

A photograph of two children, a girl and a boy, sitting on a windowsill and reading books. The girl, on the left, has dark skin and her hair is styled in a bun. She is wearing a colorful patterned shirt and is looking at her book with a smile. The boy, on the right, has light skin and blonde hair. He is wearing a grey t-shirt and blue shorts, and is also smiling while reading. They are both holding open books. The background shows a window with white frames and green foliage outside. The overall atmosphere is warm and educational.

**JEUGDLITERATUUR**

DOOR DE LENS VAN

**ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT**

SARA VAN DEN BOSSCHE EN ANNE KLOMBERG

## JEUGDLITERATUUR DOOR DE LENS VAN ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT

**ISBN: 978-94-6301-286-7**

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Utrecht, [www.eburon.nl](http://www.eburon.nl)

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

**©Stichting Lezen 2020**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

# JEUGDLITERATUUR DOOR DE LENS VAN ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT

**Auteurs:**

**Sara Van den Bossche**

**Anne Klomberg**

**Adviesgroep:**

Chafina Bendahman (ROSE stories)

Mecu Ginting (DiversiTales)

Helma van Lierop-Debrauwer (Tilburg University)

Ingrid Tiggelovend (Studio Sesam)

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 33



## INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	7
SAMENVATTING	9
INLEIDING	15
1. Boeken als <i>boodschappers</i> : literatuur en ideologie	17
2. Boeken als <i>broeikassen</i> : literatuur als sociaal en moreel laboratorium	22
3. Boeken als <i>bakens</i> : functies van literatuur	23
4. Werktuigen voor dit onderzoek	27
5. Opzet van het onderzoek	29
1 LEZEN, LEVEN EN WETEN	31
1. Lezen en samen leven: de wisselwerking tussen literatuur en maatschappij	31
2. Lezen en weten: waarom boeken onze kijk op de wereld kunnen veranderen	34
3. Lezen, weten en samen leven: literatuur als oefenschool voor sociale vaardigheden	37
4. Lezen en anders weten: hoe literatuur ons denken kan transformeren	44
5. Onderzoek naar jeugdboeken en etnisch-culturele diversiteit: een verhaal van herkenning en verkenning	48
6. Conclusie: over <i>broeikassen</i> , meelevende breinen en <i>verreijkers</i>	49
2 OP ZOEK NAAR VERREKIJKERS EN WERELDVERBETERAARS IN DE NEDERLANDSE JEUGDLITERATUUR	53
1. Etnisch-culturele diversiteit in het jeugdliteraire veld	54
2. Wetenschappelijk onderzoek naar etnisch-culturele diversiteit in de Nederlandstalige jeugdliteratuur	74
3. Conclusie: <i>verreijkers</i> en <i>wereldverbeteraars</i> in de Nederlandse jeugdliteratuur	86

3	LEESWIJZER: NAAR <i>CULTUURKRITISCHE</i> GELETTERDHEID	89
1.	Inleiding	89
2.	Cultuurkritisch lezen (1): kernhouding van cultuurkritische lezers	101
3.	Cultuurkritisch lezen (2): kernvragen en analyseconcepten voor een cultuurkritische leeswijze	112
4.	Conclusie: cultuurkritische teksten	131
4	CASUS: EEN DUIK IN HET VERLEDEN	133
1.	Vooraf	133
2.	Opzet	134
3.	Tekstuele strategieën	137
4.	Conclusie: dieper duiken	156
	VOORBIJ DE SPIEGEL	159
	Terugblik	159
	Vooruitblik	161
	BIBLIOGRAFIE	163
	BIJLAGEN	173
	BIJLAGE 1	
	CHECKLIST LEESWIJZER	175
	Leeswijzer – Inhoud	176
	Leeswijzer – Vorm	177
	Leeswijzer – Samenvatting	177
	BIJLAGE 2	
	JENNY SMELIK-IBBY PRIJS	178
	Editie 2014-2015	178
	Editie 2016-2017	179

## VOORWOORD

In haar befaamde TED Talk, ‘The danger of a single story’, vertelt de Nigeriaanse schrijver Chimamanda Ngozi Adichie over de boeken uit haar jeugd en over haar vroege ontwikkeling als schrijver:

‘Ik was een vroege lezer, en wat ik las waren Britse en Amerikaanse kinderboeken. Ik was ook een vroege schrijver [...], ik schreef exact dezelfde verhalen als de verhalen die ik las. Al mijn karakters waren wit en hadden blauwe ogen. Ze speelden in de sneeuw. Ze aten appels. En ze spraken veel over het weer; hoe heerlijk het was dat de zon weer was gaan schijnen.’

Dat, stelt Adichie, is het gevaar van ‘het enkele verhaal’. Omdat Adichie als kind alleen maar boeken las over buitenlandse personages, raakte ze ervan overtuigd dat boeken alleen maar konden gaan over mensen die niet op haar leken. Ze wist niet dat er in literatuur ook ruimte kon zijn voor haar eigen beleavingswereld, haar eigen ervaringen.

‘We zijn ontvankelijk en kwetsbaar wanneer we in aanraking komen met verhalen, zeker als kinderen’, aldus Adichie. Die stelling onderschrijven wij bij Stichting Lezen: boeken moeten er zijn voor *alle* kinderen. (Jeugd)boeken staan niet los van de werkelijkheid, maar maken er onderdeel van uit. Ze beïnvloeden in belangrijke mate hoe we naar de werkelijkheid, naar onszelf en naar anderen kijken.

In *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit* zoomen Sara Van den Bossche en Anne Klomberg in op etnisch-culturele diversiteit in de Nederlandse jeugdliteratuur. Ze onderzoeken hoe jeugdboeken gebruikt kunnen worden om over diversiteit en inclusiviteit na te denken – ook in de wereld buiten het boek. Zij zien hierbij niet alleen een rol weggelegd voor auteurs en uitgeverijen, maar ook voor lezers. Het is belangrijk dat lezers ‘cultuurkritisch geletterd’ worden. De publicatie reikt handvatten aan om de (impliciete) culturele denkbeelden in jeugdboeken te leren herkennen en kritisch te bevragen.

‘Verhalen doen ertoe. Veel verhalen doen ertoe’, concludeert Adichie in haar TED Talk. We hopen dat deze publicatie weer een nieuw verhaal ontsluit.

Gerlien van Dalen

*Directeur-bestuurder Stichting Lezen*







## SAMENVATTING

‘Lezen is uiteindelijk oefenen om de wereld in zijn geheel te zien,’ aldus Sayonara Stutgard in *Het Parool*. De literatuuropvatting die in deze publicatie centraal staat, sluit bij die uitspraak aan. Boeken bootsen de werkelijkheid na, en juist daarom is het belangrijk dat zij hun lezers een waaier aan perspectieven op die werkelijkheid bieden.

Wanneer we het Nederlandse (jeugd)literaire veld beschouwen, dan valt op dat er weinig verscheidenheid is op het vlak van etnisch-culturele diversiteit. Het merendeel van de Nederlandse jeugdboeken stelt de beleving en ervaring van witte personages centraal, terwijl het perspectief van personages van kleur vaak afwezig is of onderbelicht blijft. De boeken tonen, met andere woorden, slechts een stukje van de werkelijkheid. Dat heeft belangrijke implicaties voor de ontwikkeling van jonge lezers, die voor hun zelf- en wereldbeeld mede afhankelijk zijn van boeken.

Deze publicatie is bedoeld voor de bemiddelaars in het veld van de jeugdliteratuur die met deze jonge lezers werken en zo een impact kunnen hebben op die denkbeelden over het eigen ik en de wereld. Als voornaamste doelgroepen worden beschouwd: leerkrachten (in opleiding), bibliothecarissen, leesconsulenten, opvoeders, etc. Kortom, de publicatie is gericht op alle denkbare bemiddelaars die op dagelijkse basis bepalen welke boeken kinderen in handen krijgen en daarmee invloed uitoefenen op het zelf- en wereldbeeld van die kinderen.

In deze studie wordt jeugdliteratuur bekeken door de lens van etnisch-culturele diversiteit. Dat houdt in dat wordt onderzocht hoe diversiteit in Nederlandse jeugdliteratuur vorm krijgt, en hoe literatuur gebruikt kan worden om over het thema verscheidenheid na te denken. Een belangrijk vertrekpunt van het onderzoek is dat er een verbinding bestaat tussen boek en maatschappij. Boeken reflecteren de (sociale) werkelijkheid buiten het verhaal en leveren zo inzicht in die werkelijkheid op. Ze beïnvloeden hoe we naar onszelf en naar (onze verhouding tot) anderen kijken. Uit de sterke verbinding tussen boek en wereld volgt ook een tweede belangrijke stelregel, namelijk dat lezer en boek een relatie met elkaar aangaan. Lezers zijn geen passieve ontvangers van de ideeën die in boeken geuit worden, maar nemen

actief deel aan het proces van betekenisgeving. Ze kunnen de denkbeelden uit boeken overnemen, maar ook nuanceren of verwerpen. Bij lezers wordt dus een actieve leeshouding verondersteld.

De **inleiding** van deze publicatie geeft een eerste schets van de relatie tussen literatuur en samenleving. Er wordt aandacht besteed aan de manier waarop boeken fungeren als 1) boodschapper, 2) broeikas en 3) baken. Allereerst dragen boeken – impliciet of expliciet – een bepaald gedachtegoed uit. In vrijwel ieder boek is een bepaalde mens- en maatschappijvisie, ofwel ideologie, te ontwaren, die met het oog op diversiteit zowel schadelijk als constructief kan zijn. Als zodanig treden boeken voor lezers op als *boodschappers*. Daarnaast functioneren zij ook in belangrijke mate als *broeikassen*. De wereld die in een boek afgebeeld wordt, kunnen we beschouwen als een miniatuurwereld achter glas. Schrijvers kunnen in de broeikas de ‘echte’ werkelijkheid reproduceren, maar ook een alternatieve werkelijkheid scheppen. De broeikas biedt zo de mogelijkheid om nieuwe (sociale en maatschappelijke) ideeën te laten groeien en om lezers op nieuwe gedachten te brengen. Tot slot treden boeken op als *bakens*: voor de lezer vormt een tekst een ankerpunt, een oriëntatie van waaruit de werkelijkheid veilig verkend kan worden.

Boeken vervullen verschillende functies voor verschillende lezers. In het kader van dit onderzoek naar jeugdliteratuur en etnisch-culturele diversiteit zijn de belangrijkste leesfuncties: onderwijs (kennisvergaring), zelfontwikkeling, morele ontwikkeling en politieke impact. Deze functies gaan gepaard met specifieke lezerprofielen. De leesfuncties en lezerprofielen werden overgenomen uit bestaand onderzoek. Daarnaast werd in deze studie voor elk van de profielen een bijbehorend leesinstrument ontwikkeld. Samengevat:

LEESFUNCTIE	LEESPROFIEL	LEESINSTRUMENT
<i>onderwijs (kennisvergaring)</i>	<i>ontdekker</i>	<i>loep</i>
zelfontwikkeling	verreijkjer	verreijkjer
morele ontwikkeling	padvinder	kompas
politieke impact	wereldverbeteraar	moersleutel

De leesfuncties, leesprofielen en leesinstrumenten worden in de publicatie ingezet als kapstokje, om theoretische inzichten te verklaren, literaire teksten te analyseren en lezersvaardigheden te bespreken.

In hoofdstuk 1, ‘**Lezen, leven en weten**’, wordt de literatuuropvatting die in de inleiding geïntroduceerd is verder uitgewerkt. Het uitgangspunt dat literaire teksten

deel uitmaken van de menselijke beleving (ons inzicht kunnen verschaffen in de menselijke aard, exemplarisch zijn, en ons een venster op de wereld bieden) leidt tot aandacht voor het effect van literatuur op de emoties en het karakter van de lezers. Binnen de wetenschappelijke specialisatie ‘cognitieve literatuurwetenschap’ wordt de impact van boeken op lezers centraal gesteld. Onze hersenen reageren op fictionele werelden alsof ze echt zijn, en dit verklaart waarom boeken ons kunnen beïnvloeden. We kunnen literatuur gebruiken om reflectie op ethische en sociale kwesties uit te lokken en ‘echte’ situaties te oefenen.

Net zoals bij mensen in de ‘echte’ wereld, verplaatsen we ons in en voelen we empathie voor de personages waarover we lezen. We kunnen ons met hen identificeren of ons tegen hen afzetten. Boeken voor jonge lezers bieden hen zo langs de ene kant herkenning of *spiegels*, maar langs de andere kant ook verkenning van of *vensters* op het onbekende. Omdat boeken ons met nieuwe perspectieven in aanraking brengen, kunnen zij helpen om vooroordelen te bestrijden. Ze moedigen ons aan om voorbij de grenzen van het ‘wij’ te kijken. Boeken bieden lezers een *verrekijker*: ze leren hen om meerdere gezichtspunten in te nemen en om zo te komen tot zelfontwikkeling.

In hoofdstuk 2, ‘**Op zoek naar verrekijkers en wereldverbeteraars in de Nederlandse jeugdliteratuur**’, wordt ingegaan op de manier waarop etnisch-culturele diversiteit al dan niet aan de orde komt in het Nederlandse jeugdliteraire veld. Eerst worden enkele projecten en initiatieven rond diversiteit in jeugdboeken beschreven. Daarna wordt een ‘state of the art’ van het jeugdliteraire veld uiteengezet. Aangezien er niet veel Nederlands onderzoek naar (het belang van) etnisch-culturele diversiteit in jeugdboeken beschikbaar is, worden in het tweede hoofdstuk inzichten uit het Angelsaksische onderzoek gepresenteerd en gebruikt om op de situatie in Nederland te reflecteren. Er wordt betoogd dat er in het Nederlandse jeugdliteraire veld sprake is van een zekere mate van witte normativiteit. Deze stelling wordt onderbouwd met en getoetst aan concrete voorbeelden en uitwerkingen. Zo blijkt dat zowel het personeels- en auteursbestand van uitgeverijen als de personages in kinder- en jeugdboeken overwegend wit zijn. Het merendeel van de jeugdboeken fungeert als spiegel voor witte lezers; veel minder oog is er voor de beleving van mensen van kleur, zij krijgen vooral vensters te zien.

Vervolgens wordt dieper ingegaan op het beschikbare Nederlandse wetenschappelijke onderzoek. Daaruit blijkt dat het aandeel van auteurs met een niet-westerse migratieachtergrond zeer klein is. Daarnaast wordt duidelijk dat wanneer er hoofdpersonages van kleur in Nederlandse jeugdboeken voorkomen, zij doorgaans in een *complex frame* worden gerepresenteerd; ze bevinden zich dan in een onderhande-

lingspositie tussen verschillende culturen en construeren actief hun eigen identiteit. De representatie van personages van kleur is doorgaans niet vrij van clichématige thema's en stereotypen. Ook in boeken waar het complexe frame de bovenhand heeft (en niet het assimilatieframe, het exotische frame of het discriminatieframe), wordt de afkomst van personages van kleur vaak in meer of mindere mate geproblematiseerd.

In hoofdstuk 3, '**Leeswijzer: naar cultuurkritische geletterdheid**', wordt de aandacht verbreed van het boek naar de lezer. Er wordt een 'cultuurkritische' benadering van jeugdliteratuur uiteengezet. Deze benadering is gericht op het inzichtelijk maken en kritisch bevragen van de (impliciete) culturele denkbeelden die in jeugdboeken te vinden zijn, en van de manier waarop etnisch-culturele groepen in jeugdboeken worden afgebeeld. De benadering is tweeledig. Enerzijds richt ze het vizier op boeken met cultuurkritische elementen – boeken die het potentieel hebben om dominante culturele ideeën te bevragen. Anderzijds focust ze op cultuurkritische lezers – lezers die in staat zijn om de culturele aannames in boeken te ontwaren en ter discussie te stellen. Cultuurkritische teksten reiken de instrumenten *kompas*, *verrekijker* en/of *moersleutel* aan. Respectievelijk hebben die tools betrekking op morele ontwikkeling, zelfontwikkeling en politieke impact. Cultuurkritische lezers pakken die instrumenten spreekwoordelijk op of hanteren ze op eigen initiatief bij teksten waarin ze niet meteen aanwezig lijken.

In de leeswijzer wordt allereerst aan de hand van de casus *Boom-Boom: over vreemden en vrienden* (2017) geïllustreerd hoe cultuurkritisch lezen in het werk gaat. Vervolgens worden drie kernvragen uitgewerkt die handvatten voor een cultuurkritische leeshouding bieden:

1. **Gezichtspunt:** Wie ziet? Wie voert het woord?
2. **Onderwerp:** Wie worden gezien? Welke groepen worden vertegenwoordigd?
3. **Zienswijze en denkbeelden:** Hoe worden die groepen gezien? Op welke manier worden ze afgebeeld?

Met behulp van diverse tekstvoorbeelden en via het uitlichten van concrete verhaalstechnieken wordt inzichtelijk gemaakt hoe deze vragen als leidraad kunnen dienen bij het cultuurkritisch analyseren van een tekst.

In hoofdstuk 4, '**Casus: een duik in het verleden**', worden de lessen uit de leeswijzer toegepast op een uitgebreide casus: het boek *De duik* (2014) van Sjoerd Kuyper en Sanne te Loo (ill.). Die casestudy is bedoeld om handvatten voor het ontwik-

kelen van een cultuurkritische leeshouding te identificeren en te *modelen* hoe een cultuurkritische analyse werkt. Er wordt gedemonstreerd dat *De duik* een cultuurkritische tekst is, omdat het verhaal het potentieel heeft om vastgeroeste denkbeelden over culturele groepen te doorbreken. Er wordt ingegaan op de strategieën die de tekst inzet om de cognitie – de denkbeelden – van lezers te beïnvloeden. Daarbij wordt zowel aandacht besteed aan de inhoud als de vorm van de tekst. Tot slot volgen in het laatste hoofdstuk, **‘Voorbij de spiegel’**, nog een terug- en vooruitblik.





# INLEIDING

## HET WAAROM VAN DIT ONDERZOEK

**SARA VAN DEN BOSSCHE**

Diversiteit en jeugdliteratuur zijn onderwerpen die de laatste jaren steeds vaker in één adem genoemd worden. Op 5 januari 2019 schreef mediawetenschapper Reza Kartosen-Wong bijvoorbeeld in *Het Parool*: ‘Diversiteit in kinderboeken is goed voor ieder kind’. In zijn opiniestuk stelt hij dat jeugdboeken doorgaans een te eenzijdig beeld van gender en etniciteit schetsen: ‘Kinderboeken met meisjes in een hoofdrol of verhalen die draaien om niet-witte hoofdpersonages zijn schaars. Nog steeds zijn de helden vooral witte jongens. Dat is niet bevorderlijk voor de sociaal-culturele ontwikkeling van alle kinderen’ (Kartosen-Wong, 2019). Met andere woorden: het overwicht van witte heldenfiguren kan een negatieve invloed hebben op hoe jonge lezers in de samenleving functioneren, op hun zelfbeeld, gedrag, en de perceptie van buitenstaanders. Kartosen-Wong legt een duidelijk verband tussen literatuur en maatschappij, tussen lezen en samen leven. Daar komen we later nog uitgebreid op terug.

Die verbinding tussen lezen en zijn heeft volgens Kartosen-Wong twee kanten. Jeugdliteratuur kan op lezers zowel negatieve als positieve denkbelden overbrengen:

Onderzoek laat zien dat kinderen al op jonge leeftijd heersende opvattingen en vooroordelen over bijvoorbeeld vrouwen en zwarte mensen hebben overgenomen. Die krijgen zij onbewust mee via onder andere opvoeding, onderwijs en kinderboeken. Dat betekent gelukkig dus ook dat kinderboeken die divers en inclusief zijn een bijdrage kunnen leveren aan het afbreken en voorkomen van diezelfde opvattingen en vooroordelen. (Kartosen-Wong, 2019)



Het opiniestuk van Kartosen-Wong bouwt voort op een column die Sayonara Stutgard op 16 december 2018 in dezelfde krant publiceerde. Daarin pleit ze voor inclusie en ‘volledige *representatie* in literatuur’ (Stutgard, 2018; nadruk toegevoegd). Ze betoogt: ‘Lezen is uiteindelijk oefenen om de wereld in zijn geheel te zien’ (Stutgard, 2018). Beide columnisten gaan er dus van uit dat (jeugd)boeken onze kijk op de wereld kleuren en misschien zelfs kunnen veranderen.

Wat maakt van jeugdliteratuur een goed platform om het thema verscheidenheid te exploreren? Met die vraag in het achterhoofd zetten we in deze publicatie verschillende onderzoekslijnen uit. Enerzijds gaan we na hoe onderzoekers, recensenten en experts over de link tussen jeugdboeken en diversiteit denken. We laten zien hoe zij boeken beschouwen als *boodschappers*, *broeikassen* en *bakens* voor de lezers. Anderzijds bestuderen we hoe schrijvers en illustratoren het verband met verscheidenheid in jeugdboeken uitwerken en het publiek aansporen om erover na te denken. We onderzoeken hoe ze boeken tot *boodschappers*, *broeikassen* en *bakens* maken. In de loop van deze tekst zullen deze twee perspectieven elkaar steeds afwisselen.

#### DEFINITIES: DIVERSITEIT, ETNICITEIT, CULTUUR EN INCLUSIE

Onder *diversiteit* verstaan we ‘het verschijnsel dat er ergens mensen zijn met verschillende etnische of culturele achtergronden’ (*Van Dale online woordenboek*). In dit boek hanteren we *diversiteit* en *verscheidenheid* als synoniemen, in navolging van de *Dikke Van Dale*. Ook *etniciteit* en *etnische identiteit* gebruiken we door elkaar. *Etnisch* definieert de *Dikke Van Dale* als ‘van, behorend tot, betrekking hebbend op een volk, een bevolkingsgroep’. *Cultuur* is te begrijpen als ‘het geheel van normen, waarden, omgangsvormen e.d. in een organisatie of groep’ (*Dikke Van Dale*). Omdat etniciteit en cultuur in de omschrijving in het online woordenboek aan elkaar gekoppeld zijn, gebruiken we *etnisch-cultureel* als specificatie voor het soort diversiteit dat we in dit boek onderzoeken.

Diversiteit hangt nauw samen met *inclusie*. De twee begrippen vormen de ruggengraat van het sociologische concept *multiculturalisme*, waarbij we ons in dit onderzoek aansluiten: ‘Multiculturalism seeks the inclusion of the views and contributions of diverse members of society while maintaining respect for their differences and withholding the demand for their assimilation into the dominant culture.’<sup>1</sup>

Wat de terminologie voor huidskleuren betreft: in deze publicatie geven we bewust de voorkeur aan *wit* boven *blank*, omdat dat adjectief de laatste jaren steeds meer een negatieve connotatie gekregen heeft: ‘*Blank* roept associaties op met rein en schoon en *zwart* is dat dan blijkbaar niet’ (Genootschap Onze Taal; nadruk in origineel). We sluiten ons met deze keuze aan bij de groeiende voorkeur voor *wit* in de Nederlandse media in het algemeen (Vermaat, 2017).

1 <https://www.britannica.com/topic/multiculturalism> (bezocht 21 augustus 2019).

Onze speurtocht naar boeken voor jonge lezers waarin diversiteit voorkomt, heeft heel diverse resultaten opgeleverd. Achter zulke teksten lijken soms erg uiteenlopende doelstellingen en verwachtingen schuil te gaan. Om een idee te geven van de bandbreedte bespreken we enkele voorbeelden die heel verschillende visies op jeugdliteratuur en verscheidenheid belichamen.

## 1. BOEKEN ALS *BOODSCHAPPERS*: LITERATUUR EN IDEOLOGIE

Een eerste voorbeeld is *Ulyana's grote avontuur* (2015),<sup>2</sup> een stripverhaal gepubliceerd door de International Organization for Migration (IOM), gevestigd in Den Haag. Het boek speelt zich af in een asielzoekerscentrum (AZC) waar de jonge Ulyana zich zorgen maakt over de plannen van haar ouders om terug naar 'hun' land te verhuizen. Ulyana is een wit personage, maar waar ze precies vandaan komt, wordt niet prijsgegeven. Haar vrienden zijn personages van kleur, van wie het precieze land van herkomst eveneens vaag blijft. Ze zijn nogal generiek afkomstig uit Afrika, Azië en het Midden-Oosten. Met hen bespreekt Ulyana wat haar zoal bang maakt: dat ze haar vrienden moet achterlaten, dat ze naar een nieuwe school zal moeten gaan, dat ze 'haar' taal niet erg goed begrijpt en spreekt, waardoor ze het moeilijk zou kunnen krijgen op school ...



**AFBEELDING 1** | OMSLAG VAN *ULYANA'S GROTE AVONTUUR*<sup>3</sup>

Ulyana's vrienden delen hun eigen ervaringen met haar en stellen haar gerust. De Aziatische Huan vertelt over zijn ambitie om in zijn land een carrière als zakenman uit te bouwen. Hij ziet daar een succesvolle toekomst voor zich. De Arabische

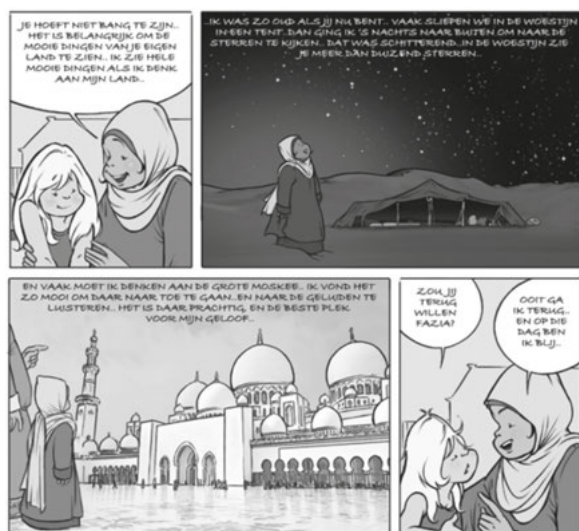
<sup>2</sup> <https://publications.iom.int/books/ulyanas-grote-avontuur> (bezocht 14 september 2017).

<sup>3</sup> Overgenomen van <https://publications.iom.int/books/ulyanas-grote-avontuur>

Fazia legt uit dat zij niet bang is om terug te keren omdat ze van haar land houdt. In Fazia's perceptie van haar thuisland worden de verschillen met het westerse land van aankomst uitvergroot: de visie op het land van herkomst is gekruid met exotisme, met beelden van een ontzagwekkende moskee en een nachtelijk woestijnlandschap onder een weidse sterrenhemel. De Afrikaanse Nelson legt de klemtoon op het stereotiepe contrast tussen de verstedelijking in het Westen en zijn thuisland waar hij dicht bij de natuur kon leven. Hij verkiest duidelijk de laatste optie boven de eerste. Samen met Huan houdt Ulyana ook een videogesprek met de Latijns-Amerikaanse Yandro, die al terug in zijn land van herkomst is. Hij geeft uitleg bij de repatriëringsprocedure en weet Ulyana zo gerust te stellen.



AFBEELDING 2 | OPSLAG UIT *ULYANA'S GROTE AVONTUUR*<sup>4</sup>



AFBEELDING 3 | OPSLAG UIT *ULYANA'S GROTE AVONTUUR*<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Overgenomen van <https://publications.iom.int/books/ulyanas-grote-avontuur>

<sup>5</sup> Overgenomen van <https://publications.iom.int/books/ulyanas-grote-avontuur>

Huan, Fazia en Nelson sporen Ulyana verder aan om fijne herinneringen aan haar thuisland op te halen. Nu denkt ze aan kersentaarten, een stralende zon en talloze uitstapjes naar het strand met haar familie, met wie ze herenigd zal worden. Haar leven na haar terugkeer wordt voorgesteld als een eindeloze vakantie. Ulyana vergeet daardoor haar angsten en wordt enthousiast over het idee om in haar land van herkomst te gaan wonen. Het verhaal eindigt met een videogesprek tussen Ulyana, terug in haar thuisland, en Nelson, Huan en Fazia, die zich nog steeds in het AZC bevinden. Daaruit blijkt dat Ulyana het heel goed stelt.

De moraal van het stripverhaal is amper verhuuld en daardoor eenvoudig te achterhalen: de tekst wil de lezers – jongeren in een asielprocedure – ervan overtuigen dat migratie niet in alle situaties een goede uitweg is en dat repatriëring zinvol kan zijn. Het IOM geeft dat zelf met zo veel woorden aan: ‘The comic story [...] is also one way of instilling in children the value of appreciating return to one’s home country.’<sup>6</sup> Om die *boodschap* over te brengen, gebruikt de tekst hoofdzakelijk emotionele argumenten. *Ulyana’s grote avontuur* wordt een politiek instrument dat de beleidsmakers van het IOM als propaganda kunnen inzetten. Het verhaal plaatst de ‘wij’ van mensen die vinden dat ze niet alle migranten kunnen opvangen tegenover de ‘zij’ van personen die asiel aangevraagd hebben. De persuasieve laag van de tekst wordt verhuuld door de aanlokkelijke verpakking van een stripverhaal.

*Ulyana’s grote avontuur* is een verhaal waarin de ‘wij’-groep uitdrukkelijk een ontradend effect op de ‘zij’-groep nastreeft. Een project met een tegengestelde, bemoedigende boodschap voor diezelfde ‘zij’-gemeenschap is *Een boek voor jou*, dat illustrator en schrijver Marit Törnqvist op touw zette. Met de steun van Em. Querido verzamelde Törnqvist fragmenten uit alom bekende Nederlandse kinder- en prentenboeken. Ze liet ze vervolgens vertalen naar het Arabisch en bundelde ze in een bloemlezing. *Een boek voor jou* werd op 5000 exemplaren verspreid onder vluchtelingenkinderen in AZC’s over het hele land.<sup>7</sup> De bundel is bedoeld voor jonge, Arabischspreekende lezers die opgroeien tussen mensen wier etnisch-culturele identiteit voor hen mogelijk vreemd aandoet. In hun eigen taal krijgen ze een inkijk in het culturele erfgoed van het voor hen nieuwe land. Zo lijkt de bloemlezing ‘wij’ en ‘zij’ dichter naar elkaar toe te willen brengen. Törnqvist hoopt dat

6 <https://publications.iom.int/books/ulyanas-grote-avontuur> (bezocht 15 oktober 2019). Deze boodschap viel niet overal in goede aarde. Hulpverleningsorganisatie ‘Geen kind aan de kant’ startte bijvoorbeeld een petitie, getiteld ‘Stop misleidend IOM-stripboek “Ulyana’s grote avontuur”’. <https://petities.nl/petitions/stop-misleidend-iom-stripboek-ulyana-s-grote-avontuur> (bezocht 11 oktober 2018).

7 <http://www.ibby-nederland.nl/blog/project-vluchtelingkinderen-oproep-aan-auteurs-en-illustratoren-kinderboeken/> (bezocht 14 september 2017).

vluchtelingenkinderen zich daardoor meer welkom zullen voelen.<sup>8</sup> In *Een boek voor jou* dragen zowel de teksten als de drijfveer achter de bundeling ervan een ideologische stempel. Het project an sich is ontstaan vanuit de ideologische overtuigingen van Törnqvist en haar collega's, en de inhoud ervan, de geselecteerde fragmenten, vertolkt wat zij verstaan onder 'typisch Nederlands'.

*Ulyana's grote avontuur* en *Een boek voor jou* gaan allebei uit van een 'wij' die grotendeels samenvalt met de cultureel dominante groep in de Nederlandse samenleving. Die 'wij' heeft het overwicht en spreekt expliciet een of meer kleinere 'zij'-groepen – bestaande uit nieuwkomers in Nederland – aan. Daarnaast zien we ook teksten waarin de 'wij'/'zij'-ratio wordt omgedraaid. De 'wij'-blik is in die gevallen niet die van de witte meerderheid, maar het perspectief ligt dan bij een niet-dominante groep. Met haar prentenboekenreeks over prinses Arabella wil illustrator van kleur Mylo Freeman (2016) bijvoorbeeld tegenwicht bieden tegen het standaardbeeld van prinsessen als wit en blond.<sup>9</sup> Met Arabella schiep Freeman een personage dat een leemte in haar eigen kindertijd zou hebben kunnen vullen. Ze werd opgevoed door haar witte moeder in het Den Haag van de jaren 1960 en voelde zich in die stad een buitenstaander:

Zodra ik naar buiten stapte, drong het besef door dat ik er anders uitzag. Er waren in Den Haag destijds maar weinig donkere mensen – de Indische mensen vormden een aparte groep. Mijn huidskleur viel erbuiten [...]. Ik werd aangestaard, soms uitgelachen of -gescholden; een onveilig gevoel. (Gerrits, 2019, p. 18)

Ook in de boeken die ze las, vond ze geen zwarte voorbeeldfiguren: 'De beeldvorming rondom zwarte kinderen werd vooral bepaald door zieke, arme kinderen uit Afrika – niets waarmee ik me kon identificeren; dat deed ik met witte personages' (Gerrits, 2019, p. 18). Pas toen ze volwassen was, drong het tot Freeman door dat die situatie scheef is. Dat inzicht kwam

toen een zwart meisje eens opmerkte dat zij nooit prinses zou kunnen worden vanwege haar huidskleur. Ook ik had me nog nooit een zwarte prinses voorgesteld, realiseerde ik me. Dat beeld werd niet aangereikt en zo'n verborgen hiaat gaat blijkbaar heel diep zitten, blijft onveranderd als het [sic] niet wordt gevoed. Door die opmerking ontstond prinses Arabella [...]. (Gerrits, 2019, p. 18)

8 <http://www.ibby-nederland.nl/blog/project-vluchtelingkinderen-oproep-aan-auteurs-en-illustratoren-kinderboeken/> (bezocht 14 september 2017).

9 Zie ook Van Voorst (2017).

Met haar prentenboeken en in interviews, artikelen en lezingen vraagt Freeman sindsdien aandacht voor het gebrek aan zwarte meisjes met kroeshaar op omslagen van kinderboeken (February, 2017), en reikt ze haar lezers een in het witte kinderboekenlandschap niet zo vanzelfsprekende identificatiefiguur aan. Ze wil een steentje bijdragen aan een inclusieve jeugdliteratuur. Over Arabella stelt ze dat die ‘een kind als ieder’ is, dat het idee ‘je bent mooi en goed zoals je bent’ belichaamt (Gerrits, 2019, p. 18). Een belangrijk aspect van haar werk is voor haar de mogelijkheid dat ze er ‘een laag in kan aanbrengen die verbindt’ (Gerrits, 2019, p. 18).

Verbinden is ook het sleutelwoord in de bundel *Arabische sprookjes* met verhalen van de in Irak geboren Rodaan Al Galidi en illustraties van de witte Nederlandse Geertje Aalders. Het boek won in 2018 de Jenny Smelik-IBBY prijs. Deze bekroning is bedoeld voor boeken waarin ‘culturele diversiteit een vanzelfsprekende rol speelt en waarin het beeld van de verschillende culturen opbouwend in plaats van problematiserend is’.<sup>10</sup> In de motivatie voor de toekenning van de prijs staat de jury expliciet stil bij de brug die de bundel slaat tussen de witte ‘wij’ en de Arabische ‘zij’ die maar al te vaak gestigmatiseerd worden:

De titel *Arabische sprookjes* kan de indruk wekken dat deze bloemlezing een exotische inslag heeft. Die titel plaatst de collectie als het ware ver af van lezers die niet vertrouwd zijn met de Arabische verhaaltraditie. De inhoud van het boek verkleint die afstand echter weer. Al Galidi bundelt vertellingen die al een hele weg afgelegd hebben. Ze hebben zich getooid in steeds wisselende gedaantes, die kenmerken vertonen van de verschillende culturen die ze op hun route aangedaan hebben. Want sprookjes zijn, aldus Al Galidi, ‘de beste reizigers’, die elementen van Arabische en Westerse culturen met elkaar verenigen. ‘[S]prookjes geloven niet in grenzen of landen of talen of identiteit of cultuur. Sprookjes zijn van iedereen en voor iedereen’, schrijft Al Galidi. Zijn stijl doet recht aan traditionele sprookjestaal, en ook de soms wat nadrukkelijke moraal herinnert aan de expliciete morele lessen uit gekende volksverhalen. Om al die redenen zijn de vertellingen in deze bundel minder exotisch dan de titel doet vermoeden. (Klomborg, Van Lunenburg, Venings, Van Wijk, & Van den Bossche, 2018)

Zowel *Ulyana's grote avontuur* als *Een boek voor jou*, de verhalen over prinses Arabella en *Arabische sprookjes* steunen op een verbinding tussen literatuur en

10 <http://www.ibby-nederland.nl/jenny-smelik-ibby-prijs/> (bezocht 13 november 2019).

samenleving. Hoewel de uitwerking in alle gevallen anders is, delen de projecten het basisidee dat boeken, door hun rol als *boodschappers*, invloed kunnen hebben op het leven van hun lezers.

## 2. BOEKEN ALS *BROEIKASSEN*: LITERATUUR ALS SOCIAAL EN MOREEL LABORATORIUM

Bij lezen komen dus allerlei wisselwerkingen kijken, tussen boek en wereld, en tussen boek en lezer. Het effect dat een tekst op de lezers kan hebben, boogt groten-deels op het verband dat die tekst met de wereld heeft. Boeken reflecteren de wereld buiten het verhaal en leveren dus inzicht in die wereld op. Literaire teksten vertellen ons iets over de visie van auteurs op de sociale verhoudingen die ze waarnemen in de werkelijkheid buiten het boek. *Reflecteren* bedoelen we hier niet noodzakelijk als ‘weerspiegelen’, het wereldbeeld in een tekst kan namelijk gemanipuleerd of vertekend zijn, het hoeft niet in een een-op-eenrelatie met de werkelijkheid te staan.

We kunnen de wereld die in een boek afgebeeld wordt, zien als een miniatuurwereld in een *broeikas*. Van achter het glas kijken de lezers toe en nemen waar wat er gebeurt. In die broeikas kunnen schrijvers dus experimenteren met de maatschappelijke relaties die ze in de wereld om zich heen zien. Boeken hebben een specifiek vermogen om in te spelen op en te experimenteren met maatschappelijke vraagstukken (Johnston, 2013; Stephens, 2011). Als ze willen, kunnen ze er hun eigen versie van maken. Hoe schrijvers de sociale verhoudingen in de broeikas vormgeven, zegt iets over wat ze van de verhoudingen in de werkelijkheid vinden. Hun keuzes geven aan of ze ermee instemmen of dat ze ze anders zouden willen zien. Auteurs kunnen tonen welke verhoudingen ze goed of minder goed vinden, en ze kunnen expliciet commentaar geven op wat ze aanpassen. Het kan net zo goed zijn dat hun visie enkel impliciet tot uiting komt – sommige zienswijzen zijn zo ingebakken dat ze onder de oppervlakte blijven. Dan is het aan de lezers om de onderliggende denkbeelden in de tekst naar boven te spitten.

Uit de vormgeving van de miniatuurwereld in de kas kunnen we als lezers namelijk iets leren. De weergave van – en daarmee de kennis over – de wereld kan bijvoorbeeld bevestigen wat we al weten. Wijkt de voorstelling af van wat we kennen, dan kan de tekst onze kennis uitbreiden. Mógelijk kan een boek dan onze kijk op de wereld veranderen.<sup>11</sup> Zo wordt literatuur een *broeikas* in de zin dat schrijvers

11 Stichting Lezen onderschrijft dit standpunt eveneens, meer bepaald in het onderzoeksrapport *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen* (2017). De voornaamste bevindingen van die studie zijn dat lezen het denken van de lezers kan verbreden, hen toelaat om anderen beter te snappen, en hun welbevinden kan vergroten.

er nieuwe ideeën in kunnen laten groeien. De tekst brengt die kiemen over op ons lezers, die ze kunnen oogsten. Die visie is leidend voor dit hele onderzoek; ze bepaalt de richting die we met deze studie uitgaan. Hiermee scharen we ons expliciet achter de benadering van literatuur als een moreel laboratorium van empirisch literatuurwetenschapper Frank Hakemulder (2000, 2007).

### 3. BOEKEN ALS BAKENS: FUNCTIES VAN LITERATUUR

Het beeld van literatuur als een broeikas omvat dus zowel schrijvers en hun teksten als lezers. In deze studie over diversiteit en jeugdliteratuur betrekken we daarom de rol van zowel literatuur als publiek. We staan stil bij welke ideeën teksten te bieden hebben en wat lezers daarmee doen. Verscheidenheid is ook hierin een factor – er zijn immers net zoveel soorten boeken als er types lezers zijn. Verschillende types boeken, met verschillende functies, bedienen verschillende soorten lezers. Lezers kiezen meestal teksten die aansluiten bij hun voorkeuren, zij lezen bijvoorbeeld om dagelijkse beslommingen te vergeten, weg te dromen, of wijzer te worden. In één enkel boek kunnen verschillende functies naast elkaar voorkomen. Dat vergroot de verscheidenheid van lezers die zich door die tekst aangesproken kunnen voelen.

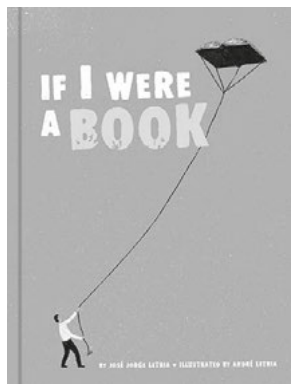
Voor dit onderzoek, op het snijvlak van jeugdliteratuur en diversiteit, liggen sommige boek- en lezertypes meer voor de hand dan andere. Bij het begin van deze studie willen we daarom uiteenzetten welke types er bestaan en welke voor ons betoog het relevantst zijn.

De rollen die literatuur zoal kan spelen zijn de spil waarrond het prentenboek *If I Were a Book* (2014) van José Jorge Letria en André Letria (ill.) opgebouwd is.<sup>12</sup> Het vertrekpunt is dat boeken gelezen willen worden. De eerste opslag toont een boek dat eenzaam op een bankje ligt en de aandacht van een voorbijganger trekt.<sup>13</sup> De tekst luidt: ‘If I were a book, / I’d ask someone in the street to take me home’ (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 1). In de rest van het prentenboek zien we ofwel wat het boek doet of hoe de passant – een man in wit overhemd en zwarte broek – het boek in zijn leven betreft.

12 Oorspronkelijk was het prentenboek getiteld *Si eu fosse um livro* (2011). We maken gebruik van de Engelse versie, *If I Were a Book* (2014), vertaald en bewerkt door Isabel Terry. De beschrijvingen in de Engelstalige uitgave sluiten nog iets nauwer aan bij de functies van literatuur zoals Vandermeersche (2018) ze vastlegde dan de formuleringen in de brontekst.

13 Met de term *opslag* verwijzen we naar een opengeslagen dubbele pagina in een prentenboek. Het begrip slaat op het geheel van de linker- en rechterbladzijde. Het Engelse leenwoord *spread* is ook gangbaar.





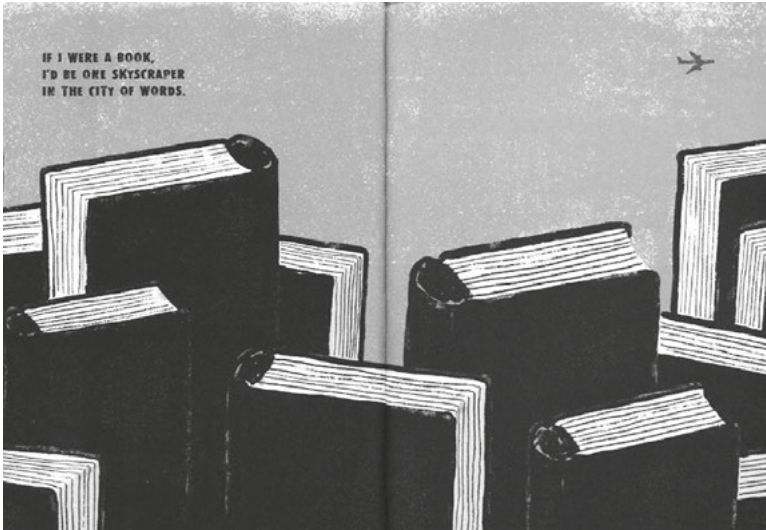
**AFBEELDING 4** | OMSLAG VAN *IF I WERE A BOOK* (LETRIA & LETRIA (ILL.), CHRONICLE BOOKS, 2014)

Op elke opslag vangt de tekst aan met de woorden 'If I were a book'. Daarna volgt telkens een poëtische omschrijving van een functie van lezen. De korte zinnen gaan gepaard met rake illustraties, die de kern van die functie uitbeelden.

De tekst 'If I were a book, / I'd be full of useful knowledge' wordt bijvoorbeeld vergezeld door een tekening van het boek als schooltas, met een handvat op de rug (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 5). Een prent van een boek dat verzwolgen wordt door de tentakels van een inktvis illustreert de omschrijving 'I'd capture you with my captivating tales' (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 8). Bij de zinnen 'I'd be one skyscraper / in the city of words' hoort dan weer het beeld van een grootstad opgetrokken uit boeken-als-flatgebouwen (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 10).



**AFBEELDING 5** | OPSLAG UIT *IF I WERE A BOOK* (LETRIA & LETRIA (ILL.), CHRONICLE BOOKS, 2014)



**AFBEELDING 6** | OPSLAG UIT *IF I WERE A BOOK* (LETRIA & LETRIA (ILL.), CHRONICLE BOOKS, 2014)

De schooltas, de octopus en de literaire skyline kunnen we interpreteren als symbolen voor de functies *onderwijs*, *persoonlijk welzijn* en *beschaving*, zoals literatuurdidacticus Geert Vandermeersche (2018, p. 21) ze beschrijft. Alles bij elkaar onderscheidt hij acht verschillende redenen om te lezen:

- *catharsis*:<sup>14</sup> dit is de belangrijkste functie voor lezers die sterk meeleven en zich vereenzelvigen met literaire figuren. Ze zien de ervaringen van de personages als lessen voor hun eigen leven;
- *persoonlijk welzijn*: in deze visie op lezen staan plezier, escapisme en de therapeutische uitwerking van boeken centraal;
- *onderwijs*: voor deze lezers is het opdoen van kennis uit boeken de voornaamste motivatie;
- *zelfontwikkeling*: deze lezers willen door middel van verhalen hun blikveld verruimen. Ze staan ervoor open om anders naar de wereld te leren kijken. Meer nog, ze zijn ervan overtuigd dat andere zienswijzen hun geloof in zichzelf versterken;
- *morele ontwikkeling*: boeken geven inzicht in wat ethisch goed of fout is en zijn daarom voor deze lezers een middel om ‘een beter mens’ te worden

14 Het *Algemeen Letterkundig Lexicon* geeft aan dat *catharsis* uit het Grieks komt en letterlijk ‘reiniging’ betekent. De omschrijving van het begrip is als volgt: ‘Term uit de dramatheorie van Aristoteles voor het zuiverend effect van de zelfondervraging van de toeschouwer, teweeggebracht door het bijwonen van een tragedie.’ [https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_00569.php](https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_00569.php) (bezocht 7 februari 2019).

- (Vandermeersche, 2018, p. 21). Deze categorie behelst ook ‘het aanleren van een empathischer meevoelen met andere mensen’ (Vandermeersche, 2018, p. 21);
- *beschaving*: boeken zijn toegangspoorten tot Kunst met een grote K, lezen is een manier om tot een gemeenschap van cultuurliefhebbers toe te treden;
  - *politieke impact*: literatuur kan een introductie tot politieke overtuigingen zijn en aanzetten tot engagement;
  - *klimmen op de sociale ladder*: boeken staan voor ‘sociaal succes’
- (Vandermeersche, 2018, p. 21). In deze visie is belezenheid een statussymbool.

Waar al deze functies op neerkomen, is dat boeken *bakens* zijn: voor de lezers vormt een tekst een ankerpunt, dat hun oriëntatie geeft op vlak van bijvoorbeeld literaire traditie, wereldbeeld, morele overtuigingen of politieke ideeën. Een boek waarin ze zichzelf en hun omgeving herkennen, geeft houvast in de vorm van bevestiging. Een tekst die hun een nieuwe wereld laat zien, is een veilig ankerpunt in de verkenning van onbekend terrein (Hakemulder, 2007, p. 5895; Zunshine, 2006, p. 122).

Deze studie onderzoekt welke raakvlakken jeugdliteratuur heeft met het sociale vraagstuk diversiteit. Daarmee stellen we de verbinding tussen literatuur en maatschappij – tussen lezen en samen leven – centraal. In dat speelveld is de belangrijkste rol weggelegd voor de functies van lezen waarin literatuur als leidraad voor het samen leven dient. Onderwijs is het fundament van die andere motivaties. Alles begint immers bij kennisoverdracht via boeken en bij het idee dat lezen tot nadenken aanzet. Daaruit volgen de drie overige relevante functies:

- zelfontwikkeling;
- morele ontwikkeling;
- politieke impact.

Verschillende van de invullingen uit *If I Were a Book* sluiten bij deze vier functies aan. ‘If I were a book, / I’d be an endless journey’ is uitgebeeld als een boek dat als tunnel een stoomtrein overwelt (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 21). Die omschrijving kan naast escapisme (persoonlijk welzijn) ook aan onderwijs refereren. De zin ‘I’d be full of new horizons’ gaat samen met een beeld van een boek als bergtop, waarop een piepklein figuurtje een vlag plant (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 25). Zo verwijzen tekst en beeld naar zelfontwikkeling. Bij ‘I’d be an open window / over a boundless sea’ zien we het oppervlak van een opengeslagen boek als een oceaan waarop een schip vaart (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 14). Dat idee illustreert zelfontwikkeling. Hetzelfde geldt voor het beeld van een boot in boekvorm, met een anker aan een ketting, vergezeld van de tekst ‘I’d help anchor you to your truest self’ (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 19).



**AFBEELDING 7** | OPSLAG UIT *IF I WERE A BOOK* (LETRIA & LETRIA (ILL.), CHRONICLE BOOKS, 2014)

De combinatie van ‘I would sweep away ignorance’ met een boek als bezem en van ‘I’d crush violence with knowledge’ met een boek in de vorm van een onneembare burcht brengt kennis in verband met macht (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 17; 22). Beide metaforen alluderen op zelfontwikkeling en politieke impact. Op de laatste opslag zegt het boek ‘I’d like more than anything to hear someone say, ‘This book changed my life’ (Letria & Letria (ill.), 2014, opslag 26). Daarin komt het idee dat lezen onze kijk op de wereld kan beïnvloeden en onze manier van zijn kan veranderen, sterk naar voren.

#### 4. WERKTUIGEN VOOR DIT ONDERZOEK

De verschillende redenen om te lezen hebben Vandermeersche en zijn collega’s van de onderzoeksgroep Cultuur en Educatie (Universiteit Gent) vertaald naar lezersprofielen. Onder de noemer #daaromleesik stelden ze een leestest op, die naar die types lezers leidt.<sup>15</sup> We concentreren ons hier op de profielen die horen bij de vier functies met de nadruk op lezen en samen leven die bovendien uitgaan van de beslissings- en daadkracht van de lezers:

- bij *onderwijs* hoort het profiel van de *ontdekker*, die hunkert naar kennis;
- *zelfontwikkeling* is wat de *verrekkijker* nastreeft. Dit type lezer leest om zichzelf te bevragen en ter discussie te stellen, en om de dingen anders te leren bekijken;

<sup>15</sup> <https://dekrook.be/leestest> (bezocht 7 februari 2019) of <https://daaromleesik.be/leestest/> (bezocht 19 juni 2019).

- *morele ontwikkeling* is de voornaamste motivatie voor de *padvinder*, die literatuur als een ethisch kompas beschouwt;
- *politieke impact* is de belangrijkste drijfveer voor de *wereldverbeteraar*. Deze lezer zoekt in boeken betere versies van de bestaande samenleving en laat zich door literatuur inspireren tot activisme.

De lezersrollen verwijzen elk naar een instelling van lezers, waarachter een welbepaald denkkader schuilgaat. Wie ethisch gesproken wijzer wil worden van literatuur leest immers op een andere manier dan wie in boeken ideeën voor sociale verandering wil vinden. Om die verschillende categorieën voor dit onderzoek praktisch toepasbaar te maken, verbinden we de functies en profielen telkens met een representatief *instrument*. Dat gereedschap is een ingang in de tekst die leidt naar het mentale kader dat bij die rol past.<sup>16</sup> Dit zijn de werktuigen die we aan de verschillende profielen koppelen:

- de *ontdekker* vergaart kennis met een *loep*;
- de *verrekijker* verbreedt de horizon – hoe kan het ook anders? – met een *verrekijker*;
- de *padvinder* oriënteert zich met een *kompas*;
- de *wereldverbeteraar* werkt met een *moersleutel* aan een betere samenleving.

De instrumenten zijn naast kenmerkend ook gemakkelijk herkenbaar. Naar die symbolische werktuigen zullen we dan ook de hele tekst door verwijzen. We gebruiken ze als kapstokje, wanneer we bijvoorbeeld theoretische inzichten verklaren, literaire teksten analyseren, of lezersvaardigheden bespreken. Met die instrumenten kunnen we telkens eenvoudig verduidelijken welke functie in die bepaalde context relevant is. Ze zijn bedoeld als houvast voor de lezers. Samengevat:

**CONCEPTEN: FUNCTIES, PROFIELEN EN INSTRUMENTEN**

<b>motivatie</b>	<b>profiel</b>	<b>instrument</b>
<i>onderwijs (fundament)</i>	<i>ontdekker</i>	<i>loep</i>
<i>zelfontwikkeling</i>	<i>verrekijker</i>	<i>verrekijker</i>
<i>morele ontwikkeling</i>	<i>padvinder</i>	<i>kompas</i>
<i>politieke impact</i>	<i>wereldverbeteraar</i>	<i>moersleutel</i>

<sup>16</sup> Vergelijk het concept van cognitieve *framings* die naar achterliggende *frames* leiden (Tenngart, 2012, p. 37), waar we later nog op terugkomen.

## 5. OPZET VAN HET ONDERZOEK

In deze studie vertrekken we vanuit abstracte ideeën over de functies van literatuur – zoals we hierboven al lieten zien. We gaan hierna dieper in op de literatuuropvatting die de *verre kijker*, *padvinder* en *wereldverbeteraar* met elkaar verbindt. We leggen uit wat hun gemeenschappelijke kijk op jeugdboeken kenmerkt. Van daaruit werken we toe naar specifieke invullingen van de functies. Hoe passen we onderwijs, zelfontwikkeling, morele ontwikkeling en politieke impact toe op het vlak van etnisch-culturele verscheidenheid in jeugdboeken? Zo brengen we de fenomenen jeugdliteratuur en diversiteit met elkaar in verband.

Daarna zoomen we in op de stand van zaken in de Nederlandse jeugdliteratuur. Wie zijn de *verre kijkers*, *padvinders* en *wereldverbeteraars* in het Nederlandstalige jeugdboekenveld? Waar vinden we de boeken die lezers een *verre kijker*, *kompas* of *moersleutel* aanreiken? Welke theoretische concepten kunnen als *verre kijker*, *kompas* of *moersleutel* dienen, en zijn dus handige werktuigen voor *verre kijkers*, *padvinders* of *wereldverbeteraars*? Dat gaan we na in het hoofdstuk ‘Op zoek naar *verre kijkers* en *wereldverbeteraars* in de Nederlandse jeugdliteratuur’.

Vervolgens presenteren we in ‘Leeswijzer: naar cultuurkritische geletterdheid’ een handleiding voor het lezen van jeugdboeken door een lens afgesteld op etnisch-culturele diversiteit. In die leeswijzer gaan we onder meer na hoe teksten de eerdergenoemde instrumenten kunnen aangeven. Op welke manieren schuiven boeken het perspectief van de *verre kijker*, *padvinder* of *wereldverbeteraar* naar voren? Daarnaast zoeken we ook uit welke lezersvaardigheden bij deze profielen passen.

We sluiten het onderzoek af met een casus. Dat hoofdstuk, getiteld ‘Een duik in het verleden’, omvat een literaire analyse die we uitwerken volgens de principes van de leeswijzer. We kozen *De duik* (2014) van Sjoerd Kuiper en Sanne te Loo (ill.) als onderwerp van de casestudy.

We hebben dit boek zo geschreven dat de verschillende hoofdstukken in principe zelfstandig te lezen zijn, al zal het betoog als geheel uiteraard beter steek houden voor lezers die de tekst volledig doornemen.





# 1 LEZEN, LEVEN EN WETEN

## WETENSCHAPPELIJKE ACHTERGROND BIJ DE IDEOLOGIEKRITISCHE LITERATUUROPVATTING EN DE COGNITIEVE BENADERING VAN (JEUGD)LITERATUUR

SARA VAN DEN BOSSCHE

### 1. LEZEN EN SAMEN LEVEN: DE WISSELWERKING TUSSEN LITERATUUR EN MAATSCHAPPIJ

In dit hoofdstuk verklaren we de principes van de literatuuropvatting die de *verreiker*, *padvinder* en *wereldverbeteraar* met elkaar verbindt. Kenmerkend voor hun gemeenschappelijke kijk op jeugdboeken is dat literatuur de wereld reflecteert – denk aan de miniatuurwereld in de broeikas uit de inleiding. Die literatuuropvatting ligt eveneens aan de basis van dit onderzoek. Net als John Stephens, die pionierswerk verrichtte met *Language and Ideology in Children's Fiction* (1992, p. 67), nemen we aan dat we in boeken een gefictionaliseerde versie van de maatschappelijke verhoudingen vinden.<sup>1</sup> Er zijn verschillende gradaties van fictionalisering denkbaar, sommige broeikaswerelden lijken verder af te staan van de ‘echte’ wereld dan andere, maar allemaal zeggen ze (impliciet) iets over de kijk op de realiteit van de auteur.

