

Bartie Thijs  
Hanny Berkelmans  
Eunice Bussink  
Renée Heynen  
Cees Priem  
&  
Ida Sjouwerman

## onderwijspraktijk

### EEN TROPISCH GEVOEL

Over het werken met niet-westerse poëzie

---

*Bij het verkennen van niet-westerse poëzie bevinden leerlingen én leerkrachten in het voortgezet onderwijs zich op glad ijs. Juist daardoor staan beiden open voor een andere interpretatie en meer informatie. Stereotype denkbeelden en vooroordelen (die verband houden met racistisch denken) worden in de gedachtenwisseling van vraagtekens voorzien.*

*De auteurs laten zien hoe de proeflessen met een uitgebreide serie lesmateriaal op tien scholen verliepen. De vele reacties van leerlingen spreken voor zich. De vraag hoe je als docent hierop kunt ingaan en de specifieke functies van niet-westerse poëzie kunt toelichten, is dan wel nodig.*

---

#### De trein van Surabaya naar Jakarta

Ik zit  
En kijk uit het raam  
Ik zie de groene  
Rijstvelden

Het is vier uur  
In de ochtend  
Buiten is het erg vredig  
Een nieuwe dag begint

Voor mijn zusters uit de dessa  
Is het tijd om te gaan  
Ze werken voor de landheer  
Op de rijstvelden

Ik zie ze bij duizenden  
Werkende broeders en zusters  
Nog steeds werkend  
Voor de landheer

*Eddy Supusepa*

Wat roept 'De trein van Surabaya naar Jakarta'  
op?

Een leerling: *'Het gaat over slaven hè? De eerste twee coupletten zijn heel positief, de laatste twee negatief. Het gaat over afhankelijkheid.'* Anderen vullen aan: *'Iemand zit 's morgens in de trein. Zelf denkt hij aan de arme mensen die op het land voor hun landheer werken. De ik-figuur is begaan met het lot van zijn volk.'*

Een leerling van een andere school: *'De schrijver zit in de trein, tussen Surabaya en Jakarta. Een warm tropisch land waar om vier uur 's morgens vast net uit de dauw de zon opkomt. Hij ziet, nu nog fris wakker, de uitgestrekte rijstvelden glinsterend in de zon. Alles is heel rustig en gezond om aan een nieuwe dag te beginnen. Hij denkt nu even aan alle mensen die nu moeten opstaan om hier rijst te gaan plukken. Allemaal gezellige mensen die zoveel dingen niet mee hebben zitten dat ze nog kunnen genieten van de dingen die wel meezitten. Zo arm zijn dat gastvrijheid nog betekenis heeft (...)'*

Verschillende reacties op één gedicht. Wat zeggen ze en hoe luiden reacties van leerlingen op andere niet-westerse gedichten?

Wat kun je ermee in je lespraktijk?

In dit artikel willen we ingaan op deze vragen en een kader schetsen voor het werken met niet-westerse poëzie en liederen in de klas.

De discussie die we openen, raakt ook het thema van dit *Moer*-nummer, toegespitst op de mogelijkheden voor mondiale vorming in het voortgezet onderwijs vanuit het vak Nederlands.

In dit artikel wordt achtereenvolgens ingegaan op de volgende onderwerpen.

— Reacties van leerlingen op niet-westerse gedichten en lessen daaraan gewijd; onderverdeeld in:

- \* de inhoudelijke kant van die reacties; en
  - \* de houding van leerlingen die daaruit blijkt.
- Wat biedt 'Poëzie uit de derde wereld'? Onderverdeeld in:

- \* informatie bij niet-westerse poëzie;
  - \* werken met informatie: vanzelfsprekendheden ter discussie;
  - \* hoe afkeer en stereotypering tegen te gaan?
- Betekenisgeving door leerlingen; en
- Slotvragen aan de lezer.

Maar eerst zullen we ingaan op de vraag welk lesmateriaal wij ontwikkelen en hoe een aantal lessenseries eruit zullen zien.

### 'Poëzie uit de derde wereld' als lesmateriaal

Vanuit het VADO-project zijn we bezig met het maken van lesmateriaal rondom niet-westerse poëzie en liederen.

VADO (Vakdocenten) is een door de NCO (Nationale Commissie Ontwikkelingssamenwerking en bewustwor-

ding Derde Wereld) gesubsidieerd project om mondiaal-vormend lesmateriaal te ontwikkelen en te verspreiden.<sup>1</sup> Auteurs van 'Poëzie uit de derde wereld' zijn leden van een gelijknamige overleggroep: een aantal vrijwillig werkende docenten, musicologen en vertaalsters, en twee VADO-medewerkers.

In de loop van 1985 komt, (in nauwe samenwerking met een aantal landengroepen) in eigen beheer dan wel via een na lang zoeken gecontracteerde uitgeverij, het volgende pakket op de markt:

- Vijf boekjes van ca 125 bladzijden A5, elk met poëzie uit een bepaalde regio.

Er zijn boekjes met respectievelijk Zuidafrikaanse, Chileense, Surinaams/Jamaicaanse, Palestijnse en Indonesische poëzie: allemaal regio's waarmee de Nederlandse samenleving historisch of actueel verbonden is.

Elk boekje bevat, naast gedichten, ook: achtergrondinformatie, vragen en opdrachten, uitspraakaanwijzingen, literatuur- en adreslijsten, uitleg van poëziebegrippen, illustraties, een kaartje en een groot aantal voor het eerst gepubliceerde vertalingen.

- Een bundel van ongeveer tien gedichten per regio, op thema.
- Een geluidscassette met een aantal opnamen (liederen, voordrachten, instrumentale muziek).

Met dit materiaal in de hand kan een lessenserie worden opgehangen aan poëzie uit één regio, maar er kan even goed een thematische lessenserie van worden gemaakt met behulp van gedichten uit alle of meerdere regio's. Het materiaal is toegeschreven naar leerlingen van de klassen drie en vier van havo en vwo.<sup>2</sup>

Van april tot december 1984 heeft een aantal docenten in en nabij Amsterdam bij wijze van proef gewerkt met concepten van de leerlingenboekjes: Chileense, Palestijnse, Surinaamse, Indonesische en Zuidafrikaanse poëzie met bijbehorende informatie en opdrachten.<sup>3</sup>

Per boekje gaat het om ongeveer 15, merendeels tweetalig genoteerde en voor een deel op cassette staande, liedjes en gedichten. Er zit poëzie tussen van Nederlandse auteurs én van uit het betreffende land afkomstige, in Nederland wonende ballingen en immigranten. De meeste gedichten zijn van auteurs ter plaatse. Diversiteit in alle opzichten, is een uitgangspunt geweest bij de selectie.<sup>4</sup> Hoewel veel van de — in vertaling beschikbare — niet-westerse poëzie bleek te bestaan uit geëngageerde, kritische en verzetspoëzie, is de diversiteit hierin volop aanwezig.

