



José María Arguedas. Foto: Diffusie

POËZIE ALS INTERCULTURELE ONTMOETINGSPLEK

Inspiratie uit de Spaanstalige wereld

In dit artikel reflecteert Marloes Mekenkamp (Radboud Universiteit) op de pedagogische en didactische potentie van poëzie voor het moderne vreemdetalenonderwijs, geïnspireerd door dichters en onderwijzers uit de Spaanstalige wereld, zoals José María Arguedas, Paloma Martínez-Cruz en Elicura Chihuailaf. Ze geeft tevens een aantal suggesties voor gedichten die behandeld kunnen worden binnen het schoolvak Spaans.

MARLOES MEKENKAMP

Sommigen zullen José María Arguedas (1911–1969) kennen als een van de meest gevierde schrijvers van Peru. Minder mensen weten dat hij ook een gepassioneerde leraar was; ondanks zijn literaire successen zei Arguedas meer dan eens dat hij geboren was om docent te zijn. Toen hij van 1939 tot 1941 les gaf op een school in de Andes, kwam hij voor een bijzondere uitdaging te staan. De leerlingen op deze school kwamen veelal uit gemarginaliseerde, inheemse gemeenschappen en mestiezen-gemeenschappen die voornamelijk het Quechua spraken en het Spaans als tweede taal hadden. De traditionele lesmethodes, zo observeerde Arguedas, sloegen niet aan bij deze leerlingen. Gedwongen door deze situatie en toegewijd aan het docentschap, ontwikkelde hij een voor

zijn tijd unieke kijk op wat we vandaag de dag intercultureel onderwijs noemen.

In zijn pedagogiek stond het emanciperen van de leerlingen en het doorbreken van de hiërarchie tussen docent en leerling centraal. Poëzie speelde een belangrijke rol in deze processen. Voor Arguedas was poëzie een van de vormen om de leerlingen meer in contact te brengen met het Spaans en tegelijkertijd de creativiteit en eigenwaarde van de leerlingen te bevorderen. Het lezen van poëzie was op zichzelf al een vorm van verzet. Volgens de literaire critici uit de tijd van Arguedas zou het werk van bepaalde dichters namelijk te moeilijk zijn voor 'het plebs'. Maar deze gedichten bleken allesbehalve te moeilijk. Ze inspireerden. Onder begeleiding van Arguedas schreven de leerlingen een literair tijdschrift, *Pumacahua* (1940/2018), waarin ze niet alleen hun reflec-

ties over het werk van gevestigde Peruaanse dichters deelden, maar ook hun eigen gedichten over lokale gebruiken en de inheemse culturen in de Andes publiceerden. Door te spelen met de taal ging hun spreek- en schrijfvaardigheid vooruit en werd tegelijkertijd hun creativiteit gestimuleerd. De merkbare invloed van het Quechua in het Spaans van de leerlingen werd door Arguedas niet afgestraft of geridiculiseerd (zoals gebruikelijk was in die tijd); het werd bekeken als een conflict tussen twee talen, tussen twee culturen, een conflict waarin, zoals we ook in Arguedas' eigen literaire werk opmerken, tevens een grote poëtische kracht schuilt.

Arguedas inzet op de emanciperende kracht van poëzie kunnen we situeren in een lange traditie schrijvers in de Spaanstalige wereld voor wie poëzie geen onaantastbare, elitaire kunstvorm is, maar een culturele expressie

die leeft, die verweven is met de samenleving. Dit biedt unieke kansen, zoals Arguedas in zijn tijd al zag, voor het onderwijs, en – zoals ik wil betogen in dit artikel – niet in de laatste plaats voor het onderwijs in de moderne vreemde talen (mvt) in Nederland.

Geïntegreerde taal- en cultuurlessen

In Nederland zijn er steeds meer docenten en onderzoekers die pleiten voor dynamischer literatuuronderwijs binnen de mvt-lessen. In de huidige exameneisen van de mvt, maar ook in de lespraktijk, wordt het literatuuronderwijs vaak nog als een apart segment behandeld. Echter, in lijn met internationale onderzoeken over het thema, stellen Schat et al. (2018) dat een geïntegreerd literatuuronderwijs, waarbij een strikt literaire benadering wordt losgelaten en er meer aandacht is voor taalvaardig-

