

BURGERSCHAP IN BOEKVORM

Handvatten voor gesprekken over diversiteit en inclusie

Literatuur geeft inzicht in onze en andere werelden, vaak doordat lezers zich identificeren met de personages in een verhaal. Sara Van den Bossche en Anne Klomberg bespreken twee boeken die leerlingen in de literatuurlessen Nederlands en Engels laten nadenken over taal en gewoonten uit culturen die voor hen mogelijk onbekend zijn.

SARA VAN DEN BOSSCHE & ANNE KLOMBERG

Docenten hebben als wettelijke opdracht te zorgen dat 'leerlingen (...) kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten' (SLO, 2015). Een middel dat docenten daarvoor kunnen inzetten is jeugdliteratuur. Immers, boeken kunnen inzicht in de wereld bieden en lezers helpen daarbinnen hun eigen plek te ontdekken. Aangezien jeugdboeken jonge lezers een wereldbeeld voorhouden, kunnen ze bijdragen aan hun gedachten over de maatschappij. Immers, vooral jongeren zijn hun identiteit, normen en waarden en plaats in de wereld nog volop aan het ontdekken. Jeugdliteratuurwetenschapper Philip Nel (2017, p. 16-17) beschouwt jeugdboeken daarom als een belangrijke invloed op identiteitsontwikkeling en mogelijke vooroordelen. Dit uit-

gangspunt roept de vraag op welke werelden doorgaans in kinderboeken worden beschreven, en dus hoe die inspiratiebronnen kunnen zijn. De Nederlandse jeugdliteratuur blijkt gedomineerd door een wit en mannelijk wereldbeeld (De Bruijn et al., 2021). Verhalen over personages van kleur in een positief daglicht zijn zeldzaam en boeken van auteurs van kleur zijn schaars. De Nederlandse jeugdliteratuur is weinig divers en bijgevolg niet inclusief. Daardoor is de boekenkeuze voor docenten beperkt (Berlet et al., 2008). Deze bijdrage biedt docenten handvatten voor burgerschapseducatie met jeugdboeken waarin diversiteit en inclusie belangrijke thema's zijn.

Representatie en identificatie

Gelukkig bestaan er inmiddels wel verschillende interessante werken voor literatuurlessen rond diversiteit.

Foto: Anda van Riet



Op verschillende manieren zijn aanknopingspunten te vinden in literaire teksten. Daarvoor moet je je ervan bewust zijn dat boeken een – al dan niet realistische – afspiegeling van de maatschappij zijn. De gerepresenteerde fictieve samenleving biedt in elk verhaal een opstapje om sociale verhoudingen te bespreken, in het boek en in de echte samenleving.

Hoe brengen we dit bewustzijn in verband met literaire kneepjes? In de leesmethode die we ontwikkelden (Van den Bossche & Klomberg, 2020), gebruiken we daarvoor *representatie* en *identificatie*. *Identificatie* is de vereenzelviging van lezers met verhaalfiguren, waardoor het wereldbeeld van romanpersonages hun wereldbeeld kan beïnvloeden. Om iets zinnigs te kunnen melden over de maatschappijverhoudingen in de tekst is een belangrijke vraag dus: welke verhaalfiguren bieden identifica-

tiemogelijkheden voor de lezers?

Representatie of vertegenwoordiging hangt daarmee nauw samen. Deze term, van het Latijnse *repraesentare*, 'weergeven', staat voor de literaire weergave van subjecten of omstandigheden (Malik, 2001). Met andere woorden: wie zijn vertegenwoordigd en hoe? Voor zinvolle uitspraken over het wereldbeeld moeten we ook hierover uitsluitel geven. Als jeugdboeken, zoals De Bruijn et al. (2021) aangeven, voornamelijk witte, mannelijke figuren opvoeren, vallen verschillende lezers – zoals vrouwen, non-binaire personen en mensen van kleur – buiten de boot. Zulke teksten presenteren een eenzijdig wereldbeeld en zijn dus niet divers en inclusief. Samengevat: cruciale vragen zijn wie de tekst weergeeft (*representatie*) als voorbeelden voor lezers om zich mee te vereenzelvigen (*identificatie*).

