



Universiteit
Leiden
The Netherlands

‘Noudat ek oud genoeg is om te verstaan’: Een onderzoek naar de inzetbaarheid van drie literaire Post-Apartheidswerken voor het hedendaagse burgerschapsonderwijs.

Haan, Else Marije de

Citation

Haan, E. M. de. (2021). *‘Noudat ek oud genoeg is om te verstaan’: Een onderzoek naar de inzetbaarheid van drie literaire Post-Apartheidswerken voor het hedendaagse burgerschapsonderwijs*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3181680>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master thesis in the Leiden University Student Repository](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3181680>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).



Universiteit
Leiden

‘Noudat ek oud genoeg is om te verstaan’

Een onderzoek naar de inzetbaarheid van drie literaire Post-Apartheidswerken
voor het hedendaagse burgerschapsonderwijs

Marije de Haan

S1845349

Masterscriptie

Master Moderne Nederlands Letterkunde

Prof. dr. Y. van Dijk

Universiteit Leiden

31 januari 2021

Inhoudsopgave

Inleiding	2
§1. Theoretisch kader	6
§1.1. <i>Burgerschapsonderwijs en literatuur</i>	6
§1.1.1. Doelen van burgerschapsonderwijs.....	6
§1.1.2. Literatuur als middel	8
§1.2. <i>Post-Apartheidsliteratuur</i>	10
§1.2.1. De Apartheid en haar gevolgen.....	10
§1.2.2. De Post-Apartheidsroman	14
§1.2.3. Relevantie.....	16
§1.3. <i>Methode</i>	18
§2 Casusanalyse	21
§2.1. <i>Rood stof</i>	21
§2.1.1. Vrijheid & Gelijkheid en Diversiteit.....	22
§2.1.2. Identificatie en rollen	25
§2.2. <i>Tikkop</i>	30
§2.2.1. Macht en Inspraak	31
§2.2.2. Solidariteit	34
§2.2.3. Globalisering.....	37
§2.3. <i>Nu de slapende honden</i>	40
§2.3.1. Heden en verleden in <i>Nu de slapende honden</i>	41
§3. Lesvoorstellen en ‘All inclusive. Literature for everybody’	48
§3.1. <i>All inclusive. Literature for everybody</i>	48
§3.2. <i>Lesvoorstellen</i>	50
§3.2.1. Lessenreeks <i>Rood Stof</i> , Gillian Slovo – 4 havo / 4 vwo	50
§3.2.2. Lessenreeks <i>Tikkop</i> , Adriaan van Dis – 5 havo / 5 vwo	56
§3.2.3. Lessenreeks <i>Nu de slapende honden</i> , Ronelda S. Kamfer – 6 vwo	60
Conclusie	64
Bibliografie	68
<i>Webliografie</i>	70
Bijlagen	72
<i>Bijlage 1 – Kleine Cardo</i>	72
<i>Bijlage 2 – ’n gewone blou Maandagoggend</i>	73
<i>Bijlage 3 – die baas van die plaas</i>	74
<i>Bijlage 4 – Noudat slapende honden</i>	75
<i>Bijlage 5 – vergewe my maar ek is Afrikaans</i>	76

Inleiding

Een masterstudent zijn en voor de klas staan, is niet niks. Niet alleen de werkdruk, maar ook het voortdurend moeten schakelen tussen twee werelden vergt energie en motivatie. Toch heb ik de combinatie van studeren en actief zijn in het onderwijs het afgelopen jaar, buiten enkele stressvolle weken om, bovenal als zeer positief ervaren. De twee werelden staan immers niet lijnrecht tegenover elkaar, de kunst is om ze samen te voegen. Dit werkt twee kanten op; als student ben je een waardevolle aanvulling voor een school. Jij bent degene die nieuwe kennis opdoet en deze kennis mee kan nemen naar het werk. Vaak genoeg hoor je van collega's die in het verleden hebben gestudeerd dat ze ook graag weer eens een werkcollega zouden bijwonen, om wetenschappelijke artikelen te bespreken of een roman gezamenlijk te bestuderen. Tijdens de pauze of een tussenuur kan je als student de stof die je tijdens een werkcollega hebt behandeld bespreken met collega's en op die manier niet alleen je leerlingen, maar ook je collega's wat bijbrengen op een gewone werkdag. Al bespreek je deze wetenschappelijke artikelen misschien nog niet met je leerlingen, voel je je als docent toch sterker in je schoenen staan, door de bagage die je iedere week opdoet en mee kan nemen naar je werk. Maar ook andersom kent het werken en studeren voordelen. Als student met werkervaring kijk je op andere manieren naar de stof, door de vraag die continu in je hoofd zit: hoe kan ik wat we nu bespreken, gebruiken in de klas? Tijdens het vak *Literatuur en burgerschap. Nederlandse identiteit van de vroegmoderne tijd tot vandaag*¹, waar bijna alle studenten actieve docenten waren, werd duidelijk hoe twee werelden, die van de wetenschap en van het voortgezet onderwijs, bij elkaar kwamen en elkaar aanvulden. Deze ervaring is voor mij de reden geweest om een masterscriptie te schrijven waarbij het burgerschapsonderwijs centraal staat.

Burgerschapsonderwijs is de laatste jaren een *hot item*. Sinds 2006 geldt voor scholen de wettelijke opdracht om aandacht te besteden aan burgerschap. In de afgelopen veertien jaar hebben scholen veel vrijheid gehad wat betreft de invulling van deze opdracht, wat bij veel scholen zorgt voor een ontbrekende heldere visie en het ontbreken van een succesvolle aanpak. Inmiddels is er een wetsvoorstel getiteld 'Verduidelijking burgerschap in het funderend onderwijs' gemaakt, om scholen meer duidelijkheid te geven over wat er van ze verwacht wordt bij het onderwijzen van burgerschap. De verwachting is dat deze wet per 1 augustus 2021 ingevoerd zal worden.² Er wordt vaak gekeken naar het vak Nederlands wanneer het gaat over burgerschapsonderwijs. Dit is naar mijn mening terecht, als docenten Nederlands hebben wij namelijk een prachtig middel tot ons bezit: literatuur. Afgelopen studiejaar heb ik ook het vak

¹ Gegeven door prof. dr. Yra van Dijk aan de Universiteit Leiden (2019-2020, Semester II)

² <https://www.vo-raad.nl/themas/burgerschap/onderwerpen/515>

*Literatuur en politiek: de casus Zuid-Afrika*³ gevolgd, een cursus waar we als studenten veel historische, politieke en culturele kennis opdeden over het land Zuid-Afrika, maar ook leerden om romans waarin thema's als racisme, ongelijkheid, trauma en herinnering centraal stonden kritisch te lezen. Deze cursus inspireerde mij, samen met de cursus over burgerschap, voor het schrijven van deze masterscriptie.

In mijn masterscriptie wil ik Post-Apartheidsliteratuur centraal stellen. Ik ben namelijk van mening dat deze vorm van literatuur zeer waardevol kan zijn voor het burgerschapsonderwijs, doordat de thematiek in deze literatuur zowel politiek, maatschappelijk als actueel is. Racisme speelt een grote rol in Post-Apartheidsliteratuur, het fundament van de Apartheid was immers de discriminatie en onderdrukking van zwarte en bruine mensen en de ongelijkheid tussen zwart en wit. In 1994 werd de Apartheid afgeschaft, maar daarmee was de onderdrukking en het racisme nog niet voorbij. Het jaar 2020, dat we net hebben afgesloten, was niet alleen het jaar van COVID-19, maar ook van de demonstraties tegen racisme. Een beweging als Black Lives Matter en de enorme opkomst bij demonstraties tegen anti-zwart politiegeweld naar aanleiding van de dood van George Floyd, hebben laten zien hoe (institutioneel) racisme nog steeds wereldwijd een groot maatschappelijk probleem is. Ook bleek hieruit dat er een (jonge) generatie mensen is die zich hiertegen durft te verzetten.

Wanneer we inzoomen op het Nederlandse onderwijssysteem, tonen de cijfers aan dat kinderen op de basisschool al te maken krijgen met institutioneel racisme. Aleid Truijens verwees in haar column van 8 juni 2020 naar een recent onderzoek naar Amsterdamse leerlingen. Hieruit bleek dat 63 procent van de leerlingen met een Cito-score havo en hoogopgeleide ouders toch een vwo-advies kreeg, daarentegen werd 26 procent van de kinderen van laagopgeleide ouders onderschat. Op de middelbare school kan gedacht worden aan stagediscriminatie; jongeren die 'niet Jan of Mieke heten', kunnen moeilijker aan een stageplaats komen. Defence for Children, een organisatie die opkomt voor kinderrechten in binnen- en buitenland, pleit voor meer aandacht voor racisme op school. Tijdens een debat in de Tweede Kamer over de herziening van het volledige curriculum op basisscholen en middelbare scholen (23 juni 2020), is een motie aangenomen om structureel meer aandacht te besteden aan racisme en discriminatie in het onderwijs. Dit kan worden gedaan door onderwijs te geven over waar racisme historisch gezien vandaan komt, maar door ook expliciet racisme in de huidige en alledaagse vorm te bespreken.⁴

³ Gegeven door prof. dr. Yra van Dijk en prof. dr. Margriet van der Waal aan de Universiteit Leiden en Universiteit van Amsterdam (2019-2020, Semester II).

⁴ <https://www.defenceforchildren.nl/actueel/nieuws/algemeen/2020/hoe-racisme-en-discriminatie-nederlandse-kinderen-raakt/>

De recente toevoeging van *Wij slaven van Suriname* van Anton de Kom aan de canon, is een voorbeeld van geleidelijke vooruitgang op dit gebied. Toch blijkt racisme en discriminatie een lastig te bespreken onderwerp. Enerzijds ontbreekt bij sommige docenten en scholen het gevoel van noodzaak, doordat wordt gedacht dat het (vooral witte) leerlingen vandaag de dag niet meer persoonlijk aangaat. Anderzijds is er sprake van ongemak, door de angst van docenten om niet-witte leerlingen te kwetsen (Sientje Trip, 17 augustus 2020, Het Parool). Het zijn dit soort cijfers, politieke ontwikkelingen en ervaringen van docenten, die de noodzaak van onderzoek naar burgerschapsonderwijs en daaruit voortvloeiende handvatten aantonen. Zoals eerder beschreven, zal ik dat in deze scriptie doen door middel van Post-Apartheidsliteratuur.

Zuid-Afrika zal voor de meeste scholieren voelen als een ver-van-mijn-bed-show, maar toch wonen daar negen miljoen zwarte mensen die ze kunnen verstaan en delen ze een geschiedenis met leeftijdsgenoten die in Zuid-Afrika wonen, waarvan het naar mijn mening belangrijk is dat scholieren ervan op de hoogte zijn. Via Post-Apartheidsliteratuur komt actuele problematiek, zoals racisme, binnen een historische context aan de orde. Zo kan Post-Apartheidsliteratuur leerlingen laten zien dat heden en verleden met elkaar verbonden zijn en waarom het belangrijk is om meer te weten over deze geschiedenis. Door dit thema onderdeel van het burgerschapsonderwijs te maken, zal bij Nederlandse leerlingen meer kennis over de gedeelde geschiedenis met Zuid-Afrika ontstaan. Dit kan bijdragen aan meer begrip voor ‘de ander’ en ‘het andere’, en sluit aan bij de doelen van het burgerschapsonderwijs die ik later in deze scriptie zal toelichten. In mijn onderzoek wil ik dit onderbouwen, de hoofdvraag luidt: Kan Post-Apartheidsliteratuur in de vorm van romans en poëzie ingezet worden tijdens de lessen Nederlands en zo bijdragen aan het burgerschapsonderwijs? Deze hoofdvraag zal ik aan de hand van verschillende subvragen in drie paragrafen beantwoorden.

In paragraaf 1 staan de volgende subvragen centraal: Wat is de huidige status van het burgerschapsonderwijs en welke eisen worden eraan gesteld? Wat verstaan we onder Post-Apartheidsliteratuur en waarom is literatuur, en dit genre specifiek, relevant voor het burgerschapsonderwijs?

In paragraaf 2 onderzoek ik hoe het analyseren van de vertelsituatie, focalisatie en ruimte in romans leerlingen tot actieve, betrokken en in meer of mindere mate kritische burgers kan maken en hoe ze hierdoor iets leren over basiswaarden als gelijkwaardigheid, verdraagzaamheid en non-discriminatie. Hiervoor gebruik ik twee romans als casus: *Rood stof* van Gillian Slovo (2000) en *Tikkop* van Adriaan van Dis (2010). Beide romans geven een weergave van het leven in Zuid-Afrika na de Apartheid en beschrijven wat de gevolgen van de Apartheid zijn geweest. Bij de roman van Slovo staat trauma, (on)schuld en het achterhalen van

de waarheid centraal, met de Waarheids- en Verzoeningscommissie als rode draad. In *Tikkop* wordt beschreven hoe er nog steeds sprake is van sociale ongelijkheid in Zuid-Afrika en wat voor gevolgen dit heeft voor de verschillende groepen binnen de maatschappij. Tevens onderzoek ik hoe poëzie over Zuid-Afrika iets kan bijdragen aan de historische en politieke kennis van leerlingen en hoe dit zich verhoudt tot het burgerschapsonderwijs. Dit doe ik door de dichtbundel *Nu de slapende honden / Noudat Slapende Honden* van Ronelda S. Kamfer (2008) te analyseren. Kamfer beschrijft in haar gedichten de pijnlijke geschiedenis van Zuid-Afrika op een poëtische, persoonlijke en confronterende manier. Tevens verbindt ze dat verleden met het huidige Zuid-Afrika en geeft ze een stem aan de jongere generatie.

De subvraag van paragraaf 3 luidt: Hoe zouden lessen Nederlands waarin Post-Apartheidsliteratuur wordt gebruikt eruit kunnen zien? Deze vraag beantwoord ik door het maken van een lessenreeks bij iedere casus. Door in deze scriptie de waarde en mogelijkheden van Post-Apartheidsliteratuur voor het burgerschapsonderwijs te onderzoeken, hoop ik een scriptie te schrijven die gebruikt kan worden in de onderwijspraktijk. Waardoor ik en andere docenten in de toekomst zullen blijven ervaren hoe de wetenschap en het voortgezet onderwijs elkaar aanvullen.

§1. Theoretisch kader

Deze eerste paragraaf van dit onderzoek dient als theoretisch kader. Burgerschapsonderwijs en Post-Apartheidsliteratuur zijn twee domeinen die in dit onderzoek gecombineerd zullen worden, daarvoor dient echter eerst van beide een achtergrond geschetst te worden. Allereerst ga ik in op het burgerschapsonderwijs en de rol van literatuur binnen dit onderwijs, vervolgens geef ik een beknopte historische context van de Apartheid en geef ik betekenis aan de term ‘Post-Apartheidsliteratuur’.

§1.1. Burgerschapsonderwijs en literatuur

Zoals ik in de inleiding al beschreef, wordt er de afgelopen jaren veel gesproken over de rol van burgerschap in het basis- en voortgezet onderwijs. De reden hiervoor is de wettelijke opdracht om aandacht te besteden aan burgerschap, die sinds 2006 geldt voor alle scholen in Nederland. Inmiddels zijn we vijftien jaar verder en is de invulling van deze wet nog steeds niet helemaal helder. Wel is de verwachting dat hier per 1 augustus 2021 verandering in komt, door middel van het wetsvoorstel ‘Verduidelijking burgerschap in het funderend onderwijs’. In verschillende overheidsdocumenten, artikelen en boeken wordt al specifieker toegelicht hoe het burgerschapsonderwijs eruit zou moeten gaan zien. Deze huidige stand van zaken zal ik in de volgende subparagraaf kort toelichten. Ook geef ik een omschrijving van de rol die literatuur kan spelen in het burgerschapsonderwijs.

§1.1.1. Doelen van burgerschapsonderwijs

De Inspectie van het Onderwijs publiceerde in februari 2020 een overheidsdocument met de titel: ‘Themaonderzoek burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen’. In een van de eerste alinea’s wordt het volgende geschreven:

Ruimte voor verschil is goed, maar daarbij geldt ook een grens: de ruimte voor de één mag niet ten koste gaan van de ruimte van de ander. Daar gaat het om bij de grondwettelijke basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Daar gaat het ook om bij de wettelijke burgerschapsopdracht. Want naast de vrijheid om eigen opvattingen uit te dragen, hebben scholen de plicht om te zorgen voor actieve overdracht van basiswaarden zoals gelijkwaardigheid, verdraagzaamheid en non-discriminatie. (p. 2)

De resultaten van dit themaonderzoek bleken tegen te vallen, zo wordt vastgesteld in de conclusie:

Op hoofdlijnen concludeert de inspectie dat de aandacht voor actieve bevordering van basiswaarden onvoldoende is geborgd. Dat blijkt in dit onderzoek in circa een kwart van de gevallen het geval te zijn. In een open, door pluraliteit gekenmerkte samenleving is het actief onderwijzen van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat zoals gelijkwaardigheid en non-discriminatie van groot belang, maar vaak is onduidelijk in hoeverre scholen daaraan aandacht geven. (p. 69)

Dat het onder de aandacht brengen van gelijkwaardigheid en non-discriminatie in het Nederlandse onderwijs onvoldoende blijkt, toont aan dat onderzoek naar burgerschapsonderwijs van belang is. Het burgerschapsonderwijs is nu nog redelijk nieuw, het lesmateriaal is beperkt en er is weinig houvast voor de docent, ook dat bleek uit het onderzoek. Door onderzoek te doen naar de manier waarop literatuur kan worden gebruikt om de basiswaarden, zoals die in het overheidsdocument staan, te onderwijzen en hierbij lessenreeksen op te stellen, hoop ik iets te kunnen bijdragen aan het bevorderen van het burgerschapsonderwijs.

Maar wat wordt er verstaan onder de ‘basiswaarden’, die volgens de wettelijke burgerschapsopdracht overgedragen moeten worden? De eerste en belangrijkste eis aan burgerschapsonderwijs is dat jongeren worden voorbereid om goed te kunnen functioneren in de democratische rechtsstaat. Dit wordt gerealiseerd door jongeren kennis en respect voor de waarden van de democratische rechtsstaat aan te leren. Met deze waarden, worden de grondrechten uit hoofdstuk 1 van de Grondwet en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens bedoeld, zoals: vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip, verdraagzaamheid, afwijzen van onverdraagzaamheid en afwijzen van discriminatie (p. 9).

In het conceptvoorstel van Curriculum.nu dat verscheen in mei 2019 wordt de volgende definitie van burgerschapsonderwijs gegeven:

Jongeren leren functioneren in de diverse samenleving op basis van eigen idealen, waarden en normen. Burgerschapsonderwijs draagt bij aan het ontwikkelen van het vermogen en de bereidheid om binnen de kaders van de democratische rechtsstaat een bijdrage te leveren aan de samenleving. (2019, p. 3)

Burgerschapsonderwijs moet ervoor zorgen dat leerlingen kennis en vaardigheden aangereikt krijgen om zich te kunnen ontwikkelen tot actieve, betrokken en in meer of mindere mate kritische burgers (p. 4). Op deze manier worden leerlingen maatschappelijk en persoonlijk gevormd. Tevens draagt dit conceptvoorstel specifieke doelen en gewenste vaardigheden aan

die aan de hand van burgerschapsonderwijs bereikt zouden moeten worden. Dit wordt gedaan door middel van Grote Opdrachten, deze tien Grote Opdrachten omvatten de essentie van het leergebied ‘burgerschap’ (p. 1). Enkele van deze tien Grote Opdrachten zal ik gedurende mijn analyse van de literaire casussen gebruiken om te onderzoeken hoe deze literaire werken kunnen voldoen aan de doelen van het burgerschapsonderwijs.

§1.1.2. Literatuur als middel

Voor dit onderzoek is de vraag waarom en hoe literatuur een rol kan spelen in bovengenoemde doelen en vaardigheden die vallen onder het burgerschapsonderwijs van belang. Om met het eerste te beginnen: in haar oratie *Talen naar cultuur. Burgerschap en de letterenstudies* (2005) verdedigt Berteke Waaldijk de waarden van letterenstudies. Hierbij betoogt Waaldijk dat letterenstudies en literatuur een bijdrage leveren aan actief burgerschap. Door middel van literatuur kan het besef ontstaan van de verschillende betekenissen van eenzelfde verschijnsel (Waaldijk 2005, p. 13). Literatuur kan de lezer confronteren met het feit dat de manier waarop hij naar bepaalde verschijnselen kijkt, niet voor iedereen hetzelfde is. Op die manier kunnen we stellen dat literatuur een lezer laat reflecteren op zijn eigen perspectief, door hem te wijzen op het perspectief van een ander. Dit sluit aan bij een van de doelen van het burgerschapsonderwijs die Curriculum.nu presenteert onder de naam *identiteit*: ‘Op school en in de ontmoeting met de ander ontwikkelen leerlingen inzicht in hun eigen identiteit en oefenen ze met verschillende rollen of identiteitsposities. Identiteit wordt onder andere gevormd in sociale contexten en door identificatie met andere mensen.’ Identificatie is een psychologisch proces, waarbij de lezer mentaal de positie van een personage in een verhaal inneemt (Cohen & Tal-Or 2017, p. 133). Het helpt ons de ander te begrijpen en daarmee ook onszelf (p. 136).

Dat literatuur in staat is om de lezer te confronteren met ‘het onverwachte [en] het radicale andere, zodanig dat hij ertoe geleid wordt om zijn verantwoordelijkheden ten opzichte van de andere te herdefiniëren’, is volgens Matthieu Sergier de kracht van literatuur (2012, p. 3). Wanneer een literair werk de lezer in contact brengt met andersheid, kan dat resulteren in het bevragen van diens persoonlijke overtuigingen wat soms zelfs effect heeft op de sociale, culturele en politieke omgeving van een lezer (Sergier 2012, p. 3).

Het in contact komen met andersheid via literatuur is belangrijk en waardevol. Zeker nu we leven in een wereld die door globalisering steeds complexer wordt en waar verschillende mensen en culturen vaker met elkaar in contact komen. Volgens Martha Nussbaum kan literatuur (en literatuuronderwijs) hier goed voor worden ingezet. Van alleen feiten leert men namelijk niet genoeg, wanneer het gaat om burgerschap. Een burger moet beschikken over *narrative imagination*: ‘the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person

different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have.' (Nussbaum 2002, p. 299) Via literatuur kan men deze *narrative imagination* ontwikkelen. Wel moet er rekening worden gehouden met het feit dat bij de ontmoeting met een ander, of bij het identificeren met een personage, we altijd onze eigen doelen, ervaringen en oordelen met ons meedragen (Nussbaum 2002, p. 299). Hoewel personages en hun acties in de tekst voorkomen, worden ze beoordeeld op basis van de waardesystemen die een lezer uit zijn of haar sociale leven met zich meebrengt (Cohen & Tal-Or 2017, p. 248). Toch kan literatuur de eerste stap zijn om überhaupt met iets onbekends in contact te komen.

Ook Gertie Blaauwendraad⁵ stelt dat bij goed burgerschapsonderwijs 'leerlingen kennis en vaardigheden op moeten doen ten aanzien van het publieke domein van de onbekende ander.' (2018, p. 66) Dit begint bij het willen verplaatsen in een onbekende ander en de ander willen begrijpen. Om dit te kunnen bereiken, moet je kunnen 'visiteren', oftewel: het kunnen denken over een plaats waar je niet fysiek aanwezig bent. Gert Biesta (pedagoog en hoogleraar Public Education) ziet 'visiteren' als alternatief voor empathie. Empathie vraagt je te kijken door de ogen van een ander en te voelen wat een ander voelt, dit is echter beide onmogelijk. Visiteren kan daarentegen wel, het is mogelijk om 'met eigen ogen naar de situatie van de ander te kijken en vandaaruit tot begrip voor de ander te komen.' (Blaauwendraad 2018, pp. 59-60) Visiteren kan via literatuur, omdat visiteren mogelijk is via de abstracte relatie met een onbekende ander, bijvoorbeeld met een personage (p. 60).

Literatuur geeft leerlingen de mogelijkheid om in contact te komen met andere mensen, zonder dat deze andere mensen bij wijze van spreken op school langs hoeven te komen. Juist via literatuur en de talloze personages, verhalen, culturen, opvattingen en plaatsen die daarin binnen handbereik liggen, kunnen leerlingen in aanraking komen met een voor hen vooralsnog onbekende leefwereld. Voor deze vorm van leren gebruikt Isolde de Groot de term 'narratief leren'. Narratief leren betekent het leren middels verhalen, door verhalen van anderen, maar ook door het verhalen zelf en het reflecteren op het eigen verhaal (De Groot 2016, p. 12).⁶

Dit sluit aan bij wat ik in deze scriptie wil gaan onderzoeken, namelijk hoe literaire werken het mogelijk maken om leerlingen via verhalen te onderwijzen op een manier die past bij de doelen van burgerschapsonderwijs. Ik zal mij specifiek richten op Post-Apartheidsliteratuur. In het vervolg van deze paragraaf licht ik toe wat Post-

⁵ Gertie Blaauwendraad promoveerde in 2018 met haar proefschrift *Toch liever geen idioot?! Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van Normatieve Professionalisering* aan de Universiteit van Utrecht.

⁶ Het zelf verhalen en het reflecteren op het eigen verhaal komt pas aan de orde in paragraaf 3, wanneer ik lesvoorstellen presenteren en deze technieken, die Isolde de Groot noemt, zal gebruiken.

Apartheidsliteratuur is en zal ik ook ingaan op de redenen waarom deze specifieke vorm van literatuur naar mijn mening inzetbaar is in het burgerschapsonderwijs.

§1.2. Post-Apartheidsliteratuur

In deze paragraaf gebruik ik bestaand onderzoek om een beeld te schetsen van wat er onder Post-Apartheidsliteratuur kan worden verstaan.⁷ Voorafgaand hieraan zal ik beknopt ingaan op de historische context van de Apartheid en de gevolgen die de Apartheid had (en nog steeds heeft) op het land Zuid-Afrika en haar inwoners.