Gedichten geven leerlingen een kans om in contact te komen met oneindig veel verschillende werelden, culturen en ervaringen

heid en culturele inhoud, het mvt-onderwijs kan verrijken en verdiepen. Zo kan het lezen van literatuur bijdragen aan het ontwikkelen van de taalvaardigheid, door het maken van zogenaamde leeskilometers. Maar literatuur kan ons ook input geven om te leren over de culturen van de doeltaal en zodoende bijdragen aan het ontwikkelen van interculturele competenties. Hierbij leren leerlingen zich inleven in andere culturen en ontwikkelen ze het vermogen 'om adequaat om te kunnen gaan met de eigen culturele achtergrond in interactie met andere culturen' (p. 14). Esther Schat (2022) heeft bijvoorbeeld laten zien hoe romans in de lessen Spaans gebruikt kunnen worden om op een genuanceerde manier te leren over complexe maatschappelijke thema's zoals migratie.

Poëzie is tot nu toe een nog wat onderbelicht genre in deze onderzoeken. En dat terwijl poëzie, mijns inziens, een unieke bijdrage kan leveren aan geïntegreerde taal- en cultuurlessen. Poëzie behandelt, net als veel hedendaagse romans, culturele, sociale en politieke thema's. Zoals ik hierboven al opmerkte, is poëzie in de Spaanstalige wereld nauw verbonden met de samenleving. Poëzie is niet alleen te vinden in dichtbundels maar leeft, om de woorden van Kila van der Starre (2021) te gebruiken, ook veelal buiten het boek: op straat, in politieke bijeenkomsten, in migrantengemeenschappen, in de inheemse culturen. Het is traditioneel gezien een medium voor kennisoverdracht, om individuele of collectieve identiteiten te uiten, om rituelen uit te voeren,

om te protesteren. Gedichten geven leerlingen dus een kans om in contact te komen met oneindig veel verschillende werelden, culturen en ervaringen. Poëzie bezit daarnaast nog een aantal onderscheidende kenmerken die tot een bijzondere lezershouding uitnodigen, en zo een mooie aanvulling zijn op het lezen van proza.

Zo zijn gedichten over het algemeen kort, waardoor ze een kortere aandachtsperiode vereisen en gemakkelijker binnen een les behandeld kunnen worden. Dit biedt de ruimte om met meer aandacht te lezen. Waar romans ingezet kunnen worden om leeskilometers te maken, zoals Schat et al. (2018) voorstellen, nodigt poëzie uit om te vertragen. We kunnen ons laten verwonderen door nieuwe woorden, door de verschillende betekenissen en associaties die worden opgeroepen tijdens het lezen, door de speelsheid en de creatieve potentie van de taal zelf. Jeroen Dera (2019) heeft eerder het belang benadrukt van een open, speelse houding bij het behandelen van poëzie. Een stimulerende poëzieles, volgens Dera, zou minder moeten inzetten op het vinden van de 'juiste' interpretatie, waarin het gedicht als puzzel wordt opgelost, en meer de ruimte moeten bieden voor eigen interpretaties van leerlingen, en aanmoedigen tot persoonlijke reflectie en creativiteit. Dit kan, zoals Arguedas ook zag gebeuren bij zijn leerlingen in de Andes, bijdragen aan de ontwikkeling van een actieve, autonome en mogelijk ook kritische houding van leerlingen.

Gedichten voor geïntegreerde taal- en cultuurlessen Spaans

Federico García Lorca (Spanje) – 'Ciudad sin sueño' en 'Vals en las ramas'
María Sabina (Mexico) – 'Mujer espíritu'
Cristina Rivera Garza (Mexico) – 'Las feministas'
Washington Delgado (Peru) – 'Un caballo en la casa'
Mayra Santos-Febres (Puerto Rico) – 'poema 15' (*Boat people*)
Victoria Santa Cruz (Peru) – 'Hay que barrer'
Cristina Peri Rossi (Uruguay) – 'Poema 26' (*Estado de exilio*)
Nicolas Guillén (Cuba) – 'La canción del bongó'

Kader 1

De muzikaliteit van veel gedichten biedt daarnaast een uitgelezen kans om te oefenen met de uitspraak van de taal

Een ander onderscheidend kenmerk van de poëzie is haar orale, muzikale kwaliteit. Vaak komt een gedicht pas echt binnen als we het hardop lezen. Dan voelen we hoe ritme, rijm en klank nauw verbonden zijn met de thematiek van het gedicht en laten we ons even meevoeren in de wereld van de dichter. De muzikaliteit van veel gedichten biedt daarnaast een uitgelezen kans om te oefenen met de uitspraak van de taal. Waar veel leerlingen bang zijn om een vreemde taal daadwerkelijk te spreken, kan het samen reciteren, of misschien zelfs zingen, van gedichten hen op een speelse manier in aanraking brengen en laten oefenen met nieuwe ritmes en klanken. De poëzie van Federico García Lorca leent zich bijvoorbeeld uitstekend voor zo'n oefening (zie kader 1 voor verdere suggesties).