1 '[P]resenting their imaginary versions of social relationships in the actual world' (Stephens, 1992, p. 67).



Zoals Joke Linders-Nouwens (1978, p. 4) uitlegt, zijn lezen en samen leven in deze opvatting onlosmakelijk met elkaar verbonden.<sup>2</sup> Die zienswijze beklemtoont dan ook de werking van boeken als bakens voor de lezers. Daarbij passen de volgende eigenschappen van boeken als ankerpunten, die we in de eerstvolgende paragrafen verder uitwerken:

- ‘Literatuur verwijst naar de algemene menselijke aard’;
- ‘Literatuur is exemplarisch’;
- ‘Literatuur biedt uitbreiding van ervaringen’ (Linders-Nouwens, 1978, p. 4).

#### ‘LITERATUUR VERWIJST NAAR DE ALGEMENE MENSELIJKE AARD’ – PERSOONLIJK WELZIJN

De formulering ‘algemeen menselijk’ doet uitschijnen dat er zoiets bestaat als een universele beleving, maar de ‘menselijke aard’ is uiteraard relatief en afhankelijk van de context waarin iemand opgroeit en leeft. Toch zijn we het met Linders-Nouwens eens dat literaire teksten per definitie gaan over diepmenselijke gevoelens, angsten en twisten. Die hebben schrijvers, personages en lezers mogelijk met elkaar gemeen, onder meer omdat de personages in literaire teksten lijken op de lezers in de wereld buiten de tekst (Nikolajeva, 2014; Stephens, 1992). Zoals Margaret Meek (2001, p. ix) het stelt: literaire teksten verkennen datgene wat ons maakt tot wie we zijn. Ze houden ons een spiegel voor – daarin zien we een reflectie van onze emoties. In deze visie primeert de reflecterende, spiegelende werking van literatuur. Dankzij deze spiegelfunctie heeft lezen effect op het publiek. Hierin zien we gelijkenissen met de functie *catharsis*, aangezien daarin de nadruk ligt op vereenzelviging voor lezers die levenslessen trekken uit de belevenissen van de verhaalfiguren waarover ze lezen (Vandermeersche, 2018).

#### ‘LITERATUUR IS EXEMPLARISCH’ – MORELE ONTWIKKELING

We zien literatuur dus ‘op de eerste plaats als een deel in het geheel van menselijke ervaringen’ (Linders-Nouwens, 1978, p. 4), wat maakt dat ze een voorbeeldfunctie voor de lezers kan hebben. Het uitgangspunt dat literaire teksten deel uitmaken van de menselijke beleving resulteert in ‘aandacht voor het effect ervan op de emoties en het karakter van de lezer’, aldus Linders-Nouwens (1978, p. 4). Voor de lezers stellen boeken een voorbeeld (Linders-Nouwens, 1978, p. 4). Ze vervullen een *socialiserende* rol, vervat in de levenslessen die kenmerkend zijn voor de functie *catharsis*; als bakens wijzen ze (jonge) lezers de weg in de wijde wereld. In die geest ziet jeugdliteratuurwetenschapper Maria Nikolajeva (2014, p. 21) lezen als het krachtigste, want

2 In deze literatuuropvatting is de autonomie van een tekst als kunstwerk van minder groot belang dan de maatschappelijke functie ervan.

directste, pad naar kennis over de wereld. Dankzij de *loep* van de jeugdliteratuur kunnen kinderen de wereld waarin ze opgroeien leren kennen. Boeken geven hen inzicht in de plaats en de rol die zij in die wereld kunnen gaan innemen.<sup>3</sup> Frank Hakemulder (2007, p. 5988) heeft het in deze context over de effecten van literatuur ‘op normen en waarden, ofwel een morele werking’ en ‘op de ethische reflectie, namelijk het stimuleren hiervan’. In deze functie herkennen we dus ook het *kompas* van de *padvinder*, omdat lezers over de gestelde voorbeelden nadenken en ze kunnen aanvaarden of verwerpen.

#### ‘LITERATUUR BIEDT UITBREIDING VAN ERVARINGEN’ – ZELFONTWIKKELING

Boeken zijn naast spiegels ook een venster op de wereld. Dankzij verbeeldingskracht kan literatuur de belevingswereld van de lezers verruimen en zelfontwikkeling tweebrengen. Dat kenmerk komt overeen met de eigenschappen van het instrument van de *verrekijker*. De kern van de *verrekijker*-functie is dat je voorbij de spiegel kijkt en ook andere belevingen dan jouw eigen ervaringen in beschouwing neemt. Zelfontwikkeling (Vandermeersche, 2018, p. 21) betekent dat je jezelf ontwikkelt door je horizon te verbreden en voorbij je eigen grenzen te kijken. Deze invulling van zelfontwikkeling staat of valt met interactie met anderen. Je leest niet om het herkenbare in de spiegel te zien, maar net het andere, het nieuwe, dat je blik op jezelf verrijkt.

Het resultaat van deze uitgangspunten samen is dat boeken altijd *ideologisch* geladen zijn. Omdat ze gaan over de menselijke beleving, voorbeelden stellen, en de belevingswereld kunnen uitbreiden, drukken ze onvermijdelijk een bepaald wereldbeeld uit.<sup>4</sup>

#### DEFINITIE: IDEOLOGIE

In dit onderzoek gebruiken we de termen *ideologie*, *wereldbeeld* en *maatschappijvisie* als synoniemen. Om de inhoud van *ideologie* af te bakenen nemen we de definitie van John Stephens uit *Language and Ideology in Children's Fiction* (1992) over. *Ideologie* staat daarin voor het geheel van sociale, politieke of morele opvattingen (Stephens, 1992, p. 9), dat ofwel nadrukkelijk uit een tekst spreekt ofwel – vaker nog – onder de oppervlakte verscholen ligt.

De omschrijving van Luc Herman en Bart Vervaeck uit *Vertelduivels: Handboek verhaalanalyse* (2009) sluit hier nauw bij aan. Zij vatten *ideologie* ‘zo ruim mogelijk op als het geheel van al of niet bewuste

3 Zie Stephens (1992, p. 8); Sands-O'Connor (2004, p. 38, 40); Bradford et al. (2008, p. 2); Hillel en Plastow (2010, p. 5, 8); Johnston (2013, p. 90).

4 Vergelijk Meek (2001, p. x); Paul (2009, p. 88); Hillel en Plastow (2010, p. 5).

opvattingen over de mens en de wereld' (Herman & Vervaeck, 2009, p. 15). Ze voegen daaraan toe dat ze *ideologie* als een neutraal begrip beschouwen: 'Als synoniem voor 'mens- en wereldbeeld' heeft de term dus geen negatieve connotaties' (Herman & Vervaeck, 2009, p. 15). Hierin volgen we hen. Wanneer we in dit onderzoek het begrip *ideologie* gebruiken, veronderstellen we dus geen negatieve bijklank.

## 2. LEZEN EN WETEN: WAAROM BOEKEN ONZE KIJK OP DE WERELD KUNNEN VERANDEREN

### BOEKEN EN HET BREIN: DE COGNITIEVE LITERATUURWETENSCHAP

Zoals gezegd leidt het uitgangspunt dat literaire teksten deel uitmaken van de 'menselijke ervaringen' tot 'aandacht voor het effect ervan op de emoties en het karakter van de lezer' (Linders-Nouwens, 1978, p. 4). De impact van boeken op lezers vormt de spil van een tak van de literatuurwetenschap die verhalen vanuit een *cognitieve* invalshoek benadert. De cognitieve literatuurwetenschap verdiept literaire analyses met inzichten uit de cognitiewetenschap. Die levert kennis over de menselijke cognitie – het 'kenvermogen' – en de structuur van ons denken.<sup>5</sup> Nikolajeva (2014) legt uit dat we dankzij de kruisbestuiving tussen literatuur- en cognitiewetenschap empirisch bewijs kunnen leveren voor veronderstellingen over de waarde van literatuur als bron van kennis die tot nog toe louter op intuïtie gebaseerd waren. In de volgende paragrafen behandelen we voor dit onderzoek nuttige inzichten in de verhouding van ons brein tot boeken.

De cognitieve literatuurwetenschap past in de bredere cognitieve benadering die ook kunst en cultuur onderzoekt. Het basisprincipe daarin is dat kunst niet losstaat van de werkelijkheid, maar ingebed is in een proces van sociaal leren. Zoals Hakemulder (2007, p. 5987) het stelt: '[L]iteratuur en kunst in het algemeen [hebben] de functie ons een hernieuwd bewustzijn te geven van datgene dat wij door het psychologische proces van automatisering, gewenning of afstomping niet meer waarnemen.'<sup>6</sup> De essentie van kunst volgens die visie is dat ze op een vernieuwende manier naar de wereld kijkt en over die inzichten communiceert (Zunshine, 2010),<sup>7</sup> wat dus overeenkomt met onze *verrekijker*-functie. Voor cognitieve cultuurweten-

5 Zie *Dikke Van Dale*: 'multidisciplinaire tak van wetenschap (waarin m.n. taalkundigen, informatici en psychologen werkzaam zijn) die de menselijke cognitie bestudeert, m.n. aan de hand van de studie van natuurlijke taal en perceptieonderzoek'.

6 Hakemulder (2007, p. 5987) verwijst in zijn artikel naar het essay 'Art as technique' van de Russische formalist Viktor Shklovsky, oorspronkelijk gepubliceerd in 1917.

7 Zie ook Van den Bossche (2018, pp. 455-456).

schappers betekent dit dat kunst sociale verandering kan aandrijven: '[S]uccessful works of art, like other enabling innovations, are engines, not reflections, of culture' (Spolsky in Zunshine, 2010, p. 12). Kunst in het algemeen – en dus ook literatuur – helpt de toeschouwers of lezers iets nieuws te herkennen en begrijpen om dat nieuwe inzicht vervolgens te gebruiken om de wereld rondom hen te vernieuwen (Zunshine, 2010).

Boeken kunnen de lezers nieuwe denkwijzen bieden en hun denkstructuren veranderen. Van deze hypothese gaan ook Linders-Nouwens en Stephens uit. Linders-Nouwens (1978) merkt zoals aangegeven op dat literatuur het gezichtsveld van de lezers kan oprekken; Stephens (2011) stelt dat fictie de houding van het publiek kan kneden.<sup>8</sup> De reden hiervoor, volgens Stephens, is dat ideologie steeds aan of onder de oppervlakte van de tekst aanwezig is. Waar deze beide jeugdliteratuurwetenschappers deze redenering louter aannemen, gaan cognitieve literatuurwetenschappers een stapje verder: zij leveren er bewijzen voor. Hieronder gaan we in op hoe ze dat precies doen. Welke inzichten in de werking van het brein helpen ons om te verklaren dat boeken het denken van lezers kunnen beïnvloeden?

#### HET 'LEZENDE' EN HET 'BELEVENDE' BREIN: DE WERKING VAN SPIEGELNEURONEN

Een belangrijk cognitief inzicht is dat lezen invloed heeft op de manier waarop ons brein met de 'echte' wereld interageert (Nikolajeva, 2014). Cognitief literatuurwetenschapper Peter Stockwell (2002) schrijft hierover:

[T]he process of literary context creation is understood as essentially the same process as the means by which we understand the context, background and setting of all discourse. Our ability to talk about literary and fictional characters, places and events as if they were real, our ability to imagine new situations in which they might live, our ability to write sequels and stage dramatisations, all arise from our general ability to create rich contextual worlds from very limited and under-specified strings of language in texts. (Stockwell, 2002, p. 92)

Op basis van neurologische experimenten kunnen cognitieve literatuurwetenschappers aantonen dat ons brein op fictionele werelden reageert alsof ze echt zijn. We kunnen stellen dat ons 'lezende' brein samenvalt met ons 'belevende' brein. Cognitief gezien is 'belevend denken' – wanneer je iets meemaakt – niet anders dan 'lezend denken' – wanneer je enkel over een ervaring leest.

8 Vergelijk ook Stephens (1992, p. 48): '[N]arrative fictions [...] are constructed with the intent of shaping reader responses, and hence reader attitudes'.

Neuropsycholoog Erik Scherder geeft in *Hersenen willen lezen* (2018) aan dat de verklaring hiervoor is dat lezen verschillende gebieden van het brein aanspreekt. Er bestaat niet één unieke, specifieke hersenregio die zich enkel om lezen bekommert. Integendeel, wanneer we lezen, worden verschillende domeinen geactiveerd, die we ook nodig hebben voor andere functies. Voorbeelden daarvan zijn het visuele, motorische en auditieve gebied (Scherder, 2018). Wanneer we lezen, komen gegevens uit al die afzonderlijke domeinen samen op één plek (het 'temporo-pariëtale-occipitale associatieve gebied' (Scherder, 2018, p. 27)), waar ze geïntegreerd worden. De neuropsycholoog licht toe:

Hierdoor kunnen uw hersengebieden ook informatie met elkaar uitwisselen: wat u leest, bijvoorbeeld iets héél spannends, kan u aangespannen spieren bezorgen (somasensorisch). Als u leest dat een kind in nood schreeuwt of roept om zijn moeder, 'hoort' u de angstige stem van het kind (auditief). Of als twee geliefden elkaar uiteindelijk vinden, voelt u uw eigen hartslag omhooggaan (somasensorisch). Mooi hè, dat al die zintuiglijke informatie bij elkaar komt en dat u, met de kennis van de hersengebieden, kunt verklaren waarom lezen u zó boeit, opwindt, ontspant, vreugde geeft, kortom, 'verrijkt'! (Scherder, 2018, p. 28)

De denkprocessen betrokken in lezen en beleven zijn dus sterk vergelijkbaar: wanneer we 'lezend denken' vertonen we dezelfde soort hersenactiviteit als wanneer we 'belevend denken', dat heeft empirisch onderzoek aangetoond (Crisp & Turner, 2009). Dat hebben we te danken aan onze sterke verbeeldingskracht:

Mental imagery has been found to elicit emotional and motivational responses similar to those of real experiences (Dadds, Bovbjerg, Redd, & Cutmore, 1997), and neuropsychological studies have shown that mental imagery shares the same neurological basis as perception and uses neurological mechanisms similar to those for memory, emotion, and motor control (Kosslyn, Ganis, & Thompson, 2001). (Crisp & Turner, 2009, p. 233)<sup>9</sup>

We zouden kunnen vermoeden dat lezen een 'tweedehands' ervaren van het gebeurde betekent, maar voor ons brein is dat niet zo. Het maakt nagenoeg geen onderscheid tussen beleving uit de eerste of de tweede hand, tussen lezen en beleven.

9 Crisp en Turner (2009, p. 233) vermelden de volgende studies: Dadds, M.R., Bovbjerg, D.H., Redd, W.H., & Cutmore, T.R. (1997). Imagery in human classical conditioning. *Psychological Bulletin*, 122, 89-103; Kosslyn, S.M., Ganis, G., & Thompson, W.L. (2001). Neural foundations of imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 635-642.

Dat feit verklaart waarom we, zoals Scherder ook aangeeft, helemaal kunnen opgaan in een verhaal. Nikolajeva (2014, p. 83) stelt: ‘Our cognitive and emotional engagement with fiction is not an abstract romantic idea; it is unequivocally based on brain activity.’<sup>10</sup> De zenuwverbindingen in de hersenen die aangeduid worden als *spiegelneuronen* zijn hiervoor verantwoordelijk. Nikolajeva (2014, p. 7; nadruk in origineel) licht toe wat de cruciale gevolgtrekking is: ‘[R]eading fiction makes the brain *simulate* cognitive and affective responses to the actual world, and therefore [...] can improve our understanding of the actual world.’ Het is onomstotelijk bewezen dat we het fenomeen literatuur *als geheel* kunnen zien als de *loep* waarmee de *ontdekker* inzichten over de wereld opdoet.

We kunnen uit boeken feitelijke kennis halen, zoals dat de aarde niet plat is, of in 24 uur om haar eigen as draait. Nog belangrijker voor deze studie is dat we in boeken ook maatschappelijke kennis kunnen vinden:

Fictional worlds [...] represent various aspects of society and should therefore be able to transmit social knowledge: a knowledge and understanding of societal structures, mechanisms and practices. As an acknowledged vehicle of child socialisation, [...] fiction should be able to teach novice readers about societal norms and about the kinds of relationships and behaviours any given society expects of its members. (Nikolajeva, 2014, p. 31)

Op de aard van die sociale inzichten gaan we hierna verder in.

### 3. LEZEN, WETEN EN SAMEN LEVEN: LITERATUUR ALS OEFENSCHOOL VOOR SOCIALE VAARDIGHEDEN

#### HET ‘MEELEVENDE’ BREIN: DE RELATIE TUSSEN LITERATUUR EN EMPATHIE

Stockwell (2002, p. 92) wees al op ‘[o]ur ability to talk about literary and fictional characters, places and events as if they were real’. Voor onze hersenen is wat we voelen wanneer we over personages lezen net zo echt als wat we voelen wanneer we ons in ‘echte’ andere mensen verplaatsen. Ons brein is naast ‘belevend’ ook ‘meelevend’.

We hebben van nature de aanleg om met anderen mee te leven, zoals gezegd dankzij de spiegelneuronen. Meeleven is eigenlijk niets anders dan proberen iemand anders te begrijpen, leggen cognitieve literatuurwetenschappers uit:

<sup>10</sup> Nikolajeva verwijst hiervoor naar de volgende studie: Kidd, D.C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(3156), 377-380.

Simon Baron-Cohen points out that ‘attributing mental states to a complex system (such as a human being) is by far the easiest way of understanding it,’ that is, of ‘coming up with an explanation of the complex system’s behavior and predicting what it will do next. (Zunshine, 2006, p. 7)<sup>11</sup>

Evolutionair gezien is meeleven, je verplaatsen in hoe een ander denkt en zou kunnen handelen, een kwestie van overleven.

We doen het ook wanneer we lezen. Literatuur heeft namelijk het vermogen om mentale toestanden weer te geven (Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza, & Trifiletti, 2015). Nikolajeva (2014) legt uit:

Fiction creates situations in which emotions are simulated; we engage with literary characters’ emotions because our brains can, through mirror neurons, simulate other people’s goals in the same manner as it can simulate our own goals, irrespective of whether these ‘others’ are real or fictional. (Nikolajeva, 2014, p. 83)

Deze capaciteit is uniek voor verhalende teksten; ze onderscheidt fictie van andere soorten (niet-narratieve) teksten (Nikolajeva, 2014). *Wat doet het boek?* (2017), een onderzoeksrapport van Stichting Lezen, schrijft een deel van de werkingskracht van fictie aan dit vermogen toe. Boeken focussen meestal op de individuele beleving van een personage. Een dergelijk persoonlijk verhaal is volgens een aantal empirische onderzoeken effectiever dan (zakelijke) informatie (Stichting Lezen, 2017). In literaire teksten krijgen we een inkijk in de mentale toestand van een (of enkele) hoofdrolspeler(s), die we van nabij volgen. We krijgen doorgaans een breed gamma aan nuances in het denken van die figuur mee en zijn er dus nauw bij betrokken. Daardoor nemen we gemakkelijk aan wat die ‘persoon’ denkt en zegt. We zullen diens perceptie en opvattingen niet zo snel betwisten, terwijl we dat met algemene, onpersoonlijke overtuigingen eerder geneigd zijn te doen (Stichting Lezen, 2017). Abstracte sociale principes zijn namelijk minder genuanceerd en daardoor eenvoudiger omver te werpen. Een concrete, persoonlijk gekleurde invulling van datzelfde abstracte principe roept vaak meer begrip op: ‘Individuele ervaringen (‘ik stal een mand met rijst om mijn gezin te kunnen voeden’) kunnen iemands perspectief op een algemene norm (‘stelen is slecht’) veranderen of nuanceren’ (Stichting Lezen, 2017, p. 10).

<sup>11</sup> Zunshine (2006, p. 7) verwijst naar het boek *Mindblindness: An Essay on Autism and a Theory of Mind* van Simon Baron-Cohen uit 1995.

Een van de mogelijke uitwerkingen van literatuur die Hakemulder (2007, p. 5988) vermeldt, is dan ook de invloed ‘op bepaalde vaardigheden die ons kunnen helpen in die ethische reflectie, bijvoorbeeld het je in kunnen leven in de positie van anderen.’ Hij vult aan: ‘[U]it de beschikbare studies blijkt wel dat literatuur de morele ontwikkeling van kinderen inderdaad kan stimuleren’ (Hakemulder, 2007, p. 5988). We kunnen literatuur dus beschouwen als een oefenschool voor sociale vaardigheden – denk terug aan de kiemen uit de broeikas die de lezers kunnen oogsten.

Een recente studie van Caspar J. Van Lissa et al. (2016) bevestigt de bevinding van Hakemulder. Die auteurs stellen empirisch vast dat we reageren op vertellende personages alsof we met hen in een gesprek verwickeld zijn. Een procedé met een verhaalfiguur als verteller roept gelijkenissen op met een een-op-een-conversatie.<sup>12</sup> Daardoor kan de illusie ontstaan dat we direct betrokken zijn bij het communicatieproces van de tekst (Van Lissa, Caracciolo, Van Duuren, & Van Leuven, 2016). De kennis dat de wereld in een verhaal verzonnen is, doet geen afbreuk aan die illusie.<sup>13</sup> Volgens Van Lissa et al. (2016) kunnen we zelfs als we goed beseffen dat we met fictieve ‘personen’ te maken hebben, *empathie* of *sympathie* voor hen voelen. Dat werkt op dezelfde manier als in de ‘echte’ wereld, stellen zij: ‘The text’s fictionality [...] does not make a fundamental difference when it comes to feeling empathy or sympathy for the protagonist: real-world intersubjectivity and readers’ responses to characters build on the same background of predispositions and assumptions’ (Van Lissa et al., 2016, p. 55).

#### DEFINITIE: EMPATHIE

*Empathie of inlevingsvermogen* legt Maria Nikolajeva (2014) als volgt uit: het houdt in dat we de emoties van verhaalfiguren begrijpen zonder ze te delen en dat we onze eigen gevoelens afgescheiden houden van die van de personages. We projecteren de emotie op het personage. Dat kunnen we doen vanuit levens- of leeservaring (Nikolajeva, 2014, p. 89).<sup>14</sup> We zijn dan publiek, kijkers die uit voorzichtigheid een emotionele afstand houden (Kotovych, Dixon, Bortolussi, & Holden, 2011, p. 262). Omdat onze persoonlijke emoties er niet in vermengd geraken is deze vorm van identificeren neutraal. We noemen ze ook *empathische identificatie*, en ze komt overeen met *zelfontwikkeling*, de houding van de *verrekijker*.

12 Zie ook Kotovych et al. (2011, p. 261).

13 Vergelijk Zunshine (2006, p. 67).

14 ‘[T]o understand characters’ emotions without sharing them, as well as to keep our own emotions separate from the characters’; ‘projecting the emotion either from life experience or from a previous literary experience’ (Nikolajeva, 2014, p. 89).



*Empathie* is niet te verwarren met *emotionele identificatie* of *sympathie*. Het *Algemeen Letterkundig Lexicon* stelt: 'Komt de lezer tot goedkeuring en confirmatie van de gevoelens en het temperament van een personage, dan spreekt men van emotionele identificatie of sympathie.'<sup>15</sup> Deze vorm van identificeren wordt ook als *immersieve identificatie* aangeduid, omdat lezers in die gevallen ondergedompeld zijn in het verhaal (Nikolajeva, 2014). De lezers zijn in dat geval geen kijkers maar deelnemers, die de personages 'worden' (Kotovych et al., 2011). Dergelijke participatie komt tot stand wanneer bij het lezen zelfkennis in het geheugen wordt geactiveerd, doordat de personages of de gebeurtenissen de lezers aan eigen ervaringen herinneren (Kotovych et al., 2011).

Het onderscheid tussen *empathische* en *immersieve identificatie*, en tussen de achterliggende impulsen *zelfontwikkeling* en *vereenzelviging*, is van cruciaal belang voor dit onderzoek.

### 'WIJ' VERSUS 'ZIJ': EMPATHISCHE IDENTIFICATIE EN IDENTITEITSVORMING

Identificatie – in het bijzonder de empathische variant ervan – speelt een voorname rol in identiteitsvorming. Als mensen delen we onszelf en anderen in groepen in. Ons brein is daar als het ware voor geprogrammeerd. Zoals imagoloog Joep Leerssen (2007, p. 335) aangeeft: 'There is no cognition without recognition.' Er is geen kennen zonder herkennen, de basis voor het menselijke weten zijn overeenkomsten en verschillen. Ook cognitief literatuurwetenschapper Paul Tenngart (2012) wijst hierop:

[H]et fundamenteelste in het menselijke denken [zijn] gelijkenissen en verschillen tussen fenomenen in onze omgeving. Ontwikkelingspsychologen hebben aangetoond dat het vermogen om onderscheid te maken tussen gelijkenis en verschil al bij zuigelingen heel belangrijk is. Iets dat lijkt op iets anders vergt geen nieuwe aandacht, dat geldt daarentegen wel voor iets dat zich onderscheidt. (Tenngart, 2012, p. 26; onze vertaling)<sup>16</sup>

Evolutionair gezien is het van vitaal belang om te weten wie bij jou en jouw 'soort' horen en wie niet. Die laatste zouden namelijk een bedreiging kunnen betekenen. De fundamentele impuls om te categoriseren is dus een kwestie van 'survival of the fittest' – de wet van de best aangepaste.

Indelen in groepen doen we bijgevolg enerzijds op basis van gelijkenissen. 'Wij zijn zoals jullie, dus wij horen bij elkaar', luidt de logica dan. Positieve identificatie, ofwel herkenning, schept een band. Cognitief onderzoek laat zien dat kinderen

<sup>15</sup> Zie [https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_00608.php](https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_00608.php) (bezocht 15 oktober 2018).

<sup>16</sup> '[D]et mest grundläggande i det mänskliga tänkandet: likheter och skillnader mellan fenomen i omvärlden. Utvecklingspsykologer har visat att förmågan att skilja mellan likhet och skillnad är mycket viktig redan hos spädbarn. Något som är likt något annat kräver inte ny uppmärksamhet, det gör däremot något som skiljer ut sig' (Tenngart, 2012, p. 26).

al vanaf heel jonge leeftijd een voorkeur voor de ‘wij-’ of ‘in-group’ vertonen.<sup>17</sup> Anderzijds geven ook verschillen aanleiding tot een indeling. ‘Zij zijn niet zoals wij, dus zij horen niet bij ons’, gaat de redenering dan.<sup>18</sup> Negatieve identificatie kan resulteren in afwijzing. In beide gedachtegangen geënt op saamhorigheid of afkeuring zien we mechanismen van in- en uitsluiting aan het werk. We laten sommigen tot onze groep toe, anderen houden we er liever buiten. Omdat we onszelf zo definiëren, belanden we haast vanzelf in een verhaal van ‘wij versus zij’.

Waar de scheidingslijn tussen ‘wij’ en ‘zij’ loopt, is – zoals we ook al in de inleiding aangaven – sociaal en cultureel bepaald. De neiging om te categoriseren is in ons brein ingebakken, maar de manier waarop we individuen klasseren, is dynamisch. Afhankelijk van de context waarin we ons bevinden, zullen we ons mogelijk op basis van wisselende eigenschappen met of tegen anderen identificeren. Een indeling naargelang beroep of opleiding kan bijvoorbeeld heel andere allianties opleveren dan een classificatie gebaseerd op leeftijd, geslacht of bloedgroep, om maar enkele mogelijke bepalende factoren te noemen.

Het wij-zij-denkproces speelt ook mee wanneer we lezen. Net omdat categorisatie deels beïnvloed wordt door culturele en maatschappelijke normen, kan literatuur er invloed op hebben. In boeken gaan we voornamelijk op zoek naar personages zoals ‘wij’. Naar deze neiging verwijzen Maria Kotovych et al. (2011) als *homophily*. Het sociologische concept *homofilie* staat letterlijk voor ‘love of sameness’.<sup>19</sup> Het begrip verwijst naar ‘[the] theory that similar individuals will move toward each other and act in a similar manner’.<sup>20</sup> Toegepast op een literaire context kunnen we *homofilie* volgens Kotovych et al. (2011, p. 263) begrijpen als ‘the similarity, either demographic or attitudinal, between the reader and the character’. In ditzelfde verband stelt Lawrence R. Sipe (2008) dat lezers zichzelf als het ware in de verhalen die ze lezen invoegen. Ze verbinden de wereld in de tekst met hun eigen leven. Ze trekken conclusies over zichzelf en hun wereld op basis van de tekst en leiden omgekeerd kennis over de wereld in de tekst af vanuit hun kennis over zichzelf en hun leefwereld.<sup>21</sup> Doordat ze op die manier hun eigen ervaringen in de tekst verweven, geven lezers zichzelf er een plek in. Door het oproepen van persoonlijke herinneringen worden de lezers deelnemers van het verhaal. Een hoge graad van gelijkens tussen een personage en de lezers kan aanleiding geven tot participerende

17 Zie Dunham, Scott Baron en Carey (2011); Buttelmann, Zmyj, Daum en Carpenter (2013); Sparks, Schinkel en Moore (2017).

18 Zie Devereux (2001); Meek (2001); Nikolajeva (2004); Aerila en Kokkola (2013).

19 <https://www.britannica.com/topic/homophily> (bezocht 21 augustus 2019).

20 <https://www.britannica.com/topic/homophily> (bezocht 21 augustus 2019).

21 Zie Hinton en Rodriguez (2014, p. 105); Nikolajeva (2014, p. 25).

– of immersieve – identificatie, die dan weer afwijzing van ‘andere’ of vreemd aanvoelende figuren met zich mee kan brengen. Empathische of observerende identificatie – de houding van de *verre kijker* – laat meer ruimte voor ‘anders-zijn’.

Over lezen en identiteitsvorming merkt Meek (2001) op:

If we agree that literature offers and encourages a continuing scrutiny of ‘who we think we are’, we have to emphasise the part that children’s literature plays in the development of children’s understanding of both *belonging* (being one of us) and *differentiation* (being other). (Meek, 2001, p. x; nadruk toegevoegd)

Boeken voor jonge lezers kunnen hen aan de ene kant het idee geven dat ze thuishoren in een bepaalde groep. Dat is te danken aan een gevoel van *herkenning* (‘belonging’ – ‘being one of us’). Aan de andere kant vinden we een *verkennde* impuls in jeugdboeken. Die kan lezers ertoe aanzetten hun individuele of groepsidentiteit af te bakenen tegenover die van anderen (‘differentiation’ – ‘being other’). Het begrip *herkenning-verkenning* komt overeen met het duo *spiegel-venster*, dat we aan het begin van dit hoofdstuk aanhaalden. Hier komen we later nog op terug.

#### VERDIEPING: LITERAATUUR EN IDENTITEITSVORMING

In dezelfde geest als Lawrence R. Sipe (2008) en Maria Kotovych et al. (2011) betoogt John Stephens (1992) dat lezen een band schept tussen de lezers en de personages enerzijds en tussen de lezers en hun eigen zelfbeeld anderzijds. Gestimuleerd door hun vermogen tot empathie vragen lezers zich bij de gebeurtenissen in een tekst af ‘Voel ik me ook zo?’ of ‘Wat zou ik doen in deze situatie?’ (Stephens, 1992) Zulke reacties gaan niet over de verhaalfiguren, maar over henzelf. Lezers die op die manier literatuur beleven, zo stelt Stephens,

[are] engaging with a structured form of the larger process whereby the self negotiates its own coming into being in relation to society. That is, reading re-enacts the process through which an individual constructs a self through the interaction of the ego and the social formation. (Stephens, 1992, p. 69)

Voor lezers met een dubbele focus – op de personages en op zichzelf – bootst lezen het socialiseringsproces waarin ze hun plek in de maatschappij zoeken na.

#### ‘EXTENDED CONTACT’: HOE EMPATHIE VAN VERHAALFIGUREN BEMIDDELAARS VOOR WIJ-ZIJ-DENKEN MAAKT

Personages die we ervaren als ‘zoals wij’ kunnen ons ook dichterbij de ‘zij’-figuren in een verhaal brengen. De hoofdrolspelers voor wie we sympathie of empathie voelen, fungeren dan als brugfiguren. Vertrouwde protagonisten scheppen een

verbinding met minder herkenbare nevenpersonages doordat ze de confrontatie met die laatste filteren (Vezzali et al., 2015). Dankzij hun bemiddeling kan er toch een band ontstaan, zij het een indirecte. Cognitieve cultuurwetenschappers spreken in dat geval van ‘extended contact’ (Vezzali et al., 2015, p. 106) – vrij vertaald ‘verlengd contact’.

Loris Vezzali et al. (2015) passen dit idee toe op de boekenreeks over Harry Potter. Ze concentreren zich op figuren die in de wereld in de tekst marginaal zijn, zoals elfen, ‘goblins’, halfreuzen en ‘mud-bloods’. Hun experiment illustreert hoe Harry’s omgang met die personages een positieve uitwerking heeft. Ze stellen vast dat sympathie voor Harry neerkomt op sympathie voor zijn vrienden, zelfs als die ‘anders’ zijn dan de lezers. De wetenschap dat de protagonist bevriend is met leden van uitgesloten groepen doet vooroordelen bij de lezers afnemen (Vezzali et al., 2015). Boeken kunnen het publiek dus stimuleren om immersieve identificatie, geënt op *homofilie*, te verstijgen.

Net zoals in de studie van Van Lissa et al. (2016) is de essentie hier dat het brein geen onderscheid maakt tussen directe interactie (met ‘echte’ mensen) en indirect contact (via een fictief personage) (Vezzali et al., 2015). Beide interacties genereren reacties die in cognitief opzicht gelijksoortig zijn, dat staven ook Richard J. Crisp en Rhiannon N. Turner (2009, pp. 233-234): ‘Recent research has shown that simply imagining a particular social situation can have the same effect as the experience itself. [...] [I]magining both people and situations has a significant impact on perceptions, attitudes, and attributions.’ Dat wezen ook de resultaten van hun eigen empirische onderzoek, dat ze uitvoerden in samenwerking met Emily Lambert, uit: ‘[W]e found across three experiments that imagined intergroup contact was sufficient to observe improved intergroup attitudes’ (Turner, Crisp, & Lambert, 2007, p. 436).

Niet onbelangrijk is dat de sympathie die lezers voelen overdraagbaar is. Om te beginnen projecteren mensen de positieve eigenschappen van een geslaagde interactie met een outgroup-lid op die groep als geheel (Crisp & Turner, 2009, p. 234). Daarbovenop blijken lezers de positieve ideeën over gestigmatiseerde groepen te veralgemenen. Ze breiden ze zelfs uit naar groepen die geen deel uitmaken van de indirecte contactsituatie in het experiment (Vezzali et al., 2015).<sup>22</sup> We kunnen dus stellen dat contact tussen leden van verschillende groepen in literaire teksten een efficiënte manier is om de *verre kijker*-attitude in lezers te stimuleren.

22 Zie ook Knappe en Feddes (2017). Deze studie levert iets minder optimistische conclusies op: ‘Uit onze resultaten bleek echter niet dat de voorleesinterventie direct tot [sic] meer positieve attitudes zorgde. Wel leidde de interventie tot minder handelingsverlegenheid. Voorleesinterventies lijken dus met name geschikt om bruggen te bouwen die beter contact mogelijk maken. Dit kan uiteindelijk leiden tot positieve relaties tussen kinderen van verschillende groepen’ (Knappe & Feddes, 2017, p. 143).

#### 4. LEZEN EN ANDERS WETEN: HOE LITERAATUUR ONS DENKEN KAN TRANSFORMEREN

##### VERSE PADEN NAAR NIEUWE KENNIS: DE COGNITIEVE WAARDE VAN LEZEN

Een andere belangrijke bevinding van de empirische cognitieve literatuurwetenschap is dat we bestaande kennis kunnen aanpassen op basis van wat we lezen.<sup>23</sup> De afgenomen vooringenomenheid die Vezzali et al. (2015) met hun experiment bereikten, is daar een voorbeeld van. We vermeldde al dat verschillen en afwijkingen opmerken deels biologisch en deels sociaal bepaald is. Herkenning is veilig. Verkenning, daarentegen, is stimulerend. De confrontatie met iets dat voor ons onbekend is, zet onze hersenen in actie. Dat wat we niet kennen, wat afwijkt van het bekende, is cognitief gezien gewichtiger dan bevestiging van het vertrouwde. Het levert meer breinactiviteit op en een grotere kans op cognitieve ontwikkeling (Nikolajeva, 2014).<sup>24</sup>

Het inzicht dat het onbekende cognitief stimulerender is dan het bekende betreft Nikolajeva (2014) op affectieve reacties. Volgens haar betekent deze toepassing het volgende:

Cognitive critics [...] purport that the reason we can engage with fictive characters is a connection between the mediated experience of the text and emotional experience stored in the brain. This may seem to preclude emotions that we have not yet experienced, or experienced only to a lesser degree, but in fact it is the other way around. [...] [U]nfamiliar emotional states [...] evok[e] stronger curiosity [...]. (Nikolajeva, 2014, p. 83)

Onze hersenen vinden het dus interessanter om energie te besteden aan ideeën, gevoelens en denkwijzen die nog niet in het brein gegraveerd zijn.

Ook op dit vlak kunnen we een verband leggen met identificatie: volgens een analoge redenering is immersie minder uitdagend en bevredigend voor ons brein dan empathie. Immersie of participatie ontstaat op basis van *homofilie*. Volgens Kotovych et al. (2011) doet dat fenomeen zich voornamelijk voor in het geval van expliciete karakterisering. Wanneer een tekst echter minder expliciet is en meer lege plekken bevat, is het plausibeler dat empathische identificatie optreedt. De reden

23 Vergelijk ook de argumentaties van Stephens (2011, p. 14) en Stockwell (2002, pp. 79-80) die niet empirisch onderbouwd zijn.

24 Het brein blijkt overigens een voorkeur te hebben voor 'slechte' input. Neurowetenschapper Rick Hanson (2013) verwijst naar dit principe als de 'negativity bias': 'it is easy to learn from bad things (these sink right in), hard to learn from good things' (Hanson, 2013). Dat gegeven heeft een enigszins onverwacht effect: 'Paradoxically, the more we take in the good, we're more able to see the bad and do something about it' (Hanson, 2013).

hiervoor, volgens Kotovych et al. (2011), is dat lege plekken meer ruimte laten voor cognitieve input en betrokkenheid van de lezers. In een experiment vergeleken ze een nadrukkelijke en een verholen variant van een verhaal met elkaar, en konden ze vaststellen dat de minder expliciete versie grotere betrokkenheid teweegbracht:

[T]he implicit preamble leads readers to generate a variety of implicatures that are not needed in the explicit version, and, as a consequence, readers have a greater opportunity to attribute their own experience to the narrator. The result is that the narrator's thoughts and behavior are easier to appreciate and understand. (Kotovych et al., 2011, p. 273)

Wanneer lezers geen uitgekende details voorgeschoteld krijgen, maar door hints en aanwijzingen gestimuleerd worden om zelf de gedachtegang van vertellers of personages in te vullen, krijgen de hersenen een grotere boost en treedt empathische identificatie in werking. Cognitief gezien geeft empathie veroorzaakt door een *verrekijker*-effect met andere woorden meer voldoening dan spiegels die op basis van *homofilie* immersie met zich meebrengen. Dat is de grootste cognitieve waarde van lezen.

#### IEDEREEN VERREKIJKER (1) – BOEKEN VOORBIJ DE GRENZEN VAN 'WIJ'

Boeken die als *verrekijkers* werken zijn van grote waarde, dat onderstrepen Carol Doll en Kasey Garrison in hun bijdrage aan *Diversity in Youth Literature: Opening Doors through Reading* (2013). Net zoals Linders-Nouwens (1978) en Stephens (1992) leggen zij de nadruk op het vermogen van literatuur om het lezersperspectief te verruimen. Ze citeren Hazel Rochman, die dat idee treffend verwoordde: 'The best books ... surprise us – whether they are set close to home or abroad. They extend that phrase 'like me' to include what we thought was strange and foreign. And they change our view of ourselves' (Doll & Garrison, 2013, p. 4).

De spanning tussen het vreemde en het welbekende staat ook centraal in de literatuuropvatting van Katrien Vloeberghs (2007). Zij beschouwt literatuur als een 'plaats van interculturele verrijking en ontmoeting' (Vloeberghs, 2007, p. 12). Ze benadrukt het vermogen van literaire teksten om dat wat ons onbekend is vertrouwd te doen lijken en het bekende net te vervreemden. Literatuur haalt het vreemde dichterbij, maakt het kenbaar en daardoor minder vreemd (Vloeberghs, 2007).

Stephens (2011, p. 31) heeft het over de waarde van literatuur 'to mediate relations between familiarity and otherness'. Jeugdboeken kunnen tonen hoe eenzelfde fenomeen beleefd wordt in uiteenlopende culturen. Wat betekent naar school gaan of vrienden maken in een bepaalde culturele context, bijvoorbeeld? Doordat

ze de overeenkomsten en verschillen kunnen laten zien, vormen jeugdboeken inderdaad een venster – of zelfs een doorgeefluik – tussen afzonderlijke culturen (Meek, 2001). Ze scheppen een ruimte waarin kinderen over de grenzen van sociale verschillen heen mensen kunnen ontmoeten (Botelho & Kabakow Rudman, 2009). Daarin kunnen ze naast inzichten over zichzelf ook kennis van en begrip voor mensen die niet zijn zoals zijzelf opdoen (Lazú, 2004). Dat idee heeft ruimschoots ingang gevonden in het jeugdliteratuuronderzoek.<sup>25</sup>

*Verrekijker*-boeken bieden glimpen van anderen die leven in dezelfde, verscheiden wereld als de lezers (Dresang, 2013; Meek, 2001), of in een andere wereld. Margot Hillel (2010) gelooft dat zulke literatuur in staat is je mee te nemen naar plekken waar je anders niet zou komen. Meek (2001) betoogt dat (jeugd)literatuur lezers de kans geeft om andere standpunten te overwegen, en zelfs verschillende gezichtspunten te verzoenen. Wanneer kinderen en jongeren lezen over een culturele context die voor hen onbekend is, maakt dat hun vizier breder en kan dat een groeibodem vormen voor een inclusieve houding. Want, zo stelt Meek (2001, p. xvi), '[i]n this way we can not only reduce the unfamiliarity but also make what is familiar less stable, more inclusive of difference'. De kennismaking met minder vertrouwde culturen, waarbij gedeelde interesses geïdentificeerd worden, kan vooroordelen en intolerantie doen afnemen (Meek, 2001).

#### IEDEREEN VERREKIJKER (2) – LEZERS VOORBIJ DE GRENZEN VAN 'WIJ'

De klemtoon op de functie van boeken betekent echter dat we afhankelijk zijn van het aanbod, dat, zoals we in de inleiding al aanstipten, niet erg divers en inclusief is. Maar ook zonder *verrekijker*-literatuur kunnen lezers *ver kijken*, wanneer ze een open vizier houden. Lezers zijn immers niet zomaar passieve ontvangers van de boodschap van een tekst. Integendeel, ze hebben een actief aandeel in het interpretatieproces. De relatie tekst-lezers is dialectisch, aldus Stephens (1992). Wanneer lezers betekenis geven aan een tekst zoeken ze een middenweg, een positie die hun eigen plek in de wereld verenigt met de mogelijke interpretatieve stellingen tegenover de tekst (Stephens, 1992). Tekst en publiek komen elkaar als het ware tegemoet. Het verhaal kneedt de lezers tot op zekere hoogte, maar de lezers kunnen in hun lezing eigen accenten leggen. Daarom zijn geen twee interpretaties dezelfde.

In zijn boek over literaire competentie bij jonge kinderen schuift Sipe (2008) jeugdliteratuur – prentenboeken in het bijzonder – naar voren als hoekstenen van een bedachtzame, kritische levenshouding. Hij baseert zich hiervoor op het stan-

25 Zie verder onder meer Johnston (2013, p. 90); Hinton en Rodriguez (2014, p. 105); Parsons en Rietschlin (2014, pp. 132-133).

daardwerk *The Pleasures of Children's Literature* (2002) van Perry Nodelman en Mavis Reimer. Daarin stippen zij het blikverruimende potentieel van jeugdliteratuur aan. Ze schrijven:

Children's literature can be a powerful force in the lives of children. It can make them less innocent. It can make them conscious that there is more than one way of being normal. It can offer them the opportunity to experience and learn to enjoy a vast range of different kinds of stories, and so make it clear that the one story they so often hear from toys and TV is not the only possible or the only desirable truth. (Nodelman & Reimer in Sipe, 2008, p. 6)<sup>26</sup>

Jeugdliteratuur kan jonge lezers de ogen openen voor uiteenlopende levensvisies. Boeken kunnen hen er zo bewust van maken dat hun eigen perspectief relatief is. Als er zoveel verschillende manieren van leven bestaan, waarom zou hun wereldbeeld dan het enige waardevolle zijn?

Sipe volgt Nodelman en Reimer volledig in die visie. Hij beklemtoont dat vaardige lezers open van geest zijn. Deze *verrekijker*-houding stelt hen in staat om van perspectief te wisselen. Voor Sipe (2008) is een belangrijke uitwerking van lezen dan ook dat je verschillende interpretaties kunt erkennen en ze vervolgens gebruikt om op nieuwe manieren na te denken over je eigen leven en de wereld. Het gaat hem kortom om de vaardigheid '[to] 'defamiliarize' life' – om het leven te vervreemden en verder te kijken dan je neus lang is (Sipe, 2008, p. 48).<sup>27</sup>

Hakemulder (2007, p. 5988) legt evenzeer de nadruk op een flexibele attitude: '[L]ezers accepteren dat er bij lezing van een literaire tekst meerdere interpretaties mogelijk zijn. Zo kan de lezing van de één afwijken van die van de ander en toch bestaansrecht hebben.' Hij suggereert dat morele opvoeding aan de hand van boeken productief zou kunnen zijn. Daarbij plaatst hij een belangrijke kanttekening over de doelstelling: 'Niet om een bepaalde set van normen en waarden over te dragen, die vind je daar immers tóch niet, maar om een bepaalde manier van denken te trainen' (Hakemulder, 2007, p. 5988). De idee hierachter is dat de invloed van lezen zich niet beperkt tot individuele lezers. *Verrekijkers* kunnen andere *verrekijkers* aansteken, waardoor de werking van literatuur zich ook op breed maatschappelijk vlak kan laten voelen: '[L]ezen kan de publieke ruimte open houden voor alternatieve overtuigingen en inzichten, en kan zo direct of indirect leiden tot (positieve) verandering' (Stichting Lezen, 2017, p. 8).

26 Sipe (2008, p. 6) heeft het citaat overgenomen van p. 149 in *The Pleasures of Children's Literature*.

27 Vergelijk ook Stephens (1992, pp. 70-71) over het effect van vervreemding.



Marloes Schrijvers vertrekt in haar proefschrift *The Story, the Self, the Other: Developing Insight into Human Nature in the Literature Classroom* (2019) vanuit hetzelfde principe. Zij ontwierp een didactiek om via literaire teksten aan burgerschapsvorming te doen, specifiek op het vlak van (on)rechtvaardigheid. Ze gaf haar didactische model de naam transformatief dialogisch literatuuronderwijs mee. Het is bedoeld voor leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo en maakt enkel gebruik van volwassenenliteratuur. Jeugdboeken komen in het onderzoek van Schrijvers niet aan bod. In de leeswijzer van deze studie maken wij bewust gebruik van boeken voor een jong publiek (zie hoofdstuk 3, 'Leeswijzer: naar *cultuurkritische* geleterdheid'). Met de handreiking die we daarin geven, nemen we bovendien precies de handschoen op die Hakemulder aanreikt, om een flexibele denk- en leeshouding te oefenen.

## 5. ONDERZOEK NAAR JEUGDBOEKEN EN ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT: EEN VERHAAL VAN HERKENNING EN VERKENNING

Zoals onderhand wel duidelijk is, nemen we aan dat we iets kunnen opsteken uit de fictionele werelden in jeugdboeken. Daarom is het belangrijk om stil te staan bij de vraag hoe de wereld in de tekst er uit ziet. Welke vorm neemt de miniatuurwereld in de broeikas aan? Welke verhoudingen kenmerken de fictieve maatschappij? Wat kunnen we daaruit leren over de samenleving buiten de tekst? In ons specifieke geval is de voornaamste vraag welke inzichten op vlak van etnisch-culturele diversiteit de broeikaswereld biedt.

Verschillende jeugdliteratuurwetenschappers hebben zich al over deze vraag gebogen, voor het eerst in de jaren 1960. Noord-Amerikaanse experts waren de onbetwiste voortrekkers op dit gebied, om die reden zullen we in deze paragraaf en in het volgende hoofdstuk, 'Op zoek naar *verreijkers* en *wereldverbeteraars* in de Nederlandse jeugdliteratuur', hun bevindingen regelmatig als referentiepunt nemen.

De belangrijkste inspiratiebronnen voor deze pioniers waren de burgerrechtenbewegingen en de tweede golf van het feminisme (Paul, 2009, p. 88). De beweegredenen voor diversiteitsonderzoekers van toen en nu zijn doorgaans idealistisch; velen willen de praktijk positief beïnvloeden. Ze tonen zich sociaal geëngageerde *wereldverbeteraars*. José Maria Botelho en Masha Kabakow Rudman (2009), bijvoorbeeld, beschouwen hun werk met jeugdboeken als een middel om sociale verandering in gang te zetten.<sup>28</sup>

28 Vergelijk ook Hillel (2010); Dresang (2013); Johnston (2013).

De rode draad in het diversiteitsonderzoek, van de jaren 1960 tot op vandaag, is de wisselwerking tussen jeugdliteratuur en maatschappij, die we al bespraken. Het gaat uit van de functies van jeugdboeken als *spiegel* van de maatschappij en als *venster* waardoor jonge lezers voor hen onbekende werelden kunnen aftasten. De *spiegel* staat voor herkenning en het *venster* voor verkenning. Zodus kunnen we in dit begrippenpaar het eerder besproken cognitieve onderscheid tussen vertrouwde en nieuwe inzichten waarnemen.

De grondlegger van de ‘spiegels-en-vensters’-metaforiek is Rudine Sims Bishop (1990).<sup>29</sup> Over wat boeken met lezers doen, schrijft zij het volgende:

Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. [...] When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of a larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation, and readers often seek their mirrors in books. (Sims Bishop, 1990)

In Sims Bishops beschrijving van de spiegelfunctie herkennen we de categorie *catharsis* (voor de *gevoelsmens*), terwijl haar venster refereert aan de *zelfontwikkeling* – voorbij de spiegel – die vooropstaat voor de *verre kijker*. De navolgers van Sims Bishop (1990), zoals Botelho en Kabakow Rudman (2009), bestuderen de constructie van verschillen in jeugdboeken. Ze gaan na welke ‘wij’- en ‘zij’-groepen in de miniatuurwereld in een tekst te zien zijn en hoe die zich van elkaar onderscheiden. Welke ideeën verder zoal invloed gehad hebben in onderzoek naar diversiteit in jeugdboeken, bespreken we in het volgende hoofdstuk.

## 6. CONCLUSIE: OVER BROEIKASSEN, MEELEVENDE BREINEN EN VERREKIJKERS

Cognitieve literatuurwetenschappers leveren bewijs dat we in boeken kennis over de wereld buiten de tekst kunnen opdoen. De studies van Vezzali et al. (2015) en Van Lissa et al. (2016) tonen aan dat de miniatuurwereld in de broeikas, die we in de inleiding bespraken, voor de lezers kan dienen als kweekvijver voor ‘real-world’-vaardigheden. Wat geldt in de wereld van het verhaal, geldt immers ook in de ‘echte’ wereld – ons brein maakt althans geen strikt onderscheid tussen beide soorten kennis. We kunnen literatuur daarom gebruiken om reflectie op ethische

29 Zie Agosto, Hughes-Hassell en Gilmore-Clough (2003, p. 257); Botelho en Kabakow Rudman (2009, p. 81; 83); Nielsen (2013, p. 121).

en sociale kwesties uit te lokken en om ‘echte’ situaties na te bootsen en daardoor te oefenen (Hakemulder, 2007; Van Lissa et al., 2016). Door te lezen kunnen we bijvoorbeeld ons empathische vermogen oefenen. Lezen is met andere woorden voordelig – dat is iets wat literatuurexperts al lang vermoedden, maar nooit hard konden maken (Nikolajeva, 2014).

Met deze studie onderstrepen we dan ook het belang van de *socialiserende* functie die we aan jeugdliteratuur toeschrijven.<sup>30</sup> De sterk didactische en moraliserende ondertoon van jeugdboeken mag dan al lang naar de achtergrond verdwenen zijn, in hedendaags jeugdliteratuuronderzoek gaan we er nog steeds van uit dat boeken een venster op de maatschappij zijn. Ons voornaamste uitgangspunt is dat verhalen in hun broeikas de relaties tussen mensen en groepen uit de realiteit buiten het boek nabootsen. Die imitatie kan realistisch van aard zijn of op een symbolisch niveau plaatsgrijpen, bijvoorbeeld in de vorm van sciencefiction of magisch realisme. Elk verhaal is daarom ideologisch geladen, het geeft altijd een wereldbeeld mee. Het aandeel van de lezers, jong of oud, is in onze optiek eveneens belangrijk. Tijdens het lezen ontcijferen zij – in meerdere of mindere mate bewust – de ideologische boodschap. Deze basisprincipes geven zin aan onderzoek naar de behandeling van sociaal relevante onderwerpen zoals diversiteit en inclusie in jeugdboeken. Als we accepteren dat literaire teksten iets onthullen over het wereldbeeld van de maatschappij waarin ze gemaakt zijn, is het zinvol om te bestuderen hoe dergelijke thema’s in de literatuur aan bod komen.<sup>31</sup> Zonder deze aannames verliest die vraagstelling haar relevantie.

Uit de basisprincipes van de cognitieve literatuurwetenschap kunnen we afleiden dat boeken twee voorname functies hebben: cognitief gesproken spoort literatuur aan tot *reflectie* op het eigen bestaan – herkenning – en op dat van anderen – verkenning. Verkenning kan zelfreflectie nog versterken: wanneer verkenning confrontatie met andere levenswijzen oplevert, kunnen we vanuit die confrontatie ons zijn en handelen grondiger beschouwen. We kunnen bevestiging halen uit andere zienswijzen, wanneer we die niet zien als bedreigend maar als verrijkend (Vandermeersche, 2018). *Zelfontwikkeling*, de leesmotivatie van de *verrekijsker*, is het sleutelwoord. In cognitief opzicht is de waarde van de *verrekijsker* het grootst; uit boeken die een *verrekijsker*-perspectief voor ons toegankelijk maken, kunnen we in theorie het meeste leren. Welke boeken dat zijn, hangt uiteraard af van wie leest.

30 Dit geldt voor onderzoek naar etnisch-culturele diversiteit in de jeugdliteratuur in het algemeen.

31 Vergelijk Herman en Vervaeck (2009, p. 9): ‘[P]ostmoderne filosofen [...] zeggen [...] dat *alles* een verhaal is, ook de wereld en het ik. Als dat klopt, is het bestuderen van vertellingen geen tijdverdrijf voor literatuurwetenschappers in ivoren torens, maar biedt het toegang tot de fundamenteën van een cultuur: de opvattingen over mens en werkelijkheid, zoals verhalen deze verbeelden.’

In het volgende hoofdstuk, 'Op zoek naar *verreijkers* en *wereldverbeters* in de Nederlandse jeugdliteratuur', geven we een stand van zaken over onderzoek naar en initiatieven rond diversiteit in jeugdboeken. We concentreren ons op het Nederlandse jeugdboekenveld en zullen laten zien hoe groot de invloed van Amerikaanse denkers en ideeën daarop geweest is.





## **2 OP ZOEK NAAR VERREKIJKERS EN WERELDVERBETERAARS IN DE NEDERLANDSE JEUGDLITERATUUR**

**ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT IN DE PRAKTIJK:  
EEN STAND VAN ZAKEN**

**ANNE KLOMBERG**

In dit hoofdstuk gaan we in op de manieren waarop etnisch-culturele diversiteit net wel of juist niet aan de orde komt in het Nederlandse jeugdliteraire veld. In het eerste deel van dit hoofdstuk beschrijven we kort enkele projecten en initiatieven rond diversiteit die reeds op touw gezet zijn. Daarna bestuderen we aan de hand van inzichten uit de Amerikaanse context de situatie bij Nederlandse jeugdboeken-uitgeverijen. We betogen dat er (soms onbewust) sprake is van een zekere mate van witte normativiteit in het veld van de jeugdliteratuur. Daarmee doelen we onder andere op het gegeven dat leden van de witte meerderheid vaak oververtegenwoordigd zijn – zowel in het uitgevers- en auteursbestand als in de jeugdboeken zelf. We onderbouwen deze stelling met concrete voorbeelden en uitwerkingen van die witte normativiteit.

