

Grenzeloos
*Intercultureel taalonderwijs
met fictionele teksten van hier
en elders*

'Intercultureel onderwijs (ICO) heeft als doel leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken. [...] Intercultureel onderwijs is, zoals eerder gesteld, geen afzonderlijk vak, maar een principe dat het hele onderwijs doordringt' (Notitie Intercultureel Onderwijs 1984, kamerstuk 18 709 nr. 1).

Ondanks de wettelijke basis is het maar matig gesteld met intercultureel onderwijs in Nederland. In dit artikel schetst Liesbeth Hooijberg in grove lijnen de stand van zaken op dit moment voor het onderwijs. Vervolgens zet zij de doelen van intercultureel onderwijs op een rijtje en legt uit waarom zij kiest voor fictionele teksten om het ICO-gehalte te verhogen. Tenslotte geeft zij een aantal concrete en direct bruikbare lessuggesties voor intercultureel taalonderwijs aan een- en meertalige leerlingen.

Zelf opgevoed met de Wereldbibliotheek heb ik, lerarenopleider en docente Nederlands als tweede taal aan hoger opgeleiden, van jongs af aan ervaren hoe verrijkend en vormend het lezen van romans, verhalen en gedichten uit de hele wereld kan zijn. Het verlegt je grenzen en geeft je een kijkje in andere culturen. Dat dit in onze multi-etnische samenleving geen overbodige luxe is, wordt door de wetgever al enige tijd onderkend. Sinds mei 1989 wordt van docenten verwacht dat ze intercultureel onderwijs (ICO) geven. Maar als je bijvoorbeeld kijkt naar het ICO-gehalte van de nieuwe methodes voor de basisvorming, dan blijkt dat toch wat mager te zijn. Voor de duidelijk-

heid: dat ICO-gehalte is te meten aan de hand van de volgende vragen: Waar gaan de teksten over? Wie heeft ze geschreven? Blijkt uit tekst-, thema- en voorbeeldkeuze dat Nederland een multiculturele samenleving is? In de meeste nieuwe methodes is dat te weinig het geval. De meeste teksten gaan over alledaagse Nederlandse gebeurtenissen. Als er al eens meertalige personen in voorkomen, dan is het vaak in een problematische situatie. Voor wat betreft literatuur zijn er wel fragmenten van bijvoorbeeld niet-westerse boeken opgenomen, maar er wordt vaak geen aanzet gegeven om te praten over culturele verschillen en overeenkomsten. En dat is jammer, te meer daar je fictie zo goed kunt gebruiken voor intercultureel (taal)onderwijs. Het ICO-gehalte moet dus door docenten zelf wat verhoogd worden. In dit artikel zal ik hier een aantal voorzetten voor geven.

Die voorzetten worden gedaan vanuit het perspectief van het taalonderwijs. Op de eerste plaats kan dat moedertaalonderwijs in het voortgezet onderwijs zijn, zowel aan eentalige als aan meertalige klassen. Maar het kunnen ook andere vormen van moedertaalonderwijs zijn, zoals in het basisonderwijs en de volwassenen-educatie.

Op de tweede plaats kan het taalonderwijs ook specifiek het onderwijs in Nederlands als tweede taal zijn, zowel in de eerste opvangklassen in het voortgezet onderwijs als in de internationale schakelklassen in het volwassenenonderwijs. Ook daar kan het van tijd tot tijd plezierig zijn om te werken met of naar aanleiding van een gedicht of een verhaal; zeker als de leerlingen in het genre of het verhaalverloop het een en ander herkennen, bijvoorbeeld omdat de personages uit een verwante cultuur komen.

Doelen

Wat kunnen de doelen zijn van het kiezen van literaire teksten uit andere culturen? Zowel voor één- als voor meertalige leerlingen geldt dat het belangrijk is om grenzen te verleggen, om verder te kijken dan je neus lang is, om als het ware mondiaal gevormd te worden, al klinkt dat laatste wel een beetje pretentius.