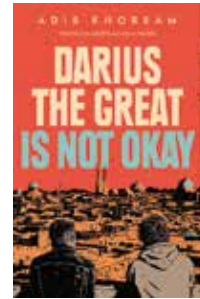
ANALYSEVRAGEN

Eerst ontleden we de identiteit van de romanpersonages, om zicht te krijgen op *representatie*. Leg de volgende wie-, wat- en waarom-vragen aan je leerlingen voor:

1. Wie worden er in de tekst afgebeeld? Behoren de verhaalfiguren tot specifieke culturele/etnische/raciale groepen?
2. Waarom kunnen we dat concluderen (door welke eigenschappen of vaardigheden)?
3. Wat zijn de onderlinge verhoudingen van de romanpersonages? Wie heeft veel/weinig macht in de verhaalwereld?
4. Wat is het verband met maatschappelijke groeperingen in de echte wereld? Er is een verband: ga naar (a). Er is geen verband: ga naar (b).
 - a. Schetst het verhaal waarheidsgetrouwe verhoudingen?
 - i Welke maatschappijindeling herken je in dit boek?
 - ii Zet de tekst een bestaande maatschappelijke orde verder? Is die gebaseerd op ongelijkheid? Welke gevolgen kan de verderzetting hebben voor diversiteit en inclusie?
 - b. Presenteert de tekst een alternatief wereldbeeld?
 - i Wat bepaalt de sociale verhoudingen in dit boek? Waarop zijn ze gebaseerd?
 - ii Wat zegt deze afwijkende maatschappelijke indeling over onze wereld? Welke conclusies kunnen we erover trekken?

Voor *identificatie* gaan we na vanuit welk gezichtspunt het verhaal gebracht wordt en op welke manier. De verteller bepaalt in sterke mate met welke figuren lezers zich (wel of niet) vereenzelvigen, wat hun perceptie beïnvloedt. Hiervoor kan je onderstaande hoe-vragen met je leerlingen doornemen:

5. Hoe geeft de tekst de fictionele wereld weer? Door wiens blik zien de lezers de gebeurtenissen?
6. Hoe kleurt die lens de weergave van de gebeurtenissen?
7. Hoe worden de verhaalfiguren afgebeeld? Vertonen zij voornamelijk positieve of negatieve kenmerken, of is de weergave eerder neutraal?
8. Hoe betreft de tekst de lezers bij het verhaal en de personages?
 - a. Worden bepaalde verhaalfiguren als sympathiek en betrouwbaar neergezet?
 - b. Worden bepaalde personages op afstand van de lezers gehouden?
 - c. Welke impact hebben deze literaire strategieën op de identificatiemogelijkheden voor de lezers?



Hoe kan je als literatuurdocent hiermee concreet werken? Aan de sleutelbegrippen *representatie* en *identificatie* kan je aandacht besteden met de doelgerichte analysevragen uit het kader hiernaast (zie ook Van den Bossche & Klomberg 2020).

Twee recent bekroonde boeken zijn zeer geschikt voor een literatuurles over burgerschap en diversiteit: de winnaars van Het Beste Boek voor Jongeren 2020: *Darius de Grote is niet oké* (2019) van Adib Khorram en *Nicolas en de verdwijning van de wereld* (2019) van Anne Eekhout. In de volgende paragrafen ‘modelen’ we hiermee de toepassing van de analysevragen.

Evenwichtsoefening

Darius de Grote is niet oké (of de originele versie in het Engels: *Darius the Great Is Not Okay*) biedt ontelbare openingen voor verscheidenheids- en inclusiegesprekken. Het verhaal draait rond de Iraans-Amerikaanse tiener Darius, die opgroeit in de Verenigde Staten. Hij kent zijn Iraanse familie slechts uit videochats. Maar dan reist hij met zijn familie naar Iran om afscheid te nemen van zijn doodzieke grootvader. Darius heeft een moeizame relatie met zijn Amerikaanse vader. Tijdens de reis komen ze nader tot elkaar, onder meer doordat beiden zich moeilijk kunnen identificeren met sommige Iraanse gewoonten en met de Iraanse invulling van mannelijkheid. Darius krijgt daardoor meer inzicht in zijn biculturele identiteit en in zijn seksuele geaardheid.