§1.2.1. De Apartheid en haar gevolgen

Tussen 1948 en 1994 heerste in Zuid-Afrika het Apartheidsregime, een systeem van rassenscheiding dat het gevolg was van een strijd tussen Afrikaanse bewoners en hun kolonistoren. Eigenlijk werd de basis voor de Apartheid al gelegd in 1913, toen Engeland de *native land-act* instelde.⁸ Tijdens de Apartheid wordt Zuid-Afrika door institutioneel en juridisch geweld bepaald en beheerst. Het is Hendrik Verwoerd, minister van Naturellen Zaken, die apartheidswetten opstelt. Dit begint met een verbod op het huwelijk tussen zwarte en witte mensen en resulteert in extreme rassenscheiding waarbij iedere Zuid-Afrikaan bij een bepaald ras hoort en moet leven met de gevolgen daarvan. Zwarten krijgen plekken toegewezen waar ze zich mogen vestigen, ieder ras krijgt zijn eigen openbare voorzieningen en verzet tegen de overheid wordt verboden. Verwoerd wordt premier en vanaf 1961 is Zuid-Afrika een Republiek.

Ondanks het verbod op verzet tegen de overheid, ontstaat er veel protest en tegenstand. Het Afrikaans Nationaal Congres (ANC) komt in opstand en krijgt enorme aanhang, de protesten worden echter met veel geweld ingedamd. Na de *Sharpeville Massacre*, waarbij de politie demonstranten beschiet, wordt het ANC gewelddadiger en leiders als Nelson Mandela worden verbannen of opgesloten. Met John Vorster en later Pieter Willem Botha als opvolgers van de in 1966 vermoorde Hendrik Verwoerd, worden de systemen gematigder, zo wordt het huwelijk tussen zwart en wit weer toegestaan. Toch blijken de positieve gevolgen voor de zwarte Zuid-Afrikanen klein. Het politiegeweld tegen activisten wordt nog gewelddadiger en de macht van Botha groter. In 1989 wordt hij opgevolgd door Frederik Willem de Klerk. De

⁷ Deze theorie heb ik verzameld tijdens de cursus *Literatuur en politiek: de casus Zuid-Afrika*, gegeven door prof. dr. Yra van Dijk en prof. dr. Margriet van der Waal aan de Universiteit Leiden en de Universiteit van Amsterdam (2019-2020, Semester II).

⁸ 'The Natives Land Act (No. 27 of 1913) was passed to allocate only about 7% of arable land to Africans and leave the more fertile land for whites. This law incorporated territorial segregation into legislation for the first time since Union in 1910. The law created reserves for Blacks and prohibited the sale of territory in white areas to Blacks and vice versa.' <https://www.sahistory.org.za/dated-event/native-land-act-passed>

Klerk heft het verbod op het ANC op en laat Nelson Mandela vrij in 1990. Voor velen is 1990 het jaar van de afschaffing van de Apartheid, in 1994 worden echter pas de eerste niet-rationale verkiezingen gehouden. Vanaf dat moment is de Apartheid ook politiek gezien ten einde, de ANC wint deze verkiezingen en Nelson Mandela wordt president.

Tussen 1996 en 1998 is er een transitieregering, deze regering denkt na over de overgang van de Apartheid naar Post-Apartheid. *Transition* is een term die vaak wordt gebruikt voor de periode na het moment dat Mandela wordt vrijgelaten in 1990. Daarnaast bestaat de term Post-Apartheid, die meestal wordt gebruikt voor de periode na 1994, wanneer de Apartheid met de eerste niet-rationale verkiezingen is afgeschaft. Het idee van transitie en verandering is volgens Leon De Kock kenmerkend voor Post-Apartheidsliteratuur: 'Postapartheid writing constitutes an investigation into, and a search for, the 'true' locus of civil virtue in decidedly disconcerting social conditions, in an overall context of transition'. (De Kock 2016, p. 6) Sommigen stellen echter dat we het woord *transition* nu, dertig jaar na de vrijlating van Nelson Mandela, niet meer kunnen gebruiken. Het 'magische' aspect van het woord is verdwenen, hoop en vooruitgang is niet het enige wat de periode van *transition* nog kenmerkt, maar ook zaken als criminaliteit, armoede en aids. In plaats daarvan wordt de term 'post-transitie' voorgesteld voor de tijd waarin we nu leven (Barnard 2016, p. 652).

De afschaffing van de Apartheid betekende niet dat alle problematiek en het racisme verdwenen was, het verleden leefde door. In het proefschrift *Een onderzoek naar de Waarheids- en Verzoeningscommissie van Zuid-Afrika* (2003) haalt Afshin Ellian de volgende Zuid-Afrikaanse uitdrukking aan: 'The past was all too present with us'. Een commissaris van de TRC (Truth and Reconciliation Commission) legde de problematiek uit door een vergelijking te maken met de situatie in Duitsland na de Tweede Wereldoorlog. Na de Tweede Wereldoorlog woonden er nog duizenden Joden in Duitsland, waardoor een direct, onvermijdelijk contact bestond tussen de slachtoffers en de daders. 'Dat is de situatie van Zuid-Afrika, het is een ondraaglijke toestand, het is de tirannie van het verleden: "The past is all too present with us".' (p. 158) Het idee voor een verzoeningscommissie ontstond binnen de ANC, in mei 1995 kwam deze commissie daadwerkelijk tot stand. Het doel van de TRC was om een zo volledig mogelijk beeld van 'de aard, de oorzaken en de omvang van de grove schendingen van de rechten van de mens' gedurende 34 jaar te schetsen (Ellian 2003, p. 168).⁹ En daarmee 'het bevorderen van nationale eenheid en verzoening in een geest van wederzijdse 'understanding' dat boven het conflict en de verscheurdheid in het verleden van Zuid-Afrika zal transcenderen.' (Ellian 2003,

⁹ Hoewel in de geschiedenis voor deze 34 jaar ook sprake was van grove mensenrechtenschendingen in Zuid-Afrika, werd dit buiten beschouwing gelaten. Dit werd anders een ondoenlijke zaak in de beperkte tijd die er was voor de TRC (Ellian 2003, pp. 168-169).

p. 219) Hiervoor werden de motieven en perspectieven van zowel slachtoffers als daders aan het licht gebracht. Getuigenissen werden door slachtoffers en daders afgelegd. De commissie was bevoegd en verplicht om daders amnestie te verlenen, wanneer deze daders volle onthullingen (*full disclosure*) hadden gedaan. Voor slachtoffers gold dat de commissie verplicht was al hun informatie en getuigenissen in ontvangst te nemen, ‘hun namen, hun verhalen, hun getuigenissen, hun lijdensverhaal, de aard en de oorzaken ervan.’ (p. 221) Vervolgens was het de taak van de commissie om bij te dragen aan het herstel van de menselijke waardigheid van deze slachtoffers, door herstelmaatregelen aan te bieden. Uiteindelijk moest over alle bevindingen, op basis van de getuigenissen, door de commissie een rapport worden uitgebracht, met daarin aanbevelingen om dit soort misdaden in de toekomst te kunnen voorkomen (pp. 219-222).

De Apartheid is een traumatische periode uit de geschiedenis van Zuid-Afrika en haar inwoners. Trauma is een ingewikkeld fenomeen dat bestaat uit paradoxen. Het is niet slechts een simpele herinnering, de beelden van een traumatische ervaring worden vaak nauwkeurig herbeleefd. Toch zijn trauma’s vaak ontoegankelijk en kunnen ze niet bewust worden gecontroleerd (Caruth 1995, p. 151). Trauma hoeft niet iets individueels te zijn, ook een collectief kan getraumatiseerd zijn, we spreken dan van een collectief trauma of een *cultural trauma*.¹⁰ Het kan gaan om de gehele samenleving, of om een gemeenschap daarbinnen. In het geval van Zuid-Afrika gaat het om een trauma bij de zwarte gemeenschap, die (zoals eerder uitgelegd) tijdens de Apartheid leed onder uitsluiting, onderdrukking en geweld.¹¹

Het omzetten van trauma in een narratief is ingewikkeld. Trauma veronderstelt namelijk geen luisteraar, terwijl dit bij literatuur juist wel gebeurt. Literatuur maakt het symbolisch, het geeft betekenis aan trauma, terwijl trauma niet symbolisch is. Tevens is trauma niet iets sociaals, literatuur daarentegen wel. De ethiek zit hem in de poging van literatuur om te zorgen voor verlossing, wat overigens niet wil zeggen dat iedere traumatekst ethisch is. Leon de Kock stelt dat Zuid-Afrikaanse literatuur en Zuid-Afrika an sich te maken hebben met semiotische problematiek, die De Kock *Crisis of the sign* noemt. De *signifié* ‘Zuid-Afrika’ bracht als *signifiant* de Apartheid en racisme met zich mee. De vraag is waar Zuid-Afrika en zijn literatuur nu voor staat, ‘Zuid-Afrika’ lijkt een teken dat wordt uitgewist, volgens de Kock (2001, p. 266).

Trauma hangt samen met herinnering, Mark Sanders schrijft hierover in zijn artikel ‘Remembering Apartheid’ (2002). Hierin stelt hij dat wat de Apartheid is, altijd verbonden blijft

¹⁰ ‘Cultural trauma occurs when members of a collectivity feel they have been subjected to a horrendous event that leaves indelible marks upon their group consciousness, marking their memories forever and changing their future identity in fundamental and irrevocable ways.’ (Alexander 2004, p. 1)

¹¹ Hiermee wil ik niet zeggen dat de witte gemeenschap in Zuid-Afrika geen trauma heeft overgehouden aan de periode van de Apartheid. Dit trauma is echter van een andere orde, aangezien hun positie tijdens de Apartheid geheel anders was.

aan het verleden en de herinnering (Sanders 2002, p. 60). Ook rouwen hangt samen met kennis van het verleden, zonder kennis over het verleden is rouwen niet mogelijk. Tijdens de Apartheid werd rouwen onmogelijk gemaakt, doordat rouwen voor en om ‘de ander’¹² verboden was. Sanders stelt:

Apartheid was, in other words, a systematic prohibition on mourning and a withholding of condolence. According to its most familiar traits, apartheid was a stratified system of ethno-racial domination and capitalist exploitation that, for complex historical reasons, involved legally enforced social separation as its distinguishing feature. (Sanders 2002, p. 72)

Rouwen werd verboden, om sociale formatie tegen te gaan en te voorkomen dat er gemeenschappen ontstonden, de wetten tijdens de Apartheid waren er immers op gericht om alle rassen van elkaar te scheiden. Later is de staat hiervoor aangeklaagd, getuigen wilden informatie en kennis, om het rouwen toch nog in gang te kunnen zetten. Hiervoor werd de Waarheids- en Verzoeningscommissie ingesteld. De commissie kon de woede van slachtoffers ontvangen en rouwverwerking kon zo in gang worden gezet.

Michela Borzaga stelt in haar artikel ‘Trauma in the Postcolony’ (2012) dat het problematisch is om de Westerse ideeën en theorieën over trauma toe te passen op postkoloniale trauma’s. Dit komt doordat de Westerse wereld gericht is op het individuele trauma, terwijl postkoloniaal trauma gedragen wordt door een gemeenschap. Waar in de Westerse cultuur volgens de wet ieder individu moet worden erkend, bestonden er tijdens de Apartheid juist wetten waarbij witte mensen het recht hadden om zwarte mensen te traumatiseren (Borzaga 2012, p. 80). Dat dit voor de Westerse cultuur onbegrijpelijk is, betekent echter niet dat het niet goed is om ons erin te verdiepen. Juist daarom is het, om een goede wereldburger te kunnen zijn, belangrijk ons hier wel in te verdiepen, zo ook voor leerlingen door middel van burgerschapsonderwijs.

Sinds 1994 vonden er veel politieke en socio-economische veranderingen plaats in Zuid-Afrika. Alle Zuid-Afrikanen kregen menselijke erkenning als burger en de raciale scheiding verdween wettelijk. Waar zwarten eerst werden gezien als kinderen die door de witten beschaafd moesten worden, is nu ‘iedereen gelijk’. Dat dit echter wettelijk is vastgesteld, zegt niet dat deze omslag binnen de maatschappij ook volledig is doorgewerkt. Tegenwoordig is er zowel sprake van optimisme als pessimisme. Er bestaan zorgen over corruptie, maar de afgelopen jaren hebben ook laten zien dat verandering mogelijk is, wat zorgt voor hoop.

¹² Hierbij doel ik op ‘het andere ras’.

§1.2.2. De Post-Apartheidsroman

Voordat ik dieper inga op de Post-Apartheidsroman, wil ik de term ‘post’ nader toelichten. ‘Post’ in het woord ‘Post-Apartheid’ duidt aan dat er wordt gesproken over de periode ná de Apartheid. In dit geval zouden we ‘post’ kunnen beschouwen als een temporele aanduiding. Het staat voor alles wat ná de Apartheid is gebeurd, zo ook bij woorden als postkolonialiteit, poststructuralisme en postmodernisme. Het is echter ingewikkelder dan dit. Volgens Michiel van Kempen gaat het woord ‘post’ in postkolonialisme niet om tijd, maar om dat wat is voortgekomen uit de koloniale overheersing. Hierbij hoort ook het (her)lezen van koloniale teksten, met bijzondere aandacht voor de kenmerkende aspecten van de koloniale verhouding (Van Kempen, p. 289).¹³ In het artikel ‘Postcolonial and post-critical ‘global citizenship education’ gaat ook Vanessa Andreotti in op de betekenis van de term ‘post’. Zij benadrukt, net als Van Kempen, hoe het woord ‘post’ niet enkel te interpreteren is als ‘de periode na’, maar dat het een deconstructieve betekenis heeft. Het duidt op de deconstructie van bestaande hiërarchieën (Andreotti 2010, p. 238).

Rita Barnard, literatuurwetenschapper aan de universiteit van Pennsylvania, besteedt in het hoofdstuk ‘Rewriting the nation’ (2012) aandacht aan de literatuur die verscheen na de afschaffing van de Apartheid. Deze paragraaf wil ik gebruiken om de term ‘Post-Apartheidsliteratuur’, die in dit onderzoek centraal staat, nader toe te lichten. Zoals ook bleek uit de subparagraaf over de historische context, betekende de afschaffing van de Apartheid niet dat alle vormen van ongelijkheid waren verdwenen. Barnard beschrijft dat zo:

This did not mean that a unified national culture, bridging earlier divisions between black and white, between literary and linguistic traditions, between expatriate and local writers, or between the privileged and the deprived immediately came into being. Indeed, while optimistic terms like the ‘rainbow nation’ or ‘the new South Africa’ pervaded political discourse during the 1990s, more cautious literary commentators always preferred to use those terms in scare quotes. (Barnard 2012, p. 652)

In de literaire cultuur na de afschaffing van de Apartheid wordt vaak beschreven hoe kenmerken van het verleden nog steeds tekenend zijn voor het heden (Barnard 2012, p. 652). Toch kwam er door de afschaffing van de Apartheid ruimte voor literatuur om meer aandacht te besteden aan het esthetische, doordat politieke urgentie in zekere mate was verminderd (Barnard 2012, p. 654). Naar aanleiding van het ‘nieuwe Zuid-Afrika’ worden er ook vele autobiografieën

¹³ Michiel van Kempen baseert zich op *The empire writes back* van Griffiths e.a. uit 1989, het eerste standaardwerk van de postkoloniale literatuurwetenschap.

geschreven, waarin lessen worden gehaald uit het verleden en wordt geschreven over een gedeelde toekomst. Barnard benadrukt het feit dat deze werken niet geschreven zouden kunnen zijn zonder de ommekeer die in Zuid-Afrika heeft plaatsgevonden. De werken getuigen van ‘the real change wrought in individual lives by the transition to democracy.’ (p. 656)

Het waarborgen van het nationale geheugen is een van de belangrijkste functies van de Post-Apartheidsliteratuur. Waar tijdens de Apartheid het getuigen over eigen ervaringen werd onderdrukt, laat Post-Apartheidsliteratuur zien dat deze ervaringen essentieel zijn voor het nationale bewustzijn (p. 656). Tevens wordt in Post-Apartheidsliteratuur een stem gegeven aan groepen die tijdens de Apartheid werden verloochend en wordt er geschreven over zaken waarover eerder nauwelijks gesproken of geschreven werd, ‘such matters as slavery, the creole origins of Afrikaans, the role of women and outsiders, and, more generally, the intimate entanglement of black and white experience in the nation’s history.’ (p. 657)

De Truth and Reconciliation Commission (TRC) komt in veel Post-Apartheidsliteratuur aan de orde. Omdat de TRC was bedoeld om inzicht te krijgen in het verleden en zo te kunnen werken aan een nieuwe toekomst, heeft de commissie in literatuur vaak de functie om personages te stimuleren ‘for examining or reliving the past, for confronting or containing repressed trauma.’ (p. 659)

De *transition* die Zuid-Afrika doorging na het afschaffen van de Apartheid, wordt ook weleens gezien als een ‘coming out’, wat resulteert in aandacht voor seksualiteit in veel Post-Apartheidsliteratuur. Bij de grondwet van 1996 ontstond een verbod op discriminatie, waaronder ook discriminatie op basis van seksuele geaardheid, vandaar dat deze thema’s aandacht kregen in literatuur na de Apartheid. Ook wordt het ‘coming-out’ verhaal gebruikt als allegorische lezing van de transitie van Zuid-Afrika. ‘Albie Sachs, for one, affirmed the parallel between the homosexual’s transition from repression towards self and social acceptance with South Africa’s transition from its pariah status towards its liberation and inclusion in the global community of nations.’ (p. 661) Niet alleen komt er ruimte voor het schrijven over homoseksualiteit, maar ook onderwerpen als seksueel geweld worden aangesneden. Bovendien is er plaats ontstaan voor feminisme, ‘female icons from the past have been retrieved in post-apartheid fiction, replete with allegorical resonances, but deprived on their own voices and agency.’ (p. 662)

Tijdens de Apartheid was Zuid-Afrika een racistische politiestaat, en toen de ANC-regering het overnam na de afschaffing van de Apartheid, is de nadruk blijven liggen op toezicht houden en de preventie van geweld. Een van de belangrijkste kenmerken van de Post-Apartheidssamenleving, die veel invloed heeft gehad op de literaire productie, is volgens

Barnard ‘the prevalence of crime, along with the counter-discourse of law and order it has provoked’. (p. 667)

In *Losing the Plot. Crime, Reality and Fiction in Postapartheid Writing* (2016) betoogt Leon de Kock dat de dwang om oorzaken van verlies op een forensische manier te onderzoeken, heeft geresulteerd in het verschijnen van veel non-fictieve werken, maar dat dit ook in Post-Apartheidsliteratuur veel voorkomt. Volgens De Kock is het gevolg hiervan *plot loss* bij veel Zuid-Afrikaanse auteurs. In zijn onderzoek richt De Kock zich specifiek op auteurs van misdaadromans. Een van de kenmerken van Post-Apartheidsliteratuur die hij noemt is het herdefiniëren van ‘the locus of public virtue’ en de vervaging van de grenzen tussen goed en kwaad. In tegenstelling tot de literatuur die tijdens de Apartheid werd geschreven en waarin schrijvers duidelijk meenden te weten wie gelijk had en wie ongelijk, is dit in Post-Apartheidsliteratuur vaak minder zwart-wit (De Kock 2016, pp. 1-4). In de volgende paragraaf zullen we zien hoe dit ook in de roman *Rood Stof* van Gillian Slovo het geval is.

§1.2.3. Relevantie

Wat maakt Post-Apartheidsliteratuur relevant voor Nederlandse jongeren en het burgerschapsonderwijs? De vraag ‘waarom moeten we dit lezen?’ hoor je als docent Nederlands regelmatig, ook van de vraag ‘waarom moeten we dit lezen, dit is niet eens geschreven in het Nederlands?’ kan ik mij zeker voorstellen dat een leerling die stelt. Hoe leg je dit als docent dan uit, welke argumenten kunnen docenten aan leerlingen (en aan zichzelf) geven? Een eerste argument, dat vooral bij de leerlingen zwaar zal wegen, is het feit dat Post-Apartheidsliteratuur samenhangt met oorlog en geweld, thema’s die door de meeste leerlingen gewaardeerd worden als het gaat om literatuur. Post-Apartheidsliteratuur sluit simpelweg aan bij deze interesse van leerlingen, wat kan zorgen voor leesmotivatie.

Naast het gegeven dat oorlog en geweld fascinerend is voor leerlingen, zijn ook de thema’s ongelijkheid en racisme groots aanwezig in Post-Apartheidsliteratuur. Deze twee thema’s zijn het afgelopen jaar nog actueler geworden, zoals ik eerder beschreef in de inleiding, en zullen daarom waarschijnlijk als relevant worden ervaren door leerlingen. De actualiteit kan zo aan de hand van Post-Apartheidsliteratuur besproken worden in de les, het is bekende materie voor de leerlingen, zonder dat ze per se kennis hoeven te hebben over de Post-Apartheid. Aan leerlingen kan worden getoond dat racisme niet enkel een probleem is van deze tijd. Het kan de aanleiding vormen om leerlingen te leren waar racisme uit voortkomt en op die manier hoe het heden gevormd wordt door het verleden.

Dit brengt mij bij het derde argument om Post-Apartheidsliteratuur te gebruiken in de les Nederlands: de historische kennis die opgedaan kan worden. De geschiedenis van Zuid-

Afrika is een onderdeel van de Nederlandse geschiedenis, waarvan leerlingen (ook volgens de eisen van het burgerschapsonderwijs) op de hoogte moeten zijn. Niet alleen doordat ze de stof onderwezen krijgen bij de les geschiedenis, maar ook door erover te leren via literatuur en te ervaren wat voor invloed deze geschiedenis had en nog steeds heeft op mensen. Zo kunnen ze aan de hand van Post-Apartheidsliteratuur kennis opdoen over de koloniale geschiedenis van Nederland. Niet alleen de geschiedenis van Nederland, maar ook kennis over democratie is een belangrijk onderdeel van het burgerschapsonderwijs. Ook dit kan onderwezen worden via Post-Apartheidsliteratuur, Zuid-Afrika was en is een land waar de democratie onder druk staat. Via literatuur maken leerlingen kennis met deze politieke problematiek en geeft het de mogelijkheid om ze op de Nederlandse democratie te laten reflecteren.

Het vierde argument is het talige aspect van Post-Apartheidsliteratuur. Wanneer leerlingen zouden vragen ‘waarom moeten we dit lezen, dit is niet eens geschreven in het Nederlands?’, is dat een mooie aanleiding om leerlingen te laten zien hoe sterk het Afrikaans overeenkomt met het Nederlands. Met een beetje inspanning is de meeste Afrikaanse literatuur leesbaar, een ‘puzzel’ die de meeste leerlingen waarschijnlijk interessant zullen vinden. De relatie tussen Zuid-Afrika en Nederland kan niet alleen via gedeelde geschiedenis, maar ook via gedeelde taal aan leerlingen worden duidelijk gemaakt. Op deze manier ontstaan er mogelijkheden om ook taalkundige lessen te geven, in plaats van enkel literatuuronderwijs, denk hierbij aan lessen over taalvariatie en taalgeschiedenis. Taalgeschiedenis vormt tevens een mooie aanleiding om het te hebben over de Nederlandse kolonisatie van Zuid-Afrika en de gevolgen die dit meebracht voor Zuid-Afrika als land, haar inwoners en de taal. Ook kan worden onderwezen over de taalvariatie die kenmerkend is voor het land Zuid-Afrika en hoe deze taalvariatie samenhangt met politiek.

Post-Apartheidsliteratuur is ook in staat om iets bij te dragen aan het wereldburgerschap van leerlingen. In het artikel ‘Postcolonial and post-critical “global citizenship education”’ definieert Vanessa Andreotti het begrip wereldburgerschap als wederzijdse en transformatieve ontmoetingen met vreemden, buiten geografische, ideologische en taalkundige grenzen. Kritisch burgerschap is wanneer er rekening wordt gehouden met het feit dat andere mensen andere ideeën kunnen hebben over bijvoorbeeld menselijkheid of kennis (Andreotti 2010, p. 234). Via literatuur kan dit bereikt worden, doordat literatuur ontmoetingen met ‘de ander’ en ‘het andere’ mogelijk maakt, zonder dit in levenden lijve te hoeven bewonderen. De taak van het onderwijs is om leerlingen hierin te begeleiden en ‘to equip [them] to live together in collaborative, but un-coercive ways, in contemporary societies.’ (Andreotti 2010, p. 234)

Het lezen van literatuur zorgt tevens voor geletterdheid, het burgerschapsonderwijs zal hierbij gebaat zijn.¹⁴ Wanneer leerlingen veel lezen en zich ontwikkelen in hun geletterdheid, zullen ze zich automatisch ook ontwikkelen als burger. Er is een verband tussen taalontwikkeling en burgerschapsontwikkeling, door leerlingen met een hoog taalniveau en een groeiende taalbeheersing wordt hoger gescoord op burgerschapskennis en -houdingen (Eidhof 2016, p. 46). Geletterdheid en het lezen van literatuur zorgt voor een cultureel archief, leerlingen doen kennis op over de mens, over geschiedenis, over de huidige maatschappij en over de verschillen tussen verschillende mensen met hun eigen geschiedenissen en hun eigen rollen binnen de maatschappij.¹⁵ Literatuur en geletterdheid zorgt voor kennis en dus voor de ontwikkeling van leerlingen als het gaat om hun rol als burger.

§1.3. Methode

Nu ik voor beide invalshoeken van dit onderzoek, namelijk het burgerschapsonderwijs en Post-Apartheidsliteratuur, een theoretische en historische context heb geschetst in de voorgaande paragrafen, zal ik de methode van dit onderzoek nader toelichten.

Zoals ik eerder beschreef, is een belangrijk onderdeel van het burgerschapsonderwijs dat leerlingen ‘de ander’ leren begrijpen, door zich te verplaatsen in het onbekende en door kennis te maken met verschillende mensen, landen, culturen, etc. Met ‘de ander’ doel ik op een mens, land of cultuur die voor een leerling verschilt van zijn of haar eigen leefwereld. Op deze manier is ‘de ander’ en ‘het andere’ voor iedere leerling verschillend. Elke leerling heeft immers te maken met zijn of haar eigen leefomgeving, opvoeding, normen en waarden. Om mijn hoofdvraag *Kan Post-Apartheidsliteratuur in de vorm van romans en poëzie ingezet worden tijdens de lessen Nederlands en zo bijdragen aan het burgerschapsonderwijs?* te kunnen beantwoorden, wil ik aan de hand van verschillende casussen gaan onderzoeken hoe (een didactiek van) Post-Apartheidsliteratuur voldoet aan de doelen van het burgerschapsonderwijs. De drie werken die ik ga analyseren en waarvan ik zal aantonen hoe ze in te zetten zijn in het burgerschapsonderwijs, zijn: *Rood stof* (Gillian Slovo, 2000), *Tikkop* (Adriaan van Dis, 2010) en *Nu de slapende honden / Nou dat Slapende Honden* (Ronelda S. Kamfer, 2008).