Voor de meertaligen komt er nog een doel bij: sommige teksten zullen ze herkennen, bijvoorbeeld wat betreft het genre. Zo kunnen

verhalen uit een verteltraditie een meertalige leerling interesseren omdat ze dat type verhalen of de waarden en normen die er uit spreken, kennen. Dit kan overigens voor meertalige kinderen die hier zijn opgegroeid in mindere mate gelden. Door die herkenning kan de motivatie tot lezen toenemen, wat voor meertaligen zo mogelijk nog belangrijker is dan voor eentaligen. Wie veel leest, verwerft een taal tenslotte sneller. Die motivatie, aangewakkerd door het klassikaal behandelen van literaire teksten, kan dan na verloop van tijd worden omgebogen naar het stimuleren van het lezen voor jezelf buiten de lessen.

Aansluitend op het vorige punt: als een anderstalige leerling een tekst herkent en er iets over kan vertellen in de klas, dan is zijn voor-kennis groter dan die van de eentalige klasgenoten. De meertalige leerling is dan even de 'deskundige'. Dit kan de status en de eigenwaarde van de leerling in kwestie vergroten met alle positieve gevolgen vandien (zie ook het artikel van Batelaan & Elkerbout in dit themanummer).

Een tegenargument voor al te veel nadruk op intercultureel onderwijs kan zijn dat men de tijd die ingeruimd wordt voor de eigen cultuur beter kan gebruiken voor de Nederlandse cultuur. De laatste moet de meertalige leerling zich per slot van rekening in meerdere of mindere mate nog eigen moet maken.

Daartegenover staat dat intercultureel onderwijs dat proces kan versnellen. Een nieuw concept (met de woorden en de kennis van de cultuur die daarbij horen) wordt sneller geleerd wanneer het gekoppeld kan worden aan een bekend concept. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld naar aanleiding van een tekst praten over betekenissen van spreekwoorden in het Nederlands en het bestaan van spreekwoorden met een gelijksoortige betekenis in de moedertaal van de leerling. Door de koppeling tussen doeltaal en eigen taal, wordt de doeltaal (en de erbij horende cultuur) sneller geleerd.

Proza en poëzie

Waarom moet men intercultureel onderwijs nu met *literaire* teksten geven? Is de krant niet goed genoeg, of allerlei brochures en folders uit het dagelijkse huis-aan-huis-aanbod? Natuurlijk is het ook nuttig en belangrijk om met

die teksten te werken; dat ik een pleidooi houd voor het werken met literaire teksten betekent niet dat de rest in de prullenbak moet.

Eén van de voordelen van gedichten en verhalen is dat het doorgaans korte teksten zijn. Dat is prettig in het onderwijs. Het groepsgevoel lezen met hoofd én hart van deze teksten past precies in de uurtjes die we hebben. Aandacht besteden aan mooie, aangrijpende, boeiende teksten kan bewerkstelligen dat de lezers buiten de les ook op zoek gaan naar dergelijke teksten. Als je (als tweede taalverwerver bijvoorbeeld) moeite moet doen om teksten te decoderen en te doorgronden, dan is het prettig dat ze ook de moeite waard zijn.

Daarnaast kunnen fictionele teksten goed gebruikt worden voor het vergroten van de taalvaardigheid. Grammatica, woordenschat, tekstbegrip, enzovoort, kunnen net zo goed geoeftend worden met teksten met interessante inhoud. Bovendien is de kans groot dat leerlingen zich aangesproken voelen door fictie. In dat geval kunnen de teksten ook aanknopingspunten bieden om te *spreken* over allerlei onderwerpen. En het oefenen van spreekvaardigheid is in het onderwijs nog steeds een ondergeschoven kind.

Ten slotte maken teksten uit allerlei landen ons duidelijk dat bepaalde zaken overal ter wereld van belang zijn. Warmte, veiligheid, vriendschap, liefde, voldoende middelen van bestaan hebben, enzovoort. Natuurlijk, verschillen zijn er ook, maar laten we het accent leggen op de overeenkomsten. Wij wereldburgers lijken kennelijk ook op elkaar.

In het tweede deel van het artikel geef ik voorbeelden van mogelijkheden tot intercultureel taalonderwijs met literaire teksten.