De gedichten zijn naar onderwerp in groepen verdeeld. Ieder 'groepje' wordt ingeleid door een informatieve tekst. Deze is zakelijk en geeft uitleg over onderwerpen als de band met Nederland, rijk en arm, onderwijs en ballingschap én over de functie van poëzie en muziek in het betreffende land. Na ieder gedicht volgen vragen over woord-

betekenissen, persoonlijke associaties, de interpretatie (per versregel), het verband met de informatieve tekst en de functie van een aantal gebruikte poëzie-middelen.

De keuze-opdrachten houden in: een tekening of collage maken, een verhaal of gedicht schrijven naar aanleiding van het gedicht; informatie zoeken over het onderwerp; voorbereiden van een klassediscussie; houden van een (eventueel muzikale) voordracht.

Een tamelijk klassiek lesboekje dus. Hoe kun je daarmee aan mondiale vorming doen?

Wij zullen eerst iets vertellen over de opzet van de proeflessen die op tien scholen werden uitgevoerd (hierna geordend in vier groepen).

### De proeflessen

De lessenseries laten een keur aan indelingen, werkvormen en faseringen zien. Alleen de klassieke, volledig klassikaal-frontale lesvorm, ontbreekt.

In vier gevallen, waarin de betrokken docenten Nederlands een bescheiden aantal (ca 7) lessen beschikbaar hadden, lag het accent op zelfstandig werken en keuzevrijheid.

Een vijfde klas van de *Open Schoolgemeenschap Bijlmer* (OSB) kreeg eerst in kringvorm een inleiding op de problematiek van de Palestijnen, gecombineerd met een eerste kennismaking met Arabische muziek. Hierna splitste de klas zich op in groepjes, die zelf aan het werk gingen met de vragen bij een viertal – per groepje verschillende – gedichten en één verwerkingsopdracht naar keuze.

Op het *Veenlandencollege* in Mijdrecht maakten 3-atheneum-leerlingen, aanvankelijk wat onwennig, in kleine groepjes een werkstuk op grond van de vragen en opdrachten bij een aantal zelf te kiezen Surinaamse en Jamaïcaanse gedichten.

In 3-atheneum en 3-havo van de *Christelijke Scholengemeenschap Oost* en haar zusterschool *-Noord* boden de docenten eerst een inleiding (dia's, associatiespel) op de situatie in Chili, gevolgd door een klassikale kennismaking met het bespreken van een Chileens gedicht. Daarna gingen de leerlingen twee aan twee aan de slag met twee gedichten naar keuze en een grote keuze-opdracht. In Noord werd de serie besloten met een klassikale presentatie.

Andere scholen trokken meer tijd uit voor het project.

Een vijfde klas van de OSB besteedde twee maanden aan Chileense poëzie, tijdens mentoruren en lessen Nederlands. Ook hier fungeerden dia's en het gezamenlijk analyseren van een gedicht als inleiding. Daarna werkten de leerlingen groepsgevoels aan de opdracht: 'Zoek in het boekje enkele gedichten die je uitgesproken politiek vindt, een paar die je gewoon goed vindt en tenslotte enkele die je tegenstaan. Je licht je keuze in de kring toe. Dan pak je één van de "goede" gedichten en je maakt, daardoor geïnspireerd, een tekening, collage of affiche met eigen of geciteerde tekst.' In de derde fase van deze lessenserie gingen de leerlingen, schriftelijk én in de kring, aan het werk met de vragen en keuze-opdrachten bij een aantal gedichten. Daarna kwam het accent weer te liggen op persoonlijk kiezen en vormgeven: 'Kies één van de gedichten uit, draag dat zo expressief mogelijk voor en licht de inhoud van het gedicht in de kring toe.' In de slotfase was iedereen aan het tekenen, dichten en schrijven om een bijdrage te maken voor een klasseboekje: eindprodukt én aandenken.

Docenten aan de *IVKO-mavo* en *Berlage S.G.* legden meer de nadruk op kringgesprek en persoonlijke vormgeving.

In een derde klas van de IVKO (Individueel Voortgezet Kunstzinnig Onderwijs), waar leerlingen van school uit vertrouwd zijn met schrijven, tekenen, dichten en daarover praten, koos elke leerling twee Indonesische gedichten. De opdracht luidde: 'Leg een klasgenoot die het gedicht niet kent uit wat erin staat en vertel welk beeld van het land dat oproept.'

Met dezelfde accenten werkte een klasje niet-Nederlandsmoedertalige leerlingen aan de *Berlage S.G.* Als uitgangspunt voor twee klasseggesprekken koos de docent Nederlands drie gedichten met daarvan een bandopname, zowel de originele tekst als de vertaling. Het betrof een Palestijns, Indonesisch en Chileens gedicht die elk concrete aanknopingspunten voor de leerlingen bevatten en relatief weinig woorden met specifiek westerse connotaties. Vervolgens werkten leerlingen in kleine groepjes aan een gedicht uit een land naar keuze – waaronder ook Nederland. De groepjes legden dit gedicht aan de rest van de klas uit. Aan het slot van deze serie van zes lessen maakte ieder zelf een gedicht, nadat de klas gesproken had over hoe je je daartoe kunt laten inspireren door een bestaand gedicht. Het eindresultaat bestond uit een zelf getypte, geïllustreerde

en gedrukte poëziebundel.

In drie andere gevallen tenslotte, namen docenten een deel van het poëzieproject op in hun eigen lessenseries: in een uitgebreid Surinameproject, in een lessenserie waarin allerlei vakonderdelen binnen het vak Nederlands geïntegreerd aan bod kwamen en in een lessenreeks over niet-westerse muziek.