De muzikaliteit van poëzie is bovendien sterk verweven met het lichaam. Als we een gedicht voordragen, of zingen, betrekken we niet alleen ons hoofd, maar ook ons lichaam bij het lezen. We voelen de vibratie van de woorden in onze mond, in onze borstkas. We gebruiken onze mimiek, we zetten onze handen in om bepaalde woorden te benadrukken. We kunnen er bijvoorbeeld ook bij gaan staan of bewegen in de ruimte. Paloma Martínez-Cruz (2015), die de culturen en ervaringen van mensen van Latijns-Amerikaanse afkomst in de Verenigde Staten onderzoekt, benadrukt het belang van het betrekken van het lichaam in het interculturele onderwijs. Ze stelt dat in het Westen kennisoverdracht voornamelijk via het hoofd gaat, terwijl in het lichaam voor veel culturen een eigen wijsheid huist. Door het betrekken van het lichaam, kunnen we ons openen voor andere wereldbeelden, waar op hun beurt weer andere kennissystemen aan ten grondslag liggen. Denk bijvoorbeeld aan de sjamanistische gedichten van de Mexicaanse María Sabina waarin lichaam en taal, mens en natuur, nauw met elkaar verbonden zijn. Hier kunnen we over leren als we haar poëzie in stilte lezen, maar dit kunnen we nog beter ervaren als we onze stem en ons lichaam hierbij actief gebruiken. Een lichamelijke benadering van Sabina's gedichten maakt dat we niet alleen worden uitgenodigd tot een nieuwe manier van denken, maar mogelijk ook een tijdelijke, andere manier van in de wereld zijn.

Lees het gedicht van Elicura Chihuailaf en zoek de woorden op die je nog niet kent. Lees het gedicht daarna nog eens, maar nu hardop. Wat voor gevoel roept het gedicht bij je op? Waarom denk je dat het gedicht een verbinding maakt tussen het water, het vuur, de zon, de natuur en het woord? Probeer, zoals de dichter voorstelt, de keten van associaties uit te breiden. Je kunt hierbij de retorische vraag gebruiken als structuur om je eigen regels aan het gedicht toe te voegen.

El agua de la vida
(*Biodiversidad, reciprocidad*)

¿Sí, ¿quién puede dudarlo?
me dicen: El Agua es la Vida
¿Pero qué hace el Agua
sin el Aire?
¿Pero qué hacen el aire
y el agua sin la Tierra?
¿Pero qué hace la Tierra
sin el Fuego?
¿Pero qué hace el fuego
sin el Sol?
¿Pero qué hace el Sol
sin la ceniza de la Luna?
¿Pero que hace la Luna
sin el canto del Silencio?
¿Pero qué hace el silencio
si no sucede la Contemplación?
¿Pero qué hace la contemplación
sin la Palabra?
¿Pero qué hace la Palabra
sin el aliento de la Naturaleza?
¿Pero qué hace la Naturaleza
sin el Agua de la Vida?*

*Por favor, continúe usted este poema:
En medio de los últimos bosques
En el rocío de la madrugada
A orillas de los menguados ríos
saltos, lagos
Mirando los barcos en el horizonte
del mar
y en el aire contaminado del día...
En la cumbre nocturna y más delirante
de la imaginación.

Kader 2

Als het leren van een nieuwe taal ons toegang geeft tot andere werelden, dan kan het lezen van poëzie verdieping aanbrengen in ons contact met deze andere werelden

Elicura Chihuailaf

Ik zal een aantal van deze ideeën verder illustreren aan de hand van het gedicht 'El agua de la vida' van Elicura Chihuailaf (zie kader 2). Dit gedicht kan ons allereerst iets leren over de literatuur van Chili. Chihuailaf (1952) is een Mapuche dichter die zowel in het Mapudungun als in het Spaans schrijft en bekend staat om het bouwen van bruggen tussen verschillende culturen en talen in zijn poëzie. In 2020 won hij, als eerste inheemse schrijver, de nationale prijs voor de literatuur in Chili. Het gedicht 'El agua de la vida' (2020), dat in toegankelijk Spaans is geschreven, kan tevens ingezet worden om te oefenen met bepaalde taalvaardigheden: met de uitspraak van het Spaans, of met het uitbreiden van het vocabulaire bijvoorbeeld. Een interculturele benadering van het gedicht zou vervolgens aandacht kunnen besteden aan de thematiek van de tekst in relatie tot de culturele achtergrond van de dichter.