Achtergronden

Natuurlijk ben ik niet de eerste die nagedacht heeft over de doelen en de mogelijkheden van intercultureel (taal)onderwijs. De eerste, heel concrete publikatie waar ik naar verwijs is die van Bartie Thijs (1988). Een jaar of zes geleden heeft zij in het Handboek voor Intercultureel Onderwijs een buitengewoon boeiend artikel geschreven over het werken met niet-westerse gedichten in een meertalige klas van het voortgezet onderwijs. Daaruit citeer ik het volgende:

Doel is dat de leerlingen vertrouwd raken met niet-westerse gedichten en dat ze die begrijpen, dat hun kennis van de wereld wordt vergroot, dat ze zich inleven in de situatie van mensen uit niet-westerse landen en dat ze gemotiveerd worden tot creatief taalgebruik. (Thijs, p.2805-20)

Over tekstbegrip zegt Bartie Thijs het volgende:

- Een gedicht is een korte tekst; het is goed mogelijk er één of twee woorden uit te halen om dieper op de betekenis ervan in te gaan; bijvoorbeeld op de cultureel verschillende referentiekaders die aan een woordbetekenis verbonden zijn.
- Anders dan Nederlandse teksten bevatten de Nederlandse vertalingen of bewerkingen van niet-westerse gedichten relatief weinig woorden met eenzijdige westerse connotaties. Dat maakt de teksten toegankelijker voor leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.
- Er staat niet altijd wat er staat: poëzie bevat beeldspraak, een uitnodiging tot puzzelen.
- Een gedicht is in zijn geheel een uitnodiging tot interpretatie: woorden in een gedicht zijn vaak ontdaan van hun alledaagse bijbetekenissen en gevoelswaarden; de lezende leerling moet de ontstane 'lege plekken' zelf met betekenselementen vullen; leerlingen met een [andere, LH] etnisch-culturele achtergrond kunnen op die lege plekken associaties 'invullen' die voortkomen uit hun eigen concepten. (Thijs, p.2805-5)

Simpeler gezegd: elke lezer heeft een eigen interpretatie van het gedicht en die is uiteraard cultuurgebonden. Uitwisseling van die diverse interpretaties kan leiden tot levendige, zinvolle, interculturele lessen.

Thijs propageert dus een wijze van werken met gedichten die interactief is, waarbij een beroep gedaan wordt op de fantasie, de interpretatie en de beleving van de leerlingen, en waarbij niet slechts één interpretatie de juiste is. De nadruk ligt hierbij op interculturele uitwisseling en daardoor algemene vorming (kennis van de wereld).

De tweede publikatie waarin ik een deel van mijn ideeën verwoord zag, is het in 1990 verschenen boek *Literature*, samengesteld door Alan Duff en Alan Maley, in de reeks *Resource Books for Teachers*. Het boek geeft vele handrei-

kingen om met literaire teksten te werken als middel, niet als doel in het TAALONDERWIJS. *The twin aims of the activities proposed in this book are to encourage the students to give close and repeated attention to the text and, at the same time, to interact with others about it.* (Duff & Maley, p.10).

Het boek bevat geen cursus, maar bijna veertig uitgewerkte lessuggesties om met literatuur taal te leren, die de Nederlandse gebruiker natuurlijk van Nederlandstalige teksten moet voorzien. Van opzet is het boek niet intercultureel in directe zin, maar de lessuggesties kunnen heel goed worden uitgevoerd met teksten uit andere taalgebieden en culturen, opdat de werkwijze wel gelijk intercultureel wordt.

Voorbeelden

Duff en Maley hebben hun lessuggesties in tien categorieën geordend. Hieronder volgt een aantal van die categorieën. Bij het kiezen van Nederlandstalige teksten moet natuurlijk rekening gehouden worden met de interesses en het taalniveau van de leerlingen. Als bronnen voor Nederlandstalige teksten verwijs ik naar de literatuuropgave.

Met een selectie uit de categorieën zal ik een voorzet geven tot intercultureel onderwijs met fictionele teksten. Bij de oefeningen zal ik steeds aangeven hoe de taal geoefend wordt en daarnaast hoe naar aanleiding van de teksten interculturele uitwisseling plaats kan vinden.