### Reacties van leerlingen

Van de talloze manieren waarop leerlingen verbaal en non-verbaal reageerden op lesstof en lesgebeuren, hebben wij er vier kunnen waarnemen: schriftelijke antwoorden op vragen en uitwerkingen van opdrachten, schriftelijke evaluaties, opmerkingen binnen klasgesprekken en losse opmerkingen door de les heen.

In deze paragraaf komt de 'inhoudelijke' kant van de reacties aan bod, in de daarop volgende gaan we dieper in op de 'houding' van de leerlingen.

#### *Inhoudelijk*

Het eerste aspect waarop we de reacties op gedichten en lessen bekijken is de mate waarin leerlingen hun kennis van ontwikkelingsproblematiek c.q. maatschappelijke machtsverhoudingen in de les inzetten en bereidheid tonen op grond daarvan na te denken.

We onderscheiden hierin twee typen reacties:

\* De aangeboden informatie wordt verwerkt en ingepast in de al aanwezige kennis van maatschappelijke machtsverhoudingen. De leerling formuleert eerste inzichten, is nieuwsgierig naar meer informatie of vindt dat ook anderen 'iets meer zouden moeten weten over ...'.

*Zinvol, die Chileense poëzie in de les, want wij moeten weten dat het niet overal zo gaat als bij ons ...*

*Ik ben nu eens te weten gekomen hoe de situatie in een ander land is, we zijn erover gaan nadenken ...*

*We zouden wel meer informatie willen over de mensen, het land zelf.*

Naar aanleiding van Koos Kosters zin 'het fascisme is ondergronds gegaan' ontspon zich het volgende gesprekje:

Docent:

*Hoe vat jij die zin op? Dat vermoorden van die priester in Polen kort geleden, weet je wel, denk je bijvoorbeeld daaraan bij deze zin?*

Pieter:

*Iemand vermoorden is toch geen fascisme, dat is toch gewoon onderdrukking?*

Michel:

*Onderdrukking is toch juist fascisme?*

Docent:

*Wat is voor jou precies fascisme?*

Michel:

*Nou ... de ene groep onderdrukt de andere ... ze gaan uit van het recht van de sterkste en ze plegen intimidatie hè? Lichamelijk en ook geestelijk.*

Docent:

*En wat je ziet is dat die intimidatie in veel landen niet openlijk is ...*

Pim:

*Ja, bijvoorbeeld ook de Centruumpartij, discriminatie staat niet in hun programma, maar onder-tussen ...*

De geboden informatie kan ook tot duidelijk kritische beoordeling leiden.

*We krijgen nu wel een eenzijdig beeld! en De Verenigde Staten werden weer afgeschilderd als de boosdoeners, zoals altijd!*

\* In het andere type reacties wordt de aangeboden informatie direct beoordeeld vanuit het vooringenomen standpunt dat de maatschappelijke en culturele situatie in Nederland 'goed' is. Zo merken leerlingen naar aanleiding van Chileense poëzie op: *Ik heb nu aandacht gekregen voor een mij eigenlijk onbekende wereld, waar zoveel ellende is en wij, gelukkig buitenstaan.* En: *Daar in Chili is alleen maar voorzichtigheid en angst en hier in Nederland is gelukkig geen censuur.*

Er is ook een tweede gezichtshoek van waaruit we de reacties kunnen beschrijven. Dat is de wijze waarop leerlingen zich laten aanspreken op normen, waarden en verantwoordelijkheidsbesef. Ook hierin onderscheiden we twee soorten reacties:

\* Leerlingen laten zich op grond van informatie en eigen nadenken aanspreken op het besef dat het westen verantwoordelijkheid heeft voor de toestand in de derde wereld. Ze worden boos, uiten kritiek of komen met solidariteitsverklaringen: *Ik vind dat ook al heb je niet meegemaakt wat zij heeft meegemaakt, je toch wel solidair kunt en moet zijn. Ik sta er vaak niet bij stil dat die landen geholpen moeten worden, terwijl dat wel zou moeten. Eigenlijk zouden we meer actie moeten voeren.*

\* Leerlingen laten zich direct aanspreken op

normatief niveau en wijzen dat vervolgens af, bijvoorbeeld door andere informatie in het geding te brengen:

Docent:

*... zou jij appels uit een militaire dictatuur eten? Denk jij daar wel eens aan, als je je tanden in zo'n lekkere Granny Smith zet?*

Pim:

*Ik heb gehoord dat je met een boycot niet de gewone mensen helpt, je dupeert ze juist. Enne ... het zijn gewoon de lekkerste appels. Als je om principiële redenen dingen niet zou kopen, dan koop je geen lekkere dingen meer.*

Peter:

*Ja, ik geloof dat je er juist de arme mensen mee pakt ...*

Is dat wat 'Poëzie uit de derde wereld' beoogt: reacties als deze oproepen en laten uiten? Zeker ook, maar dat niet alleen. In het paragraafje 'Wat biedt "Poëzie uit de derde wereld"' gaan we hier verder op in.

### Houding

Na de 'inhoudelijke' kant van leerlingenreacties komt nu de houdingskant aan de orde. We maken daarbij een onderscheid in de mate van *inleving* en de mate van *respect*.

Wanneer we kijken naar de mate van inleving in mensen uit niet-westerse landen, constateren we twee varianten:

\* De leerling vormt zich op grond van informatie een voorstelling van een situatie, en leeft zich in in de gevoelens van mensen in vergelijkbare situaties. Zo inspireerde 'Ik ben een neger' van Dobru een leerling tot een eigen gedicht 'Ik ben een Turk':

ik ben een neger  
kijk maar naar mijn lippen  
kijk naar mijn neus  
ik ben een neger  
dit is geen leus  
dit is een zekerheid  
kijk dan naar mijn huid  
ik ben een neger  
dit is geen geleuter  
onbedorven  
uit de koloniale as herrezen  
sta ik daar  
kijk naar mijn haar  
ja  
ik ben een neger  
maar  
eerst ben ik Surinamer  
ben je daar

ik ben een turk  
kijk eens naar mijn jurk  
kijk eens naar mijn hoofddoek  
dit is geen kletsboek  
dit is een feit  
kijk maar naar mijn oranje broek  
ik ben een turk  
hopend  
op een goede toekomst  
ben ik hier  
ze noemen mij stinkdier  
ja  
ik ben een turk  
maar  
eerst ben ik een mens  
ben je daar

\* De leerling identificeert zich direct met de gevoelens of standpunten van een persoon of groepering die in het gedicht aan het woord komt. Naar aanleiding van drie Palestijnse gedichten schreef een groepje leerlingen al: *Wij vinden het terecht dat de Palestijnen vasthouden aan hun rechten om te wonen in Palestina. Ze moeten hun strijd niet opgeven.*

Een tweede aspect is de mate van *respect* voor de eigenheid van niet-westerse cultuuruitingen. In dit verband kunnen we ook kijken naar reacties op de muziek en een driedeling aanbrengen in de — hoofdzakelijk mondeling geuite — opmerkingen.

