onderwijs. Deze kansen zijn als slot van dit onderzoek uitgewerkt in twee lesontwerpen, gebaseerd op respectievelijk de ABCD-kroon en het model van Hawinkels. Wanneer deze ontwerpen in de praktijk worden gebracht, kan worden onderzocht of het behandelen van migrantenliteratuur voor het bevorderen van begrip inderdaad effectief is.

# Bijlagen

1.

## **Tekstfragment bij het lesontwerp**

Hoofdstuk 1 tot en met 3 uit *De reis van de lege flessen* van Kader Abdolah (1997). Pagina 9-23.