RECONSTRUCTIE De eerste werkwijze die Duff en Maley geven is de reconstructie van teksten. De gekozen tekst wordt incompleet of defect aangeboden. De leerlingen moeten de tekst óf aanvullen óf herstellen. Dat kan op verschillende manieren en verschillende aspecten van taalonderwijs kunnen ermee geoefend worden. Ik geef een selectie van de werkvormen.

- Gooi de versregels in een strofe door elkaar en laat de leerlingen de strofe herstellen. Bij deze oefening wordt een beroep gedaan op de kennis van de zinsbouw van leerlingen. Bijvoorbeeld:

*naar die zeven sprietjes gras
die er helemaal niet was.
en daar zag opa dan een koe*

Opa keek vaak in onze tuin

(fragment van Opa, Willem Wilmink)

De rest van het gedicht luidt als volgt en kan na bovenstaande oefening aan de leerlingen gegeven worden.

*En later in het ziekenhuis
kon hij verwonderd vragen
waarom ze toch de buitenmuur
uit zijn kamer hadden geslagen*

*Voor opa was het doodgaan
dus niet zoiets als nacht:
het was de steeds grotere ruimte
die hij voor zichzelf had bedacht.*

Naar aanleiding van dit gedicht kan gesproken worden over: Waar gaat dit gedicht over? Denk je dat opa bang is voor de dood? Wat zou zou er met opa aan de hand kunnen zijn?

Ik heb dit gedicht vaak gebruikt in het tweede-taalonderwijs aan volwassenen en menigmaal ontstond er naar aanleiding van de inhoud een gesprek over de concepten van de dood in verschillende culturen en levensbeschouwingen. Hierbij ondervond ik altijd een grote mate van nieuwsgierigheid en acceptatie van de verschillende concepten bij de cursisten.

- Geef alleen een deel van de tekst en laat de tekst aanvullen. Bijvoorbeeld: Geef een onafgedicht. De titel ontbreekt, het slot ontbreekt en informatie omtrent de herkomst van het gedicht ontbreekt ook. Iedereen moet de ontbrekende gegevens aanvullen (slot, titel en herkomst).

*In de metro
kijkt niemand iemand aan
noch spreekt elkaar.*

*In de bus
kijkt niemand iemand aan
noch spreekt elkaar.*

*Op het werk
gaat geen tijd verloren.
Niemand kijkt iemand aan
noch spreekt elkaar.*

*Op straat
kijkt niemand iemand aan
noch spreekt elkaar.*

Thuis ...

(Juan Heinsohn Huala. Uit: *Alleen de herinnering is niet voldoende. Chileense poëzie*)¹

Bij deze oefening moeten de leerlingen de taal productief gebruiken. Het is een 'veilige' oefening, het slot hoeft maar één of twee regels te zijn en de zinnen mogen net zo kort zijn als in het gedicht zelf. Voordat het slot bedacht kan worden, moet het gedicht begrepen zijn. Het voordeel is dat het gedicht erg doorzichtig is en dus ook gebruikt kan worden voor tweede-taalverwerwers die nog aan het begin van hun taalverwerving staan.

Het interculturele bestaat er hier uit dat de lezer op het verkeerde been gezet wordt: dit lijkt een westerse tekst maar is het niet. Ook in zogenaamde ontwikkelingslanden bevinden zich grote steden met een jachtige levensstijl.

Bij de bespreking van het gedicht zullen diverse mogelijkheden worden geopperd over waar het gedicht vandaan komt; in de meeste groepen zal het een verrassing zijn dat het gedicht uit Chili komt. Enkelen zullen wel de (oorspronkelijke) titel 'Samenleving' bedacht hebben, en het is mij ook al één keer voorgekomen dat iemand het originele slot bedacht had, namelijk 'thuis kijken we allemaal tv'.

- Verwijder de interpunctie, structurering, alinea-indeling en/of de indeling in versregels en laat de leerlingen de tekst herstellen. Bij deze oefening wordt vooral de grammaticale kennis geoefend. Bijvoorbeeld:

*Begrijp je wanneer ik lach is dat een teken van geluk
en wanneer ik huil is dat een teken van bitterheid
dus wanneer ik huil lach me dan niet uit*

(Lucas Sigel. Uit: *O nag, kom gou, blij weg! Zuid-afrikaanse poëzie*)

Als de leerlingen de tekst hersteld hebben, kan men bijvoorbeeld praten over in welke situatie het bovenstaande voor kan komen.