Er zijn meerdere redenen waarom ik voor deze drie literaire werken heb gekozen. Allereerst zijn het drie werken die naar mijn mening bruikbaar zijn voor het onderwijs, doordat

¹⁴ Opvallend is dat in het Conceptvoorstel van Curriculum.nu geen aandacht wordt besteed aan geletterdheid. Voor het vak Nederlands worden thema’s als ‘meertaligheid, interactie en kritisch (digitale) informatie verwerken’ benoemd, maar over geletterdheid wordt niet gesproken. Digitale geletterdheid is daarentegen wel een eigen ‘leergebied’ dat wordt aangehaald.

¹⁵ Ik baseer mij voor dit soort uitspraken op mijn gemaakte aantekeningen tijdens de werkcolleges van de cursus *Literatuur en Burgerschap*, gegeven door prof. dr. Yra van Dijk aan de Universiteit Leiden (2019-2020, Semester II).

ze niet te hoog gegrepen zijn, maar wel degelijk uitdagend. Ondanks dat het drie Post-Apartheidswerken zijn, leveren ze gezamenlijk een breed scala aan thema's, vraagstukken en perspectieven. Zo is het hoofdpersoonage in *Tikkop* een Nederlandse man, in *Rood stof* een Zuid-Afrikaanse vrouw die naar New York is vertrokken en de gedichten van Kamfer nodigen uit ons te identificeren met de jonge generatie Zuid-Afrikanen. Dat *Tikkop* is geschreven door de Nederlandse auteur Adriaan van Dis, betekent niet dat we de roman niet kunnen beschouwen als Post-Apartheidsliteratuur. Qua thematiek staat het Zuid-Afrika na de Apartheid centraal. Toch is het wel iets waar rekening mee gehouden moet worden bij het lezen van de roman, vooral wanneer we het vergelijken met de twee andere casussen.

Bij het analyseren van deze teksten concentreer ik mij op de doelen van het burgerschapsonderwijs aan de hand van verschillende Grote Opdrachten uit Curriculum.nu. Zo wil ik onder andere onderzoeken hoe het behandelen van deze werken tijdens de les kan bijdragen aan deze doelen. Tijdens de analyses van de teksten maak ik gebruik van drie niveaus van analyse, die naar mijn idee bruikbaar zijn in het middelbaar onderwijs, doordat ze voor leerlingen te begrijpen zijn en dus geschikt om door leerlingen toe te laten passen. Bij de roman *Rood stof* richt ik mij op de vertelsituatie en focalisatie en bij *Tikkop* op de ruimtes. Tevens zal ik mij richten op de culturele, historische en politieke 'lessen' die leerlingen kunnen halen uit de teksten. Dit is vooral bij het analyseren van de dichtbundel van Kamfer het voornaamste doel. Ik zal onderzoeken hoe de jonge generatie Zuid-Afrikanen wordt gerepresenteerd en hoe de gedichten het verband tussen het heden en verleden verbeelden. Een ander doel van het burgerschapsonderwijs is immers dat leerlingen leren over 'de historische contexten waar de democratische rechtsstaat uit is voortgekomen. Ze leren dat er andere bestuursvormen waren, zijn en denkbaar zijn, en hoe deze zich tot de rechtsstaat verhouden.' (Curriculum.nu 2019, p. 4)

Om mijn onderzoek bruikbaar te maken voor de onderwijspraktijk, zal ik mij na mijn analyse van de literaire werken gaan richten op het maken van lesvoorstellen. Hierbij maak ik tevens gebruik van het onderzoeksvoorstel van prof. dr. Yra van Dijk dat zij in 2019 heeft ingediend bij het NWO (De Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek). Het doel van dit project beschrijft Van Dijk als volgt:

This project proposes to research, develop, implement and evaluate an innovative and attractive form of reading, called 'inquisitive': an analytical and hermeneutic process of seven stages. The objectives are both cognitive and social: to improve literacy, and to teach both students and teachers a more up-to-date form of reading literature as a dialogical, dynamic

process of identification, appropriation, and cultural negotiation. Digital tools, databases and an online teaching method will support better reading of (print) literature (Van Dijk, 2019).

De zeven stappen die hier worden genoemd, zal ik bij het maken van de lesvoorstellen toepassen.

Aan de hand van mijn analyses van de drie literaire werken hoop ik aan te kunnen tonen dat Post-Apartheidsliteratuur een rol kan spelen in het hedendaagse burgerschapsonderwijs, doordat ik onderzoek hoe ze voldoen aan de doelen van het burgerschapsonderwijs.

§2 Casusanalyse

Nu ik een theoretische en historische achtergrond heb geschetst in de vorige paragraaf, zal ik in deze tweede paragraaf de drie casussen analyseren. Hiervoor maak ik gebruik van verschillende invalshoeken, waarbij mijn analyses vooral thematisch zijn. Deze drie invalshoeken zijn: ruimte, vertelsituatie en historische en maatschappelijke relevantie. Gedurende de analyses houd ik rekening met de doelen van het burgerschapsonderwijs en zal ik voortdurend verwijzen naar de Grote Opdrachten uit het conceptvoorstel van mei 2019 van Curriculum.nu.

§2.1. Rood stof

Rood stof verscheen in 2000 onder de Engelse titel *Red Dust* en is geschreven door Gillian Slovo, de roman is in 2001 vertaald naar het Nederlands. Het verhaal speelt zich af in het fictieve dorpje Smitsrivier in Zuid-Afrika, rond het jaar 1998. In deze periode werden er door heel het land rechtszaken gehouden door de Waarheids- en Verzoeningscommissie. De Waarheids- en Verzoeningscommissie staat centraal in de roman en de hoorzittingen worden uitgebreid beschreven, waardoor de roman goed de nasleep van de Apartheid in Zuid-Afrika laat zien. Lezers worden aangezet tot nadenken over thema's en vragen als schuld, rouw, trauma, verraad, slachtofferschap en de waarde van het achterhalen van de waarheid.

Het hoofdpersoonage is Sarah Barcant, een vrouw die op jonge leeftijd haar geboortedorp Smitsrivier heeft verlaten voor een carrière als advocaat in New York. Wanneer ze door haar oude mentor, Ben Hoffman, wordt gevraagd om hem bij te staan tijdens de rechtszaken van de WVC, keert ze terug naar Zuid-Afrika. Hier wordt ze geconfronteerd met de verschillen tussen haar oude en nieuwe 'thuis'. De zaak waar Ben haar voor heeft laten komen is die van de familie Sizela. Steve, de zoon van het schoolhoofd James Sizela, was een activist tijdens de Apartheid en is toentertijd opgepakt. Zijn ouders hebben hem nooit meer teruggezien en willen weten wat er toen gebeurd is, ze willen het lichaam van hun zoon kunnen begraven.¹⁶ Pieter Muller, de ex-politieman waarvan men denkt dat hij verantwoordelijk is voor de verdwijning ofwel de dood van Steve, weigert echter amnestie aan te vragen, waardoor een rechtszaak niet mogelijk is.

Om toch de waarheid te achterhalen, wordt Sarah de advocaat van Alex Mpondo, een oude vriend van Steve die samen met hem vocht tegen de Apartheid. Alex is wel opgepakt en hardhandig gemarteld, maar heeft het overleefd. Zijn folteraar, Dirk Hendricks, heeft amnestie

¹⁶ Dit soort rechtszaken kwamen veel voor tijdens de WVC, het begraven van een geliefde kon de rouw in gang zetten.

aangevraagd, via deze zaak hoopt Sarah toch te kunnen ontdekken wat er met Steve is gebeurd. Deze zaak en voornamelijk de schuldvraag die daarbij komt kijken, blijkt echter ingewikkelder dan gedacht. Uiteindelijk wordt het lichaam van Steve door de informatie die naar boven komt gevonden, maar de schuldvraag blijft bestaan. Alex is ervan overtuigd dat zijn verraad tijdens zijn martelingen ervoor heeft gezorgd dat Steve is vermoord. Aan het eind van het verhaal houden alle personages hun eigen waarheid eropna. Het wantrouwen van elkaar zorgt ervoor dat ze enkel in hun eigen waarheid geloven.

Kenmerkend aan de roman is de manier waarop gespeeld wordt met perspectief. De roman is geschreven in de derde persoon, maar met een wisselend perspectief. Er is dus sprake van een meervoudig personaal verhaal, waarbij er in totaal acht personages optreden als focalisator. Dit maakt de roman interessant, als lezer krijgen we namelijk de mogelijkheid om verschillende kanten van het verhaal te beleven. Tegelijkertijd zorgt het voor een politieke lading. Dat meerdere personages hun verhaal kunnen doen, betekent nog niet dat de beleving van ieder personage er in dezelfde mate toedoet. Wat de lezer met al deze (soms tegenstrijdige) informatie doet, wordt daarom toch enigszins gestuurd. Dit zal ik nader toelichten in mijn analyse.

Van de acht personages wordt er het meest gefocaliseerd vanuit Sarah, Alex en Dirk. In deze paragraaf zal ik aan de hand van de vertelsituatie en focalisatie aantonen hoe *Rood stof* ingezet kan worden in het burgerschapsonderwijs, door te verwijzen naar de twee Grote Opdrachten: Vrijheid & Gelijkheid en Diversiteit. Tevens zal ik kijken naar de invloed van de perspectiefwisselingen op de verschillende rollen die aan personages worden toegekend en hoe we als lezer door de personages worden uitgenodigd ons met hen te identificeren.

§2.1.1. Vrijheid & Gelijkheid en Diversiteit

De twee Grote Opdrachten van Vrijheid & Gelijkheid en Diversiteit behandel ik in één subparagraaf, omdat deze twee Grote Opdrachten overlappend zijn. Bij iedere Grote Opdracht geeft het Curriculum.nu een korte omschrijving van de relevantie. Voor de Grote Opdrachten Vrijheid & Gelijkheid en Diversiteit, zijn dit de volgende:

Vrijheid en Gelijkheid

Een democratische rechtsstaat maakt een vrije, diverse samenleving mogelijk. Om te functioneren in een democratische rechtsstaat is het wezenlijk dat leerlingen kennis verwerven van en betekenis geven aan de basiswaarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit. (2019, p. 17)

Diversiteit

Uitgangspunt van een democratische samenleving is dat iedereen gelijk is. Gelijkwaardigheid en gelijke behandeling moeten worden bewaakt. De rechtstaat [sic] vormt de grondslag voor een vrije, diverse samenleving waarin mensen met verschillende sociale, economische, levensbeschouwelijke, religieuze en culturele achtergronden, fysieke en mentale mogelijkheden, politieke- en seksuele oriëntaties en expressies van gender gelijkwaardig kunnen samenleven. (2019, p. 19)

Leerlingen zijn vrij om met elkaar van mening te verschillen, dat is de democratische cultuur waarin zij opgroeien. Bij de Grote Opdracht Vrijheid en Gelijkheid staan de basiswaarden van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens centraal en is het belangrijk dat ze leren over de rechten en plichten die hieruit voortvloeien (2019, p. 17). Deze basiswaarden en de democratische cultuur zou voor de meeste leerlingen een vanzelfsprekend gegeven moeten zijn, in ieder geval is dat iets wat via burgerschapsonderwijs geleerd zal moeten worden. De roman *Rood stof* is in staat te laten zien hoe het in Zuid-Afrika fout is gegaan op dat gebied en welke gevolgen dat heeft gehad. *Rood stof* kan leerlingen confronteren met de gevolgen van ongelijkheid en het feit dat de acceptatie van diversiteit in Nederland niet zo vanzelfsprekend is. Tijdens de Apartheid was er allesbehalve sprake van gelijkheid, zo toont de roman. Via de herinneringen van de verschillende personages wordt telkens op een korte, maar krachtige manier het leven en de ongelijkheid tijdens de Apartheid getoond. Een voorbeeld is wanneer Sarah met de moeder van Steve praat over het moment dat hij werd meegenomen door de politie. Sarah vraagt zich af of hij met Pieter Muller mee was gereden:

Mevrouw Sizela keek Sarah bevreemd aan, alsof ze de vraag niet begreep en zei toen: ‘Pieter Muller zou nooit met hem in het busje zijn meegegaan. Het busje, een “mellow yellow”, was voor Afrikanen.’

Natuurlijk – en Pieter Muller was blank. Stom van mij, dacht Sarah, ik ben hier al zo lang weg dat ik ben vergeten dat alles, van stoelen in wachtkamers tot politiewagens, altijd een kleurencode had. (Slovo 2001, p. 59)

De vraag is hoe de vertelsituatie meewerkt in de ontwikkeling van de kennis en ideeën over vrijheid, gelijkheid en diversiteit van leerlingen. De wisseling van perspectief en focalisatie in de roman zorgt ervoor dat het verhaal van de Apartheid van alle kanten wordt belicht. Als lezer kijk je met verschillende mensen mee, die ieder op hun eigen manier denken over de situatie tijdens en na de Apartheid. Het personage Sarah is geschikt om te bespreken in een dialoog die moet leiden tot inzicht in diversiteit, doordat zij haar mening over Zuid-Afrika, de omgeving

en de mensen laat doorschemeren. Sarah is gericht op de diversiteit van het land en geeft hier vaak haar mening over. Zuid-Afrika is voor haar een dubieuze plek, ze is naar New York vertrokken en wanneer zij weer in de natuur en omgeving van Zuid-Afrika terugkeert, beschrijft ze alles uitgebreid. Het is merkbaar dat Sarah worstelt met de waardering voor haar geboorteplaats. Soms beschrijft ze haar omgeving op een haast denigrerende manier, op andere momenten met een gevoel van herkenning en vertrouwdheid.

Nu was ze naar deze stad in Zuid-Afrika gereisd, die de tegenpool was van New York: een stad waarin de mensen zich langzaam voortbewogen (...). Van Smitsrivier naar New York. Een verbluffende dislocatie. Een continentale verschuiving waar geen mentale brug voor mogelijk was. En toch beseft Sarah (...) hoe vertrouwd het was. (Slovo 2001, pp. 13-14)

Opvallend is ook dat Sarah als een van de weinige personages bijna van ieder persoon dat ze ziet diens huidskleur benadrukt. Voor haar is dit blijkbaar een belangrijk gegeven, vaak hangt het ook samen met gevoelens van angst of schaamte bij Sarah.

[Ze zag] drie zwarte mannen op een bank hangen die ooit alleen voor blanken bestemd was. (...) Toen een van de mannen haar zag kijken, schoot zijn blik opzij. Het was een bijna onmerkbaar beweging, die zijn metgezellen niettemin onmiddellijk oppikten. (...) er waren veertien jaar verstreken sinds ze werd overspoeld door dezelfde gevoelens van toen – die vreselijke mengeling van schaamte en angst. Maar wacht eens even, het was anders nu. Het moest anders zijn. Ze was geen gewoon blank meisje uit Smitsrivier meer, verward en onhandig in het bijzijn van een zwarte man. Ze keek de onbekende recht aan, glimlachte vriendelijk en vervolgde haar wandeling door Main Street. (pp. 15-16)

Bovenstaand fragment laat zien wat voor invloed de Apartheid heeft gehad op de manier waarop Sarah naar andere mensen kijkt. Het feit dat ze *getriggerd* wordt door de huidskleur van de mannen, heeft te maken met de verhoudingen van ‘veertien jaar geleden’. Wel ziet ze in dat de situatie nu wel degelijk veranderd is.

In *Rood stof* leer je als lezer veel over de Apartheid en vooral over de Waarheids- en Verzoeningscommissie. De hoorzittingen worden uitgebreid beschreven, ook wordt bijvoorbeeld uitgelegd hoe het werkte met het aanvragen van amnestie. Naar het koloniale verleden wordt eveneens verwezen, met hier en daar een schets van de historische context. Geschiedenis hoeft niet enkel onderwezen te worden via lesboeken, *Rood stof* toont aan hoe historische kennis verweven kan worden in een literair werk. ‘Die vroege kolonisten hadden een onuitwisbaar stempel op de stad gedrukt. (...) Omdat ze zeer religieus waren, was hun

eerste project de Nederlands hervormde kerk geweest, die ze precies halverwege Main Street plaatsten.’ (p. 14) Wanneer leerlingen kennis opdoen over het verleden en vormen van democratie, rechtspraak en (on)gelijkheid, kunnen ze kritischer en met meer begrip naar het heden kijken. Dit maakt dat ze zich ontwikkelen als kritische burgers (Wilschut 2012, p. 50).

Bij het opdoen van kennis en informatie, in dit geval over de Apartheid en de WVC, aan de hand van een roman, moet natuurlijk rekening gehouden worden met de tekstvorm en het feit dat het gaat om een fictief verhaal. Toch ben ik van mening dat een fictief werk als *Rood stof* erg leerzaam is en daardoor een waardevolle tekstvorm is als het gaat om het opdoen van (historische) kennis. Zeker wanneer we leerlingen leren om kritisch te zijn en we ze erop wijzen op welke manier fictie en bijvoorbeeld het bijbehorende perspectief invloed heeft op de betrouwbaarheid van de informatie.

§2.1.2. Identificatie en rollen

Door de perspectiefwisselingen in *Rood stof* wordt de suggestie gewekt dat je je als lezer met verschillende personages kan identificeren. Dit is een aspect dat de roman geschikt maakt voor het doel van burgerschapsonderwijs dat leerlingen inzicht ontwikkelen in hun eigen identiteit door te oefenen met verschillende rollen en identiteitsposities. ‘Identiteit wordt onder andere gevormd in sociale contexten en door identificatie met andere mensen.’ (Curriculum.nu 2019, p. 18) *Rood stof* speelt met identificatie door de perspectiefwisselingen en laat zien dat ondanks het feit dat we met iedereen mee kunnen kijken, de mate waarmee we ons kunnen identificeren niet bij ieder personage gelijk is. Ook worden rollen toegekend aan personages, die gedurende het verhaal bevroegd worden.¹⁷

De perspectiefwisseling nodigt ons als lezer uit om ons met verschillende personages te identificeren. We kunnen ons identificeren met een witte vrouw die in Amerika heeft gewoond, een witte politieman die tijdens de Apartheid een folteraar is geworden, een zwarte man die als gevolg van zijn activisme is gemarteld, een oude witte man wiens doel het is de slachtoffers van de Apartheid te verdedigen tijdens rechtszaken en een zwarte man die zijn zoon is verloren. Er is sprake van een divers aanbod aan personages om je mee te identificeren, iets wat de roman zeer bruikbaar maakt voor het burgerschapsonderwijs.

De informatie over de martelingen krijgen we niet alleen door de ogen van de gemartelde Alex, maar ook via de gedachten van folteraar Dirk te lezen. Toch is het ook belangrijk om dit scala aan identificatiemogelijkheden kritischer te bekijken. Uiteindelijk is

¹⁷ Bij identificatie is er volgens Cohen & Tal-Or (2017) sprake van drie verschillende componenten: het aannemen van het perspectief van een ander, het aannemen van andermans emoties en het overnemen van andermans doelen (p. 133).

namelijk Sarah, het witte, vrouwelijke personage dat zich meer thuis voelt in New York dan in Zuid-Afrika, het hoofdpersonage waardoor we het meest worden uitgenodigd ons te identificeren. Met Sarah wordt het de lezer het makkelijkst gemaakt zich te identificeren, haar tussenpositie als buitenstaander stemt overeen met de positie van de lezer. Als lezer beleven wij het verhaal immers ook op een afstand, we zijn geen onderdeel van het verhaal en kunnen het boek letterlijk wegleggen wanneer we dat willen.

Vanaf het begin wordt Sarah beschreven als haast de ‘heldin’, die vanuit Amerika wordt gehaald om de zaak in Zuid-Afrika op te lossen. Sarah is het eerste personage dat focaliseert, zij opent het verhaal en is tevens het personage waarmee het verhaal eindigt. Aan het eind van het verhaal komt ze tot de conclusie dat ze Zuid-Afrika altijd met zich mee zal dragen, maar dat haar thuis zich nu in New York bevindt.

Ooit was het haar thuis geweest, maar toch lonkte New York nu. Ze leidde een ander leven daar, een gewoon leven dat niet werd getekend door de contouren van heroïsme, opoffering en schuldgevoelens die zo’n vast onderdeel vormden van alles in Zuid-Afrika. Spoedig zou ze weer teruggaan. Daar twijfelde ze niet aan. (p. 348)

Ze behoudt afstand tot het Zuid-Afrika en haar problematiek. Sterker nog, Sarah heeft de mogelijkheid om die afstand te behouden. Als witte, hoogopgeleide vrouw die niet dermate beschadigd is tijdens de Apartheid, heeft zij ervoor kunnen kiezen Zuid-Afrika achter zich te laten. Zij is het hoofdpersonage waarmee we het meest worden uitgenodigd ons te identificeren. Je kan je hierdoor afvragen hoe confronterend de roman daadwerkelijk is. Toch ben ik van mening dat de variatie aan perspectieven de roman wel geschikt maakt voor het burgerschapsonderwijs, het feit dat alle ‘rollen’ een stem krijgen en focaliseren, maakt de roman fascinerend en leerzaam. Wel is het belangrijk om leerlingen ook te wijzen op de rol van Sarah, de tussenpositie die zij inneemt en de invloed daarvan op hen als lezers. Met wie kunnen zij zich bijvoorbeeld het gemakkelijkst identificeren, hoe komt dat en wat zegt dat over henzelf?

Rood stof werpt vraagstukken op die samenhangen met thema’s als waarheid, schuld en slachtofferschap. Het zijn dit soort thema’s die de identiteit van personages bepalen, doordat in de roman wordt gewerkt met bepaalde rollen die personages toegewezen krijgen. De vertelsituatie speelt hierin een grote rol, door de perspectiefwisselingen wordt de rechtszaak die in het verhaal centraal staat van meerdere kanten belicht. Gedurende de rechtszaken lezen we met meerdere personages mee, sommige daarvan lijken in eerste instantie misschien de

schuldige of het slachtoffer.¹⁸ Toch laat de roman zien dat deze rollen niet altijd zo zwart-wit zijn als ze doen voorkomen. Voornamelijk de verhouding tussen Dirk Hendricks (de folteraar) en Alex Mpondo is interessant, deze zal ik verder uitwerken.

Alex Mpondo is vanwege zijn activisme tijdens de Apartheid opgepakt door de Veiligheidspolitie, waarvoor Dirk Hendricks werkte. Via Alex' herinneringen komen we te weten wat er met hem is gebeurd terwijl hij vastzat. Wanneer Dirk tijdens de hoorzitting zijn kant van het verhaal vertelt, is Alex degene die focaliseert. Op die manier krijgen we Dirks bekentenis te horen via Alex, die daar zijn eigen herinneringen aan toevoegt. Meermaals wordt benadrukt dat Alex hiaten in zijn geheugen heeft. Tijdens de hoorzittingen keert zijn geheugen soms in flarden terug, die puzzelstukjes vormen voor de lezer. Een voorbeeld van zo'n moment is de onderstaande passage:

‘En waar zijn uw kinderen nu?’ vroeg de advocaat.

‘Ik weet niet waar ze zijn, meneer de voorzitter’, zei Dirk Hendricks. ‘Mijn vrouw heeft ze mee naar het buitenland genomen.’

Het buitenland... Hendricks had dat woord tegen hem gebruikt: *Je vrienden in het buitenland*, had hij hen sarrend genoemd, *die kunnen jou niet helpen, hè?*, de zin eruit gooiend en het spuug vloog Alex in zijn gezicht en hij had geen handen om het af te vegen. Het gezicht van Dirk Hendricks zo dichtbij, de stank van zijn lichaam, zijn armen... bewogen... zijn... (Slovo 2001, p. 136)

Passages als deze laten zien wat voor invloed trauma heeft op het geheugen, herinneringen en op mensen in het algemeen. Alex heeft een angst voor zijn herinneringen, het teruggaan naar het verleden is voor hem een drempel waar hij het liefst niet overheen stapt. ‘Daarom, besefte hij nu, had hij de hoorzitting niet willen bijwonen, omdat hij het zich niet had willen herinneren. De herinnering kwam niet in een geordende, gestructureerde vorm, die misschien gemakkelijker te verwerken zou zijn geweest, maar als scherp gepunte splinters.’ (p. 142)

Herinneringen, zoals in het eerdere citaat van pagina 136, maken dat Alex in de roman de rol van ‘het slachtoffer’ krijgt. We lezen wat voor gruwelijke dingen hem zijn aangedaan tijdens de Apartheid. Zelf beschouwt Alex zich echter als de schuldige. Tijdens zijn martelingen heeft hij de naam van Steve genoemd, wat hem altijd heeft laten denken dat hij verantwoordelijk is geweest voor de dood van Steve. Ook wanneer Sarah hem vertelt dat Steve al dood was

¹⁸ Opvallend is dat tijdens de passages van de rechtszaken Sarah minder als de grootste focalisator optreedt, terwijl dat buiten deze passages (zoals eerder beschreven) wel het geval is. De belevingen van Dirk Hendricks en Alex Mpondo komen tijdens de rechtszaken in ongeveer dezelfde mate aan bod.

voordat Alex hem had verraden, blijft hij vasthouden aan zijn eigen waarheid. Hij blijft zichzelf als schuldige bestempelen en wil zichzelf niet zien als slachtoffer:

‘Wanneer ik de hoorzitting bijwoon, zit ik op de stoel van het slachtoffer. Mijn advocaat’, hij gebaarde naar Sarah, ‘staat bekend als de advocaat van het slachtoffer. Als ik me tijdens de zitting wil afzonderen, (...) moet ik naar een ruimte toe die gereserveerd is voor beambten van de Waarheidscommissie en voor slachtoffers.’ Telkens wanneer hij het woord ‘slachtoffer’ uitsprak, werd zijn stem schril. ‘En wanneer de commissie het rapport publiceert, zal mijn naam tussen die van andere slachtoffers staan.’ (...) ‘Ik ben en wil hun slachtoffer niet zijn’, zei hij. ‘Dat is Steve. Ik kan zijn plaats niet innemen.’ (p. 326)

Het dilemma dat hier centraal staat, is of Alex schuldig is door zijn verraad, hij stond immers onder druk door de martelingen toen hij Steves naam noemde. Dit soort vragen zijn interessant om leerlingen over te laten discussiëren en mee te laten reflecteren op zichzelf. Hoe zouden zij gehandeld hebben in zo’n situatie en hoe denken zij over deze schuldvraag die in de roman gesteld wordt? In de derde paragraaf van deze scriptie zal ik aan de hand van lesvoorstellen laten zien hoe we dit concreet kunnen toepassen in de klas.