\* De leerling neemt muziek en gedicht serieus als informatie- of schoonheidsbron en als uitnodiging om er gevoelsmatig en verstandelijk op te reageren. Zij/hij ervaart verschil tussen de 'eigen' cultuur en de niet-westerse en gaat tegelijkertijd uit van de gelijkwaardigheid ervan.

Het gedicht 'Wie ben ik' riep bij een leerling het volgende op: *Ik denk dat de maan een soort god is voor de Indianen, heel anders dan bij ons; de maan behoort aan iedereen toe ... daarom vind ik dit een mooi gedicht, hij zegt: 'Mijn kleine maan ...'*

\* De leerling keert zich af van de muziek of het gedicht, of stereotypeert niet-westerse zaken in exotische en/of primitieve zin. De leerling ervaart verschil tussen het bekende en onbekende maar gaat niet uit van gelijkwaardigheid: *We vinden het rijm nogal lullig, simpel. Het lijkt net of het gerijmd is door een klein kind en: Ellendige, saaie muziek, zo vreselijk treurig.*

Het reeds geciteerde gedicht van Dobru werd door een leerling voorzien van de hierbij afgebeelde stereotyperende illustratie.



\* Een derde 'houdingsreactie' is die, waarbij de leerling de andere cultuur openlijk als minderwaardig behandelt, wat racistische reacties kan oproepen: *Ach, Surinaamse muziek? Jullie moeten er eens over ophouden, die vuile buitenlanders ...*

Dergelijke reacties mogen geen eindpunt van een lessenserie zijn; integendeel, ze kunnen een startpunt zijn voor een leerproces. In het vervolg van dit artikel gaan we in op de vraag hoe zo'n leerproces eruit kan zien, welke hulp de boekjes daarbij bieden en welke activiteiten 'om de boekjes heen' nodig zijn.

### Wat biedt 'Poëzie uit de derde wereld'?

Om te beginnen halen we één reactie naar voren: de racistische. Aan het uiten van racistische ideeën en aan racistisch gedrag zal hoe dan ook direct een grens gesteld moeten worden.

Daarnaast kan het wenselijk zijn deze uitingen aan te grijpen voor een anti-racisme-project of -lessenserie. Als materiaal daarvoor is 'Poëzie uit

de derde wereld' *niet* toereikend. Wie tevoren in haar/zijn klas racistische ideeën of gedrag vermoedt, kan beter eerst een specifiek daarop gericht programma aanbieden.<sup>5</sup> Wel levert onze wens, een bijdrage te leveren aan het voorkomen van racistisch denken een specifiek aandachtspunt op voor het formuleren van de voorwaarden die in het leerproces verankerd dienen te zijn<sup>6</sup> (zie voor een concretisering van het voorgaande: Betekenisgeving door leerlingen).

Mondiale vorming zien wij als een leerproces, waarin de lerende persoon zelf in het geding is: de persoon in relatie tot zichzelf, de directe omgeving en de grotere maatschappij. Zo'n leerproces begint met een oriëntatiefase: de lerende persoon verkent gevoelens, gedachten, waarden en normen. Als deze fase goed verloopt, staat zij/hij aan het eind ervan open voor nieuwe inzichten, is zij/hij tot een eigen leervraag gekomen en gemotiveerd om nieuwe vaardigheden te verwerven en het verworvene toe te passen.

De reacties zoals beschreven in de vorige paragraaf zijn voorbeelden van zo'n verkenning. De vragen en opdrachten in 'Poëzie uit de derde wereld' stimuleren leerlingen daar kennelijk toe. Ze verkennen daarmee hun gevoelsmatige, verstandelijke en normatieve reacties, niet alleen op de vorm, inhoud en opbouw van het gedicht, maar ook op de 'mondiale' dimensie ervan.

Hoe kun je als docent de leerlingen verder begeleiden in het doorlopen van de oriëntatiefase?

De boekjes bevatten tweërlei handreiking. Ze nodigen leerlingen uit tot het nemen van verantwoordelijkheid en ze bieden informatie. Over de handreiking nu meer.

Het geven van persoonlijke verantwoordelijkheid aan leerlingen voor activiteiten, is ons inziens wenselijk voor mondiale vorming. Het is één van de manieren om hen te doen openstaan voor niet bij hun vooringenomen standpunten passende informatie. Door de in de boekjes opgenomen keuze-opdrachten worden leerlingen gestimuleerd ervaring op te doen met het zelf zoeken en verwerken van informatie, het toetsen van bijvoorbeeld schoolboeken en kranten aan bepaalde standpunten en het uitvoeren van bepaalde acties. Dit impliceert een projectmatige leersituatie. Enerzijds betekent het dat er ruimte is voor (het aanleren van) de vaardigheden en houdingen ten aanzien van samenwerken, zelfstandig onderzoek doen en kritische meningsvorming. Anderzijds, dat leerlingen vanuit verschillende — voor

het uitvoeren van de opdrachten relevante — schoolvakken worden ondersteund (bijvoorbeeld maatschappijleer, muziek, tekenen, aardrijkskunde, geschiedenis en vreemde talen). Vakkenintegratie is echter geen voorwaarde vooraf; de keuze-opdrachten nodigen verschillende niet met elkaar samenwerkende disciplines uit, elkaar ten aanzien van een kleine concrete activiteit aan te vullen.

In het volgende gaan we in op de informatieve benadering: de noodzaak ertoe; suggesties voor het werken ermee; en de voorwaarden daarvoor. De noodzaak zullen we met name benaderen vanuit de eigenheid van niet-westerse poëzie.