Welke inzichten leveren de analysevragen op? Het boek schetst een realistisch beeld van Darius’ leven, eerst in de VS en daarna in Iran (analysevraag 4). Darius is het personage dat de gebeurtenissen waarneemt (vraag 5). Hij worstelt met zijn zelfbeeld en heeft een stoeve relatie met zijn vader. Het gevoel dat hij zijn omgeving teleurstelt, vormt een rode draad in het verhaal (vraag 6). Het beeld dat we van de vader krijgen, is sterk gekleurd door Darius’ negatieve gevoelens (vraag 7). Op lichamelijk vlak zijn ze in Darius’ ogen compleet anders, bijvoorbeeld door raciale verschillen (vraag 1 en 2): Darius’ vader is slank, wit, blondharig en blauwogig, ‘een echte Germaan’, terwijl Darius mollig, zwartharig en bruinogig is, ‘[z]oals de meeste Iraniërs’ (p. 18). Hierdoor vereenzelvigd Darius zich meer met andere

Darius de Grote is niet oké biedt ontelbare openingen voor verscheidenheids- en inclusiegesprekken

Iraanse Amerikanen dan met zijn eigen vader (vraag 8a en 8b). Darius’ culturele identificatie is gespleten: ‘Volgens sommige mensen ziet mijn vader eruit als een Ariër (...). Arisch betekende vroeger [in het Sanskriet] edel. (...) Dus eigenlijk ben ik half Arisch en half Arisch. Dat geeft mij ook geen prettig gevoel’ (p. 18). Deze veelzeggende passage toont Darius’ sterke, dubbele culturele bewustzijn. Met zijn biculturele identiteit leeft hij tussen twee werelden met elk eigen regels en denkwijzen. Hij voelt zich slechts een ‘halve Iraniër’ (p. 35), en bijgevolg een ‘halve Amerikaan’. De zoektocht naar zijn eigen identiteit beïnvloedt zijn perceptie van de gebeurtenissen (vraag 6).

Die spagaat blijkt verder uit het feit dat hij uitgebreid stilstaat bij typisch Iraanse omgangsvormen die hij niet goed kent, zoals ‘taroffen’: vanuit nederigheid respect en gastvrijheid tonen. Iraniërs ‘taroffen’ soms zo fanatiek dat Darius het heeft over ‘tarofwedstrijden’, waarbij hij een toeschouwer is die de regels niet snapt. Hierin vindt hij zijn vader: ‘Het was niet de eerste keer dat papa en ik een tarofwedstrijd bijwoonden waarvan we niets begrepen’ (p. 80). Hun gebrekkige tarofvaardigheden maken hen tot buitenstaanders. Darius voelt zich veraf staan van de taroffende Iraanse personages (vraag 8b), waardoor het minder aannemelijk is dat lezers zich met hen identificeren.

Gaandeweg ontdekt Darius dat zijn vader en hij minder verschillend zijn dan hij dacht. De emotionele afstand tussen hen wordt kleiner, waardoor het mogelijk is dat lezers zich alsnog enigszins met zijn vader vereenzelvigen. Zo verschuiven de identificatiemogelijkheden gedurende het verhaal en vallen de twee helften van zijn biculturele identiteit meer samen.

Denkoefening

Nicolas en de verdwijning van de wereld is een dystopie, in een vage nabije toekomst, waarin een zwart gat de aarde dreigt te verzwelgen. Het verhaal lijkt minder concrete aanknopingspunten omtrent diversiteit en inclusie te bieden. Toch is ook deze tekst een rijke inspiratiebron.