In het tweede deel presenteren we bevindingen uit verschillende kwantitatieve en kwalitatieve studies op het vlak van etnisch-culturele diversiteit om een beeld te schetsen van hoe het vraagstuk in wetenschappelijk jeugdliterair onderzoek aan bod komt. We sluiten dit hoofdstuk af met een samenvattende conclusie.

## 1. ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT IN HET JEUGDLITERAIRE VELD

### INITIATIEVEN ROND DIVERSITEIT IN DE NEDERLANDSTALIGE JEUGDLITERAATUUR

Er zijn verschillende Nederlandse en Vlaamse initiatieven die de relevantie van een groter aanbod aan etnisch-cultureel diverse jeugdboeken uitdragen. Deze projecten lijken overtuigd van de behoefte aan boeken die als spiegels én als vensters kunnen dienen. Een project dat het belang van diversiteit in de verf zet door enkele frequente thuistalen (anders dan het Nederlands) te gebruiken is een prentenboekenreeks verzorgd door het Nederlands Jeugdinstituut. De boeken worden uitgegeven in het kader van de ‘Stapprogramma’s’ voor gezinnen van het instituut (met name ‘Opstapje’ en ‘Opstap’).<sup>1</sup> Ze worden verspreid in verschillende talen, waaronder het Arabisch, Turks en Papiaments. In sommige van die boeken vormt culturele diversiteit ook effectief een thema, maar dat geldt niet voor alle titels.

Dit project kunnen we zien als een voorloper van de zogeheten ‘nik-nakboekjes’: tweetalige verhalen uitgegeven door de Vlaamse vzw Herkes.<sup>2</sup> Het vertoont ook gelijkenissen met *O Mundo* van Iedereen Leest, met als verschil dat het laatstgenoemde project geen oorspronkelijk Nederlandstalige maar juist buitenlandse prentenboeken in veelvoorkomende thuistalen omvat. Die biedt Iedereen Leest als pakket aan Vlaamse scholen en bibliotheken aan, met als doel sociaal-cultureel begrip te bevorderen.<sup>3</sup> Verder verscheen in Vlaanderen een reeks cultuursensitieve kinderboeken onder de hoede van Studio Sesam, een organisatie die ‘culturele en sociale diversiteit zichtbaar wil maken’.<sup>4</sup> De boeken zijn gemaakt door schrijvers en illustratoren ‘met en zonder migratieachtergrond’.<sup>4</sup> Een gelijkaardige aanpak is terug te zien bij ‘HiKKieS’, een reeks ‘Verhalen met respect voor diversiteit’, uitgebracht onder de paraplu van vzw Caleidoscopia.<sup>5</sup>

Daarnaast voeren Nederlandse organisaties en uitgeverijen sporadisch campagnes rond diversiteit, zoals het in 2016 gelanceerde #strijdvoordiversiteit van Blossom Books,<sup>6</sup> naar het voorbeeld van de Amerikaanse beweging We Need Diverse Books. De actie was ingericht rond het verschijnen van de Nederlandse vertaling van Becky Albertalli’s *Simon vs. The Homo Sapiens Agenda* (2015), dat onder andere heteronormativiteit en het fenomeen ‘uit de kast komen’ agendeert. Blossom Books

1 <https://www.nji.nl/Producten-en-diensten/Methodieken-en-instrumenten/Stapprogrammas-en-VVE-Thuis/Programmas> (bezocht 5 juni 2018).

2 <http://nik-nak.eu/shop/index.php?route=common/home> (bezocht 5 juni 2018).

3 <http://omundo.be/wat%20is> (bezocht 5 juni 2018). De pakketten zijn inmiddels niet meer volledig te bestellen; enkele boeken zijn nog wel los te verkrijgen.

4 <http://www.studiosesam.be/over-ons/> (bezocht 5 juni 2018).

5 <http://www.hikkies.be/> (bezocht 5 juni 2018).

6 <https://www.blossombooks.nl/nieuws/artikel/strijdvoordiversiteit-met-simon-spieer/> (bezocht 5 juni 2018).

riep auteurs en andere uitgeverijen op om zich nog meer te richten op verhalen waarin personages ‘met een andere seksuele geaardheid, afkomst of lichamelijke gesteldheid dan de ‘mainstream’ karakters’ een hoofdrol spelen (De Jong, 2016). Ook lezers en boekhandelaren haakten in op de actie. Op sociale media deelden ze onder andere meningen en boekentips, schreven ze winacties uit en promootten ze verscheidene initiatieven rond diversiteit (zoals leesclubs en filmpjes).

Een ander voorbeeld is een campagne van de Leescoalitie uit 2018, ‘Lees met andermans ogen’. Door middel van verschillende acties en evenementen werden mensen aangemoedigd ‘om eens (vaker) een boek te lezen over iemand die anders is dan zichzelf’.<sup>7</sup> Zo begon de campagne met een ‘Mensenbieb’ op het Binnenhof, waarbij diverse Tweede Kamerleden in gesprek gingen met zogenoemde ‘levende boeken’, mensen die afwijken van een veronderstelde norm en daardoor mogelijk gediscrimineerd of buitengesloten worden.<sup>8</sup> De Mensenbieb bracht daarna ook bezoeken aan verschillende bibliotheken in Nederland. Verder werd onder andere de website [queerboeken.nl](http://queerboeken.nl) gelanceerd, om verhalen met LHBTI-personages onder de aandacht te brengen, en konden lezers op de website van de campagne leestips vinden om eens ‘met andermans ogen’ te kijken.<sup>9</sup>

## ROSE STORIES

Toch blijven dergelijke breed gedragen projecten in Nederland vrij zeldzaam – met uitzondering van de Stapprogramma’s van het Nederlands Jeugdinstituut en de wapenfeiten van ROSE stories. Productiehuis ROSE stories zet zich actief in om verhalen uit verschillende culturen een podium te bieden. Dit doet het vanuit de overtuiging dat verhalen ‘positieve verandering ter bevordering van de samenleving’ teweeg kunnen brengen.<sup>10</sup> ROSE stories gaat dus sterk uit van de politieke impact die boeken kunnen hebben, als *moersleutels* om de samenleving te verbeteren. Het zet de verhalen om in concrete producten en projecten, bedoeld om impact te hebben ‘op en in alle lagen van de samenleving’.<sup>11</sup> Het productiehuis brengt niet alleen boeken (zoals prentenboeken en kookboeken) op de markt, maar produceert onder andere ook theatervoorstellingen en documentaires. In de visie van ROSE stories draagt het delen van verhalen bij aan een ideale wereld: een wereld vol *verrekiijkers* waarin mensen begrip hebben voor elkaars culturen en waarin ze gebruiken en tradities koesteren en doorgeven.

7 <https://www.lezen.nl/nl/lees-met-andermans-ogen> (bezocht 9 augustus 2019).

8 <https://mensenbieb.nl/> (bezocht 9 augustus 2019).

9 <https://leesmetandermansogen.nl/> (bezocht 9 augustus 2019).

10 <http://www.rosestories.nl/over/> (bezocht 15 mei 2018).

11 <http://www.rosestories.nl/over/> (bezocht 15 mei 2018).



Bovendien is ROSE stories, samen met Studio Sesam in Vlaanderen, een van de weinige commerciële ondernemingen die voor het Nederlandse taalgebied ontwikkeltrajecten voor artiesten uitzet met een focus op etnisch-culturele diversiteit. Zo richt het kinderverhalentraject van ROSE stories zich op auteurs en illustratoren ‘met wortels in de multiculturele samenleving’.<sup>12</sup> Het traject beoogt de productie te stimuleren van inclusieve verhalen waarin afkomst niet benadrukt wordt, maar waarin diversiteit ‘als iets natuurlijk wordt ervaren’.<sup>13</sup>

Andere Nederlandse uitgeverijen wagen zich vooralsnog niet aan dergelijke initiatieven; zij nemen de *moersleutel* als het ware nog niet via deze weg ter hand. Thille Dop van Luitingh-Sijthoff geeft aan dat dit soort projecten idealiter in samenwerking met andere uitgeverijen wordt opgezet. Gottmer overweegt het, maar heeft nog geen concrete plannen, aldus uitgever Melanie Lasance. Susanne Diependaal van Unieboek | Het Spectrum geeft de voorkeur aan voltooide verhalen: ‘Een wedstrijd uitschrijven is enerzijds heel gaaf en inspirerend, maar je loopt ook het risico dat geen van de verhalen passend genoeg is voor jouw fonds. Dan geef je wellicht iets uit waar je niet achter staat’ (Dessing, 2017).

De uitspraken van de uitgevers getuigen van een voorzichtige houding ten aanzien van dergelijke ontwikkeltrajecten. In deze context wekken ze ook enigszins de suggestie dat er bij de uitgeverijen (vooralsnog) geen ruimte is voor het op deze manier laten groeien van verhalen waarin een verscheidenheid aan etnisch-culturele ervaringen centraal staat.

Bij ROSE stories lijken de projecten in ieder geval effectief. Voor het talentontwikkelingstraject in samenwerking met het Letterenfonds en het Stimuleringsfonds Creatieve Industrie dat ze in 2017 opzetten, kregen ze driehonderd aanmeldingen. ‘Er is meer talent dan we aankunnen’, concludeert Chafina Bendahman, een van de oprichters van ROSE stories (De Veen, 2017).<sup>14</sup>

Niet alle uitgevers delen die opvatting. Zij menen juist dat er ‘te weinig schrijvers met een andere achtergrond’ zijn (Dessing, 2017). Sommige uitgeverijen kiezen dan voor een afwachtende houding, andere gaan – net als ROSE stories – actief op zoek. Zo benaderde Gottmer, aldus Lasance, auteur Rodaan Al Galidi om verhalen aan te leveren voor een Arabisch sprookjesboek. Het idee hiervoor kwam van Geertje Aalders en zij verzorgde ook de vormgeving. Het project blijkt vruchten af

12 <http://www.rosestories.nl/over/> (bezoekt 15 mei 2018).

13 <http://www.rosestories.nl/talentontwikkeling/rose-kinderverhalentraject/> (bezoekt 23 juli 2018).

14 Ook in 2018 organiseerde ROSE stories een kinderverhalentraject, waarin ze auteurs en illustrators begeleidden bij het maken van een kinderboek. Deelnemers kregen aan het einde van het traject de gelegenheid om hun verhaal te presenteren aan producenten uit verschillende vakgebieden tijdens het Cinekid Festival. Zie ook <http://www.rosestories.nl/talentontwikkeling/rose-kinderverhalentraject/> (bezoekt 23 juli 2018).

te werpen, want zoals vermeld werd *Arabische sprookjes* in september 2018 uitgeroepen tot winnaar van de Jenny Smelik-IBBY prijs. Die bekroning is bedoeld voor boeken waarin ‘culturele diversiteit een vanzelfsprekende rol speelt en waarin het beeld van de verschillende culturen opbouwend in plaats van problematiserend is’.<sup>15</sup> Lasance van Gottmer vervolgt: ‘Daarnaast waren wij eind oktober – als een van de weinige uitgeverijen – met een flinke delegatie aanwezig bij een pitch van ROSE stories. Naar aanleiding daarvan gaan we zeker mensen uit andere culturen uitnodigen’ (Dessing, 2017).

#### DE ‘WITTE WERELD’ VAN AMERIKAANSE EN NEDERLANDSE JEUGDBOEKEN

De uitspraak van Lasance mogen we zien als een positieve belofte, want de jeugdboekenwereld is vooralsnog overwegend ‘wit’. Dat geldt bijvoorbeeld voor de personages in kinder- en jeugdliteratuur (Maliepaard, 2012, 2017). Het merendeel van de jeugdboeken fungeert als spiegel voor witte lezers; minder oog is er voor de *verreijker*-functie – of spiegel functie – die de beleving van mensen van kleur in de jeugdliteratuur betreft. Ook binnen het personeelsbestand van uitgeverijen (Dessing, 2017) en onder auteurs blijkt sprake van een witte meerderheid. Een onderzoek van Sandra van Voorst toont aan dat er slechts 24 Nederlandstalige jeugdboeken van 18 schrijvers met een niet-westerse migratieachtergrond zijn gepubliceerd in de periode 2006-2016 (Van Voorst, 2017, p. 14).<sup>16</sup>

Ook in de Verenigde Staten liggen de cijfers laag: slechts 8% van het totale aanbod in 2014 was geschreven door auteurs van kleur en maar 11% ging over personages van kleur, rapporteert Philip Nel (2017, p. 168). Vergelijkbare vaststellingen waren in feite zelfs de aanleiding voor Amerikaans onderzoek naar diversiteit. Het was bibliothecaris Nancy Larrick die het vuur aan de lont stak door de aandacht te vestigen op de ‘witheid’ van de jeugdliteratuur.<sup>17</sup> Haar artikel ‘The All-White World of Children’s Books’ (1965) groeide uit tot een manifest voor inclusiviteit en verscheidenheid, dat uitgevers bewust maakte van hun neiging tot uitsluiting en stereotypering (Botelho & Kabakow Rudman, 2009, p. 74; 78). Naast Larrick was ook schrijver Walter Dean Myers een voorvechter van gelijke representatie. Hij meende dat *alle* kinderen, niet enkel zij die deel uitmaken van de meerderheids-cultuur, recht hebben op verhalen die hun leven en beleving centraal stellen

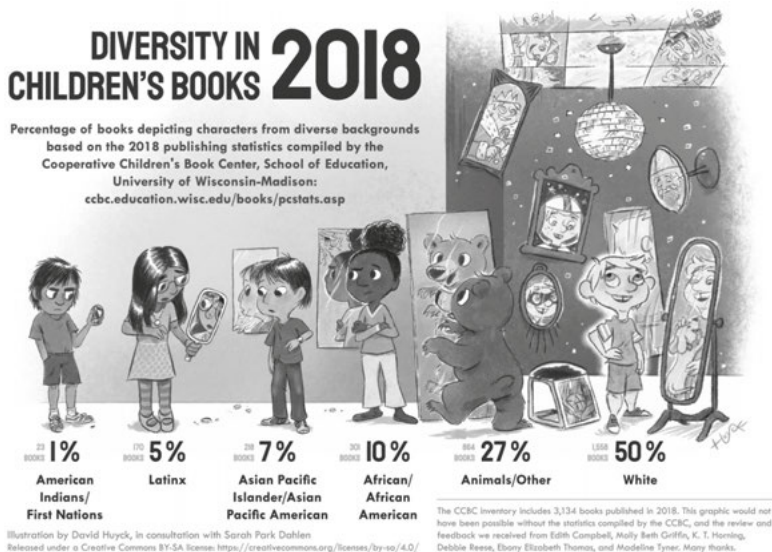
<sup>15</sup> <http://www.ibby-nederland.nl/jenny-smelik-ibby-prijs/> (bezoekt 13 november 2019).

<sup>16</sup> Voor zover ons bekend zijn er tot nog toe geen onderzoeken die uitspraak doen over de graad van diversiteit onder Nederlandse jeugdliteratuurwetenschappers. Wellicht dat een volgend onderzoek hier licht op kan schijnen. Wel wijst de beweging #WeNeedDiverseScholars op de nood aan meer diversiteit en inclusiviteit in het Amerikaanse academische veld (Atwood Halko & Park Dahlen, 2018; Slater, 2017).

<sup>17</sup> Zie Agosto et al. (2003); Botelho en Kabadow Rudman (2009, p. 74); Hade (1997, p. 115).

(Agosto et al., 2003, p. 260). Voor deze voorvechters was de hamvraag dus: wie zijn zichtbaar in kinderboeken?

In verschillende studies komt de geringe vertegenwoordiging van etnisch-culturele minderheden in de jeugdliteratuur aan de orde (Agosto et al., 2003; Nel, 2017; Nielsen, 2013). Onderstaande infographic van David Huyck en Sarah Park Dahlen (2019) geeft de statistieken over diversiteit in de Amerikaanse jeugdliteratuur in 2018 weer. De illustratie is gebaseerd op data van het Cooperative Children's Book Center aan de universiteit van Wisconsin-Madison en visualiseert de representatie van verschillende etnisch-culturele identiteiten aan de hand van spiegels. De omvang van het spiegelbeeld varieert al naargelang de etniciteit van het kind dat zichzelf erin bekijkt. Voor de witte lezer volstaat één enkele spiegel niet, die ziet zichzelf – als enige van de gerepresenteerde kinderen – verschillende malen gereflecteerd:



**AFBEELDING 1 | HUYCK, DAVID AND SARAH PARK DAHLEN (2019 JUNE 19). INFOGRAPHIC DIVERSITY IN CHILDREN'S BOOKS 2018<sup>18</sup>**

18 Huyck, David and Sarah Park Dahlen (2019 June 19). Sarahpark.com blog. Created in consultation with Edith Campbell, Molly Beth Griffin, K. T. Horning, Debbie Reese, Ebony Elizabeth Thomas, and Madeline Tyner, with statistics compiled by the Cooperative Children's Book Center, School of Education, University of Wisconsin-Madison: <http://ccbc.education.wisc.edu/books/pcstats.asp>. Retrieved from <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/>.

Agosto et al. (2003, p. 271) wezen eerder op een tendens in jeugdboeken om de wereld zelfs nagenoeg volledig te ontdoen van mensen van kleur. Wanneer kenmerken van relatief kleine etnisch-culturele groepen worden uitgewist en vervangen door eigenschappen van een dominante groep, spreken we van ‘deculturisatie’ (Botelho & Kabakow Rudman, 2009, p. 77). Deze trend draagt er eveneens toe bij dat bepaalde culturele en etnische groepen niet zichtbaar zijn. Zij worden figuurlijk het zwijgen opgelegd en krijgen geen stem. Ondervertegenwoordiging is naast misvertegenwoordiging de grootste doorn in het oog van de Amerikaanse onderzoekers. Op dat laatste fenomeen komen we later nog uitgebreid terug.

Om het aanbod aan etnisch-cultureel diverse jeugdboeken te vergroten pleit Nel (2017) voor het belang van schrijvers van kleur:

[W]hat we need most of all are books *by* writers of color, not just more books *featuring* characters of color. We need a publishing industry that makes space for creators of color to write books reflecting their experiences. However, White artists granting characters of color prominent roles would acknowledge that they, too, share responsibility for our shortage of diverse books. (Nel, 2017, p. 121; nadruk toegevoegd)

De ruimte om hun eigen ervaringen te beschrijven krijgen auteurs van kleur echter slechts in beperkte mate. Nel constateert dat de eerdergenoemde 8% vooral bestaat uit realistische en historische jeugdboeken, en uit non-fictie.

‘Genre is the new Jim Crow’, stelt Nel (2017, p. 169) daarom, met een verwijzing naar de segregatiewetten die sinds het einde van de negentiende eeuw van kracht waren in met name het zuidelijke deel van de Verenigde Staten. Meer dan een strikte rassenscheiding reguleerden de Jim Crow-wetten de manier waarop verschillende bevolkingsgroepen publieke ruimtes mochten gebruiken: ‘African Americans shared the same spaces with White Americans, but they shared them unequally’ (Nel, 2017, p. 174). Op vergelijkbare ongelijke wijze wordt de ruimte in de Amerikaanse kinderboekenwereld verdeeld: het grootste deel van de boeken van auteurs van kleur valt onder de genres non-fictie, realisme en historische fictie. Andere genres komen veel minder voor, en fantasy of sciencefiction zijn voor schrijvers van kleur nagenoeg onbereikbaar (Nel, 2017, p. 168; 170). Nel beschouwt dit als een indicatie van (structureel) racisme in Amerikaanse kinderboekenuitgeverijen.

In het Nederlandse taalgebied lijkt zich een soortgelijk patroon af te tekenen. Dat verschilt van het patroon in de Verenigde Staten in de zin dat het niet zozeer betrekking heeft op genres, maar eerder op leeftijdsgroepen. Uit het onderzoek van Van Voorst (2017) blijkt dat 14 van de 24 boeken van auteurs met een niet-westerse migratieachtergrond prentenboeken zijn. Die zijn doorgaans gericht op een jong

publiek. ‘Het meeste aanbod is er dus in prentenboeken, de jeugdboeken en boeken voor jongeren moet men met een lampje zoeken’, concludeert Van Voorst (2017, p. 18) op basis van deze cijfers.

Uit de gegevens die Nel (2017), Agosto et al. (2003) en Van Voorst (2017) aanhalen, kunnen we afleiden dat er wellicht een zekere mate van *witte normativiteit* heerst in de Amerikaanse en Nederlandse jeugdboekensectoren. Nel (2017) hangt zijn constatering op aan een diepgeworteld systeem van ongelijkheid dat hij *structureel racisme* noemt. In de volgende paragraaf gaan we dieper in op wat Nel onder deze term verstaat. Daarna gaan we na in hoeverre deze visie steek houdt voor het Nederlandse jeugdliteraire veld.

#### STRUCTUREEL RACISME IN AMERIKAANSE KINDERBOEKENUITGEVERIJEN

Met de verwijzing naar de Jim Crow-wetten alludeert Nel op een structurele vorm van racisme die volgens hem nog altijd ingebed is in de Amerikaanse samenleving en haar instituties. In zijn boek *Was the Cat in the Hat Black?* (2017) bespreekt hij – naast de reeds genoemde genredifferentiatie – verschillende manieren waarop structureel racisme in de Amerikaanse kinderboekenuitgeverijen tot uiting komt, met als doel de mechanismen die dat racisme in stand houden bloot te leggen. Het aandeel van het jeugdliteraire veld is significant: ‘One of the places that racism hides – and one of the best places to oppose it – is books for young people’ (Nel, 2017, p. 1).<sup>19</sup>

Een problematisch aspect van structureel racisme is dat het niet altijd meteen zichtbaar is. Nel (2017, p. 4) stelt vast: ‘[R]acist ideologies persist in literature and culture of childhood, frequently in ways that we fail to notice on a conscious level.’ Een belangrijke reden dat we ons niet altijd bewust zijn van racisme is dat we het vaak associëren met verbale uitspraken en een racistische houding ten aanzien van anderen, aldus Michelle Alexander (in Nel, 2017, p. 4): ‘[The] widespread and mistaken belief that racial animus is necessary for the creation and maintenance of racialized systems of control [...] [is] the most important reason that we, as a nation, have remained in deep denial.’

Racisme komt nadrukkelijk naar de oppervlakte in racistische uitspraken, zoals de bewering van de Amerikaanse president Donald Trump dat de meeste Mexicanen misdadigers, drugdealers of verkrachters zijn (Nel, 2017, p. 4). Daar beperkt het zich echter niet toe. Juist omdat het vaak wordt opgevat als een houding of mening van een individu of groep blijft het structurele aspect van

19 Hoewel Nels betoog zich hoofdzakelijk richt op uitgeverijen, is het aannemelijk dat dit toepasbaar is op de jeugdliteraire sector in bredere zin. Zo wijst de eerdergenoemde beweging #WeNeedDiverseScholars op witte normativiteit in het onderzoek en het academisch onderwijs (Atwoord Halko & Park Dahlen, 2018; Slater, 2017).

racisme verborgen. Dat geldt met name voor degenen die er geen slachtoffer van zijn, voor degenen die vooral spiegels vinden in de literatuur en nauwelijks vensters:

Structural racism often remains unseen to those who know that, when they take a literature course or go to a film or play a video game, they will see people racially similar to them represented in a positive light. Structural racism lurks at the edges of visibility for people who have never been asked 'What are you?' or 'Why do you sound White?' or been asked to speak for their entire racial group. (Nel, 2017, p. 5)

Met andere woorden, de leden van de witte meerderheid – die bovendien vaak belangrijke posities bezetten in kinderboekenuitgeverijen – zijn minder snel geneigd om het structurele racisme in hun werkveld te (h)erkennen, concludeert Nel. Niet per se omdat ze dat niet willen, maar meer omdat het bestaande systeem verhindert dat ze zich bewust worden van hun rol in het in stand houden van racisme: '[T]he system tends to prevent its participants from attaining a full awareness of their role in perpetuating its values' (Nel, 2017, p. 6).

Dat komt onder andere doordat witte mensen en mensen van kleur uiteenlopende visies kunnen hebben ten aanzien van racisme. 'Whites tend to view racism as personal; non-Whites know that racism is structural', stelt Nel (2017, p. 7). Dit hangt samen met het idee van Alexander dat Nel eerder aanhaalde, namelijk dat racisme veelal wordt opgevat als iemands attitude of opinie. De witte meerderheid herkent racisme daarom doorgaans wel in bijvoorbeeld discriminerende opmerkingen aan het adres van een individu of groep, maar ziet vaak niet in hoe racisme geïnstitutionaliseerd is en hoe ze daar zelf door beïnvloed wordt.

Dat blijkt bijvoorbeeld uit de eerder beschreven manier waarop Amerikaanse jeugdboekenuitgevers de jeugdliteraire ruimte verdelen. Nel (2017, p. 6) betoogt dat dit proces gestuurd wordt door een vorm van *kleurenblind racisme*. In zijn boek *Racism Without Racists* legt Eduardo Bonilla-Silva (2018, p. 1) uit dat de witte meerderheid in de Verenigde Staten claimt dat ze geen kleur ziet en dat huidskleur of etniciteit niet langer bepalend zouden zijn voor de kansen van minderheden. Tegelijkertijd stelt hij vast dat er sprake is van grote etnische ongelijkheid onder de Amerikaanse bevolking. Hij wijt deze discrepantie aan een ideologie die hij 'color-blind racism', of 'kleurenblind racisme', noemt (Bonilla-Silva, 2018, p. 2). Die ideologie verklaart de ongelijkheid tussen verschillende etnische groepen aan de hand van onder andere economische, sociale en culturele factoren.<sup>20</sup> Een hoog armoede-

20 In tegenstelling tot Jim Crow-racisme dat de achtergestelde sociale positie van verschillende etnische groepen legitimeert op grond van een zogenaamde natuurlijke inferioriteit (Bonilla-Silva, 2018, p. 2).

percentage onder Latino's kan zo worden uitgelegd als het resultaat van een meer ontspannen werkhethiek (Bonilla-Silva, 2018, p. 2).

Volgens Nel (2017, p. 6) hanteren kinderboekenuitgevers een vergelijkbare vorm van kleurenblind racisme, door bijvoorbeeld te beargumenteren dat het hoofdpersonage van een Koreaans-Amerikaanse auteur te veel lijkt op dat van een andere Aziatisch-Amerikaanse schrijver, of door Afrikaans-Amerikaanse schrijvers te ontmoedigen om fantasyverhalen te schrijven omdat er een te kleine markt voor hun boeken zou zijn. Op die manier kunnen jeugdliteraire genres worden ingezet als een vorm van segregatie – als een soort Jim Crow-wet, zoals Nel (2017, p. 169) opmerkt. Deze vorm van kleurenblind racisme beperkt schrijvers van kleur in hun bewegingsvrijheid en bewaakt tegelijkertijd de bevoordeelde positie van witte auteurs.

#### WITTE NORMATIVITEIT IN DE NEDERLANDSE SAMENLEVING

Nu dient de vraag zich aan in hoeverre we structureel racisme ook kunnen waarnemen in het Nederlandse jeugdliteraire veld – en in de jeugdboekenuitgeverijen in het bijzonder. Voordat we daarop inzoomen, gaan we na welke kennis er bestaat over racisme in de Nederlandse samenleving in het algemeen. In haar boek *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race* (2016) zet Gloria Wekker aan de hand van verschillende casussen uiteen hoe *witte normativiteit* en racisme verweven zijn in de Nederlandse maatschappij. De grondslag daarvoor, betoogt ze, is gelegd in het imperialistische tijdperk: '[A]n unacknowledged reservoir of knowledge and affects based on four hundred years of Dutch imperial rule plays a vital but unacknowledged part in dominant meaning-making processes, including the making of the self, taking place in Dutch society' (Wekker, 2016, p. 2).

Dat reservoir aan kennis en waardeoordelen noemt Wekker een 'cultural archive', een term die ze ontleent aan het invloedrijke werk van postkoloniaal theoreticus Edward Said.<sup>21</sup> Het *culturele archief* is geen fysieke collectie artefacten, maar een verzamelnaam voor door de eeuwen heen gevormde kennis, opvattingen en gevoelens die doorwerken in de huidige Nederlandse samenleving. Westers *imperialisme* neemt hierin een centrale plaats in (Wekker, 2016, p. 2). De *Dikke Van Dale* definieert *imperialisme* als de 'politiek van staatkundige en economische expansie, het streven naar de wereldmacht / bij uitbreiding het streven naar uitbreiding van de invloedssfeer op godsdienstig, cultureel gebied'.

In negentiende-eeuwse Europese imperialistische samenlevingen betekende deze politiek dat er een stevig geworteld systeem van rassenongelijkheid bestond.

21 Said introduceerde het concept van oriëntalisme, dat verwijst naar de westerse culturele perceptie van het Oosten. Hij zette dit gedachtegoed uiteen in zijn beroemde boek *Orientalism* (1978).

Dat ging uit van de relatieve superioriteit van bepaalde – hoofdzakelijk witte – etniciteiten. Zij kenden aan zichzelf het recht toe om zogenoemde ‘onderdanige rassen’ te onderwerpen en rechtvaardigden zo hun imperialistische ondernemingen:

There was virtual unanimity that subject races should be ruled, that there *are* subject races, that one race deserves and has consistently earned the right to be considered the race whose main mission is to expand beyond its own domain. (Said, 1993, p. 53; in Wekker, 2016, p. 2; nadruk in origineel)

Wekker betoogt dat vierhonderd jaar kolonialisme onmiskenbaar sporen heeft nagelaten in het Nederlandse culturele archief – in de cultuur, taal, geschiedschrijving en in het zelfbeeld (Wekker, 2016, p. 166). Ze stelt echter ook vast dat (de invloed van) het koloniale verleden nauwelijks erkend wordt: de verhalen die de geschiedenis van Nederland tekenen, zijn onder andere die van de Tachtigjarige Oorlog, de strijd tegen het water, en de verzuiling. Etniciteit komt daarbij zelden aan bod en blijft meestal onder de radar in studies naar de Nederlandse cultuur (Wekker, 2016, pp. 20-21).

We zien dat ook terugkeren in het heersende Nederlandse zelfbeeld. Dat zelfbeeld kenmerkt zich volgens Wekker (2016, pp. 1-2) door (de illusie van) *witte onschuld* en omschrijft een visie op Nederland als een klein, maar rechtvaardig en ethisch land, als ‘kleurenblind’, antiracistisch, tolerant en gastvrij. In essentie lijkt het alsof Nederlanders zichzelf zien als *verrekijsers* met het morele *kompas* juist afgesteld. De praktijk trekt dat beeld echter in twijfel. Wekker (2016, p. 1) wijst op een paradox in de manier waarop etniciteit figureert in zowel het zelfbeeld als in publieke discussies: etnische kwesties roepen doorgaans sterke reacties van agressie op onder de witte meerderheid, terwijl ze tegelijkertijd regelmatig genegeerd of ontkend worden.

Dit fenomeen beantwoordt aan de kenmerken van wat Robin DiAngelo ‘White fragility’ of ‘witte kwetsbaarheid’ noemt (Nel, 2017, pp. 132-133): ‘Whites have not had to build tolerance for racial discomfort and thus when racial discomfort arises, whites typically respond as if something is ‘wrong,’ and blame the person or event that triggered the discomfort (usually a person of color).’ Door hun (historisch) geprivilegieerde positie hebben witte mensen nauwelijks de noodzaak gevoeld om te reflecteren op de eigen etniciteit. Wanneer leden van de witte meerderheid dan toch geconfronteerd worden met (beschuldigingen van) racisme, zien ze dat vaak eerder als kritiek op hun eigen persoon dan op het bestaande systeem. Dat kan een verdedigende of zelfs aanvallende houding uitlokken.



Toch is het met name net de witte meerderheid – zowel in jeugdboekenuitgeverijen als daarbuiten – die volgens Nel de sterkste morele verplichting heeft om tegen structureel racisme in te gaan. Met de woorden van John Metta schrijft hij: ‘White people are in a position of power in this country *because of racism*. The question is: Are they brave enough to use that power to speak against the system that gave it to them?’ (Nel, 2017, p. 135; nadruk in origineel)

In de volgende paragrafen zoomen we zoals gezegd in op Nederlandse jeugdboekenuitgeverijen. We bespreken de houding van enkele uitgevers ten aanzien van etnisch-culturele diversiteit en de manier waarop ze daarmee omgaan in hun uitgeversbeleid. In hoeverre staan uitgevers stil bij de functie van boeken als *verreijkers* en *moersleutels*? Vervolgens bestuderen we het concept *whitewashing*. Nel ziet dat concept – net als genredifferentiatie – als een uiting van het structurele racisme in jeugdboekenuitgeverijen, en we tasten af wat de toepasbaarheid van dat idee op de Nederlandse jeugdboekenmarkt is aan de hand van enkele voorbeelden.

#### ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT IN NEDERLANDSE JEUGDBOEKENUITGEVERIJEN

Eerder in dit hoofdstuk gaven we aan dat de Amerikaanse en Nederlandse jeugdboekensector overwegend wit is. Zowel Nel (2017) als Van Voorst (2017) wijzen op de ongelijke verhoudingen tussen auteurs van kleur en witte auteurs. Daarnaast geven Nederlandse uitgevers toe dat ook hun personeelsbestand – net als in de Verenigde Staten – ‘erg blank’ is, dat schrijft Maarten Dessing (2017) in een bijdrage aan *Boekblad*. Wat betreft diversiteit in de jeugdliteratuur zelf zijn Nederlandse uitgevers van mening dat er ‘best meer diversiteit in het totale aanbod’ mag (Dessing, 2017). Tegelijkertijd merken ze hierbij op dat het tekort pas de laatste tijd veel zichtbaarder is geworden. ‘De vraag is harder gegroeid dan het aanbod’, verklaart Diependaal van Unieboek | Het Spectrum (Dessing, 2017). Volgens haar komt dat enerzijds doordat de maatschappelijke discussie meer is aangewakkerd, anderzijds klinkt de vraag naar diverse kinder- en jeugdboeken nadrukkelijker dan tevoren door de kracht van sociale media (Dessing, 2017).

Dat kunnen we zien als een weerspiegeling van de democratisering van het jeugdliteraire veld. Die houdt in dat de overwegend witte poortwachters niet langer om de vraag, die vooral vanuit niet-geïnstitutionaliseerde hoek komt, heen kunnen. Zo benoemen recensenten in hun besprekingen steeds vaker (het gebrek aan) een positieve benadering van diversiteit in jeugdboeken (Claus, 2018; De Veen, 2017; Maliepaard, 2017), en pleiten lezers en professionals via verschillende blogs voor meer inclusieve en etnisch-cultureel diverse jeugdliteratuur. Sayonara Stutgard (2018) van Uitgeverij Chaos wijst in deze context ook op de nood aan meer poortwachters van kleur. Witte poortwachters investeren immers vooral in wat ze (her)kennen, schrijft

ze in haar column in *Het Parool*. Om een ‘balans van verhalen’ te vinden, is het daarom essentieel dat ook poortwachters van kleur hun stem kunnen laten horen (Stutgard, 2018).

Nederlandse uitgeverijen van Young Adult-literatuur, zoals Blossom Books, staan inmiddels actief voor meer diversiteit in jeugdboeken, constateert Stutgard (2018). Hoe gaan andere uitgeverijen met de vraag naar etnisch-culturele representatie om? Diependaal geeft een voorbeeld:

We geven na bijna twintig jaar *Villa Mosterd en de wraak van Graaf Gruwel* van Tosca Menten opnieuw uit, maar we hebben op initiatief van de schrijfster de naam van een aantal personages veranderd om zo te laten zien dat de samenleving is veranderd. (Dessing, 2017)

Schrijvers zijn kritischer en gaan meer letten op het beeld van de samenleving dat zij aan hun lezers presenteren, merkt Diependaal (Dessing, 2017). Dat heeft als resultaat dat er steeds meer ‘diverse’<sup>22</sup> jeugdliteratuur op de markt komt. Zoals vermeld wijst ook Nel (2017, p. 121) in dat verband op de verantwoordelijkheid van witte auteurs, namelijk het erkennen van hun aandeel in het tekort aan diverse boeken. De ingreep uit het voorbeeld – namen van personages aanpassen – blijft vrij oppervlakkig. Toch getuigt die van een groeiend bewustzijn van het belang van etnisch-cultureel diverse representatie en van de functie van boeken als spiegels en *verrekijkers* waarmee lezers zowel zichzelf als de wereld om zich heen in alle verscheidenheid kunnen leren kennen.

Als het op de representatie van etnisch-culturele diversiteit aankomt, lijken Nederlandse uitgeverijen de voorkeur te geven aan een impliciete benadering. ‘We laten de hele wereld binnen in onze titels, tot Chinese en Poolse kinderen aan toe. We leggen het er alleen niet dik bovenop’, zegt uitgever Dop van Luitingh-Sijthoff hierover (Dessing, 2017). Ook Lasance van Gottmer sluit zich hierbij aan:

Diversiteit is bij ons nooit zo’n issue geweest. Niet omdat we het niet belangrijk vinden, maar omdat we het als vanzelfsprekend beschouwen. Het is sinds jaar en dag onze missie om een gevarieerd aanbod te maken waarin zo veel mogelijk kinderen zich in [sic] kunnen herkennen. (Dessing, 2017)

22 In het hoofdstuk ‘Leeswijzer: naar *cultuurkritische* geletterdheid’ gaan we dieper in op wat we onder ‘diverse’ jeugdliteratuur verstaan. Op dit punt hanteren we Nels (2017, p. 121) interpretatie van etnisch-cultureel diverse jeugdboeken, namelijk zowel boeken die geschreven zijn door auteurs van kleur als boeken waarin personages van kleur een (hoofd)rol spelen.

De houding van de uitgeverijen raakt aan de vraag op welke manieren etnisch-culturele diversiteit in de jeugdliteratuur benaderd kan worden. Enerzijds kunnen etniciteit en culturele identiteit een expliciete (soms plotbepalende) rol spelen, anderzijds kunnen ze ook op implicietere wijze onderdeel uitmaken van de verhaalwereld. De twee benaderingen kunnen we zien als extremen op een continuüm; een gevarieerd en representatief aanbod aan jeugdboeken is doorgaans gebaat bij een genuanceerde afwisseling van beide benaderingswijzen.

#### Een expliciete benadering

Hoewel het expliciet benadrukken van etnisch-culturele diversiteit het wellicht gemakkelijker maakt om boeken met personages van kleur te vinden, kan een dergelijke benadering er ook toe leiden dat etniciteit of diversiteit tot het centrale thema van het boek verheven wordt. De kans bestaat dan dat het boek een verkenning wordt van wat het betekent om 'anders' te zijn. Dat hoeft op zich nog niet problematisch te zijn, zolang die verkenning op integere wijze gebeurt en er bovendien een verscheidenheid aan verhalen bestaat waarin ook ruimte is voor de vanzelfsprekendheid van verschillende etnisch-culturele identiteiten. Wanneer dat echter niet het geval is, ontstaat het risico dat overeenkomsten en verschillen tussen verschillende etnisch-culturele groepen (te) sterk worden aangezet, wat een stereotiepe beeldvorming en vooroordelen in de hand kan werken.

Het bewust benadrukken van 'allerlei achtergronden' is volgens uitgever Dop meer iets voor een niche-uitgeverij (Dessing, 2017). Een soortgelijke reactie kreeg Bendahman ook, toen ze, vóór de oprichting van ROSE stories, probeerde om de verhalen bij andere uitgeverijen onder te brengen:

[Z]e vonden het te veel een nicheproduct, iets voor een te kleine doelgroep. Dat vind ik jammer en gek: in de Randstad zal in de nabije toekomst bijna de helft van de kinderen een niet-Nederlandse achtergrond hebben. Dat is ook een doelgroep, een markt. (De Veen, 2017)

Door etnisch-cultureel diverse jeugdliteratuur (expliciet) weg te zetten als 'niche-product' verliezen uitgeverijen de functie van boeken als *verrekijker* en spiegel uit het oog. Zowel voor kinderen met een Nederlandse als voor kinderen met een gemengde of niet-Nederlandse achtergrond geldt dat deze boeken een belangrijke rol in hun zelfontwikkeling kunnen vervullen.

Een expliciete benadering kan samenhangen met witte normativiteit in de Nederlandse samenleving. De etnisch-culturele identiteit van de meerderheid geldt doorgaans als de norm en wordt als het ware 'onzichtbaar', stelt Angela Smith (2006). Andere etniciteiten worden bijgevolg extra benadrukt:

Despite the fact that everyone has an ethnic identity, it tends to be emphasised mainly for minority groups who are treated largely as outsiders to the majority norm. [...] In such situations, the majority's ethnic identity becomes invisible (because it is 'normal') and that of Others, marked. (Smith, 2006, pp. 35-36)

Hoewel iedereen een etnische identiteit heeft, krijgt die voornamelijk aandacht bij leden van niet-dominante groepen. Zij worden behandeld als buitenstaanders ten opzichte van de norm en voortdurend op hun 'anders-zijn' gewezen. De etniciteit van minderheden is gemarkeerd, niet-neutraal, terwijl die van de meerderheid net onopvallend is (Smith, 2006, pp. 35-36).

#### Een impliciete benadering

De andere benadering, het bewust 'niet zien' van etnische achtergronden, kan leiden tot minder stigmatisering. In extreme vorm brengt ze echter ook het risico met zich mee dat er in het geheel voorbijgegaan wordt aan etnisch-culturele diversiteit, aangezien etniciteit een sociale categorie is die doorgaans nauwelijks wordt belicht in de Nederlandse cultuur (Wekker, 2016, p. 2; 21). De etniciteit die we als standaard zien, wordt een blinde vlek, bevestigt ook Daniel H. Hade (1997, p. 116). In de westerse samenleving is dat doorgaans de witte etniciteit. Nochtans is wit ook een kleur. In de optiek van Nel (2017, p. 74) betekent de afwezigheid van andere etniciteiten dan de witte dat 'Whiteness' – 'witheid' – genormaliseerd en als universeel menselijk gezien wordt.<sup>23</sup> Een voorbeeld van de normativiteit van 'witheid' is dat we er al te gemakkelijk van uitgaan dat een personage wit is wanneer de tekst zijn of haar etniciteit niet specificeert. 'Wit' is de defaultkleur in veel Westerse samenlevingen. De consequentie is dat leden van de witte meerderheid doorgaans nauwelijks stilstaan bij hun etnisch-culturele identiteit. Nel (2017, p. 74) merkt op dat witte Amerikaanse kinderen zich weinig bewust zijn van de manieren waarop etniciteit hun leven beïnvloedt. Ook verschillende Nederlandse studies komen tot een vergelijkbaar oordeel.

In *Multicultureel drama?* (2005), zijn studie van de weergave van jeugd en etniciteit in populair Nederlands televisiedrama, betoogt Joost de Bruin dat jongeren met een minderheidsachtergrond een dubbel bewustzijn vertonen: ze onderhandelen bewust met elementen uit verschillende culturen of richten zich net heel expliciet op een bepaalde culturele traditie. Beide attitudes getuigen van een groot bewustzijn van de verscheidenheid die hun etnische identiteit bepaalt. Daarentegen betrek-

23 Nel (2017, p. 82) verwijst naar deze praktijk als *kleurenblind racisme*, de term van Eduardo Bonilla-Silva voor de manier waarop 'White privilege' vaak stilzwijgend bevestigd en in stand gehouden wordt.

ken etnisch Nederlandse jongeren, dat wil zeggen diegenen wiens etniciteit als homogeen wit omschreven kan worden, etniciteit niet in hun identiteitsconstructie. Voor de overheersende groep is etniciteit een onzichtbare categorie (De Bruin, 2005, p. 20).

In de empirische studie van Marianne Hermans (2001) naar het Nederlandse literatuuronderwijs komt dat mechanisme eveneens naar voren, bijvoorbeeld in onderstaande constatering:

Allochtone leerlingen zijn positiever over het behandelen van een verhaal uit hun eigen cultuur, terwijl de reactie van Nederlandse leerlingen vaker onverschillig was. Logisch, want normaalgesproken komt 'hun' cultuur al ruimschoots aan bod bij het vak Nederlands. [...] Zo vinden de meeste leerlingen het bijvoorbeeld niet belangrijk dat klasgenoten iets leren over hun cultuur, terwijl van de groep Marokkaanse/Turkse leerlingen de meerderheid dit juist wél belangrijk vindt. (Hermans, 2001, p. 11)

Die observaties geven glashelder aan dat witte Nederlandse jongeren geen noodzaak voelen om het over cultuur te hebben, omdat de cultuur die aan de basis van hun etnische identiteit ligt vanzelfsprekend toonaangevend is. Die vaststelling illustreert de normativiteit van de witte meerderheid en hangt nauw samen met het Nederlandse zelfbeeld als kleurenblind. Doordat de etniciteit van de witte meerderheid over het algemeen niet wordt gemarkeerd, ontstaat de kans dat men met een goedbedoelde kleurenblindheid (het bewust 'niet zien' van kleur) terugvalt op een witte 'standaardinstelling'. Uiteindelijk ligt hierin ook het risico op kleurenblind racisme verscholen.

Het (kunnen) 'zien' van kleur speelt ook in de volgende paragraaf een sleutelrol. Niet alle boeken die we qua inhoud divers kunnen noemen zijn ook als zodanig herkenbaar, omdat personages van kleur niet altijd afgebeeld worden op de kaft. Wellicht zijn er dus meer diverse jeugdboeken op de markt dan men soms geneigd is te denken (Dessing, 2017). Enerzijds klinkt dat positief, anderzijds kan er ook een vorm van witte normativiteit – en kleurenblind racisme – schuilen in de manier waarop etnisch-culturele diversiteit verborgen blijft in de uiterlijke vormgeving van kinder- en jeugdboeken. Daarom gaan we in de volgende paragraaf in op de praktijk van *whitewashing*.

## VERBORGEN SPIEGELS EN VERREKIJKERS

### De praktijk van *whitewashing*

Met betrekking tot de Amerikaanse Young Adult-literatuur constateert Nel (2017, p. 136) dat uitgeverijen zich schuldig maken aan *whitewashing*: het 'witwassen' van etnisch-cultureel diverse verhalen door een wit personage op de kaft af te beelden, terwijl de hoofdpersoon in kwestie niet wit is. Het problematische gevolg is dat boeken verbórgen *verrekijsers* en spiegels worden; het *verrekijsers*-potentieel voor witte lezers blijft grotendeels onbenut en de identificatiemogelijkheden voor lezers van kleur worden verhuld. Volgens Nel (2017, p. 137) is *whitewashing* illustratief voor het structurele racisme in de Amerikaanse uitgeverijwereld.

*Whitewashing* gebeurt doorgaans vanuit de opvatting dat een personage van kleur op de kaft minder goed aanslaat bij het koperspubliek (De Veen, 2017; Nel, 2017, p. 136). Aan die opvatting liggen twee gerelateerde aannames ten grondslag. Om te beginnen claimen marketingafdelingen dat mensen van kleur minder boeken kopen dan witte mensen, en vervolgens gaan ze ervan uit dat witte mensen eerder boeken kopen waar witte personages in spelen (Nel, 2017, p. 140). Dat idee steunt op het spiegeleffect – mensen lezen graag boeken met verhaalfiguren die op hen lijken – maar bevestigt op deze manier een witte norm. Het gaat volledig voorbij aan het *verrekijsers*-potentieel van verhalen.

De redenering van de marketingafdelingen houdt bovendien een negatieve spiraal in stand. Het huidige, relatief kleine aanbod aan boeken met personages van kleur maakt het voor lezers van kleur al lastig om boeken te vinden waarin ze zichzelf kunnen herkennen, zeker wanneer deze personages bovendien niet zichtbaar op de kaft worden afgebeeld. Daardoor kopen ze wellicht ook minder boeken, met als gevolg dat uitgeverijen beweren dat er geen grote markt is voor etnisch-cultureel diverse boeken, die ze daarom slechts in beperkte mate uitbrengen. Daarmee is de cirkel rond, want door het krappe aanbod dat hierdoor ontstaat, zullen lezers van kleur zich opnieuw niet gauw in boeken kunnen terugzien (Nel, 2017, p. 137; 141). Nel wijst dit commerciële argument nadrukkelijk af. Hoewel hij erkent dat uitgeverijen nu eenmaal commerciële instellingen zijn, spreekt hij ook de hoop uit dat het winsttoegmerk het maken van morele keuzes niet in de weg staat (Nel, 2017, p. 146). Hij doet daarmee expliciet een beroep op het morele *kompas* van de uitgeverij en op hun potentiële rol als *wereldverbeteraars*.

Het witwassen van boekomslagen heeft consequenties voor zowel de spiegel- als de vensterfunctie van verhalen. Om te beginnen hindert *whitewashing* de directe herkenbaarheid van personages van kleur. Het omslag kan immers een beslissende

rol spelen in de keuze voor een boek, zo blijkt uit deze ervaring van de Nederlandse schrijfster Lydia Rood:

Het valt me op, ook als ik op een boekenmarkt achter mijn uitgestalde boeken zit, dat ook kinderen met een Noord-Afrikaans uiterlijk mijn boek *Anansi's web* pakken, uit 2000. Toch omdat daar twee donkere kinderen op het omslag staan, denk ik. Die gaan over hén. Ze zoeken naar herkenning. (De Veen, 2017)

Rood wijst in dit citaat op de spiegelfunctie van verhalen: door personages van kleur zichtbaar af te beelden, wordt het gemakkelijker voor lezers van kleur om zich in hen te herkennen. Witte lezers worden zo juist op het *verrekijker*-potentieel van verhalen gewezen. Daarbij beperkt het effect van *whitewashing* zich niet tot de cover. Nel (2017, p. 147) stelt vast: 'Because images leave deep impressions on our visual imaginations, Whitening a character on the novel's cover can permanently alter the way we see that character.' De eerste indruk van de omslagfoto beïnvloedt de manier waarop we de personages vervolgens lezen. Een witgewassen omslag maakt personages van kleur in het verhaal daarom mogelijk minder zichtbaar. Het vergt dan een grotere inspanning van de lezers om de kleur van de verhaalfiguren in de tekst er toch bij te denken.

Over de implicaties van *whitewashing* schrijft Ari, auteur van het blog *Reading in Color*:<sup>24</sup>

The message a whitewashed cover sends is that POC [People Of Color] are worthless, that we mean so little that even if a book is written about us, we can't be on the cover because the image of a POC won't sell. (James & Grilo, 2010)

In het witwassen van boekomslagen zit impliciet het idee vervat dat de witte meerderheid als norm geldt: 'A whitewashed cover naturalizes Whiteness as 'normal,' and promotes the idea that to be White is to be raceless, falsely suggesting that characters somehow exist outside of race' (Nel, 2017, pp. 146-147). *Whitewashing* is – net als genre – daarom een van de middelen waarmee het structurele racisme in jeugdboeken(uitgeverijen) in stand wordt gehouden volgens Nel.

24 Op haar blog *Reading in Color* schrijft Ari recensies over Young Adult-boeken met personages van kleur. Ook bediscussieert ze het tekort aan en het belang van etnisch-cultureel diverse jeugdboeken. Zie <http://blackteensread2.blogspot.com/> (bezoekt 8 februari 2019).

**VERDIEPING: WHITEWASHING IN DE FILMINDUSTRIE**

De praktijk van *whitewashing* is wellicht beter bekend uit de filmindustrie. Hollywoodproducenten en -regisseurs worden verweten zich al jaren schuldig te maken aan het witwassen van de etnisch-culturele identiteit van personages. Dat doen ze door witte acteurs en actrices in de betreffende rollen te casten. Recente voorbeelden zijn Scarlett Johansson als Japanse half-cyborg in *Ghost in the Shell* (2017) en Jennifer Lawrence als Katniss Everdeen in *The Hunger Games* (2012). Het fenomeen is echter veel ouder. In 1956 speelde John Wayne bijvoorbeeld de rol van de Mongoolse veroveraar Dzjenghis Khan in *The Conqueror*.

Ook de jeugdfilm *Avatar: The Last Airbender* (2010), gebaseerd op de gelijknamige animatieserie, kreeg negatieve reacties op de casting van de hoofdpersonages. Roger Ebert (2010) schreef in zijn filmrecensie: 'Aang was clearly Asian, and so were Katara and Sokka, with perhaps Mongolian and Inuit genes. Here, they're all whites.'<sup>25</sup> Terwijl witte acteurs en actrices de heldenrollen kregen, ging de hoofdrol van de slechterik daarentegen wel naar een acteur van kleur, de Brits-Indiase Dev Patel. Marissa Lee (2010) noemt deze rolverdeling een problematische bevestiging van 'colorism': het idee dat 'goede' mensen een lichtere huidskleur hebben en 'slechte' mensen een donkere.

Toch zijn er ook tegenvoorbeelden te vinden. Zo rapporteerde *de Volkskrant* in 2017 dat de Britse acteur Ed Skrein zich heeft teruggetrokken uit een nieuwe verfilming van de superheldenstrip *Hellboy*, nadat hij ontdekte dat zijn personage – majoor Ben Daimio – eigenlijk een Japans-Amerikaanse achtergrond heeft (Genovesi, 2017). Daarnaast bestaat er ook een omgekeerde variant van *whitewashing*, waarin sommige oorspronkelijk witte rollen vertolkt worden door acteurs van kleur, zoals Idris Elba als de Noorse god Heimdall in *Thor* (2011). Will Smith heeft zelfs meerdere voorbeelden: *Suicide Squad* (2016), *I Am Legend* (2007) en *I, Robot* (2004) (Driessen, 2016).

De personages in films kunnen we vergelijken met de personages in jeugdboeken. De rollen uit een script worden gespeeld door acteurs en actrices. Hun uiterlijke verschijning kleurt het beeld dat we van de filmpersonages krijgen. Op soortgelijke wijze beïnvloeden de afbeeldingen op de kaft van een boek (en binnenin) hoe we de verhaalfiguren zien. Net zoals acteurs en actrices qua uiterlijk soms niet (helemaal) beantwoorden aan de rol waarin ze gecast zijn, zo kunnen boekomslagen een misleidende indruk geven van de personages in het verhaal.

***Whitewashing* in de praktijk in Nederland**

In deze paragraaf verkennen we of en in hoeverre vormen van *whitewashing* te vinden zijn in de Nederlandse jeugdliteratuur. In de Verenigde Staten is het fenomeen

25 Tekenend is de formulering van de castingoproep voor Aang, Katara en Sokka: 'Caucasian or any other ethnicity' (Lee, 2010; nadruk toegevoegd). Hieruit blijkt al bij voorbaat een zekere bevooroordeelde houding ten gunste van witte acteurs.



inmiddels besproken in verschillende blogbijdragen en krantenartikelen.<sup>26</sup> In het Nederlandse jeugdliteraire veld is er daarentegen vooralsnog nauwelijks aandacht aan besteed of onderzoek naar gedaan.

Nederlandse studies rond boekomslagen concentreren zich met name op ontwikkelingen in de stijl van de covers en op de smaakvoorkeuren van lezers.<sup>27</sup> Ze richten zich (vooralsnog) zelden op de representatie van etnisch-cultureel diverse personages op het omslag. *Whitewashing* is daarmee een relatief nieuw onderzoeksconcept binnen de Nederlandse jeugdliteratuur. Om de toepassingsmogelijkheden van dit concept op Nederlandse jeugdboeken af te tasten, voeren we in deze paragraaf een korte verkenning uit. Daarbij gebruiken we theorieën en observaties uit het Amerikaanse onderzoeksgebied als leidraad.

In een bijdrage aan het Amerikaanse blog The Hub van de Young Adult Library Services Association (YALSA) bespreekt Annie Schutte (2012) *whitewashing* en andere technieken om de etnisch-culturele identiteit van personages op ambigue wijze weer te geven of te verhullen. Ze illustreert deze met voorbeelden uit de Amerikaanse Young Adult-literatuur. In wat volgt, gaan we na in hoeverre we dergelijke ingrepen ook kunnen herkennen in de vormgeving van Nederlandse jeugd-boekenomslagen.

*Whitewashing* is wellicht de extreemste manier om personages van kleur minder zichtbaar te maken. Zoals gezegd houdt die ingreep in dat personages van kleur gerepresenteerd worden door witte modellen of figuren op het omslag. Schutte (2012) noemt het bekende geval van *Liar* (2009), een roman van Justine Larbalestier (zie ook Nel, 2017, pp. 153-154). Een Nederlands voorbeeld van *whitewashing* dat bij naam genoemd werd in een artikel in *The Guardian* is de vertaling van Rick Riordans *The Serpent's Shadow* (2012). Aanvankelijk toonde de kaft van de Nederlandse editie, *De schaduw van de slang* (2015), een witte jongen, terwijl de hoofdpersoon in kwestie een Egyptische achtergrond heeft en zijn huidskleur expliciet omschreven wordt als 'dark brown'. De Nederlandse uitgeverij paste het omslag aan nadat Riordan de witwaspraktijk publiekelijk aan de kaak stelde (Flood, 2015).

Andere technieken die de herkenbaarheid van personages van kleur belemmeren, zijn wat subtieler. Door het covermodel een bepaalde houding te geven, kunnen uiterlijke kenmerken minder zichtbaar worden (Schutte, 2012). Een voorbeeld daarvan is de kaft van *Het gym* (2011) van Karin Amatmoekrim. Het verhaal gaat over de Surinaams-Nederlandse Sandra, die vanwege haar huidskleur en afkomst

26 Zie onder andere Bruce (2013), DasGupta (2012); Flood (2015); James en Grilo (2010); Larbalestier (2009); Moore en Coleman (2015).