- Schuif twee of meer teksten in elkaar. Dat

kunnen gedichten, artikelen of verhaaltjes zijn. Laat de leerlingen ze weer uit elkaar halen. Afhankelijk van het taalniveau van de leerlingen kunnen de teksten al eerder behandeld zijn in de les of nieuw zijn. Bij deze oefening wordt onder andere een beroep gedaan op kennis van interpunctieregels. Bijvoorbeeld: het gedicht 'Opa' van Willem Wilmink wordt aangeboden, vermengd met het gedicht 'In memoriam mijn hond' van Wim de Vries.

In Memoriam mijn hond Opa

*Ik noemde hem opa omdat hij
op hem leek.
Opa keek vaak in onze tuin
Naar die zeven sprietjes gras
Dezelfde rimpels in zijn kop
en iets ondeugends in zijn ogen.
en daar zag opa dan een koe
die er helemaal niet was.
Ook zijn manier van lopen een
beetje housterig met toch nog
iets hautains.*

*En later in het ziekenhuis
kon hij verwonderd vragen
waarom ze toch de buitenmuur
uit zijn kamer hadden geslagen*

*Net voor hij doodging keek hij
mij nog even aan en trok zoals
altijd zijn lippen op.
Voor opa was het doodgaan
dus niet zoiets als nacht:
- Dan zei ik Opa lacht.
Ik legde mijn hand zacht op zijn kop
en streelde hem nog even.*

*het was de steeds grotere ruimte
die hij voor zichzelf had bedacht.
Het was alsof hij daarop had
gewacht.
Dag opa zei ik nog,
hij sloot zijn ogen en was
overleden.*

Naar aanleiding van het gedicht van Wim de Vries kunnen de leerlingen stil staan bij de vraag wat er typisch Nederlands (of Engels) aan dit gedicht is. De Nederlandse houding ten opzichte van huisdieren is heel bijzonder.

Het houden van huisdieren kan bij mensen uit andere culturen veel verbazing opwekken.

- Haal bepaalde onderdelen uit de tekst (bijvoorbeeld inhoudswoorden, functiewoorden of bijvoeglijke naamwoorden), en maak er een gatentekst van. Laat de leerlingen de tekst herstellen. Al naar gelang de woorden die wegge laten zijn, kan deze oefening een beroep doen op bijvoorbeeld grammaticale kennis, spelvaardigheid en/of woordenschat. Aan de hand van onderstaande tekst kan gesproken worden over bijvoorbeeld huwelijksrituelen.

Het meisje dat niet wilde trouwen

*Er ... eens een man die drie dochters Twee van
hen al maar de derde te
..... Op een dag een aanbidder haar het hof
..... Hij haar vader om haar hand. Haar vader
.....: "Ik ... hierover geen beslissing
maar naar haar toe en wat ze er zelf over!"
Die aanbidder haar kamermeisje en ... haar veel
geschenken. Daarna hij met het meisje zelf
..... Ze verschrikt: "Ik uitgetrouwde!"
en weg van huis om zich in het bos te*

(fragment uit: *Swahilisprookjes*)

REDUCTIE De tweede categorie werkvormen die Duff en Maley in hun appendix noemen, is die van de reductie. De leerlingen moeten met dit type oefeningen de tekst inkorten door er bepaalde elementen uit te halen.