### *Informatie over niet-westerse poëzie*

Niet-westerse poëzie en liederen vragen van de lezer niet te dicht bij huis te blijven: enige kennis van specifieke functies en situaties is noodzakelijk.

Niet-westerse gedichten staan gedeeltelijk in een andere traditie dan westerse. Enige kennis daarvan is onmisbaar voor een respectvolle houding. Welke aspecten van die traditie bedoelen we?

\* De plaats die liederen<sup>7</sup> en poëzie in het leven en samenleven van niet-westerse mensen hebben. Poëzie is er een meer vanzelfsprekend middel tot communicatie, informatie, spelen en leren. Poëzie is 'als brood voor het volk om te eten' (Pablo Neruda). In Indonesië bijvoorbeeld staan gedichten gewoon in de krant. Poëzie in de derde wereld is een collectief gebruiksvoorwerp, om 'het bittere en het zoete te delen'. De zwarte bevolking van de Zuidafrikaanse ghetto's organiseert daartoe regelmatig poëzie-avonden en -workshops. 'Samen dromen / is een begin / en kan werkelijkheid / worden' (Sonja Prins).<sup>8</sup>

\* Daarmee samenhangend is de positie van de dichter: 'Ik ben geen dichter / ik ben slechts een stem / ik echo van de mensen hun / gedachten ...' in de woorden van Oku Onuora. De dichter is niet expliciet op haar of zijn eigen persoon gericht, maar spreekt voor en namens 'de mensen' in voor hen begrijpelijke codes ('echo'). Hoe vreemd dat is voor westerse begrippen, blijkt uit de reactie van een leerling op Onuora's gedicht: *Ik denk dat de dichter zich minderwaardig voelt, dat maak ik op uit de woorden 'geen' en 'slechts'.*

\* Ook over het volgens sommige leerlingen 'negatieve' karakter van veel niet-westerse poëzie is informatie nodig: *'Het zijn allemaal klaagzangen, hè?'*, zei een leerling bij het doorbladeren van

één van de boekjes. *'Ik heb nu geleerd dat poëzie uit Chili eigenlijk alleen maar gaat over hard werken, slecht eten, geen mensenrechten e.d.'*, evalueerde een ander ... Veel gedichten zijn geschreven in de context van een strijd op leven en dood. Zekere nuances en een gevarieerde thematiek zijn in die context soms minder relevant dan het besef: 'Je hebt geen andere keus / je bent onderdrukker / of je wordt onderdrukt.'<sup>9</sup>

Naast een uitleg hiervan kan het ook goed zijn de neiging tot 'negatief' interpreteren te relativeren. Wat westerse mensen geneigd zijn als 'zielig' of 'slachtofferig' te benaderen, zien niet-westerse mensen zelf soms als uiting van kracht. In ieder geval is het belangrijk de negativiteit van zaak en persoon te scheiden. 'We schrijven over trieste zaken, maar we zijn niet triest' (Sipho Sepamla).

\* Vervolgens iets over het 'verzet's' karakter van veel niet-westerse poëzie. De term werkt wellicht verhellend en romantiserend: ze suggereert een sfeer van activiteit, volhouden, overwinnen en desnoods strijdend ten onder gaan. In de meeste niet-westerse poëzie echter worden verklaringen van onafhankelijkheid en strijdbaarheid afgewisseld door bevestigingen van onmacht en lijden. Poëzie is daarbij één van de collectieve en intelligente pogingen om het leven onder moeilijke maatschappelijke omstandigheden draaglijker te maken. Soms, letterlijk of figuurlijk, als wapen, maar nooit als oplossing: 'Ik kwam helemaal niets oplossen / Ik kwam hier om te zingen / en dat je meezingt met mij' (Pablo Neruda).

\* Tenslotte geven we informatie over datgene wat niet-westerse poëzie en muziek soms 'vreemd' maakt voor westerse ogen en oren. Een voorbeeld:

Als je luistert naar de liederen die op de cassette staan, zal het je direct opvallen dat deze muziek héél anders klinkt dan de muziek die we hier in het westen meestal om ons heen horen, zoals popmuziek en westerse klassieke muziek. En dat anders klinken werkt al gauw op de lachspieren. Arabische muziek wordt vaak 'raar' gevonden, maar dat heeft natuurlijk een duidelijke oorzaak: deze muziek wijkt op belangrijke punten af van de gangbare westerse muziek. (...) In de Arabische muziek worden heel andere tonen en combinaties van tonen gebruikt dan in veel westerse muziek (...). Dat klinkt 'gek' in de oren, als je het niet gewend bent tenminste. De muziek wordt dan al gauw 'vals' of 'kattegejammer' genoemd (...). Het 'jammer'-effect wordt ook nog door iets anders veroorzaakt. Het is in de Arabische muziek heel gebruikelijk om belangrijke tonen in de melodie te 'versieren'.

In alle boekjes komt informatie aan bod over de hiervoor genoemde aspecten.

Sommige leerlingen of klassen zullen de geboden informatie niet opnemen en verwerken: we denken daarbij aan die leerlingen, die direct vanuit hun vooringenomen standpunten op de gedichten en lessen reageren (zie de vorige paragraaf). De informatie werkt voor hen niet als oog-opener. Zij staan er niet open voor; wellicht hebben zij de oriëntatiefase niet goed doorlopen.

Welke voorwaarden moeten in de organisatie van het leerproces aanwezig zijn om leerlingen uiteindelijk wél open te doen staan?

Hoewel wij niet pretenderen een antwoord op deze vraag te geven, doen we twee voorstellen.

#### *Werken met informatie:*

##### *vanzelfsprekendheden ter discussie*

Het eerste voorstel berust op het uitgangspunt dat leerlingen er in de oriëntatiefase alleen toe komen om open te staan voor nieuwe informatie of standpunten, als ze door een expliciet en veelzijdig informatie-aanbod worden uitgenodigd tot kiezen. Wat ze tot dan toe als vanzelfsprekend aannemen, komt voor henzelf ter discussie te staan. Daarbij dienen ze persoonlijke verantwoordelijkheid te krijgen én te dragen voor het formuleren van hun standpunt.