In 'Agua de la vida' lezen we een lange lijst aan associaties tussen de verschillende elementen: te beginnen met het water, en daarna de lucht, de aarde en het vuur. Vervolgens verwijst de dichter naar de zon en de maan. Ten slotte noemt hij de stilte, de contemplatie, het woord. Het gedicht suggereert dat alles in de natuur met elkaar verbonden is en dat de mens hier niet los van staat: de taal heeft de zuurstof van de natuur nodig, en de natuur heeft weer het water nodig. Chihuailaf lijkt hier uitdrukking te geven aan een aantal belangrijke ideeën uit de Mapuche cultuur. Voor de Mapuche is het water de voornaamste bron van het leven: niet alleen het biologische leven, maar ook het spirituele leven. Hedendaagse Mapuche activisten benadrukken dan ook het belang van het in harmonie samenleven met de natuur.

Wat voor gevoel roepen deze associaties op in het gedicht bij de leerlingen? Herkennen ze zich in het idee dat mens en natuur nauw met elkaar verbonden zijn? Hoe zien zij de relatie tussen mens en natuur? Hoe is bijvoorbeeld onze relatie met het water in Nederland? Het bijzondere aan dit gedicht is dat de dichter ons aan het einde van de tekst expliciet vraagt om een reactie te geven: 'continúe usted este poema'. Een mooie opdracht

zou dus kunnen zijn om de leerlingen de keten van associaties die de dichter is begonnen, te laten afmaken. De vorm van de retorische vraag in het gedicht biedt daarbij een structuur waarbinnen de leerlingen kunnen experimenteren met het uiten van hun eigen ideeën over het onderwerp in het Spaans.

Tot slot

Als het leren van een nieuwe taal ons toegang geeft tot andere werelden, zoals vaak wordt gezegd, dan kan het lezen van poëzie verdieping aanbrengen in ons contact met deze andere werelden. Zoals ik in dit artikel heb willen laten zien, maakt de veelzijdigheid van de Spaanstalige poëzie het een inspirerend en tegelijkertijd toegankelijk genre om te leren over de verschillende culturen binnen de Spaanstalige wereld. Het speelse, open karakter van de poëzie maakt het tevens het uitgelezen genre om aan de slag te gaan met de interculturele vaardigheden van de leerlingen, waarbij de wereld van de leerling niet losstaat van de wereld in het gedicht. Poëzie kan zo bijdragen aan taal- en cultuuronderwijs dat werkelijk intercultureel is, en waar we niet alleen leren over de culturen van de doeltaal, maar met de culturen van de doeltaal. ■

LITERATUUR

- Chihuailaf, E. (2020). 'El agua de la vida'. *Latin American Literature Today*, 1(16).
- Dera, J. (2019). Gedichten als smokkelwaar: Poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 147–158.
- Martínez Cruz, P. (2015). Performance pedagogy in the Latino literature classroom: Guillermo Gómez-Peña's La Pocha Nostra. In F. Luis Aldama (Red.), *Latino/a literature in the classroom: Twenty-first-century approaches to teaching* (p. 159–167). Routledge.
- Schat, E., Graaff, R. de, & Knaap, E. van der. (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 13–25.
- Schat, E. (2022). *Integrating intercultural literary competence: An intervention study in foreign language education* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://doi.org/10.33540/1335>
- Starre, K. van der. (2021). *Poëzie buiten het boek: De circulatie en het gebruik van poëzie* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://doi.org/10.33540/436>

nieuws

Films kijken helpt ook voor uitspraak

Het kijken van video's en films heeft positieve effecten op het leren van een vreemde talen. Een recent onderzoek van Paweł Scheffler en Karolina Baranowska (Universiteit Poznan) voegt aan dit feit een nieuw perspectief toe door te focussen op uitspraak.