Dirk Hendricks, die als folteraar de schuldige van het verhaal lijkt, speelt ook met deze betekenis van schuld. Interessant is dat hij ook veel focaliseert, waardoor de informatie die hij geeft, vergeleken kan worden met bijvoorbeeld de informatie die de lezer van (het slachtoffer) Alex krijgt. Daarnaast is het opvallend dat Dirk zichzelf regelmatig als onschuldig of zelfs als slachtoffer ziet, bijvoorbeeld wanneer hij uitlegt wat zijn beweegredenen waren om Alex te martelen. Volgens hem kon hij in die tijd niet anders dan doen wat hem gevraagd werd:

‘Ik was een loyale politieman. Ons werd bijgebracht dat we omringd waren door vijanden, dat we het communisme en zijn terroristen met alle macht moesten bestrijden. Dat heb ik gedaan. (...) Ik heb het voor het welzijn van Zuid-Afrika gedaan.’

Het welzijn van Zuid-Afrika!¹⁹

‘Tenminste, dat geloofde ik toen’, zei Dirk Hendricks. ‘We verkeerden in een toestand van oorlog. Mensen doen allerlei verschrikkelijke dingen in oorlogstijd.’ (p. 140)

Doordat Dirk een stem krijgt in het verhaal en de lezer daardoor ook zijn kant van het verhaal hoort, geeft dit de lezer de mogelijkheid om een ‘kant te kiezen’ (of om ervoor te kiezen geen kant te kiezen). Dit is waarom *Rood stof* geschikt is voor in de klas, leerlingen krijgen informatie

¹⁹ Hier focaliseert Alex, hij heeft duidelijk geen begrip voor deze opmerking van Dirk.

waarmee ze zelf hun mening kunnen gaan vormen over de situatie. In hoeverre zien zij het personage van Dirk bijvoorbeeld als dader? Wat voor rol speelde de verhouding tussen Dirk en Alex in de martelingen? Tevens is het interessant om bovenstaand citaat in verband te brengen met de Tweede Wereldoorlog, waar dit soort situaties ook veel voorkwamen. Op die manier kunnen ze verbanden leggen tussen verschillende gebeurtenissen in de geschiedenis en tevens reflecteren op de huidige situatie. Hoe staat het er nu voor wanneer we kijken naar propaganda, en wat is de rol van de politiek daarin? Aan de hand van verschillende opdrachten is het mogelijk leerlingen zich in dit soort vraagstukken te laten verdiepen. Voorbeelden hiervan komen aan bod in paragraaf drie.

Een ander effect van de perspectiefwisselingen is dat ‘de oplossing’ van de zaak langzaam als een puzzel in elkaar wordt gelegd, wat zorgt voor spanning. De verhalen van de verschillende personages geven ons uiteindelijk antwoord op de vraag wat er is gebeurd met Steve. De rechtszaak is hier een belangrijk onderdeel van, de manier waarop recht wordt gesproken en het verloop van de hoorzittingen wordt gedetailleerd beschreven. Ook dit maakt de roman interessant voor leerlingen en geeft ze kennis die valt onder het burgerschapsonderwijs, doordat ze leren over de werking van een rechtszaak. Tijdens de rechtszaken wordt ook gespeeld met het perspectief, doordat er opvallend veel wordt gewisseld van focalisator. De bal die heen en weer wordt gespeeld tijdens de rechtszaak en de vurige discussie, wordt letterlijk weergegeven in het perspectief. Het effect hiervan is dat het haast lijkt alsof je als lezer zelf bij de hoorzitting aanwezig bent terwijl je de personages hoort spreken en denken.

De afwisseling van focalisatie en perspectief zorgt ervoor dat de informatie die de lezer krijgt controleerbaar is, doordat meerdere kanten belicht worden. Aan de andere kant maakt het perspectief het soms ook lastig om te bepalen welke kant van het verhaal de waarheid is, doordat personages elkaar tegenspreken. De lezer krijgt zo de ruimte om zijn of haar eigen waarheid te kiezen, net zoals de personages dat doen. *Rood stof* laat zien dat de waarheid nooit neutraal is, door de personages met hun eigen waarheden te beschrijven.

Aan het eind van de roman wordt op een ingewikkelde manier gespeeld met het achterhalen van de waarheid door middel van perspectiefwisselingen. Sarah spreekt onder vier ogen met Dirk over de dood van Steve, zij is degene die focaliseert wanneer Dirk haar vertelt dat Steve is vermoord naar aanleiding van het verraad van Alex. Dit is Sarahs waarheid. Ze kiest er echter voor om tegen Alex te liegen en hem te doen geloven dat Steve al was vermoord voordat Alex zijn naam noemde tijdens de martelingen. Wanneer Alex focaliseert, lezen we dat hij dit niet gelooft, zijn waarheid blijft hierdoor dat hij schuldig is aan de moord op Steve. Tot slot komen wij als lezer via de focalisatie van Dirk erachter dat hij loog tegen Sarah, Steve was

al vermoord door Pieter Muller, voordat Alex Steves naam had genoemd. Als lezer weten we dus de ‘echte waarheid’, maar via de perspectiefwisseling komen we erachter dat de personages allemaal vanwege eigen beweegredenen hun eigen waarheid kiezen. Met de rollen die aan Dirk en Alex worden toegekend, gebeurt dus iets interessants tijdens het verhaal. Doordat ze hun eigen waarheid kiezen, kiezen ze er ook voor zichzelf een andere rol toe te kennen. Alex beschouwt zijn eigen rol als schuldige in plaats van slachtoffer, Dirk daarentegen voelt zichzelf soms eerder een slachtoffer dan een schuldige.

Tevens wordt in de roman bevraagd wat de waarde van het achterhalen van de waarheid eigenlijk is en ook wat de waarde van de Waarheids- en Verzoeningscommissie is. Waarom is het zo belangrijk om de waarheid te achterhalen? En wat is de waarheid waard, wanneer blijkt dat toch iedereen enkel in zijn of haar eigen waarheid gelooft? Dit soort vragen zijn voor leerlingen interessant om over na te denken, wat betekent de waarheid bijvoorbeeld voor hen? Hoe dit toegepast kan worden in de klas, zal ik verder uitwerken in de derde paragraaf.

§2.2. *Tikkop*

De roman *Tikkop* van Adriaan van Dis is verschenen in 2010. *Tikkop* speelt zich af in een vissersdorp aan de kust van Zuid-Afrika, zo’n twintig jaar na de afschaffing van de Apartheid. De roman laat mooi zien hoe de Apartheid en ideeën van rassensegregatie nog steeds zichtbaar zijn. Als lezer van de roman word je geconfronteerd met de oneerlijke verdeling van welvaart, welzijn en kansen. Deze confrontatie maakt de roman interessant voor het burgerschapsonderwijs.

Het verhaal gaat over het hoofdpersonage Mulder, die op uitnodiging van zijn vroegere vriend Donald naar Zuid-Afrika gaat. Ze kennen elkaar van de verzetsgroep uit Parijs, genaamd Fraternité, die zich inzette voor de strijd tegen de Apartheid. Donald is een elite en witte Zuid-Afrikaan, waarvan zijn grootste doel lijkt om de Zuid-Afrikanen die het slechter hebben dan hij te helpen. Zo is hij de ‘dokter’ van het dorp en helpt hij de vissers met administratie en belastingen. Toch blijkt er van zijn hulp minder terecht te komen dan gedacht. Donald woont helemaal boven in het dorp in een groot wit huis, terwijl de dorpingen beneden aan het water wonen met weinig voorzieningen en veel criminaliteit. Tussen Donald en het *onderdorp* is letterlijk sprake van afstand en hiërarchie, door de ruimtes waar ze zich bevinden.

De ruimtes spelen een interessante rol in de roman, eerder heb ik onderzoek gedaan naar de manier waarop de ruimtes in *Tikkop* functioneren als *the seam*.²⁰ Dit is een concept van de

²⁰ ‘De mens is een sympathieke sukkel’. Een onderzoek naar ruimtes en *the seam* in *Tikkop* van Adriaan van Dis. Een onderzoek voor het vak *Literatuur en politiek: de casus Zuid-Afrika* aan de Universiteit Leiden (2019-2020, Semester II).

al eerder aangehaalde Leon de Kock. De *seam* is de plek waar verschillen en gelijkenissen aan elkaar vastgehaakt worden. Dit zal echter niet hetgeen zijn dat centraal staat in de analyse van dit onderzoek. Wel zal ik, net als in mijn eerdere onderzoek, de ruimtes van *Tikkop* gaan analyseren, ditmaal met als doel te laten zien hoe *Tikkop* gebruikt kan worden in het burgerschapsonderwijs. Ik zal beargumenteren hoe de roman aansluit bij drie Grote Opdrachten: Macht & Inspraak, Solidariteit en Globalisering. Dit doe ik door middel van een ideologische analyse van de ruimtes, waarbij ik de ruimtes opvat als belangenruimtes. ‘We spreken van belangenruimte wanneer er tussen ruimte en personage(s) een opvallende semantische relatie bestaat die bijdraagt aan de centrale betekenis van de roman.’ (Van Boven & Dorleijn 2015, pp. 328-329) Tevens zal ik ingaan op ruimtelijke tegenstellingen.

Van iedere Grote Opdracht zal ik in een aparte subparagraaf beargumenteren hoe ze aan de hand van de ruimtes in *Tikkop* onderwezen zouden kunnen worden. Op die manier toon ik de bruikbaarheid van de roman voor het burgerschapsonderwijs aan.

§2.2.1. Macht en Inspraak

De relevantie van de Grote Opdracht Macht en Inspraak beschrijft Curriculum.nu als volgt:

De democratische rechtsstaat is een manier om macht te verdelen, burgers een stem te geven en hen te beschermen tegen willekeur en machtsmisbruik. Om bij te kunnen dragen aan de instandhouding van een democratische cultuur is het van belang om inzicht te hebben in de wording, betekenis en werking van de democratische rechtsstaat en in machtsvraagstukken. (Curriculum.nu 2019, p. 17)

De bedoeling van deze Grote Opdracht is dat leerlingen leren over historische contexten van democratie en dat ze verschillende bestuursvormen kunnen vergelijken. Ook leren ze maatschappelijke vraagstukken, waarin machtsverhoudingen en besluitvormingsprocessen een rol spelen, te analyseren. Hierdoor ervaren ze de rol en verantwoordelijkheid van zichzelf, de overheid en van diverse organisaties (2019, p. 17). *Tikkop* kan leerlingen in zekere mate laten zien hoe de democratische rechtsstaat van Zuid-Afrika eruitziet en vooral hoe deze vorm van democratie doorwerkt in de maatschappij. De subvraag die in de analyse van deze subparagraaf centraal staat, is: hoe wordt in de ruimtes van *Tikkop* de relatie tussen klasse, etniciteit en ruimte gerepresenteerd? Met als bijkomende vraag: wat leren de ruimtes in *Tikkop* over de democratische rechtsstaat van Zuid-Afrika en welke machtsvraagstukken komen aan de orde?

Een van de belangrijkste ruimtes in de roman is het vissersdorp, dat door Donald ook wel het *onderdorp* wordt genoemd. In het verhaal is sprake van een grote tegenstelling tussen het vissersdorpje, waar voornamelijk bruine Zuid-Afrikanen (regelmatig *bruinmense* genoemd) wonen en de wijk in de duinen, bewoond door witte Zuid-Afrikanen. Door Donald wordt uitgelegd hoe deze scheiding is ontstaan:

‘Vroeger woonden de vissers hoog en droog in de duinen, tot de Apartheid ook in het dorp werd ingevoerd: alle vissers achter de haven. Sociale reconstructie heette dat, konden ze dichterbij hun boten wonen. Schoon en netjes in een rij, het scheelde een klim en gaf minder lawaai in de nacht. Maar het was toch vooral om het uitzicht van de baas schoon te veggen.’
(Van Dis 2010, p. 29)

Dit is om meerdere redenen een interessant citaat voor in de les. Ten eerste kan het citaat gebruikt worden als aanleiding voor het geven van een historische context. Het concept ‘sociale reconstructie’ was een belangrijk onderdeel van de Apartheid en de rassenscheiding. Bij de invoering van de thuislanden kregen zwarten bepaalde plekken toegewezen waar ze mochten wonen en waar sprake was van ‘zelfbestuur’, ook werd volledige onafhankelijkheid beloofd. Transkei was het eerste thuisland dat formeel onafhankelijk werd, maar de thuislanden waren allesbehalve levensvatbaar. ‘Ze waren overvol en straatarm, en werden geregeerd door chiefs die de witte overheid welgevallig waren, maar meestal weinig steun genoten onder de bevolking.’²¹ Ook binnen steden was er sprake van segregatie, de centra van de steden waren enkel voor witte mensen, zwarte mensen werden uit hun buurten en wijken verstoet naar ‘townships’, totdat ze een eigen thuisland toegewezen kregen. Zo is ook terug te lezen in bovenstaand citaat.

Tevens sluit het citaat aan bij de Grote Opdracht van Macht en Inspiraak, het laat leerlingen zien wat de gevolgen zijn van het ontbreken van een democratie, de machtsverhoudingen tijdens de Apartheid en hoe dit verschilt van het huidige Nederland. Uit het citaat blijkt duidelijk dat de witte bazen het voor het zeggen hadden tijdens de Apartheid en dat vissers machteloos waren. Ook toont het citaat aan hoe deze machtsverhouding uit het verleden nog steeds doorwerkt in het heden. Ondanks dat de roman zich afspeelt ná de Apartheid, hebben de keuzes die toen, tijdens de Apartheid, zijn gemaakt, nog steeds invloed op de vissers wanneer Mulder daar twintig jaar later op bezoek is. Het *onderdorp* is geen ideale

²¹ <https://www.historischnieuwsblad.nl/apartheid-in-zuid-afrika-rassenwaan-in-10-stappen/>

leefruimte, het is er vies en vuil²² en het dorp wordt uiteindelijk overspoeld door een modderstroom, nadat het riool het water niet heeft kunnen houden.

Een ruimte en bijbehorende passage die ook de aanleiding kan zijn voor een gesprek of een opdracht over democratie in de klas, is de rij tijdens het stemmen voor de eerste niet-rationale verkiezingen in 1994. Deze verkiezingen zorgden ervoor dat Zuid-Afrika een democratisch land werd.

‘Tannie Rosa stond ook in de rij die dag in april, net als ik, onder een onwaarschijnlijk blauwe hemel, tussen mensen die voor het eerst van hun leven hun stem uitbrachten – boeren en hun knechten, roze gepoederde oude dametjes naast zwarte flikkers met een ring in hun neus, vuilnismannen en nannies – mensen die nooit eerder met elkaar durfden te praten, waren die dag ineens elkaars medeburgers geworden.’ (pp. 116-117)

Met behulp van dit citaat kunnen leerlingen onderwezen worden over ‘de wording, betekenis en werking van een democratische rechtsstaat’, zoals in de Grote Opdracht wordt beschreven. Naar aanleiding daarvan kunnen ze reflecteren op de waarde van de democratische rechtsstaat van Nederland en de gevolgen die dat voor hen als burgers heeft. Hier kom ik even terug op de kracht van literatuur. *Tikkop* laat de ongelijkheid tussen (groepen) mensen zien, door deze ongelijkheid te verbeelden in de ruimtes, zo zal ik in de volgende subparagraaf nader toelichten. Vanzelfsprekend zijn er ook non-fictieve teksten waarin wordt geschreven over het probleem van ongelijkheid in Zuid-Afrika. De reden dat juist literatuur, zoals *Tikkop*, gebruikt kan worden om dit bij een vak als burgerschap te onderwijzen en te laten zien, is dat lezers bij het lezen van literatuur worden uitgedaagd om de situatie te bekijken via een menselijke beleving. Niet door middel van cijfers en onderzoeksresultaten, maar via personages die echt zouden kunnen zijn, wordt een maatschappelijk onderwerp als sociale ongelijkheid aangekaart. Via literatuur word je uitgedaagd om een vraagstuk vanaf meerdere kanten te bekijken en zelf conclusies te trekken, die in een non-fictieve tekst vaak worden voorgeschoteld.

De roman laat ook zien hoe het ontstaan van een democratische rechtsstaat niet de oplossing voor alle problematiek in Zuid-Afrika blijkt. Nog steeds is er in het vissersdorp sprake van scheiding tussen zwart en wit, er heerst armoede en er zijn drugsverslaafde kinderen. ‘Een bevrijd land en toch was het er gevaarlijker dan waar ook ter wereld.’ (p. 50) Er wordt zelfs bevraagd of er wel sprake is van bevrijding:

²² ‘Links en rechts lagen opgehoopte netten, slierten wier, landbouwplastic, lege flessen. Alsof de zee zijn vuil tot ver in het dorp had uitgebraakt. De huizen voelden klam. (...) Het rook naar stront en pis.’ (Van Dis 2010, pp. 23-24)

Bevrijding? Ze keek hem verbaasd aan. ‘Van wat praat meneer, watter bevrijding.’

‘Apartheid.’

Charmein trok een vies gezicht. ‘Denkt meneer werkelijk dat we daarvan zijn bevrijd?’ (...)

‘Maar vroeger...’

Vroeger? Skuus tog meneer. Meneer kende toch het onderdorp? Dat kommetjie goed genoeg voor bruin. Vroeger zaten daar nog lampen in de lantaarns, vroeger kon je daar als vrouw ’s avonds veilig lopen, vroeger was daar geen kind aan de tik. Meneer moest haar maar eens komen opzoeken, kon hij zien hoe haar mensen woonden. Zonder behoorlijk riool. De regering luisterde niet naar hun klachten. ‘We zijn niet zwart genoeg.’ (pp. 53-54)

Bovenstaand citaat is opnieuw een mooie aanleiding om leerlingen te laten zien dat verleden en heden onlosmakelijk aan elkaar zijn verbonden.

Een ruimte die ingezet kan worden voor het onderdeel ‘machtsverhoudingen’ binnen de Grote Opdracht Macht & Inspraak, is het hotel. Het hotel is een ruimte waar veel witte mannen bij elkaar komen in de roman. Ook is het een ruimte die wordt gezien als plaats van kennis, er wordt regelmatig de krant gelezen, de witte mannen wisselen onderling informatie uit en uiten naar elkaar hun oordelen over het vissersdorp. Hiermee wordt gesuggereerd dat de witte mannen die het hotel bezoeken, tevens vanwege hun kennis, superieur zijn aan de inwoners van het vissersdorp, of daar in ieder geval zelf in geloven. De suggestie van deze machtsverhoudingen kan leerlingen laten discussiëren. Wat is hun mening over de uitdrukking ‘kennis is macht’, die in de ruimte van het hotel wordt gesuggereerd? En maakt iedereen even veel kans op het vergaren van kennis en dus op het hebben van ‘de macht’? In *Tikkop* blijkt namelijk dat de machtsverhoudingen van het verleden nog steeds zichtbaar zijn en moeilijk te veranderen. In de volgende subparagraaf zal ik dieper ingaan op het vraagstuk over gelijke kansen.

§2.2.2. Solidariteit

De Grote Opdracht *Solidariteit* wordt in het Conceptvoorstel als volgt beschreven:

Iedereen in de samenleving heeft gelijke rechten, maar kansen zijn niet gelijk verdeeld. Dit roept de vraag op hoe iedereen een volwaardige deelnemer aan de samenleving kan zijn of worden en hoe vrijheid en solidariteit zich daarbij tot elkaar verhouden. Voor het samenleven is het belangrijk dat kinderen zich bewust worden van hun mogelijkheden om en hun verantwoordelijkheden voor het bevorderen van rechtvaardigheid en inclusie. (Curriculum.nu 2019, p. 19)

In *Tikkop* zijn er meerdere ruimtes die helder laten zien hoe er in Zuid-Afrika vandaag de dag nog steeds niet altijd sprake is van ‘gelijke kansen’ en welke invloed dat heeft op de samenleving. Het *onderdorp* is hier een goed voorbeeld van, zeker in contrast met de witte wijk. Dat er geen sprake is van gelijke kansen, blijkt uit de leefomstandigheden van de bewoners van de witte wijk in vergelijking met de bewoners van het *onderdorp*. In het *onderdorp* is er sprake van armoede, criminaliteit en een onhygiënische leefruimte. De vraag is of er wel sprake is van gelijke rechten; geldt de zin ‘iedereen in de samenleving heeft gelijke rechten’ uit het Conceptvoorstel ook voor de samenleving die in *Tikkop* wordt beschreven? En hoe verschilt dit met Nederland? Dit soort vragen maken de roman geschikt om te bespreken tijdens de les, aansluitend bij het burgerschapsonderwijs.

Solidariteit, het gevoel van een-zijn met anderen, en saamhorigheid komen in de roman naar voren op momenten dat er sprake is van crisis, bijvoorbeeld wanneer het vissersdorp wordt overspoeld door een modderstroom. De hulp komt van alle kanten, zowel de bewoners van de witte wijk, als de stropers zijn ter plaatse. Mensen nemen hun verantwoordelijkheid ten opzichte van de slachtoffers: ‘zelfs de stropers gedroegen zich voorbeeldig en reden met hun buggy’s drenkelingen naar de weg. De saamhorigheid was groot.’ (p. 143) In De Kocks theorie over *the seam*, stelt hij dat het proces van hechting vaak ontstaat in het geval van crisis. De verschillende groepen worden ‘aan elkaar gehecht’ op het moment van een crisis, zoals de modderstroom. Dit kan in de klas mooi gebruikt worden om te laten zien wat solidariteit is en hoe dit tot stand zou kunnen komen.

In het vissersdorp is er een specifieke ruimte die kan dienen om leerlingen te laten ervaren hoe er niet altijd sprake is van gelijke kansen. Op het strand ligt een scheepswrak dat, voornamelijk door kinderen, gebruikt wordt als drugshol. Dat het strand de ruimte is waar dit plaatsvindt, is te herleiden naar het verleden. De kust is immers waar de kolonisten ooit aan wal kwamen, met het doel de ‘barbarij te beschaven’, of zoals Donald het in de roman beschrijft:

En nu zette hij een kruisje langs de kust – het dorp waar Mulder was aangeland en waar wit en bruin elkaar al vele eeuwen geleden ontmoetten (...). Stotteraars in de oren van de eerste kolonisten: Hottentotten, primitieve wezens die waren blijven hangen tussen aap en mens, te onberekenbaar om als slaaf te dienen. (Van Dis 2010, p. 30)

Het is een schrijnende situatie; eenmaal verslaafd aan de drugs worden kinderen verstoten uit de gemeenschap, met als gevolg dat hun kansen nog kleiner worden. Een voorbeeld hiervan is Riempie, een kind dat aan de tik (*crystal meth*) zit:

Er lag een jongen in de sloep te slapen, met open mond, een slappe arm buitenboord. Was ie dood? Mulder boog zich over hem heen. De jongen stonk naar kots, zijn broek stond stijf van de pis, zijn hemd was gescheurd. Maar hij ademde.

Hendrik is ook een jongen die aan de tik zit, hij illustreert mooi hoe dezelfde situatie niet voor iedereen resulteert in dezelfde kansen. Ook hij wordt vanwege zijn drugsverslaving door veel mensen verafschuwd en beschouwd als crimineel en gevaarlijk. Hij is de bastaardzoon van een oesterverkoper die regelmatig bij Donald op bezoek komt en heeft het geluk dat Donald en Mulder besluiten zich om hem te bekommeren. Donald wil dat de jongen gaat studeren, hij betaalt zijn studiebeurs en haalt hem aan het eind van de roman zelfs in huis. Samen proberen Donald en Mulder Hendrik af te laten kicken, maar zonder succes. Eveneens kunnen we ons afvragen in hoeverre de ‘hulp’ van Donald en Mulder puur en oprecht is, het kan ook gezien worden als een daad van egoïsme. Zij willen het gevoel hebben dat ze helpen en iets goed doen en om dat gevoel te bereiken ‘gebruiken’ ze Hendrik en zijn probleem. De morele waarde van hun hulp kan bij een les filosofie over ethiek onderzocht worden, door de daad van Donald en Mulder te ‘beoordelen’ aan de hand van de plichtsethiek, gevolgenethiek en deugdethiek.²³

De kans die Hendrik krijgt, grijpt hij dus niet aan, toch is er een groot verschil tussen zijn situatie en die van Riempie. Aan leerlingen kan zo worden laten zien dat de kansen zelfs binnen één gemeenschap niet altijd gelijk zijn. Hoe groot je kansen zijn, hangt af van de invloeden van buitenaf, zoals waar je geboren bent, in welk milieu je leeft en hoe je wordt opgevoed. Dit is een mooie aanleiding om het met leerlingen te hebben over racisme en *white privilege*, een thema dat nu veel wordt besproken en maatschappelijk relevant is. Je kan leerlingen laten nadenken of laten schrijven over de kansen die zij hebben in de maatschappij en hoe dat verschilt van mensen in hun omgeving of verder weg.

Een ruimte waar wordt geneigd naar gelijke rechten, maar waar gelijke kansen toch niet het geval blijken te zijn, is de auto richting het ziekenhuis. Vanwege een hondenbeet moet Mulder naar het ziekenhuis, zijn buurvrouw Stenie biedt hem een lift aan naar Distriksdorp. Stenie staat erop ook mensen uit het vissersdorp mee te nemen: “‘Nooit met een lege auto naar de stad’ – een ongeschreven wet onder autobezitters op de duin.’ (p. 35) Toch blijkt, wanneer ze aankomen in Distriksdorp, dat niet iedereen gelijk is. Volgens Stenie verdient Mulder namelijk een betere behandeling dan de rest. ‘Ook Mulder wou uitstappen. “Nee, ons gaan

²³ Zelf herinner ik mij nog goed dit onderdeel van het vak filosofie en de oneindige discussies die aan de hand van de drie verschillende soorten ethiek gevoerd konden worden. Een belangrijk onderdeel van burgerschapsonderwijs is het ontwikkelen van moreel en ethisch handelen (Curriculum.nu 2019, p. 7), dat zou aan de hand van dit vraagstuk kunnen worden onderwezen. Tevens wil ik hiermee laten zien hoe literatuur ook vakoverstijgend ingezet kan worden, door bijvoorbeeld een roman als uitgangspunt te nemen tijdens een les filosofie.

apteek toe.” Buurvrouw sprak weer Afrikaans. Ze had zich bedacht: de apotheker was beter dan de dokter. Daar hoefde hij ook niet te wachten.’ (p. 39)

In *Tikkop* worden net als in *Rood stof* bepaalde ‘rollen’ toegekend aan verschillende personages. In *Tikkop* is het voornamelijk zo dat personages een bepaalde groep vertegenwoordigen, zo staan ze voor een bepaalde regionale, etnische of sociaal-economische identiteit. Hun achtergrond bepaalt de rol die ze hebben met alle gevolgen van dien. Zo is het opvallend dat personages uit het *onderdorp* degenen zijn die voornamelijk in verband worden gebracht met drugs en criminaliteit. Het hoofdpersonage daarentegen, degene waarbij het perspectief ligt en waarmee we gevraagd worden ons als lezer te identificeren, is een witte man. Een buitenstaander, die enkel op bezoek komt in Zuid-Afrika. Door de ogen van deze witte man krijgt de lezer meer te weten over de personages uit het *onderdorp*, met zijn observaties moeten we het doen.