Analysevraag 4 levert een heel ander resultaat op dan bij de realistische vertelling in *Darius*. In *Nicolas* waarschuwen wetenschappers dat de aarde gauw zal verdwijnen in een naderend zwart gat. Vanuit dit compleet

fictieve uitgangspunt scheidt het boek een alternatieve wereldorde (analysevraag 4b). Lezers beleven de laatste maanden van de mensheid, die verglijdt in verval en chaos, vanuit het perspectief van de achtjarige Nicolas (vraag 5). De tekst vermeldt vluchtig dat zijn gezin in religieus opzicht gemengd is (vraag 1):

Papa en mama hebben mij nooit geleerd om in God te geloven. Vroeger geloofden ze allebei in God, maar wel allebei in een andere. Papa geloofde in Allah en mama was katholiek dus die geloofde in gewoon God en het was maar goed dat ze niet meer geloofden toen ze elkaar tegenkwamen, want anders hadden ze niet verliefd kunnen worden, zegt mama. (p. 21)

Hoewel Nicolas stelt dat hij atheïstisch opgevoed is, vraagt ‘gewoon’ dat het katholieke perspectief zijn standaard is, waarvan andere geloofsovertuigingen afwijken (vraag 6). Zijn religieuze achtergrond wordt dus expliciet gelabeld, maar speelt verder geen rol van betekenis.

Het thema geloof vormt daarentegen een belangrijke leidraad voor diversiteitsdenken. In zijn apocalyptische leefomstandigheden houdt het idee dat mensen ergens in geloven en daaruit kracht putten Nicolas voortdurend bezig. Zo heeft Nicolas’ juf Helga zich aangesloten bij de ‘non-believers’. Dit is een spontaan ontstane commune (vraag 1 en 2) die gelooft ‘dat het zwarte gat een nieuw begin is. Een toegangspoort naar een nieuwe dimensie, een betere dimensie. Een waar leed niet bestaat’ (p. 96). Nicolas hecht weinig geloof aan die overtuigingen, maar put overduidelijk troost uit de positieve instelling. Deze verhaalfiguren komen door de sympathie die ze bij Nicolas opwekken vermoedelijk eveneens dicht bij de lezers te staan (vraag 8a).

Een impliciet aanknopingspunt is het genre van *Nicolas*. De wereld in het boek is een dystopie, die een bestaande sociale ontwikkeling uitvergroot als waarschuwing voor lezers (vraag 4b). De dreiging van het zwarte gat is fictioneel; volgens NASA is die kans onbestaand. Een irreële wereld als premisse vraagt van lezers dat ze verder dan het bekende kijken en zich verplaatsen in een voor hen ongekende realiteit. Omdat het hele gebeuren hierdoor voor alle lezers veraf lijkt

Juist de speculatieve plot van *Nicolas*, geënt op de nakende apocalyps, legt erg accuraat de sociale geconstrueerdheid van categorieën als religie en ras bloot

(vraag 8b), vraagt dat om empathie, de vaardigheid je te verplaatsen in anderen, vanuit eigen belevenissen of leeservaring. Anders dan realistische teksten scheppen speculatieve verhalen – zoals dystopieën – een fictieve maatschappij die zich niet beperkt tot de vertrouwde sociale werkelijkheid. Dergelijke literatuur boogt op het effect van vervreemding, een literaire strategie die identificatie tegengaat, een kritische houding stimuleert, en lezers een frisse blik op de realiteit aanreikt (vraag 8c).

Speculatieve fictie is dus een vruchtbaar startpunt voor diversiteitsdenken (Nel, 2017, p. 126–127, 135). Juist de speculatieve plot van *Nicolas*, geënt op de nakende apocalyps, legt erg accuraat de sociale geconstrueerdheid van categorieën als religie en ras bloot. Doordat het einde van de wereld nadert, storten de maatschappelijke instituties als een kaartenhuis ineen. Er is geen hulpverlening meer (behalve die van vrijwilligers, ‘de altruïsten’), scholen sluiten, de regering is in geen velden of wegen te bekennen. Veel van de gevolgen van het naderende onheil in het boek – hamstergedrag, depressie, het sluiten van scholen – herinneren sterk aan het gedrag dat mensen wereldwijd tijdens de coronapandemie vertoonden. Hierdoor komen de gebeurtenissen allicht toch iets minder ver van de lezers te staan (vraag 8b).

De teloorgang toont dat sociale instellingen bogen op ingebeelde constructen, die hun waarde verliezen wanneer niemand er nog in gelooft. Zo bekritiseert de tekst de ordenende waarde van religie, cultuur of ras. Deze sociale constructen zijn kwetsbaar, moduleerbaar en kunnen dus ‘omgedacht’ worden. Mensen hoeven elkaar niet te minachten of vervolgen omwille van geloof of etniciteit. Ze kunnen elkaar ook vinden op andere gronden. Dat zijn de voornaamste lessen die lezers uit deze dystopische roman kunnen trekken (vraag 4b.ii).