Leerlingen van een Poolse middelbare school keken naar *Gilmore Girls*. Sommigen kregen Poolse, sommigen Engelse en sommigen helemaal geen ondertiteling. Voor en na het kijken werden ze gevraagd om de correcte uitspraak te beoordelen van Engelse woorden die voorkwamen in de bekeken aflevering. Ook gingen ze zinnen voorlezen waarin deze woorden stonden. Alle deelnemers waren significant beter in het herkennen van de juiste uitspraak na het zien van de aflevering. Wie met Poolse ondertiteling had gekeken, lag na afloop voor met betrekking tot begrip maar legde het qua uitspraak duidelijk af tegen de leerlingen die Engelse of geen ondertiteling hadden gezien. De details van het onderzoek zijn hier na te lezen: <vllt.nl/uitspraak>. *Taalwijs.nu*

Game Life@18 bereidt jongeren voor op regelwerk vanaf hun achttiende

Wanneer jongeren 18 jaar oud worden, komt er veel op hen af. Denk aan het kiezen van een aansprakelijkheids- of zorgverzekering en zich wel of niet registreren als donor. Het is belangrijk dat jongeren daarvoor voldoende kunnen lezen, schrijven, rekenen en omgaan met computers en smartphones. Helaas neemt het aantal jongeren met een taalachterstand toe. Daarom heeft Stichting Lezen en Schrijven de gratis educatieve game *Life@18* gelanceerd (<lifeat18.nl>). Daarmee leren jongeren wat er op hen afkomt vanaf hun achttiende en hoe ze dit het beste kunnen aanpakken.

Het spel is niet alleen inzetbaar tijdens de taal- en rekenlessen, maar ook breder, bijvoorbeeld tijdens lessen gericht op loopbaanoriëntatie of bij lessen burgerschap. De Universiteit Twente valideerde het spel. *Life@18* geeft spelers meer zekerheid als het gaat om het regelen van geldzaken. Voor een optimaal effect kan het spel het beste in groepsverband nabesproken worden. Stichting Lezen en Schrijven wil met het spel jongeren en mbo-docenten nog bewuster maken dat voldoende kunnen lezen en schrijven belangrijk is voor de toekomst van jongeren. *Stichting Lezen en Schrijven*



De inzet van de moedertaal

Kennisrotonde zette onlangs de feiten op een rijtje over de vraag wat de effecten zijn van het inzetten van de moedertaal van NT2-leerlingen op de cognitieve ontwikkeling van deze leerlingen in het voortgezet onderwijs. Bij jonge leerlingen bevordert het inzetten van de moedertaal de woordenschat in de tweede taal. Het is waarschijnlijk dat dit ook geldt voor oudere leerlingen. Want, als woorden uit verschillende talen met elkaar verbonden worden in de hersenen, verwerkt de persoon deze woorden efficiënter en leert hij of zij de woorden makkelijker. Wanneer leerlingen hun moedertaal in de klas mogen gebruiken, bevordert dit het leren van het Nederlands en het begrip van de lesstof van andere vakken.

Voor NT2-leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen en op school in het Nederlands les krijgen, is het moeilijker om kennis te vergaren. Jonge leerlingen hebben profijt van de inzet van hun moedertaal bij de woordenschatontwikkeling in de tweede taal. Interventies bij instructie en voorlezen laten positieve effecten zien. Het is aannemelijk dat de moedertaal inzetten tijdens lessen waar de voertaal Nederlands is ook bij oudere NT2-leerlingen de woordenschatontwikkeling bevordert. Vanuit de psycholinguïstiek is bekend dat de moedertaal en de tweede taal in de hersenen niet los van elkaar staan. Woordenschat is bij een- en meertaligen cognitief op dezelfde manier georganiseerd, namelijk als een netwerk van aan elkaar gelinkte woorden op basis van betekenis en uitspraak.

Een van de manieren om de moedertaal van NT2-leerlingen in de klas in te zetten is *translanguaging*. Deze aanpak stimuleert de ontwikkeling van alle talen die de leerling gebruikt, en bevordert het gebruik van deze talen bij het leren. *Translanguaging* is erg geschikt om de verbanden tussen woorden in het cognitieve netwerk te stimuleren, van zowel de eerste als de tweede taal. Dat kan bijvoorbeeld door naar het woord voor een concept in de moedertaal van leerlingen te vragen, en door meerdere talen bij (voor)lezen of schrijven te betrekken. NRO