We doen op grond van dit uitgangspunt de suggestie dat de docent de volgende elementen uit de zakelijke informatie in de boekjes bij de leerlingen in bespreking geeft:

- \* een historische beschrijving om zichtbaar te maken dat (ook) niet-westerse cultuur geen statisch verschijnsel is (eventueel met een accent op poëzie en muziek);

- \* verklaringen voor zaken als hongersnood, oorlog en politieke onvrijheid, door te verwijzen naar lokale, nationale en internationale machtsverhoudingen;

- \* nuancering van de beschrijving van de problematiek van een bevolkingsgroep;

- \* perspectieven voor verbetering door te wijzen op activiteiten van mensen in het land zelf, en de mogelijkheid en moeilijkheid om die vanuit Nederland te ondersteunen;

maar ook: informatie over berusting, lijdelijk verzet en apathie, om te vermijden dat actief verzet geromantiseerd wordt tot altijd en overal optredend gevolg van onderdrukking;

- \* parallellen tussen verschijnselen in westerse en niet-westerse samenlevingen.

In veel gevallen zal de kwaliteit van de discussie beter zijn naarmate andere vakcollega's er intensiever bij betrokken zijn.

#### *Hoe afkeer en stereotypering tegengaan?*

Het tweede voorstel betreft de vraag, hoe om te gaan met reacties als afkeer en stereotypering. Hoewel wij deze houding niet gelijkstellen aan racistische uitingen, vinden wij wel dat zij gedeeltelijk dezelfde wortels hebben. Omdat het negeren ervan ons inziens gelijkstaat aan tolereren, en omdat ze het leerproces blokkeren, vinden we het noodzakelijk dat het onderwijs ze bestrijdt of voorkomt.

Houdingen tegenover taal en cultuur zitten echter diep geworteld. Wie ze wil verschuiven in de richting van respect, heeft aan een informatieve benadering niet voldoende.

Hoe kun je als docent zó met 'Poëzie uit de derde wereld' werken, dat het een bijdrage levert aan het bij de wortel bestrijden van de genoemde houdingen? Aan welke voorwaarden zou het door haar/hem te begeleiden leerproces moeten voldoen?

We kijken daartoe naar de mogelijkheden die het werken met poëzie als taalvorm biedt.

Poëzie, ook niet-westerse, is, als één van de maatschappelijk minst gecodificeerde taalvormen, een uitnodiging tot interpretatie. Gedichten zijn niet volledig gebonden aan gegeven functies en daardoor vastliggende betekenissen. Informatie daarover is slechts één hulpmiddel bij interpreteren. De lezer kan de woorden in een gedicht ontdoen van hun dagelijkse, evident lijkende betekenissen. Zij/hij verkent betekenissen, ontdekt bijbetekenissen, zet vraagtekens bij veronderstelde betekenissen en bedenkt alternatieven.

Haar/zijn betekenisgeving aan gedichten is een denk-, voel- en associatieproces. Dit proces wordt gestuurd door de tekst én door de lezer, relatief los van de auteur en de 'autoriteit' van diens situatie.

Poëzie interpreteren is tegelijk passief en actief taalgebruik. De lezer vormt zich een voorstelling naar aanleiding van een (in ons geval) niet-westerse gedicht en moet daartoe ook woorden zoeken in de 'eigen' cultuur, 'nomade worden in je eigen taal'.<sup>10</sup>

Wat het voorafgaande betekent voor de lespraktijk komt in de volgende paragraaf aan de orde.<sup>11</sup> Betekent het voorafgaande dat een informatieve benadering en die van de actieve betekenisgeving



door of in elkaar schuiven? Of dat het een vooraf gaat aan het ander?

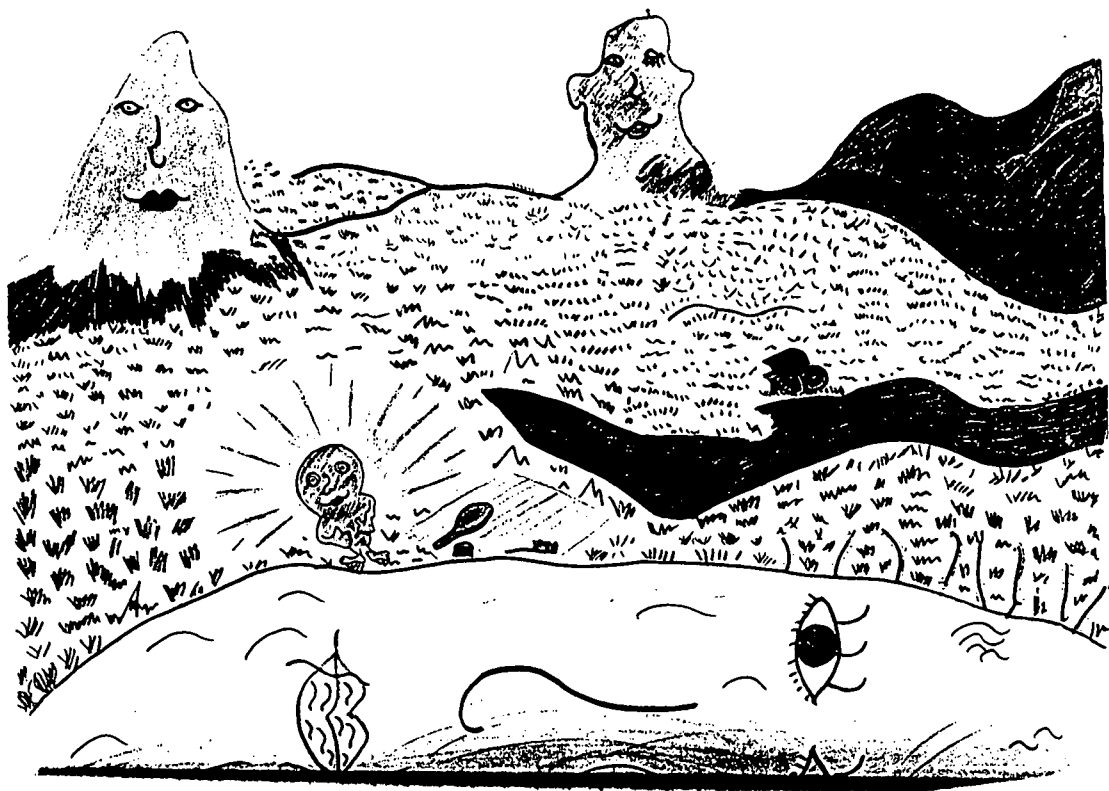
Ons uitgangspunt is, dat in de oriëntatiefase van een mondiaal vormend leerproces de verkenning van gevoelens, beelden, normen, etc., onmisbaar is. Het verkennen en 'maken' van betekenissen is daarvan bij poëzie een belangrijk onderdeel. Het lijkt ons goed deze activiteit te programmeren, grotendeels voorafgaand aan activiteiten die op informatieverwerking en meningsvorming gericht zijn. Hoe? Een mogelijkheid, stapsgewijze uitgewerkt, is de volgende:

individuele associatie — zelf beeldend vormgeven — collectief maken — analyse.