Oog voor het onverwachte

Alhoewel beide boeken schijnbaar weinig met elkaar gemeen hebben, zijn er toch een aantal belangrijke gelijkenissen, zo laten de analysevragen zien. Ten eerste zijn beide boeken opgehangen aan mannelijke protagonisten als identificatiefiguren en bevestigen ze daarmee enigszins de mannelijke norm qua representatie in de jeugdliteratuur (De Bruijn et al., 2021). Jongens komen sowieso al vaker in de hoofdrol voor. Dat heeft te maken

met het feit dat, alhoewel zowel jongens als meisjes het liefst lezen over personages van hun eigen gender, jongens daarin volgens Maynard et al. (2008) minder flexibel zijn. Meisjes zijn eerder geneigd een boek over jongens te lezen dan omgekeerd. Door de mannelijke norm in jeugdboeken en de dynamischere leesvoorkeuren krijgen meisjes dus minder kansen om zich te vereenzelvigen met vrouwelijke identificatievoorbeelden. Dat heeft mogelijk impact op hun wereldbeeld.

Ten tweede is het frappant dat de twee titelfiguren in *Darius* en *Nicolas* zich in een identiteitscrisis bevinden. *Darius* maakt depressieve periodes door en is daarvoor in behandeling – overigens net als zijn stoere vader. *Nicolas* vertoont tekenen van zelfverminking. Doordat de psychologische gesteldheid van de hoofdpersonen non-normatief is, breken de verhalen met sociale taboes daarover, en creëren ze identificatiemogelijkheden voor lezers. In dit opzicht scheppen ze opnieuw openingen voor een meer diverse kijk op de wereld.

De discussiemogelijkheden rond diversiteit dienen zich soms aan waar je ze niet verwacht, in boeken die op het eerste gezicht niet expliciet over diversiteit en inclusie handelen. Zoals we met dit artikel hebben willen aantonen, is in een maatschappij waarin diversiteit een steeds belangrijker thema is juist het oog houden voor het onverwachte dan ook een immens waardevolle vaardigheid. ■

LITERATUUR

- Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P., & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs*. SLO.
- Bossche, S. Van den, & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Eburon.
- Bruijn, Y. de, Emmen, R., & Mesman, J. (2021). Ethnic diversity in children's books in the Netherlands. *Early Childhood Education Journal*, 49, 413–423.
- Eekhout, A. (2019). *Nicolas en de verdwijning van de wereld*. De Arbeiderspers.
- Khorram, A. (2019). *Darius de Grote is niet oké*. Gottmer.
- Malik, S. (2001). *Representing Black Britain: A history of Black and Asian images on television*. Sage.
- Maynard, S., MacKay, S., & Smyth, F. (2008). A survey of young people's reading: Thinking about fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 14(1), 45–65.
- Nel, P. (2017). *Was the Cat in the Hat Black?: The hidden racism of children's literature, and why we need diverse books*. Oxford University Press.
- SLO. (2015). *Leren omgaan met culturele diversiteit: Een reflectiekader voor scholen*. <https://www.slo.nl/zoeken/@6571/leren-omgaan/>

binnenkort

21 – 22 april 2022, Congres Frans, Noordwijkerhout, <www.congresfrans.nl>

25 april 2022, Start schrijfwedstrijd Pronk! Meertalig Creatief Schrijven voor Scholieren, <limburgs@levendetalen.nl>

11 mei 2022, Webinar beeldgeletterdheid, <vllt.nl/webbeeld>

14 mei 2022, Extra online Algemene Ledenvergadering Levende Talen, <levendetalen.nl>

20 – 21 mei 2022, HSN-conferentie, Antwerpen, <hsnconferentie.org>

22 mei 2022, Deadline profielwerkstukwedstrijd Frans, <vllt.nl/pwsfrans>

10 juni 2022, Finale Flash Fiction Challenge, <vllt.nl/flashfiction>

7 – 8 juli 2022, World CLIL 2022, Den Haag, <www.worldclil.com>

23 september 2022, Conferentie Duurzaam Internationaliseren, Bunnik, <vllt.nl/duurzaaminternationaliseren>