De rollen die de personages vervullen in het verhaal, hangen samen met hun regionale, etnische of sociaal-economische achtergronden. Dit heeft vervolgens weer invloed op de kansen die de personages krijgen. Tegelijkertijd zijn deze rollen niet zomaar aan de personages met hun bijbehorende achtergronden toegekend, het is immers wel realistisch. Daarbij is het voor leerlingen wel belangrijk en leerzaam om hier kritisch naar te blijven kijken. Er moet rekening gehouden worden met de invloed van het perspectief en de focalisator en met het feit dat deze fictieve tekst niet per definitie geheel gelijk is aan de werkelijkheid.

§2.2.3. Globalisering

De derde Grote Opdracht waarvan ik van mening ben dat die naar aanleiding van *Tikkop* in de klas aan bod kan komen, is die van Globalisering. Curriculum.nu schrijft hierover:

Op Europees en op mondiaal niveau zijn mensen en gebieden steeds meer met elkaar vervlochten en van elkaar afhankelijk geworden. Het geheel van processen dat dit veroorzaakt en versterkt noemen we globalisering. Een definitie daarvan is: “*een multidimensionaal geheel van sociale processen dat uitwisseling en wederzijdse afhankelijkheid op wereldschaal creëert, vermenigvuldigt, uitrekt en intensificeert, en dat mensen een groeiend besef geeft van versterkte banden tussen hier en daar.*”

Sociale processen worden daarbij breed opgevat als het complex van culturele, demografische, economische, historische, sociologische, technologische en andere processen. (2019, p. 21)

De verbondenheid en afhankelijkheid van verschillende mensen en gebieden komt sterk aan bod in *Tikkop*, voornamelijk door de verwijzingen naar de historische globalisering en de

effecten daarvan. Een voorbeeld van een ruimte die laat zien hoe landen met elkaar vervlochten raken, is de stad Parijs. Parijs speelt een belangrijke rol in de roman, het is de plek waar Donald en Mulder elkaar weer ontmoeten na bijna veertig jaar en waar Mulder wordt uitgenodigd om Zuid-Afrika te bezoeken. Dat deze ontmoeting plaatsvindt in een museum met Afrikaanse kunst, is niet geheel toevallig: ‘En nu stonden ze ineens tegenover elkaar. Wat een toeval! Of was Afrika de magneet, het donkere hart van het museum, waar beiden werden aangetrokken door een slecht verlicht masker uit Gabon (...).’ (p. 15) Als twintigers hebben Donald en Mulder elkaar leren kennen door de verzetsgroep *Fraternité*, die zich vestigde in Parijs met als doel Zuid-Afrika te bevrijden van de Apartheid. Bij deze vorm van globalisatie stond het bieden van hulp centraal.

De roman laat zo zien dat landen ondanks afstanden met elkaar verbonden zijn, maar legt ook de vinger op de zere plek. Er wordt beschreven hoe helpen op afstand niet altijd effectief of zelfs niet zinvol is. De afstand is een obstakel: de leden van de verzetsgroep bevinden zich eigenlijk te ver van de situatie om écht te begrijpen wat daar, in Zuid-Afrika, aan de hand is. Mulder ziet dit zelf ook in: ‘Hij wilde nodig zijn, maar wist niet hoe.’ (Van Dis 2010, p. 150) In de recensie van Cilliers van den Berg, stelt hij dat de hulp in *Tikkop* niet per se voortkomt uit betrokkenheid: ‘Want uiteindelijk was/is hulle daadwerkelijke betrokkenheid by die morele stryd nie uitsluitlik gebaseer op ideologiese of morele oortuiging nie.’²⁴ (2013, p. 176) Hierover valt te discussiëren met leerlingen.

De roman kan de aanleiding vormen om het onderwerp ‘hulp’ naar een hoger maatschappelijk en mondiaal niveau te tillen. Zo kan gesproken worden over ontwikkelingshulp als gevolg van de globalisering. Globalisering en informatietechnologie hebben veel invloed gehad op de manier waarop kennis, leren en identiteit de laatste tijd wordt geconceptualiseerd. Leerlingen van de eenentwintigste eeuw moeten op school onderworpen worden aan een manier van onderwijs die rekening houdt met ‘complexity, contingency (context- dependency), multiple and partial perspectives and unequal power relations’ die samengaan met globalisering, zo stelt Andreotti (2012, p. 241). Dit kan door leerlingen aan de hand van een klassengesprek of een opdracht na te laten denken over de ‘hulp’ die voortvloeit uit globalisering, maar ze ook te wijzen op de daarbij horende complexe machtsverhoudingen, denk bijvoorbeeld aan paternalisme. Ze ontwikkelen hun kennis over dit onderwerp, maar leren ook om een standpunt in te nemen en dit standpunt te onderbouwen. Ook dat is immers een onderdeel van het burgerschapsonderwijs: ‘Leerlingen leren om hun eigen wereldbeeld te beargumenteren en – waar relevant – te relativieren; zij leren hun aanspraken op kennis te

²⁴ Ook dit morele vraagstuk leent zich om tijdens een les filosofie over ethiek te worden besproken.

rechtvaardigen en te beoordelen, en stellen op grond daarvan zo nodig hun overtuigingen en hun wereldbeeld bij.’ (Curriculum.nu 2019, p. 10)

Tikkop laat niet alleen zien hoe de Apartheid, ondanks de afschaffing ervan, nog steeds zichtbaar is in de samenleving, maar ook hoe de periode van kolonisatie invloed heeft gehad op het land Zuid-Afrika. Een ruimte waar dit gebeurt, is het hotel; een plek die ik al eerder aanhaalde. Het hotel kan gezien worden als een plek van de kolonisator, het is een ‘geglobaliseerde’ plek met Portugese invloeden die terugkomen in bijvoorbeeld het menu. Dit is een historische verwijzing naar de koloniën van Portugal in Afrika. ‘Op het restaurant viel trouwens niks aan te merken: koloniaal Portugees, met veel piripiri op de vis en naast elke tafel een bediende.’ (p. 56)²⁵ Het hotel fungeert als *spatial trope* van globalisering en kolonisatie (Besser & Van Dijk 2017). Deze verwijzing naar kolonialisme kan de aanleiding zijn om leerlingen te onderwijzen over deze periode, de invloed die dit heeft gehad op een land als Zuid-Afrika en de rol die Nederland hierin speelde. Kolonisatie hangt samen met globalisering, wat ervoor heeft gezorgd dat landen met elkaar werden vervlochten en dat er onderlinge afhankelijkheid ontstond. Met leerlingen kan worden besproken wat voor effecten kolonisatie en het daarbij horende *process of othering* had op diegenen die gekoloniseerd werden. Dat ‘de ander’ als minderwaardig werd beschouwd of zelfs als barbaars, resulteerde in een beschavingsmissie die uitbuiting en racisme met zich meebracht (Nederveen Pieterse 1990, p. 99). Het kolonialisme werd in die tijd gelegitimeerd door het modernistische en oriëntalistische discours dat de Euro-Amerikaanse kapitalistische ontwikkeling goed en nodig zou zijn (Sheppard 2002, p. 308). Deze paternalistische gedachte, dat het beperken van iemands vrijheid wordt gerechtvaardigd doordat de ander daar belang bij heeft, vormde de basis van kolonisatie. Maar valt zo’n beschavingsmissie en deze vorm van globalisering wel te rechtvaardigen, zeker nu we achteraf weten wat de gevolgen zijn geweest voor de mensen die ‘beschaafd moesten worden’? En speelt paternalisme nog steeds een rol in onze huidige globaliserende wereld? Dit zijn vragen die naar aanleiding van *Tikkop* met leerlingen kunnen worden besproken en waarover kan worden gediscussieerd, waardoor ze meer inzicht krijgen in het proces van kolonisatie en de gevolgen ervan. Specifieke manieren waarop dit soort thema’s in de klas kunnen worden toegepast, komen aan de orde in de derde paragraaf, wanneer ik lesvoorstellen presenteer.

²⁵ Piripiri is een pepersoort die tijdens de kolonisatie door de Portugezen uit Amerika naar Afrika werd gebracht.

§2.3. *Nu de slapende honden*

Een onderdeel van het curriculum voor het vak Nederlands is poëzie. Hiermee hebben zowel leerlingen als leraren soms moeite. Doordat poëzie niet altijd even helder is, bestaat er nogal eens de neiging om dit onderdeel uit de weg te gaan. Maar juist door de dubbelzinnigheid en vrijheid van poëzie, is het naar mijn mening een mooi onderdeel van het vak Nederlands. Poëzie kan fungeren als hét middel om leerlingen te laten oefenen met interpreteren en het beargumenteren van hun interpretatie. Twee vaardigheden die niet alleen bij het lezen van literaire teksten van belang zijn. Dit is de reden dat ik aan het corpus van deze scriptie ook een dichtbundel heb toegevoegd. *Noudat slapende honde* is een dichtbundel van Ronelda S. Kamfer uit 2008, die zowel in Zuid-Afrika als internationaal goed werd ontvangen (Botes 2012, p. 128). In 2010 bracht Uitgeverij Podium de Nederlandse vertaling van Alfred Schaffer uit. Het mooie aan deze versie is dat zowel de originele Afrikaanse versie, als de Nederlandse vertaling erin staat. Hierdoor werkt het Afrikaans niet als een hindernis. Met behulp van de vertalingen worden leerlingen juist in staat gesteld om Afrikaanse poëzie te analyseren. Tevens maakt het de bundel geschikt voor taalkundige lessen waarbij semantiek centraal staat, door het origineel met de vertaling te vergelijken.

Ronelda S. Kamfer is in 1981 geboren in Kaapstad en was met haar debuut *Noudat slapende honde* de eerste zwarte Afrikaanse vrouwelijke dichter die zelfstandig een bundel bij een gevestigde uitgever publiceerde en de Eugène Maraisprys won. Zwarte Afrikaanse vrouwelijke dichters zijn vaak onzichtbaar gebleven, de verschijning van Kamfers bundel is daarom erg belangrijk geweest voor het Afrikaanse literaire systeem (Botes 2012, p. 132). Nina Botes betoogt in haar artikel “‘Haar art was befok, haar gap was groovy.’” Die resepsie van Ronelda Kamfer se *Noudat slapende honde* in Suid- Afrika en die Lae Lande’ dat het werk van Kamfer zowel aansluit bij de Afrikaanse ‘poësietradisie’, waar bijvoorbeeld Antjie Krog onder valt, als bij de traditie van zwarte Afrikaanse schrijvers.

Kamfer sluit op ’n aantal wyses by verskillende tradisies aan. Tematies sou haar werk veral binne die konteks van swart Afrikaanse poësie gelees kon word, veral met betrekking tot bruin identiteit in ’n postapartheidskonteks; taal en identiteit; marginalisering; en werkersklasgemeenskappe. Wat betref toon en styl toon sommige van Kamfer se gedigte ook ’n aansluiting by Antjie Krog. Laastens sluit Kamfer ook aan by nuwe stemme in die Afrikaanse poësie ten opsigte van die narratiewe inslag van haar verse en taalgebruik. (Botes 2012, p. 132)

In de dichtbundel staat het leven in Zuid-Afrika en specifiek het leven op de Kaapse Vlakte centraal. De gedichten hebben de vorm van verhalende poëzie, ze beschrijven taboeonderwerpen op een soms ironische manier en confronteren de lezer met de harde werkelijkheid. De bundel is in staat te laten zien hoe het verleden de jonge mensen van kleur in het huidige Zuid-Afrika nog steeds beïnvloedt. Het bijzondere aan het perspectief van Kamfers werk in vergelijking met de twee romans die ik eerder heb geanalyseerd, is dat we als lezer worden uitgedaagd ons te identificeren met de bruine gemeenschap van Zuid-Afrika, in plaats van met een witte buitenstaander. We worden geconfronteerd met het feit dat er jaren na de Apartheid nog steeds sprake is van ongeheelde wonden en enorme ongelijkheid. De gedichten gaan over het nu, maar bevatten ook historische informatie. Deze verwijzingen naar het verleden zullen voor leerlingen niet altijd op het eerste gezicht overduidelijk zijn, maar onder begeleiding van een docent, zijn de gedichten zeker geschikt om in de klas te analyseren. Dat de gedichten confronteren en shockeren, bijvoorbeeld door de beschrijvingen van geweld en criminaliteit, maakt ook dat de gedichten leerlingen waarschijnlijk zullen intrigeren. In het prozaonderwijs blijkt immers vaak dat leerlingen kiezen voor verhalen met geweld. In deze paragraaf zal ik een thematische analyse van enkele gedichten geven, verdeeld in drie specifieke thema's: de huidige situatie van Zuid-Afrika, het verleden en tot slot de relatie tussen verleden en heden.

§2.3.1. Heden en verleden in *Nu de slapende honden*

Een voorbeeld van een gedicht dat veel vertelt over de huidige situatie in Zuid-Afrika, is *Kleine Cardo* (Bijlage 1).²⁶ Dit gedicht wordt opgedragen aan Alfonso Cloete en Velencia Farmer, twee jongens die slachtoffer zijn geworden van geweld op de Kaapse Vlakte (Terblanche 2014). Er wordt geopend met een citaat van Tupac Amaru Shakur, een Amerikaanse rapper, beter bekend als 2Pac:

‘They say it’s the white man I should fear,
But it’s my own kind doing all the killing here.’

De eerste strofe begint redelijk onschuldig, met de beschrijving van een jongetje dat wordt geboren en uitleg over verschillende generaties in zijn familie. Toch zijn er ook al verwijzingen naar pijn en verdriet, de zinnen ‘maar niemand het hom verwag nie / sy ma was sestien’ tonen aan dat Cardo waarschijnlijk niet gewenst was. Ook wordt verwezen naar de pijn van de oudere

²⁶ De volledige gedichten, inclusief de Nederlandse vertaling van Alfred Schaffer, zijn te vinden in de Bijlagen aan het eind van deze scriptie.

generatie: ‘en sy stiefoupa het gedrink virrie pyn’.²⁷ Cardo is een normaal jongetje, dat speelde op straat. ‘Cardo was ’n mooi kong / met ‘n donkere vel en ligte oë / mooi genoeg om Engels te praat’.²⁸ Het benadrukken van het Engels verwijst naar de meertaligheid van Zuid-Afrika. Zuid-Afrika kent elf officiële talen, waarvan Zulu en Xhosa de twee grootste moedertalen zijn.²⁹ Op dit moment spreekt 9,6% van de Zuid-Afrikaanse bevolking Engels als eerste taal, voor veel mensen die Zulu of Afrikaans spreken is Engels de tweede taal.

Ondanks dat het Engels dus niet door het grootste deel van de Zuid-Afrikaanse bevolking wordt gesproken, is het wel de *lingua franca* en ‘dokumentetaal’ van Zuid-Afrika. Het Engels wordt gebruikt voor het bedrijfsleven, door de overheid en door commerciële organisaties. Vooral Afrikaanssprekenden zijn bezig met het opkomen voor hun taal, uit angst dat het Afrikaans door het Engels dermate onderdrukt gaat worden dat de taal uiteindelijk verdwijnt (Logie 2002, pp. 7-8). Ook op de meeste scholen wordt Engels geleerd, Cardo uit het gedicht lijkt die kans te krijgen. De derde strofe is een voorbeeld van de confronterende manier van schrijven die Kamfer hanteert. Er wordt beschreven hoe de avond voor Cardo’s eerste schooldag *Schoolboys* met klappertjes aan het schieten zijn en een van de kogels in Cardo’s keel terechtkomt. De laatste vijf regels geven een politieke lading aan het gedicht: ‘die politicians het ’n boompie geplant / en die Kaapse Dokter het hom uigepluk / en gegooi waar die res / vannie Kaap se drome lê – / oppie vlaktes.’ De Kaapse Vlakte is het gebied waar tijdens de Apartheid de zwarte en bruine bevolking van Kaapstad verplicht werd te wonen.

Ook in de vorm van het gedicht wordt hiernaar verwezen, doordat de laatste zin een eigen strofe is, de woorden ‘Oppie vlaktes’ worden afgezonderd. Met dit soort voorbeelden kan poëzieanalyse aan leerlingen onderwezen worden. Poëzie is nauwelijks te definiëren op grond van eigenschappen, maar toch is er één typografisch kenmerk dat poëzie onderscheidt van proza: regelscheiding (Van Boven & Dorleijn 2015, p. 25). Regelscheiding en de bijkomende witregels zijn onderdeel van de tekst. Het zojuist genoemde voorbeeld is in staat te laten zien hoe deze regelscheiding en witregels tevens iets kunnen bijdragen aan de betekenis en interpretatie van een gedicht.

Nog steeds is de Kaapse Vlakte een gebied waar sprake is van armoede, misdaad, drugsgebruik, tienerzwangerschappen en hoge werkeloosheid. Ook het motto laat zien dat de droom van Cardo niet is verwoest door witte mensen, maar door zijn eigen omgeving. De jonge generatie, de Post-Apartheid generatie, zit gevangen in haar eigen omgeving en wordt daardoor beperkt in haar kansen. Zo geldt ook voor hun kinderen, zo blijkt uit Cardo’s lot. Nederlandse

²⁷ verrie pyn = tegen de pijn

²⁸ kong = ventje

²⁹ <https://www.flandersinvestmentandtrade.com/export/landen/zuid-afrika/cijfers>

leerlingen worden uit hun comfortzone gehaald met dit gedicht, ze maken kennis met een voor hen onbekende leefwereld. De situatie die in het gedicht wordt beschreven, is voor leerlingen allesbehalve herkenbaar of normaal, het werkt daarom confronterend en vervreemdend. Het kennismaken met het onbekende is iets wat bijdraagt aan het wereldburgerschap van leerlingen, zo gaf ik in paragraaf 1.2.3. al aan door middel van het artikel van Andreotti. Hierbij is het volgens Andreotti echter wel van belang dat er wordt erkend dat hedendaagse samenlevingen complex, divers, veranderend, onzeker en ongelijk zijn. Hier is een rol voor het onderwijs en dus de docent weggelegd: namelijk het verschaffen van analyses over hoe deze ongelijkheden zijn ontstaan, maar óók hoe het in de toekomst anders kan (Andreotti 2012, p. 234).

Een ander gedicht waarin gruwelijkheden worden beschreven alsof ze normaal zijn, is *'n gewone blou Maandagoggend* (Bijlage 2). Wreedheden worden afgewisseld met de beschrijving van alledaagse handelingen, zoals tandenpoetsen en het maken van een opdracht voor biologie, en er wordt geschreven met een licht sarcastische toon. De lezer krijgt nauwelijks ruimte om verbaasd te zijn over wat hij leest. Tegelijkertijd zorgt de afwisseling tussen normale zaken en het gruwelijke juist voor extra confrontatie, doordat de afschuwelijke gebeurtenissen uit de lucht komen vallen. Een voorbeeld hiervan zijn de eerste twee regels: 'Dit was 'n gewone blou Maandagoggend / êrens het 'n ma haar kind se lyk gaan uitken'.³⁰ De impact is nog groter door de 'verraderlijke eenvoud, omdat de gebeurtenissen zo onderkoeld en commentaarloos worden beschreven, dat op het moment dat je je realiseert wat er eigenlijk staat, de schok des te groter is.' (Leibbrand 2008)

Opvallend aan het gedicht is de tegenstelling tussen de *ik* van het gedicht en dat wat zich om de *ik* heen afspeelt. Zo lezen we hoe de *ik* zich wast, tandenpoetst en sigaretten koopt, terwijl om haar heen pistoolschoten klinken en een kind is vermoord. De vorm van het gedicht draagt ook bij aan het confronterende effect. De gebeurtenissen worden gepresenteerd als een opsomming, de lezer krijgt een enorme kluif aan heftige informatie in een keer voorgeschoteld, snel en achter elkaar door. Het gevolg hiervan is dat we als lezer door het tempo van het gedicht wel mee móeten in de situatie die beschreven wordt. De volgende drieslag is een voorbeeld van zo'n opsomming, met tevens het contrast tussen het gruwelijke (een lijk) en het normale (een opdracht biologie): 'by eerste pouse was daar 'n lyk in Skoolstraat / 'n miskraam in my klas / 'n uitstel op die bio-taak'. De *ik* uit het gedicht is een scholier, wat maakt dat ook leerlingen zich makkelijker met de *ik* kunnen identificeren.³¹ Het gedicht geeft een confronterend beeld van de problematiek in het huidige Zuid-Afrika die hoort bij het alledaagse leven.

³⁰ Uitken = identificeren

³¹ Cohen en Tal-Or stellen dat wanneer een personage op de lezer lijkt, identificatie enigszins makkelijker tot stand kan komen. Het is echter geen vereiste, juist ook grote verschillen kunnen ervoor zorgen dat een personage een lezer zeer aanspreekt, wat leidt tot identificatie (2017, p. 148).

Een gedicht dat gaat over het verleden in plaats van het heden, is *Die baas van die plaas* (Bijlage 3). De *ik* vertelt over een oma en haar verhalen over baas Willem, de baas van de boerderij. Het is een dubbelzinnig gedicht, waar sprake is van botsing tussen generaties. Door de manier waarop de oma haar verhalen aan de *ik* vertelt, lijken ze positief: ‘sy vertel my stories van baas Willem / (...) / hoe goed baas Willem vir haar was / sy kon altyd eerste kies / watter ou klere sy wou hê’. Deze regel is een goed voorbeeld van de manier waarop Kamfer speelt met ironie in haar werk. Bij ironie is er sprake van ambiguïteit, er is een contrast tussen dat wat gezegd of gesuggereerd wordt en de werkelijke betekenis.³² Of zoals Remieg Aerts ironie definieert: ‘Ironie is in de meest beperkte zin een redefiguurtje, met behulp waarvan de spreker zijn ware mening over iets of iemand niet direct, maar verhuld en meestal via een omkering te verstaan geeft’. (Aerts 1988, p. 15) Er is in het geval van dit gedicht sprake van een discrepantie tussen het zogenaamde privilege om ‘als eerste te mogen kiezen’ en het ‘kiezen uit oude kleren’. Dat het oude kleren zijn, maakt dat er allesbehalve sprake is van een privilege of voorgetrokken worden.

Het gevolg van Kamfers voortdurende gebruik van ironie is dat ze haast spot drijft met de geschiedenis, maar tegelijkertijd wel wijst op de overgebleven wonden van het verleden. Aan de ene kant wordt de harde werkelijkheid enigszins toegankelijker gemaakt voor lezers door de lichte humor, aan de andere kant word je als lezer uitgedaagd om op zoek te gaan naar de daadwerkelijke betekenis van haar woorden. Ook voor leerlingen is dit leerzaam. Wanneer je ze laat zoeken naar de ambiguïteit en de effecten van ironie, oefenen ze met het aandachtig lezen van poëzie en het op zoek gaan naar de diepere betekenis die vaak in poëzie verscholen ligt. Toch is in *Die baas van die plaas* tussen de regels door te lezen dat het ‘positieve’ verhaal van de oma slechts schijn was, het gedicht gaat over economische uitbuiting (Botes 2012, p. 134): ‘baas Willem het gesê haar kinders / hoef nie die standerd 10 te maak nie / hulle gaan mos op die plaas werk / en help met die kinders grootmaak’.³³

De oma brengt het als een kans die haar kinderen krijgen, om op de boerderij te werken. Als lezer kom je er door dit soort regels achter dat er iets niet klopt, ook voor leerlingen zal dit een moment zijn dat er wellicht argwaan ontstaat tegenover de situatie die beschreven wordt. Niet naar school gaan is immers het tegenovergestelde van een privilege. Het gedicht verwijst naar de uitbuiting van zwarte mensen door witte boeren, die lang nadat de Britten de slavernij in 1834 afschaften bleef doorgaan. Tijdens de Grote Trek na de afschaffing van de slavernij gingen de witte boeren op zoek naar nieuw land, hierbij bleven de verhoudingen van ‘baas en

³² Algemeen letterkundig lexicon (dbnl)

³³ Vertaald als: baas Willem zei dat haar kinderen / de lagere school niet hoefden af te maken / ze gaan toch gewoon op de boerderij werken / en helpen bij het zorgen voor de kinderen

knecht' bestaan. Voor de zwarte Zuid-Afrikanen was het blijven van goedkope arbeidskracht eigenlijk geen keuze. Segregatiepolitiek bleef bijdragen aan het in stand houden van deze verhouding. Waar zwarten werden gedwongen om het ongeschoolde werk te doen, werden voor witten betere banen en onderwijs beschikbaar gesteld.³⁴

Hiermee wil ik aantonen hoe een gedicht door middel van een enkele historische verwijzing tijdens de les ingezet kan worden voor het overbrengen van historische kennis en informatie. Op die manier is poëzie niet alleen geschikt om leerlingen te laten oefenen met poëzieanalyse, voor het vergroten van hun taalkennis en het ontwikkelen van hun geletterdheid, maar juist door de inhoud en verwijzingen ook voor het overbrengen van algemene kennis. Door deze combinatie van kennis en kunst bij opdrachten of klassengesprekken, zal de geschiedenis meer gaan leven. *Die baas van die blaas* is tevens een voorbeeld van een gedicht uit Kamfers bundel dat ingaat tegen de Afrikaanse letterkunde waarin zwarte karakters altijd 'óf afwesig is, óf as stereotypes figureer' (Botes 2012, p. 136). Kamfer breekt met deze traditie door uitgebreid in te gaan op de economische onderdrukking en uitbuiting van arbeiders op 'die plaas'.