1 Wanneer de leerling individueel verwoordt wat in haar/hem leeft naar aanleiding van het gedicht of lied, gaat het om gevoelens en beelden, maar ook om kennis, gedachten en normen. Het langs schriftelijke weg leerlingen daarnaar vragen heeft dikwijls een minder stimulerende werking dan bijvoorbeeld leerlingen laten praten, pratenderwijs een flap laten invullen, of ze te laten experimenteren met verschillende manieren van voor-

dragen. De leerling ervaart dat haar/zijn associatie serieus genomen wordt, net als 'het' gedicht of lied.

2 Leerlingen geven beeldend, verhalend, dichtend, tekenend of spelend vorm aan wat bij hen is gaan leven naar aanleiding van het gedicht of lied. Beschouw het gedicht als een venster op het land, en teken wat je daardoor ziet. Schrijf een gedicht, geïnspireerd door het gedicht dat voor je ligt. Neem ervan over wat je aanspreekt: het onderwerp, of de titel, of de eerste of laatste regels, of een paar sleutelwoorden, en gebruik die als vertrekpunt voor je eigen gedicht, zijn opdrachtvormen waarmee in proeflessen geëxperimenteerd is. Ook een lijst met keuze-opdrachten in ieder boekje biedt aanknopingspunten. De leerling ervaart dat haar/zijn produkt serieus wordt genomen als cultuuruiting; dat cultuur iets is van een elite, van onderdrukte groepen, maar ook iets van haar/hemzelf. Zo inspireerde het gedicht 'Wie ik ben' leerlingen tot een tekening en een gedicht.



Wie ik ben

Ik kom van een streek  
waar de maan zich wast in de rivieren  
waar afgetekende, trotse bergen  
gelukkig neerkijken  
op kleine dalen vol heerlijke kruiden

Ik kom van een streek  
waar Indiaan, berg, vlakke, de zon,  
en ook mijn Kleine maan  
elke morgen opstaan  
om het prachtige landschap te vormen  
van mijn Puna

Uiteraard wordt de 'strekking' van het uitgangsgedicht lang niet altijd gevolgd in de produkten van leerlingen.

3 De docent organiseert een gezamenlijke bespreking en leerlingen wisselen associaties en verbeeldingen met elkaar uit. Zij ervaren dat de inbreng van andere leerlingen ook een realiteit is, naast die van henzelf.

Een 'rijke' situatie ontstaat wanneer deze uitwisseling plaatsvindt in een klas, waarin zowel Nederlandse als buitenlandse leerlingen zitten.<sup>12</sup>

Een voorbeeldsituatie: In een klas werden twee liederen uit Indonesië ten gehore gebracht. Nederlandse leerlingen gaven als eerste reactie *somber en vrolijk*, terwijl Surinaamse leerlingen kwamen met het beeldender *een man die huilend een viool bespeelt respectievelijk een rustig tropisch gevoel ... een tropisch gevoel is dat je door een landschap loopt, zó mooi en rustig, dat het niet geeft of de mensen die naast je lopen nu goede vrienden zijn of niet*. In een gesprek dat hierop volgde moedigden de laatsten de eersten aan ook concreter te worden in hun associaties. De verleiding om in afkeer of stereotypering te vervallen lijkt in zo'n situatie niet groot.

4 Analyse, noemen we de vierde stap. We schetsen deze stap, omdat we het belangrijk vinden lijn te brengen in de overgang van hiervoor genoemde activiteiten naar het verwerken van nieuwe informatie en meningsvorming.

De leerlingen worden gestimuleerd na te gaan wat de verschillende associaties en verbeeldingen zeggen over respectievelijk zichzelf, een medeleerling, het gedicht, de muziek of de achtergrond daarvan. Wellicht komt zij/hij nu vooringenomen standpunten op het spoor (normen, waarden, gewoonten, gewenning), en onderkent die als realiteit — zodat ze niet de macht krijgen het leerpro-

Wie ik ben

Ik kom van een streek  
waar de zon opkomt achter de flats  
waar huizen gebouwd zijn in een rij  
net onder de rook van Amsterdam  
waar je dag en nacht de snelweg horen kan.

(...)

ik kom van een streek  
waar iedereen van vroeg tot laat  
in de weer is, rept en haast  
om toch maar op tijd te wezen zeg,  
anders is de trein al weg, pech!

ces te blokkeren. De drempel naar activiteiten als in het begin van dit artikel genoemd (informatieverwerking, meningsvorming), is geslecht. Op heel kleine schaal krijgt nu een leerproces gestalte waarin voelen, denken, doen en vinden met betrekking tot mensen en situaties in ontwikkelingslanden gecombineerd zijn: onze 'definitie' van mondiale vorming.

#### Enkele slotvragen aan de lezer

Terug naar de boekjes. Voor een evaluatie van de serie is het nog te vroeg, voor kritische vragen en kanttekeningen niet.

We formuleren er drie.

\* Is het verstandig dat wij (VADO) er ongewild op aansturen dat het materiaal incidenteel en fragmentarisch door individuele docenten op het kopieerapparaat zal worden gelegd?

Ons uitgangspunt is: in het derde en vierde leerjaar is er bij het vak Nederlands ruimte voor een programma rond 'Poëzie uit de derde wereld'. Maar ... — luidt het argument van de uitgevers — scholen hebben geen geld voor de aanschaf van 'additioneel' lesmateriaal. Bovendien hebben docenten Nederlands met tijd en energie voor onderwijsvernieuwing en -verbetering nog veel op hun lijstje staan, dat minder ver van hun bed ligt.