- Uit een verhaal moeten de leerlingen bepaalde grammaticale categorieën verwijderen (bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden, bijzinnen, enzovoort)
- De aangeboden tekst moet in een aantal stappen tot nul gereduceerd worden door steeds een woord of zin per keer weg te laten. Elke tussentijdse versie moet zowel grammaticaal als betekenisvol zijn. (De ingekorte versies kunnen worden gebruikt als uitgangspunt voor de categorie uitbreidingsactiviteiten, zie onder **UITBREIDING**). Bij de onderstaande oefening moeten de leerlingen een tekst goed begrijpen en bovendien een goede tekst kunnen maken. Bijvoorbeeld:

De man, die steeds door zijn vrouw gedragen werd

Er was eens een man, die steeds op de rug van zijn vrouw werd gedragen, omdat hij zo klein was. Wanneer zij bij kleine riviertjes kwamen klauterde hij bij zijn vrouw steeds op de rug en liet zich erover dragen. Het was een heel gewone, kleine man, die van nature klein was. En daar hij zo klein was, moest hij zich door zijn vrouw bij het urineren laten helpen, doordat zij hem als een klein kind zijn behoefte liet doen. Geen wonder dat mijn grootvader vertelde, hoe hij urineerde. Hij had hem namelijk daarbij gadegezien en gezien hoe zijn vrouw hem vasthielt. Stellig heb ik heel wat vergeten van wat hij nog gewoon was erover te vertellen. Pijlen en koker van de man werden steeds voor hem gedragen als hij door het water moest. Daar de kleine man zo onaanzienlijk was, zou het water hem steeds ver over de kanten van zijn laarzen zijn gegaan. Dus moest hij altijd door het water worden gedragen, ook wanneer dit erg ondiep was. Geen wonder, want hij was werkelijk heel klein.

Wanneer hij door het water was gekomen, nam hij weer de pijlen aan om te jagen. Als hij wild had gedood, moest zijn vrouw het dragen, want daar hij zo klein was, begaf hij zich nooit uit haar nabijheid.

Hij was gewoon over rivieren en stromen op haar rug te worden gedragen. En hoewel hij zo klein was, doodde hij gewoonlijk het meeste wild, want hij kon zich gemakkelijker dan de andere jagers verbergen.

En als zij in de zomer op de rendierjacht waren, kon hij veel dichter op het wild aansluipen dan alle anderen.

(Uit: Volkssprookjes en legenden van de Eskimo's)

De opdrachten kunnen zijn:

a haal de herhalingen eruit.

b haal de verteller eruit.

Na stap b luidt het verhaal ongeveer als volgt.

Er was eens een man, die steeds op de rug van zijn vrouw werd gedragen, omdat hij zo klein was. Wanneer zij bij kleine riviertjes kwamen klauterde hij bij zijn vrouw steeds op de rug en liet zich erover dragen. Zijn vrouw liet hem als een klein kind zijn behoefte doen. Pijlen en koker van de man werden voor hem gedragen als hij door het water moest. Als hij wild had gedood, moest zijn vrouw het dragen. Hij doodde gewoonlijk het meeste wild, want hij

kon zich gemakkelijker dan de andere jagers verbergen en dichter op het wild aansluipen.

Stap c: vertel het verhaal in één zin.

UITBREIDING Deze categorie is als het ware tegenovergesteld aan die van de reductie. De leerlingen moeten bij deze oefeningen bijvoorbeeld woorden aan een tekst toevoegen. Er wordt bij deze oefeningen vooral een beroep gedaan op produktief taalgebruik.

Bijvoorbeeld:

- Laat de leerlingen bepaalde grammaticale items toevoegen aan een tekst, bijvoorbeeld bijvoeglijke naamwoorden of bijwoorden. De leerlingen oefenen zodoende met hun woordenschat en zinsbouw.

VERVANGING Bij deze categorie oefeningen moeten de leerlingen bepaalde elementen weghalen en vervangen door andere. Dit kan bijvoorbeeld leiden tot een grammaticale oefening:

- Leerlingen veranderen de bedrijvende vorm door de lijdende vorm (of vice versa).
- Leerlingen zetten de tekst in een andere werkwoordstijd.

Of de werkvorm kan gebruikt worden als een woordenschatoefening:

- Leerlingen vervangen zo veel mogelijk inhoudswoorden door synoniemen of door antoniemen (het tegengestelde).

Deze werkvorm kan ook gebruikt worden om schrijf- of spreekvaardigheid te oefenen:

- Leerlingen veranderen het point of view in het verhaal.
- Leerlingen veranderen een gedicht of een kleurrijk verhaal door belangrijke beelden of uitdrukkingen door andere te vervangen. Bijvoorbeeld:

Aan mijn moeder

*Ik heb heimwee naar het brood van mijn moeder
Haar koffie,
Haar aanraking...
Mijn kinderjaren groeien in me*

Dag na dag
En ik hecht aan het leven want
Als ik stierf zou ik me schamen
Voor de tranen van mijn moeder.