Zoals eerder aangegeven, bevat de dichtbundel ook gedichten die laten zien wat voor invloed het verleden van Zuid-Afrika heeft op de huidige jongere generatie van Zuid-Afrika. Het gedicht *Noudat slapende honde* (Bijlage 4) is daar een mooi voorbeeld van. De strofes beginnen met 'noudat' (nu), telkens wordt eerst iets gezegd over de huidige situatie. Vervolgens wordt dit gekoppeld aan het verleden en hoe dat verleden nog steeds de *ik* blijft achtervolgen. 'Noudat ek oud genoeg is om te verstaan / en te jonk is om te onthou / Nou! Word ek eers remind'.³⁵ Ondanks dat de *ik* te jong is om wat in het verleden is gebeurd te kunnen onthouden, omdat dit voor haar/zijn tijd was, heeft de *ik* een leeftijd waarop hij/zij begrijpt wat er is gebeurd. Op deze manier blijft de *ik* alsnog herinnerd worden aan het verleden; het verleden achtervolgt de jonge generatie. De *ik* leeft in een systeem waarin hij/zij zich moet aanpassen, dit komt naar voren in regels als: 'Noudat ek Afrikaans praat' en 'Noudat my ouers van my hou / en ek die Happy Hotnot-mentality / opgebom heb / nou's ek 'n fokken hero'. Pas nu de *ik* zijn/haar daadwerkelijke identiteit weet te verbergen, is de *ik* een held. Met Happy Hotnot-mentality wordt verwezen naar de vaak stereotyperende verbeelding van Hottentotten (ofwel Khoikhoi) in oude Afrikaanse letterkunde (Botes 2020, p. 134). De Khoikhoi was het volk dat in de West-Kaap woonde toen de VOC Zuid-Afrika koloniseerde in 1652. In de laatste strofe wordt beschreven dat de *ik* heimwee heeft naar het bang zijn, naar de angst, toen de *ik* in ieder

³⁴ https://kaapstadmagazine.nl/geschiedenis-zuid-afrika/slavernij-in-kaapstad/125_22_17840

³⁵ Nu ik oud genoeg ben om te begrijpen / en te jong om te onthouden / Nú pas word ik aan alles herinnerd

geval nog kon zijn wie hij/zij daadwerkelijk was en zich nog niet aan hoefde te passen: ‘Maar saans / net voor ek gaan slaap / smeeek ek die donkerte / om my weer bang te maak’.

In *Vergewe my maar ek is Afrikaans* (Bijlage 5) spreekt de *ik* de ‘ooms met lange grijze baarden’ aan, de witte mannen van de oudere generatie. De *ik* vertelt over de angst van haar generatie voor deze mannen, die zelfs groter is dan de angst voor *gangfights*: ‘ek was vir ’n baie lang tyd bang vir julle / baie bang / julle was die Boogie Man / dudes, ek kon gangfights handle / even Pagad het niks op julle gehad nie’.³⁶ Pagad (People Against Gangsterism and Drugs) is een organisatie die tussen 1995 en 2002 in Kaapstad aanslagen pleegde ter afschaffing van misdaad en drugsgebruik op de Kaapvlakte. Omdat ze van mening waren dat de politie te weinig deed tegen criminaliteit, namen ze het heft in eigen hand door middel van het uitoefenen van geweld tegen criminele bendes.³⁷

Het taalgebruik van dit gedicht draagt bij aan de betekenis. Kenmerkend voor Kamfers gedichten is hoe zij afwisselt tussen verschillende vormen van Afrikaans, zoals Kaaps, Standaardafrikaans en Engfrikaans, en daarmee benadrukt hoe taal en politiek samenhangen. In *Verwege my maar ek is Afrikaans* spreekt ze de ‘ooms’ aan in het ‘keurige’ Standaardafrikaans, terwijl ze de rest van het gedicht vervolgt in het Engfrikaans. Botes schrijft hierover: ‘Sy gebruik dan ook verschillende variëteite van Afrikaans om nie ’n identiteit te representeer nie, maar in die proses van vorming (...) waardeur sy Afrikaans op ’n deterritorialiserende wyse aanwend.’ (Botes 2012, p. 140) De witte mannen staan voor het systeem dat haar heeft onderdrukt (Botes 2012, p. 133). Toch kan de *ik* tegenwoordig beter omgaan met haar angst, doordat ze het geheim heeft ontdekt: vooruitgang.

Vooruitgang is echter niet iets wat men zomaar kan afdwingen, zeker in een land als Zuid-Afrika, dat met een indexscore van 41.4 laag op de ranglijst van sociale mobiliteit staat. Sociale mobiliteit is de kans van groepen of individuen om te klimmen op de sociaaleconomische ladder, zoals een gezin met een laag inkomen dat opgroeit naar de middenklasse. Wanneer een land een lage indexscore heeft, gaat dat vaak samen met grote inkomensongelijkheid.³⁸ Al eerder in dit onderzoek kwam dit aan de orde, toen ik sprak over *white privilege* en de ongelijke kansen tussen verschillende personages en groepen in *Tikkop*. Het streven naar vooruitgang van de *ik* uit het gedicht wordt in eerste instantie gepresenteerd als een simpele stap, toch is het iets pijnlijks, wanneer je als lezer weet dat vooruitgang in Zuid-Afrika allesbehalve simpel en vanzelfsprekend is.

³⁶ Ik ben lange tijd bang voor jullie geweest / ontzettend bang / jullie waren de boemannen / kerels, bendegevechten kon ik nog aan, zelfs Pagad was niets vergeleken bij jullie

³⁷ https://af.wikipedia.org/wiki/People_Against_Gangsterism_and_Drugs

³⁸ <https://www.visualcapitalist.com/ranked-the-social-mobility-of-82-countries/>

Daar komt ook nog bij kijken in hoeverre het bij het streven naar vooruitgang mogelijk is om je eigen identiteit te behouden, ook dat wordt in het gedicht benadrukt. De *ik* beschrijft hoe ze zich, ondanks haar angsten voor de oudere witte mannen, aanpast aan hun standaarden; ze spreekt hun taal, woont in hun vaderland en vrijt met hun zoons. Dit zou geïnterpreteerd kunnen worden als de *ik* die haar angsten vergeet en zich niet langer schaamt voor wie ze is. Ook het citeren van het geadopteerde zoontje van de burens, genaamd Jabu Terre'Blanche,³⁹ past in die interpretatie: “check out my new shirt / my mama bought / at the korporasie in Elgin / it's two-toned so it go wif eweryfing”. De laatste regel, die in het Nederlands vertaald is als: ‘het heeft twee kleuren dus het past bij allus’, laat zien dat je je niet moet schamen voor de taal die je spreekt, je huidskleur of je achtergrond, maar hier juist trots op moet zijn. Een andere interpretatie is minder rooskleurig, de *ik* verloochent haar Afrikaanse identiteit en schikt zich haast als een kameleon naar degenen waar ze zich eigenlijk tegen wil afkeren, omdat dit de enige manier is om te leven zonder angst en vooruitgang te kunnen bereiken (Botes 2012, p. 133).

Tot slot is de verwijzing naar Elgin interessant om te analyseren. Elgin is een dorp aan de West-Kaap en staat tegenwoordig bekend vanwege de export van appels, peren en wijn, waarvan Engeland en Nederland twee van de grootste importeurs zijn. De originele inwoners van Elgin waren de Khoikhoi (Hottentotten), maar die werden verstoten door de komst van de Nederlandse kolonisten.⁴⁰ Het dorp kent dus twee kanten, zowel die van onderdrukking als van ontwikkeling, dit komt terug in het tweekleurige shirt. Tevens is het een verwijzing naar het geadopteerde jongetje zelf, dat twee families kent, zijn biologische familie en zijn adoptieouders. Ook hij vertoont kameleontisch gedrag. Hij moet zich voortdurend aanpassen en wisselen tussen talen, wat resulteert in geslis. Tegelijkertijd laat hij veerkracht en doorzettingsvermogen zien, ondanks zijn geslis doet hij zijn best. De trots van het kind over zijn tweekleurige shirt, kan staan voor de trots over zichzelf en zijn eigen ‘tweekleurigheid’.

Vergewe my maar ek is Afrikaans laat de pijn en het verdriet van het verleden zien. Het beschrijft hoe de generatie van de ‘lieuwe ooms’ de jongere generatie nog steeds angst aanjaagt en op welke manier dit beïnvloedt hoe die jongere generatie hun eigen identiteit kan en wil behouden bij het streven naar vooruitgang. In de klas kan dit gedicht worden gebruikt om te laten zien hoe men kan worstelen met zijn identiteit en achtergrond. Hoe ervaren leerlingen dit zelf en lukt het ze om zich te verplaatsen in de *ik* van het gedicht, met de historische en politieke kennis die ze hebben over Zuid-Afrika?

³⁹ Botes betoogt in haar artikel dat de buurjongen de nieuwe generatie vertegenwoordigt: ‘Jabu, die afkorting van “Jabulani”, beteken “bly maak” in Zoeloe, terwyl Terre’Blanche (’n bekende Afrikanervan en ook dié van van die regse AWB-leier wyle Eugène Terre’Blanche) “wit aarde” of “wit klei” beteken.’ (Botes 2012, p. 139)

⁴⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Elgin,_Western_Cape

§3. Lesvoorstellen en ‘*All inclusive. Literature for everybody*’

Deze laatste paragraaf zal in het teken staan van lesvoorstellen, om aan te tonen hoe de drie teksten die ik in de voorgaande paragrafen heb geanalyseerd, toegepast kunnen worden in de onderwijspraktijk. Deze lesvoorstellen zijn bedoeld voor bovenbouwdocenten Nederlands van het voortgezet onderwijs. Voor het opstellen van de lesvoorstellen baseer ik mij op het onderzoeksvorstel dat prof. dr. Yra van Dijk in 2019 heeft ingediend bij NWO, de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek. Na een korte toelichting van dit onderzoeksvorstel presenteer ik mijn gemaakte lesvoorstellen.

§3.1. *All inclusive. Literature for everybody*

De titel van het onderzoeksvorstel wijst direct op het maatschappelijke doel van het onderzoek. De scores van het PISA-onderzoek van 2018 waren zorgelijk, de cijfers laten zien dat de geletterdheid, maar ook de leesmotivatie en het leesplezier van Nederlandse middelbare scholieren schokkend gedaald is.⁴¹ De oorzaak die Van Dijk hiervoor geeft, is het ontbreken van de juiste vaardigheden bij zowel leerlingen als leraren als het gaat om het begrijpen van literatuur. Tevens hangt dit samen met culturele ongelijkheid, niet alleen wat betreft welvaart of welzijn is er sprake van groeiende ongelijkheid, maar ook bij geletterdheid is dit het geval. De PISA-scores laten zien dat daling vooral bij de lagere klassen plaatsvindt.

Since reading literary texts promotes empathy and recognition of difference, this implies that children, especially in the lowest school levels, are excluded from a crucial form of social, emotional and cognitive participation and from a cultural archive that is part and parcel of Dutch citizenship. (Van Dijk 2019, p. 1)

Het doel van het onderzoeksproject is om een manier van lezen te ontwikkelen die geïmplementeerd kan worden in zowel het voortgezet onderwijs als in lerarenopleidingen, en deze vervolgens te evalueren. Deze manier van lezen wordt *inquisitive reading* genoemd, oftewel: onderzoekend en/of nieuwsgierig lezen. De doelstelling is zowel cognitief als sociaal; niet alleen moet geletterdheid worden bevorderd en is het doel het aanreiken van handvatten voor het lezen van literatuur. Tevens gaat het om het ontwikkelen van dialogische *tools*, het in contact komen met onbekende culturele contexten en begrip creëren voor de ander. De drie

⁴¹ PISA staat voor Programme for International Student Assessment. Dit is een internationaal onderzoek waarin de prestaties van 15-jarigen worden gemeten. In 2018 stond de Nederlandse leerling op de 26e plaats van de OESO ranglijst. Met 11 plaatsen lager dan in het jaar 2015, is hier sprake van een significante daling.

verschillende methodologische benaderingen die tegenwoordig worden gehanteerd bij het literatuuronderwijs (lezen om te identificeren met literaire teksten, *close-reading* en historisch/contextueel lezen), moeten samenkomen bij het model voor *inquisitive reading*. ‘This led to our design of an instruction model for literature in which young readers are invited to reflect and react intellectually, personally, affectively and socially to literary texts, with both cognition and identification.’ (Van Dijk 2019, p. 3) Zowel taalvaardigheid als persoonlijke ontwikkeling zal daar bij gebaat zijn. Door middel van literair redeneren zullen leerlingen niet enkel een kritische houding ten opzichte van literatuur ontwikkelen, maar ook ten opzichte van de werkelijkheid; literatuur is immers altijd een representatie van de werkelijkheid. Het analytisch en hermeneutisch proces bestaat uit zeven fasen, deze fasen kunnen variëren van volgorde en hoeven niet ieder even lang en intensief doorlopen te worden.

1. Students are stimulated to activate and exchange their relevant prior knowledge and their own cultural experience. They are engaged through connections with the news, visual media, gamebooks, museum or theatre visits or writers visits to the school.
2. Students make a guided choice and read (fragments of) an annotated, illustrated or remediated text – ranging from for instance, Reinaert de Vos to the diary of Anne Frank or lyrics of hip-hop artist Fresku.
3. Relating these texts to their own (cultural) contexts and feelings promotes identification and empathy: narrative and character participation. For instance, understanding the feelings of organized exclusion and fear that Anne Frank described in *Het Achterhuis* and comparing it to similar situations.
4. After this contemporary reading, they move on to a more historical level in re-reading and researching the text. Anne Frank’s text for example would be connected to the political context of totalitarianism and genocide. Students pose and exchange guided and unguided (personal, historical, contextual) questions and set up a dialogue, with the teacher as well as with each other.
5. They use primary and secondary sources to find answers to these questions.
6. At this stage, they are challenged to discover how the form of the text (genre, medium, style) and its functions and meanings correlate. Street language in hip-hop, for example, strengthens and creates communities.
7. Students are invited to communicate in and with the group in whatever medium about the whole process of their inquisitive reading in a playful way, creatively answering to the text in any form, such as drama. (Van Dijk 2019, pp. 3-4)

Met dit onderzoeksproject wil prof. dr. Yra van Dijk het academisch onderzoek binnen de literatuurwetenschap veranderen, door de eisen die door de context van het voortgezet

onderwijs worden gesteld. Ook hoopt ze dat de academische wereld meer in de klas zal worden gebruikt en dat de lessen Nederlands daardoor academischer en uitdagender worden.

§3.2. Lesvoorstellen

Nu ik het onderzoeksvoorstel en de daarbij behorende zeven stappen van *inquisitive reading* heb toegelicht, presenteer ik in deze laatste subparagraaf van mijn onderzoek per casus een lessenreeks, waarbij ik constant benoem welke handeling past bij welke fase van het onderzoeksvoorstel van Van Dijk. Bij het uitwerken van deze lessenreeksen, focus ik mij op de leerdoelen, de rol van de leerlingen en de rol van de docent tijdens ieder lesonderdeel.⁴²

§3.2.1. Lessenreeks *Rood Stof*, Gillian Slovo – 4 havo / 4 vwo

Les 1 – Introductieles Apartheid en *Rood stof*

Leerdoelen

- Je weet welke kennis je al hebt over de Apartheid in Zuid-Afrika.
- Je weet wat de Apartheid was en welke gevolgen de Apartheid heeft gehad op de inwoners van Zuid-Afrika, zowel toen als nu.
- Je kan je mening over een roman geven en deze beargumenteren aan de hand van voorbeelden uit de tekst.

1. *Voorkennis activeren – fase 1*

De klas wordt verdeeld in groepjes van drie of vier leerlingen. Ieder groepje maakt een *mindmap* met alles wat ze (denken te) weten over de Apartheid in Zuid-Afrika. Het is belangrijk dat de docent aangeeft dat het niet erg is als er fouten op staan. Leerlingen worden gestimuleerd al hun kennis te noteren, zelfs als deze later niet blijkt te kloppen. De docent loopt rond.

2. *Uitleg docent – fase 1 + fase 4*

De docent vraagt de groepjes wat ze hebben opgeschreven. Naar aanleiding van de informatie die de leerlingen samen leveren, vult de docent aan met extra uitleg over de Apartheid. Hierbij wordt ook verteld over de sociale segregatie tijdens en na de Apartheid. Leerlingen vullen binnen hun groepje hun *mindmaps* aan. Alle *mindmaps* worden vastgelegd op een foto en in een gezamenlijke database van de klas gezet.

⁴² Bij het opstellen van deze lesvoorstellen is uiteraard rekening gehouden met de ideale leersituatie, in de praktijk zal een les vanwege klassenmanagement regelmatig anders verlopen dan van tevoren bedacht.

3. *Reflecteren – fase 1*

In een klassikaal gesprek, dat geleid wordt door de docent, wordt gereflecteerd op de twee voorgaande stappen. Hoeveel wisten de leerlingen al? Hoe kwamen ze aan deze kennis? Welke informatie was helemaal nieuw voor ze tijdens het bespreken van de *mindmaps* en de uitleg van de docent? Hadden ze informatie opgeschreven die niet klopte?

4. *Rood stof lezen en leesopdrachten – fase 2 + fase 3 + fase 4 + fase 6*

De komende weken lezen de leerlingen zelfstandig in *Rood stof*. Tijdens deze eerste les kan een begin gemaakt worden door klassikaal de eerste pagina's te lezen. De docent geeft als huiswerk regelmatig op welke pagina's wanneer gelezen moeten zijn, zodat het mogelijk is om tijdens de lessen kort klassikaal te bespreken wat leerlingen hebben gelezen. Ook is het mogelijk om leerlingen via WhatsApp in 'Leesclubs' te verdelen. Zo worden leerlingen gestimuleerd om tijdens het leesproces in groepjes hun inzichten met elkaar delen. Bij het lezen krijgen ze verschillende leesopdrachten:

- Noteer tijdens het lezen wat je in deze roman leert over de Apartheid, geef voorbeelden aan de hand van citaten.
- Hoe merk je in de roman de gevolgen van de Apartheid in de jaren na de afschaffing? Geef voorbeelden aan de hand van citaten.
- In *Rood stof* is er sprake van perspectiefwisseling, je leest met veel verschillende personages mee. Houd tijdens het lezen bij met welke personages je allemaal meeleeft. Schrijf over ieder van deze personages op hoe hun leven eruitziet in het huidige Zuid-Afrika en op welke manier de Apartheid hun leven heeft beïnvloed.
- Met welk personage kan jij je het makkelijkst identificeren. Hoe komt dat?
- De roman laat zien dat schuld, slachtofferschap en de waarheid niet altijd voor iedereen hetzelfde betekenen. Leg dit uit met voorbeelden uit het boek.
- De rechtszaak is een belangrijk onderdeel van het verhaal. Hoe verloopt de rechtszaak en wat heeft deze roman jou geleerd over de rechtszaken van de Waarheids- en Verzoeningscommissie?
- Geef je mening over de tot nu toe gelezen hoofdstukken van *Rood stof*, gebruik daarbij beoordelingswoorden (*bijvoorbeeld: moeilijk, leerzaam, saai, spannend*), geef argumenten bij je mening en ondersteun ze met voorbeelden uit het boek.

Les 2 - Waarheids- en Verzoeningscommissie

(Voor deze les lezen de leerling tot ten minste bladzijde 54.)

Leerdoelen

- Je leert wat de Waarheids- en Verzoeningscommissie in Zuid-Afrika was en wat de doelen van deze commissie waren.
- Je leert over de processen van Neurenberg na de Tweede Wereldoorlog en kan vertellen over de overeenkomsten en verschillen tussen deze processen en de Waarheids- en Verzoeningscommissie in Zuid-Afrika.
- Je oefent met het verwoorden van jouw mening over een politieke kwestie en het luisteren naar de mening van anderen.

1. *Activeren voorkennis en uitleg Waarheids- en Verzoeningscommissie – fase 1 + fase 4*

De docent haalt de voorkennis van leerlingen naar boven over de processen van Neurenberg na de Tweede Wereldoorlog (voor leerlingen met geschiedenis in hun pakket zal dit bekende informatie zijn). Ook vraagt de docent naar hun kennis over de WVC, die leerlingen tot nu toe hebben naar aanleiding van de gelezen hoofdstukken in *Rood stof*. Wat vinden ze ervan dat ze door middel van het lezen van een fictief verhaal iets hebben geleerd over de geschiedenis, zonder dat daar een non-fictieve tekst bij aan te pas kwam? Wat zegt dit over de ‘kracht’ van literatuur, en hoe kan dit ingezet worden in het onderwijs? Vervolgens vertelt de docent uitgebreider over de Waarheids- en Verzoeningscommissie in Zuid-Afrika en de overeenkomsten en verschillen tussen de WVC en de processen van Neurenberg.⁴³

2. *Verskil tussen bestraffing en verzoening – fase 1 + fase 4*

Er wordt een klassikale discussie gehouden over het verschil tussen bestraffing, zoals gebeurde bij de processen van Neurenberg, en verzoening, zoals het doel was van de WVC in Zuid-Afrika. Leerlingen mogen hun mening geven over welke van deze twee vormen zij prefereren. De docent kan de discussie op weg helpen met vragen. Is het doel van beide vormen hetzelfde? Zo niet, wat zijn de verschillende doelen? Wat is de waarde van het achterhalen van de waarheid? Hoe kunnen beide vormen iets bijdragen aan rouwverwerking? Hoe denken zij over de amnestie die een belangrijke rol speelt bij de WVC, wat is het doel daarvan? Belangrijk is dat leerlingen naar elkaar luisteren, zodat ze

⁴³ Een bijzondere overeenkomst is bijvoorbeeld het feit dat ook bij de processen van Neurenberg sprake was van heling door middel van representatie en re-enactment (het naspelen van historische gebeurtenissen). Bij de WVC werd dit gedaan door middel van toneelspel, bij de processen van Neurenberg werden daders geconfronteerd met films uit de kampen. Hier dienden de filmpopnamen tevens als bewijsmateriaal.
(<https://anderetijden.nl/aflerwing/382/Het-proces-van-Neurenberg>)

op elkaar kunnen reageren en dat leerlingen hun antwoorden onderbouwen. De docent leidt het gesprek.

3. *Een WVC voor het slavernijverleden van Nederland? – fase 1 + fase 5*⁴⁴

De docent laat een filmpje zien van NPO1, waarin wordt gesproken over het invoeren van een Waarheids- en Verzoeningscommissie voor het slavernijverleden van Nederland. In dit filmpje vinden Kathleen Ferrier en Joost Röselaers dat de regering een WVC in moet stellen, met als doel de wonden uit het koloniale verleden te helen. Ze praten erover hoe dat zou werken en wat het op zou lossen.⁴⁵ De leerlingen krijgen vragen die ze tijdens en na het kijken van het gesprek beantwoorden. Nadat de leerlingen individueel antwoord hebben gegeven op de vragen, bespreken ze hun antwoorden in kleine groepjes. Vervolgens worden de antwoorden nog klassikaal nabesproken. Belangrijk is dat de docent uitlegt wat het woord ‘polariseren’ betekent, voordat het filmpje wordt gestart. De vragen die de leerlingen krijgen, zijn als volgt:

Vragen tijdens het kijken van het filmpje

- Welke doelen van een Waarheids- en Verzoeningscommissie voor het slavernijverleden van Nederland worden er genoemd in het gesprek?
- Welk probleem waar we tegenaan zouden lopen als we nu een Waarheids- en Verzoeningscommissie instellen, wordt benoemd?
- Wat wordt er gezegd over het belang van excuses maken?
- Röselaers zegt: ‘het spookt nu’. Leg uit wat hij hiermee bedoelt.

Vragen na het kijken van het filmpje

- Ben jij het ermee eens dat een Waarheids- en Verzoeningscommissie wonden zou kunnen helen of vind je het ‘naïef’, zoals in het gesprek wordt gezegd? Op welke manier wel of niet?
- Ferrier en Röselaers hebben het over een spiritueel proces in plaats van een juridisch proces. Van welk proces ben jij een voorstander en waarom?
- In het filmpje zie je dat de Nederlandse regering nog geen excuses maakt voor het slavernijverleden. Wat vind jij daarvan en wat vind je van het argument dat Rutte daarvoor geeft?
- Wat vind jij van het idee voor een Verzoeningsfeest? Leg uit.

⁴⁴ Dit lesonderdeel zou ook bij het vak maatschappijleer of geschiedenis gegeven kunnen worden, zo kan de roman *Rood Stof* vakoverstijgend worden ingezet.

⁴⁵ <https://www.nporadio1.nl/de-nieuws-by/onderwerpen/67390-2020-11-04-een-waarheids-en-verzoeningscommissie-over-ons-slavernijverleden-wat-lost-dat-op>

Les 3 – Perspectief, identificatie en schuld

(Voor deze les hebben de leerlingen het boek volledig gelezen.)

Leerdoelen

- Je kan je mening over een roman geven en deze beargumenteren aan de hand van voorbeelden uit de tekst.
- Je oefent met literatuuranalyse door te onderzoeken en beargumenteren wat de rol van perspectiefwisselingen is in een verhaal.
- Je oefent de perspectiefwisselingen in een roman te koppelen aan de manier waarop jij je wel of niet kan identificeren met personages en het verklaren hiervan.
- Je leert over het proces van een rechtszaak en oefent met het zelf schrijven van een rechterlijke uitspraak, aan de hand van een roman.
- Je verdiept je in de rollen van daders en slachtoffers en geeft je mening over de rollen die personages hebben in een roman.

1. *Bespreken leesvragen en representatie – fase 2 + fase 3 + fase 6 + fase 7*

De vragen die leerlingen hebben moeten beantwoorden tijdens het lezen van *Rood stof* worden klassikaal behandeld. De docent vertelt over het belang van het kritisch zijn over de manier waarop je je als lezer met bepaalde personages wel of niet kan identificeren en hoe dit kan samenhangen met representatie en perspectief. Kunnen ze zelf een voorbeeld bedenken van een serie of film die ze hebben gezien, waarin de focalisator (uitleggen wat dat betekent) onbetrouwbaar was? Wat voor effect had dat op het verhaal? Vervolgens wordt met behulp van het voorbeeld dat Maaïke Meijer in haar boek *In tekst gevat: Inleiding tot een kritiek van Representatie* (1996) gebruikt, uitgelegd wat representatie betekent en wat het effect van representatie is. Zij gebruikt het billboard ‘Geef uw hart een tweede leven’ van Stichting Donorvoorlichting uit 1994. De foto wordt klassikaal besproken, voor de docent dient de toelichting van Maaïke Meijer als houvast en lesvoorbereiding (Meijer 1996, pp. 5-10).