27 Zie bijvoorbeeld Hartman, Okken, en Van Rompay (2014); Heppenhuys (2018).

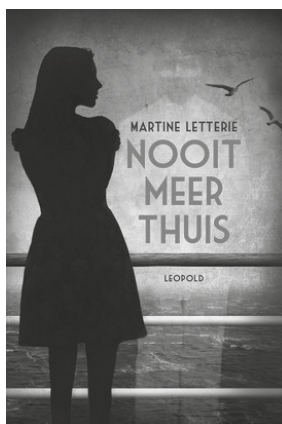
erg opvalt op het witte gymnasium waar ze les volgt. De etnisch-culturele achtergrond van het meisje op de omslagfoto is daarentegen minder uitgesproken, omdat we haar van achter waarnemen en enkel haar zwarte, opgestoken haar en een deel van haar nek zien (zie afbeelding 2).

Dergelijke verhullende ingrepen zijn niet altijd eenduidig te onderscheiden van de heersende stijltrends op het gebied van boekomslagen. Dat geldt ook voor de compositie van de coverfoto van *Het gym*. In haar masterthesis analyseert de Amerikaanse studente Kathleen O'Connell (2010) Amerikaanse Young Adult-boekomslagen. Een van de trends die in het oog springt, is de gefragmenteerde afbeelding van lichamen. Dat wil zeggen dat vaak minder dan de helft van het menselijke lichaam getoond wordt (Gallagher, 2015, p. 38; O'Connell, 2010, p. 28). In de meeste gevallen gaat het dan om het hoofd of delen van het gezicht, concludeert O'Connell (2010, pp. 31-32), zoals we ook zien op het omslag van *Het gym*.

Een andere, veelvoorkomende trend is het in silhouet afbeelden van personages (BBC Arts, 2018; Shemroske, 2017; Van den Berg, 2018). Ook die trend hindert de zichtbaarheid van personages van kleur (Schutte, 2012). Voorbeelden zijn te vinden op de omslagen van *Nooit meer thuis* (2017) van Martine Letterie en *Toegang geweigerd* (2016) van Danny De Vos. Hoofdpersoon Lily uit *Nooit meer thuis* heeft een Nederlands-Indische achtergrond die op het eerste gezicht verborgen blijft doordat we enkel haar silhouet zien (zie afbeelding 3), en alleen uit de tekst op de kaft van *Toegang geweigerd* valt op te maken dat één van de twee gesilhouetteerde achteraan-zichten een jonge bootvluchteling uit Turkije is (zie afbeelding 4).



**AFBEELDING 2** | OMSLAG VAN  
*HET GYM* (2011)



**AFBEELDING 3** | OMSLAG VAN  
*NOOIT MEER THUIS* (2017)



**AFBEELDING 4** | OMSLAG VAN  
*TOEGANG GEWEIGERD* (2016)

Deze en andere actuele trends, zoals opvallende typografie (Villa Grafica, 2018), kunnen verklaren waarom maar weinig personages (van kleur) herkenbaar op de kaft verschijnen. Het niet duidelijk weergeven van personages heeft ook een voordeel, in de zin dat het lezers vrijer kan laten in hun eigen interpretatie, zoals Schutte (2012) opmerkt met betrekking tot het gebruik van silhouetten: 'I think using silhouettes instead of realistic depictions on a cover is graphically beautiful and a great way of not ruining the readers' personal impressions of what a character should look like.' Wel plaatst ze daarbij de relevante kanttekening dat het lijkt alsof dergelijke technieken vaker worden toegepast bij boeken met hoofdpersonages van kleur dan bij boeken met witte hoofdpersonages. Hoewel we de geldigheid van dit vermoeden niet kunnen controleren, is het niet ondenkbaar gezien het argument van uitgeverijen dat boekomslagen met personages van kleur commercieel nadeliger zouden zijn (De Veen, 2017; Nel, 2017, p. 136).

Stijltrends spelen vaak een beslissende rol in het uiteindelijke ontwerp van boekomslagen. Dat maakt het vrij ingewikkeld om eenduidig te oordelen of er daadwerkelijk sprake is van *whitewashing* of dat de cover slechts volgens een bepaalde heersende conventie is ontworpen. Het doel van deze verkenning is dan ook niet zozeer om de genoemde boekomslagen eenvoudigweg te bestempelen als witgewassen (met uitzondering wellicht van *De schaduw van de slang*). We beogen eerder aan te tonen dat bepaalde stijltrends de herkenbaarheid van personages van kleur kunnen bemoeilijken, en dat daar mogelijk vormen van *whitewashing* in herkend kunnen worden. Gegeven de normatieve status van witte personages ontstaat zo het risico dat personages van kleur niet als zodanig herkend worden, en dat men bijgevolg sneller terugvalt op de witte standaard.

## 2. WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK NAAR ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT IN DE NEDERLANDSTALIGE JEUGDLITERATUUR

In het tweede deel van dit hoofdstuk presenteren we enkele wetenschappelijke studies op het vlak van etnisch-culturele diversiteit in jeugdboeken. Pas omstreeks 2000 vond dit onderwerp ingang in het Nederlandse en Vlaamse jeugdliteratuuronderzoek. Dat is relatief laat vergeleken met de Angelsaksische onderzoeksimpulsen die al vanaf de jaren 1970 en 1980 waarneembaar zijn. Nancy Larricks invloedrijke artikel 'The All-White World of Children's Books' verscheen zelfs al in 1965.

Een beginpunt in Nederland was een symposium aan de Universiteit van Tilburg en de daaruit voortvloeiende bundel *De smalle marge van de multiculturele samenleving* (Mooren & Ghonem-Woets (red.), 2001), waarin jeugdboeken deel uitmaakten van een bredere visie met oog voor cultuurproductie, -beleid en

-onderwijs. Sindsdien zijn er sporadisch studies uitgevoerd waarin etnisch-cultureel diverse jeugdliteratuur an sich centraal stond.<sup>28</sup>

Onze bespreking focust zich op drie aspecten. Eerst gaan we na hoe het gesteld is met het aandeel van auteurs met een niet-westerse achtergrond in de Nederlandse jeugdliteratuur. In de termen van Nel (2017): hoe delen schrijvers van kleur en witte schrijvers de jeugdliteraire ruimte? Daarna kijken we naar het aanbod van boeken met etnisch-cultureel diverse personages, en tot slot gaan we na op welke manieren die personages gerepresenteerd worden.

#### AUTEURS VAN KLEUR IN DE NEDERLANDSE JEUGDLITERATUUR

Rond de eeuwwisseling stelt Hermans (2001) in haar studie over intercultureel literatuuronderwijs het volgende vast:

Was de Nederlandse literatuur een tiental jaren terug [begin jaren 1990; onze toevoeging] nog vrij kleurloos als het gaat om de aanwezigheid van allochtonen (personages en schrijvers), tegenwoordig lijkt het wel een pré als je als schrijver kunt putten uit een andere dan de Nederlandse en liefst uit een niet-westerse culturele traditie. (Hermans, 2001, p. 8)

Hermans lijkt met deze uitspraak te doelen op de Nederlandse literatuur in het algemeen, en meer bepaald op de 'toenemende belangstelling voor literatuur geschreven door auteurs met een 'dubbele' culturele achtergrond'. Zo debuteerden tegen het einde van de twintigste eeuw verschillende (jonge) auteurs met een Marokkaanse achtergrond, zoals Abdelkader Benali en Mustafa Stitou (Hermans, 2018, p. 38), en werd de Boekenweek in 2001 ingericht rond het thema 'Het land van herkomst'.

De cijfermatige bevindingen uit een onderzoek van enkele masterstudenten aan de Universiteit van Groningen schetsen daarentegen een minder rooskleurig beeld wat jeugdboeken betreft. De studenten bestudeerden de receptie en positionering van 'allochtone' jeugdliteratuur. Daarbij richtten ze zich op 'jeugdliteratuur, direct in het Nederlands geschreven door auteurs van niet-westerse afkomst, of wier ouders van niet-westerse afkomst zijn', bestemd voor de algemene boekenmarkt (Van Voorst, 2007, p. 109).

Tussen 1990 en 2005 werden slechts 26 Nederlandstalige jeugdboeken van niet-westerse auteurs gepubliceerd. In totaal gaat het om 13 schrijvers. Uit de cijfers

28 Tekenend is dat er in de belangrijkste literatuurhistorische werken voor de kinder- en jeugdliteratuur tot op vandaag nog geen expliciete aandacht aan het onderwerp besteed is. Zie Heimeriks en Van Toorn (red.) (1989); Dongelmans et al. (2000); Ghesquière, Joosen en Van Lierop-Debrauwer (red.) (2014). In dit laatste boek komt diversiteit uiterst kort aan bod in het hoofdstuk over informatieve jeugdliteratuur van de hand van Karen Ghonem- Woets ('De wereld binnen handbereik', p. 187; pp. 207-209).

blijkt geen sprake van een stijgende lijn in de productie, noch van de opbouw van een oeuvre door de auteurs. Bovendien constateert Van Voorst (2007, pp. 109-111) dat er onder de 15 uitgeverijen waar de kinderboekentitels zijn uitgebracht opvallend weinig grote, gerenommeerde jeugdboekenuitgevers zijn, waarop ze concludeert dat 'jeugdliteratuur van multiculturele auteurs nog geen segment is waar uitgevers veel toekomst in zien'.

Tien jaar later herhaalt Van Voorst (2017) het onderzoek over de periode 2006-2016. Dat levert een vergelijkbaar beeld op, dat we aan het begin van dit hoofdstuk al aanhaalden: slechts 24 kinder- en jeugdboeken van 18 verschillende auteurs met een niet-westerse migratieachtergrond zijn in die periode uitgegeven. Opnieuw constateert Van Voorst (2017, pp. 14-15) het uitblijven van groeiende productie en oeuvrevorming onder de auteurs, en komt ze tot dezelfde conclusie als tien jaar eerder.

#### HET AANBOD AAN ETNISCH-CULTUREEL DIVERSE BOEKEN

Ondanks de weinig hoopgevende bevindingen van de masterstudenten van Van Voorst (2007) bevestigt Katrien Vloeberghs datzelfde jaar in de inleiding van een editie van *Literatuur zonder leeftijd*, gewijd aan het thema 'Jeugdliteratuur tussen de culturen', Hermans' positieve stemming. Naar haar mening is er in de drie voorgaande decennia uitgebreid aandacht geschonken aan diversiteit in jeugdboeken. Ze schrijft: 'In de jeugdliteratuur van de laatste dertig jaar is de multiculturele thematiek goed vertegenwoordigd' (Vloeberghs, 2007, p. 9). Vloeberghs levert echter geen objectieve bewijzen om haar constatering te onderbouwen.

In een reeks artikelen in *De Leeswelp* uit 2009 laat Karen Ghonem-Woets een eerder gemengd geluid horen. Wat betreft boeken voor jonge kinderen is het aantal relevante titels niet alleen toegenomen, maar is het aanbod ook gevarieerder geworden, stelt Ghonem-Woets (2009b, p. 330). Daar staat tegenover dat er volgens haar voor heel jonge kinderen nauwelijks boeken bestaan waarin verschillende culturen aan bod komen (Ghonem-Woets, 2009a, p. 202). Net als Vloeberghs draagt Ghonem-Woets echter voor geen van beide uitspraken argumenten aan, waardoor het niet duidelijk is waarop ze die baseert.

Het gebrek aan staving suggereert dat de beweringen van Vloeberghs (2007) en Ghonem-Woets (2009a, 2009b) gebaseerd zijn op een soort 'onderbuikgevoel' ten aanzien van etnisch-culturele representatie. Etniciteit is immers een factor waar de witte meerderheid zelden expliciet bij stilstaat (Wekker, 2016). Zoals Nel (2017, p. 6) opmerkt, zijn leden van de witte meerderheid zich vaak niet bewust van normatieve structuren binnen hun werkveld, net omdat zij tot die norm behoren. Bovendien nodigt het dominante zelfbeeld van Nederland als antiracistisch en gastvrij (Wekker, 2016) nauwelijks uit tot kritische reflectie op kwesties van

etnisch-culturele ongelijkheid. In de welwillende houding van de experts ten aanzien van etnisch-culturele representatie in de jeugdliteratuur kunnen we daarom mogelijk een vorm van witte kwetsbaarheid herkennen, die zich uit in het niet opmerken van het tekort aan etnisch-cultureel diverse jeugdliteratuur.

Het ontbreken van onderbouwende cijfers maakt dat de reikwijdte van de beweringen van Hermans (2001), Vloeberghs (2007) en Ghonem-Woets (2009a, 2009b) moeilijk in te schatten valt. Om daar een mouw aan te passen, slaan we er de statistieken van de laatste twee edities van de Jenny Smelik-IBBY prijs op na. Het reglement van de prijs schrijft voor dat uitgeverijen een uitnodiging krijgen om boeken die in aanmerking komen in te dienen. Doordat de selectie dus in handen van de uitgeverijen ligt, geeft het aantal ingestuurde boeken een indicatie van de opvattingen van uitgevers en redacteuren over wat diversiteit inhoudt én van hoe hoog dat onderwerp op hun lijstje van prioriteiten staat. Er staat geen limiet op het aantal titels dat uitgeverijen mogen insturen en er zijn geen kosten per titel aan verbonden (T. Duijx, persoonlijke communicatie, 20 augustus 2019). Voor de editie 2016-2017 stuurden 13 zelfstandige uitgeverijen werk in. Uitgeverij De Eenhoorn leverde met 6 verschillende titels het hoogste aantal boeken aan, gevolgd door Unieboek | Het Spectrum en Lannoo die ieder 5 titels inzonden.

Een blik op de inzendingen voor 2014-2015 toont aan dat het totale aanbod dat volgens uitgeverijen kans maakt op de prijs 29 boeken beslaat, waarvan 20 oorspronkelijk Nederlandstalig.<sup>29</sup> Ter vergelijking: in 2014 werden er door de Koninklijke Bibliotheek 4159 (op)nieuw uitgegeven jeugdboeken geregistreerd. In 2015 lag dat aantal op 4040. In de recentste editie van de Jenny Smelik-IBBY prijs (2016-2017) lijkt er nog niet bijzonder veel veranderd. Van de 40 ingezonden boeken zijn er 31 oorspronkelijk Nederlandstalig en als zelfstandig werk uitgegeven bij Nederlandse of Belgische uitgeverijen.<sup>30</sup> De aandacht voor de prijs lijkt dan wel licht toegenomen, maar in het grotere geheel verbleken deze cijfers alsnog: de Koninklijke Bibliotheek registreerde 4048 nieuwe jeugdboeken in 2016 en 3664 in 2017.

**TABEL 1 | INZENDINGEN VOOR DE JENNY SMELIK-IBBY PRIJS**

	2014-2015	2016-2017
Totaal aantal ingezonden boeken	29	40
Totaal aantal geregistreerde boeken	8199	7712
Percentage	0,4%	0,5%

29 Zie bijlage voor een overzicht van de ingezonden boeken.

30 Zie bijlage voor een overzicht van de ingezonden boeken.

Tot op zekere hoogte kunnen we stellen dat het aanbod aan etnisch-cultureel diverse jeugdboeken dat volgens uitgeverijen kan meedingen naar de Jenny Smelik-IBBY prijs niet bijster rijk is vergeleken met wat er in totaal in de betreffende jaren is uitgebracht. Deze uitspraak doen we echter met enige vorm van voorbehoud, in de eerste plaats omdat deze statistieken enkel de visie van de deelnemende uitgevers op diversiteit weerspiegelen.<sup>31</sup> Een ander perspectief – zoals dat van bibliothecarissen, recensenten of onderzoekers – zou een ander beeld kunnen opleveren. Daarnaast is deze vergelijking, toegegeven, wellicht wat kort door de bocht. De genoemde aantallen aan nieuw geregistreerde boeken bij de Koninklijke Bibliotheek bevatten immers ook herdrukken die de verhoudingen mogelijk extra scheef trekken.

Voor zover ons bekend zijn er tot op heden echter geen kwantitatieve studies voorhanden die uitspraak doen over de graad van etnisch-culturele diversiteit binnen de Nederlandse jeugdliteratuur in het algemeen. Bestaande onderzoeken naar diversiteit en representatie maken doorgaans gebruik van een kleiner corpus of hebben net een andere focus. Zo leveren de reeds besproken studies van Van Voorst (2007, 2017) bijvoorbeeld zinvolle inzichten op over het aandeel van schrijvers met een niet-westerse achtergrond in de Nederlandse jeugdliteratuur. Een dergelijk kwantitatief onderzoek naar de representatie van etnisch-cultureel diverse personages in Nederlandse jeugdboeken ontbreekt vooralsnog.

Ter ondersteuning en bij wijze van inspiratie presenteren we daarom enkele Britse studies, die de schaarste aan etnisch-cultureel diverse jeugdboeken onderstrepen. Het Centre for Literacy and Primary Education (CLPE) publiceerde in 2019 voor de tweede maal het rapport *Reflecting Realities*, de neerslag van hun jaarlijkse onderzoek naar de vertegenwoordiging van etnisch-cultureel diverse personages in de Britse jeugdliteratuur. Daaruit blijkt dat 7% van de jeugdboeken die in 2018 in het Verenigd Koninkrijk zijn gepubliceerd een personage van kleur opvoert. In 4% speelt een personage van kleur een hoofdrol. Die cijfers betekenen een lichte toename in vergelijking met het jaar daarvoor: in 2017 ging het om respectievelijk 4% en 1%. Het CLPE erkent dat de lat weliswaar erg laag ligt, maar spreekt toch van een positieve ontwikkeling: ‘We hope that the upward trend is a sign of the promise that is to come in the drive towards to redressing the imbalance and is one that is sustained over time’ (CLPE, 2018, p. 5, 2019, p. 5).

Daarnaast wijst ook een studie van *The Guardian* en *The Observer* op de ondervertegenwoordiging van personages van kleur. In de top 100 van bestverkochte

31 De uitnodiging voor het indienen van titels voor de Jenny Smelik-IBBY prijs wordt per mail naar de bij IBBY-Nederland bekende uitgevers gestuurd. Daarnaast verschijnt er een persbericht en wordt de uitnodiging gedeeld op de website van IBBY en op de Facebookpagina (T. Duijx, persoonlijke communicatie, 20 augustus 2019). Desondanks kan ook de bekendheid van de prijs een rol spelen in deze statistieken.

prentenboeken in 2018 staan maar 5 boeken met een centrale rol voor een BAME-personage (BAME is de afkorting voor 'Black, Asian, or Minority Ethnic'); in 3 van die boeken gaat het bovendien om dezelfde figuur. Slechts in 7 boeken wordt een personage van kleur bij naam genoemd. Daarnaast blijkt dat er 1,6 keer meer mannelijk personages in de top 100 voorkomen dan vrouwelijke. Uit deze resultaten kunnen we opmaken dat die lijst van populairste prentenboeken een overwegend wit en androcentrisch wereldbeeld schetst (Ferguson, 2019).

#### DE BEELDVORMING VAN ETNISCH-CULTUREEL DIVERSE PERSONAGES

Na deze cijfermatige inschatting van diversiteit in de jeugdliteratuur gaan we na hoe verscheidenheid inhoudelijk behandeld wordt. Aanvankelijk wekken onderzoekers op dit gebied ook een vrij positieve indruk, al lijkt die indruk opnieuw gebaseerd te zijn op een intuïtieve inschatting. Zo is Vloeberghs (2007) van mening dat er op een genuanceerde manier met het thema etnisch-culturele diversiteit wordt omgegaan. Ze constateert:

In tegenstelling tot publicaties van vroegere datum die vaak blijken te gaan van een manifest eurocentrische of zelfs racistische basisinstelling, houdt de recente jeugdliteratuur een unaniem pleidooi voor tolerantie en respect voor verschillende aspecten van een multiculturele, gediversifieerde samenleving en voor de representatie van het (cultureel) andere. (Vloeberghs, 2007, p. 9)

Vloeberghs' uitspraak blijft echter vrij generaliserend. Aangezien ze geen concrete voorbeelden aandraagt om haar bevinding te staven, is het onduidelijk waarop ze die baseert, wat de slagkracht van haar stelling ondermijnt.

Ghonem-Woets (2009b), van haar kant, bespreekt enkele kinderboeken om haar beweringen te illustreren. Ze komt tot een gunstig eindoordeel, ingegeven door de ruimdenkendheid en het gevoel voor nuance die spreken uit de vormgeving van de setting en de karakterisering. Uit haar analyse kan ze echter ook afleiden dat kindpersonages met uiteenlopende achtergronden die met elkaar bevriend zijn weerstand ondervinden. Het is dan vooral de 'ongemakkelijke houding ten opzichte van alles wat anders [is]' van de witte personages die deze vriendschappen soms moeilijk maakt (Ghonem-Woets, 2009b, p. 332). Bovendien stelt ze vast dat er in etnisch-cultureel diverse verhalen voor peuters sprake is van normativiteit van de dominante cultuur. De Nederlandse dan wel de Vlaamse cultuur wordt gezien als de norm terwijl de niet-dominante cultuur gerepresenteerd wordt als 'het andere' (Ghonem-Woets, 2009a, p. 202). In weerwil van de positieve eindbalans van Ghonem-Woets is er dus voldoende aanleiding om niet onverdeeld euforisch te zijn.



Dat blijkt ook uit de onderzoeken en theses die we in de volgende paragrafen bespreken. Deze studies hebben met elkaar gemeen dat ze uitgaan van hetzelfde theoretische raamwerk, namelijk dat van De Bruin (2005). Uit de manier waarop etnisch-cultureel diverse personages gerepresenteerd worden in Nederlandse televisieseries leidt De Bruin vier *frames van etniciteit* af. Die frames hebben andere onderzoekers geïnspireerd om de beeldvorming van personages van kleur in de jeugdliteratuur te bestuderen. Voordat we ingaan op hun bevindingen, lichten we eerst de frames van etniciteit verder toe.

#### FRAMES VAN ETNICITEIT

In zijn eerdergenoemde studie *Multicultureel drama?* bestudeert De Bruin (2005, p. 8) de identiteitsconstructie van jongeren met diverse etnische achtergronden in relatie tot populair Nederlands televisiedrama. Hij veronderstelt dat media een referentiekader kunnen bieden voor jongeren in het algemeen, en voor jongeren uit etnische minderheden in het bijzonder, om betekenis te geven aan hun eigen identiteit en die van anderen. De series kunnen dus als spiegels dienen voor die jongeren. In twee deelstudies gaat De Bruin (2005, p. 39) enerzijds na hoe jeugd en etniciteit gerepresenteerd worden in Nederlandse televisieseries, en anderzijds op welke manieren jongeren die series interpreteren. In wat volgt, beperken we ons tot de eerstgenoemde deelstudie.

Op basis van een analyse van Nederlandse soap-, politie-, comedy- en jongeren-series stelde De Bruin biografieën op van jonge personages met en zonder een etnische minderheidsachtergrond. Deze bevatten informatie over hun karaktereigenschappen, hun interpersoonlijke relaties met andere personages, de relatie met de gemeenschap, en de verhaallijnen waarin de personages spelen. Uit die biografieën leidt De Bruin vier frames van jeugd en vier frames van etniciteit af. Een frame kan gezien worden als een kader waarbinnen een personage op een bepaald moment in de serie specifieke betekenissen toebedeeld krijgt (De Bruin, 2005). In de context van dit onderzoek concentreren we ons op de frames van etniciteit, namelijk assimilatie, exotisme, discriminatie en complexiteit:

1. personages die in het assimilatieframe geplaatst worden, verschillen enkel wat betreft hun huidskleur van witte personages. Hun etnische achtergrond wordt niet benadrukt. De personages passen zonder moeite in de gemeenschap van de serie en gaan dezelfde interpersoonlijke relaties aan als witte personages;
2. in het exotische frame daarentegen worden personages van kleur nadrukkelijk gerepresenteerd als 'anders' dan witte personages. Ze spreken bijvoorbeeld Nederlands met een accent en houden er een andere geloofsovertuiging en andere culturele gebruiken op na. Ze behoren niet tot de gemeenschap, en in de

relaties die ze aangaan met andere personages zorgen culturele verschillen vaak voor problemen. Hun verhaallijnen handelen dikwijls rond 'etnische' thema's, zoals het verkrijgen van een verblijfsvergunning of uithuwelijking;

3. in het verlengde van het exotische frame ligt het discriminatieframe. Ook in dit kader worden de kleur of culturele achtergrond van personages benadrukt als de reden voor het benadelen of buitensluiten van deze personages. Ze kunnen dan buiten de gemeenschap komen te staan, net omdat ze door leden van die gemeenschap gediscrimineerd worden, of juist gesteund worden door de gemeenschap in het optreden tegen discriminatie;
4. tot slot bevinden personages die in het complexe frame gerepresenteerd worden zich in een onderhandelingspositie tussen verschillende culturen (meestal die van de ouders of het land van herkomst, en de Nederlandse). Door te reflecteren op culturele betekenissen uit beide bronnen geven ze vorm aan hun eigen etniciteit. De personages in dit kader kunnen tot meerdere gemeenschappen behoren en gaan relaties aan met anderen met diverse etnische achtergronden. Hun verhaallijnen draaien voornamelijk om de constructie van hun (etnische) identiteit (De Bruin, 2005, pp. 73-75).

#### TOELICHTING: HET COMPLEXE FRAME

We lichten het complexe frame verder toe aan de hand van twee personages die zich binnen dit kader bewegen: de Afro-Amerikaanse Starr uit *The Hate U Give* (2017) van Angie Thomas en de Surinaams-Nederlandse Sandra uit *Het gym* (2011) van Karin Amatmoekrim. Beide personages wonen in relatief arme en gekleurde wijken. In Garden Heights, waar Starr woont, zijn georganiseerde (criminele) bendes actief. Hun woonplaats wijkt sterk af van hun schoolomgeving; Sandra en Starr volgen namelijk allebei les op een dure en overwegend witte school.

Als gevolg bevinden ze zich in een onderhandelingspositie tussen de cultuur en/of de sociaal-economische status van hun ouders en die van hun klasgenoten. Starr heeft voor zichzelf twee identiteiten ontwikkeld om met die culturele verschillen om te gaan: 'Ik ben gewoon Starr, op een gewone school, en heb een gewone dag. Dat houdt in dat ik de knop omzet en vanaf nu Williamson Starr ben' (Thomas, 2017, p. 62). Anticiperend op de verwachtingen en vooroordelen van haar witte medescholieren meet 'Williamson Starr' zichzelf een bepaalde houding aan. Ze praat bijvoorbeeld geen 'slang' en gaat confrontaties uit de weg, zodat ze 'niemand reden geeft haar getto te noemen' (Thomas, 2017, p. 63).

Nadat Starrs jeugdvriend Khalil om het leven komt – een geval van politiegeweld tegen een ongewapende donkere jongeman – wordt het steeds moeilijker om haar dubbele identiteit te handhaven en de twee gemeenschappen gescheiden te houden. Bij haar witte vriendje Chris heeft Starr het gevoel dat ze 'zichzelf' kan zijn, maar tegelijkertijd compliceert deze relatie de band met haar familie en vrienden in

Garden Heights: 'Chris heeft ons niet aangehouden en hij heeft Khalil niet neergeschoten, maar verloor ik mijn afkomst niet omdat hij mijn vriendje is?' (Thomas, 2017, p. 90). In haar poging om beide gemeenschappen te verenigen reflecteert Starr op wie ze is en wie ze (niet) wil zijn, en construeert ze actief haar etnisch-culturele identiteit.

Sandra's identiteitsconstructie draait voor een groot deel rond de interactie tussen haar Surinaamse achtergrond en haar sociaaleconomische status. Op het gym ondervindt ze aanzienlijke verschillen tussen haar eigen belevingswereld en die van haar vrienden uit de wijk enerzijds, en die van haar witte, welgestelde klasgenoten anderzijds. Zo lacht ze samen met haar wijkvriendin Chantal om het accent van haar medescholieren, maar vraagt ze later wel aan haar moeder om 'normale kleren': 'Alsof ze op het gymnasium zitten te wachten op een stonewashed spijkerbroek met tijgeropdruk' (Amatmoekrim, 2011, p. 110).

Het imago van de wijk versterkt Sandra's alteriteit en vormt de aanleiding voor pestgedrag van klasgenoot Bart Willink: 'Haar kleur was op het gymnasium niet onoverkomelijk. Nee, haar zwakke plek was de wijk, die armoede met zich meezeulde in de naam' (Amatmoekrim, 2011, p. 69). Van die zwakke plek maakt ze haar kracht, wanneer ze met Barts pestgedrag afrekenet op een manier die ze uit de wijk kent, namelijk door hem in elkaar te slaan. Hoewel Sandra probeert om de gemeenschappen van de wijk en het gym fysiek gescheiden te houden (ze beëindigt bijvoorbeeld haar prille relatie met witte 'kakker' Dirk Jan), betreft ze toch culturele betekenissen uit beide gemeenschappen in haar identiteitsvorming.

We kunnen Starr en Sandra zien als een soort *verreikers*. Ze worden geconfronteerd met andere (culturele) zienswijzen, die ze (gedeeltelijk) kunnen overnemen of verwerpen in hun identiteitsvorming. Door de ontmoetingen met verschillende culturen ontdekken zowel Starr als Sandra wie ze (willen) zijn, wat hun geloof in zichzelf uiteindelijk kan versterken.

## DE BRUINS FRAMES IN JEUGDLITERAIR ONDERZOEK

### Exotisme en stereotypen in 'multiculturele verhalen'

De Bruins frames van etniciteit hebben sindsdien andere onderzoekers handvatten geboden in de analyse van etnisch-cultureel diverse boeken. Zo bestudeert Hermans (2007) in een bijdrage aan het themanummer van *Literatuur zonder leeftijd* de weergave van interculturele liefdes en vriendschappen aan de hand van dit raamwerk. Aanleiding voor het onderzoek was het pleidooi van recensent Judith Eiselin in *NRC Handelsblad* voor 'een luchtigere en minder stereotype [sic] benadering van allochtonen als personage in de kinderliteratuur' uit 2002 (Hermans, 2007, p. 93). Daar waar in films en jeugdseries verschillende voorbeelden van vanzelfsprekende

interculturele liefde en vriendschap te vinden zijn,<sup>32</sup> is dat in boeken voor jonge lezers niet het geval. Hermans (2007, p. 92) geeft aan: 'Het thema van de interculturele liefde of vriendschap geeft een auteur de ruimte om het multiculturele drama in het klein weer te geven.'

De nadruk blijkt ook effectief op *drama* te liggen, aangezien verboden liefdes hoogtij vieren en de relaties vaak problemen opleveren. Dat reflecteert Paul Scheffers (2000) observatie uit zijn beroemd geworden opiniestuk 'Het multiculturele drama' dat er rond de eeuwwisseling geen sprake is van *met* elkaar leven. De casestudy van Hermans toont aan dat dat zeven jaar later evenmin het geval is in de jeugdliteratuur. Uit haar analyse van vijf boeken concludeert ze dat het complexe frame nauwelijks voorkomt in de Nederlandse jeugdliteratuur; vaker worden personages met een niet-westerse etnische achtergrond in een exotisch frame geplaatst (Hermans, 2007, p. 100). Het gaat dan vooral om nevenpersonages, die door de ogen van een westerse hoofdpersoonage gezien worden. Hermans laat verder zien dat de beeldvorming van personages van kleur niet vrij is van stereotypen. Denkbeelden die overheersen zijn die van de 'altijd dichte gordijnen versus de openheid van de westerse cultuur', de associatie met criminaliteit, lagere sociaaleconomische milieus en het in haar vrijheid beperkte moslimmeisje (Hermans, 2007, pp. 95-96). Positieve stereotyperingen uiten zich in de exotisering van de 'ander' en wijzen dan bijvoorbeeld op hun gevoel voor muziek en hun sensualiteit.

#### Hoofdpersonages in een complex kader

Ook Dietha Koster (2012) vindt deze stereotyperingen terug in de beeldvorming van 'allochtone personages' in jeugdboeken van westerse auteurs. In haar corpus van vijf titels bevinden vier van de vijf hoofdpersonages van kleur zich op een lage sport van de sociaaleconomische ladder en is er in evenzoveel boeken sprake van een tegenstelling tussen westerse en niet-westerse culturen. Die tegenstelling uit zich meestal in nieuwsgierige, spontane of zelfs brutale Nederlandse nevenpersonages – die bovendien bijna allemaal blond haar en blauwe ogen hebben – en toch wat voorzichtigere, 'allochtone' hoofdpersonages. Criminele praktijken worden uitsluitend in verband gebracht met bijfiguren van kleur (Koster, 2012, pp. 37-39). Onder hoofdpersonages komt crimineel gedrag zelden voor, wat er volgens

32 Ze citeert hiervoor een beschrijving van Eiselin van de NPS-serie *Dunya & Desi*: 'Over twee vriendinnen in de grote stad, een Marokkaanse en een Nederlandse, die gewone vriendinnendingen doen, thuis, op straat en op school. Daar doorheen gevlochten kwamen op een *vanzelfsprekende, onnadrukkelijke manier* hun cultuurverschillen en problemen aan de orde. Er moeten talloze van dit soort vriendschappen bestaan. Maar deze lichtvoetige toon ontbreekt tot nu toe in de boeken die voor de *Dunya's* en *Desi's* in Nederland verschijnen' (Hermans, 2007, p. 93; nadruk toegevoegd).

Hermans (2007, p. 95) op zou kunnen wijzen dat zij toch een voorbeeldfunctie hebben.

In tegenstelling tot Hermans' corpus (2007, p. 102) hebben alle vijf de boeken in Kusters onderzoek een hoofdpersonage van kleur. Van De Bruins vier frames van etniciteit blijkt het complexe kader dominant te zijn voor hun beeldvorming (Koster, 2012, pp. 40-41). Hoofdpersonages bevinden zich meestal in een onderhandelingspositie tussen twee culturen, waarbij ze beide bronnen aanwenden in hun identiteitsconstructie (De Bruin, 2005, p. 75). Overeenkomstig met de bevindingen van Hermans concludeert Koster dat nevenpersonages daarentegen vooral in een exotisch raamwerk worden geplaatst. Dat betekent dat hun identiteit grotendeels bepaald wordt door hun 'anders zijn' ten opzichte van witte personages; de nadruk ligt eerder op etnisch-culturele verschillen dan op overeenkomsten (De Bruin, 2005, p. 74). Hoewel de identiteitsvorming van hoofdpersonages vaak niet zonder slag of stoot gaat, constateert Koster – tien jaar nadat Eiselin opriep tot een minder zwaarwichtige behandeling van personages van kleur – dat

allochtone hoofdpersonages met minder zware thematiek en problemen te maken krijgen. Zij hebben nog steeds te maken met problemen en geschillen, maar daarnaast is er ruimte voor luchtigere zaken. Zo ontdekken alle besproken hoofdpersonages de mooie kanten van multiculturele vriendschappen en liefdes. (Koster, 2012, p. 42)

Hoewel deze inhoudelijke ontwikkeling aanleiding geeft tot voorzichtig optimisme, deelt nog niet iedereen Kusters positieve stemming. Bas Maliepaard (2012) verklaart later dat jaar dat het nog niet zo gunstig gesteld is met etnisch-cultureel diverse jeugdboeken. In navolging van Eiselin omschrijft hij die als 'meestal niet al te vrolijk: uiterlijke, culturele of religieuze verschillen zijn de oorzaak van geworstel met de identiteit of problemen in vriendschap en liefde' (Maliepaard, 2012). Dat laatste blijkt ook uit het eerdergenoemde onderzoek van Hermans (2007), terwijl Koster (2012) dus tot een iets positiever eindoordeel lijkt te komen.

#### Volwassen worden tussen twee culturen

In de tot nog toe besproken inhoudelijke analyses bestaat het corpus steeds uit boeken geschreven door auteurs zonder migratieachtergrond. Maureen Poort (2017) en Eva Maas (2017) verschuiven in hun scripties het zoeklicht naar het werk van auteurs met een niet-westerse migratieachtergrond. Net als Koster (2012) concludeert Poort (2017) dat in het merendeel van de boeken uit haar corpus de hoofdfiguren beantwoorden aan de kenmerken van het complexe frame. Naar haar mening is dat een goede zaak, aangezien dat gelaagde kader meer ruimte biedt voor

inzicht in de beleavingswereld van personages met een migratieachtergrond (Poort, 2017, p. 21). Op die manier kunnen boeken functioneren als *verrekijsers* voor de dominante groep; wellicht leidt dat inzicht tot meer begrip en minder vooroordelen over de niet-dominante groep in kwestie.

Ook constateert Poort (2017, p. 21) dat auteurs met een niet-westerse migratieachtergrond zich minder vaak bedienen van stereotypen dan auteurs zonder migratieachtergrond. Hoewel het gebruik van clichés in strijd lijkt te zijn met de genuanceerde beeldvorming die doorgaans samenhangt met het complexe frame, verklaart Poort dat ze ook een praktische rol kunnen vervullen binnen dit frame:

Het inzetten van stereotypen en clichématige thema's heeft namelijk een functie: de hoofdpersonages worstelen met de ingezette stereotypen en clichématige thema's en die worsteling maakt onderdeel uit van het construeren van de eigen etnische identiteit. Dit vormt de kern van het complexe frame. (Poort, 2017, p. 21)

Daar kunnen we echter bij opmerken dat verhaallijnen van personages van kleur die uitsluitend draaien rond clichématige thema's – ook al is dat ten behoeve van hun persoonlijke ontwikkeling in het verhaal – alsnog een vrij eenzijdig beeld van de cultuur in kwestie opleveren. Zelfs als de stereotypen bijdragen aan de identiteitsvorming die in het complexe frame centraal staat, dan nog is er een variëteit aan thema's nodig om een genuanceerd beeld van een culturele groep te schetsen.

Bovendien geeft het citaat ook aan dat de identiteitsconstructie van personages van kleur doorgaans gekenmerkt wordt door problemen en conflicten. Maas (2017) komt tot een vergelijkbare conclusie. Ook in haar corpus van boeken over migranten en vluchtelingen, geschreven door auteurs met een niet-westerse migratieachtergrond, is het complexe frame dominant. Maas (2017) stelt vast dat het complexe frame onlosmakelijk verbonden is met het zogeheten ontwikkelingsframe dat De Bruin (2005) beschrijft. Kenmerkend voor dat kader is de zoektocht naar de eigen identiteit in het proces van volwassenwording, dat vaak niet soepel maar juist moeizaam verloopt (De Bruin, 2005, p. 61). Voor personages van kleur kan hun etniciteit een extra complicerende factor zijn. Zo worden de personages in Maas' (2017) corpus gediscrimineerd en ervaren ze problemen met het krijgen van een verblijfsvergunning, wat hun identiteitsvorming bemoeilijkt.

Hermans (2018) onderstreept Maas' bevindingen in een bijdrage aan *Literatuur zonder leeftijd*, waarin ze de overgang van jeugd naar jongvolwassenheid van drie personages van kleur bestudeert. Ze geeft aan dat hun etniciteit een extra dimensie geeft aan hun identiteitsvorming:

De uitdagingen die ze [personages met een migratieachtergrond; onze toevoeging] tegenkomen, hebben vooral te maken met hun afkomst: de manier waarop het thuismilieu afwijkt van dat van hun klasgenoten, de lage verwachtingen van de omgeving versus de hoge druk door verwachtingen van familie, de vooroordelen en het onbegrip door cultuurverschillen. (Hermans, 2018, pp. 42-43)

Het proces van volwassenwording kent over het algemeen al de nodige obstakels. Voor de drie bestudeerde personages van kleur stelt Hermans (2018, p. 35) vast dat het aanzienlijke contrast tussen de thuissituatie, een omgeving met kleur, en het overwegend witte milieu op school de puberteit nog verder bemoeilijkt. De drie hoofdpersonen zijn op zichzelf aangewezen om een overlevingsstrategie te ontwikkelen om met ‘de uitdagingen van het opgroeien tussen verschillende culturen’ om te gaan (Hermans, 2018, p. 42). Ook deze personages beantwoorden daarom aan de kenmerken van De Bruins (2005) complexe frame.

### 3. CONCLUSIE: *VERREKIJKERS* EN *WERELDVERBETERAARS* IN DE NEDERLANDSE JEUGDLITERATUUR

We begonnen dit hoofdstuk met een overzicht van verschillende projecten rond het vraagstuk diversiteit, opgezet door Nederlandse en Vlaamse uitgeverijen en instituten. In het bijzonder besteedden we aandacht aan productiehuis ROSE stories, dat met hun producten wil bijdragen aan een wereld waarin mensen begrip hebben voor elkaars culturen. Met een verwijzing naar de leesprofielen kunnen we ROSE stories daarom zien als een van de *verrekiijkers* en bij uitbreiding zelfs *wereldverbeteraars* in het jeugdliteraire veld.

Ondanks de initiatieven van uitgeverijen om meer etnisch-culturele diversiteit in de jeugdliteratuur te bewerkstelligen, blijft er sprake van een zekere mate van witte normativiteit in de jeugdboekensector. Die uit zich onder andere in de onbalans tussen witte schrijvers en schrijvers van kleur, zoals Van Voorst (2007; 2017) aantoonde, en in het relatief kleine aanbod aan boeken waarin etnisch-cultureel diverse personages een (hoofd)rol spelen (CLPE, 2018, 2019; Ferguson, 2019; Maliepaard, 2017). Nel (2017) is van mening dat deze ongelijke verhoudingen voortkomen uit een structurele vorm van racisme, die (veelal onbewust) de witte normativiteit in het (Amerikaanse) jeugdliteraire veld in stand houdt. Ook Wekker (2016) wijst op witte normativiteit in de Nederlandse samenleving.

Daarnaast presenteerden we verschillende studies op het vlak van etnisch-culturele diversiteit. De bevindingen ondersteunen niet alleen het tekort aan auteurs én personages van kleur in de jeugdliteratuur, maar geven ook inzicht in de manier

waarop etnisch-cultureel diverse verhaalfiguren vorm krijgen. Hoofdpersonages van kleur worden vaak in een complex frame gerepresenteerd; ze bevinden zich dan in een onderhandelingspositie tussen verschillende culturen en construeren actief en op een genuanceerdere manier hun eigen etnische identiteit. Het complexe frame speelt in op zowel de spiegel functie als het *verrekijsker*-potentieel van verhalen. Het perspectief van etnisch-cultureel diverse personages kan identificatiemogelijkheden bieden aan lezers van kleur. Tegelijkertijd biedt een dergelijk gelaagd kader meer ruimte voor het uitdiepen van de belevingswereld van de personages, wat kan bijdragen aan meer begrip voor niet-dominante groepen vanuit de overheersende cultuur.

Toch is de representatie van personages van kleur doorgaans niet vrij van clichématige thema's en stereotypen, zoals beperkte vrijheid voor moslimmeisjes, criminalisering en een lage sociaaleconomische status. Ook in boeken waarin het complexe frame de bovenhand heeft, wordt de afkomst van personages van kleur vaak in meer of mindere mate geproblematiseerd en worden de stereotypen die Hermans in 2007 signaleerde nog altijd gerepliceerd.

Daarom is het zaak dat er meer verhalen komen waarin met deze stereotypen gebroken wordt en waarin de etnisch-culturele achtergrond van personages geen reden is voor weerstand of conflict, maar juist op een vanzelfsprekende en onproblematische manier deel uitmaakt van de verhaalwereld. Er is een variëteit aan verhalen nodig om een genuanceerder en veelzijdiger beeld van uiteenlopende culturen te schetsen. *Verrekijskers* en *wereldverbeteraars* staan immers open voor alle vormen van verscheidenheid in de samenleving, en niet slechts voor dat wat ze al (her)kennen.







### 3 LEESWIJZER: NAAR *CULTUURKRITISCHE* GELETTERDHEID

#### EIGENSCHAPPEN VAN CULTUURKRITISCHE LEZERS EN CONCEPTEN VOOR DE ANALYSE VAN CULTUURKRITISCHE TEKSTEN

SARA VAN DEN BOSSCHE

#### 1. INLEIDING

In dit hoofdstuk maken we de vertaalslag van theorie naar praktijk en presenteren we een benadering van jeugdliteratuur die we *cultuurkritisch* zullen noemen. Dat etiket zullen we op twee manieren gebruiken: voor een specifieke leesmethode en voor jeugdboeken die aanmoedigen om zo te lezen. In dit praktijkonderdeel vertrekken we van enkele van de voornaamste bevindingen uit hoofdstuk 2, ‘Op zoek naar *verrekiijkers* en *wereldverbeteraars* in de Nederlandse jeugdliteratuur’. Daarin hebben we vastgesteld dat:

- 1) de Nederlandse jeugdliteratuur voornamelijk wit is. Dat houdt in dat:
  - a. de witte etniciteit overheerst. Dat geldt bijvoorbeeld voor de samenstelling van het veld. Onder auteurs en personeelsleden van uitgeverijen, literaire instituties en onderzoeksinstellingen zijn mensen van kleur in de minderheid. Die tendens tekent zich ook af in de boeken zelf, met een hoofdmoot aan witte hoofdrolspelers. Er zijn dus hoofdzakelijk spiegels voor witte

- lezers, terwijl er voor niet-witte lezers vooral vensters zijn, en zij dus vaker verwacht worden om de rol van *verreikers* op te nemen;
- b. personages van kleur voornamelijk in bijrollen voorkomen en nog steeds overwegend in een negatief daglicht geplaatst worden. Positieve rolmodellen zijn nog altijd schaars;
  - 2) de aandacht voor verscheidenheid aanwakkert. De bewustwording van (1a) witte normativiteit en (1b) negatieve representatie van personages van kleur neemt toe.

#### BEWUSTWORDING

Tekenend voor de veranderingen zijn pleidooien voor verhalen waarin etnisch-culturele thema's op een niet-problematische manier beschreven worden.<sup>1</sup> Auteur Brian Elstak levert kritiek op de negatieve representatie van personages van kleur, door te stellen: 'Zo moeilijk is het niet om diverser te schrijven en te tekenen. Pippi kan dezelfde avonturen meemaken, en dan een Aziatisch meisje zijn. Een zwart persoon hoeft niet per se iets over zijn cultuur te melden' (Claus, 2018). Het boek *Tori* (2017), dat Elstak samen met Karin Amatmoekrim maakte, zette schrijver Robert Vuijsje (2017) aan het denken over de vraag: 'Gekleurde kinderen in de hoofdrol, is dat een trend?' Die kwestie drong zich aan hem op toen hij *Tori* en *No kwik in ons bos* (2017) van Cynthia McLeod samen met zijn eigen 'beige/bruine' kinderen las.<sup>2</sup> Filosoferend over de reacties van zijn zonen merkt Vuijsje op:

Zou het goed zijn als de personages in kinderboeken meer divers [sic] worden? Zeker. Wil ik dat mijn eigen kinderen zich geobsedeerd bezighouden met hun afkomst? Liever niet. Hopelijk worden *Tori* en *No kwik in ons bos* wat ze in een beschaafd land vanzelfsprekend horen te zijn: mooie, spannende en veelgelezen kinderboeken met toevallig donkere hoofdrolspelers. (Vuijsje, 2017)

Vuijsje vindt dat het in een geciviliseerde maatschappij 'vanzelfsprekend' zou moeten zijn dat de protagonist in een jeugdboek mensen van kleur zijn, zonder dat hun etniciteit een punt is. Die associatie van 'gekleurd' met 'toevallig' is echter een hoop die hij uitspreekt, en geen werkelijkheid.

1 Zie bijvoorbeeld Ghonem-Woets (2009b, p. 332); Hermans (2007, 2018); Moenandar (2017); Vuijsje (2017).

2 Vuijsje (2017) omschrijft de etniciteit van zijn eigen kinderen als 'beige' en 'bruin': 'Sonny heeft een huidskleur die je tegenwoordig geloof ik beige moet noemen. Het betekent dat je min of meer dezelfde huidskleur hebt als witte Nederlanders, maar dan met zwart haar en een uiterlijk dat niet helemaal oud-Hollands is. [...] Mijn jongste zoon heeft een moeder van wie de ouders uit Suriname komen. Samuel is bruin en heeft kroeshaar.'

Sjoerd-Jeroen Moenandar (2017) laat zich dan weer kritisch uit over de tendens in jongerenromans om liefdesrelaties tussen ‘islamitische’ en ‘westerse’ jongeren als onmogelijk af te schilderen vanwege botsende culturen.<sup>3</sup> Dat er bovendien vaak een westerse reddingplot aan te pas komt, vindt Moenandar helemaal kwalijk. Hij concludeert: ‘Het overheersende beeld – de islam als ‘onvrije’ en ‘Nederland’ of ‘Vlaanderen’ als een vrije cultuur – blijft echter overheersen. En daarmee lijkt de botsing dus ook bijna onvermijdelijk’ (Moenandar, 2017, p. 66).

Het etiket ‘diverse’ jeugdliteratuur wordt inderdaad vaak toegekend aan boeken zoals degene die Moenandar (2017) bestudeert: interculturele teksten (Andersson & Druker, 2017),<sup>4</sup> waarin de verstandhouding tussen verschillende culturen met problemen behept is. Veel debatartikelen of studies komen niet veel verder dan een opvatting van zulke boeken als verhalen die realistisch van aard zijn, vanuit een meerderheidsperspectief verteld zijn, en enkele personages van kleur opvoeren, doorgaans in bijrollen.<sup>5</sup>

Als we ons tot die invulling beperken, is het aandeel van ‘diverse’ boeken inderdaad klein. Bovendien lopen we dan het risico te vervallen in een tunnelvisie: als we de hierboven aangehaalde strikte definitie van ‘diverse’ boeken aanhouden, hantieren we zelf een mechanisme van uitsluiting, terwijl we daar net kritisch over zijn. Enkel de teksten die aan ons beeld van ‘diverse’ literatuur voldoen, zouden we dan in overweging nemen. Naar ons idee is dat geen productieve benadering. Daarom willen we met deze leeswijzer een stap verder gaan en als echte *verreijkers* onze blik op diversiteit en inclusie in jeugdliteratuur verruimen.

Daarmee willen we in geen geval het belang van diverse en inclusieve representatie in de literatuur zelf ontkennen. Integendeel, we erkennen de noodzaak van ‘diverse’ teksten en willen ze aanvullen met een bredere invulling van diversiteit. Hierbij leggen we de klemtoon op teksten die positief contact tussen leden van verschillende groepen weergeven om daarmee de verbeelding van lezers en hun *verreijker*-capaciteit aan te spreken. Dit doen we in overeenstemming met de ‘imagined contact’-theorie (Turner et al., 2007).

3 Het corpus van Moenandar (2017) bestaat uit *De vijfde jongen* (Brooijmans, 2005), *Lotte en Karima* (Cazemier, 2007), *Hou je van blauwe ogen* (David, 2007), *Respect* (Hilterman, 2006), *Kussen tussen pita en friet* (Van Landeghem, 2010), en *Eerwraak* (Vreeswijk, 2008).

4 Andersson en Druker (2017, p. 11) hebben het over ‘crosscultural literature’.

5 Voorbeelden van schrijvers, recensenten en onderzoekers die uitgaan van een dergelijke definitie zijn o.a. De Veen (2017), Hermans (2007, 2018), Maliepaard (2012), Moenandar (2017) en Vuijsje (2017).

## DE TOEGEVOEGDE WAARDE VAN EEN 'DIVERSE' LENS

Het verhaal van diversiteit in de jeugdliteratuur hoeft namelijk niet op te houden bij de vaststelling dat er onvoldoende 'diverse' boeken zijn. We hoeven niet bij de pakken neer te zitten, maar kunnen zelf het heft in handen nemen, onder meer door te veranderen hoe we naar 'diverse' boeken kijken. In de Woutertje Pieterse Lezing van 2017 hield Nasim Miradi van ROSE stories een betoog voor een diepgaandere benadering van verscheidenheid:

Diversiteit is geen cosmetische ingreep, hoe graag wij dat ook willen. Het is niet één dag hier staan en je bent klaar. Het is niet zeggen dat je het wel wilt, maar geen 'biculturele auteurs' kunt vinden. Het is niet een hokje dat je aan kunt vinken. Het heeft echt volharding nodig [...]. (Miradi, 2017, p. 181)<sup>6</sup>

Met deze studie willen we meer doen dan enkel de spreekwoordelijke façade van het jeugdliteratuurveld behandelen. We zien zonder meer het belang in van literatuur die etniciteit en cultuur op een nadrukkelijke manier behandelt, maar we zijn overtuigd dat die piste niet volstaat. We willen zulke expliciete verhalen vruchtbaar aanvullen. Daarom verschuiven we het accent van 'diverse' teksten naar 'diverse' teksten met als toevoeging een 'diverse' manier van lezen. We leggen de nadruk niet zozeer op 'diversiteit' in de literatuur zelf, maar eerder op een benaderingswijze van literaire teksten die op diversiteit georiënteerd is.

We leggen in navolging van Karen Sands-O'Connor (2004) de nadruk op *meervoudige* definities van ras, cultuur en etniciteit in de miniatuurwereld in de broeikas. We zijn geïnteresseerd in de vraag of er uiteenlopende identiteiten en meningen in de tekst aan bod komen. Sands-O'Connor (2004) vindt die focus vruchtbaarder dan de kwesties wat de etniciteit of culturele achtergrond van de protagonisten is en of lezers uit een bepaalde culturele of etnische groep zich met de verhaalfiguren zullen kunnen vereenzelvigen. We sluiten ons daarbij aan, en houden bij het analyseren van literaire teksten de beide aandachtspunten in het achterhoofd: welk wereldbeeld presenteert de broeikas in het boek en is daarin ruimte voor verscheidene opvattingen? Die vragen stellen we als aanvulling op elkaar. Daarnaast kijken we voorbij de rol van de makers van de boeken naar de inbreng van de lezers.

We willen dus proberen het vizier verder te openen en het begrip 'divers' te verbreden. Ook niet-realistische teksten of boeken waarin verhaalfiguren met verschillende achtergronden niet in conflict liggen, kunnen een springplank vormen

6 Ook beschikbaar via <https://woutertjepieterseprijs.nl/nieuws/woutertje-pieterse-prijs-lezing-2017-nasim-miradi-rose-stories/> (bezocht 14 oktober 2018).

om verscheidenheid te bespreken. Om dat aan te tonen, zullen we doorheen dit hoofdstuk ook voorbeelden gebruiken uit teksten die niet aan de eerdergenoemde definitie voldoen. We zullen demonstreren dat het wereldbeeld in een tekst nage-nog altijd aanknopingspunten met diversiteit geeft. Dat wereldbeeld is gebaseerd op denkbeelden die verschillende groepen erop na houden – over zichzelf en over elkaar. Het uit zich in de machtsverhoudingen die in de fictionele wereld spelen. Als we inzicht willen krijgen in de visie op diversiteit in een tekst is het dus belangrijk om stil te staan bij de sociale relaties die in de broeikas verbeeld worden. Sociale verhoudingen vormen de spil van de *cultuurkritische* analyse. Door het vizier op die manier te verruimen, valt er veel winst te halen uit het huidige boekenaanbod. Dat is wat we willen bereiken met de *cultuurkritische* leeshouding.

#### OPZET

In dit hoofdstuk lichten we toe wat we onder een *cultuurkritische* leeshouding verstaan. Daarvoor brengen we de theoretische concepten en inzichten uit eerdere onderzoeken, die we in de voorgaande hoofdstukken presenteerden, in stelling in de vorm van een leeswijzer. Die omvat kapstukken voor een analysemethode gericht op etnisch-culturele diversiteit. De leeswijzer brengt twee dimensies van literaire analyse samen.

We stellen ons ten eerste de vraag welke boodschap(pen) een tekst lijkt over te brengen. In cognitief opzicht wil dat zeggen dat we onderzoeken welke denkbeelden aan de basis van die boodschap liggen. Voor die denkbeelden gebruiken we de term cognitieve kaders ('cognitive frames'), die duidt op mentale categorieën en de daarbij horende eigenschappen die we als kennis in ons brein opgeslagen hebben (Tenngart, 2012, p. 37). Een dergelijk denkkader kan ons iets vertellen over de boodschap van het verhaal. In die literaire tekst kunnen het kader en de typerende kenmerken opgeroepen worden door bepaalde triggers, die we cognitieve lijsten of omkaderingen ('cognitive framings') noemen (Tenngart, 2012, p. 37). Dat zijn dus markeringen in de tekst die de lezers naar een bepaald cognitief kader leiden. Een concreet voorbeeld: als je aan het begin van een verhaal de woorden 'Er was eens...' leest, kan die omkadering je naar het kader 'sprookje' voeren. Dat mentale *frame* kan dan weer voorspellingen met zich meebrengen over heldendaden, boosdoenerij, en een goede afloop. 'Er was eens...' is een ingang in de tekst die de verwachtingen van de lezers kan sturen.

Door op zoek te gaan naar denkkaders via de tussenstap van de omkaderingen, staan we dus stil bij de inhoud van een tekst, maar ook bij de vorm, bij de technische kneepjes die de inhoudelijke boodschap(pen) ondersteunen. Dat houdt in dat we nagaan 1) welke mogelijke interpretaties de tekst naar voren schuift, en 2) met

welke middelen. Dat *hoe* is in de leeswijzer haast even belangrijk als het *wat*. Inzicht in tekstuele strategieën om de interpretatie te sturen is fundamenteel voor de cultuurkritische houding.