Leg mij, als ik op een dag terugkeer,
Als een sluier voor je wimpers
Bedeek mijn botten met gras
Gezegend door de zuiverheid van je hielen
En verstevig mijn banden
Met een lok van je haar
Met een draadje dat hangt aan de sleep
van je jurk....

Misschien zou ik een god worden,
Een god zou ik worden...
Als ik het diepste van je hart zou aanraken !

Maak van mij, als ik terugkeer,
Brandstof voor je oven...
Een waslijn op het dak van je huis.
Mijn weerstand is gebroken
Zonder je dagelijks gebed.
Ik ben afgeleefd: geef me de sterren van
mijn jeugd terug

Zodat ik met de vogeltjes
De terugtocht kan maken
Naar het nest waar jij wacht !

(Mahmud Darwish. Uit: *Hier zullen we blijven als de stekel van een cactus. Palestijnse poëzie*)

De eerste opdracht bij dit gedicht luidt: onderstreep de versregel(s) die het meest aanspreken en vertel waarom dat zo is. Bij nabespreking blijkt stevast dat mensen zeer divers kiezen.

De volgende vraag is: waar zou het gedicht vandaan kunnen komen, en waarom? Dit levert interessante gezichtspunten en redenties op. Vervolgens wordt prijsgegeven dat dit een Palestijns gedicht is, en dat 'moeder' staat voor moederland. Waarom zou dat zo zijn, en in welke situaties komen dat soort verschijnselen voor? Stof genoeg voor een interessant klasgesprek.

Hierna kan de laatste opdracht uitgevoerd worden: als we niet geheimzinnig hoeven doen in verband met de moeilijke verhouding tussen Palestijnen en Israeli's, welke beelden zou je dan kunnen veranderen?

Tot besluit

Op deze manier geven Duff en Maley nog vele categorieën en lessuggesties. Het voert te ver om van alle lessuggesties voorbeelden te geven.

De oefeningen heb ik meestal uitgevoerd in klassen met volwassen anderstaligen in verschillende stadia van taalverwerving en met een- en meertalige studenten aan de lerarenopleiding in Amsterdam. Beide groepen leerlingen waren stevast enthousiast. De oefeningen bieden mogelijkheden om met elkaar ervaringen uit te wisselen zonder dat één groep leerlingen altijd meer weet en meer heeft te vertellen dan de ander. Ik ben ervan overtuigd dat ook in andere vormen van onderwijs zeer goed met fictionele teksten gewerkt kan worden ten behoeve van intercultureel (taal)-onderwijs.

Literatuur

- Barüske, Heinz, *Volkssprookjes en legenden van de Eskimo's*. Rijswijk, Elmar, 1988.
Berwouts, Kris, *Swahilisprookjes*. Rijswijk, Elmar, 1993.
Duff, A. & A. Maley, *Literature*. Oxford, Oxford University Press, 1990
VADO-project HSJJW, *Alleen de herinnering is niet voldoende. Chileense poëzie*. Uit de serie 'Poëzie uit de derde wereld. Breda, De Geus, 1987.
VADO-project HSJJW, *Hier zullen we blijven als de stekel van een cactus. Palestijnse poëzie*. Uit de serie 'Poëzie uit de derde wereld. Breda, De Geus, 1989.
Thijs, B. 'Niet westerse poëzie' in: *Handboek intercultureel onderwijs*, februari 1988, p.2805-3 - 2805-26.

Noten

- 1 Alle gedichten in de bundel zijn tweetalig afgedrukt, waardoor in een meertalige klas een extra eindopdracht kan zijn: wie kan en wil het gedicht in de oorspronkelijke taal voorlezen.
- 2 Ook in deze bundel zijn de meeste gedichten in twee talen afgedrukt (zowel het Nederlands als het Arabisch).
- 3 Dit artikel is tot stand gekomen dankzij de medewerking van Elsbeth van der Laan-van Wees