2. *Rechterlijke uitspraak – fase 3 + fase 5 + fase 6 + fase 7*

Er wordt kort klassikaal besproken wat de leerlingen hebben geleerd over het verloop van een rechtszaak tijdens de Waarheids- en Verzoeningscommissie. Leerlingen krijgen de volgende opdracht: “De rechtszaak in *Rood stof* werd uiteindelijk geschorst. Stel dat jij de rechter in deze situatie was. Wat zou jouw rechterlijke uitspraak zijn geweest? Bereid een uitspraak voor van maximaal 1 minuut, zodat je deze straks kan voorlezen aan de klas. Gebruik argumenten door informatie uit het verhaal te gebruiken. Bedenk daarbij goed

welke informatie bij de rechter bekend was en welke niet. Welke informatie had jij enkel door de perspectiefwisseling en kan je nu als rechter dus niet gebruiken?”

Leerlingen krijgen tien tot vijftien minuten om hun rechterlijke uitspraak voor te bereiden. Daarna krijgen enkele leerlingen de beurt om hun uitspraak voor te lezen aan de klas.

3. *Reflecteren – fase 3 + fase 6*

Nadat een aantal leerlingen hun rechterlijke uitspraken heeft voorgelezen, wordt er klassikaal gereflecteerd op de opdracht en vooral op de invloed van de perspectiefwisselingen. De docent leidt dit gesprek door het stellen van vragen. Waarom maakten de perspectiefwisselingen het schrijven van de rechterlijke uitspraak extra moeilijk? Wat hebben de leerlingen hierdoor geleerd over het effect van perspectiefwisselingen? En wat hebben ze hierdoor geleerd over ‘de waarheid’? Zijn ze van mening dat er altijd één waarheid bestaat, waarom wel of niet? Waarom is dit lastig voor rechtszaken in het algemeen?

4. *Dader of slachtoffer? – fase 3 + fase 7*

Leerlingen krijgen een van de volgende twee opdrachten als huiswerk:

Optie 1: “*Rood stof* laat zien dat de rollen van schuldige of slachtoffer niet zo zwart-wit zijn. Met zowel Alex Mpondo als Dirk Hendricks word je als lezer uitgenodigd je te identificeren. Alex heeft last van een schuld kwestie, hij lijkt het slachtoffer, maar voelt zich ook heel schuldig. Bij Dirk gebeurt eigenlijk het tegenovergestelde, hij lijkt de dader, maar voelt zichzelf een slachtoffer van het systeem van de Apartheid. Je gaat een brief schrijven (tussen 300 en 400 woorden) aan een van deze twee personages. In een brief aan Alex geef je hem een advies met jouw mening over de situatie. Leg dit uit met de informatie en voorbeelden uit de roman. In een brief aan Dirk schrijf je hem jouw mening over zijn rol; vind je hem een dader of een slachtoffer? Ook dit leg je uit met informatie en voorbeelden uit de roman.”

Optie 2: “*Rood stof* laat zien dat de rollen van schuldige of slachtoffer niet zo zwart-wit zijn. Met zowel Alex Mpondo als Dirk Hendricks word je als lezer uitgenodigd je te identificeren. Alex heeft last van een schuld kwestie, hij lijkt het slachtoffer, maar voelt zich ook heel schuldig. Bij Dirk gebeurt eigenlijk het tegenovergestelde, hij lijkt de dader, maar voelt zichzelf een slachtoffer van het systeem van de Apartheid. Je gaat een kort verhaal schrijven, tussen de 500 en 600 woorden. De personages van dit korte verhaal zijn Alex en Dirk, ze ontmoeten elkaar op een neutrale plek en spreken elkaar onder vier ogen over wat er is gebeurd tijdens de Apartheid. Zorg ervoor dat je gebruikmaakt van perspectiefwisselingen; laat beide personages spreken en beschrijf de gedachten van beide

personages. Je mag spelen met de waarheid, door dat wat ze denken en zeggen niet met elkaar overeen te laten stemmen. Zorg dat het gesprek gaat over schuld en onschuld.

§3.2.2. Lessenreeks *Tikkop*, Adriaan van Dis – 5 havo / 5 vwo

Les 1 – Introductieles Apartheid en *Tikkop*

Leerdoelen

- Je weet welke kennis je al hebt over de Apartheid in Zuid-Afrika.
- Je weet wat de Apartheid was en welke gevolgen de Apartheid heeft gehad op de inwoners van Zuid-Afrika, zowel toen als nu.
- Je kan je mening over een roman geven en deze beargumenteren aan de hand van voorbeelden uit de tekst.
- Je oefent met literatuuranalyse door te onderzoeken en beargumenteren wat de functies van ruimtes in een roman kunnen zijn.

1. *Voorkennis activeren – fase 1*

De klas wordt verdeeld in groepjes van drie of vier leerlingen. Ieder groepje maakt een *mindmap* met alles wat ze (denken te) weten over de Apartheid in Zuid-Afrika. Het is belangrijk dat de docent aangeeft dat het niet erg is als er fouten op staan. Leerlingen worden gestimuleerd al hun kennis te noteren, zelfs als deze later niet blijkt te kloppen. De docent loopt rond.

2. *Uitleg docent – fase 1 + fase 4*

De docent vraagt de groepjes wat ze hebben opgeschreven. Naar aanleiding van de informatie die de leerlingen samen leveren, vult de docent aan met extra uitleg over de Apartheid. Hierbij wordt ook verteld over de sociale segregatie tijdens en na de Apartheid. Leerlingen vullen binnen hun groepje hun *mindmaps* aan. Alle *mindmaps* worden vastgelegd op een foto en in een gezamenlijke database van de klas gezet.

3. *Reflecteren – fase 1*

In een klassikaal gesprek, dat geleid wordt door de docent, wordt gereflecteerd op de twee voorgaande stappen. Hoeveel wisten de leerlingen al? Hoe kwamen ze aan deze kennis? Welke informatie was helemaal nieuw voor ze tijdens het bespreken van de *mindmaps* en de uitleg van de docent? Hadden ze informatie opgeschreven die niet klopte?

4. *Tikkop lezen en leesopdrachten – fase 2 + fase 6*

De komende weken lezen de leerlingen zelfstandig in *Tikkop*. Tijdens deze eerste les kan een begin gemaakt worden door klassikaal de eerste pagina's te lezen. De docent geeft als huiswerk regelmatig op welke pagina's wanneer gelezen moeten zijn, zodat het mogelijk is

om tijdens de lessen kort klassikaal te bespreken wat leerlingen hebben gelezen. Ook is het mogelijk om leerlingen via WhatsApp in ‘Leesclubs’ te verdelen. Zo worden leerlingen gestimuleerd om tijdens het leesproces in groepjes hun inzichten met elkaar delen. Tijdens het lezen van de roman krijgen leerlingen drie leesopdrachten:

- In de les heb je geleerd over sociale segregatie. ‘Segregatie is de ruimtelijke uitwerking van ongelijkheid en verschillen tussen groepen: de ongelijke verdeling van mensen over de ruimte langs een bepaalde dimensie. De mate van segregatie is afhankelijk van het schaalniveau (woonblokken, buurten of wijken) en de dimensie (opleiding, etniciteit) waarnaar wordt gekeken.’ Tijdens het lezen van *Tikkop* ga je erop letten hoe je sociale segregatie terugziet in de roman. Zijn er verschillende groepen in de roman en hoe is er sprake van (ruimtelijke) ongelijkheid?
- Maak een overzicht van de ruimtes in *Tikkop* (*mindmap*, tabel, o.i.d.) die je aanvult tijdens het lezen van de roman. Geef aan welke personages of groepen bij welke ruimtes horen en wat volgens jou de rol is van iedere ruimte in het verhaal. Focus op tegenstellingen.
- Geef je mening over *Tikkop*, gebruik daarbij beoordelingswoorden (*bijvoorbeeld: moeilijk, leerzaam, saai, spannend*), geef argumenten bij je mening en ondersteun ze met voorbeelden uit het boek.

Les 2 – Hulp en globalisering

Leerdoelen

- Je kan je mening over een roman geven en deze beargumenteren aan de hand van voorbeelden uit de tekst.
- Je oefent met literatuuranalyse door te onderzoeken en beargumenteren wat de functies van ruimtes in een roman kunnen zijn.
- Je leert over het kolonisatieverleden van Nederland in Zuid-Afrika en kan deze informatie verwerken in een les voor de brugklas.
- Je leert en begrijpt door middel van voorbeelden waarom hulp ambivalent en tegenstrijdig kan zijn en hoe hulp soms meer kwaad dan goed doet.
- Je doet onderzoek naar de voor- en nadelen van ontwikkelingshulp en oefent met debatteren over dit onderwerp tijdens een klassikaal debat.

1. *Overzicht ruimtes bespreken – fase 6*

In groepjes van drie of vier leerlingen bespreken de leerlingen hun overzichten van de ruimtes in *Tikkop*, die ze tijdens het lezen van de roman in de afgelopen weken hebben

gemaakt. De docent loopt rond en schuift aan bij groepjes, om ze te begeleiden in het bespreken van hun analyses en op weg te helpen met vragen.

2. *Hulp op afstand – fase 3*

De docent leidt een klassikaal gesprek, door vragen te stellen en leerlingen hierover hun mening te laten geven. Tevens krijgen leerlingen de mogelijkheid om op elkaar te reageren. Vragen zouden bijvoorbeeld kunnen zijn: Welke pogingen tot hulp worden er gedaan in de roman? Wat vinden leerlingen van de rol van Donald in het verhaal? Zien ze hem als iemand die hulp biedt aan het dorp? Hoe reageerden de andere personages op Donald en zijn hulp? Hoe kijken leerlingen naar de hulp die Donald en Mulder vanuit Parijs leverden aan Zuid-Afrika tijdens de Apartheid? Welke pogingen vonden de leerlingen wel en niet geslaagd, waarom? Laat ze dit beargumenteren met voorbeelden uit het boek.

3. *Globalisering en ontwikkelingshulp – fase 4 + fase 5*

De docent vraagt naar de voorkennis van leerlingen over globalisering en ontwikkelingshulp (koppeling met het vak aardrijkskunde). Er wordt een link gelegd tussen de huidige vorm van globalisering en kolonisatie in het verleden. De docent vertelt leerlingen dat de meningen over het nut van huidige ontwikkelingshulp verdeeld zijn. Leerlingen krijgen een half uur om artikelen en informatie op te zoeken over ontwikkelingshulp en voor- en tegenargumenten te verzamelen.

4. *Klassikaal debat – fase 7*

De klas wordt door de docent in twee groepen verdeeld, de ene groep is voor ontwikkelingshulp en de andere groep tegen. De twee groepen nemen hun eigen plek in in het lokaal en zitten op hun plek. Vervolgens gaan de twee groepen met elkaar in debat, wanneer leerlingen een argument willen geven, moeten ze opstaan. De informatie die ze tijdens het vorige lesonderdeel hebben opgezocht, mogen ze bij de hand houden. Belangrijk is dat leerlingen goed naar elkaar luisteren en reageren op elkaars argumenten.

5. *Huiswerk kolonisatie Zuid-Afrika – fase 4 + fase 5 + fase 7*

De leerlingen krijgen de volgende opdracht mee als huiswerk. “*Tikkop* gaat niet alleen over het huidige Zuid-Afrika en de invloed van de Apartheid, maar verwijst ook regelmatig naar de periode van kolonisatie in Zuid-Afrika, zoals in het onderstaande citaat:

‘En nu zette hij een kruisje langs de kust – het dorp waar Mulder was aangeland en waar wit en bruin elkaar al vele eeuwen geleden ontmoetten (...). Stotteraars in de oren van de eerste kolonisten: Hottentotten, primitieve wezens die waren blijven hangen tussen aap en mens, te onberekenbaar om als slaaf te dienen.’ (Van Dis 2010, p. 30)

Doe onderzoek naar de rol van Nederland tijdens de kolonisatie van Zuid-Afrika. Bereid een les van een half uur voor over Nederland en de kolonisatie van Zuid-Afrika voor een brugklas. Zorg ervoor dat je niet enkel zelf aan het woord bent, maar de brugklassers ook iets laat doen om de stof tot zich te nemen. Maak het niet ingewikkeld en zorg dat jij zelf boven de stof blijft staan.

Les 3 – *White privilege* en de verkiezingen van 1994

Leerdoelen

- Je weet wat de Apartheid was en welke gevolgen de Apartheid heeft gehad op de inwoners van Zuid-Afrika, zowel toen als nu.
- Je leert over *white privilege* en hoe dit fenomeen terug te zien is in de roman *Tikkop*. Tevens kan je dit betrekken op je eigen situatie.
- Je oefent met het verplaatsen in een personage van een gelezen tekst, door het schrijven van een dagboekfragment.
- Je oefent met het praten over jouw eigen ervaringen en gevoelens naar aanleiding van een gelezen roman.
- Je leert over het einde van de Apartheid en de eerste non-rationale parlementsverkiezingen in Zuid-Afrika.

1. *Voorkennis activeren – fase 1*

De docent vraagt de leerlingen naar hun voorkennis over de term *white privilege*. In een klassengesprek wordt gepraat over de betekenis hiervan en hoe dit in verband kan worden gebracht met de actualiteit, zoals Black Lives Matter. Ook vraagt de docent naar de eigen ervaringen van leerlingen met racisme.

2. *Filmpje white privilege – fase 1 + fase 3 + fase 4*

De docent laat de klas een filmpje zien over een opdracht waarmee het concept *white privilege* visueel wordt gemaakt.⁴⁶ Het filmpje wordt besproken, aan de hand hiervan geeft de docent waar nodig nog extra uitleg over de betekenis van *white privilege*. Vervolgens wordt dit gekoppeld aan het boek. Leerlingen krijgen de onderstaande opdracht. “Stel dat de personages van *Tikkop* op dit sportveld hadden gestaan. Bedenk een paar vragen die gesteld zouden kunnen worden aan deze personages, zoals dat ook in het filmpje gebeurde. Welke personages zouden achterblijven en welke hadden stappen naar voren mogen zetten? Leg uit wat dit te maken heeft met *white privilege*. [Eventueel bij een veilige

⁴⁶ <https://youtu.be/1I3wJ7pJUjg>

klas: waar zou jij zelf staan op het sportveld, wanneer je tussen de leerlingen op het filmpje had gestaan? Hoe voel je je bij dat idee?]"

Leerlingen maken de opdracht eerst zelf. Vervolgens bespreken ze hun antwoorden in groepjes van drie of vier leerlingen. Tot slot deelt ieder groepje hun twee belangrijkste inzichten klassikaal.

3. *Verkiezingen 1994 – fase 2 + fase 3 + fase 5 + fase 7*

De docent geeft kort een uitleg over het einde van de Apartheid en de verkiezingen van 1994. Het onderstaande citaat uit *Tikkop* over de rij tijdens de stemmingen wordt op het bord geprojecteerd en kort besproken.

‘Tannie Rosa stond ook in de rij die dag in april, net als ik, onder een onwaarschijnlijk blauwe hemel, tussen mensen die voor het eerste van hun leven hun stem uitbrachten – boeren en hun knechten, roze gepoederde oude dametjes naast zwarte flikkers met een ring in hun neus, vuilnismannen en nannies – mensen die nooit eerder met elkaar durfden te praten, waren die dag ineens elkaars medeburgers geworden.’ (pp. 116-117)

Naar aanleiding van dit citaat krijgen de leerlingen de volgende opdracht als huiswerk: “Lees het citaat op bladzijde 116-117 over de rij tijdens de eerste non-raciale verkiezingen in Zuid-Afrika in 1994. Schrijf een fragment uit het dagboek van een van de mensen die in het citaat wordt genoemd over de dag van de stemmingen. Ga vooral in op de gevoelens van het personage dat je hebt gekozen en hoe diens achtergrond een rol speelt bij deze gevoelens. Gebruik de informatie uit *Tikkop* en je kennis over de Apartheid, sociale segregatie, globalisering en *white privilege* die je tijdens de afgelopen lessen hebt opgedaan. Je mag gebruik maken van het internet. Wees creatief!

§3.2.3. Lessenreeks *Nu de slapende honden*, Ronelda S. Kamfer – 6 vwo

Bij deze lessenreeks ga ik ervan uit dat leerlingen eerder in hun schoolcarrière al geleerd hebben over de Apartheid en het kolonisationeverleden van Zuid-Afrika, bijvoorbeeld aan de hand van een van de eerdere lessenreeksen. Mocht dat niet het geval zijn, kunnen de eerste drie stappen van Les 1 uit de lessenreeks van *Tikkop* of *Rood stof* hiervoor gebruikt worden.

Les 1 – Afrikaanse taalkunde

Leerdoelen

- Je leert over de Afrikaanse taalkunde en hoe het kolonisationeverleden van Zuid-Afrika een rol heeft gespeeld in het ontstaan van het Afrikaans.
- Je oefent met het vertalen van Afrikaanse gedichten.

- Je kan je mening over een gedicht geven en deze beargumenteren aan de hand van beoordelingswoorden en voorbeelden.
- Je oefent met poëzieanalyse aan de hand van een gedicht uit de dichtbundel *Nu de slapende honden* van Ronelda S. Kamfer.

1. *Introductie Afrikaans en Nu de slapende honden – fase 1 + fase 2*

De docent projecteert het gedicht *Drink* uit de dichtbundel van Kamfer op het bord in de Afrikaanse versie, zonder vertaling. Aan de leerlingen wordt gevraagd of ze (gedeeltelijk) kunnen begrijpen wat er geschreven staat. Waarschijnlijk zullen leerlingen bevestigen dat ze inderdaad een groot deel van het gedicht begrijpen. Op deze manier wordt ze getoond in welke mate het Afrikaans en het Nederlands op elkaar lijken.

2. *Onderzoek naar het ontstaan van het Afrikaans – fase 4 + fase 5*

Leerlingen gaan zelf onderzoek doen naar het ontstaan van het Afrikaans. De klas wordt verdeeld in vier groepen, iedere groep krijgt een eigen subonderwerp over het ontstaan van het Afrikaans. Hierbij krijgen ze één artikel of bron om ze op weg te helpen (zie voetnoten), verder gaan ze zelf op zoek naar informatie. Op deze manier worden de leerlingen specialist over hun eigen onderwerp. De vier onderwerpen zijn:

- o De rol van het kolonisatieverleden van Zuid-Afrika bij het ontstaan van het Afrikaans.⁴⁷
- o De dialectische theorie over het ontstaan van het Afrikaans.⁴⁸
- o De creoliseringstheorie over het ontstaan van het Afrikaans.⁴⁹
- o Taalkundige verschillen en overeenkomsten tussen het Afrikaans en het Nederlands.⁵⁰

3. *Presentaties door specialisten – fase 4 + fase 5*

Ieder groepje presenteert hun specialisme aan de rest van de klas, zodat alle leerlingen van alle informatie zijn voorzien. Deze presentaties duren maximaal vijf minuten. De docent vult aan waar nodig.

4. *Vertalen gedichten – fase 4 + fase 5*

Leerlingen kiezen in duo's een gedicht uit een selectie die gemaakt is uit de dichtbundel van Kamfer. Ze krijgen de oorspronkelijke Afrikaanse versie, zonder de vertaling van

⁴⁷ <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/nl/nedling/taalgesciedenis/afrikaans/> & Raidt, E. H., 'Maatskaplike toestande en taalgroepe in die vroeë Kaapse samelewing 1652-1795'. In: *Afrikaans en sy Europese Verlede* (pp. 89-96). [z. pl.]: Nasou beperk, 1991.

⁴⁸ Kloeke, G. G., *Herkomst en groei van het Afrikaans* (pp. 209-226). Leiden: Universitaire pers, 1950.

⁴⁹ Van Rensburg, C., 'Oor Afrikaans se Kreoolse status'. In N. Bosman (Red.), *'n Man van woorde. Feesbundel vir Louis Eksteen* (pp. 116-131). Pretoria: J. L. van Schaik, 1995.

⁵⁰ Pheiffer, R. H., 'Verskille tussen Afrikaans en Nederlands'. In: T. J. Botha (Red.), *Inleiding tot die Afrikaanse taalkunde* (pp. 28-50). Pretoria: Academica, 1989.

Schaffer.⁵¹ Leerlingen krijgen de volgende opdracht als huiswerk: “Bedenk samen waar jullie gekozen gedicht over gaat en leg dit uit met voorbeelden uit het gedicht. Probeer vervolgens het gedicht te vertalen naar het Nederlands, jullie kunnen gebruikmaken van deze website: <http://www.roepstem.net/snaaks.html>.”

Les 2 – Heden en verleden

Leerdoelen

- Je kan je mening over een gedicht geven en deze beargumenteren aan de hand van beoordelingswoorden en voorbeelden.
- Je oefent met poëzieanalyse aan de hand van een gedicht uit de dichtbundel *Nu de slapende honden* van Ronelda S. Kamfer.
- Je kan jouw interpretatie en analyse van een gedicht verwerken in een creatieve opdracht.
- Je leert over het verband tussen heden en verleden en denkt na en discussieert over het belang van het vak geschiedenis.

1. *Bespreken vertalingen – fase 2 + fase 6 + fase 7*

De leerlingen nemen hun vertalingen en interpretaties van het gedicht uit de vorige les mee. Nu krijgen ze de vertaling van Schaffer, in hun duo maken ze de volgende opdracht: “Vergelijk jullie eigen vertaling met de vertaling die Alfred Schaffer heeft gemaakt en bespreek de volgende vragen. Lijkt jullie vertaling op de vertaling van Schaffer? Is jullie interpretatie van het gedicht hetzelfde gebleven nu jullie de vertaling van Schaffer hebben gezien? Welk deel van jullie eerste interpretatie is hetzelfde gebleven en wat is er veranderd? Bespreek jullie mening over het gedicht, gebruik daarbij beoordelingswoorden (*bijvoorbeeld: moeilijk, leerzaam, saai, ontroerend*), geef argumenten bij je mening en ondersteun ze met voorbeelden.

2. *Klassikale discussie – fase 1*

Klassikaal wordt er gediscussieerd over waarom het vak geschiedenis wel of niet belangrijk is. De docent leidt deze discussie en kan het gesprek op gang helpen door het stellen van prikkelende vragen.

3. *Relatie tussen heden en verleden – fase 1 + fase 2 + fase 4 + fase 5*

Klassikaal wordt het gedicht *Kleine Cardo* gelezen, met de vertaling erbij. Hierbij kan het filmpje met een animatieverwerking van het gedicht worden getoond.⁵² De docent laat zien

⁵¹ Selectie: ‘n gewone blou Maandagoggend, Dame in progress, Pick n Pa, To all the boys I loved before

⁵² https://youtu.be/OeL1qA_0X_o

dat in het gedicht wordt beschreven hoe het verleden invloed heeft op het heden. Zo beschrijft het gedicht dat de huidige jongere generatie van Zuid-Afrika nog steeds leeft met de gevolgen van de periode van de Apartheid. Klassikaal wordt het gedicht geanalyseerd, leerlingen krijgen de mogelijkheid hun interpretaties en meningen over het gedicht te delen.

4. *Essay schrijven – fase 2 + fase 4 + fase 6*

Nadat een voorbeeld van een gedicht klassikaal is besproken in het vorige onderdeel van deze les, gaan de leerlingen nu zelf met een gedicht aan de slag. Ze kunnen kiezen uit twee gedichten (inclusief de vertaling van Schaffer): *Noudat slapende honde* of *Verwege my maar ek is Afrikaans*. Leerlingen krijgen de volgende opdracht: “Schrijf aan de hand van je gekozen gedicht een kort essay van 200 tot 300 woorden over het belang van het vak geschiedenis. Gebruik hiervoor het gedicht en ga in op de manier waarop het gedicht laat zien dat heden en verleden met elkaar samenhangen. Leg ook uit hoe literatuur en poëzie gebruikt kunnen worden om geschiedenis te onderwijzen, en hoe dat verschilt met het leren via non-fictieve teksten. Geef argumenten voor jouw stelling en ondersteun je argumenten met voorbeelden uit het gedicht en met jouw kennis over de geschiedenis van Zuid-Afrika (denk aan het kolonisatieverleden en de Apartheid).”

5. *Interpretatie creatief verwerken – fase 2 + fase 3 + fase 6 + fase 7*

De leerlingen kiezen zelf een gedicht uit de bundel van Kamfer, de vertaling mogen ze erbij gebruiken. Hierbij krijgen ze de volgende opdracht als huiswerk: “Lees je gekozen gedicht en verbeeld op een creatieve manier de gevoelens en de sfeer die het gedicht bij jou oproept en waar het gedicht volgens jou over gaat. Hoe je dat doet, mag je zelf weten. Je kan hierbij denken aan een kunstwerk, filmpje, liedje, collage, geschreven tekst, fotoreportage, etc. Het gedicht of delen van het gedicht mogen in je verbeelding verwerkt worden, maar dat hoeft niet. Geef vervolgens beknopt een uitleg bij jouw creatieve verbeelding van je gedicht in maximaal 100 woorden.”

Conclusie

In deze scriptie heb ik onderzocht of Post-Apartheidsliteratuur in de vorm van romans en poëzie ingezet kan worden tijdens de lessen Nederlands en of dat iets kan bijdragen aan het burgerschapsonderwijs. Dit deed ik door drie literaire teksten, waarvan twee romans en een dichtbundel, te analyseren, met één belangrijke vraag in mijn achterhoofd: Hoe kunnen de resultaten van mijn analyses toegepast worden tijdens de lessen Nederlands in het voortgezet onderwijs en iets bijdragen aan de doelen van het burgerschapsonderwijs? In de inleiding lichtte ik toe dat mijn huidige rol als student én docent ervoor heeft gezorgd dat ik de academische wereld en de wereld van het voortgezet onderwijs met elkaar wilde combineren. Burgerschap is momenteel een veelbesproken thema binnen het onderwijs, door de aankomende wet waarover ik eerder schreef. Toch is gebleken dat handvatten om aan deze wet te kunnen voldoen voor veel scholen en docenten nog ontbreken. Om deze reden was ik van mening dat een praktisch onderzoek naar de manier waarop drie specifieke werken gebruikt kunnen worden in het onderwijs belangrijk is en van waarde kan zijn voor scholen en docenten.