Om die technieken te achterhalen, schakelen we de profielen en instrumenten die we in de inleiding introduceerden in. De motivaties zijn als het ware de mentale kaders ('frames') en de instrumenten gebruiken we als symbool voor de omkaderingen ('framings'). Voor een goed begrip zetten we ze hieronder nog even op een rijtje:

#### CONCEPTEN: FUNCTIES, PROFIELN EN INSTRUMENTEN

motivatie	profiel	instrument
<i>onderwijs (fundament)</i>	<i>ontdekker</i>	<i>loep</i>
zelfontwikkeling	verrekijker	verrekijker
morele ontwikkeling	padvinder	kompas
politieke impact	wereldverbeteraar	moersleutel

#### DEFINITIE: CULTUURKRITISCH SCHRIJVEN EN CULTUURKRITISCH LEZEN

*Cultuurkritisch schrijven* en *cultuurkritisch lezen* zijn twee afzonderlijke maar nauw verwante fenomenen:

- 1) cultuurkritische teksten reiken de instrumenten *kompas*, *verrekijker* en/of *moersleutel* aan;
- 2) cultuurkritische lezers pakken die instrumenten spreekwoordelijk op. Ze stellen zich daardoor op als *padvindende*, *verrekijkers* en/of *wereldverbeteraars*.

Een tekst die op een cultuurkritische manier geschreven is, wordt niet per se op die wijze benaderd door het publiek. De lezers merken de instrumenten in de tekst misschien niet op of gaan er niet mee aan de slag. Lezers die een cultuurkritische houding aannemen, kunnen die ook toepassen op verhalen die niet cultuurkritisch bedoeld zijn. Ze zijn in staat een *kompas*, *verrekijker* en/of *moersleutel* te gebruiken, ook wanneer de tekst die werktuigen niet expliciet aanbiedt. Die houding maakt het dus mogelijk om meer uit het boekenaanbod te halen op vlak van diversiteit dan op het eerste gezicht te vermoeden is.

De graad van cultuurkritiek in verhalen kan variëren. Sommige teksten zijn explicieter cultuurkritisch dan andere. Teksten die wel oog hebben voor het wereldbeeld maar er niet nadrukkelijk kritisch mee omspringen of het niet corrigeren, noemen we *cultuurbewust*. Cultuurbewust en vooral cultuurkritisch geschreven verhalen kunnen lezers op het spoor van een cultuurkritische leeshouding zetten.

**Cultuurkritisch schrijven voedt cultuurkritisch lezen:** als verhalen de lezers tonen hoe ze een *kompas*, *verrekijker* en/of *moersleutel* kunnen inzetten, vergroot de kans dat de lezers de instrumenten zullen 'gebruiken' en zullen vertalen naar andere teksten die ze lezen.

Dit hoofdstuk is als volgt opgezet: na een illustratieve casus te hebben besproken, beschrijven we de kernhouding en een aantal kernconcepten die als vertrekpunt dienen. Vervolgens zetten we een concrete werkwijze voor een *cultuurkritische* tekstanalyse uiteen. Deze handleiding is opgebouwd rond een aantal kernvragen, die kunnen leiden naar de boodschap(pen) van de tekst. De kernvragen kunnen we in een tekstanalyse uitwerken met behulp van enkele kerntechnieken, die dan weer inzicht geven in de vorm waarin die boodschap(pen) gebracht worden.

#### TEKSTVOORBEELD: INTERPRETATIEVE STELLINGEN EN CULTUURKRITISCH SCHRIJVEN EN LEZEN

Een hoeksteen van deze leeswijzer is de rol van de lezers en het ‘werk’ dat zij doen met de tekst, vandaar de benaming *leeshouding* of *-attitude*. Het zijn wij als lezers die bepalen hoe we een interpretatie vormen en hoe die eruit komt te zien. Dat doen we niet alleen. In de tekst kunnen we aanwijzingen vinden die ons een idee geven van de interpretatieve opties. Binnen de logica van een specifiek verhaal zijn sommige interpretaties natuurlijker dan andere. Technische kneepjes kunnen ons in de richting van een welbepaalde interpretatie gidsen, of ons net ontmoedigen om dat pad te bewandelen.

Elke denkbare lezing (interpretatie) van een verhaal komt overeen met een specifieke stelling ten opzichte van dat verhaal. Hiervoor zullen we de term *interpretatieve stelling* of *interpretatieve positie* gebruiken. Beeld je in dat je naar een voetbalwedstrijd kijkt: factoren als je positie op de tribune en je voorkeur voor een club bepalen voor een groot stuk de manier waarop je de match ‘leest’. Je fysieke positie, je gezichtspunt en je mentale instelling sturen je interpretatie van de wedstrijd. Die is dan ook niet statisch, maar afhankelijk van de combinatie van zulke factoren. Bekijk een interpretatie dus als een ingebeelde plaats in de tribune, een *stelling*, van waaruit je een verhaal waarneemt en duidt. Met de leeswijzer willen we de aanknopingspunten in de tekst voor mogelijke interpretatieve stellingen – de beschikbare zitjes – identificeren en duiden. De leeswijzer kun je dus zien als een steward die het verloop van de voetbalwedstrijd in goede banen leidt en zo de beleving stuurt.



**VERDIEPING: INTERPRETATIEVE STELLING**

*Interpretatieve stelling* gebruiken we als pendant van de term *subject position* die gangbaar is in de ideologiekritische benadering, waar we met dit onderzoek bij aansluiten. Ideologiekritiek impliceert een focus op de raakvlakken tussen literatuur en maatschappij. Fictionele werelden vatten we op als ‘imaginary versions of social relationships in the actual world’ (Stephens, 1992, p. 67). Literatuur bootst die relaties na. Daarom zijn vanzelfsprekende onderwerpen in literaire teksten de verscheidenheid aan groepen in de samenleving en hun onderlinge betrekkingen.

In de ideologiekritiek wordt een verhaal gezien als een soort van discours of betoog. Een verhaalwereld is opgebouwd uit ideeën, redeneringen en argumenten, de typische bouwstenen van een betoog. Om die reden kan een tekst als geheel dus als een betoog gezien worden. Het standpunt ten opzichte van het discours van waaruit dat discours het zinvolst overkomt (Hall, 1997), noemen we de *subject position*. Dat is met andere woorden het gezichtspunt van waaruit het betoog het gemakkelijkst te begrijpen is (Stephens, 1992).

Om een idee te geven van hoe het proces van aanduiden en verklaren van interpretatieve stellingen in het werk kan gaan, bespreken we een tekst die zich uitstekend leent voor een cultuurkritische lezing: *Boom-Boom: over vreemden en vrienden* (2017) van Dimitri Leue en Sabien Clement (ill.). Dit prentenboek is niet ‘divers’ in de hierboven beschreven zin van het woord: het verhaal is niet realistisch en heeft geen mensen maar dieren in de hoofdrol.<sup>7</sup> Er wordt gebruikgemaakt van een allegorie – een aangehouden metafoor –<sup>8</sup> waardoor we dit dierenverhaal kunnen lezen als een symbolische weergave van sociale relaties en maatschappelijke kwesties. (Dat geldt overigens voor het genre van het dierenverhaal in het algemeen.)<sup>9</sup> De broeikas met de miniatuurwereld van dierenverhalen is een behoorlijk experimentele omgeving met mogelijk grote impact op de lezers.

**VERDIEPING: EXPERIMENTELE EN SPECULATIEVE FICTIE**

Allegorische en fantastische teksten behoren tot een soort fictie dat *speculatief* genoemd wordt, omdat in die teksten – het woord zegt het zelf – gespeculeerd wordt over hoe de wereld er anders zou kunnen uitzien. Zulke verhalen kunnen volgens Philip Nel (2017) een rijkere voedingsbodem voor sociaal engagement bieden dan realistische, mimetische teksten, omdat ze meer ruimte laten voor diversiteit in het verhaal. De miniatuurwereld is in de speculatieve modus niet gebonden aan de regels van de realiteit buiten de tekst. Meer nog, in dit genre weigeren de auteurs zich te beperken tot de verhoudingen die we kennen uit de werkelijkheid en verkennen ze bewust alternatieve opties. Niet-realistische teksten zijn in die optiek efficiëntere *moersleutels*. Volgens Maria Nikolajeva (2014) ligt de verklaring

7 In de categorisering die we verderop in dit hoofdstuk voorstellen, valt *Boom-Boom* onder de rubriek ‘expliciet divers’.

8 [https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_00020.php](https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_00020.php) (bezocht 1 mei 2019).

9 Zie bijvoorbeeld Hübben (2017); Abram en Mooren (1998).

voor het grotere potentieel in het gegeven dat niet-mimetische teksten cognitief een grotere uitdaging vormen en dus grotere betrokkenheid teweegbrengen.

Vanessa Joosen en Katrien Vloeberghs (2008) wijzen eveneens op het transformatieve vermogen van niet-realistische teksten. In hun visie 'lenen fantasieverhalen zich ertoe complexe en filosofische thema's te vereenvoudigen en te verlevendigen, zonder dat de auteur hiermee de realiteit geweld aandoet' (Joosen & Vloeberghs, 2008, p. 47). Verder, en dat is in deze context nog belangrijker, wijzen ze erop

dat het een misvatting is dat je uit fantasieverhalen niks over de realiteit kunt leren. Voorvechters van het genre benadrukken bovendien het socialiserende aspect. Fantasie functioneert als een omweg naar de realiteit, argumenteerde de Duitse auteur Michael Ende in een interview [Rank, 2006, p. 10],<sup>10</sup> en kan in maatschappijkritische teksten worden ingezet. [Joosen & Vloeberghs, 2008, p. 47]

Voor alle duidelijkheid: in zekere zin heeft alle fictie een speculatieve dimensie – geen enkele literaire tekst is immers een exacte kopie van een buitentekstuele werkelijkheid. Frank Hakemulder (2007) is overtuigd van de waarde van literaire teksten voor het aanscherpen van het flexibele denkvermogen van de lezers. Hij schrijft:

Het gaat om een moment waarop het denken van de lezers even niet gedwongen wordt binnen het regime van het realiteitsgehalte, of wat daarvoor doorgaat. In deze momenten, vrij van die dwang, kunnen gedachten ontstaan die van groot belang zijn. Lezers zouden bijvoorbeeld kunnen ontdekken dat de samenleving er heel anders uit zou kunnen zien dan dat zij zich tot dan toe voor konden stellen. (Hakemulder, 2007, p. 5986)

Literatuur 'voedt zo het voorstelbare, juist door te doen alsof zij niets met de realiteit van doen wil hebben', gaat Hakemulder (2007, p. 5986) verder. Dat is een van haar voornaamste potentiële uitwerkingen op lezers. Alle literaire teksten beschikken over dat potentieel, in niet-mimetische en speculatieve fictie is het echter groter dan in realistische genres.

## ANALYSE

Net als veel andere teksten voor jonge lezers vestigt *Boom-Boom* de aandacht op wisselende interpretatiemogelijkheden. Het boek vertelt over een groep rode eekhoorns die veilig in een hoge boom woont. Net zoals de rest van 'de roden' verkeren de hoofdpersonages, Tamia en Soeslik, in de overtuiging dat hun verblijfplaats de enige bewoonbare plek op aarde is: 'Midden in het grote niets was deze boom alles. Tamia had het nooit anders geweten' (Leue & Clement (ill.), 2017, opslag 1). Op een dag komt een vogel aangevlogen met een soort twijgje dat ze nooit eerder gezien

<sup>10</sup> Joosen en Vloeberghs (2008, p. 47) verwijzen naar de volgende bron: Rank, B. (2006). Phantastik in der Kinder- und Jugendliteratur. *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 17, 10-25.

hebben. Zo komen de rode erachter dat er nog een boom moet zijn. Tamia gaat op verkenning, samen met Soeslik. Ze komen in contact met een voor hen onbekende soort eekhoorns, ‘de gestreepten’. Tamia en Soeslik hebben het goed met hen voor. Hun rode soortgenoten, onder leiding van de agressieve Ratufin, zijn echter van minder goede wil. Zij beschouwen de strepenekhoorns als minderwaardig en lopen hen onder de voet. Ze buiten hen uit: ze dwingen hen om hun schors te ‘oogsten’ en aan de rode eekhoorns af te staan. De gestreepten moeten de schors bovendien zelf naar de rode boom brengen.

Het scenario dat zich ontploft, lijkt recht uit een handboek over koloniale geschiedenis te komen. *Boom-Boom* illustreert de dynamiek tussen kolonisatoren en gekoloniseerden, slavernijpraktijken, en de exploitatie van grondstoffen, kenmerkend voor imperialistische ondernemingen. De agressieve aanvoerder Ratufin gedraagt zich als een stereotypische kolonisator (Bradford & Baccolini, 2011, p. 46): hij behandelt de andere, ‘lelijke’ strepenekhoorns als gevangenen en eigent zich hun natuurlijke rijkdommen toe, alsof hij daar vanzelfsprekend recht op heeft.

Ratufin is een vlak personage dat geen ontwikkeling doormaakt en ondubbeltzinnig de rol van de slechterik op zich neemt. Tamia is daarentegen een ambigue figuur. Om te beginnen is ze de *padvinder* van dienst. Doorheen het verhaal belichaamt ze de stem van het geweten van de overheersers. Ze vraagt zich af wat goed en fout is, en biedt actief weerstand tegen de interpretatieve positie van de kolonisatoren, vertegenwoordigd door Ratufin. Die laatste vertrouwt louter op wat hij in de spiegel ziet en wijst verschillen af. Vensters zijn aan hem niet besteed.

Tamia laat daarentegen pogingen zien om voorbij het ‘eigen’ te kijken. Ze ziet bijvoorbeeld dat de strepenekhoorns anders zijn, maar merkt ook gelijkenissen op. Bij haar eerste ontmoeting met de gestreepte Tsjip stelt ze vast: ‘Zijn kleur was iets donkerder, hij had strepen op zijn rug en zijn staart was iets fijner, maar Tsjip was inderdaad een eekhoorn *net als zij*’ (Leue & Clement (ill.), 2017, opslag 8; nadruk toegevoegd). In dit fragment is er dus een opening om het zwart-wit-denken van Ratufin te nuanceren. Hier zien we dat Tamia probeert te denken als een *verre kijker*: ze kijkt voorbij wat ze zelf kent en heeft oog voor de eigenheid van anderen. Toch houdt ze onbewust ook rekening met haar spiegelbeeld. De frase ‘net als zij’ verradt immers dat ze de kenmerken van haar eigen groep, de rode eekhoorns, gebruikt als maatstaf om de onbekende gestreepten mee te beoordelen. Hoewel ze duidelijk voornamelijk op gelijkenissen afaakt, schuilt ook hier een wij-zij-denken onder de oppervlakte. Haar ethische insteek en goede bedoelingen ten spijt is Tamia’s visie dus niet helemaal vrij van waardeoordelen en is ze geen voldeerde *verre kijker*.

Haar intenties blijken uit het feit dat Tamia het opneemt voor de gestreepte eekhoorns. Wanneer de kolonisatoren aangevoerd door Ratufin thuiskomen met hun buit en 'krijgsgevangenen' protesteert ze en houdt ze haar groepsgenoten een moreel *kompas* voor: 'Wij hebben dit veroorzaakt. Wij hebben hun thuis kapotgemaakt. Wij moeten hun een nieuwe thuis geven' (Leue & Clement (ill.), 2017, opslag 17). Dat Tamia als lid van de dominante groep de onderdrukten verdedigt, is een factor die bijdraagt aan haar ambiguïteit. Ze vertoont door deze positie namelijk gelijknissen met de figuur van de 'white savior' of de witte redder, die we kennen uit de filmwetenschap (Moenandar, 2017, p. 53). Deze rol is problematisch omdat de hulp van de overheerser impliceert dat de ondergeschikte groep de eigen boontjes niet kan doppen (Moenandar, 2017). De aanwezigheid van een welwillende witte redder benadrukt dus eigenlijk net de vermeende inferioriteit van de gekoloniseerde groep.

De meerderheid van de rode eekhoorns is niet tot *verre kijken* in staat, maar laat zich negatief over de strepenekhoorns uit:

'Laat hen het gevaarlijke werk doen.'

'Ze zijn zelf gevaarlijk, ze bijten staarten af.'

'Laat hen het vuile werk doen.'

'Ze zijn zelf vuil, wie weet welke vlooiën ze allemaal meebrengen.' (Leue & Clement (ill.), 2017, opslag 17)

De rode eekhoorns stellen zich vijandig op tegen de gestreepten, die ze als buitenstaanders beschouwen (Stephens, 2011).<sup>11</sup> Ze 'lezen' hen als het ware als bedreigend. Ook tegen deze interpretatieve positie gaat Tamia in, wanneer ze de angst erkent: 'Ik ben bang voor wat ik niet weet. Ik ben bang voor wat ik niet ken. Maar ik ben nog veel banger voor mezelf. Ik wil niet zoals Ratufin alleen maar aan mezelf denken. Ik wil geen moordenaar zijn' (Leue & Clement (ill.), 2017, opslag 17). Tamia's *kompas* en *verre kijker* zijn erg sterk ontwikkeld. Ze weegt voortdurend verschillende stellingen tegen elkaar af.

Zo vervult ze een rol die de blik van de andere personages zou kunnen openen, een rol die we in de inleiding aanduiden als kenmerkend voor de literatuuropvatting in dit onderzoek. We gaven toen aan dat 'literatuur en kunst in het algemeen de functie [hebben] ons een hernieuwd bewustzijn te geven van datgene dat wij door het psychologische proces van automatisering, gewenning of afstomping niet

11 Vergelijk de verdieping over *othering*, of de bevindingen van Hermans (2007).

meer waarnemen' (Hakemulder, 2007, p. 5987).<sup>12</sup> Tamia is een figuur die bewustzijn kan hernieuwen. Dankzij haar is er in de tekst aandacht voor de perceptie van bedreiging die onder de roden leeft, maar net zo goed voor de morele implicaties van het gebruik van geweld.

Hier moeten we echter opmerken dat de tekst dan wel uiteenlopende attitudes voor kolonisatoren in overweging neemt, maar dat het perspectief van de onderdrukten amper ruimte krijgt. De gestreepten krijgen in dit verhaal nauwelijks een stem. Enkel Tsjip komt zo nu en dan aan het woord, bijvoorbeeld nadat er schermutselingen zijn uitgebroken en Ratufin vervolgens zijn soortgenoten gevangenzet: 'Tsjip voelde de haat en de woede van iedereen. Stilletjes mompelde hij: 'Jullie eerst stout! Jullie eerst slaan en stampen! En gevangen en stelen! Jullie eerst! Wij verdedigen. Verdedigen! En ook wel een beetje stout!'' (Leue & Clement (ill.), 2017, opslag 14) Hij probeert de reactie van de gestreepten op de gewelddadige inval van de roden te verantwoorden. Het taalgebruik van 'vreemdeling' Tsjip is gebrekkig, wat behoorlijk cliché is. Het toont aan dat het wereldbeeld van de roden de standaard is. Dat cliché ondermijnt de impact die de stem van Tsjip zou kunnen hebben.

Aan het einde speelt het verhaal de standpunten van de overheersers en de gekoloniseerden uitdrukkelijk tegen elkaar uit. De rode eekhoorns hebben de thuis van de gestreepte eekhoorns verwoest, waardoor die laatsten dus niet kunnen terugkeren. De roden moeten nu uitmaken of ze de gevangengenomen gestreepten in hun boom willen laten blijven. De wijze Jimjilli Jimjilla stelt voor dat ze een democratische beslissing nemen: de volledige groep moet achter het besluit staan. Er volgt een stemming, die op een gelijkstand uitdraait. De kolonisatoren zijn verdeeld; kolonisatie zaait letterlijk tweedracht. Omdat er nog geen beslissing gevallen is, neemt Tsjip, nota bene de dupe van de situatie, uiteindelijk het heft in handen en neemt het woord:

'Ik stel voor dat ik ons verhaal aan anderen doorvertel. Anderen die ons niet kennen.  
Die van een afstand misschien dingen zien  
die wij niet kunnen zien.  
En ik stel voor dat ik aan hen vraag:  
'Wat zou jij doen?' (Leue & Clement (ill.), 2017, opslag 19)

Het boek eindigt met die laatste vraag; de intrige kent geen ontknoping. De tekst spoort ons lezers dus nadrukkelijk aan om stelling in te nemen. Daarvoor moeten

<sup>12</sup> Hakemulder (2007, p. 5987) verwijst in zijn artikel naar het essay 'Art as technique' van de Russische formalist Viktor Shklovsky, oorspronkelijk gepubliceerd in 1917.

we onszelf zoals de personages kunnen voorstellen en ons morele *kompas* aanspreken. Zo linkt de tekst de interpretatieve posities van de figuren *in* het verhaal expliciet aan die van ons lezers *buiten* de tekst. Het boek verleent de lezers dus beslissingskracht. Het geeft ons een *moersleutel* in handen en positioneert ons als mogelijke *wereldverbeters*.

## 2. CULTUURKRITISCH LEZEN (1): KERNHOUDING VAN CULTUURKRITISCHE LEZERS

De miniatuurwereld in de broeikas van *Boom-Boom* is allegorisch. De tekst reproduceert op een symbolische manier de sociale verhoudingen die kolonisatie typeren, waarbij één dominante groep zich het land, de bezittingen en de levens van een andere toe-eigent. Het verhaal tast verschillende mogelijke standpunten over kolonialisme af. Essentieel is dat *Boom-Boom* die wisselende opvattingen beschikbaar maakt voor publiek én personages. Binnen de tekst houden de verhaalfiguren er uiteenlopende meningen op na; ze staan symbool voor verschillende standpunten. De tekst maakt hun geschil zichtbaar en betreft ons als publiek buiten het verhaal actief in dat conflict. Het boek toont bovendien aan dat wij lezers de versie van een verhaal die een tekst ons voorschotelt niet zomaar hoeven te aanvaarden. Het open einde is een uitnodiging voor ons om zelf bewust een mening te vormen over de gebeurtenissen in het verhaal. Zo kan het lezen van de tekst ons ervan bewust maken dat we *zélf* kunnen kiezen om een bepaalde stelling in te nemen, en dat die niet per se overeen hoeft te komen met de positie die een andere lezer of een personage kiest.

Wat een tekst als *Boom-Boom* laat zien, is dat er steeds verschillende kanten aan een verhaal zitten. Wat bij een grondige lezing ook duidelijk wordt, is dat sommige visies op de gebeurtenissen – in dit geval een heel belangrijke: die van de onderdrukten – soms niet of nauwelijks getoond worden. In zulke situaties is het nog eens zo cruciaal dat de lezers actief nadenken en eventuele ontbrekende stemmen en standpunten aan de lezing toevoegen.

Zo komen we bij een belangrijk punt dat we met deze leeswijzer willen maken, namelijk dat ook in de interpretatie van verhalen die eerder gesloten lijken het eigen aandeel dat we als lezers hebben heel groot is. Het zijn wij die bepalen welke interpretatieve positie ons het beste past; het verhaal doet dat niet volledig voor ons. De tekst kan wel aanwijzingen bevatten die naar een voorkeursstelling leiden, maar niets garandeert dat lezers die stelling ook zullen innemen. We kunnen die beslissing maken in overeenstemming of tegenspraak met de tekst.

In *Boom-Boom* ligt het voor de hand om de vraag ‘Wat zou jij doen?’ te bekijken vanuit het standpunt van de rode eekhoorns. Zij zijn de dominante groep in de tekst, ze hebben de situatie gecreëerd en moeten ze ook weer oplossen. Voor hen is het punt dus of de gestreepten mogen blijven. Als we het gezichtspunt van de gestreepte eekhoorns – de onderdrukte groep – nemen, wordt de vraag misschien of ze wel willen blijven, en zo ja, onder welke voorwaarden. Binnen de logica van het boek, waarin het perspectief van de kolonisatoren overheerst, is het minder natuurlijk om de gezichtshoek van de gekoloniseerden aan te nemen, maar daarom nog niet onmogelijk. De figuur van Tsjip lokt inleving met de gestreepte eekhoorns uit en Tamia doet ons lezers voor hoe we ons in hen kunnen verplaatsen. Door middel van empathische identificatie *modelt* Tamia een *padvinder*-houding: ze toont al doende haar gedachtegang, om een voorbeeld voor de lezers te stellen.

De thematiek, de nadruk op de beslissingskracht van de lezers, en de openheid van de lezing van het verhaal zijn vanuit ideologiekritisch oogpunt positieve kenmerken van *Boom-Boom*. Deze staan echter in spanning met de negatieve aspecten van het boek, namelijk de dubbelzinnige positie van de ‘white savior’ en de beperkte toepassing van de *verrekijker*-blik. Dit alles maakt van *Boom-Boom* een cultuurbewuste tekst, die dankzij enkele cultuurkritische elementen de lezers een duw in de richting van een cultuurkritische houding kan geven. Het boek *modelt* – doet voor – hoe de lezers verhalen tot op zekere hoogte cultuurkritisch kunnen benaderen. Daarom is het geschikt om te illustreren waarop de kernhouding van onze leeswijzer neerkomt.

Die kernattitude aan de basis van de cultuurkritische leeshouding is wat we *weerbarstig* lezen zullen noemen. Hierna zullen we ook *dwars* en *tegendraads* als synoniemen voor *weerbarstig* gebruiken. *Cultuurkritische leeshouding* is een paraplu begrip. Bovenop het concept weerbarstig lezen omvat het de bouwstenen cultuurbewust en cultuurkritisch lezen. In de eerstvolgende alinea’s belichten we de afzonderlijke bouwstenen van het verzamelconcept.

#### WEERBARSTIG LEZEN

Voor de weerbarstige leeshouding vertrekken we vanuit het idee dat er steeds verschillende interpretaties van een verhaal denkbaar zijn. Sommige lezingen zijn zinnvoller dan andere, omdat ze beter steek houden. Zoals John Stephens (1992) uitlegt, leidt een tekst ons lezers naar de mogelijke interpretaties, die we eerder al als *stellingen* of *posities* aangeduid hebben. Op sommige van die stellingen of lezingen zal de tekst nadrukkelijker aansturen dan op andere. Doorgaans situeert het verhaal ons op een plek die past binnen het wereldbeeld in het verhaal. Binnen dat

welbepaalde denkkader zal die tekst immers het eenvoudigst te begrijpen zijn (Stephens, 1992).

Wanneer we meegaand zijn en zonder meer aannemen wat het verhaal ons voorschotelt, zijn we sterk onderhevig aan de maatschappijvisie ervan (Botelho & Kabakow Rudman, 2009). Dan zal de fictieve wereld ongetwijfeld steek houden voor ons (Stephens, 1992).<sup>13</sup> Als we zo onkritisch lezen, zijn we passieve ontvangers en min of meer speelballen van de ideologie in de tekst.<sup>14</sup> *Ulyana's grote avontuur* (2015), dat we in de inleiding van deze studie aanhaalden, is een voorbeeld van een tekst die rekent op een meegaand publiek. De specifieke lezers die het stripverhaal op het oog heeft, zijn jonge asielzoekers die, zoals Ulyana, mogelijk naar hun land van herkomst zullen moeten terugkeren. *Ulyana's grote avontuur* verwijst hen nadrukkelijk naar een interpretatieve stelling die repatriëring aanvaardt en zelfs nastreeft, in de hoop hen te kunnen beïnvloeden. Hoewel *Ulyana's grote avontuur* daar weinig ruimte voor laat, kunnen lezers die stelling alsnog afwijzen. Net voor lezers die, zoals degenen die het stripverhaal beoogt, kwetsbaar zijn, is weerbarstig lezen een bijzonder waardevolle vaardigheid. Zij zouden er meer nood aan kunnen hebben dan lezers die tot een dominantere sociale groep behoren.<sup>15</sup> In principe zijn we als lezers vrij om te kiezen of we de lezing waaraan de tekst voorrang geeft, aanvaarden. We kunnen de voorkeursinterpretatie aannemen of net naast ons neerleggen (Hakemulder, 2007).

Bovendien hoeven we niet bij ons aanvankelijke oordeel te blijven, maar kunnen we van mening veranderen. Misschien denken we na verder lezen of na herlezen anders over het verhaal. Stephens (1992, p. 80) stelt: '[R]eaders [...] may select from a number of subject positions or occupy different subject positions in the course of the narrative'.<sup>16</sup> Zoals *Boom-Boom* expliciet demonstreert, hebben wij lezers dus beslissingskracht. Daarom zijn we niet louter passief.

Wanneer we betekenis geven aan een tekst door interpretaties tegen elkaar af te wegen zijn we actief bij die tekst betrokken (Botelho & Kabakow Rudman, 2009). We kunnen de instrumenten in de tekst oppakken, er een keuze uit maken, of

13 'Unqualified identification with focalizers attributes a coherent reality and objectivity to the world constructed by the text' (Stephens, 1992, p. 69).

14 Stephens (1992, p. 69) stelt verder: '[It] constructs a false subjectivity and a selfhood which is actually mimetic of the focalizing selfhood in the text'.

15 Vergelijk Van den Bossche (2018, p. 456): 'The ability to read resistantly is valuable in particular for readers who experience a sense of exclusion from a story, such as women in male-dominated, or small ethnic or cultural groups in white-dominated literature.'

16 Vergelijk het concept 'wandering viewpoint' van Wolfgang Iser. Sipe (2008, pp. 55-56; 80) legt uit dat Iser stelt dat het standpunt in een tekst kan overgaan van personages op verteller en omgekeerd, en dat lezers kunnen afwisselen tussen al die beschikbare gezichtspunten. Het standpunt kan dus 'wandelen', bij manier van spreken, vandaar de benaming 'wandering viewpoint'.



overschakelen van het ene werktuig naar het andere, en terug. Deze actieve, daadkrachtige manier van interpreteren komt het meest overeen met de doelstelling *zelfontwikkeling*, die de *verrekijker* hoog in het vaandel draagt. Ze is een hoeksteen van de cultuurkritische leeshouding. Als we dat willen, kunnen we zelf een ander instrument bij de tekst halen. De betekenis van een verhaal is immers open voor interpretatie, dat is ons uitgangspunt. Iedereen heeft bovendien recht op een eigen opinie, ook dat is een fundamenteel principe. Niemand is verplicht om het eens te zijn met een tekst, het is altijd mogelijk om ideeën of boodschappen uit het verhaal te verwerpen. Dit vertrekpunt is uiteraard breed toepasselijk, op allerlei soorten ideeën.

#### STAP 1 – CULTUURBEWUST LEZEN: DE METHODE VAN DE *LOEP*

De ruim opgevatte uitgangspunten van de weerbarstige leeshouding die we hierboven uiteenzetten, vullen we hierna nauwer in, specifiek in termen van etniciteit en cultuur. Nu richten we het zoeklicht op de verhoudingen tussen verschillende etnisch-culturele groepen in de maatschappij in een tekst en gaan we op een *cultuurbewuste* manier lezen. Dat doen we als opstap naar en voorbereiding voor het *cultuurkritische* lezen, dat in stap 2 aan bod komt.

Zoals we uitlegden in de inleiding en hoofdstuk 1, ‘Lezen, leven en weten’, is het wereldbeeld in de miniatuurwereld in de tekst onze voornaamste kapstok. Voor een goed begrip herhalen we nogmaals dat we de cultuurbewuste benadering enten op de ideologiekritische literatuuropvatting, die de nadruk legt op de raakvlakken tussen literatuur en maatschappij.<sup>17</sup> Omdat de broeikas relaties in de ‘echte’ wereld imiteert, zijn vanzelfsprekende onderwerpen in literaire teksten de verscheidenheid aan groepen in de samenleving en hun onderlinge betrekkingen.

Typerend is dat mensen hun relaties baseren op overeenkomsten en verschillen, herkenning en verkenning, aanvaarding en afwijzing (zie hoofdstuk 1, ‘Lezen, leven en weten’). Daarnaast is representatie van cruciaal belang: hoe vaak en op welke manier literaire teksten een bepaalde etnische-culturele groep afbeelden, zegt iets over de waarde die aan die groep toegekend wordt (zie hoofdstuk 2, ‘Op zoek naar *verreijkers* en *wereldverbeters* in de Nederlandse jeugdliteratuur’). Diversiteit is dus een kwestie van waardeverhoudingen, of machtsrelaties, tussen verschillende groepen.

Die verscheidenheid op etnisch-cultureel vlak kunnen we voor onze lens halen door de *loep* van de wereld in de tekst te bestuderen. Welke kennis bevat de broeikas? Welk soort maatschappij beeldt ze af? Is dat beeld waarheidsgetrouw of net

17 De cultuurkritische houding leunt dicht aan bij een ideologiekritische benadering in ruime zin. Ze is echter specifieker, omdat de klemtoon nadrukkelijk ligt op ideologische aspecten die betrekking hebben op cultuur en etniciteit.

niet? Welke sociale verhoudingen vallen erin te ontdekken? In deze fase van onze analyse richten we onze aandacht met andere woorden op de cognitieve kaders – de denkbeelden – die de tekst oproept (Tenngart, 2012).

#### Werkwijze

Om *cultuurbewust* te lezen nemen we de volgende aspecten in overweging:

- We trachten vast te stellen welke groep dominant is in de wereld in de tekst. Welke groep vindt een spiegel in het verhaal? Mogelijk is dat er meer dan één. We gaan na waarom deze groep invloedrijk is, om welke redenen. We vragen ons ook af of we deze groep kunnen koppelen aan een specifieke etnisch-culturele identiteit. Geeft het verhaal met andere woorden aanwijzingen voor de etnisch-culturele achtergrond van de leden van deze groep? Dat hoeft niet noodzakelijk het geval te zijn, dan moeten we de tekst misschien op een overdrachtelijke manier interpreteren.
- Hetzelfde procedé passen we toe op (een) niet-dominante groep(en). Welke groep is van ondergeschikt belang in de fictieve samenleving (mogelijk meer dan één)? Voor welke groep(en) is dit verhaal enkel als een venster op te vatten? We proberen te achterhalen waarom deze groep minder invloed heeft, wat de redenen daarvoor zijn. Ook in dit geval overwegen we of we deze groep met een specifieke etnisch-culturele identiteit kunnen verbinden en houden we rekening met een mogelijke figuurlijke lezing.
- Ten derde gaan we na of er (groepen) personages zijn die zich tussen de dominante en niet-dominante groepen in bevinden. Welke banden hebben zij met de andere groepen? Wat zou hun hybride positie kunnen verklaren? Worden zij gekoppeld aan bepaalde etnisch-culturele identiteiten?
- Voor zover dat mogelijk is, op basis van de aanwijzingen die het verhaal geeft, bepalen we welk wereldbeeld overheerst in de wereld in de tekst. Welke normen, waarden en overtuigingen zijn prominent aanwezig in de fictieve maatschappij? Behoort dit wereldbeeld toe aan een dominante of ondergeschikte groep, of aan een groep met een tussenpositie? Kunnen we dit wereldbeeld linken aan een specifieke etnisch-culturele identiteit? Komen er mogelijk verschillende visies aan bod?
- Indien van toepassing – dat wil zeggen: als er expliciete interactie is tussen verschillende groepen – proberen we vast te stellen hoe de afzonderlijke groepen elkaar zien. Hoe beschouwen ze elkaar? Welke eigenschappen associëren ze met zichzelf en met de ‘anderen’? Wat zijn dus de belangrijkste wederzijdse denkbeelden die onder de groepsleden leven?
- Tot slot gaan we na welke interpretatie van de tekst steek houdt volgens het overheersende wereldbeeld. Welke lezing is vanuit dit wereldbeeld logisch? Welke interpretatieve stellingen zijn denkbaar?

Met de *loep* in de spreekwoordelijke hand en deze aandachtspunten in het achterhoofd kunnen we teksten door een cultuurbewuste filter bekijken. Zo worden we actieve *ontdekkers*, die de broeikas van het verhaal onder de *loep* nemen.

Toegepast op *Boom-Boom* levert deze werkwijze in een notendop de volgende resultaten op: de rode eekhoorns zijn dominant in het verhaal, de gestreepte eekhoorns onderdrukt. Tamia en Tsjip nemen elk een andere tussenpositie in. Het overheersende wereldbeeld is dat van de dominante rode eekhoorns, dat stelt dat kolonisatie aanvaardbaar is. De roden zien zichzelf als superieur en de gestreepten als minderwaardig en gevaarlijk. De strepenekhoorns beschouwen de roden als agressief. Volgens het dominante maatschappijbeeld is kolonisatie aanvaardbaar, maar de bemiddelende *padvinder* Tamia schuift een moraliserende lezing naar voren en stuurt zo aan op een kritische houding.

## STAP 2 – CULTUURKRITISCH LEZEN: DE METHODE VAN HET KOMPAS, DE VERREKIJKER EN DE MOERSLEUTEL

Nu eenmaal duidelijk is wat we door de *loep* van de tekst kunnen zien, voegen we de component tegendraadsheid – het ‘kritische’ aspect – aan de cultuurbewuste leeshouding toe. Daarvoor halen we het *kompas*, de *verrekijker* en de *moersleutel* boven. Met die aanpak knopen we aan bij de methodologie van Botelho en Kabakow Rudman (2009), Critical Multicultural Analysis, die sterk overeenkomt met de cultuurkritische leeshouding. Voor Botelho en Kabakow Rudman (2009) is tegendraads lezen op etnisch-cultureel gebied een absolute noodzaak. De reden hiervoor, zoals we in hoofdstuk 1, ‘Lezen, leven en weten’, uitvoerig bespraken en hier ten overvloede benadrukken, is dat het wereldbeeld in een tekst de opvattingen en de maatschappijvisie van de lezers danig kan beïnvloeden.

Cultuurkritisch lezen betekent voor Maria José Botelho en Masha Kabakow Rudman (2009) alert zijn voor 1) de manier waarop macht in de broeikas van de tekst genaturaliseerd wordt (‘dat is nu eenmaal zoals de dingen zijn’), en 2) nieuwe mogelijkheden om macht te doorbreken en te her-denken. In diezelfde geest beklemtoont Sands-O’Connor (2004) het nut van meervoudige invullingen van ras en etniciteit, en ziet Stephens (1992, p. 51) de doorbreking van het monopolie van de meerderheidscultuur als een van de kenmerkende eigenschappen van cultuurkritische jeugdboeken. Dit soort boeken bevat typisch een *kompas*, *verrekijker* en/of *moersleutel*. Zo geeft het ons als lezers een springplank om het verhaal als *padvinders*, *verrekijkers* en/of *wereldverbeteraars* te benaderen.

## Werkwijze

In onze leeshouding brengen we weerbarstigheid in beeld door de volgende stappen te zetten, waarmee we ze cultuurkritisch maken:

- De visies van verschillende sociale groepen op elkaar die we in de eerste stap van de analyse blootlegden, ontleden we in deze fase. We hanteren het *kompas* om na te gaan of de wederzijdse denkbeelden stereotypen bevatten.<sup>18</sup> Verbinden de groepen in de tekst cliché-eigenschappen met de ‘anderen’? Welke betekenis hebben deze? Hebben ze positieve en/of negatieve kanten?
- Eveneens met het *kompas* onderzoeken we of de prominente normen, waarden en overtuigingen in de miniatuurwereld (ongeacht of ze dominant of ondergeschikt zijn) mogelijk problematisch zijn. Voorbeelden van schadelijke opvattingen zijn ideeën die gebaseerd zijn op vooroordelen, getuigen van onverdraagzaamheid, of aanleiding geven tot discriminatie. Vormen van ‘othering’ (zie kader), zoals essentialisme, alteriteitsdenken, criminalisering, slachtoffering of ontmenselijking, horen hier ook bij.
- Met onze *verreijkijzer* gaan we na of we pogingen tot verzet tegen het overheersende wereldbeeld kunnen waarnemen. Zijn alle groepen het eens met de dominante visie? Zijn er in de tekst misschien *verreijkijzers* die alternatieven overwegen, of *padvindende* die de morele strekking van de maatschappijvisie analyseren, of *wereldverbeteraars* die verandering nastreven?
- We springen kritisch om met het dominante én het ondergeschikte wereldbeeld: we bevragen ze en dagen ze uit. We nemen zelf *verreijkijzer* of *moersleutel* ter hand. Bijvoorbeeld kunnen we nagaan welke alternatieven er zijn voor de tekstinterpretatie die logisch is vanuit het wereldbeeld in de tekst. Naast het overheersende perspectief kunnen we ook niet-dominante zienswijzen in overweging nemen. Dan treden we op als *verreijkijzers* of *wereldverbeteraars* wanneer we lezen.

Vertaald naar *Boom-Boom* brengt deze werkwijze kort gezegd de volgende bevindingen voort: de wederzijdse denkbeelden zijn hoofdzakelijk negatief. Een voorbeeld van een schadelijke norm is het idee dat je wezens die je als minderwaardig en gevaarlijk beschouwt onder de knoet mag houden. Het verhaal vertoont onmiskenbare sporen van discriminatie, uitbuiting en uitsluiting. Tamia stelt zich op als *padvinder* en *verreijkijzer* en stimuleert lezers om hetzelfde te doen door te *modellen*. Wanneer we ons echter kritisch tot de tekst verhouden, zien we dat ook brugfiguur

18 Jewel Davis (2019) onderscheidt in speculatieve young adult fictie een aantal stereotypische rollen in de interactie tussen witte verhaalfiguren en personages van kleur, die als ijkpunten kunnen dienen. Zo erkent ze naast de ‘white savior’ onder meer de ‘exotic other’, de ‘doomed sidekick’, de mystieke figuur, de ‘dark-skinned aggressor’ en de ‘placeholder’.

Tamia in wij-zij-termen denkt. Bovendien, zoals we eerder al aangaven, geeft de tekst prioriteit aan de stem van de kolonisatoren. Samen met de tropen van Tamia als witte redder en de gebrekkige taalbeheersing van ‘vreemdeling’ Tsjip zorgt dit ervoor dat *Boom-Boom* de machtsmechanismen van kolonisatie herhaalt: het stelt de ‘eigen’ blik van de kolonisatoren niet ter discussie en kent weinig waarde toe aan het niet-dominante perspectief. Als lezers alert blijven en de *verrekijker* in de aanslag houden is dus de boodschap.

#### VERDIEPING: ‘OTHERING’

Wanneer we met ons *kompas* de wederzijdse beeldvorming cultuurkritisch te lijf gaan, houden we er best rekening mee dat clichés en stereotypen veelvoorkomende ingrediënten zijn. In navolging van bibliothecaris Nancy Larrick, die in 1965 de witheid van de Amerikaanse kinderboekenwereld laakte, merkt Lissa Paul (2009) op dat de werelden van de kinderboeken tot het midden van de twintigste eeuw overwegend bevolkt werden door Anglo-Amerikaanse verhaalfiguren afkomstig uit een christelijk, wit middenklassemilieu. De weinige personages van kleur, die dat overheersende patroon doorbraken, werden als inferieur of komisch afgeschilderd (Paul, 2009). Karen Ghonem-Woets (2009b, p. 332) haalt een anekdote aan van de Banglades-Britse auteur Leila Raasheed, die ‘het belangrijk vindt om herkenbare hoofdfiguren te hebben, maar elke keer weer teleurgesteld was als die herkenbare figuren in het verhaal steeds alleen maar gepest en gediscrimineerd werden’. Zo onderstreept Ghonem-Woets het belang van positieve rolmodellen.

Clichés en stereotypen zijn ideeën die als mentale schema’s en scenario’s verankerd en verspreid geraaken. Een stereotype is een denkbeeld dat vastgeroest is in onze cognitie. Vooral in het *alteriteitsdenken*, waarin de nadruk ligt op verschillen tussen groepen die aanleiding geven tot een rangorde, spelen clichés en stereotiepe cognitieve structuren een aanzienlijke rol. Alteriteitsdenken is gebaseerd op het principe van ‘othering’, waarbij individuen die afwijken van de veelal onbenoemde ‘norm’ als ‘anders’ aan de kant geschoven worden.

Wanneer een groep zich boven andere groepen plaatst, gebeurt dat op basis van het idee dat identiteit een statisch gegeven is. Zoals Maria José Botelho en Masha Kabakow Rudman (2009, p. 103) het stellen: ‘The discourse of ‘Otherness’ implies that identity is fixed and unified, unfolding over time with a stable core in place.’<sup>19</sup> Stereotypische denkbeelden gaan doorgaans lang mee en geven daardoor de indruk onveranderlijk te zijn. Om die reden hebben ze een groot aandeel in hiërarchisch wij-zij-denken.

De statische invulling van identiteit is erg essentialistisch en reductief, dat wil zeggen dat een identiteit gereduceerd wordt tot enkele overheersende kenmerken, tot wat anderen als de ‘essentie’ ervan zien. Daarbij gaan schakeringen en nuances verloren. Alteriteitsdenken en ‘othering’ gebaseerd op

<sup>19</sup> Vergelijk ook Hade (1997, p. 116), die ‘essentialized’ definieert als ‘their identities became fixed around certain characteristics and experiences’.

clichés kunnen daardoor ontmenselijking van verhaalfiguren als effect hebben. Ook criminalisering en slachtoffering zijn mogelijke uitingen van 'othering'. Zulke houdingen werden vastgesteld in casussen met betrekking tot Native Americans (Hade, 1997; Hinton & Rodriguez, 2014), Roma en Sinti (Sturm & Gaherty, 2013; Van den Bossche, 2017), moslims (Nielsen, 2013) en migranten in het algemeen (Lazú, 2004; Parsons & Rietschlin, 2014; Smith, 2006). Het tegenovergestelde van essentialisme en dehumanisering is subjectivering. Carol Doll en Kasey Garrison (2013) pleiten bijvoorbeeld voor teksten die de afgebeelde culturen en hun vertegenwoordigers op een humane manier beschrijven.

#### CONCLUSIE: VAARDIGHEDEN VAN CULTUURKRITISCHE LEZERS

Als we een cultuurkritische tekst als dusdanig kunnen identificeren en die vervolgens kritisch behandelen, leggen we cultuurkritische geletterdheid aan de dag. Hetzelfde geldt wanneer we een verhaal dat niet cultuurkritisch bedoeld is toch op een cultuurkritische manier lezen. 'Kritisch behandelen' houdt in dat we weerbarstig omgaan met de manier waarop verhoudingen tussen etnisch-culturele groepen in een verhaal afgeschilderd worden. Zulke tegendraadse lezers zijn typisch niet mee-gaand. Hen kunnen we als cultuurkritisch geletterd beschouwen. Ook wie met een cultuurkritische pen schrijft of illustreert, toont zich cultuurkritisch geletterd.

Een belangrijk verschil tussen teksten met een *cultuurbewuste* of een *cultuurkritische* lading zit hem hierin: beide soorten teksten bevragen de gang van zaken in de miniatuurwereld in de broeikas, maar *cultuurbewuste* verhalen geven de antwoorden voornamelijk zelf, terwijl *cultuurkritische* verhalen vragen stellen zonder sluitende uitkomsten te geven. In de termen van ethisch narratoloog John Hillis Miller (zie Herman & Vervaeck, 2009) kunnen we stellen dat het onderscheid is dat *cultuurbewuste* teksten *moraliserend* en *cultuurkritische* teksten *ethisch* zijn. Dat laatste is volgens Miller te verkiezen boven het eerste. Zoals Herman en Vervaeck (2009, p. 130) uitleggen: 'Voor Miller is de goede – ethische – lectuur eendeloos én onbeslist. [...] [Ze] bereikt [...] nooit de eenduidigheid van een moraal, een les.' Ethische verhalen zijn bij uitstek het platform van de *verre kijker* – het instrument en het lezersprofiel, zo kunnen we afleiden uit de nadere toelichting die Herman en Vervaeck (2009) erbij geven:

Het ethische aspect van de tekst zit in de voortdurende afwisseling van beelden en standpunten en in de weigering te kiezen voor één standpunt. Het ethische aspect van de narratologische lezing zit in de ontplooiing van die beelden en in de aanduiding van de onbeslisbaarheid. (Herman & Vervaeck, 2009, p. 131)

In deze omschrijving zouden we 'ethisch' net zo goed kunnen vervangen door 'cultuurkritisch', de concepten komen namelijk op hetzelfde neer.

Ook de literatuuropvatting van Lydia Kokkola (2013) sluit hierbij aan. In een stuk over tegendraads lezen – dat zij politiek lezen noemt – beschrijft ze helder de vaardigheden die cultuurkritisch lezen vereist. Bij wijze van samenvatting geven we hieronder die eigenschappen weer. Kokkola (2013, p. 393) stelde haar lijst in opklimmende volgorde van moeilijkheid op. In de opsomming voegen wij er onze eigen interpretaties van die vaardigheden aan toe.

Om tegendraads te kunnen lezen moeten lezers

1. inzien dat meer dan één visie mogelijk is – tegendraadse lezers zijn inherente *verrekkers* en identificeren verschillende interpretatieve stellingen;
2. inzien hoe die visies gevormd worden – tegendraadse lezers gaan dus na welke instrumenten de tekst gebruikt;
3. pogingen tot manipulatie herkennen – tegendraadse lezers onderzoeken welke instrumenten de tekst ons wil doen opnemen;
4. een eigen mening vormen – tegendraadse lezers hebben beslissings- en handelingskracht en zijn in staat om zelf te kiezen welke instrumenten ze willen opnemen of zelfs om alternatieve instrumenten te gebruiken.

Met deze leeswijzer schuiven we dus een specifiek zoeklicht naar voren. Dit is geen handleiding voor het lezen van een specifieke, eng gedefinieerde soort etnisch-cultureel diverse teksten, met als kenmerken realisme en de aanwezigheid van personages van kleur, vaak in problematische rollen. Zoals gezegd vinden we die benadering te beperkt en niet houdbaar. Bovendien is een ‘gebruiksaanwijzing’ die in steen gebeiteld is überhaupt onbereikbaar, omdat de categorieën etniciteit, cultuur en diversiteit sociale constructies zijn; ze zijn niet vooraf gegeven maar maatschappelijk gevormd. Ze zijn dus per definitie afhankelijk van de context en daardoor variabel.<sup>20</sup> Wat diversiteit inhoudt, verandert al naargelang de plaats en de tijd die beschreven worden en van waaruit geschreven wordt. Net omwille van die historische en geografische veranderlijkheid is het niet haalbaar om vast te stellen wat dé kenmerkende eigenschappen van etnisch-cultureel diverse teksten zijn.

20 Vergelijk Sands-O'Connor (2004, p. 44): '[R]ace and ethnicity are both ideas, created over time and by humans'. De identiteiten die we aan de hand van deze categorieën vormen, zijn daardoor 'tenuously constituted in time, instituted in an exterior space through a stylized repetition of acts ([Butler, Judith, *Gender Trouble*, 1990,] p140 [sic])'.

**VERDIEPING: FEMINISTISCHE LITERATUURKRITIEK EN WEERBARSTIG LEZEN**

De notie van tegendraads lezen ('resistant reading') vindt haar oorsprong in de feministische literatuurkritiek van de jaren 1970. Een pionier op dit gebied was Judith Fetterley, wiens studie *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction* (1978) de fundamenteën voor de weerbarstige leeshouding legde. Fetterley heeft het in haar boek over de tegenstelling man-vrouw, die in westerse maatschappijen is geconstrueerd als binair, ofwel, bestaand uit een paar. Dat wil zeggen dat de beide entiteiten, man enerzijds en vrouw anderzijds, elkaar wederzijds uitsluiten. Wie man is, is geen vrouw, en andersom. We kunnen de binaire concepten ook beschouwen als de extreme uitersten van een glijdende schaal. De gangbare opvatting is lang geweest dat er geen tussenposities mogelijk zijn.

De feministische literatuurkritiek die Fetterley voorstaat, is, net zoals de cultuurkritische leeshouding, een ideologiekritische benadering, die erop uit is om lezers bewust te maken van hun interpretatieve stelling. Fetterley (1978, p. viii) legt uit: 'At its best, feminist criticism is a political act whose aim is not simply to interpret the world but to change it by changing the consciousness of those who read and their relation to what they read'. Haar visie op literatuur is dus uitgesproken activistisch: ze gaat teksten als het ware met de *moersleutel* te lijf en wil van lezers *verreikers* maken.

Fetterley vertrekt van de vaststelling dat de canon van de Amerikaanse literatuur mannelijk is en ook aan vrouwelijke lezers een mannelijk wereldbeeld oplegt. Om die reden, bepleit ze, is het noodzakelijk voor feministische critici om een tegendraadse lezer te worden – 'to become a resisting rather than an assenting reader' (Fetterley, 1978, p. xxii). Deze weigering om in te stemmen met de norm maakt het mogelijk om de bestaande literatuur te her-zien – 'to re-vision' (Fetterley, 1978, p. xxii). Bewust en dwars lezen zijn de sleutels tot maatschappelijke verandering, het zijn de *moersleutels* die *wereldverbeteraars* nodig hebben, aldus Fetterley:

Consciousness is power. To create a new understanding of our literature is to make possible a new effect of that literature on us. And to make a new effect is in turn to provide the conditions for changing the culture that the literature reflects. (Fetterley, 1978, p. xx)

Het machtssysteem dat de literatuur belichaamt, zouden we moeten openstellen voor debat en zelfs verandering. Daarvoor is het nodig dat we het complex van denkbeelden en mythologieën over vrouwen en mannen dat in onze maatschappij bestaat en in de literatuur bevestigd wordt, blootleggen en ter discussie stellen. Die ontmaskering kan enkel bereikt worden door lezers die radicaal afwijken van het bewustzijn dat het systeem voedt:

Such a closed system cannot be opened up from within but only from without. It must be entered into from a point of view which questions its values and assumptions and which has its investment in making available to consciousness precisely that which the literature wishes to keep hidden. Feminist criticism provides that point of view and embodies that consciousness. (Fetterley, 1978, p. xx)



Wanneer we de categorieën man-vrouw – denkbeeldig – vervangen door wit-gekleurd, zien we dat Fetterleys ideeën over gender ook opgaan voor etnisch-culturele diversiteit. Op dezelfde manier als feministische literatuurcritici de hiërarchische machtsrelatie tussen mannen en vrouwen onthullen en bekritisseren door middel van een weerbarstige leeshouding, kunnen cultuurkritische lezers de machtsverhouding tussen culturen en etniciteiten belichten en aanpakken door tegendraads te lezen.

Vergelijk ook de bespreking van de feministische literatuurwetenschap door Luc Herman en Bart Vervaeck in *Vertelduivels* (2009), die in dit verband eveneens relevant is:

[J]e kunt moeilijk beweren dat je het gebruik van een feministische verhaalinterpretatie moet laten afhangen van de mate waarin gender centraal staat in de tekst. Een objectief criterium is dat immers niet. De lezer kan tot op zekere hoogte zelf beslissen hoe belangrijk gender in zijn of haar lectuur is, en hij of zij doet dat vermoedelijk vanuit het belang dat hij of zij ook *buiten* de tekst aan deze kwestie hecht. Zelfs in een tekst die op het eerste gezicht weinig met gender te maken heeft, kan de lezer op zoek gaan naar deze ideologische kwestie. (Herman & Vervaeck, 2009, pp. 150-151)

Lees je in deze passage 'cultuurkritisch' in plaats van 'feministisch' en 'diversiteit' in plaats van 'gender', dan krijg je een blauwdruk van de leeshouding die deze leeswijzer voorstaat.

### 3. CULTUURKRITISCH LEZEN (2): KERNVRAGEN EN ANALYSECONCEPTEN VOOR EEN CULTUURKRITISCHE LEESWIJZE

Het spreekwoordelijke speelveld voor cultuurkritisch lezen hebben we nu afgebakend. We hebben het tot nog toe voornamelijk gehad over de cognitieve kaders – de denkbeelden – die teksten aanspreken (Tenngart, 2012). We hebben aangetoond dat cultuurkritiek in hoofdzaak het terrein is van *padvindende*, *verrekijsers* en *wereldverbeteraars*. Zij benaderen teksten met een cultuurkritische leeshouding. Rest nog de vraag wat in dat speelveld precies de spelregels zijn: hoe kunnen cultuurkritische *padvindende*, *verrekijsers* of *wereldverbeteraars* in teksten hun instrumenten – *kompas*, *verrekijsers* en *moersleutel* – terugvinden? Welke verhaaltechnieken kunnen we aan die werktuigen koppelen? Welke cognitieve lijsten of omkaderingen ('framings') die ingangen zijn voor de mentale 'frames' (Tenngart, 2012, p. 37) van de *padvindende*, *verrekijsers* en *wereldverbeteraars* kunnen teksten bevatten? Dat bespreken we in deze sectie.

In de vorige paragraaf legden we uit dat het beginpunt voor elke tekstanalyse de methode van de *loep* is. We beginnen altijd op het cultuurbewuste niveau met de vraag welk maatschappijbeeld de miniatuurwereld beheerst. Hoe kunnen we dat concreet onderzoeken? Waaraan kunnen we sociale relaties en eventuele hiërarchieën herkennen en hoe kunnen we ze beoordelen?

Een opstap hiervoor geven we in deze leeswijzer aan de hand van drie *kernvragen*. Als we ze toepassen op teksten, kunnen we achterhalen 1) hoe het wereldbeeld geconstrueerd is, en 2) welke interpretatieve stellingen mogelijk zijn. Die kernvragen gaan over representatie en vullen elkaar aan. Ze focussen respectievelijk op het gezichtspunt, het onderwerp, en de zienswijzen en denkbeelden in de tekst.