\* Doet het werken met 'Poëzie uit de derde wereld' vanuit het vak Nederlands niet óf het vak óf mondiale vorming geweld aan?

Ons uitgangspunt: mondiale vorming is een onderwijsprincipe, een criterium voor leren en doceren, dat in principe bij elk vak toegepast kan worden. Het is niet 'iets' dat er pas kan zijn als bijvoorbeeld projectonderwijs is ingevoerd; het vak Nederlands biedt genoeg aanknopingspunten voor 'mondiaal-cursorisch' onderwijs.

Maar ... vanuit de vakdocent geredeneerd, ontbreekt in de boekjes onder meer gebruiksklare niveaudifferentiatie, uitwerking van poëzie-schrijfdidactiek, voordrachts-didactiek en interviewtechniek, en series gesloten vragen met antwoorden voor de docent. Daarnaast: is het vanuit het 'geweten' van de mondiale vorming wel verantwoord dat we de kans creëren dat leerlingen de gedichten gaan ontrafelen zonder veel andere betrokkenheid dan op het te halen cijfer?

\* Legt het werken met 'Poëzie uit de derde wereld' niet een te grote claim op de verhouding van de docent met de klas en die tussen de leerlingen

onderling?

Ons uitgangspunt is, dat leerlingen hun gevoelens en beelden verwoorden en dat ze persoonlijk verantwoordelijkheid nemen voor een standpunt of activiteit.

Maar ... veel leerlingen willen hun gevoelens niet uiten in een klas; velen houden er in die context niet van, persoonlijk te moeten kiezen. Sommigen beschouwen de aandacht voor niet-westerse poëzie en muziek als overbodig; de docent besteedt immers ook geen serieuze aandacht aan hun eigen jeugdcultuur?

## Noten

- 1 Eerder ontwikkeld lesmateriaal van het VADO-project: 'Op reis', een Colombiaproject voor de laagste klassen van het voortgezet onderwijs, en 'Vrouw, man, derde wereld', een project over seksualiteit en rolpatronen hier en in de derde wereld, voor de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs.

- 2 Op dit moment zijn de volgende *proefuitgaves* van leerlingenboekjes te koop of – voor klassikaal gebruik – te leen:

Indonesische poëzie (f 7,50), Chileense poëzie (f 5,—) en Palestijnse poëzie (f 6,—). Commentaar van gebruikers wordt verwerkt in de definitieve uitgave. Besteladres: VADO-project JJW, Oranje Nassalaan 51, 1075 AK Amsterdam, tel. 020 – 736869.

We overwegen na afronding van de vijf genoemde deeltjes aan boekjes over respectievelijk Turkse en Marokkaanse poëzie te beginnen.

- 3 Hierbij danken we de docenten die de lessen gegeven hebben voor hun waardevolle inbreng en commentaar: Marijke Baars, Maarten van der Burg, Els Helle, Renée Knijnenburg, Jelle van der Meulen, Joppi Tiersma, Mia Verhagen en Kees Visser. Tevens bedanken wij Suzanne van Norden voor haar waardevolle inbreng in de opzet van de proeflessen.
- 4 Gedichten van vrouwen en jongeren zijn echter ondervetegenwoordigd. Het lukte ons niet om daar via onze bronnen – in het Nederlands, Duits, Frans of Engels vertaalde bundels, materiaal van actiegroepen en universiteitsmedewerkers en in Nederland woonachtige dichters – voldoende aan te komen.
- 5 Ander materiaal / andere werkvormen zijn in zo'n situatie geschikter, bijvoorbeeld van de Anne Frank Stichting.
- 6 Het minder 'wit' en 'westers' maken van lesmateriaal zou je ook kunnen beschouwen als bijdrage aan het in de kiem bestrijden van racisme. Deze bijdrage wil 'Poëzie uit de derde wereld' leveren.
- 7 De combinatie van niet-westerse teksten en niet-westerse muziek, bijgeleverd op cassettebandjes.
- 8 Sonja Prins, pag. 22, fragment uit een gedicht over Dom Helder Camara.

- 9 Verslag Derde Spreker Driedaagse, pag. 30.

- 10 Deleuze en Guattari (zie literatuur) gebruiken deze uitdrukking in de volgende tekst: 'Hoeveel mensen leven er hedendage niet in een taal die de hunne niet is? Hoe velen kennen de eigen taal helemaal niet of nog niet, terwijl zij de grote taal waarvan zij zich hebben te bedienen slechts ontoereikend beheersen? (...) Hoe de eigen taal uit te graven (...) Hoe nomade, vreemde, zigeuner te worden in de eigen taal?'

- 11 Dit zijn slechts suggesties voor de docent, niet stapsgewijze uitgewerkt in het leerlingenmateriaal.

- 12 Het poëzieproject lijkt voor klassen met (veel) buitenlandse leerlingen niet ongeschikt. De thematiek van de gedichten – mits concreet – zal hen vaak aanspreken. Ze zijn vaak vertrouwd met poëzie als taalvorm: zo zijn Turkse kinderen gewend gedichten voor elkaar te schrijven.

Welke associaties zouden mensen in het land zelf hebben bij deze zin? Zou muziek van andere bevolkingsgroepen nog op de cassette moeten staan? Naar aanleiding van dergelijke vragen kunnen de buitenlandse leerlingen nu eens de deskundigen zijn.

## Literatuur

VADO-project *Stilte, wierook en verdriet* Chileense poëzie, proef-onderwijsuitgave, Amsterdam, oktober 1984  
VADO-project *Hier zullen we blijven, als een stekel van een kaktus* Palestijnse poëzie, proef-onderwijsuitgave, Amsterdam, februari 1985

VADO-project *Wind ademt in zijn eentje* Poëzie uit Indonesië, Oost-Timor en Nederland, proef-onderwijsuitgave, Amsterdam, november 1984

Vrije universiteit *Verslag van de Derde Spreker Driedaagse; Literatuur in de Derde Wereld* Deleuze, G. & F. Guattari *Kafka; pour une littérature mineure* Paris 1975

Prins, S. *Ook wij waren vluchtelingen; politieke gedichten 1979-1982* Breda, De Geus, z.j.

Ruhwandl, F. 'Wat is de bedoeling van intercultureel onderwijs?' in *Interaktie* april 1984, pag. 184-187