3 oktober 2022, Nationaal Congres Engels, Ede, <www.nationaalcongresengels.nl>

14 oktober 2022, Congres Levende Talen, Ede, <levendetalen.nl>

Finale Flash Fiction Challenge

Op 10 juni vindt de finale plaats van de Flash Fiction Challenge, georganiseerd door Nuffic in samenwerking met Pauline van der Bilt. Leerlingen uit de klassen 1 en 2 van scholen die lid zijn van het Global Citizen Network of het Netwerk Tto mogen deelnemen door een kort, Engelstalig verhaal te schrijven (flash fiction) over een aha-ervaring die ze hebben gehad op school. Een jury beoordeelt de verhalen op creativiteit, originaliteit en taalvaardigheid. Alle genomineerden worden vervolgens uitgenodigd voor de finale op 10 juni. Ook worden hun bijdragen gepubliceerd in een boekje.

Voor meer informatie, zie <vllt.nl/flashfiction>.

Webinar beeldgeletterdheid en gamificatie

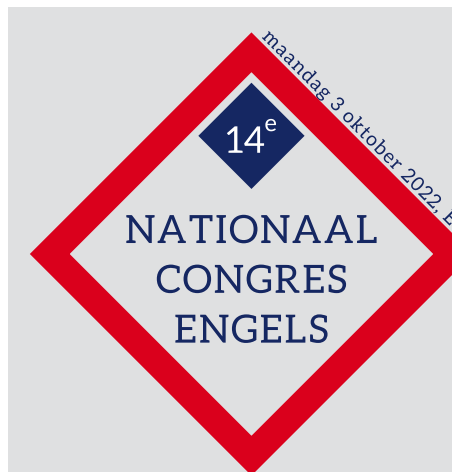
Levende Talen Engels organiseert op woensdag 11 mei van 15.00 tot 16.30 uur een webinar over beeldgeletterdheid. In dit interactieve webinar zullen Tamo Karapetian en Erik Meuwesen, beiden werkzaam bij het ROC van Amsterdam, meer vertellen over de inzet van gamificatie in hun taalonderwijs. De sprekers zullen ingaan op hoe je bepaalde vakinhoud in een game kan aanbieden, hoe gamificatie kan bijdragen aan differentiatie, en wat serious gaming en virtual reality kunnen betekenen voor het aanleren van vaardigheden.

Deelname is gratis. Aanmelden kan via <vllt.nl/webbeeld>.

Het Schoolvak Nederlands

Het Schoolvak Nederlands (HSN) is een jaarlijkse conferentie over het onderwijs Nederlands in alle delen van Nederland en Vlaanderen, en op alle niveaus: primair en secundair onderwijs, beroepsonderwijs, hoger onderwijs, Nederlands voor anderstaligen. Deelnemers kunnen kiezen uit zeker tachtig presentaties. Bovendien is er een informatiebeurs waarop Vlaamse en Nederlandse (educatieve) uitgeverij en vakverenigingen hun publicaties voorstellen.

De eerstvolgende conferentie vindt plaats op 20 en 21 mei in Antwerpen. Meer informatie is te vinden op <hsnconferentie.org>.



Veertiende Nationaal Congres Engels

Het Nationaal Congres Engels (NCE) dit jaar was gepland voor 25 maart 2022. Omdat eind januari nog niet duidelijk was welke regels er zouden gaan gelden en omikron vooral in het onderwijs nog zeer sterk om zich heen greep, is besloten om het NCE 2022 te verplaatsen naar 3 oktober 2022 (ReeHorst in Ede).

De kans is dan het grootst dat de beperkingen zijn opgeheven en het congres in reguliere vorm doorgang kan vinden.

Het thema voor de veertiende editie is ‘English in a Changed World’, waarmee het NCE 2022 een platform wil bieden voor discussie over en inspiratie voor het geven van Engels in een veranderde wereld. Het programma zal in mei en juni op de website <www.nationaalcongresengels.nl> worden geplaatst, waar u zich ook kan aanmelden. Voor regelmatige updates kunt u ook terecht op <facebook.com/nationaalcongresengels>.