De drie kernvragen voor een cultuurkritische tekstanalyse zijn:<sup>21</sup>

1. **Gezichtspunt:** Wie ziet? Wie voert het woord?
2. **Onderwerp:** Wie worden gezien? Welke groepen worden vertegenwoordigd?
3. **Zienswijze en denkbeelden:** Hoe worden die groepen gezien? Op welke manier worden ze afgebeeld?

Kernvragen 1 en 2 zijn eng met elkaar verweven en daardoor nauwelijks los van elkaar te zien. Samen geven ze bovendien aanleiding tot de derde vraag. Bij elke vraag besteden we ook aandacht aan de verhaaltechnieken – de vormelijke aspecten van de tekst, de cognitieve lijsten – die in de richting van de betreffende denkkaders kunnen wijzen. Voor we de kernvragen een voor een toelichten, behandelen we een tekstvoorbeeld om te laten zien hoe de leeswijzer een analyse kan ondersteunen.

#### TEKSTVOORBEELD: KERNVragen VOOR EEN CULTUURKRITISCHE TEKSTANALYSE

Net zoals *Boom-Boom* thematiseert *Vioolmeisje* (2012) van Leny van Grootel interpretatieve stellingen sprekend.<sup>22</sup> De intrige van dit boek draait om de antithese tussen Roma en zogeheten *gadze* (niet-Roma), respectievelijk vertegenwoordigd door de verhaalfiguren Jenika en Felix. Jenika is vanwege oorlog met het gezin van haar oom en tante vanuit een onbestemde Oost-Europese regio gevlucht naar Nederland, waar ze Felix leert kennen. Jenika is een kind uit een gemengd huwelijk tussen een *gadze*-vader en een Roma-moeder. Haar moeder is overleden en Jenika heeft enkel een viool als tastbaar aandenken aan haar. De viool vormt de spil van het verhaal.

Eerdere studies, zoals die van Ute Wolters (2015), hebben aangetoond dat in jeugdboeken over Roma doorgaans de blik van buitenaf, van *gadze*, voorrang krijgt. Er worden weinig of geen verhalen verteld vanuit het standpunt van een Roma-personage. *Vioolmeisje* komt enigszins tegemoet aan dit tekort; de tekst omvat zowel het standpunt van een buitenstaander op de Roma-cultuur als een gemengd perspectief, dat van Roma/*gadze*-figuur Jenika, die met haar familie in een Roma-gemeenschap leeft.

21 De indeling in deze drie vragen komt deels overeen met de aanpak die Emer O'Sullivan en Andrea Immel voorstaan in de door hen geredigeerde anthologie *Imagining Sameness and Difference in Children's Literature: From the Enlightenment until the Present Day* (2017). Onze invulling van de drie basisvragen verschilt echter van die van O'Sullivan en Immel, in die zin dat we hun zienswijze aanvullen met inzichten uit andere studies.

22 De tekst van deze bespreking is gebaseerd op en deels overgenomen uit Van den Bossche (2017).

De beide interpretatieve stellingen wisselen elkaar af in het verhaal. De interpretatiepositie van de outsider neemt bijvoorbeeld de bovenhand in de beschrijving van een scène waarin enkele niet-Roma getuige zijn van een muzikaal intermezzo in het Roma-kamp waar Jenika verblijft. Ze speelt viool en anderen uit de groep beginnen spontaan met haar mee te musiceren:

Dan staat een van de omstanders op, heft zijn armen boven zijn hoofd en begint een *vreemd ritme* te klappen. Jenika pakt het meteen op en nu klinkt er *onvervalste zigeuner-muziek*. In een mum van tijd is iedereen aan het dansen, steeds sneller en *wilder* [...]. (Van Grootel, 2012, pp. 121-122; nadruk toegevoegd)

Wanneer de muziek stilvalt, worden de musicerende Roma zich bewust van de aanwezigheid van de *gadze* en ‘voelen [ze] zich betrappt’ (Van Grootel, 2012, p. 122). De niet-Roma zijn niet op hun plaats in het kamp en hun aanwezigheid maakt de Roma ongemakkelijk. Het gebruik van adjectieven als ‘vreemd’ en ‘wild’ toont aan dat de positie van de buitenstaanders de waarneming kleurt.<sup>23</sup> Zij begrijpen de muziek – en daarmee ook de cultuur – niet. De afstand tussen de culturen wordt dus beklemtoond.

Naast zulke algemene observaties, kijken we doorheen het verhaal voortdurend mee over de schouders van Jenika, die als figuur van gemengde afkomst het perspectief van Roma en *gadze* in zich verenigt, en Felix, als spreekbuis van de niet-Roma. De tekst, verteld in de derde persoon, gaat heen en weer tussen het perspectief van Jenika en dat van Felix. Door die voortdurende wisseling wordt pas duidelijk hoe pertinent de vraag ‘Wie ziet?’ wel niet is. We krijgen bijvoorbeeld vanuit beide gezichtspunten mee hoe het gebruik van de term ‘zigeuner’ impact heeft. Wanneer ze net in Nederland aangekomen is, valt Jenika het volgende op: ‘Ook in dit land werden ze aangegaapt en werd er stiekem over hen gepraat. ‘Zigeuners,’ hoorde ze meermalen zeggen. Het klonk als een scheldwoord’ (Van Grootel, 2012, p. 54). Het etiket heeft dus een negatieve bijklank. Dat ondervindt ook Felix. Enkele pestkoppen zien in zijn vriendschap met Jenika een reden om hem te beschimpen: ‘Haha, Felix valt op zigeunermeiden. Loser!’ (Van Grootel, 2012, p. 16) Een en hetzelfde woord heeft dus voor beide personages een andere impact: Jenika wordt nageroepen omdat ze Roma is, Felix krijgt de wind van voren omdat hij met Roma geassocieerd wordt.

23 Hiermee echoot de tekst een klassieke opvatting van witte overheersers over ‘inferieure’ gekoloniseerden als ontaard en barbaars (McGillis, 2000, p. xxiii).

De gelijkstelling van ‘zigeuner’ met ‘scheldwoord’ geeft al aan dat ook de manier waarop de vertegenwoordigde groepen afgebeeld worden betekenisvol is. Voor Roma in het bijzonder geldt dat er in de westerse literatuurgeschiedenis een traditie van negatieve representatie leeft. Brian W. Sturm en Meghan Gaherty (2013) stellen dat de gevolgen van de eeuwenlange vervolging van Roma zich laten zien in literaire teksten, waar misvatting en verdraaiing schering en inslag zijn.

Ook *Vioolmeisje* herhaalt enkele van de gangbaarste stereotypen over Roma. Een van de belangrijkste bakens van de Roma-identiteit is de viool. De titel lijkt Jenika te reduceren tot dit ene aspect van haar moeders cultuur. Bovendien gebruikt de tekst op de achterflap een stereotiep, exotisch beeld om Jenika te introduceren: ‘Wie is toch dat *mysterieuze* meisje met die viool? [...] Bloedmooi en *beto-verend* is ze. Sinds hun ontmoeting lijkt Felix’ *kalme* leventje voorgoed *veranderd*’ (Van Grootel, 2012; nadruk toegevoegd). In zijn agenda duidt Felix de dag waarop hij Jenika ontmoette aan met de ‘geheime’ code ‘MMV’. Hij hoopt dat dat letterwoord opgevat zal worden als een verwijzing naar een voetbalclub, hoewel de afkorting eigenlijk staat voor ‘Meisje Met Viool’ (Van Grootel, 2012, p. 19). Dat Felix Jenika verborgen wil houden versterkt haar raadselachtige en exotische aura van het stereotiepe ‘zigeuner’-meisje.

Verder rakelt Felix’ tante Friza een heleboel clichés op. Zij is bang dat Jenika in haar huis zal inbreken en stuurt daarom de politie op haar af. De agenten van dienst trekken de echtheid van Jenika’s papieren in twijfel. ‘Mooie vergunning. [...] Vervalst natuurlijk’, laten ze zich tijdens de controle ontvallen (Van Grootel, 2012, p. 23). De Roma-personages worden gecriminaliseerd, d.w.z. ze worden bij voorbaat geassocieerd met misdadige praktijken. Deze denkwijze dreigt ook Felix in de greep te krijgen.

De tekst maakt de lezers echter alert op verschillende interpretatiemogelijkheden. De viool speelt daarbij een cruciale rol. Het instrument wordt de drijfveer in de intrige wanneer Jenika’s oom Lazlo het wil verkopen omdat hij geld nodig heeft. Aangezien de viool haar dierbaarste bezit is, wil Jenika verhinderen dat ze verkocht wordt. Jenika vraagt daarom *gadze* Felix om de viool voor haar te verbergen. Door een opeenstapeling van misverstanden wordt hij er uiteindelijk van verdacht de viool gestolen te hebben. Het typische mechanisme van criminalisering wordt omgekeerd. Doordat *gadze* Felix valselijk van diefstal beschuldigd wordt, ondervindt hij aan den lijve wat Roma vaak meemaken. De omstandigheden dwingen hem zodoende om een andere interpretatieve stelling in te nemen.

De situatie maakt dat Felix woedend is op Jenika, omdat hij denkt dat zij hem bedrogen heeft. In zijn razernij is hij vatbaar voor net dat betoog dat Roma gelijkstelt aan misdadigers, zo blijkt: ‘Dus tante Friza heeft toch gelijk. *Mensen zoals*

*Jenika* zijn niet te vertrouwen, ze luizen je erin waar je bij staat' (Van Grootel, 2012, p. 98; nadruk toegevoegd). Later ziet Felix in dat hij het bij het verkeerde eind had: 'Felix [...] schaamt zich diep. Jenika heeft van alles gedaan, maar belazerd heeft ze hem niet. Integendeel. En wat deed hij? Hij liet zich gewoon meeslepen door tante Friza's vooroordeel...' (Van Grootel, 2012, p. 118). We zien dus hoe Felix worstelt met de verschillende mogelijke interpretaties van de gebeurtenissen. We zijn getuige van het moment waarop hij zich bewust wordt van de invloed die de criminaliserende denkwijze op hem had.

*Vioolmeisje* vertoont dus flexibiliteit op vlak van interpretaties en biedt een klankbord voor de ideologische posities van zowel de verhaalfiguur met een maatschappelijk dominante etniciteit als het Roma/*gadze*-personage, dat in de miniatuurwereld in de broeikas hoofdzakelijk in minderheidsmilieus vertoeft. Om die redenen kunnen we ook dit boek als cultuurbewust beschouwen. Omdat het overwicht bij de witte meerderheid ligt, onder meer vanwege de herhaling van stereotypen en discriminerende opvattingen, zouden we *Vioolmeisje* geen cultuurkritische tekst noemen.

#### VERDIEPING: CATEGORISERING VAN 'DIVERSE' TEKSTEN

Op basis van de manier waarop diversiteit aan bod komt in een tekst kunnen we een categorisering opstellen. Die kan een handig bijkomend hulpmiddel voor een cultuurkritische tekstanalyse zijn. We maken een onderscheid tussen teksten die *expliciet divers*, *impliciet divers* of *etnisch-cultureel homogeen* zijn. De verschillende categorieën houden het volgende in:

*Expliciet diverse* teksten stellen verscheidenheid op etnisch en cultureel vlak nadrukkelijk aan de orde. Dergelijke teksten maken de snijvlakken tussen verschillende etnische en culturele groepen expliciet tot thema. De ontmoetingen – vaak confrontaties – op deze snijvlakken bepalen in vele gevallen de plot van het verhaal. Stereotypering is voor dit soort teksten een valkuil, omdat verschillen vaak uitvergroot worden. Een treffend voorbeeld van karakterisering die haast karikaturaal is, is te vinden in de reeks over Polleke van Guus Kuijer, waarin Polleke bijvoorbeeld de draak steekt met de gebruiken uit de cultuur van de Marokkaanse Mimos en de tradities van de Mexicaanse Consuelo.

In *impliciet diverse* teksten is verscheidenheid op etnisch en cultureel vlak een logisch en vanzelfsprekend aspect van de fictieve werkelijkheid. Intercultureel contact hoeft niet per se tot thema verheven te worden, omdat het op een organische manier onderdeel uitmaakt van de vertelling. Het is als het ware in de verhaalwereld ingeschreven. Het prentenboek *Omdat ik je zo graag zie* (2016) van Milja Praagman is een sprekend voorbeeld, omdat het verhaal een witte oma met kleinkinderen van kleur opvoert, zonder dat er ook maar met één woord gerept wordt over de etniciteit van de personages. Die is een natuurlijk gegeven in de tekst.

*Etnisch-cultureel homogene* teksten kenmerken zich door een eenzijdig standpunt en een eenvormige presentatie van de fictionele wereld op etnisch-cultureel vlak. Dat etiket is voorbehouden voor twee soorten teksten, waarin ofwel enkel de beleving van de dominante sociale groep aan de orde komt, ofwel enkel die van een niet-dominante of minder grote groep. In het eerste geval is er van verscheidenheid niet of nauwelijks sprake. Deze teksten bevestigen op die manier de normativiteit van de overheersende groep. Zo kunnen we de uitgesproken witte verhaalwereld in *Floddertje* (1973) van Annie M.G. Schmidt als etnisch-cultureel homogeen én wit-normatief klasseren. In het tweede geval is het net andersom: in deze boeken doorbreekt het alternatieve perspectief de dominantie enigszins. De roman *Meedogenloos* (2015) van Natasza Tardio over een jonge, vrouwelijke Syriëganger geeft dan weer een stem aan een niet-dominante groep.

Het indelen van de tekst die we analyseren in één van de categorieën kan houvast geven bij de bespreking ervan.

#### KERNVRAAG 1 – GEZICHTSPUNT: WIE ZIET? WIE VOERT HET WOORD?

‘Whose story is this? From what point of view? Who sees?’ Deze vragen schuiven Botelho en Kabakow Rudman (2009, pp. 119-120) naar voren als belangrijkste startpunten voor een cultuurkritische analyse. ‘Wie ziet? Wie beschrijft de gebeurtenissen?’ is het elementaire niveau. Het gaat over het *gezichtspunt* (enkelvoud of meervoud) dat het beeld in de *loep* van de tekst bepaalt. Deze vraag is zo wezenlijk omdat de positie van de waarnemer eigenlijk altijd bevoorrecht is. Degenen die kijken – observeren – voeren ook het woord: het zijn hun observaties die gehoord worden. Taal staat met andere woorden gelijk aan macht.<sup>24</sup>

In hun inleiding bij de anthologie *Imagining Sameness and Difference in Children’s Literature* (2017) wijzen Emer O’Sullivan en Andrea Immel eveneens op het cruciale belang van taal. Ze stellen dat de vraag ‘Wie ziet?’ raakt aan de kern van de zaak:

This question leads to the heart of the political dimension of representation, the question of the relationship between perspective and agency and discursive power. It is the issue at the center of postcolonial studies of those ‘more written about than writing, more spoken about than speaking’ [McGillis, 2000, p. xxi]. (O’Sullivan & Immel, 2017, p. 10)<sup>25</sup>

24 Stephens (1995, p. 5) stelt dat taal een sociaal machtsinstrument is: het draait rond de autoriteit om te bepalen welke betekenis woorden krijgen en welke communicatienormen legitiem zijn. Die autoriteit wordt uitgeoefend door middel van taal, waardoor taal altijd een ideologische lading heeft. (Hiermee verwijst Stephens naar het werk van discoursanalyticus Norman Fairclough.)

25 O’Sullivan en Immel (2017, p. 10) citeren uit McGillis, R. (2000). Introduction. In R. McGillis (red.), *Voices of the Other: Children’s literature in the postcolonial context* (pp. xix-xxxii). New York/Londen: Routledge.

Degenen die zien en beschrijven, hebben dus de touwtjes in handen, zij bepalen wat er aan de orde komt. O'Sullivan en Immel spreken in deze context van 'discursieve' macht, ofwel: de macht van het woord. Uit het citaat komt ook naar voren wie in dit verband zwakker staan; dat zijn degenen over wie steeds gesproken wordt, zonder dat ze zelf vaak het woord krijgen.

Verhaaltechnieken: Wiens stem of wiens waarneming?

'Wie ziet?' kunnen we koppelen aan twee verhaaltechnische concepten: a) verteller, en b) focalisator. Allebei de toepassingen vertellen iets over de mogelijke interpretatieve posities waarop de tekst aanstuurt. Daardoor geven ze aanwijzingen over de manier waarop macht uitgeoefend wordt in de tekst.

Ten eerste leidt 'Wie ziet?' in de richting van de *vertelinstantie*, van de stem die we in het verhaal aan het woord horen. Wie beschrijft de handelingen en voert letterlijk het woord? Dat is de *verteller*: degene die observeert en onder woorden brengt wat er gebeurt. De vertelinstantie bepaalt wat we als lezers te zien krijgen en dus wat we weten over de miniatuurwereld in het verhaal. Zo bouwt die de interpretatieve stellingen op (Stephens, 1992, p. 81).<sup>26</sup> Daardoor heeft de verteller veel macht in handen.

Een verteller kan de kennis over de verhaalwereld op verschillende manieren presenteren. Een derdepersoonsverteller kan de gebeurtenissen neutraal, afstandelijk weergeven of er commentaar op leveren. De vertelinstantie kan optreden als een personage dat deelneemt aan het verhaal, als derdepersoons- (hij/zij-) of als ik-verteller.

Een hij/zij-verteller kan ook (tijdelijk) de bril van een van de personages opzetten. De verteller kijkt door de ogen van die verhaalfiguur, waardoor de kennis over de verhaalwereld beperkt is tot wat dat personage waarneemt. Eenvoudig gesteld komt het erop neer dat de verteller niet alleen 'feiten' kan geven, maar ook inzicht in de gevoelens en gedachten van een personage dat geen ik-verteller is.

Dit soort waarnemen is de tweede mogelijke invulling van 'zien'. Wie beschrijft de handelingen door te kijken, zonder het woord te voeren? Binnen het verhaal gaan we onder de noemer 'Wie ziet?' dus op zoek naar a) de vertelinstantie, en b) de eventuele *focalisator*.

26 Stephens (1992, p. 81) geeft aan: '[N]arrative point of view [is the concept] through which subject positions are constructed and ideological assumptions inscribed'.

**VERDIEPING: VERTELLER, FOCALISATOR EN IDEOLOGIE**

Om te beginnen geven we meer uitleg bij het concept *focalisatie*. Dat is de vertelsituatie in *Vioolmeisje* (2012), waarin de onpersoonlijke verteller en de blik van een concrete verhaalfiguur elkaar voortdurend afwisselen. Die overgangen in het vertelperspectief zijn vrij duidelijk waar te nemen in de volgende scène, waarin Felix vanop zijn balkon gadeslaat hoe Jenika in het park aan de overkant muziek maakt en daarbij belaagd wordt door twee van zijn klasgenoten. In het onderstaande citaat hebben we de waarnemingen van het personage Felix gecursiveerd, de observaties van de verteller niet, om het contrast zichtbaar te maken:

*En moet je nou zien, daar heb je Rick en Thomas. Niet bepaald zijn vrienden. Wat moeten die hier in het park? Dat wordt al gauw duidelijk. Meiden klieren, daar zijn ze goed in en nu hebben ze hun prooi gevonden. Ze gaan voor het meisje staan, lachen haar uit en doen haar na. Vage gasten, galbakken. Het meisje probeert haar viool te beschermen, roept iets in een vreemde taal. En dan voelt Felix iets wat hij nooit eerder voelde. En toch weet hij het zeker, het is dat, waar de hele klas het altijd over heeft, als een jongen op een meisje is. Het zweet breekt hem uit en hij krijgt een knalrode kop. Verliefd... hij?* (Van Grootel, 2012, pp. 16-17; nadruk toegevoegd)

De tekst beweegt heen en weer tussen twee soorten observaties. Enerzijds zijn er de 'feitelijke' vaststellingen van de verteller, zoals 'Ze gaan voor het meisje staan', 'Het meisje probeert haar viool te beschermen' en 'Het zweet breekt hem uit'. Anderzijds krijgen we emotioneel getinte uitspraken die de beleving van Felix weergeven, waarvan 'Niet bepaald zijn vrienden' en 'Verliefd... hij?' voorbeelden zijn. In dat laatste soort zinnen is Felix niet de verteller, maar wel wat we noemen de *focalisator*. In een situatie zoals deze spreken we over een derdepersoonsverteller met *focalisatie* vanuit dat personage.

Binnen de tekst zijn verteller en focalisator belangrijke dragers van ideologie. Verteller en focalisator zijn voor een literaire tekst wat taal voor de samenleving in het algemeen is. Peter Hollindale, een belangrijke inspiratiebron voor John Stephens (1992), beargumenteert dat de uitwerking van macht via taal erin bestaat dat conflicterende meningen onderdrukt worden en dat de hoeveelheid mogelijke interpretaties ingeperkt wordt. Enkel de belangen van de dominante sociale groepen zijn van tel en daardoor aanvaardbaar (Stephens, 1992). Maria José Botelho en Masha Kabakow Rudman (2009, p. 116) bevestigen: '[L]anguage use creates power subject positions'. De verteller en focalisator, die de interpretatieve posities creëren, hebben in een verhaal dus het heft in handen.

Het ideologische gehalte van die interpretatieve stellingen kan heel uitgesproken of net minder nadrukkelijk zijn. Hollindale maakt ons er attent op dat het expliciete propageren van een bepaald denkbeeld averechts kan werken: het zou bij de lezers eerder verzet tegen dan aanvaarding van die specifieke boodschap uitlokken (Stephens, 1992). Zoals we eerder al bespraken, zijn lezers bij overtuigende teksten, die er nadrukkelijk op uit zijn om het publiek ergens van te overreden, meer op hun hoede (Stichting Lezen, 2017).



Dus: hoe impliciet de ideologische lading van een tekst is, hoe effectiever. Onderhuidse ideologie werkt op een onbewust niveau, omdat ze aanknoopt bij waarden die algemeen aanvaard en onbekritiseerd zijn en zelfs voor universeel aangenomen worden (Geerts & Van den Bossche, 2014, p. 10; Sanders et al., 1998). We merken als het ware niet eens op dat er een ideologische boodschap schuilt achter de tekst, waardoor we die onbewust zouden kunnen overnemen en die dus meer effect heeft.

### Verdeling van vertelautoriteit

Als we eenmaal weten wie in een verhaal vertellen en/of focaliseren, is een tweede, belangrijke stap na te gaan wat de verdeling van het vertelperspectief en de focalisatie onder de personages is. In dit stadium brengen we deze verhaaltechnische concepten in verband met het wereldbeeld in de tekst.

Vertellen is een vorm van autoriteit binnen het verhaal, zoals taal dat in het algemeen in menselijke samenlevingen is. Wie de macht om te vertellen krijgt, is dus een factor met veel impact op de interpretatie. Wanneer de tekst de vertelautoriteit voornamelijk toekent aan verhaalfiguren uit een groep waarvan het wereldbeeld in de tekst dominant is, tekent zich een scheve machtsbalans af. Het verhaal geeft dan de indruk dat enkel het gezichtspunt van die overheersende groep ertoe doet. Het kan het evenwicht herstellen door de rol van verteller of focalisator ook aan niet-dominante of hybride personages te geven. Als ondergeschikte groepen die autoriteit nooit krijgen, legt de tekst hen symbolisch het zwijgen op. Botelho en Kabakow Rudman (2009, p. 77) noemen dat systematische negeren 'silencing'. Het houdt een waardeoordeel in.

De hamvraag is dus wie in een cultuur de macht heeft om verhalen te vertellen. Wie is in staat om de agenda te bepalen en wie niet? Welke groepen vinden gehoor en voor welke etnisch-culturele ervaringen is er geen ruimte? Verschillende onderzoekers zijn sceptisch wanneer de overheersende maatschappijvisie in de tekst ook nog eens overeenkomt met de sociale verhoudingen in de buitentekstuele werkelijkheid. Zij zijn het erover eens dat literaire teksten het overwicht van de heersende etnisch-culturele identiteit niet zouden moeten bestendigen door middel van vertelperspectief of focalisatie. Clare Bradford beschouwt deze ongelijke verhouding als 'zwak multiculturalisme' en wijst die nadrukkelijk af (Stephens, 2011, p. 18).<sup>27</sup>

Cultuurkritisch geleterde lezers zijn daarom alert voor de verdeling van vertelautoriteit. In het bijzonder letten ze op signalen die wijzen op overwicht van een bepaalde groep en op tekenen van verzet daartegen.

<sup>27</sup> Stephens (2011, p. 18) verwijst naar Bradfords lemma 'Multiculturalism and Children's Books' uit de *Oxford Encyclopedia of Children's Literature* (2006) onder redactie van Jack Zipes.

**VERDIEPING: 'RECHT VAN SPREKEN'**

Tot nog toe hebben in de uitwerking van de vraag 'Wie ziet?' gefocust op het perspectief *in* het verhaal. Waar mogelijk verbinden we dat tekstinterne gezichtspunt met etnisch-culturele identiteiten in de 'echte' wereld. Daarnaast speelt het perspectief *buiten* de tekst ook een rol. Daarmee doelen we op de etnisch-culturele identiteit van de schrijver en/of illustrator van het boek. Voor verschillende wetenschappers is deze kwestie van 'ownership' over een bepaalde cultuur van groot belang. Vaak linken ze het vraagstuk van eigenaarschap aan authenticiteit, dat in deze context echter een moeilijk definieerbaar concept is. Een veelgebruikt criterium is overeenstemming tussen de etnisch-culturele identiteit van de vertellende of focaliserende personages en die van de auteur en/of illustrator. Vooral wat betreft kleinere of gemarginaliseerde groepen leeft de overtuiging dat in eerste instantie leden van die groep spreekwoordelijk 'recht van spreken' hebben.

Het pionierswerk van Nancy Larrick (1965) en Rudine Sims Bishop (1990), dat de spelers in het veld van de jeugdliteratuur de ogen opende over discriminerende praktijken, bereidde in zekere zin de weg voor de opvatting dat enkel personen die behoren tot een bepaalde culturele groep over die groep zouden mogen schrijven (Hade, 1997). Zij pleitten voor meer stemmen van mensen van kleur in de jeugdliteratuur. In een doorgeslagen vorm mondde die visie uit in de overtuiging dat enkel de blik van binnenuit waarachtig zou kunnen zijn. Carol Doll en Kasey Garrison (2013) staan voor een getemperde variant van deze opvatting: zij stellen het nastreven van een authentieke weergave van een cultuur voorop. Ze zien het inzicht van een culturele insider daarvoor als een handig hulpmiddel. Etnisch-culturele buitenstaanders kunnen in hun ogen enkel authentiek over een andere cultuur schrijven wanneer ze uitgebreid vooronderzoek voeren en integriteit aan de dag leggen (Doll & Garrison, 2013). Een nadeel van deze eis is dat authenticiteit zoals gezegd moeilijk te meten of te beoordelen is, en dat ook integriteit zich niet eenvoudig laat vatten.

Maria José Botelho en Masha Kabakow Rudman (2009) erkennen dat het een voordeel is dat insiders beslagen ten ijs komen. Globaal gesproken hebben zij namelijk eenvoudiger toegang tot relevante geschiedkundige kennis of cultuurspecifieke discoursen. Buitenstaanders zouden de etnisch-culturele ervaring verkeerd kunnen vertegenwoordigen. Daar brengen Botelho en Kabakow Rudman echter tegen in dat misrepresentatie net zo goed kan voorkomen in een verhaal gebracht door een lid van de groep. Bovendien spelen er ook binnen een groep machtsrelaties en vooroordelen (Botelho & Kabakow Rudman, 2009). Het perspectief van binnenuit is dus zeker niet onfeilbaar. Karen Sands-O'Connor (2004) deelt die mening: zij merkt op dat insiders ook stereotypen kunnen gebruiken. Ze stipt aan dat de strikte voorkeur voor een interne blik bovendien ook een soort van uitsluitingsmechanisme is (Sands-O'Connor, 2004), terwijl de cultuurkritische houding net op inclusiviteit en meervoudigheid gericht is. Het lijkt ons zinnig dat er een min of meer gelijke balans zou bestaan in verhalen van verschillende bronnen, van binnen of buiten een cultuur, om zo een evenwichtig beeld van die cultuur te kunnen schetsen.

Samenvattend: ‘Wie ziet?’ zoomt in op het gezichtspunt in de tekst. Dat bepaalt het beeld in de *loop* van de *ontdekker*, en dus de kennis die we uit het verhaal kunnen opdoen. Een eerste aandachtspunt bij deze kernvraag is wie het woord voert, ofwel, welke stem we horen in de tekst. Gaat het om een eerste- of derdepersoonsverteller? Behoort die stem toe aan een personage dat voorkomt in het verhaal? In dat geval, is die verhaalfiguur lid van een groep die dominant is in de wereld in de tekst? Verder gaan we ook na door welke ogen we de gebeurtenissen zien. Kunnen we in het geval van een hij/zij-verteller het focalisatiepunt bepalen? Ook voor focalisatoren onderzoeken we ten slotte of ze in de verhaalwereld tot een meer- of minderheid behoren.

#### KERNVRAAG 2 – ONDERWERP: WIE WORDEN GEZIEN?

De vraag naar wie beschrijft kunnen we niet losmaken van de vraag naar wie beschreven worden (Botelho & Kabakow Rudman, 2009). Wie worden er gezien; over wie wordt er verteld? Wie zijn onderwerp van de waarnemingen? Welke groepen zijn vertegenwoordigd? Representatie is in dat opzicht het sleutelwoord.

We stelden al vast dat binnen een verhaal ‘vertellen’ een soort van autoriteit is. Wie de macht om te vertellen krijgt, is waardevol; wie nooit of nauwelijks mag vertellen, is minder belangrijk. Een vergelijkbaar principe geldt voor ‘verteld worden’. Wie gekozen wordt als onderwerp om over te vertellen, is net zozeer belangrijk als wie mag vertellen. Sommige groepen komen misschien enkel als geobserveerde voor en krijgen zelden of nooit de rol van observator, of omgekeerd. Komt een bepaalde groep in de tekst zelden of nauwelijks aan bod, dan kan de perceptie ontstaan dat die niet relevant is. Wie nooit het onderwerp van de handeling uitmaakt, wordt net zo goed als de ‘stemlozen’ in een verhaal monddood gemaakt. Informatie over het onderwerp in een tekst geeft ons dus inzicht in de machtsverhoudingen binnen de miniatuurwereld.

#### KERNVRAAG 3 – ZIENSWIJZE EN DENKBEELDEN: HOE WORDEN ZIJ GEZIEN?

Nu we weten wat de gezichtspunten en de onderwerpen in het verhaal zijn, kunnen we ons richten op de dynamiek tussen de waarnemers en de ‘objecten’ van hun waarneming. In deze fase ontleden we de karakterisering van de verhaalfiguren en van hun onderlinge relaties. Hoe bekijken de verschillende groepen elkaar? Wat zegt dat over hoe degenen die zien en degenen die gezien worden zich tot elkaar verhouden?

Het sturende principe in cultuurkritische jeugdliteratuur is volgens Stephens (1992) het wegwerken van maatschappelijke ongelijkheden in de manier van vertel-

len.<sup>28</sup> Een goede aanpak is, aldus Stephens, om via het vertellen de veelzijdigheid van de samenleving te schetsen. Dat houdt in dat een tekst de mengelmoes van sociale praktijken, klassen en etnisch-culturele groepen laat zien (Stephens, 1992). Andere mogelijke strategieën hebben te maken met de denkbeelden – de cognitieve structuren – die het onderlinge beeld bepalen. In de volgende alinea's geven we meer uitleg bij de verschillende denkstructuren die vaak voorkomen.

#### Representatie en normativiteit

Met deze kernvraag staan we dus stil bij de manier waarop de tekst de verhaalfiguren afbeeldt. Opnieuw is representatie het codewoord. Dit keer vragen we ons echter niet af *wie* vertegenwoordigd zijn, maar wel *hoe* ze gerepresenteerd worden. Die kernvraag sluit aan op de thema's die we beschreven in de paragraaf waarin we de methode van de *loep* uiteenzetten:

Hoe beschouwen [de afzonderlijke groepen in de miniatuurwereld] elkaar? Welke eigenschappen associëren ze met zichzelf en met de 'anderen'? Wat zijn dus de belangrijkste wederzijdse denkbeelden die onder de groepsleden leven?<sup>29</sup>

We onderzoeken dus wat hun onderlinge relatie typeert. In de miniatuurwereld in de tekst is er waarschijnlijk een groep waarvan de identiteit als standaard telt. Die identiteit geldt dan als norm voor de andere groepen; we kunnen ook zeggen dat ze *normatief* is. We proberen vast te stellen welke groep de norm uitmaakt en waarom dat zo is. Een aanwijzing voor normativiteit is onopvallendheid. Wanneer een identiteit vanzelfsprekend is en niet expliciet besproken wordt, kunnen we aannemen dat die als standaard geldt. Is ze echter gemarkeerd, dan wijst dat er mogelijk op dat ze niet-normatief is (Smith, 2006; Chaudri, 2017). Mogelijk geeft de norm aanleiding tot uitsluiting van personages die er niet aan voldoen. Ontstaat er een wij-zij-denken als gevolg van de toepassing van de standaard? Dat is belangrijk om te onderzoeken.

#### Denkbeelden

Wat bepaalt het globale beeld van een groep in een verhaal? Grotendeels zijn dat de cognitieve structuren van de lezers die de tekst aanspreekt. Een verhaal kan

28 '[T]o efface social differences in narration' (Stephens, 1992, p. 53).

29 Vergelijk de stereotypische rollen in de interactie tussen witte verhaalfiguren en personages van kleur die Davis (2019) onderscheidt in speculatieve young adult fictie, die als ijkpunten kunnen dienen. Ze erkent naast de 'white savior' onder meer de 'exotic other', de 'doomed sidekick', de mystieke figuur, de 'dark-skinned aggressor' en de 'placeholder'.

enigszins sturen wat wij als lezers denken over personages door aan te haken bij specifieke denkpatronen of denkbeelden in ons brein. Een tekst kan een lijntje uitwerpen met een cognitief concept als spreekwoordelijk aas, in de hoop dat we zullen toehappen en in dat idee zullen meegaan. Het aas is dan de cognitieve lijst of omkadering, dat naar een cognitief kader leidt.

Cognitieve kaders vallen uiteen in twee categorieën: statische *schema's* en dynamische *scenario's* (Nikolajeva, 2014; Stephens, 2011).<sup>30</sup> Scenario's bestaan uit een welbepaalde, min of meer vaste opeenvolging van enkele onderdelen. Schema's zijn overkoepelende categorieën die verschillende scenario's kunnen omvatten. Een scenario is een 'socioculturally defined mental protocol for negotiating a situation' (Stockwell, 2002, p. 77). Het is een soort collectief gedeeld draaiboek voor hoe we ons in een bepaalde situatie kunnen of zouden moeten gedragen. In ons dagelijkse leven passen we voortdurend zulke scripts toe, vaak zonder dat we erbij stilstaan. Een prototypisch voorbeeld is de werking van het openbaar vervoer. Wanneer je een treinreis wil maken, weet je welke stappen je moet doorlopen om dat te kunnen doen: je gaat naar het station, koopt een ticket of checkt in met je ov-chipkaart, wacht op de trein, en stapt op. Eenmaal je aan boord bent, kan je ticket gecontroleerd worden. Heb je er geen, dan word je gesanctioneerd. Dat het niet opvolgen van de richtlijnen van het scenario je in de problemen brengt, toont aan hoe sterk de normerende werking van zo'n collectief draaiboek is.

Onze hersenen slaan informatie in zulke schema's en scenario's op om 'economische' redenen. Bij voorspelbare sequenties van handelingen is het immers niet efficiënt om telkens alle stukjes informatie individueel op te rakelen, maar net veel voordeliger om het draaiboek als geheel te kunnen raadplegen. Dat bespaart ons tijd en mentale moeite. Ons brein is overigens flexibel: het vergelijkt opgeslagen schema's en scenario's met nieuw opgedane informatie, en stelt de denkpatronen waar nodig bij.<sup>31</sup>

Gedeelde, culturele ideeën die herhaaldelijk voorkomen en we maatschappijbreed als norm aanvaarden, vertalen zich na verloop van tijd naar mentale modellen (Stephens, 2011). Als individuen slaan we de maatschappelijke standaard op in ons brein in de vorm van schema's of scenario's. Ze kunnen zich bijvoorbeeld manifesteren in spreekwoorden en slagzinnen als 'boys don't cry' of 'wat je niet kraakt, maakt je sterker'. Sociaal verankerde denkpatronen kunnen vervolgens ons denken en handelen bepalen. Als jongens en mannen vaak horen dat huilen niet in het schema

30 In het Engels worden deze scenario's *scripts* genoemd. Wanneer er in een Engelstalig citaat over een *script* gesproken wordt, komt dat dus overeen met een scenario.

31 Dit inzicht wordt aangeduid met de term 'cognitive flexibility theory' (Sipe, 2008, p. 40).

van mannelijkheid past, zullen ze hun emoties misschien niet durven te tonen. Wie een tegenslag te verwerken krijgt, kan mogelijk kracht putten uit het motto ‘wat je niet kraakt, maakt je sterker’. Er ontstaat dus een wisselwerking tussen individu en maatschappij. Ook (etnisch-culturele) identiteit en de visie daarop geraken via taal verankerd in ons brein. Doordat ons denken zo doordrongen is van zulke terugkerende mentale structuren, vertellen die ons veel over de manier waarop we naar de wereld kijken.

Cognitieve concepten als schema's en scenario's zijn daarom nuttige analyse-instrumenten, zoals we in de casus van *De duik* in hoofdstuk 4 zullen illustreren. We kunnen ze gebruiken om niet alleen de mentale structuren van de lezers te bespreken, maar ook en vooral om de cognitieve bouwstenen van de wederzijdse denkbeelden van de personages te ontleden. Door cultuurskritisch te lezen volgens de methode van het *kompas*, de *verrekijker* en de *moersleutel* (zie hoger) gaan we na wat die beelden zijn.

Verhaaltechnieken: herhaling van en variatie op schema's

Om te beginnen is herhaling een goede indicatie van de verankering van mentale modellen. Verbindingslijnen in de formuleringen in een tekst die achterliggende gedachten sporen zichtbaar maken zijn dan ook goede aanknopingspunten. Daarom stellen Botelho en Kabakow Rudman (2009) voor om op zoek te gaan naar de rode draad in een verhaal. Daarvoor proberen we te bepalen welke cognitieve structuren in de loop van de tekst steeds terugkeren en zo samenhang creëren.

Denkbeelden met betrekking tot alteriteit zijn belangrijke aandachtspunten in onze cultuurskritische analyse. Een literaire tekst kan bijvoorbeeld het anders-zijn van bepaalde groepen afzwakken (Stephens, 1992). Dat kan onder meer door verhaalfiguren die ‘afwijken’ van de norm subjectiviteit – eigenheid – te geven (Stephens, 1992, 2011). Het toekennen van subjectiviteit aan personages uit niet-dominante groepen staat tegenover het gebruik van stereotypen. We kunnen die ingreep dus zien als een vorm van verzet tegen essentialisme, reductionisme en ontmenselijking. Literaire teksten zijn in staat om de denkbeelden van hun lezers aan te passen. In het geval van witte lezers kunnen boeken die niet-dominante groepen op een complexe, veelzijdige manier tonen verzet bieden tegen de eventuele simplistische cognitieve schema's die zij (bijvoorbeeld op basis van eerdere media-representaties) over deze groepen hebben opgebouwd.

De doorbreking van stereotypen die zo optreedt, is cognitief gesproken een erg efficiënt mechanisme. Wanneer we in aanraking komen met een stereotypisch idee roept dat in onze gedachten een scenario op. Dan ontstaan er bepaalde vermoedens over het vervolg van de gebeurtenissen. We gaan er min of meer van uit dat het

patroon dat we verwachten bekrachtigd zal worden – daarom is het immers een stereotiep patroon. Dat stramien geldt onder meer in het dagelijkse leven.<sup>32</sup> Het lezen van een literaire tekst boort scenario's voor het verdere verhaalverloop aan. In een whodunit kunnen we er bijvoorbeeld van uitgaan dat het verhaal ons een paar keer op het verkeerde spoor zal zetten, en dat uiteindelijk daders ontmaskerd zullen worden die de meeste lezers niet verdachten. De aha-erlebnis bij de ontknoping maakt deel uit van het verwachte scenario van de whodunit.

Wanneer de vermoedens die onze cognitieve modellen scheppen echter doorbroken worden, heeft dat een enorme impact op ons denken. Stephens (2011) beschrijft de uitwerking als volgt:

[Readers use] stereotypic plot structures [...] to anticipate the unfolding story logic of creative works [...], and the process of connecting apparently deviant or merely unexpected events may involve readers in unfamiliar insights and perceptions, or may even transform the script [*scenario* in onze termen] into another way of understanding the world. (Stephens, 2011, p. 14)

Wanneer in een boek dus de clichématige voorstelling van een verhaalfiguur wordt vervangen door een beeld van datzelfde personage dat daarop varieert of daar zelfs lijnrecht tegen ingaat, heeft dat potentieel veel effect. Uiteindelijk zou die ingreep ertoe kunnen leiden dat het stereotypische beeld in het brein van de lezers bijgesteld wordt.<sup>33</sup>

Tekstvoorbeeld: schemadoorbreking

*Kraai* (2017) van Leo Timmers is een cultuurbewust prentenboek dat door middel van contact tussen verschillende groepen vogels aantoont hoe uitsluiting op basis van alteriteitsdenken werkt. Daarnaast laat het zien hoe cognitieve veranderingen kunnen optreden.

Op de eerste opslag maken we kennis met *Kraai*. Uit de illustratie op de rechterpagina kunnen we afleiden dat hij erg droevig is. De tekst op de linkerpagina bevestigt die indruk: 'Kraai is altijd alleen. Alle vogels vliegen met een boog om

32 Stuart Hall (1997, p. 49) noemt als voorbeeld de associatie van eenoudergezinnen met jeugddelinquentie. Daarmee verwijst hij naar de overtuiging dat kinderen van alleenstaande ouders meer risico lopen om in de criminaliteit te belanden dan jongeren uit een traditioneel kerngezin. Als iedereen dat gelooft en daarnaar handelt, door bijvoorbeeld extra streng op te treden tegen spijbelen, kunnen deze ideeën een enorme invloed hebben op het leven van die jongeren en hun ouders. Als die kinderen tegen de sociale verwachtingen in niet op het slechte pad geraten, worden zij mogelijk gezien als uitzonderingen die de regels bevestigen.

33 In hoofdstuk 1, 'Lezen, leven en weten', bespraken we al studies die de impact van de doorbreking van stereotypen empirisch staven. Zie Vezzali et al. (2015); Van Lissa et al. (2016).

hem heen. Hij weet niet waarom' (Timmers, 2017, opslag 1). Van meet af aan is merkbaar dat Kraai buitengesloten wordt, maar de reden is nog niet bekend. Die wordt duidelijk wanneer Kraai, die groot en zwart is, toenadering zoekt tot drie andere vogels die in tegenstelling tot hem klein en kleurrijk zijn. Bij de aanblik van Kraai rennen Mees, Parkiet en Vink gillend van hem weg:

'Zwart!' krijst Mees. 'Hij is pikzwart! Van top tot teen!'

'Zelfs geen streepje kleur,' snatert Parkiet. 'Ik vertrouw het niet.'

'Wegwezen,' besluit Vink. 'Het is vast een gemene rover.' (Timmers, 2017, opslag 3)

De tekst herhaalt een vooroordeel over 'zwarte' figuren, gebaseerd op de stereotiepe associatie van een donkere huidskleur met dreiging (Ahmed, 2000). Dat cliché leidt tot criminalisering van het 'zwarte' personage, dat toont de aanname 'Het is vast een gemene rover' aan.

De kleine, bonte Mees, Parkiet en Vink drukken Kraai met zijn neus op zijn anders-zijn. Zijn alteriteit bestaat erin dat hij groter is en een andere, donkerdere kleur heeft. Het beseft dat de drie hem als anders zien, hakt er bij Kraai zwaar in: 'Ik ben een griezel', jammert hij. 'Een vogelverschrikker met pek en veren. Was ik maar anders. Was ik maar...' (Timmers, 2017, opslag 4).

Om de kloof die het alteriteitsdenken tussen Kraai en de overige vogels geslagen heeft te overbruggen, doet Kraai zich achtereenvolgens voor als een mees, een parkiet, en een vink. Daarvoor verft hij zijn veren telkens volgens het 'gepaste' kleurenpatroon. Kraai probeert dus in het uiterlijke schema van de respectievelijke vogels te passen. Zijn inspanningen blijken echter tevergeefs, want de kleine vogels maken zich telkens angstig uit de voeten.

Pas wanneer Kraai weer zijn oorspronkelijke, zwarte zelf is, zoeken Mees, Parkiet en Vink uiteindelijk toenadering. Ze benaderen hem behoedzaam:

'Zijn ze weg?' piept Mees.

'Weg?' stamelt Kraai. 'Wie?'

'Die monsterlijke mees, die ploert van een parkiet en die verschrikkelijke vink, natuurlijk!' roepen de kleintjes in koor.

'Eh... ja hoor,' knikt Kraai.

'Ze zijn weg en ze komen nooit meer terug.'

'Gelukkig!' zegt Vink, 'Met je *stoere* zwarte snavel en je *coole* zwarte veren heb je ze weggejaagd!'

'Hoera! Kraai heeft ons gered!' (Timmers, 2017, opslag 11; nadruk toegevoegd)



In dit fragment is duidelijk te zien dat de denkstructuren van de kleine vogels gewijzigd zijn, wat hen van mening heeft doen veranderen. De zwarte kleur van Kraai boezemde hen oorspronkelijk vanwege hun vooringenomenheid angst in, maar heeft uiteindelijk een positieve connotatie gekregen. Zwart zien ze nu als 'stoer' en 'cool', beschermend, en enkel bedreigend voor belagers en niet voor henzelf. Kraai en zijn kenmerkende eigenschappen zijn niet veranderd, toch is de visie van Mees, Parkiet en Vink wel omgeslagen.

De kleine vogels hebben het voordeel ingezien van een kenmerk dat ze eerst als een nadeel zagen. We gebruiken bewust het woord 'voordeel', met een bijklank van nut of baat. Hun houding ten opzichte van Kraai roept namelijk vragen op. Mees, Parkiet en Vink erkennen Kraai niet in zijn individuele eigenheid maar louter als een hulpmiddel dat kan dienen om hun eigen identiteit te beschermen. Ze hebben baat bij wat Kraai doet. Ze beschouwen hem als een gebruiksvoorwerp, een vogelverschrikker, die onheil moet afwenden, maar waarderen hem niet om wie hij is. Kraai heeft in dit verhaal geen daadkracht of subjectiviteit.<sup>34</sup>

Ondanks de kanttekeningen toont *Kraai* duidelijk aan dat betekenis veranderlijk is en dat de aanpassing van mentale schema's grote invloed kan hebben op hoe personages – en bij uitbreiding mensen in de echte wereld buiten de tekst – zich tot elkaar verhouden. Dit alles maakt van *Kraai* een cultuurbewuste tekst.

#### Verhaaltechnieken: identificatie, empathie en vervreemding

Naast het eerdergenoemde toeschrijven van eigenheid aan individuen uit niet-dominante groepen is het stimuleren van empathie een relevante techniek voor een humane representatie (Stephens, 2011). Het is zelfs heel aannemelijk dat empathie voor een verhaalfiguur voortvloeit uit de subjectieve, gelaagde persoonlijkheid van die figuur (Stephens, 2011). Verwachtingen rond identificatie kunnen onder meer doorkruist worden wanneer het gezichtspunt van een underdog de bovenhand krijgt. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer een verhaal een personage uit onverwachte, want ondergeschikte, hoek naar voren schuift als identificatiemodel, en dat personage de voorkeur krijgt op een verhaalfiguur uit de dominante groep.

Identificatie komt neer op het scheppen van een band tussen de lezers en de tekst. In onze cultuurkritische analyse hebben we daarom oog voor de afstand tussen het publiek en de gebeurtenissen in het verhaal. We kunnen een inschatting van die distantie maken op basis van de identificatiemogelijkheden die de tekst voorziet.

34 Zie Botelho en Kabakow Rudman (2009, p. 119); Stephens (2011, p. 31).

Identificeren – vereenzelvigen – is nauw verbonden met de spiegelfunctie van literatuur. Margaret Meek (2001, p. xvi) omschrijft identificatie als een ‘allegiance’, een bondgenootschap. Het is aannemelijk dat de tekst ook effectief kan gaan inwerken op denkbeelden van lezers wanneer die zich inleven in een verhaal en dat verbond aangaan. Loris Vezzali et al. (2015) stellen dat identificatie een centrale rol speelt in de sociaal-cognitieve werking van literatuur. Ze geven aan: ‘People should align with the character and his/her view of the world only when they identify with him/her’ (Vezzali et al., 2015, p. 107). Marianne Hermans (2007) merkt hierover op:

Betrokkenheid bij een verhaal komt tot stand via identificatie met verhaalpersonages. Pas wanneer het personage hem iets dóet, zal de lezer mogelijk ook gaan nadenken over zijn eigen leven en omgang met anderen. Op die manier kunnen de belevenissen van fictieve personages de lijnen uitzetten waarlangs de jonge lezer zich een zelfbeeld vormt. (Hermans, 2007, p. 105)

Het komt er dus op aan dat we zoeken naar die plekken waar de tekst opening laat voor vereenzelving, of net probeert te beletten dat identificatie optreedt. In dat laatste geval kan er sprake zijn van *vervreemding*, ook wel een techniek

om de toeschouwer te verhinderen zich emotioneel te indentificeren [sic] met de personages of situaties op het toneel [of in de tekst; onze toevoeging] en hem *te dwingen afstand te nemen van het gebeuren om zo een kritische houding tegenover het getoonde te bewaren*.<sup>35</sup>

Verder kan ook empathie of invoeling houvast geven. Empathie heeft raakvlakken met de vensterfunctie van literaire teksten. Volgens Frank Hakemulder (1999) kan literatuur net op grond van het vermogen om empathie uit te lokken een cultuurkritische houding stimuleren. Hakemulder volgt de ideeën van Martha Nussbaum over het opvoeden van wereldburgers.<sup>36</sup> Zich kunnen inleven in anderen is voor hen een noodzakelijke eigenschap. Hij verduidelijkt dat literaire teksten kunnen ‘helpen bij het ontdekken van de gevolgen van andere, ons vreemde levenswaarden’ en dat ze ‘een dieper psychologisch inzicht in de verschillen tussen mensen’ kunnen verschaffen (Hakemulder, 1999, p. 218). Het mogelijke resultaat is ‘een leeseffect [...] dat kan bijdragen tot een beter inlevingsvermogen, kennis van culturele verschillen

35 [http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_03266.php](http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_03266.php) (bezocht 15 oktober 2018; nadruk toegevoegd).

36 Hakemulder (1999, p. 217) verwijst naar Nussbaums *Cultivating Humanity* (1997).

en uiteindelijk misschien tot meer verdraagzaamheid' (Hakemulder, 1999, p. 219). Momenten in het verhaal waarop een venster bij wijze van spreken opengezet wordt, zijn aanknopingspunten voor de analyse.

Tekstvoorbeeld: empathie

In *En toen kwamen de monsters* (2017) van Harmen van Straaten worden de spreekwoordelijke empathische ramen wijd opengegooid.<sup>37</sup> Het verhaal gaat over Jesse, een jongen die heel erg bang is voor de monsters die zich schuilhouden op het autokerkhof naast zijn huis. De monsters die Jesse zo veel schrik aanjagen, leven op hun beurt in angst voor de 'Beukers', op wraak beluste gedachten die hen belagen. Empathie is een belangrijk mechanisme in het boek; het drijft de plot zelfs vooruit. Verder spelen ook alteriteitsdenken en stereotypen een grote rol in het verhaal.

Qua focalisatie gaat *En toen kwamen de monsters* heen en weer tussen het standpunt van Jesse en dat van een autokerkhofmonster, genaamd Grib, dat zich schuilt in Jesses slaapkamer. De afwisseling van deze twee perspectieven laat zien dat empathie en de daaruit voortvloeiende kennis over hoe 'anderen' denken heel nuttig kunnen zijn. Dankzij hun empathische vermogens kunnen Jesse en Grib een nakend onderling conflict vermijden en de krachten bundelen om de ultieme confrontatie met de Beukers aan te gaan.

In de volgende scène zien we hoe invoeling vorm krijgt in de tekst: Grib heeft zich verschanst in de kleerkast van Jesse. Wanneer die laatste het monster ontdekt, stapelen komische misverstanden zich op. Oorspronkelijk ziet Grib Jesse aan voor een Beuker en denkt hij dus dat de jongen gevaarlijk is. Beetje bij beetje (h)erkent hij echter de angst die Jesse voor hemzelf voelt:

Hij gaat me opeten! denkt Jesse. Hij gilt het uit. 'Niet opeten, alsjeblieft niet opeten! Blijf van mijn voeten af!' [...]

Opeten? denkt Grib. *Hoe komt die Beuker daar nu bij? Hij zou toch moeten weten dat monsters van de lucht leven en helemaal niet hoeven te eten. Enkel een beetje water zo af en toe. Net als planten.*

De Beuker roept nu dat hij alles voor hem zal doen als hij hem met rust laat. Grib snapt er helemaal niets van. Dit is een *rare* Beuker. *Heel anders dan de Beukers uit de verhalen die hij heeft gehoord.* [...] Dit is geen boze Beuker. Maar een bange Beuker. (Van Straaten, 2017, pp. 40-41; nadruk toegevoegd)

37 Zie ook <https://www.diggitmagazine.com/column/kinderboekenweek-vriendschap> (bezocht 15 oktober 2018).

In deze passage volgen we de gedachtegang van het monster. We zien hoe Grib zich probeert te verplaatsen in de redenering van zijn tegenspeler. Dat hij zich afvraagt hoe Jesse denkt, getuigt van empathische vaardigheden. Daarnaast toetst hij het beeld dat hij van de *vermeende* Beuker krijgt aan het schema van de *stereotypische* Beuker dat hij mentaal opgeslagen heeft. Daarop wijzen de zinssneden ‘rare Beuker’ en ‘Heel anders dan de Beukers uit de verhalen die hij heeft gehoord’. Met de zinnen ‘Dit is geen boze Beuker. Maar een bange Beuker’ komt het inzicht in de gevoelstoestand van Jesse. Na een tijdje komt Jesse tot het besef dat het gruwelijke monster hem niet als een lekker hapje ziet, maar juist als een bedreiging. Zo leidt empathie tot de ontwijping van een potentiële botsing tussen twee verhaalfiguren die elkaar allebei als ‘de ander’ beschouwden.

#### 4. CONCLUSIE: CULTUURKRITISCHE TEKSTEN

Cultuurkritisch schrijven resulteert in verhalen die lezers uitdagen om kritisch naar de weergave van etnisch-culturele verhoudingen in de verhaalwereld te kijken. Ze reiken hun publiek de intellectuele bagage aan die het nodig heeft om kritische interpretatieve stellingen te kiezen. Dat kunnen boeken doen, zoals Botelho en Kabakow Rudman (2009) beschrijven, door een tegendraads perspectief te bieden. Op vlak van etnisch-culturele diversiteit ligt de crux in interpretatieve posities die de manier waarop in de tekst macht uitgeoefend wordt, bevragen en uitdagen (Botelho & Kabakow Rudman, 2009). Daarvoor halen zulke verhalen de onderliggende maatschappijvisie van de dominante groep naar de oppervlakte (Fetterley, 1978). Het gevolg daarvan kan zijn dat het verhaal de normativiteit van die groep ondermijnt. Weerbarstigheid kan ook schuilen in de visie dat betekenis niet vaststaand is, maar open voor interpretatie, afhankelijk van het perspectief van de personages, de vertellers, of de lezers. Vaak uit die opvatting zich in het openlaten van uiteenlopende interpretatieve stellingen. Zo vermijden ze mogelijk wij-zij-denken, essentialisme en dehumanisering. Fetterley (1978) betoogt dat weerbarstige teksten de maatschappij die ze beschrijven niet louter weerspiegelen maar op termijn ook zouden kunnen veranderen. De reden hiervoor is dat ze een weerbarstige leeshouding aanmoedigen en kritisch denken stimuleren. Als de cognitie van individuele lezers onder invloed van zulke teksten evolueert, is het niet ondenkbaar dat de samenleving als geheel uiteindelijk ook verandert. Hopelijk diversifieert het aanbod aan boeken daarnaast verder en ontstaan er voor meer verschillende lezers spiegels in de jeugdliteratuur.





## 4 CASUS: EEN DUIK IN HET VERLEDEN

TOEPASSING VAN DE LEESWIJZER: HANDVATTEN VOOR  
HET ONTWIKKELEN VAN EEN CULTUURKRITISCHE  
LEESHOUDING IN *DE DUIK* (2014) VAN SJOERD  
KUYPER EN SANNE TE LOO (ILL.)

SARA VAN DEN BOSSCHE

### 1. VOORAF

In dit hoofdstuk analyseren we een boek aan de hand van de aanwijzingen in de leeswijzer en demonstreren we ook de toepassing van de inzichten uit het theoretische kader dat we in hoofdstuk 1, 'Lezen, leven en weten', opzetten. We kozen voor een tekst uit de lijst van laureaten van de Jenny Smelik-IBBY prijs. Die 'wordt toegekend aan schrijvers en illustratoren van kinder- en jeugdboeken die een bijdrage leveren aan een betere verstandhouding tussen de verschillende etnische groeperingen in de samenleving', aldus het IBBY-bestuur.<sup>1</sup> De doelstelling van de Jenny Smelik-IBBY prijs is 'boeken onder de aandacht te brengen waarin culturele diversiteit een vanzelfsprekende rol speelt en waarin het beeld van de verschillende culturen opbouwend in plaats van problematiserend is'.<sup>2</sup> Omdat de jury boeken

1 <http://www.ibby-nederland.nl/jenny-smelik-ibby-prijs/> (bezocht 10 april 2017).

2 <http://www.ibby-nederland.nl/jenny-smelik-ibby-prijs/> (bezocht 9 oktober 2018).

bekroont die wederzijds begrip tussen meerderheids- en minderheidsgroepen in de hand werken, kunnen we veronderstellen dat diversiteit en interculturele communicatie in deze boeken op een positieve manier neergezet worden. Om die reden beschouwen we deze gelauwerde titel als bijzonder relevant materiaal voor deze studie.

In wat volgt, nemen we de winnaar van 2016 onder de loop: *De duik* (2014) van Sjoerd Kuiper en Sanne te Loo (ill.). We analyseren het boek met als doel de handvatten voor cultuurkritisch lezen en de kernvragen uit de leeswijzer te illustreren. We zullen demonstreren dat *De duik* een cultuurkritische tekst is, omdat het verhaal het potentieel heeft om vastgeroeste denkbeelden over ‘andere’ culturele groepen te doorbreken. Daarvoor gaan we uit van de strategieën die de tekst gebruikt die de cognitie – de denkbeelden – van de lezers kunnen beïnvloeden. We zullen aantonen hoe inhoud en vorm daarbij hand in hand gaan.

Wat we hier presenteren, is een analyse die uitgaat van hoe een cultuurkritische lezer de tekst zou verwerken. Inzicht in hoe het boek effectief werkt en wat de respons van ‘echte’ lezers is, hebben we nog niet uitgebreid en systematisch vergaard.<sup>3</sup> In het voorliggende hoofdstuk maken we – bij gebrek aan empirische data – op basis van de tekst op zichzelf een inschatting van het *mogelijke* effect ervan op ‘echte’ lezers. Vanuit diezelfde optiek vermijden we het verder om uitspraken te doen over de intenties van de auteur en illustrator, omdat we evenmin zicht hebben op de visie van de ‘echte’ mensen achter een boek. We hebben enkel toegang tot de tekst an sich, en we beperken onze analyse dan ook tot wat we in die tekst kunnen vinden.

## 2. OPZET

*De duik* speelt zich af op Curaçao, dat vroeger een Nederlandse kolonie was. Het is een intercultureel verhaal, waarin een ontmoeting tussen verschillende culturen beschreven wordt.<sup>4</sup> Op het eerste gezicht kan de indruk ontstaan dat het die culturele interactie louter problematiseert, omdat het uitgangspunt een conflict tussen mensen van verscheidene etnisch-culturele achtergronden is. Nochtans behandelt het boek diversiteit op een manier die past in wat Joost de Bruin (2005, pp. 74-75) het ‘complex frame’ noemt: de nadruk ligt op culturele uitwisseling en intercul-

3 Empirische data verzamelden we in de loop van het collegejaar 2018-2019 door middel van een empirische pilootstudie. Dit pilootproject is een samenwerking tussen Stichting Lezen, Tilburg University en Marnix Academie Utrecht. Over de gegevens ervan zal later nog gepubliceerd worden.

4 Andersson en Druker (2017, p. 11) hebben het over ‘crosscultural literature’.

tureel samenleven wordt op een genuanceerde manier weergegeven.<sup>5</sup> In het boek wordt de witte, Nederlandse cultuur afgezet tegen de Antilliaanse. De scheidingslijn tussen 'wij' en 'zij' wordt in de twee richtingen afgetast. Terwijl de jonge hoofdpersonages familiegeheimen ontrafelen, worden heden en verleden, en persoonlijke en collectieve geschiedenissen met elkaar verweven.

Die hoofdpersonen zijn Roly, een 11-jarige Antilliaans-Nederlandse jongen, en zijn beste vriendin, de Antilliaanse Mila. Roly's ouders, een naamloze Antilliaanse vader en een eveneens naamloze Nederlandse moeder, staan op het punt te scheiden. Roly's moeder, die al jaren op Curaçao woont, bereidt zich voor op een terugkeer naar haar thuisland Nederland en Roly moet volgen, hoewel hij haar beslissing niet begrijpt. Door het vertrek naar Nederland wordt Roly, die op het eiland geboren is, ontheemd. De tekst suggereert dat culturele verschillen aan de basis van het conflict tussen Roly's ouders liggen: de vader van Roly is vermist en zijn moeder is ervan overtuigd dat achter de verdwijning een 'typisch geval' van Antilliaanse mannelijke ontrouw schuilt.

Roly weet echter dat het stereotiepe plaatje niet correct is. Er is iets anders aan de hand. Al enige tijd nemen hij en zijn vader geregeld een geheime, magische duik in het verleden. Wanneer ze bij nieuwe maan bij valavond onder de befaamde pontjesbrug in Willemstad door zwemmen, komen ze op onverklaarbare wijze in vervlogen tijden terecht. De laatste expeditie van Roly's vader is echter mis gelopen en hij zit nu gevangen in het verleden.

Naarmate het verhaal zich verder ontvouwt, wordt het duidelijk dat de twee niet willekeurig doorheen de tijd reizen. Ze hebben een specifiek doel: de vader van Roly is gedwongen om terug te gaan in de tijd om zijn eigen geluk veilig te stellen. Een voorouder van zijn vrouw, een Nederlandse matroos genaamd Michiel Langeree, brengt een eeuw voordien een bezoek aan Curaçao. Tijdens de terugreis naar Nederland raakt hij in levensgevaar. Indien Roly's vader hem niet redt, zal hij omkomen op zee en zodoende nooit nakomelingen krijgen. Dat zou betekenen dat Roly's moeder niet zou kunnen bestaan en dat Roly's vader bijgevolg niet met haar een gezin zou kunnen stichten. Terwijl hij in het verleden is om de overgrootvader van zijn vrouw te redden, verliest Roly's vader de tijd uit het oog en mist hij de kans om terug te keren naar het heden. Roly is intussen vertrokken naar Nederland en kan dus niet ingrijpen door zelf onder de pontjesbrug door te zwemmen. Daarom schakelt hij de hulp van zijn vriendin Mila in. Zij gaat in het verleden op zoek naar Roly's vader. In haar poging om hem terug naar het heden te brengen legt ze een familiegeheim bloot. Dat mysterie blijkt nauw verweven met de koloniale geschie-

5 Zie ook Hermans (2007, pp. 93-94).



denis van het eiland. Uiteindelijk zal de onthulling de breuk tussen de hoofdrolspelers helen en hen zelfs dichters bij elkaar brengen.

De Nederlandse en de Antilliaanse cultuur worden van bij het begin als tegenpolen tegen elkaar uitgespeeld. Zoals vele andere postkoloniale verhalen gaat *De duik* in op kolonialisme en de gevolgen ervan, en dat met een uitgesproken anti-imperialistische agenda (Bradford, 2007). Zoals we later zullen aantonen, roept *De duik* denkbeelden op die de relatie kolonisator-gekoloniseerde kenmerken. De manier waarop de tekst dat doet, heeft als mogelijke uitwerking dat de lezers *vervreemd* geraken van de stereotiepe ideeën.<sup>6</sup> Het effect van *vervreemding* wordt in *De duik* gestimuleerd door een combinatie van inhoudelijke en vormelijke elementen. De verschillende verhaallijnen en de opbouw van de tekst werken samen naar *vervreemding* toe.

Zo wordt de intrige, een technische verhaalcomponent, strategisch ingezet om de inhoudelijke tegenstelling Nederland-Curaçao vorm te geven. Stereotiepe opvattingen en culturele verschillen drijven de personages uit elkaar. De verschillen veroorzaken de perceptie van een diepe kloof tussen hen. Pas wanneer die kloof opgeheven wordt, kunnen ze elkaar letterlijk en figuurlijk terugvinden. De intrige, die op die ontwikkeling aanstuurt, bestaat uit een traditionele queeste-plot, waarin de held(in) van het verhaal op zoek gaat naar een voorwerp of, zoals in dit geval, een persoon. In de queeste in *De duik* worden bovennatuurlijke reizen doorheen de tijd verwerkt. We zullen laten zien hoe dat specifieke verhaalmodel vervolgens gebruikt wordt om de culturele tegenstellingen uit te dagen en onderuit te halen. Hiervoor veronderstelt de tekst bij de lezers *empathie*, ofwel 'het zich inleven in de belevingswereld van anderen, het zich kunnen verplaatsen in de gevoelens of de gedachtegang van een ander'.<sup>7</sup> Hoe sterker de lezers zich betrokken voelen bij het verhaal, hoe groter de kans dat ze zich bewust worden van de contradicties en stereotiepe denkpatronen die aan de basis van het verhaalverloop liggen. In onze analyse zullen we aantonen dat de tekst van de lezers verwacht dat ze *empathie* opbrengen voor personages en daarmee een actieve lezershouding aannemen.

Om die betrokkenheid te stimuleren, gaat de tekst uit van welbekende denkpatronen. Die kunnen we duiden door aan te sluiten bij de cognitieve

6 *Vervreemdingseffect* wordt als volgt verklaard: 'Term afkomstig van het episch drama voor het opzettelijk verstoren van de dramatische illusie dat wat op het toneel gebeurt echt zou zijn. Het Vervreemdingseffect werd door Bertold Brecht geïntroduceerd om de toeschouwer te verhinderen zich emotioneel te identificeren [sic] met de personages of situaties op het toneel en hem te dwingen afstand te nemen van het gebeuren om zo een kritische houding tegenover het getoonde te bewaren.' Zie [http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_03266.php](http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_03266.php) (bezocht 14 april 2017; nadruk toegevoegd). Zie ook hoofdstuk 3, 'Leeswijzer: naar cultuurkritische geletterdheid': 'Verhaaltechnieken: identificatie, empathie en vervreemding'.

7 Definitie overgenomen uit Dikke Van Dale. Zie ook hoofdstuk 1, 'Lezen, leven en weten': 'Definitie: empathie'.

literatuurwetenschap, zoals we in hoofdstuk 3, ‘Leeswijzer: naar *cultuurkritische* geletterdheid’, bespraken. We herhalen hier, in een notendop, de belangrijkste inzichten die we in de analyse zullen inzetten. De kennis die we over de wereld om ons heen opdoen, slaan we gestructureerd op in ons brein. We ordenen de informatie op een overzichtelijke wijze, zodat we de gegevens later gemakkelijk kunnen terugvinden, wanneer we ze nodig hebben. Op die manier ontstaan dus patronen in ons denken. Zoals eerder uitgelegd, vallen cognitieve modellen uiteen in twee categorieën: statische *schema’s* en dynamische *scenario’s* (Nikolajeva, 2014; Stephens, 2011). Scenario’s bestaan uit een welbepaalde, min of meer vaste opeenvolging van enkele onderdelen. Schema’s zijn overkoepelende categorieën die verschillende scenario’s kunnen omvatten. Schema’s en scenario’s zijn met andere woorden uitingen van hoe we naar de wereld kijken. Ons brein gaat er flexibel mee om: het vergelijkt opgeslagen schema’s en scenario’s met nieuw opgedane informatie, en stelt de denkpatronen waar nodig bij.<sup>8</sup>

In de onderstaande analyse van *De duik* gebruiken we de leeswijzer als leidraad, aangevuld met inzichten uit de schema-theorie. We gaan na welke cognitieve modellen in de tekst aan bod komen en hoe die gebruikt worden. John Stephens (2011) behandelt jeugdboeken die schema’s en scenario’s gerelateerd aan etnisch-culturele diversiteit inschakelen. Volgens hem kunnen literaire teksten die cognitieve modellen potentieel veranderen. Wanneer het verhaal alternatieven voor de schema’s en scenario’s toont, is het denkbaar dat dat de lezers aan het denken zet. In theorie zou reflectie kunnen leiden tot het bijstellen van de denkpatronen en daarmee eventueel het wereldbeeld. In onze bespreking van *De duik* is een van de leidende vragen dan ook of de tekst alternatieve schema’s en scenario’s gelinkt aan diversiteit voorstelt.

### 3. TEKSTUELE STRATEGIEËN

#### ‘HOUD JE OGEN WIJD OPEN’: LEZERSBETROKKENHEID

Vanaf het begin zet *De duik* lezers er openlijk toe aan om betrokken te zijn bij het verhaal. De beoogde lezer van deze tekst is een geëngageerde lezer. Daartoe is de proloog, bijvoorbeeld, opgevat als een tekst uit een toeristische brochure, een advertentie voor het eiland Curaçao. Reclameteksten zijn bij uitstek persuasief van aard.

8 Dit inzicht wordt aangeduid met de term ‘cognitive flexibility theory’ (Sipe, 2008, p. 40). Zie ook hoofdstuk 3, ‘Leeswijzer: naar *cultuurkritische* geletterdheid’: ‘Kernvraag 3 – Zienswijze en denkbeelden: Hoe worden zij gezien?’

Een advertentie is een soort tekst dat de lezers expliciet tracht te overtuigen van een bepaald standpunt of een bepaalde mening. Zoals we eerder bespraken, kan deze tactiek de lezers alert maken.

In dit geval richt de tekst zich tot een 'jij' die zich buiten de wereld van de tekst bevindt. Er wordt een echte lezer in de buitentekstuele werkelijkheid aangesproken. De tekst wil die lezer als het ware naar het eiland lokken. Dat blijkt heel duidelijk in de beginalinea's van het boek:

Restaurant De Gouverneur staat midden in Willemstad. Niet in het oude Punda maar aan de overkant van de Sint Annabaai. Wie voor het eerst op Curaçao komt, zou eigenlijk meteen van vliegveld Hato naar De Gouverneur moeten sjezen. Als *je* vaak naar Curaçao gaat, of het geluk hebt dat *je* op Curaçao woont, weet *je* waarom. Ga op de galerij zitten, bestel een aw'i lamoenchi, neem een slok en zet al *je* zintuigen wijd open.

Wat wil *je* het eerst weten? Wat *je* ruikt, wat *je* voelt, wat *je* proeft, wat *je* ziet of wat *je* hoort? [...]

Misschien word *je* al duizelig van alles wat *je* hoort en proeft en voelt en ruikt, maar houd toch vooral ook *je* ogen wijd open en kijk naar het water, naar de zoet gekleurde huizen aan de Handelskade, en tuur tussen de forten door het zeegat uit. Dit is het mooiste uitzicht van de wereld. (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 9; nadruk toegevoegd)

Door de levendige beschrijving en de *je*-vorm is het niet ondenkbaar dat de lezers onmiddellijk de tekstuele wereld in gezogen worden.

De vraag is echter wie die buitentekstuele '*je*' precies is. Het citaat bevat aanbevelingen voor toeristen, zoals 'zet al *je* zintuigen wijd open' (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 9; nadruk toegevoegd). Daarnaast spreekt de tekst ook een '*je*' aan die Curaçao wel kent, iemand die begrijpt waarom het uitzicht vanop het terras van De Gouverneur de moeite waard is. Ook 'aw'i lamoenchi', waarschijnlijk onbekend voor de meeste lezers die geen connectie met Curaçao hebben, geeft ons een bescheiden aanwijzing over het bedoelde publiek. Dat deze benaming voor een lokale versie van limonade in een Nederlandstalige tekst niet in het Nederlands weergegeven of omschreven wordt, geeft blijk van een vervreemdende aanpak.<sup>9</sup> Deze keuzes geven aan dat de beoogde '*je*' in deze passage misschien niet enkel een doorsnee (Nederlandse) toerist is, maar ook iemand met een band met Curaçao kan

9 Vervreemding verwijst in dit geval naar het begrip *foreignisation* uit de vertaalwetenschap. Zoals Lawrence Venuti (1995, p. 20) uitlegt, staat *foreignisation* voor een vertaalpraktijk 'concerned with making the translated text a place where a cultural other is manifested.' Kenmerkend voor een *foreignising* vertaling is dat cultuurspecifieke elementen intact gelaten worden. Daardoor is er in de tekst als het ware een 'andere', die onbekend is voor het doelpubliek, aanwezig.

zijn. De tekst beperkt zich niet tot de kennishorizon van witte, Nederlandse lezers voor wie het eiland helemaal nieuw is. De inhoud spreekt de vorm van de toeristische wervingstekst dus lichtjes tegen. Van meet af aan creëert *De duik* een complexe verhouding met de lezers.

De overwegend uitnodigende trend van de brochure wordt voortgezet in het daaropvolgende hoofdstuk, dat leest als een sprookje. Het begint met een variatie op de obligate openingsformulering – in casu ‘Er waren eens’ – en presenteert Roly en Mila als koningskinderen. De tekst doet vermoeden dat er voor hen beiden een gelukkig, romantisch getint einde in het verschiet ligt. Daarmee vertoont dit hoofdstuk enkele van de essentiële genrekenmerken van het sprookje. Op basis van voorkennis over het bekende sprookjesgenre kunnen de lezers bovendien vermoeden dat Roly en Mila, die als prins en prinses centraal staan in dit verhaal, de onmisbare rol van held en heldin op zich zullen nemen. Zonder helden kan er immers geen sprake zijn van een queeste, het verhaalpatroon waar het sprookje hoofdzakelijk op terugvalt. Op die manier wordt identificatie met Roly en Mila in de hand gewerkt.

Vanuit cognitief oogpunt kan het gebruik van het sprookjesgenre veel opleveren. Personages in sprookjes zijn immers vaak stereotypen die in psychologisch opzicht slechts zwak uitgewerkt zijn. Dat kan betekenen dat de tekst weinig inzicht biedt in de gedachten en emoties van Roly en Mila, de helden voor wie de lezers volgens de conventies sympathie zouden opbrengen. Daardoor zullen de lezers een inspanning moeten leveren om hen te begrijpen. Op de betekenis hiervan komen we later nog terug. Bovendien brengt het genre van het sprookje ook een aantal stereotiepe rollen en gedragingen – cognitieve scenario’s – voor bijvoorbeeld de prins en de prinses met zich mee. Zo moedigt dit hoofdstuk de lezers dus aan om in stereotypen te denken. Wanneer de stereotypen de lezers helder voor de geest staan, kunnen ze naderhand gemakkelijk ontmanteld worden. Deze strategie houdt zeker ook een risico in. De kans bestaat dat lezers in de stereotypen blijven steken, dat ze die niet kunnen ontstijgen en dat de stereotiepe denkpatronen bevestigd of zelfs versterkt worden.

De eerste twee hoofdstukken – de toeristische brochure en het sprookje – leggen dus de basis voor mogelijke lezersbetrokkenheid en tonen dat de tekst uitgaat van een cultuurkritische lezer die alert is voor stereotypisch denken. Tegelijkertijd komt het kritische, weerbarstige potentieel van *De duik* in de openingspagina’s al meteen naar voren. De zorgvuldig aangesproken lezersverwachtingen voor het Europese sprookje worden immers doorbroken. De tekst houdt zich namelijk niet aan de spelregels: door twee hoofdrolspelers van kleur op te voeren, neemt het verhaal afstand van de cast van het sprookje die in de Europese traditie overwegend

wit is. *De duik* breekt dus met de witte normativiteit van het Europese sprookje en illustreert zo het tegendraadse vermogen van de kernvraag ‘Wie worden gezien?’

#### ‘WIT ALS SNEEUW IN APRIL’: TEGENSTELLINGEN EN PERSPECTIEFVERSCHUIVING

Van bij het begin is ook de laatste kernvraag – ‘Hoe worden zij gezien?’ – opvallend relevant in *De duik*. Van meet af aan creëert het verhaal tegenstellingen tussen de Antilliaanse en de witte Nederlandse cultuur. Beide etnisch-culturele groepen worden gekenschetst aan de hand van stereotypen en algemeen bekende schema’s. Ze worden gehomogeniseerd: hun eigenheid wordt herleid tot enkele veralgemeende kenmerkende eigenschappen, met weinig ruimte voor uitzonderingen, afwijkingen of individualiteit. De lijn van het stereotypische denken uit het sprookje wordt dus doorgetrokken. De beoogde cultuurkritische lezer heeft dus ook oog voor zwart-witcontrasten.

Net doordat scherpe verschillen zwart-wit zijn, kost het niet veel moeite om ze te deconstrueren. In het donkerste zwart of het helderste wit valt het kleinste streepje grijs al heel erg op, bij wijze van spreken. Wie bijvoorbeeld een karikatuur van een tiran neerzet, hoeft niet veel moeite te doen om die bij te sturen. Zelfs het minste spoor van redelijkheid kan zulk een ongenueanceerd personage al heel wat minder aanstootgevend maken. Hetzelfde principe geldt in deze tekst voor de representatie van culturele verschillen.

De beschrijving van Roly en Mila en van hun ouders laat goed zien hoe de tekst contrasterende schema’s gebruikt. In het sprookjeshoofdstuk komt de kernvraag hoe zij worden gezien letterlijk en figuurlijk aan de orde. Over Roly en Mila staat te lezen: ‘Mila is een donker meisje, *echt een kind van het eiland*, Roly is een stuk lichter maar met een machtige bos zwarte krullen. Haar ogen zijn bruin, de zijne groen’ (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 13; nadruk toegevoegd). In deze beschrijving markeert het uiterlijk van de protagonisten hun onderlinge verschillen.

Op een soortgelijke manier worden de moeders en vaders van Roly en Mila met elkaar vergeleken:

Er stonden eens vier jonge mensen op de pontjesbrug in Willemstad. Drie van hen, de twee mannen en een van de vrouwen, waren *kinderen van Curaçao*. Ze waren *geboren op het eiland*, net als hun ouders en hun grootouders. De tweede vrouw was *wit als sneeuw in april*. Ze was het jaar ervoor *uit Nederland naar het eiland gekomen* en was nooit meer weggegaan [...]. (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 12; nadruk toegevoegd)

De tekst benadrukt de fysieke verschillen tussen de Nederlandse vrouw en de drie Antilliaanse verhaalfiguren. Het perspectief in deze passage – ‘Wie ziet?’ – is

Antilliaans, zo kunnen we afleiden uit de formuleringen ‘uit Nederland naar het eiland gekomen’ en ‘weggegaan’. De tekst deelt de vier personages duidelijk in volgens afkomst – wel of niet geboren en getogen op het eiland. Door al deze ingrepen ontstaat een scherpe scheidslijn tussen de Nederlandse ‘migrant’ en de ‘echte’ eilanders.

Door zich te vestigen op Curaçao, een voormalige kolonie van het land waar ze vandaan komt, legt de moeder van Roly een traject af dat exact het tegenovergestelde is van dat van *diaspora*. Het typische diaspora-scenario verwijst naar migratiepatronen van inwoners van ex-kolonies die in de dekolonisatiefase naar het voormalige moederland verhuizen, vaak op zoek naar een betere toekomst. De richting van de beweging – van kolonie naar moederland – onderstreept de normativiteit van de koloniserende natie als beloofde land.

De vergelijking ‘wit als sneeuw in april’ draagt bij aan de vervreemding van het witte perspectief. Het beeld van de moeder wordt herleid tot een enkel kenmerk: haar huidskleur. De metafoor roept tegenstrijdige associaties op. Sneeuw in april is in Nederland een zeldzaamheid. Op het tropische Curaçao sneeuwt het zo mogelijk nog minder dan in Nederland. De tekst associeert de moeder dus met een anomalie, wat de indruk versterkt dat het witte gezichtspunt ondergeschikt is aan het Antilliaanse. Dat betekent een ommekeer ten opzichte van de verhoudingen in het koloniale tijdperk, toen witte Nederlanders het op Curaçao voor het zeggen hadden. De kolonisatoren zagen de lokale bevolking als ‘de ander’, in *De duik* wordt de witte groep net als ‘de ander’ afgeschilderd. Door de relatie om te keren, reikt het boek witte, Nederlandse lezers een *verrekijker* aan.

#### ‘ZE HEBBEN NIET GENOEG AAN ÉÉN VROUW’: STEREOTYPERING EN REDUCTIONISME

Vervolgens gaat de tekst in op het vermoeden van ontrouw en de daaropvolgende scheiding van de ouders van Roly. De combinatie van oorzaak en gevolg – ontrouw en scheiding – vormt een mentaal scenario. Ook dit specifieke ontrouw-scheiding-scenario valt terug op een lijnrechte tegenstelling. Het is namelijk gebaseerd op negatieve opvattingen over de andere cultuur. Roly’s ouders gaan in deze situatie allebei uit van stereotiepe ideeën – schema’s en scenario’s – over de culturele groep waartoe de partner behoort. Ook in de uitwerking van dit denkpatroon komt de kernvraag ‘Hoe worden zij gezien?’ dus aan bod.

In de eerste plaats borduurt het scenario voort op het idee van de kolonisatoren dat zwarte mannen ‘van nature’ niet monogaam zijn. Dat denkbeeld reduceert zwarte mannen tot één negatieve, karakteristieke eigenschap – het onvermogen om trouw te zijn. Zwarte mannelijkheid wordt louter en alleen daarmee geassocieerd, en manifesteert zich typisch in de afwezigheid van de vader, veroorzaakt door een

gebrek aan verantwoordelijkheidszin.<sup>10</sup> In de ogen van Roly's moeder beantwoordt haar man volledig aan dit stereotiepe beeld, ook hij schittert immers door afwezigheid. In haar overtuiging is zijn verdwijning het gevolg van een affaire en dat idee maakt haar verward en kwaad. Wanneer ze zijn gedrag probeert te verklaren valt ze terug op exact die stereotypen die we net noemden. Dat blijkt uit het volgende gesprek dat ze met Roly heeft:

MOEDER

Ze hadden me gewaarschuwd, iedereen thuis in Nederland: zwarte mannen gaan er op een dag vandoor. Ze hebben niet genoeg aan één vrouw.

ROLY

Kijk niet zo vals! Papa is gewoon verdwaald in de tijd!

MOEDER

Gewoon?

ROLY

De pontjesbrug heeft toverkracht!

MOEDER

Ik háát die bruaverhaaltjes van jou en je vader.

ROLY

Ik mag het toch wel uitleggen?

MOEDER

Die vróúw heeft toverkracht. Die vrouw bij wie hij nu is.

ROLY

Voor papa naar de brug ging, heeft hij me gezegd dat hij ons nooit, nooit, nooit zal verlaten.

MOEDER

Maar hij is er toch mooi vandoor, meneer de charmeur! Hij lacht naar alle vrouwen die de brug op lopen.

[...]

ROLY

Hij is niet bij een vrouw, hij is het in verleden.

MOEDER

Hij is zelf verleden, die vader van je. We vliegen overmorgen naar huis. (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, pp. 20-21)

10 Zie hiervoor Gyssels (2007, p. 134): '[T]he performance of black masculinity has been seriously damaged: fathers are absent, irresponsible, unfaithful'.

Roly probeert zijn moeder ervan te overtuigen dat zijn vader niet voldoet aan het stereotype. Hij houdt haar een spreekwoordelijke *verrekijsker* voor. Tevergeefs, zo blijkt. Ze neemt de *verrekijsker* niet aan en is volledig overtuigd van haar eigen gelijk. De vooroordelen die Roly's moeder koestert, bepalen haar denken en handelen compleet. Het verhaal laat zo zien hoe schadelijk vooringenomenheid kan zijn.

Ook de houding van Mila moedigt aan om het scenario van ontrouw van de Antilliaanse man te verwerpen. Zij vervult nog nadrukkelijker dan Roly de rol van *verrekijsker* voor lezers die deze stereotiepe opvatting delen. In een gesprek met Roly draait ze het rollenpatroon waar diens moeder op alludeerde om:

MILA

Zei ze dat, over zwarte mannen?

Roly knikt.

MILA

Dan heeft ze het ook over mijn vader hé! En over mijn opa...

ROLY

Welnee.

MILA

Ze zeiden het vroeger in mijn familie over witte mannen, dat die je altijd in de steek zullen laten... (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, pp. 22-23)

Door de zwarte door een witte zondebok te vervangen brengt Mila het stereotype aan het wankelen. Het traditionele schema van de witte koloniale man als moreel superieur en onfeilbaar wordt aangetast. De opmerking van Mila werkt dus ook als een *kompas*. Haar reactie toont verder aan dat stereotypische denkbeelden dynamisch en historisch bepaald zijn. Wat mensen enkele generaties eerder over bepaalde etnisch-culturele groepen dachten, strookt niet per se met de ideeën van latere generaties. Ook in deze context doet de vraag 'Wie ziet?' er dus toe.

Passages zoals deze getuigen van de cultuurkritische aard van de tekst. De *verrekijsers* en *kompassen* in *De duik* maken het mogelijk dat het verhaal de lezers concreet kan helpen om zelf een cultuurkritische houding te verwerven. De tekst doet als het ware voor hoe een cultuurkritische, weerbarstige logica werkt. Toch ligt het risico dat stereotypen aanboren met zich meebrengt ook hier op de loer. Mila ruilt het ene cliché louter in voor een ander, dat net zo goed stereotypisch is – want gebaseerd op een negatief beeld van 'de ander', ook wel *heterobeeld* genoemd.<sup>11</sup>

11 *Heterobeelden* is een begrip afkomstig uit de imagologie of *image studies*. Zie Leerssen (2007, p. 27) of O'Sullivan (2011, p. 4) voor een definitie: '[I]mages which characterize the Other.' De term wordt gekoppeld met *autobeelden*, 'which characterize one's own domestic identity' (O'Sullivan, 2011, p. 4).



### 'ZE GELOOFT ALLEEN WAT ZE ZIET': PERSPECTIEFVERSCHUIVING EN VERVREEMDING

Voor Roly's moeder is het vastgeroeste scenario van Antilliaanse mannelijke ontrouw de enige houvast. Roly's verklaring dat de verdwijning van zijn vader aan magie te wijten is, valt bij haar in dovemansoren. Haar manier van denken laat haar niet toe om te geloven aan bovennatuurlijke fenomenen. Ze zegt letterlijk zelf: 'Ik háát die brua-verhaaltjes van jou en je vader' (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 20). Die houding wijst in de richting van een tweede tegenstelling tussen de Nederlandse en de Antilliaanse culturen die onder de oppervlakte van de tekst voelbaar is: empirie versus 'brua', de Antilliaanse verzamelnaam voor volksgeloof en magie. In dit verhaal staan de reizen in de tijd voor 'brua'. Roly's vader toont zich er erg bewust van hoe de denkwijze van zijn vrouw afwijkt van de zijne. Hij drukt zijn zoon op het hart zijn moeder niet over hun tripjes naar het verleden te vertellen, omdat zij namelijk niet 'van dit soort dingen' houdt (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 45). Het lijkt daardoor haast alsof 'brua' en empirie onverenigbaar zijn. Hun onderlinge verschillen uiten zich ook in hoe hun cognitie gestructureerd is. Op die manier stelt *De duik* het belang van cognitieve inzichten heel letterlijk aan de orde.

Ook deze radicale tegenstelling berust op een negatief beeld van de ander en geeft dus informatie over de kernvraag 'Hoe worden zij gezien?' Realisme heeft in de ogen van Roly's moeder meer waarde dan volksgeloof, Roly's vader ziet het net andersom. Dat wordt duidelijk wanneer hij aan Mila uitlegt dat zijn partner er niets aan kan doen dat ze op die manier in het leven staat: 'Weet je wat het is, mijn vrouw is een schat, dat weet je ook, maar het lijkt of er een brievenbus over haar hoofd is gezakt, ze kan alleen door de gleuf naar buiten kijken en gelooft alleen wat ze ziet' (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 84). Roly's vader toont misprijzen voor de denkwijze van Roly's moeder, die beperkt is tot wat ze empirisch kan vaststellen. Je zou kunnen stellen dat hij er moeite mee heeft dat ze geen *verrekijker* is, maar oogkleppen op heeft. Het personage van de moeder kunnen we interpreteren als een *pars pro toto*, een symbool voor de witte Nederlandse cultuur in haar geheel.<sup>12</sup> De tekst zet de vanzelfsprekendheid van de empirie als fundament van de witte cultuur op losse schroeven en creëert een afstand tot die instelling. De tekst moedigt de lezers aan om de kant te kiezen van Roly – en bij uitbreiding zijn vriendinnetje Mila. Omdat zij allebei *verrekkijzers* zijn en magie voor hen vanzelfsprekend is, kan er ook in dit geval een effect van vervreemding ten opzichte van het witte perspectief ontstaan.

12 *Pars pro toto* wordt in het *Algemeen Letterkundig Lexicon* gedefinieerd als een '[v]orm van metonymische (metonymia) beeldspraak waarbij een deel in plaats van het geheel genoemd wordt (bijv. 'kiel' voor 'schip')'. Zie [http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_02491.php](http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_02491.php) (bezocht 14 april 2017).

Het witte standpunt wordt nog verder vervreemd door een verwijzing naar de verhalen over de spin Anansi. Anansi is van oorsprong een folkloristische figuur, een *trickster* uit de Afrikaanse mondelinge verteltraditie die cultuur-historisch gezien gelinkt is aan slavenpraktijken.<sup>13</sup> De verhalen over de spin maakten oorspronkelijk de oversteek van de Afrikaanse westkust naar de Caraïben om uiteindelijk via de kolonisatoren en diaspora in Nederland te belanden. Aan de vertellingen hangt dus een welbepaald historisch-geografisch scenario vast. In *De duik* wordt dat script van het Anansi-traject omgekeerd uitgevoerd, doordat Michiel Langeree, de Nederlandse voorouder van Roly's moeder, met Anansi wordt vergeleken. Het Michiel/Anansi-figuurtje vaart in de tegenovergestelde richting, van Nederland naar de Antillen.

De omkering draagt bij aan het vervreemdingseffect. Het is aannemelijk dat Antilliaanse lezers vertrouwd zijn met verhalen over Anansi, maar dat deze bij witte, Nederlandse lezers minder bekend zijn. Met de verwijzing naar Anansi wordt het gezichtspunt van de Antilliaanse lezers nadrukkelijk op het voorplan geplaatst. De tekst geeft het woord aan de Antilliaanse cultuur,<sup>14</sup> nadat het sprookje van de koningskinderen in de eerste twee hoofdstukken in eerste instantie voornamelijk witte lezers leek te bedienen. Door de inversie krijgen die laatste niet langer de positie op de eerste rij. Dat publiek heeft nu een figuurlijke *verrekijker* nodig om de gebeurtenissen in de broeikas waar te nemen. De beide verhaaltradities – Anansi-vertellingen en het sprookje – worden tegen elkaar uitgespeeld. Mede daardoor wordt de vervreemding van de witte cultuur in de hand gewerkt.

Vervreemding is eveneens cruciaal voor een cultuurkritische lezershouding. Zoals Nasim Miradi van ROSE stories stelt in haar Woutertje Pieterse Lezing: 'Met de verhalen die we vertellen brengen we de wereld in beweging. Als wij in verhalen andere perspectieven bieden en andere mensen aan het woord laten, kunnen we vooroordelen – die vaak gebaseerd zijn op onbegrip en onwetendheid – aanpakken' (Miradi, 2017, p. 177).<sup>15</sup> Wanneer een tekst via een *verrekijker* ruimte schept voor overtuigingen en waarden van onderbelichte groepen en deze voorrang geeft op eurocentrische interpretaties kan er empathie ontstaan over de grenzen van cultuur heen.<sup>16</sup>

13 Illes en Meder (2010, p. 33) leggen uit dat Anansi beschouwd wordt als 'an ethnic icon, and as an exemplary figure, he plays an important role in the process of the attribution of cultural identity'.

14 Volgens Bradford (2007) is het hervreemden van de discursieve macht (de macht van het woord) een veelvoorkomende postkoloniale schrijftactiek.

15 Ook beschikbaar via <https://woutertjepieterseprijs.nl/nieuws/woutertje-pieterse-prijs-lezing-2017-nasim-miradi-rose-stories/> (bezocht 14 oktober 2018).

16 Zie Parsons en Rietschlin (2014).

*De duik* illustreert dit *verrekijker*-potentieel treffend. Het omgooien van het Anansi-scenario en het verleggen van het gezichtspunt zouden het publiek kunnen brengen tot het inzicht ‘that many ideologies that they thought to be natural and universal are culturally constructed’, aldus Bradford (2007, p. 12). Als lezers dit beseffen, zou hun bewustzijn van hun eigen interpretatieve stellingen kunnen groeien. Immers, als de vertelinstantie in de tekst bij manier van spreken van gedachten mag veranderen, waarom zouden zij zelf dan niet verschillende standpunten kunnen overwegen? Dan kunnen ook zij *verrekijkers* worden.

#### ‘WAT GEBEURT ER BIJ DE BRUG?’: ALERTHEID

We hebben al gezien dat de tekst aanstuurt op betrokkenheid bij de lezers om vervolgens hun aandacht te vestigen op een aantal – schijnbaar onoverbrugbare – contrasten tussen de twee betrokken culturen. Vervolgens kunnen we vaststellen dat *De duik* de lezers aanspoort om bij de pinken te blijven. De tekst vertoont een aantal strategieën die een verrassingseffect zouden kunnen hebben en er zodoende voor zorgen dat de lezers bij manier van spreken niet lui zouden worden. De ideale lezer is betrokken, kritisch en bovendien alert.

Om te beginnen wordt de setting ingezet als een middel om de aandacht scherp te houden. De eerste indruk die we krijgen in de proloog, op basis van de reclame-tekst waarin een bestaande plek gedetailleerd beschreven wordt, is dat we te maken hebben met een tekstuele wereld die realistisch van aard is. In diezelfde proloog doorkruist de tekst die verwachting echter al, door te verwijzen naar magische verschijnselen:

[H]et is nieuwe maan, je staat op de brug, de zon gaat onder en de flamingo’s stijgen op. Dan zie je mensen te water gaan. Vanaf de Handelskade en het Brionplein. Ze springen de Sint Annabaai in en zwemmen onder de brug door naar het roze licht in het westen en klauteren aan de andere kant van de brug weer de wallekant op. *Beetje vreemd maar niets bijzonders, zul je zeggen.* Nou, dan heb je niet goed gekeken. Want als de zwemmers onder de brug vandaan komen, zijn ze heel even, niet langer dan een seconde, verdwenen. *Het is een wonder.* Daarna zie je ze weer en zwemmen ze tussen de sterren [...] naar de kant. (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 11; nadruk toegevoegd)

In dit fragment zien we een plotse verschuiving van een mimetische, waarheidsgetrouwe naar een minder realistische verteltrant.

Doordat het fenomeen van de verdwijnende zwemmers een mirakel genoemd wordt, zouden de lezers kunnen veronderstellen dat de rest van het verhaal magisch-realistisch zal zijn. Dat genre is erg prominent in de Caraïbische en

Latijns-Amerikaanse literatuur, het ligt dan ook voor de hand in een verhaal over Curaçao. Meer nog, magisch realisme in combinatie met een Caraïbische setting is ietwat van een cliché. De keuze voor dit genre knoopt dus ook aan bij het stereotypedenken dat we al eerder in de tekst konden opmerken.

Een bijkomend belangrijk argument voor het sterke cognitieve potentieel van *De duik* is dat een magisch-realistische tekst voor de lezers een grotere mentale uitdaging vormt dan een mimetische (Nikolajeva, 2014). Een realistische fictieve wereld vergt weinig inspanningen van de lezers, omdat die nauw aansluit bij wat ze kennen uit hun eigen realiteit. Een niet-mimetische tekstuele wereld, zoals die voorkomt in een magisch-realistisch verhaal, is veel minder vertrouwd, aangezien er zich bovennatuurlijke fenomenen voordoen in een ogenschijnlijk realistische wereld. Zoals eerder vermeld is de niet-mimetische vertelmodus volgens Philip Nel (2017) een rijkere voedingsbodem voor sociaal engagement, omdat deze meer ruimte laat voor diversiteit in het verhaal.<sup>17</sup>

Verder zien we dat *De duik* een aandachtige houding stimuleert door voortdurend van perspectief te wisselen. De tekst maakt gebruik van een alwetende verteller en voert verschillende van de personages als focalisator op.<sup>18</sup> ‘Wie ziet?’ is een vraag die in dit geval geen eenduidig antwoord krijgt. Tijdens het verhaal komen er niet minder dan zes verschillende focalisatoren voor. We zien wat er zich afspeelt afwisselend vanuit het gezichtspunt van Roly, Mila, Roly’s vader, Mila’s vader, matroos Michiel Langeree, en een illustere, mysterieuze toerist uit de toekomst – die ons eraan herinnert dat we te maken hebben met een verhaal waarin tijdreizen mogelijk is. Met uitzondering van Michiel Langeree zijn alle focalisatoren personages van kleur. De enige witte verhaalfiguur die focaliseert is er bovendien een uit het verleden, die zijn lot niet zelf in handen kan nemen, maar afhankelijk is van daadkrachtigere figuren van kleur.

De vertelinstantie toont zich dus erg wispelturig, zoals we eerder ook al opmerkten, en kan zo een voorbeeld stellen voor een dynamische, tegendraadse lezershouding. Door de voortdurende perspectiefwisselingen kunnen de lezers immers niet op hun lauweren gaan rusten: de tekst dwingt hen om met elke nieuwe focalisator van standpunt te veranderen en de gebeurtenissen vanuit een andere invalshoek te beschouwen. De vertelsituatie is als een kaleidoscopische *verre kijker*.

17 Zie hoofdstuk 3, ‘Leeswijzer: naar een *cultuurkritische* geletterdheid’: ‘Verdieping: experimentele en speculatieve fictie’.

18 Zoals in de leeswijzer al uitgelegd werd, is de focalisator de instantie in de tekst door wiens ogen de lezers de gebeurtenissen observeren en tot wiens gedachten het perspectief beperkt is. De verteller is degene die we aan het woord horen, de focalisator is degene die ziet. Verteller en focalisator kunnen samenvallen, bijvoorbeeld wanneer een personage vertelt, maar dat hoeft niet per se het geval te zijn.

Doordat er zoveel verschillende focalisatoren opgevoerd worden, is de kans bovendien klein dat de lezers zich volledig met één van hen zullen vereenzelvigen.<sup>19</sup> De tekst moedigt hen aan om de personages en hun handelingen min of meer vanop een afstand te observeren, in plaats van één met hen te worden. *De duik* stuurt aan op de empathische vorm van identificatie, niet zozeer op het immersieve type.<sup>20</sup> Daardoor is er opnieuw sprake van een vervreemdingseffect. De lezers, die in het begin van het boek net uitgenodigd werden om zich helemaal in te leven, worden naarmate het verhaal vordert steeds vaker op het verkeerde been gezet en daardoor op een afstandje gehouden.

Daarbij komt dat elk hoofdstuk geschreven is in een genre dat sterkt afwijkt van het genre van het voorgaande hoofdstuk. De tekst vermengt ook scenario's uit verschillende genres. De combinatie van een historische roman met een fantastisch verhaal over tijdreizen is hier een voorbeeld van.<sup>21</sup> Het resultaat is dat de tekst de lezers telkens opnieuw verplicht om als *verreijkers* voorbij de grenzen van hun verwachtingen te kijken en ze bij te stellen. De genres lijken niet willekeurig gekozen. Ze dragen stuk voor stuk bij aan het scheppen van afstand tussen de tekst en de lezers.

Het tweede hoofdstuk is bijvoorbeeld een scène uit een filmscenario, terwijl het daaropvolgende hoofdstuk een theatertekst moet voorstellen. Verderop wordt een dialoog tussen Roly en Mila weergegeven als een heen-en-weer van sms-berichten. Dit zijn allemaal voorbeelden van een verteltrant die in de literatuurwetenschap als 'showing' aangeduid wordt. In de 'showing'-modus ligt de nadruk op het presenteren, het tonen, van handelingen.<sup>22</sup> Een alternatief hiervoor is 'telling', waarin meer ruimte is voor beschrijvingen, gevoelens en gedachten van personages en zelfs vertellerscommentaar.<sup>23</sup> Film en drama zijn typische 'showing'-genres, terwijl literaire teksten zich meer lenen voor 'telling'.

19 Door middel van 'heteroscopic focalisation' (Nikolajeva, 2014, p. 93) beperkt de tekst de mogelijkheden voor de lezers om zich op een 'immersieve' manier met de verhaalfiguren te identificeren. Ze krijgen eigenlijk niet de kans om volledig op te gaan in het personage en als het ware dat personage te 'worden' (Nikolajeva, 2014).

20 Zie hoofdstuk 1, 'Lezen, leven en weten': 'Definitie: empathie'.

21 Volgens Stephens en Geerts (2014, p. 203) heeft scenariovermenging als effect 'to interrogate the ways in which genre itself can play a determining role in the production of meaning'.

22 *Showing* wordt gedefinieerd als 'de presenterende vertelvorm waarbij de verteller uit het vertelde terugtreedt en zelf geen visie of commentaar op de weergegeven geschiedenis geeft. Vooral bij de personale vertelwijze of bij de ik-verteller is sprake van showing. De dikwijls veronderstelde objectiviteit van deze vertelwijze is dubieus omdat juist deze vertelvorm zeer veel mogelijkheden biedt voor een onbetrouwbaar perspectief op het vertelde'. [https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_03025.php](https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_03025.php) (bezocht 12 oktober 2018).

23 'Onder telling verstaat men de manier van vertellen waarbij de verteller ingrijpt in wat hij weergeeft door commentaar te leveren, samen te vatten, zijn visie te geven op de geschiedenis etc. Bij deze manier van vertellen is de verteller duidelijk als middelaar tussen de geschiedenis en de lezer aanwezig in het vertelde.' [https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_03230.php](https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_03230.php) (bezocht 12 oktober 2018).

In *De duik* haalt ‘showing’ de bovenhand door toedoen van filmische en dramatische genres als de theaterdialog en -monoloog, het filmscenario, en het stripverhaal. Ook het grote aandeel van de illustraties in het boek draagt hieraan bij. De klemtoon ligt op actie en dialoog. Bij verhalen waarin ‘showing’ overheerst, is het moeilijker voor de lezers om toegang te krijgen tot het innerlijk van de verhaalfiguren. Ze hebben daarvoor een *verrekijker* nodig. In het geval van *De duik* geldt dat de tekst erg compact is. De spannende gebeurtenissen en het mysterie dat opgelost moet worden, staan op het voorplan en emoties verdwijnen naar de achtergrond. Dat betekent dat het voor de lezers niet evident is om te interpreteren wat er in de personages omgaat. De afstand wordt ook op deze manier vergroot en de lezers moeten alweer meer cognitieve inspanningen leveren.

Ook de illustraties van Sanne te Loo gebruiken technieken die verwijdering in de hand werken. Wanneer we de personages voor het eerst ontmoeten, zien we hen vanuit een helikopterbeeld of als schaduwen in het water. Door het hele boek heen nemen we hen steeds waar langs van achteren of vanop een afstand. We kunnen duidelijk zien dat we met personages van kleur te maken hebben, waardoor er van *whitewashing* geen sprake is. Wat in dit opzicht wel relevant is, is dat er geen close-ups gebruikt worden, waardoor we nooit hun gezichtsuitdrukkingen kunnen aflezen. Doorheen het hele boek zijn er nauwelijks uiterlijke tekenen van emotie te vinden die de lezers zouden kunnen helpen om te begrijpen wat de personages doormaken (Nikolajeva, 2014). Hun gevoelens zijn dus lege plekken, en cognitief gezien zijn die, zoals Kotovych et al. (2011) aantoonde, waardevoller omdat ze meer ruimte laten voor cognitieve input en betrokkenheid van de lezers.<sup>24</sup>

#### ‘ALLEEN JIJ KUNT ONS REDDEN’: EMPATHISCHE IDENTIFICATIE EN ‘GEDACHTEN LEZEN’

Een manier voor de lezers om alsnog inzicht te verkrijgen in de emotionele toestand van de verhaalfiguren is door hun gedachten te ‘lezen’ of ‘Theory of Mind’ toe te passen. Zelfs als de tekst of de prenten niet letterlijk verwoorden of verbeelden wat er in de personages omgaat, kunnen we immers trachten om ons te verplaatsen in wat zij voelen. De sleutel daartoe is het menselijke vermogen tot empathie, de capaciteit om de emoties van andere mensen te begrijpen – onafhankelijk van onze eigen emoties (Nikolajeva, 2014).<sup>25</sup> Dankzij de empathische vorm van identificatie kunnen de lezers zich inleven in de manier van denken en voelen van de personages. Het lezen van literatuur stimuleert empathie. Immers, zo betoogt ook Miradi (2017, p. 176): ‘Verhalen nemen je mee – in iemands hoofd, naar andere plaatsen.

<sup>24</sup> Zie hoofdstuk 1, ‘Lezen, leven en weten’.

<sup>25</sup> Zie hoofdstuk 1, ‘Lezen, leven en weten’: ‘Definitie: empathie’.

[...] Verhalen hebben mijn horizon verruimd, en mijn blik op de werkelijkheid in sterke mate beïnvloed.' Miradi erkent dus de *verrekijker*-mogelijkheden van boeken.

De ideale lezer van *De duik* heeft een sterk empathisch vermogen. Dat inlevingsvermogen is een cruciale schakel in het bijstellen van mentale schema's en scenario's aan de hand van literatuur. Wanneer we ons door middel van empathische identificatie verplaatsen in iets dat of iemand die we niet kennen, kunnen de inzichten die we zo verwerven een deel van onze eigen cognitie worden. Als gevolg daarvan kan de structuur van ons denken blijvend veranderen. Wie met een *verrekijker* leest over personages die op een andere manier naar de wereld kijken, kan op die manier *in theorie* uiteindelijk zelf ook een andere visie ontwikkelen (Meek, 2001), en dus een *verrekijker* worden.

*De duik* plaatst de lezers in een positie die ideaal is voor het opwekken van empathie. We komen te weten dat Roly naar Nederland is verhuisd en er stellig van overtuigd is dat zijn vader vastzit in het verleden. We krijgen toegang tot deze informatie door middel van dagboeknotities. Voor hij vertrok, gaf Roly Mila zijn dagboeken, waarin hij een logboek had bijgehouden van elke magische duik die hij samen met zijn vader genomen had. In de aantekeningen van de dagen voor zijn vertrek uit Curaçao zien we dat hij Mila rechtstreeks aanspreekt. Hij had op dat moment al ingezien dat hij haar hulp nodig zou hebben en beslist dat hij de dagboeken aan haar zou geven om op die manier om steun te vragen. Via het dagboek komen zowel Mila als de lezers te weten dat de pontjesbrug een toegangspoort tot het verleden vormt en dat Roly's vader niet teruggekeerd is van zijn laatste trip, waarvan hij het doel geheimgehouden had voor Roly.

Traditioneel gesproken kunnen we het dagboek min of meer als een monoloog zonder publiek beschouwen, maar hier wordt het gebruikt als een communicatiemiddel. Mila leest de dagboekantekeningen. De tekst geeft haar gedachten weer en maakt zo duidelijk hoe zij erover denkt. De fragmenten uit het dagboek zijn in het boek typografisch gemarkeerd: ze worden weergegeven in een lettertype dat Roly's handschrift moet voorstellen. In de volgende, illustratieve passage gebruiken we cursief ter vervanging van dat speciale lettertype:

*Alleen jij kunt ons redden, papa en mama en mij. Als je dit wilt lezen. En als je het snapt.  
En als je me gelooft. Dan kun je op zoek gaan naar mijn vader. In vroeger. Als je dat durft.  
Als je de duik durft te maken. [...] MILA! HELP ME!*

Einde dagboek. En als Mila niets doet misschien einde Roly. Zo klinkt het, zo wanhopig staat het daar. (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 37)

Doordat hij Mila vraagt om vertrouwen te stellen in wat hij schrijft, spreekt Roly haar empathische vaardigheden aan. Doordat Mila deze passage focaliseert, zien we hoe ze betekenis probeert te geven aan wat ze leest: ze interpreteert Roly's gemoedstoestand als radeloos.

Mila besluit dan ook om te helpen. Het volgende citaat, dat het exacte moment waarop ze haar besluit neemt, weergeeft, demonstreert hoe ze Roly's gedachten leest:

*Ja, ik weet wel, ik moet alles aan Mila vertellen. Maar ik durf het niet.*

Stom van je, denkt Mila. Ze wordt bijna kwaad. [...] Ze leest voor de tiende keer de laatste woorden die Roly in zijn dagboek heeft geschreven en denkt: ik durf het niet maar ik doe het toch. Voor Roly. Maar ook voor zijn vader. (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 80)

Mila identificeert zich empathisch met Roly. Haar reactie – 'Stom van je' – erkent de angst die Roly voelt en hangt er tegelijkertijd een waardeoordeel aan vast.

Wanneer we als lezers deze twee fragmenten proberen te duiden moeten we daarvoor de gedachten van Roly én Mila lezen. Dat wordt bemoeilijkt doordat Mila zelf ook aan gedachten lezen moet doen: ze kan immers niet rechtstreeks met Roly overleggen, maar heeft enkel zijn dagboeken ter beschikking. Het personage moet zich op zich al in de geest van een ander personage verplaatsen, en wij als lezers moeten ons op basis van haar reacties op zijn tekst een beeld vormen van wat zij denkt en voelt. Het komt er op neer dat er op drie verschillende niveaus empathische inleving speelt: 'wij (de lezers) denken dat Mila denkt dat Roly gelooft dat zijn vader gevangen zit in het verleden'. Er zijn drie lagen van *verreijken* in het verhaal verwerkt.

De typografie maakt de interactie tussen de tekst van het dagboek en Mila's overpeinzingen zichtbaar. Zo wordt visueel benadrukt dat er zich verschillende empathische processen op afzonderlijke niveaus afspelen. De dagboektekst weerspiegelt de primaire vorm van empathie, Roly die een beroep doet op de inleving van Mila om haar ertoe aan te zetten hem te helpen. De lopende tekst staat voor de toegevoegde laag, namelijk Mila die empathie voelt voor Roly. Doordat we inkijk krijgen in Mila's denkproces, kunnen we bovendien een hypothese vormen over het verdere verhaalverloop. Gedachten lezen brengt dus in beide voorbeelden cruciale informatie over op de lezers.

#### 'ZE NOEMDEN HEM KONING GORILLA': PERSOONLIJKE EN COLLECTIEVE GESCHIEDENISSEN

Via het dagboek komt Mila erachter dat Roly en zijn vader al verschillende keren teruggekeerd zijn naar het verleden. Door onder de brug door te zwemmen ontdek-



ken ze dat elk van de bogen van de brug toegang geeft tot een ander decennium tussen 1863 en 2013, wanneer het verhaal zich afspeelt. De boog dichtst bij de kade leidt naar de periode tussen 2013 en 2003, de verste boog brengt je naar de periode tussen 1873 en 1863. Je kunt zelf kiezen op welke dag in dat decennium je terecht komt.

Het jaar 1863 is bijzonder betekenisvol in de geschiedenis van Curaçao: toen werd immers de slavernij afgeschaft. In *De duik* reizen de verhaalfiguren door de tijd met als doel belangrijke historische gebeurtenissen te herbeleven en zelfs te herzien. Voor de personages hebben die reizen een individuele dimensie, die gelinkt is aan Roly's afkomst. Die persoonlijke historie wordt verbonden met een betekenis op macroniveau.<sup>26</sup> De inkijk in het individuele verleden dient om de collectieve geschiedenis van kolonisering en slavernij aan de kaak te stellen. Die kwesties hebben Roly en zijn vader gemeen met de overige eilandbewoners, ze overstijgen dus hun persoonlijke levensgeschiedenissen. Ook dat kunnen we als een vorm van *verre kijken* zien.

De historische ontwikkelingen dienen als achtergrond om de vastgeroeste zwart-witscenario's, die de tekst eerder opriep, omver te werpen. Ten eerste wordt, op het macroniveau, het Nederlandse imperialisme en het daaraan gekoppelde superioriteitsdenken ondermijnd. Hiervoor gaat de tekst nogmaals over naar een geheel ander genre, namelijk dat van het opstel. Dat is opnieuw een persuasief teksttype, net als de reclametekst. Voor school schrijft Roly een essay over de afschaffing van de slavernij, met de ronkende titel 'Koning Gorilla', een verwijzing naar koning Willem III. De titel verraadt meteen Roly's minachting. Hij veracht de Nederlandse kolonisatoren, zo blijkt uit zijn betoog, onder meer omdat die in vergelijking met andere Europese imperialisten erg laat waren met het opgeven van de slavernijpraktijken. Hij bekritiseert ook hun nakomelingen, die zelden stilstaan bij hun pijnlijke koloniale verleden en het zo naar zijn gevoel onrecht aandoen. Hier laat hij heel sterk zijn morele *kompas* spreken. Zo geeft hij commentaar op de onrechtvaardige situatie dat slaveneigenaars en niet slaven zelf vergoed werden voor hun lijden. Hij sneert: 'Ha! Je schiet in de lach als je het leest. Ha ha! Je lacht omdat je anders veel te kwaad wordt. En kwaad worden op mensen die allang dood zijn, daar heb je niks aan. Ha ha ha!' (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 51)

Ook dit hoofdstuk doet een beroep op gelaagde empathische identificatie. Het ongenoegen van Roly lokt reacties uit van zijn leerkracht. Het opstel is in de kantlijn voorzien van diens handgeschreven commentaren. De informatie die we

26 Op deze manier knoopt *De duik* aan bij een premisse van de postkoloniale literatuurwetenschap, namelijk '[to] resist universalizing interpretations, preferring to focus on the local and the particular' (Bradford, 2007, p. 8).

over dat personage hebben, bestaat louter uit die opmerkingen in rode balpen. De figuur van de leerkracht krijgt enkel daarin vorm, verder komt die niet aan bod. Voorbeelden van commentaren van de leerkracht zijn ‘Goed zo’ of ‘hier ben ik het mee eens’ (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, pp. 51-52). We krijgen dus toegang tot Roly’s gedachtegang en de feedback daarop van de leraar. Omdat we de hele tijd gestimuleerd worden om te empathiseren met Roly, is het meer dan denkbaar dat we zijn verwerping van imperialisme en slavernij accepteren. De leerkracht gaat echter nu en dan ook in tegen Roly’s visie. Dat gebeurt vooral wanneer die laatste zijn *kompas* sterk laat spreken en zich uitlaat over de houding van de Nederlandse kolonisatoren. Dan staat er in de kantlijn bijvoorbeeld ‘Laf is een te groot woord’ of ‘volgende keer iets minder brutaal’ (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 53). De leraar erkent dus dat Roly zich als *padvinder* opstelt en een moreel oordeel velt, en geeft aan moeite te hebben met de manier waarop Roly dat oordeel formuleert. De inhoud spreekt hij echter niet tegen.

In dit hoofdstuk toont de tekst als *verrekijker* nogmaals dat er steeds verscheidene lezingen van een historie mogelijk zijn. De ‘dialogue’ tussen Roly en zijn leerkracht stimuleert het publiek om zich kritisch tot die interpretaties te verhouden en zich af te vragen welke het beste steek houdt en ethisch verantwoord is. Daarnaast worden de lezers hier, net als in de fragmenten waarin Mila Roly’s dagboeken doorneemt, verwacht om hun empathie over beide personages te verdelen. Opnieuw gaat het dus om drie niveaus van gedachten lezen: ‘wij denken dat de leraar denkt dat Roly slavernij verachtelijk vindt’.

Op het persoonlijke microniveau gaan Roly en zijn vader graven in het leven van een voorouder, de eerdergenoemde marinier genaamd Michiel Langeree. Roly’s vader ontdekt dat Michiel, de overgrootvader van zijn vrouw, Curaçao bezocht had tijdens de Eerste Wereldoorlog. De band die de overgrootvader met het eiland heeft, schept voor Roly’s moeder een directe link met Curaçao. Daardoor wordt de aanvankelijke tegenstelling tussen haarzelf – de ‘sneeuw-witte’ Nederlandse – en Roly’s vader – een ‘echt kind van Curaçao’ – in zekere zin opgeheven.

#### ‘DOOD IN DE GOLVEN’: TIJDREIZEN EN ZELFREFLECTIE

Toch is met die historische toenadering nog niet alles in kannen en kruiken. Er zit een addertje onder het gras: matroos Michiel, als haar overgrootvader de cruciale verbinding tussen Roly’s moeder en het eiland, is namelijk in levensgevaar. Als de geschiedenis haar natuurlijke beloop zou nemen, zou Michiel bij zijn terugkeer voor de Nederlandse kust sterven in een Duitse aanval op zijn schip. Als Michiel de reis niet overleeft, sterft met hem de mogelijkheid dat Roly’s moeder geboren wordt. Dat wil Roly’s vader natuurlijk voorkomen, en dus keert hij terug naar de dag van

Michiels vertrek om in de loop van de gebeurtenissen in te grijpen en de matroos te redden. Hij zorgt ervoor dat het schip vertrekt zonder Michiel, met de hulp van een lokale schone. Op dat meisje had de matroos eerder zijn oog laten vallen en Roly's vader geeft hen een duwtje in de rug. (Die eilandbewoonster, zo komt Mila later te weten, raakt daarbij zwanger en wordt uiteindelijk haar betovergrootmoeder.) Michiel mist zijn schip en ontsnapt zo aan het fatale lot dat de rest van de bemanning te wachten staat. Het heden van Roly's vader is zo veiliggesteld.

De verhouding van de tekst tot het tijdreisscenario, een beproefd recept in de *fantasy*, is dubbelzinnig. Enerzijds respecteert *De duik* de gangbare functie van het reizen door de tijd, namelijk dat personages naar het verleden teruggestuurd worden om op zoek te gaan naar hun identiteit en hun plaats in de geschiedenis. Anderzijds wijkt de tekst af van de regel, die traditioneel voor het tijdreisscenario geldt, dat het niet toegestaan is om dat verleden te veranderen (Nikolajeva, 2014, p. 71). Die ambigue positie kan de lezersverwachtingen opnieuw aan het wankelen brengen. Het is alweer een verhaaltechniek die de *verrekijker*-vaardigheden van het publiek kan aanscherpen.

De afwijking van het tijdreisscenario is een essentiële stap in de zoektocht van Roly's vader naar een eigen identiteit en persoonlijk geluk. Roly's vader maakt een soort initiatie, een *coming of age*, door.<sup>27</sup> Hij wordt initieel voorgesteld als een cliché. Hij is de verpersoonlijking van het stereotype van de immer afwezige, overspelige zwarte vader, en daarmee een onsympathieke, onbetrouwbare figuur. Naarmate de plot ontrafeld wordt, wordt duidelijk dat hij handelt uit liefde voor zijn vrouw en zoon. Roly's vader is niet langer louter de belichaming van een stereotype, hij verwerft daadkracht, inhoud en een eigen persoonlijkheid.<sup>28</sup> Hij geeft bovendien blijk van wat José Maria Botelho en Masha Kabakow Rudman in *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature* (2009) de ultieme vorm van subjectiviteit noemen, namelijk zelfreflectie. Hij is een *verrekijker* die zijn instrument niet alleen op anderen maar ook op zichzelf kan richten. Het schema van de onbetrouwbare zwarte man wordt op die manier niet alleen verworpen maar ook doeltreffend bijgesteld. Net zomin als de lezers kunnen vertrouwen op de verwachtingen die een bepaald genre met zich meebrengt, kunnen ze ervan uitgaan dat geijkte opvattingen over (groepen) personages bewaarheid worden. Het doorkruisen van de genreverwachtingen weerspiegelt het doorbreken van vooroordelen.

27 Vergelijk Stephens (2011, p. 22).

28 Vergelijk Stephens (2011, p. 31).

### ‘HET ALLERSMERIGSTE WAT EEN MAN KAN DOEN’: BRUGGEN BOUWEN

Het verhaal bereikt een climax wanneer Roly's vader ingrijpt in het verleden en Mila zelf in het verleden duikt om hem terug te halen. Nogmaals stuurt de tekst aan op gelaagd empathisch *verrekenen*. Een van de scènes die emotioneel gezien het uitdagendst is, is die waarin Roly's vader Michiel belazert. Die laatste heeft net de nacht doorgebracht met de liefde van zijn leven, Mila's toekomstige betovergrootmoeder. Roly's vader verlinkt Michiel aan de kapitein van zijn schip. De kapitein gelooft daardoor dat hij een deserteur is en laat Michiel oppakken. Roly's vader voelt zich ontzettend schuldig over het verraad.

De emoties laaien hoog op, en het is geen toeval dat er op dit punt in het verhaal nog meer afstand tussen de lezers en de gebeurtenissen gecreëerd wordt. De aanloop naar de climax wordt in de eerste persoon verteld door Roly's vader, in een monoloog gericht aan Mila, die zich intussen bij hem gevoegd heeft. Het hoogtepunt van het verhaal, een hoofdstuk getiteld ‘Het allersmerigste wat een man kan doen’ (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, p. 90), wordt gepresenteerd als een fragment uit het dagboek van Mila. De eerstpersoonsverteller zet een stapje terug, en de lezers worden daar ook min of meer toe gedwongen. In plaats van drie niveaus van empathie (wij – Roly's vader – Michiel), krijgen we nu te maken met een vierde plan: ‘wij denken dat Mila denkt dat Roly's vader denkt dat Michiel zich vreselijk slecht voelt’.

Uiteindelijk vallen alle puzzelstukjes in elkaar en komt alles goed. Ten eerste worden alle problemen in de persoonlijke sfeer van de hoofdrolspelers opgelost. Enkel Michiel Langeree komt er bekaaid vanaf. Doordat hij langer dan voorzien op Curaçao blijft, ontkomt hij aan de aanval op het schip. Hij leeft echter nog lang en *ongelukkig*. Eenmaal terug in Nederland wordt hij verteerd door liefdesverdriet. Hij kan Mila's betovergrootmoeder niet uit zijn hoofd zetten, maar hij is evenmin in staat om terug naar Curaçao te reizen om haar te bezoeken. Uit financiële noodzaak trouwt hij uiteindelijk met een Nederlands meisje en sticht met haar een gezin, waar Roly's moeder later uit voortkomt. Zijn lot staat in het teken van het geluk van Roly's vader. Doordat die laatste Michiel gered heeft, wordt hij in ere hersteld. Hij kan terugreizen naar het heden. Roly en zijn moeder zullen ook terugkeren naar Curaçao. De twee paren die van elkaar gescheiden waren – Roly's ouders en Roly en Mila zelf – worden op die manier allebei herenigd.

Op een abstracter niveau doet de gedeelde afkomst de culturele afstand tussen de vier personages teniet. Roly's vader en Mila zingen hun vreugde over de goede afloop en de nakende terugkeer van Roly en zijn moeder uit:

MILA

En dan gaan we dansen.

VADER

En dan drinken we bier.

MILA

En dan is ons leven weer fijn.

VADER

En dan eten we een dik konijn.

MILA

*En dan blijven we altijd bij elkaar.*

VADER

*Want we zijn allemaal familie van elkaar.*

MILA

Al honderd jaar! (Kuyper & Te Loo (ill.), 2014, pp. 102-103; nadruk toegevoegd)

De vier hoofdpersonen blijken dezelfde wortels te delen en nauwer met elkaar verbonden te zijn dan ze gedacht hadden. De binaire tegenstellingen die oorspronkelijk tussen hen in stonden, worden opgeheven.

Dit gezegd zijnde, sluit de verzoening de volle waardering van verschil in feite uit. Zoals Christopher Meyers, zoon van Amerikaans schrijver en activist Walter Dean Myers, opmerkt: ‘The narrative ‘we are all the same underneath’ is a fear of difference’ (Nel, 2017, p. 206). Net daarom bepleit Nel (2017, p. 206) het volgende: ‘[R]ather than insisting on narratives of similarity that obscure significantly different life experiences, we should instead recognize that we have difference in common.’ Erkennen dat individuen niet op een hoopje gegooid kunnen worden maar net hun verschillen met elkaar delen is een belangrijk inzicht dat kan bijdragen aan de culturele socialisatie van lezers – jong en oud.

#### 4. CONCLUSIE: DIEPER DUKEN

Met deze analyse hebben we aangetoond dat *De duik* een cultuurkritische tekst is, die de lezers ettelijke sterke tools voor het ontwikkelen van cultuurkritische geletterdheid aanreikt – voornamelijk *verrekkijers* en ook een enkel *kompas*. Omdat *De duik* erkend wordt als een voorbeeldige tegendraadse tekst, levert de close reading van het boek ook handvatten voor breder inzetbare strategieën om weerbarstig lezen te bevorderen.

*De duik* is een cognitief uitdagend boek. De tekst speelt met afstand en nabijheid – zowel in de tijd als in emotionele zin, gebruikt verschillende genre-scenario's door elkaar heen, doorkruist verwachtingen, en deconstrueert stereotiepe schema's en scenario's. De tekst verkiest 'brua' boven empirie en sprookjesfiguren van kleur boven witte personages, en keert het scenario van de Anansi-verhalen om. Op die manier schuift het verhaal een niet-wit perspectief naar voren. *De duik* wijst op sociale onrechtvaardigheden en de rol van stereotypen daarin. Doordat een gekoloniseerd individu daadkracht vertoont en daarmee de stereotypische gevolgen van verdrukking doorbreekt, lijkt het verhaal kolonialisme en imperialisme te verwerpen. Het verzet in de tekst tegen dit en andere clichés maakt dat die vastgeroeste denkbeelden beschikbaar worden gemaakt voor kritiek (Fetterley, 1978).

Om al die redenen worden de cognitieve structuren van de ideale lezers die actief, weerbarstig met het verhaal omgaan mogelijk doorbroken. *De duik* heeft het *potentieel* om hun manier van denken over culturele diversiteit bij te sturen en hun kijk op de wereld te veranderen. Miradi (2017, pp. 180-181) stelt: 'Fictie kan de werkelijkheid vormgeven. [...] Wij hebben de kracht om blikken te verruimen. Door verhalen te vertellen waarin kinderen zichzelf en de 'ander' op een nieuwe, niet stereotype [sic] wijze leren kennen.' In dat opzicht beschikt *De duik* over uitstekende papieren.





# VOORBIJ DE SPIEGEL

## TERUG- EN VOORUITBLIK

SARA VAN DEN BOSSCHE

### TERUGBLIK

Het uitgangspunt voor deze studie is de toenemende aandacht voor de koppeling tussen diversiteit en jeugdliteratuur in de maatschappij. Stellingen als ‘Diversiteit in kinderboeken is goed voor ieder kind’ (Kartosen-Wong, 2019) nemen we als aanleiding om de samenhang tussen de onderwerpen grondig te onderzoeken.

De premisse voor deze publicatie, zoals we aangaven in hoofdstuk 1, ‘Lezen, leven en weten’, is dat er een onmiskenbaar verband bestaat tussen literatuur, lezers, en maatschappij. Boeken zijn boodschappers die hun publiek kennis bijbrengen, doordat ze als broeikas het leven buiten het boek imiteren. Lezen heeft een sterke uitwerking op wat lezers weten. De reden hiervoor is dat onze hersenen niet of nauwelijks onderscheid maken tussen lezen en leven. Het lezende en het belevende brein vallen nagenoeg samen. Bovendien is het lezende brein ook meelevend, het is in staat om empathie op te wekken. Daardoor kunnen boeken, in het verlengde van de invloed op hun weten, ook impact hebben op hoe lezers met anderen samen leven. Zo kunnen boeken echte bakens – ankerpunten – in het leven van hun publiek worden.

Op basis van de nauwe samenhang tussen lezen, leven en weten wordt de vraag wat lezers van Nederlandstalige jeugdboeken kunnen leren uit hun lectuur bijzon-



der prangend. Welke boodschap brengt de Nederlandstalige jeugdliteratuur op vlak van diversiteit en welk soort wereld vinden we in de broeikas? Hoofdstuk 2, 'Op zoek naar *verrekkijers* en *wereldverbeteraars* in de Nederlandse jeugdliteratuur', laat zien dat dat beeld vrij eenzijdig is. Nederlandstalige jeugdboeken weerspiegelen in hoofdzaak de leefwereld van de witte meerderheid, terwijl andere manieren van weten en leven minder belangrijk lijken.

Met deze studie willen we, als respons op deze bevindingen, een constructieve bijdrage leveren aan het debat over diversiteit en jeugdliteratuur. We pleiten dan ook voor meer verschillende perspectieven, belevingen en soorten verhalen in jeugdboeken. We vinden het belangrijk dat er spiegels komen voor meer uiteenlopende types lezers, dat de spiegels zich met andere woorden niet beperken tot het evenbeeld van leden van de cultureel dominante groep. We hoeden ons als onderzoekers echter voor een fatalistische of passieve houding. We beseffen dat we het bestaande aanbod niet van vandaag op morgen kunnen veranderen. Daarom gaan we, in aanvulling op het pleidooi voor meer variatie, proactief te werk.

Zoals we demonstreerden in hoofdstuk 3, 'Leeswijzer: naar *cultuurkritische* geletterdheid', doen we dat door als *verrekkijers* de blik voorbij de spiegel te richten. Door diversiteit ruim te interpreteren en ons te concentreren op het wereldbeeld en de verhoudingen tussen (groepen) personages halen we meer winst uit het huidige boekenbestand. Om dat te verwezenlijken introduceerden we een gelaagde, cultuurkritische leesmethode, in de vorm van een leeswijzer. Deze methode is bedoeld als een sjabloon, dat op om het even welk boek toegepast kan worden. Het sjabloon van de leeswijzer houdt de volgende denkstappen in:

In eerste instantie stellen we ons vizier af op de inhoud van de tekst. Als *ontdekkers* die met een *loep* kennis over de wereld willen vergaren, hebben we aandacht voor de maatschappelijke verhoudingen in de tekstuele broeikas. In het bijzonder gaan we na hoe macht verdeeld is. Die distributie uit zich in wie het woord krijgt en over wie verteld wordt. Daarnaast identificeren we de onderlinge relaties van verschillende groepen personages. In een volgende stap brengen we nieuwe instrumenten in stelling: het *kompas* van de *padvinder* die ethische vragen stelt, de *verrekkijker* van de *verrekkijker* die zichzelf wil ontwikkelen door te leren hoe anderen leven, en de *moersleutel* van de *wereldverbeteraar* die maatschappelijke verandering nastreeft. In deze fase ontleden we de aard van de omgangsvormen en denkbeelden in de broeikas. Vervolgens richten we onze pijlen op de vorm van het boek en gaan we aan de hand van drie kernvragen na welke verhaaltechnieken gebruikt worden om het wereldbeeld te vormen. Met 'Wie ziet?' concentreren we ons op het gezichtspunt in de tekst, 'Wie worden gezien?' brengt het onderwerp voor de lens, en door ons af te vragen 'Hoe worden zij gezien?' analyseren we ten slotte de aard van de zienswijzen en denkbeelden in het boek.

## VOORUITBLIK

De bedoeling van de cultuurkritische leesmethode is om lezers te trainen in het naar boven spitten van het onderliggende wereldbeeld van een tekst en het weerbarstig leren lezen. We beogen lezers die niet zomaar slikken wat hen voorgeschoteld wordt, maar die voorbij de spiegel kijken en dieper graven om de wortels van het spiegelbeeld bloot te leggen en te bevragen. Zij zijn op pad naar het ontwikkelen van cultuurkritische geletterdheid. Om te laten zien hoe dat proces kan verlopen, brachten we in hoofdstuk 4, 'Casus: een duik in het verleden', de principes van de leeswijzer in de praktijk en demonsteerden we hoe een cultuurkritische lezing van een cultuurkritische tekst vorm kan krijgen. Als geheugensteuntje en hulpmiddel bij het uitvoeren van een cultuurkritische tekstanalyse geven we in bijlage 1 een checklist waarin de opeenvolgende stappen in de leeswijzer samengebracht zijn.



## BIBLIOGRAFIE

- Abram, I., & Mooren, P. (1998). Prentenboeken en Holocaust: Opvoeding na Auschwitz. *Literatuur zonder leeftijd*, 12(45), 55-76.
- Aerila, J. A., & Kokkola, L. (2013). Multicultural literature and the use of literature in multicultural education in Finland. *Bookbird*, 51(2), 39-50.
- Agosto, D. E., Hughes-Hassell, S., & Gilmore-Clough, C. (2003). The all-white world of middle-school genre fiction: Surveying the fields for multicultural protagonists. *Children's Literature in Education*, 34(4), 257-275.
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Londen/ New York: Routledge.
- Amatmoekrim, K. (2011). *Het gym*. Amsterdam: Prometheus.
- Atwood Halko, G., & Park Dahlen, S. (2018). Editors' introduction. *Research on Diversity in Youth Literature* 1(1), 1-5.
- Andersson, M., & Druker, E. (2017). Inledning. In M. Andersson, & E. Druker (red.), *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur* (pp. 9-14). Lund: Studentlitteratur.
- BBC Arts (2018, januari 26). Judging books by their covers: Five publishing design clichés. Opgehaald van BBC: <https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/5XmjRsgywfr97t4VJ2tkDyh/judging-books-by-their-covers-five-publishing-design-cliches>
- Berg, E. van den (2018, december 14). Wat verklaart toch de populariteit van silhouetten op boekomslagen? *de Volkskrant*.
- Bonilla-Silva, E. (2018). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (5e ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Botelho, M. J., & Kabakow Rudman, M. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. New York/Londen: Routledge.
- Bradford, C. (2007). *Unsettling narratives: Postcolonial readings of children's literature*. Waterloo, ON: Wilfrid Laurier UP.
- Bradford, C., & Baccolini, R. (2011). Journeying subjects: Spatiality and identity in children's texts. In K. Mallan, & C. Bradford (red.), *Contemporary children's literature and film: Engaging with theory* (pp. 36-56). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bradford, C., Mallan, K., Stephens, J., & McCallum, R. (2008). *New world orders in contemporary children's literature: Utopian transformations*. Houndsmill/ Basingstoke/Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.

- Bruce, A. J. (2013, november 21). Whitewashing book covers, part 1: What do kids think? Opgehaald van Lee & Low Books: <https://blog.leeandlow.com/2013/11/21/whitewashing-book-covers-what-do-kids-think-part-i/>
- Bruin, J. de (2005). *Multicultureel drama? Populair Nederlands televisiedrama, jeugd en etniciteit*. Amsterdam: Cramwinckel.
- Buttelmann, D., Zmyj, N., Daum, M., & Carpenter, M. (2013). Selective imitation of in-group over out-group members in 14-month-old infants. *Child Development*, 84(2), 422-428.
- Chaudhri, A. (2017). *Multiracial identity in children's literature*. New York/Londen: Routledge.
- Claus, S. (2018, oktober 12). In kinderboeken is het zoeken naar zwarte hoofdpersonen, Brian Elstak brengt daar verandering in. *Trouw*.
- CLPE (2018). *Reflecting realities: A survey of ethnic representation within UK children's literature 2017*. Opgehaald van CLPE: <https://clpe.org.uk/library-and-resources/research/reflecting-realities-survey-ethnic-representation-within-uk-children>
- CLPE (2019). *Reflecting realities: A survey of ethnic representation within UK children's literature 2018*. Opgehaald van CLPE: <https://clpe.org.uk/publications-and-book-packs/reflecting-realities/reflecting-realities-survey-ethnic-representation>
- Cocq, M. de (2019, maart 27). Lezers zijn betere burgers met positiever zelfbeeld. *Het Parool*.
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist*, 64(4), 231-240.
- DasGupta, S. (2012, februari 21). Why are we still whitewashing? Opgehaald van Adios Barbie: <http://www.adiosbarbie.com/2012/02/why-are-we-still-white-washing/>
- Davis, J. (2019). Speculative worlds of color: Highlighting common tropes, stereotypes, and biases found in speculative fiction and media. Opgehaald van Jewel Davis: <https://jeweldavis.com/speculative-worlds-of-color>
- Dessing, M. (2017). Diversiteit bij kinderboeken neemt toe, maar Nederlandse uitgeverijen blijven achter bij Angelsaksische. *Boekblad Magazine*, 11, 24-27.
- Devereux, C. (2001). 'Canadian classic' and 'Commodity export': The nationalism of 'our' *Anne of Green Gables*. *Journal of Canadian Studies*, 36(1), 11-28.
- Doll, C., & Garrison, K. (2013). Voices of experience: Promoting acceptance of other cultures. In J. Campbell Naidoo, & S. Park Dahlen (red.), *Diversity in youth literature: Opening doors through reading* (pp. 3-15). Chicago: ALA Editions.

- Dongelmans, B., Rotterdam, N. van, Salman, J., & Veer, J. van der (2000). *Tot volle waschdom: Bijdragen aan de geschiedenis van de kinder- en jeugdliteratuur*. Den Haag: Biblion.
- Dresang, E. (2013). Opening doors to understanding: Developing cultural competence through youth literature. In J. Campbell Naidoo, & S. Park Dahlen (red.), *Diversity in youth literature: Opening doors through reading* (pp. 17-29). Chicago: ALA Editions.
- Driessen, K. (2016, oktober 27). De schrijnende geschiedenis van blackface en whitewashing in Hollywood én Nederland. *Vrij Nederland*.
- Dunham, Y., Scott Baron, A., & Carey, S. (2011). Consequences of 'minimal' group affiliations in children. *Child Development*, 82(3), 793-811.
- Ebert, R. (2010, juni 30). *The last airbender*. Opgehaald van Roger Ebert: <https://www.rogerebert.com/reviews/the-last-airbender-2010>
- February, T. (2017, september 22). Hair politics and diversity in fiction: Why black girls need to see girls that look like them on book covers. Opgehaald van W24: <https://www.w24.co.za/Entertainment/Books/hair-politics-and-diversity-in-fiction-why-black-girls-need-to-see-girls-that-look-like-them-on-book-covers-20170922>
- Ferguson, D. (2019, juni 13). 'Highly concerning': Picture book bias worsens as female characters stay silent. *The Guardian*.
- Fetterley, J. (1978). *The resisting reader: A feminist approach to American fiction*. Bloomington/Londen: Indiana University Press.
- Flood, A. (2015, november 18). Rick Riordan cheers end of book covers that 'whitewash' black hero. *The Guardian*.
- Freeman, M. (2016, juni 6). Black girls can be princesses too, that's why I wrote my books. *The Guardian*.
- Gallagher, D. p. (2015). *The look of fiction: A visual analysis of the front covers of The New York Times fiction bestsellers* (Masterthesis). Opgehaald van <https://pdfs.semanticscholar.org/40ec/30fdf2ee097b83a67c7d55coob9777f658194.pdf>
- Geerts, S., & Van den Bossche, S. (2014). Never-ending stories: How canonical works live on in children's literature. In S. Geerts, & S. Van den Bossche (red.), *Never-ending stories: Adaptation, canonisation and ideology in children's literature* (pp. 5-19). Gent: Academia Press.
- Genootschap Onze Taal (sd). PVV stelt Kamervragen over woordkeuze NOS. Opgehaald van Onze Taal: <https://onzetaal.nl/nieuws-en-dossiers/taalnieuws/pvv-stelt-kamervragen-over-woordkeuze-nos/>
- Genovesi, I. O. (2017, augustus 29). Voor het eerst trekt een acteur zich terug uit film na ophef over 'whitewashing'. *de Volkskrant*.

- Gerrits, E. (2019). De kracht van beeldvorming. *Lezen*, 14(2), 18-19.
- Ghesquière, R., Joosen, V., & Lierop-Debrauwer, H. van (red.). (2014). *Een land van waan en wijs: Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Ghonem-Woets, K. (2009a). Van Aisha tot Zaza: Verhalen voor peuters in een multiculturele samenleving. *De Leeswelp*, 15(6), 202-204.
- Ghonem-Woets, K. (2009b). Allemaal door de heg: Interculturele vriendschappen in verhalen voor jonge kinderen. *De Leeswelp*, 15(9), 330-332.
- Grootel, L. van (2012). *Vioolmeisje*. Haarlem: Holland.
- Gyssels, K. (2007). Creoles. In M. Beller, & J. Leerssen (red.), *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey* (pp. 131-135). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Hade, D. H. (1997). Reading children's literature multiculturally. In S. L. Beckett (red.), *Reflections of change: Children's literature since 1945* (pp. 115-122). Westport: Greenwood Press.
- Hakemulder, F. (1999). Wereldburgers door wereldliteratuur: De werking van 'ongewapende confrontatie' tussen culturen. *Leesgoed*, 25(5), 216-219.
- Hakemulder, F. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hakemulder, F. (2007). Vijf aspecten van het literaire lezen. *Vooys*, 25(1), 5984-5990.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (red.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13-64). Milton Keynes: The Open University.
- Hanson, R. (2013). *Hardwiring happiness: The hidden power of everyday experiences on the modern brain: How to overcome the brain's negativity bias*. Opgehaald van Tedx Talks: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=6&v=jpuDyGgIeHo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=jpuDyGgIeHo)
- Hartman, L., Okken, V., & Rompay, T. van (2014). Evaluating books by their covers. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 42(3), 221-243.
- Heimeriks, N., & Toorn, W. van (red.). (1989). *De hele Biblebontse berg: De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Querido.
- Heppenhuis, A. (2018). *Bought because of the cover* (Masterthesis). Opgehaald van [https://theses.uibn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/6200/Heppenhuis%20C\\_A.M.\\_I.pdf?sequence=1](https://theses.uibn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/6200/Heppenhuis%20C_A.M._I.pdf?sequence=1)
- Herman, L., & Vervaeck, B. (2009). *Vertelduivels: Handboek verhaalanalyse* (Vierde, ongewijzigde druk). Nijmegen: Vantilt.
- Hermans, M. (2001). Meer kleur in de lessen literatuur? *Tijp/Letteren*, 11(3), 8-11.

- Hermans, M. (2007). Romeo & Ravenhaar: Liefde en vriendschap tussen twee culturen. *Literatuur zonder leeftijd*, 21(72), 92-106.
- Hermans, M. (2018). Wees zichtbaar. *Literatuur zonder leeftijd*, 32(105), 27-45.
- Hillel, M. (2010). Welcoming strangers: The politics of 'Othering' in three Australian picture books. In J. Plastow, & M. Hillel (red.), *The sands of time: Children's literature: Culture, politics & identity* (pp. 91-102). Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Hillel, M., & Plastow, J. (2010). Introduction to the chapters. In J. Plastow, & M. Hillel (red.), *The sands of time: Children's literature: Culture, politics & identity* (pp. 5-8). Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Hinton, K., & Rodriguez, R. J. (2014). 'I was carrying the burden of my race': Reading matters of race and hope in YA literature by Walter Dean Myers and Sherman Alexie. In C. Hill (red.), *The critical merits of young adult literature: Coming of age* (pp. 92-114). New York/Londen: Routledge.
- Hübben, K. (2017). *A genre of animal hanky panky?: Animal representations, anthropomorphism and interspecies relations in The Little Golden Books* (Doctoraatsverhandeling). Opgehaald van <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1146139/FULLTEXT01.pdf>
- Illes, F., & Meder, T. (2010). Anansi comes to Holland: The trickster spider as a dynamic icon of ethnic identity. *Quotidian*, 2, 20-63.
- James, T., & Grilo, A. (2010, februari 26). Cover matters: On whitewashing. Opgehaald van The Book Smugglers: <http://www.thebooksmugglers.com/2010/02/cover-matters-on-whitewashing.html>
- Johnston, I. (2013). Migrancy: Rites of passage and cultural translation in literature for children and young adults. In Y. Wu, K. Mallan, & R. McGillis (red.), *(Re) imagining the world: Children's literature's response to changing times* (pp. 81-92). Berlijn/Heidelberg: Springer.
- Jong, L. de (2016, augustus 2). Strijd voor diversiteit gaat door. Opgehaald van Hebban: <https://www.hebban.nl/artikelen/strijd-voor-diversiteit-gaat-door>
- Joosen, V., & Vloeberghs, K. (2008). *Uitgelezen jeugdliteratuur: Ontmoetingen tussen traditie en vernieuwing*. Leuven/Leidschendam: LannooCampus/Biblion.
- Kartosen-Wong, R. (2019, januari 5). Diversiteit in kinderboeken is goed voor ieder kind. *Het Parool*.
- Klomborg, A., Lunenburg, I. van, Venings, S., Wijk, J. van, & Van den Bossche, S. (2018). *Jenny Smelik-IBBY prijs 2018: Juryrapport*. Amsterdam: IBBY.
- Knape, S. J., & Feddes, A. R. (2017). Literatuur om bruggen te bouwen: Een voorleesinterventie in de klas ter voorbereiding van positief contact met vluchtelingenkinderen. *Literatuur zonder leeftijd*, 31(103), 130-147.



- Kokkola, L. (2013). Learning to read politically: Narratives of hope and narratives of despair in 'Push' by Sapphire. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 391-405.
- Koster, D. (2012). Zwart op wit: De representatie van allochtonen in multiculturele jeugdliteratuur. *Literatuur zonder leeftijd*, 26(87), 24-44.
- Kotovych, M., Dixon, P., Bortolussi, M., & Holden, M. (2011). Textual determinants of a component of literary identification. *Scientific Study of Literature*, 1(2), 260-291.
- Kuyper, S., & Loo, S. te (ill.) (2014). *De duik*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Larbalestier, J. (2009, juli 23). Ain't that a shame. Opgehaald van Justine Larbalestier: <http://justinelarbalestier.com/blog/2009/07/23/aint-that-a-shame/>
- Lazú, J. (2004). National identity: Where the wild, strange and exotic things are: In search of the Caribbean in contemporary children's literature. In K. Lesnik-Oberstein (red.), *Children's literature: New approaches* (pp. 189-205). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lee, M. (2010, september 30). Depictions of gender and ethnicity in *The last airbender*. Opgehaald van Racebending: <http://www.racebending.com/v4/campaigns/airbender/depictions-of-gender-and-ethnicity-in-the-last-airbender/3/>
- Leerssen, J. (2007). Identity/Alterity/Hybridity. In M. Beller, & J. Leerssen (red.), *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey* (pp. 335-342). Amsterdam: Rodopi.
- Letria, J. J., & Letria, A. (ill.) (2014). *If I were a book*. San Francisco: Chronicle Books.
- Leue, D., & Clement, S. (ill.) (2017). *Boom-Boom: Over vreemden en vrienden*. Tielt: Lannoo.
- Linders-Nouwens, J. (1978). De kritiek en het kinderboek. *Project Jeugdliteratuur* 1.0.0.7., 1-12.
- Lissa, C. J. van, Caracciolo, M., Duuren, T. van, & Leuven, B. van (2016). Difficult empathy. The effect of narrative perspective on readers' engagement with a first-person narrator. *DIEGESIS. Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research / Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung*, 5(1), 43-63.
- Maas, E. (2017). *Ik weet het opeens heel zeker: ze willen ons niet hebben* (Masterthesis). Opgehaald van <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=143629>
- Maliepaard, B. (2012, oktober 6). De held heet zelden Achmed. *Trouw*.
- Maliepaard, B. (2017, maart 5). Olifant is goed in verstopperij. *Trouw*.
- McGillis, R. (2000). Introduction. In R. McGillis (red.), *Voices of the Other: Children's literature in the postcolonial context* (pp. xix-xxxii). New York/Londen: Routledge.

- Meek, M. (2001). Preface. In M. Meek (red.), *Children's literature and national identity* (pp. vii-xvii). Stoke on Trent/Sterling: Trentham Books.
- Miradi, N. (2017). De kracht van verhalen: Woutertje Pieterse Lezing 2017. *Literatuur zonder leeftijd*, 31(103), 176-182.
- Moenandar, S. J. (2017). 'Liefde kent geen grenzen, culturen wel': Westerse reddingplots in Nederlandstalige jeugdromans (2005-2010). *Literatuur zonder leeftijd*, 31(103), 46-66.
- Moore, E. E., & Coleman, C. (2015). Starving for diversity: Ideological implications of race representations in *The Hunger Games*. *The Journal of Popular Culture*, 48(5), 948-969.
- Mooren, P., & Ghonem-Woets, K. (red.) (2001). *De smalle marge van de multiculturele samenleving: De multiculturele leescultuur in onderwijs en bibliotheek, boekproductie en beleid*. Delft: Biblion.
- Nel, p. (2017). *Was the Cat in the Hat black?: The hidden racism of children's literature, and the need for diverse books*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Nielsen, A. L. (2013). Building a core collection: Muslim experiences in English-language children's books, September 2001-September 2011. In J. Campbell Naidoo, & S. Park Dahlen (red.), *Diversity in youth literature: Opening doors through reading* (pp. 119-128). Chicago: ALA Editions.
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggeklossar*, Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- O'Connell, K. C. (2010). *Young adult book cover analysis* (Masterthesis). Opgehaald van <http://dl.uncw.edu/Etd/2010-1/oconnellk/kathleenconnell.pdf>
- O'Sullivan, E. (2011). Imagology meets children's literature. *International Research in Children's Literature*, 4(1), 1-14.
- O'Sullivan, E., & Immel, A. (2017). Sameness and difference in children's literature: An introduction. In E. O'Sullivan, & A. Immel (red.), *Imagining sameness and difference in children's literature: From the Enlightenment to the present day* (pp. 1-25). Londen: Palgrave Macmillan.
- Parsons, L., & Rietschlin, A. (2014). The emigrant, immigrant, and trafficked experiences of adolescents: Young adult literature as window and mirror. In C. Hill (red.), *The critical merits of young adult literature: Coming of age* (pp. 130-152). New York/Londen: Routledge.
- Paul, L. (2009). Multicultural agendas. In J. Maybin, & N. J. Watson (red.), *Children's literature: Approaches and territories* (pp. 84-98). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Poort, M. D. (2017). *Anders? We zijn toch allemaal anders?* (Bachelorscriptie).
- Sanders, M., Mathijssen, C., & Humme, H. (1998). *Vijftig wereldboeken: Uittreksels en lessuggesties voor interculturele jeugdliteratuur*. Zutphen: Thieme.
- Sandis, D. (2004). Proposing a methodology for the study of nation(al)ity in children's literature. In S. Chapleau (red.), *New voices in children's literature criticism* (pp. 105-118). Lichfield: Pied Piper Publishing.
- Sands-O'Connor, K. (2004). All there in black and white: Examining race and ethnicity in children's literature. In S. Chapleau (red.), *New voices in children's literature criticism* (pp. 38-46). Lichfield: Pied Piper Publishing.
- Scheffer, P. (2000, januari 29). Het multiculturele drama. *NRC Handelsblad*.
- Scherder, E. (2018). *Hersenen willen lezen: Waarom lezen goed is voor je brein*. Amsterdam: Athenaeum - Polak & Van Gennep.
- Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. (Doctoraarsverhandeling). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schutte, A. (2012, december 10). It matters if you're black or white: The racism of YA book covers. Opgehaald van The Hub: <http://www.yalsa.ala.org/thehub/2012/12/10/it-matters-if-youre-black-or-white-the-racism-of-ya-book-covers/>
- Shemroske, B. (2017, februari 2). We see a little silhouette-o of a book cover trend. Opgehaald van The Booklist Reader: <https://www.booklistreader.com/2017/02/02/books-and-authors/we-see-a-little-silhouette-o-of-a-book-cover-trend/>
- Sims Bishop, R. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Slater, K. (2017). Introduction for #WeNeedDiverseScholars: A forum. *The Lion and the Unicorn*, 41(1), 79-81.
- Smith, A. (2006). Paddington Bear: A case study of immigration and Otherness. *Children's Literature in Education*, 37(1), 35-50.
- Sparks, E., Schinkel, M. G., & Moore, C. (2017). Affiliation affects generosity in young children: The roles of minimal group membership and shared interests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 242-262.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Londen/New York: Longman.

- Stephens, J. (2011). Schemas and scripts: Cognitive instruments and the representation of cultural diversity in children's literature. In K. Mallan, & C. Bradford (red.), *Contemporary children's literature and film: Engaging with theory* (pp. 12-35). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stephens, J., & Geerts, S. (2014). Mishmash, conceptual blending and adaptation in contemporary children's literature written in Dutch and English. In S. Geerts, & S. Van den Bossche (red.), *Never-ending stories: Adaptation, canonisation and ideology in children's literature* (pp. 193-214). Gent: Academia Press.
- Stichting Lezen. (2017). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics: An introduction*. Londen/New York: Routledge.
- Straaten, H. van (2017). *En toen kwamen de monsters*. Amsterdam: Leopold.
- Sturm, B. W., & Gaherty, M. (2013). The door has never opened for us: The Roma in recent children's fiction for grades 4-6. In J. Campbell Naidoo, & S. Park Dahlen (red.), *Diversity in youth literature: Opening doors through reading* (pp. 105-118). Chicago: ALA Editions.
- Stutgard, S. (2018, december 16). Nieuwe poortwachters zijn hard nodig in de literatuur. *Het Parool*.
- Tenngart, P. (2012). Barnlitteraturens kognitiva värden. In S. Kärrholm, & P. Tenngart (red.), *Barnlitteraturens värden och värderingar* (pp. 23-38). Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, A. (2017). *The Hate U Give*. Amsterdam: Moon.
- Timmers, L. (2017). *Kraai*. Amsterdam: Querido.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(1), 427-441.
- Van den Bossche, S. (2017). Wat je niet kraakt, maakt je sterker: Roma en Sinti in de hedendaagse Nederlandstalige jeugdliteratuur. *Literatuur zonder leeftijd*, 31(103), 67-94.
- Van den Bossche, S. (2018). Diving into the past: Cognitive tools for developing resistant literacy in a postcolonial Dutch-Antillean hybrid novel. *Children's Literature Association Quarterly*, 43(2), 454-473.
- Vandermeersche, G. (2018). Hoe boeken je leven veranderen: Redenen voor lezen in literatuuronderwijs. *Fons*, 3(2), 20-21.
- Veen, T. de (2017, oktober 13). Het is altijd Eva, Emma of Floor, en zelden Fatima. *NRC Handelsblad*.

- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. New York/London: Routledge.
- Vermaat, A. (2017, mei 19). 'Wit' overheerst, 'blank' zij gerespecteerd. *Trouw*.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-112.
- Villa Grafica (2018, februari 23). De wereld van het boekomslag. Opgehaald van Villa Grafica: <https://villagrafica.nl/2018/02/23/de-wereld-van-het-boekomslag/>
- Vloeberghs, K. (2007). Het spannende traject van een vliegende badmat; of multiculturaliteit in de jeugdliteratuur. *Literatuur zonder leeftijd*, 21(72), 9-15.
- Voorst, S. van (2007). In de 'Kerk zonder kinderen' op zoek naar de allochtone kinderboekenauteurs. *Literatuur zonder leeftijd*, 21(72), 107-124.
- Voorst, S. van (2017). Prinsesjes zijn nog altijd blond. *Literatuur zonder leeftijd*, 31(103), 10-23.
- Vuijsje, R. (2017, september 30). Gekleurde kinderen in de hoofdrol, is dat een trend?: Robert Vuijsje ontving twee kinderboeken. *De Volkskrant*.
- Wekker, G. (2016). *White innocence: Paradoxes of colonialism and race*. Durham: Duke University Press.
- Wolters, U. (2015, augustus 11). *Sinti und Roma*. Opgehaald van Kinderundjugendmedien.de: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/stoffe-und-motive/1364-sinti-und-roma>.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of Mind and the novel*. Columbus, OH: The Ohio State University Press.
- Zunshine, L. (2010). What is cognitive cultural studies? In L. Zunshine (ed.), *Introduction to cognitive cultural studies* (pp. 1-33). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.



**BIJLAGEN**



## BIJLAGE 1

### CHECKLIST LEESWIJZER

#### LEESWIJZER – ACHTERGROND

##### CONCEPTEN: FUNCTIES, PROFIEL EN INSTRUMENTEN

motivatie	profiel	instrument
<i>onderwijs (fundament)</i>	<i>ontdekker</i>	<i>loep</i>
zelfontwikkeling	verreijker	verreijker
morele ontwikkeling	padvinder	kompas
politieke impact	wereldverbeteraar	moersleutel

##### DEFINITIE: CULTUURKRITISCH SCHRIJVEN EN CULTUURKRITISCH LEZEN

*Cultuurkritisch schrijven* en *cultuurkritisch lezen* zijn twee afzonderlijke maar nauw verwante fenomenen:

- 1) cultuurkritische teksten reiken de instrumenten *kompas*, *verreijker*, en/of *moersleutel* aan;
- 2) cultuurkritische lezers pakken die instrumenten spreekwoordelijk op. Ze stellen zich daardoor op als *padvindsters*, *verreijkers*, en/of *wereldverbeters*.

Een tekst die op een cultuurkritische manier geschreven is, wordt niet per se op die wijze benaderd door het publiek. De lezers merken de instrumenten in de tekst misschien niet op of gaan er niet mee aan de slag. Lezers die een cultuurkritische houding aannemen, kunnen die ook toepassen op verhalen die niet cultuurkritisch bedoeld zijn. Ze zijn in staat een *kompas*, *verreijker*, en/of *moersleutel* te gebruiken, ook wanneer de tekst die werktuigen niet expliciet aanbiedt. Die houding maakt het dus mogelijk om meer uit het boekenaanbod te halen op vlak van diversiteit dan op het eerste gezicht te vermoeden is.

De graad van cultuurkritiek in verhalen kan variëren. Sommige teksten zijn explicieter cultuurkritisch dan andere. Teksten die wel oog hebben voor het wereldbeeld maar er niet nadrukkelijk kritisch mee omspringen of het niet corrigeren, noemen we *cultuurbewust*. Cultuurbewust en vooral cultuurkritisch geschreven verhalen kunnen lezers op het spoor van een cultuurkritische leeshouding zetten.

**Cultuurkritisch schrijven voedt cultuurkritisch lezen:** als verhalen de lezers tonen hoe ze een *kompas*, *verreijker*, en/of *moersleutel* kunnen inzetten, vergroot de kans dat de lezers de instrumenten zullen 'gebruiken' en zullen vertalen naar andere teksten die ze lezen.



**KERNGROUPE BIJ DE LEZERS: WEERBARSTIG LEZEN**

De betekenis van een verhaal is open voor interpretatie.

Er zijn steeds verschillende interpretaties denkbaar.

Sommige interpretaties zijn logischer/zinvoller dan andere.

Iedereen heeft recht op een eigen opinie.

Iedereen heeft het recht om van mening te veranderen.

Het is altijd mogelijk om ideeën of boodschappen uit de tekst te verwerpen.

**LEESWIJZER – INHOUD****CULTUURBEWUST LEZEN: DE METHODE VAN DE LOEP**

*De loep van de wereld in de tekst bestuderen: Welke kennis bevat de broeikas? Welk soort maatschappij en welke sociale verhoudingen vallen erin te ontdekken?*

Vaststellen welke groep dominant is in de miniatuurwereld in de tekst (mogelijk meer dan één). Nagaan waarom deze invloedrijk is, om welke redenen. Kan deze groep gekoppeld worden aan een specifieke etnisch-culturele identiteit?

Vaststellen welke groep van ondergeschikt belang is in de miniatuurwereld in de tekst (mogelijk meer dan één). Nagaan waarom deze minder invloed heeft, om welke redenen. Kan deze groep gekoppeld worden aan een specifieke etnisch-culturele identiteit?

Vaststellen welke groep een tussenpositie inneemt in de miniatuurwereld in de tekst (mogelijk meer dan één). Nagaan waarom deze groep hybride is, om welke redenen. Kan deze groep gekoppeld worden aan een specifieke etnisch-culturele identiteit?

Vaststellen welk wereldbeeld overheerst in de wereld in de tekst (indien mogelijk). Welke normen, waarden, en overtuigingen zijn er prominent in aanwezig? Behoort dit wereldbeeld toe aan een dominante of ondergeschikte groep? Kan dit wereldbeeld gekoppeld worden aan een specifieke etnisch-culturele identiteit? Komen er mogelijk verschillende visies aan bod?

Nagaan welke interpretatie van de tekst steek houdt volgens het overheersende wereldbeeld. Welke lezing is vanuit dit wereldbeeld logisch? Welke interpretatieve stellingen zijn denkbaar?

Indien van toepassing: vaststellen hoe verschillende etnisch-culturele groepen elkaar zien. Welke eigenschappen associëren ze met zichzelf en met de 'anderen'? Wat zijn de belangrijkste wederzijdse denkbeelden?

### **CULTUURKRITISCH LEZEN: DE METHODE VAN HET *KOMPAS*, DE *VERREKIJKER*, EN DE *MOERSLEUTEL***

Onderzoeken of de wederzijdse denkbeelden stereotypen bevatten.

Onderzoeken of de prominente normen, waarden en overtuigingen in het overheersende wereldbeeld (dominant of ondergeschikt) mogelijk problematisch zijn: bv. vooroordelen, onverdraagzaamheid, discriminatie, essentialisme, alteriteitsdenken, criminalisering, slachtoffering, of ontmenselijking.

Onderzoeken of er pogingen tot verzet tegen het overheersende wereldbeeld waar te nemen zijn.

Kritisch omspringen met zowel het dominante als het ondergeschikte wereldbeeld.

Nagaan welke alternatieven er zijn voor de interpretatie die logisch is vanuit het wereldbeeld in de tekst.

Naast het overheersende perspectief ook niet-dominante zienswijzen in overweging nemen.

## **LEESWIJZER – VORM**

### **KERNVRAGEN**

**Gezichtspunt:** Wie ziet?

**Onderwerp:** Wie worden gezien?

**Zienswijze en denkbeelden:** Hoe worden zij gezien?

## **LEESWIJZER – SAMENVATTING**

### **CULTUURKRITISCHE GELETTERDHEID**

Cultuurbewust lezen

met aandacht voor 1) gezichtspunt, 2) onderwerp en 3) denkbeelden en zienswijzen

+

Weerbarstig lezen

=

Cultuurkritisch lezen

## BIJLAGE 2

### JENNY SMELIK-IBBY PRIJS

#### EDITIE 2014-2015

Voor de editie 2014-2015 zijn in totaal negenentwintig boeken ingezonden. Negen-tien daarvan zijn als zelfstandige werken bij Nederlandse of Belgische uitgeverijen verschenen: Margaretha van Anandel & Mark Janssen (ill.), *De bende van Adlan* (Kluitman); Sanne de Bakker & Katrien Holland (ill.), *Thailand. Here we come* (Kluitman); Francesca Pardi & Ursula Bucher (ill.), *Mijn mama en ik* (De Vier Windstreken); Michael De Cock & Judith Vanistendael (ill.), *Het geheim van Rosie en Moussa* (Querido); Lieke van Duin & Truus Huizenga, *Dromen van vrijheid* (Leopold); Bettie Elias, *Jongen zonder naam* (Davidsfonds); Petr Horáček, *Het lied van de blauwe pinguïn* (Lemniscaat); Laïla Koubaa & Laura Janssens (ill.), *Hoger dan de bergen en dieper dan de zee* (Uitgeverij Vrijdag); Sjoerd Kuypers & Sanne te Loo (ill.), *De duik* (Lemniscaat); Martine Letterie & Karlijn Stoffels, *Dwars door de storm* (Leopold); Inez van Loon, *Mijn zusje*; Andy Mulligan, *Liquidator* (Gottmer); Liesbet Ruben, *Mijn opa de trekvogel* (Querido); Rob Ruggenberg, *Haaieneiland* (Querido); Monique Samuel, *Dansen tussen golven traangas* (Querido); Marita de Sterck, *Valavond* (Querido); Natasza Tardio, *Meedogenloos* (Kluitman); Anne Voorhoeve, *Kascha* (Callenbach); Gijs Wanders, *Rafels van Rio* (Lemniscaat).

Tien verhalen zijn uitgegeven in het kader van het Studio Sesam-project. Die vermelden we apart vanwege hun uitzonderingspositie binnen de jeugdliteratuur. Ze zijn namelijk speciaal uitgegeven door Studio Sesam met het expliciete doel om superdiversiteit te belichten. Daarmee wijken deze uitgaven af van boeken die door een uitgeverij met een breder fonds gepubliceerd zijn.

De tien ingezonden titels uit het Studio Sesam-project zijn: Lies Vervloet & Laura Janssens (ill.), *Berelekker*; Khadija Timouzar & Inge Lavrijsen (ill.), *Een goal voor Imane*; Hanaa Boubouh & Nilufar Kuhpour (ill.), *Waar is Parlo?*; Alice van de Geest & Sanne Thijs (ill.), *De fanfare*; Atilla Erdem & Mylo Freeman (ill.), *De broccolireus*; Asma Ould Aissa & Annemarie Vermaak (ill.), *Safia en de droombellen*; Atilla Erdem & Peggine De Sager (ill.), *De huissnuiver*; Benedicte Moussa-De Greef & Frits van Zeventer (ill.), *De loopwedstrijd*; Laïla Koubaa & Tinne Van den Bossche (ill.), *Ik wil niet naar Marokko!*; Winny Ang & Fátima Ramos (ill.), *Op zoek naar Yori*.


## EDITIE 2016-2017

Voor editie 2016-2017 zijn in totaal 40 individueel gepubliceerde titels aan de Jenny Smelik IBBY-jury aangeboden: Joukje Akveld & Piet Grobler (ill.), *Wij waren hier eerst* (Gottmer); David Barrow, *Heb jij misschien Olifant gezien?* (Gottmer); Fedor de Beer & Kawin Ounprasertsuk (ill.), *Expeditie Toi Moko* (Unieboek); Lisa Boersen & Edwin Rhemrev (ill.), *Timo en de oppasninja* (Gottmer); Annemarie Bon, *Free run* (Moon); Leo Bormans, *Recht op geluk* (Lannoo); Twiggy Bossuyt, *Alles is inktvis* (De Eenhoorn); Michael De Cock & Trui Chielens (ill.), *Morgen is een ander land* (Querido); Danny De Vos, *Toegang geweigerd* (Ploegsma); Luk Dewulf, Brunhilde Borms & Emma Thijssen (ill.), *Iedereen talent* (Lannoo); Hector Dexet, *Wij!* (De Eenhoorn); Kate DiCamillo, *Neem mijn hand* (Lannoo); Brian Elstak & Karin Amatmoekrim, *Tori* (DasMag); Rodaan Al Galidi & Geertje Aalders (ill.), *Ara-bische sprookjes* (Gottmer); Lysette van Geel, *De vlucht van Omid* (Moon); Gerard van Gemert & Mark Janssen (ill.), *Ademloos* (Clavis); Martine Glaser & Wilma van den Bosch (ill.), *Vlucht uit het spullenparadijs* (Clavis); Siska Goeminne & Merel Eyckerman (ill.), *Jij tussen vele anderen* (De Eenhoorn); Petra van Helden & Els van Egeraat (ill.), *Kinderen van Adam* (Ploegsma); Pip Jones & Sara Ogilvie (ill.), *Sara Snuffe* (Lemniscaat); Hanneke de Jong, *Wës net bang* (Afûk); Ton Koene, *Kom binnen!* (Clavis); Martine Letterie, *Nooit meer thuis* (Leopold); Martine Letterie & Rick de Haas (ill.), *Kinderen met een ster* (Leopold); Dimitri Leue & Sabine Clement (ill.), *Boom-Boom: over vreemden en vrienden* (Lannoo); Sanne te Loo, *Dit is voor jou* (Lemniscaat); Tosca Menten & Elly Hees (ill.), *Dummie de mummie en het geheim van Toemsa* (Unieboek); Janny van der Molen & Steef Liefting (ill.), *Grote gevoelens* (Ploegsma); Marloes Morshuis, *Borealis* (Lemniscaat); Tine Mortier & Marjolein Pottie (ill.), *Zoeperfets* (De Eenhoorn); Bart van Nuffelen & Kristina Ruell (ill.), *Amira: de prinses komt thuis* (De Eenhoorn); Mijke Pelgrim, *Dex* (Unieboek); Milja Praagman, *Omdat ik je zo graag zie* (De Eenhoorn); Gideon Samson, *Eilanddagen* (Leopold); Janneke Schotveld & Annet Schaap (ill.), *Superjuffie op de zuidpool!* (Unieboek); Angie Thomas, *The Hate U Give* (Moon); Khadija Timouzar & Mijke Coebergh (ill.), *Feest voor Ilyas* (Studio Sesam); Jacques Vriens, *Niet thuis* (Unieboek); Anna Wills & Nora Tomm (ill.), *Wie gelooft wat?* (Lannoo); Nicola Yoon, *De zon is ook een ster* (Querido).



## Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van LieropDebrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus
- 27 Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool – Gertrud Cornelissen
- 28 Succesvol lezen in het onderwijs – redactie Roel van Steensel en Eliane Segers
- 29 Werkt de VoorleesExpress? – Aike Broens en Roel van Steensel
- 30 Lekker Lezen: Over het belang van leesmotivatie – redactie Eliane Segers en Roel van Steensel
- 31 Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten – Lisa van der Sande e.a.
- 32 Lezen doe je samen: Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden? - Mia Stokmans en Roos Wolters



Kinderen verlangen naar verhalen. Verhalen bieden hen een inkijkje in zowel vertrouwde als nieuwe werelden en breiden zo stukje bij beetje hun kennis van de werkelijkheid uit. Maar wat nou als de verhalen die kinderen lezen slechts een deel van de werkelijkheid, en van de mensen daarin, belichten? Wat als die verhalen sommige mensen steeds opnieuw en andere mensen zelden of nooit afbeelden? Wat als de beeldvorming dus vervormd, beperkt of eenzijdig is? Wat doet dit met het zelf- en wereldbeeld van lezende kinderen? Hoe kan je daar als leesbevorderaar mee omgaan?

In *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit* zoomen Sara Van den Bossche en Anne Klomberg (beiden verbonden aan Tilburg University) in op etnisch-culturele diversiteit in Nederlandstalige jeugdliteratuur. Ze onderzoeken hoe jeugdboeken gebruikt kunnen worden om over diversiteit en inclusiviteit na te denken – ook in de wereld buiten het boek. Daarbij richten zij hun pijlen niet alleen op jeugdboeken zelf, maar ook op het publiek van die boeken. Hoe kunnen jonge en volwassen lezers de (impliciete) culturele denkbeelden in jeugdboeken leren herkennen en kritisch bevragen?

Deze publicatie is bedoeld voor iedereen die graag meer wil leren over etnisch-culturele diversiteit in Nederlandstalige jeugdliteratuur. Het boek reikt lezers handvatten aan om hun kritische denkvermogen op vlak van etniciteit en cultuur – hun *cultuurkritische geletterdheid* – aan te scherpen. In het bijzonder is deze publicatie relevant voor alle leesbevorderaars die kinderen een rijkdom aan verhalen willen meegeven en hen willen leren om weerbarstig te lezen.