In de eerste paragraaf heb ik laten zien hoe het er momenteel voor staat met de ontwikkelingen van het burgerschapsonderwijs en welke vaardigheden en doelen worden gesteld aan het burgerschapsonderwijs. Vervolgens heb ik aangetoond dat literatuur een waardevol middel is en hoe literatuur ingezet kan worden in het onderwijs; onder andere doordat het leerlingen in contact kan brengen met andere perspectieven en onbekende en confronterende situaties. Door de geletterdheid van leerlingen door het lezen van literatuur te vergroten, zullen ze zich ontwikkelen als wereldburgers, door alle kennis die ze opdoen. Ze zijn in staat kritischer naar de werkelijkheid te kijken, met een minder eenzijdige blik. Om uitgebreider aan te tonen hoe literatuur ingezet kan worden in het burgerschapsonderwijs, koos ik drie Post-Apartheidswerken als casus. Over de Apartheid en Post-Apartheidsliteratuur zette ik de belangrijkste informatie uiteen, deze informatie diende als basis voor de analyses in paragraaf twee.

Om ervoor te zorgen dat mijn analyses iets bijdragen aan het burgerschapsonderwijs, heb ik bij het analyseren van de drie casussen constant rekening gehouden met de doelen en Grote Opdrachten van het burgerschapsonderwijs die het Curriculum.nu heeft opgesteld. Het grotere doel van dit onderzoek is immers dat het toegepast kan worden in de onderwijspraktijk. In de analyses stonden ruimte, perspectief en de historische en maatschappelijke relevantie van de teksten centraal. Deze analyses waren voornamelijk thematisch, waarbij ik door middel van citaten liet zien hoe de tekst gebruikt kan worden bij en iets kan bijdragen aan het burgerschapsonderwijs.

Bij de analyse van *Rood stof* heb ik laten zien hoe de roman kan aanzetten tot nadenken over de rollen die mensen toegewezen krijgen en hoe deze rollen minder zwart-wit zijn dan ze vaak in eerste instantie lijken. De perspectiefwisselingen en de rechtszaken van de Waarheids- en Verzoeningscommissie, die een belangrijk onderdeel van de roman zijn, tonen aan hoe dé waarheid niet altijd bestaat; ieder leeft met zijn eigen waarheid. Lezers zijn vrij in het vormen van hun mening over de waarheid en over de rollen van dader en slachtoffer. Tevens zorgen de verschillende perspectieven ervoor dat leerlingen zich leren in te leven in een ander, doordat ze meeleezen met personages waarvan het verleden en heden totaal niet overeenkomen met dat van de leerlingen zelf. Toch benadrukte ik ook dat het belangrijk is om met een kritische blik naar perspectief en identificatie te kijken. Zo is het niet met ieder personage uit *Rood stof* even gemakkelijk om je te identificeren. Dit leert je als lezer iets over jezelf en over de manier waarop jij naar de wereld en de werkelijkheid kijkt. Ook leerlingen kunnen hiermee geconfronteerd worden aan de hand van de roman. Belangrijk bleek ook de historische en politieke kennis die via de roman opgedaan kan worden, waardoor ik stelde dat literatuur een middel kan zijn om geschiedenis te onderwijzen op een creatieve en toegankelijke manier.

De analyse van *Tikkop* stond in het teken van ruimtes, gebaseerd op een paper dat ik eerder tijdens mijn Master heb geschreven. De ruimtes in de roman geven de ongelijkheid en tegenstellingen weer, doordat bepaalde groepen bij een bepaalde ruimte lijken te horen. Dit geeft een beeld van het huidige Zuid-Afrika en laat, net als de dichtbundel van Kamfer, zien hoe het verleden het heden beïnvloedt.

De roman snijdt thema's aan als macht en ongelijkheid en laat zien hoe iemands achtergrond invloed heeft op de manier waarop iemand zich wel of niet staande kan houden in de maatschappij. Ook wordt beschreven hoe rollen samenhangen met de sociale-, economische of etnische achtergrond van een personage; allerlei onderwerpen en inzichten die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Doordat ze via literatuur in aanraking komen met dit soort thema's, is uitleg van een docent niet altijd nodig. Leerlingen zullen het door het lezen van een roman zelf ervaren, wanneer ze zich tijdens het verhaal laten meenemen door een personage in een voor hen onbekende wereld. Tevens kan met *Tikkop* aan leerlingen onderwezen worden hoe ze kritisch naar literatuur kunnen kijken. We lezen immers mee met een witte man die op bezoek komt in Zuid-Afrika (net zoals de leerlingen als lezers zelf ook enigszins op bezoek komen), maar ook de mogelijkheid heeft om te vertrekken, net zoals het personage Sarah uit *Rood stof*. Mulder als focalisator vraagt daarom om een kritische houding bij ons als lezer wanneer we in *Tikkop* lezen over de problematiek in Zuid-Afrika. We ervaren de problematiek via iemand die er zelf niet onder lijdt, maar er zelfs afstand van zou kunnen nemen.

De tweede paragraaf sloot ik af met een analyse van de dichtbundel *Nu de slapende honden* van Ronelda S. Kamfer. Deze bundel was een mooie aanvulling op twee romans, doordat we deze keer niet mee werden genomen door een wit hoofdpersonage dat afstand kan doen van de situatie in Zuid-Afrika, maar met een zwarte jonge Zuid-Afrikaanse vrouw. Door middel van enkele gedichten uit de bundel heb ik met mijn analyses laten zien hoe de verhouding tussen heden en verleden in de gedichten naar voren komt en hoe Kamfers poëzie op een confronterende en intrigerende wijze in staat is te leren over de historische en politieke context van Zuid-Afrika. Ook liet ik zien hoe de bundel toepasbaar is voor lessen over poëzieanalyse, door Kamfers spel met taal, ironie en vorm te analyseren. Leerlingen kunnen oefenen met interpreteren en het beargumenteren van hun interpretatie, door de dubbelzinnige boodschappen en verwijzingen naar de werkelijkheid in de gedichten.

Al met al vormden de drie analyses voornamelijk een verzameling van citaten, waardoor ze een houvast kunnen bieden aan docenten die openstaan voor het gebruiken van Post-Apartheidsliteratuur in de klas. Tot slot heb ik in de laatste paragraaf de analyses en bijbehorende resultaten verwerkt in lesvoorstellen, waarbij ik als basis de zeven fasen uit het onderzoeksvoorstel '*All inclusive. Literature for everybody*' heb gebruikt. Per casus heb ik een lessenreeks opgesteld, die door docenten gebruikt kan worden in de klas. Op deze manier heb ik op een praktische manier laten zien hoe de drie casussen bruikbaar zijn voor het burgerschapsonderwijs.

Volgend studiejaar zal ik starten met de Educatieve Master aan het ICLON om mijn eerstegraads onderwijsbevoegdheid te halen. Mijn streven is om als bovenbouwdocent te gaan experimenteren met onder andere de lesvoorstellen uit deze scriptie en om de kennis die ik tijdens mijn Bachelor en Master aan de Universiteit Leiden heb opgedaan toe te passen in de klas. Hiermee hoop ik uitdagende lessen te doceren voor zowel de leerlingen als voor mijzelf, leerlingen kunnen immers meer dan zij (en wij docenten) soms denken. Al zal het burgerschapsonderwijs zich de komende jaren nog in grote mate moeten gaan ontwikkelen, hoop ik met mijn onderzoek een klein steentje te hebben bijgedragen aan deze ontwikkeling. Het leven van een docent gaat niet over rozen; al is het doel om leerlingen zo goed mogelijk te onderwijzen en zich te laten ontwikkelen, is er niet altijd de tijd en de ruimte om dit soort lessen voor te bereiden en daadwerkelijk te geven. Daarom is het belangrijk om als docenten samen te werken, zowel met elkaar als met de academische wereld. Met de lesvoorstellen in de laatste paragraaf van deze scriptie hoop ik een deel van het werk te hebben weggenomen en docenten te kunnen motiveren wél de stap te nemen om eens iets anders en nieuws te onderwijzen in hun lessen. Het zou mooi zijn als docenten vaker een voor zowel de leerlingen als voor henzelf

onbekende weg in slaan tijdens hun lessen, bijvoorbeeld door de interessante en rijke casus van Zuid-Afrika toe te passen in de klas.

Bibliografie

- Aerts, Remieg, 'Met ironie valt niet te schertsen. Bij wijze van inleiding'. In: *Groniek* 100 (1988), pp. 13-30.
- Alexander, Jeffrey, 'Toward a Theory of Cultural Trauma'. In: *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkely: U of California P, 2004, pp. 1-30.
- Andreotti, Vanessa, 'Postcolonial and post-critical "global citizenship education"'. In: Geoffrey Elliott, Chahid Fourali, Sally Issler (ed.), *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives*. New York: Bloomsbury, 2010, pp. 233-245.
- Barnard, R., 'Rewriting the nation'. In: *The Cambridge History of South African Literature*. Cambridge University Press (2012), pp. 652-675.
- Blaauwendraad, G., *Toch liever geen idioot?!: Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van Normatieve Professionalisering*. Utrecht: Utrecht University Repository, 2018.
- Besser, Stephan & Yra van Dijk, 'Kafka on the Gulf: Male Identity, Space, and Globalization in Dave Eggers's *A Hologram for the King* and Arnon Grunberg's *The Man without Illness*'. In: *Comparative Literature* 69-1 (2017), pp. 111-128.
- Borzaga, Michela, 'Trauma in the Postcolony: Towards a new Theoretical Approach'. In: *Trauma, Memory, and Narrative in the Contemporary South African Novel* 153 (2012), pp. 65-90.
- Botes, Nina, "'Haar art was befok, haar gap was groovy.'" Die resepsie van Ronelda Kamfer se *Noudat slapende honde* in Suid-Afrika en die Lae Lande'. In: *Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans* 19-2 (2012), pp. 128-163.
- Boven, Erica van & Gillis Dorleijn, *Literair mekhaniek. Inleiding tot analyse van verhalen en gedichten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2015.
- Caruth, Cathy, *Trauma. Explorations in Memory*. London: The Johns Hopkins University Press, 1995.
- Cohen, Jonathan & Nurit Tal-Or, 'Antecedents of identification: Character, text, and audiences. In: F. Hakemulder, M. Kuijpers, E. Tan, K. Bálint, & M. Doicaru (red.), *Narrative absorption*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, pp. 133-153.
- Dis, Adriaan van, *Tikkop*. Amsterdam: Uitgeverij Augustus, 2010.
- Eidhof, B. B. F., *Influencing Youth Citizenship*. Amsterdam: UvA-DARE, 2016.
- Groot, Isolde de, 'Narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs. Een theoretisch raamwerk'. In: *Pedagogiek* 36-1 (2016), pp. 5-28.

- Heer, Ayla de, *Burgerschap in het literatuuronderwijs: een kritische lezing van drie immigratieromans in het licht van hedendaags burgerschapsonderwijs*. Universiteit Leiden, 2019.
- Kamfer, Ronelda S., *Nu de slapende honden*. Vert. Alfred Schaffer. Amsterdam: Uitgeverij Podium, 2008.
- Kempen, Michiel van, 'Intertekstualiteit en de postkoloniale literatuurinterpretatie. Dislocatie in *Mijn aap schreit* van Albert Helman'. In: *Draden in het donker. Intertekstualiteit in theorie en praktijk*. Amsterdam: VanTilt, 2013, pp. 287-305.
- Kloeke, G. G., *Herkomst en groei van het Afrikaans*. Leiden: Universitaire pers, 1950.
- Kock, Leon de, 'South Africa in the Global Imaginary: An Introduction'. In: *Poetics Today* 22-2 (2001), pp. 263-298.
- Kock, Leon de, 'Introduction'. In: *Losing the Plot. Crime, reality and fiction in postapartheid South African writing*. Wits University Press (2016), pp. 1-33.
- Logie, Guido, 'Zuid-Afrikaanse schrijfster Riana Scheepers. Ik vind de Engelssprekenden oneindig arrogant'. In: *Neerlandia* 106 (2002), pp. 5-8.
- Meijer, Maaike, *In tekst gevat: Inleiding tot een kritiek van Representatie*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996.
- Nederveen Pieterse, Jan, *Wit over zwart. Beelden van Afrika en zwarten in de westerse populaire cultuur*. Den Haag: Koninklijk Instituut voor de Tropen, 1990.
- Nussbaum, Martha, 'Education for Citizenship in an Era of Global Connection'. In: *Studies in philosophy and education* 21-4 (2002), pp. 289-303.
- Pheiffer, R. H., 'Verskille tussen Afrikaans en Nederlands'. In: T. J. Botha (Red.), *Inleiding tot die Afrikaanse taalkunde*. Pretoria: Academica, 1989, pp. 28-50.
- Raidt, E. H., 'Maatskaplike toestande en taalgroepe in die vroeë Kaapse samelewing 1652-1795'. In: *Afrikaans en sy Europese Verlede*. [Z. pl.]: Nasou beperk, 1991, pp. 89-96.
- Rensburg, C. van, 'Oor Afrikaans se Kreoolse status'. In N. Bosman (Red.), *'n Man van woorde. Feesbundel vir Louis Eksteen*. Pretoria: J. L. van Schaik, 1995, pp. 116-131.
- Sanders, Mark, 'Remembering Apartheid'. In: *Diacritics* 32-3 (2002), pp. 60-80.
- Sergier, Matthieu, *Ethiek van de lectuur. Frans Kellendonk en de (h)erkenning van de andersheid*. Gent: Academia Press, 2012.
- Sheppard, Eric, 'The Spaces and Times of Globalization: Place, Scale, Networks, and Positionality'. In: *Economic Geography* 78-3 (2002), pp. 307-330.
- Slovo, Gillian, *Rood stof*. Breda: De Geus, 2001.
- Trip, Sientje, 'Educate yourself: behandel racisme beter tijdens de les'. In: *Het Parool* 17 augustus 2020.

- Truijens, Aleid, 'Aantoonbare discriminatie, die zien we in het onderwijs in harde cijfers'. In: *de Volkskrant* 8 juni 2020.
- Waldijk, Berteke, 'Talen naar cultuur. Burgerschap en de letterenstudies'. In: *Tijdschrift voor genderstudies. Oraties en artikelen* 9-1 (2006), pp. 2-15.
- Wilschut, Arie, *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Enschede: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2012.

Webliografie

- Afrikaans. De ontwikkeling van het Afrikaans, Freie Universität Berlin, 28 december 2020, <<http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/nl/nedling/taalgeschiedenis/afrikaans/>>.
- Apartheid in Zuid-Afrika: rassenwaan in 10 stappen, Bas Kromhout 2017, 5 november 2020, <<https://www.historischnieuwsblad.nl/apartheid-in-zuid-afrika-rassenwaan-in-10-stappen/>>.
- Conceptvoorstellen leergebied burgerschap 7 mei 2019, Curriculum.nu, 2 oktober 2020, <<https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/05/Conceptvoorstellen-Burgerschap.pdf>>.
- Culturele diversiteit en wereldburgerschap, Nuffic, 28 december 2020, <<https://www.nuffic.nl/onderwerpen/kinderen-van-internationals/culturele-diversiteit-en-wereldburgerschap>>.
- Een waarheids- en verzoeningscommissie over ons slavernijverleden, wat lost dat op?, Natasja Gibbs NPO 1, 4 november 2020, 28 december 2020, <<https://www.nporadio1.nl/de-nieuws-bv/onderwerpen/67390-2020-11-04-een-waarheids-en-verzoeningscommissie-over-ons-slavernijverleden-wat-lost-dat-op>>.
- Elgin Western Cape, Wikipedia, 28 december 2020, <https://en.wikipedia.org/wiki/Elgin,_Western_Cape>.
- Het proces van Neurenberg, Andere Tijden, 23 januari 2021, <<https://anderetijden.nl/aflevering/382/Het-proces-van-Neurenberg>>.
- Ironie, Algemeen letterkundig lexicon, dbnl, 28 december 2020, <https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_00964.php>.
- People Against Gangsterism and Drugs, Wikipedia, 22 januari 2021, <https://af.wikipedia.org/wiki/People_Against_Gangsterism_and_Drugs>.
- Ranked: The Social Mobility of 82 Countries, Visual Capitalist, Katie Jones 2020, 29 december 2020, <<https://www.visualcapitalist.com/ranked-the-social-mobility-of-82-countries/>>.
- Ronelda Kamfer (1981–), Litnet, Erika Terblanche 2014, 26 november 2020,

<<https://www.litnet.co.za/ronelda-kamfer-1981/>>.

Ronelda S. Kamfer – Noudat slapende honde, Meandermagazine, Joop Leibbrand 26 november 2008, 29 december 2020,

<<https://meandermagazine.nl/2008/11/waar-ek-staan/>>.

Themaonderzoek burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen februari 2020, Rijksoverheid, 2 oktober 2020,

<<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/02/14/themaonderzoek-burgerschapsonderwijs-en-het-omgaan-met-verschil-in-morele-opvattingen-docx>>.

The Native Land Act is passed, South African History Online, 17 oktober 2020,

<<https://www.sahistory.org.za/dated-event/native-land-act-passed>>.

Zuid-Afrika in cijfers, Flanders Trade, 28 december 2020,

<<https://www.flandersinvestmentandtrade.com/export/landen/zuid-afrika/cijfers>>.

Bijlagen

Bijlage 1 – *Kleine Cardo*

Kleine Cardo

vir Alfonso Cloete en Velencia Farmer

*They say it's the white man I should fear,
but it's my own kind doing all the killing here.*
Tupac Amaru Shakur

Cardo was gebore
maar niemand het hom verwag nie
sy ma was sestien
en sy pa gemeenskapsbouer vannie jaar
sy ouma was 'n cashier
en sy stiefopa het gedrink virrie pyn

Cardo was 'n mooi klong
met 'n donker vel en ligte oë
mooi genoeg om Engels te praat
hy't gehou van drie stokkies
en vrottie eier innie pad speel
Tietie Gawa vannie mobile het gesê
Cardo was 'n engelkind

Die aand voor Cardo se eerste dag
op grootskool
het die Schoolboys klappers innie pad geskiet
Cardo het by die venster uitgeloer
die koeël het in sy keel gaan sit
sy ma hettie gehuil nie
die politicians het 'n boompie geplant
en die Kaapse Dokter het hom uitgepluk
en gegooi waar die res
vannie Kaap se drome lê –

oppie vlaktes

Kleine Cardo

voor Alfonso Cloete en Velencia Farmer

*They say it's the white man I should fear,
but it's my own kind doing all the killing here.*
Tupac Amaru Shakur

Cardo werd geboren
maar niemand die hem verwachtte
zijn moeder was zestien
en zijn vader buurtwerker van het jaar
zijn oma was caissière
en zijn stiefopa dronk tegen de pijn

Cardo was een mooi ventje
met een donkere huid en lichte ogen
mooi genoeg om Engels te spreken
hij speelde graag *drie stokkies*
en vrottie eier op straat
Tietie Gawa van de kraamwagen zei
dat Cardo een engeltje was

De avond voor Cardo's eerste dag
op de middelbare school
waren de Schoolboys met klappertjes aan het
[schieten op straat
Cardo loerde door het raam naar buiten
de kogel kwam terecht in zijn keel
zijn moeder huilde niet
de politici hebben een boompje geplant
dat door de Kaapse Dokter is weggeblazen
en neergesmeten waar de rest
van de Kaapse dromen ligt –

op de vlakten

Bijlage 2 – 'n gewone blou Maandagoggend

'n gewone blou Maandagoggend

dit was 'n gewone blou Maandagoggend
êrens het 'n ma haar kind se lyk gaan uitken
ek het my gewas, tande geborstel en my bio-taak afgehandel
op die yskas was 'n briefie van my ma
wat vra dat ek tog nie die breyani so sterk moet maak vanaand nie
my sussie het haar sokkies gesoek en by halfag het ek die voordeur gesluit
en die sleutel op die ou plek gaan wegsteek
by die huiswinkel het ek twee los sigarette gekoop
en in my sokkie weggesteek
op die hoek van Wildflower- en de Rosestraat
het 'n meisie saam met haar toekomstige moordenaars gejoke
in my kop het Dylan Thomas geskreeu
do not go gentle into that good night, rage, rage against the dying of the light
in die voorligtingklas het my hoogswanger beste vriendin begin bloei
buite in die straat was daar 'n paar gunshots

by eerste pouse was daar 'n lyk in Skoolstraat
'n miskraam in my klas
'n uitstel op die bio-taak
en 'n vrou wat gillend in die straat afhardloop
en vir die Here vra
'waar was Josef toe Jesus gekruisig is?'

een gewone blauwe maandagochtend

het was een gewone blauwe maandagochtend
ergens moest een moeder het lijk van haar kind identifiseren
ik waste me, poetste mijn tanden en maakte mijn opdracht voor biologie af
op de koelkast zat een briefje van mijn moeder
die vroeg of ik de biryani alsjeblieft niet zo pittig wilde maken vanavond
mijn zusje zocht haar kousen en tegen half acht deed ik de voordeur achter me dicht
en verstopte de sleutel op de vaste plek
in het buurtwinkeltje kocht ik twee losse sigaretten
en stopte die in mijn kous
op de hoek van de Wildflower- en Rosestraat
stond een meisje grapjes te maken met haar toekomstige moordenaars
in mijn hoofd schreeuwde Dylan Thomas
do not go gentle into that good night, rage, rage against the dying of the light
tijdens de voorlichtingsles begon mijn hoogzwangere beste vriendin te bloeden
buiten op straat klonken enkele pistoolschoten

tegen de eerste pauze was er een lijk in de Skoolstraat
een miskraam in mijn klas
uitstel voor de biologieopdracht
en een vrouw die gillend door de straat rende
en God vroeg
'waar was Jozef toen Jezus werd gekruisigd?'

Bijlage 3 – *die baas van die plaas*

die baas van die plaas

vir Mammie

ek het 'n ouma
wat net een taal praat
sy vertel my stories van baas Willem
en dr. Metzler

hoe goed baas Willem vir haar was
sy kon altyd eerste kies
watter ou klere sy wou hê
sy vertel van myle stap dorp toe
en hoe baas Willem haar voor
in die bakkie laat sit het
baas Willem het gesê haar kinders
hoef nie die standerd 10 te maak nie
hulle gaan mos op die plaas werk
en help met die kinders grootmaak

dr. Metzler het gesê
my ouma se kinders confuse hom
hulle't 'n immorality in hul oë
hy sê my ouma kan dankie sê
die laaste een is doodgebore

daai een se naam
sou Judas gewees het

de baas van de boerderij

voor Mammie

ik heb een oma
die maar één taal spreekt
ze vertelt me verhalen over baas Willem
en dr. Metzler

hoe goed baas Willem voor haar was
ze mocht altijd als eerste kiezen
welke oude kleren ze wilde hebben
ze vertelt over hoe ver het lopen was naar het dorp
en hoe baas Willem haar voor
in zijn bestelwagen liet zitten
baas Willem zei dat haar kinderen
de lagere school niet hoefden af te maken
ze gaan toch gewoon op de boerderij werken
en helpen bij het zorgen voor de kinderen

dr. Metzler zei
dat de kinderen van mijn oma hem in de war brengen
ze hebben een zekere verdorvenheid in hun ogen
hij zegt dat mijn oma blij mag zijn
dat het laatste doodgeboren werd

zijn naam
zou Judas zijn geweest

Bijlage 4 – *Noudat slapende honden*

Noudat slapende honden

Noudat slapende honde wakker is
en ek my helde in rock n roll en gangsta-rap gevind
[het
jaag die meid my nog steeds soos 'n skadu

Noudat ek Afrikaans praat
en ek die labels van my klere afgeknip het
soek die verlede my nog steeds in die reën

Noudat ek oud genoeg is om te verstaan
en te jonk is om te onthou
Nou! word ek eers remind

Noudat ek net mense sien
en my tekort aan kuns en kultuur
my harregat gemaak het
nou's ek goed genoeg
om deel te wees van die stelsel

Noudat my ouers van my hou
en ek die Happy Hotnot-mentality
opgebom het
nou's ek 'n fokken hero

Maar saans
net voor ek gaan slaap
smee ek die donkerte
om my weer bang te maak

Nu de slapende honden

Nu de slapende honden wakker zijn
en ik mijn helden heb gevonden in rock-'n-
[roll en gangsta-rap
zit het dienstmeisje nog steeds als een
[schaduw achter me aan

Nu ik Afrikaans spreek
en ik de labels uit mijn kleren heb geknipt
is het verleden nog steeds naar me op zoek
[in de regen

Nu ik oud genoeg ben om te begrijpen
en te jong om te onthouden
Nú pas word ik aan alles herinnerd

Nu ik alleen maar mensen zie
en gebrek aan kunst en cultuur
me koppig heeft gemaakt
nu ben ik goed genoeg
om deel uit te maken van het systeem

Nu mijn ouders van me houden
en ik mijn Gelukkige Hottentot-mentaliteit
heb verwoest
nu ben ik verdomme een held

Maar 's avonds
vlak voor ik ga slapen
smee ik de duisternis
om me weer bang te maken

Bijlage 5 – vergewe my maar ek is Afrikaans

vergewe my maar ek is Afrikaans

liewe ooms met creepy, lang grys baarde,
[lang sokkies
en julle wat dink kaki go wif eweryfing

ek was vir 'n baie lang tyd bang vir julle
baie bang
julle was die Boogie Man
dudes, ek kon gangfights handle
even Pagad het niks op julle gehad nie

maar as ek gehoor het van die Boere
het my hart vinnig begin klop
fyn sweetdruppels het op my bolip
begin uitslaan
my kop het skuins gekantel
my keel het droog geword
en ek wou hardloop
vinnig en vinniger en vinnigste
vinniger as Frankie Fredericks

liewe ooms, hoe kon julle
ek was net 'n kind
daai was glad nie cool nie
but as with every childhood fear
adulthood changes nothing

maar ten minste kan ek julle nou sonder
'n breakdown ignore
en dit alles te danke aan
VOORUITGANG
yes, julle etters
ek het die geheim ontdek

ek praat julle taal
ek eet julle kos
ek bly in julle vaderland
ek drink julle wyn
ek sing julle musiek
en liewe ooms, ek, ja ek, ek vry met julle
[seuns

so there,
met 'n traan in my oog sluit ek af
en quote vir Jabu Terre'Blanche,
die bure se aangenome seuntjie:
'check out my new shirt
my mama bought
at the korporasie in Elgin
it's two-toned so it go wif eweryfing'

het spijt me maar ik ben Afrikaans

lieve ooms met enge, lange grijze baarden,
[lange kouse
en jullie die denken dat kaki bij allus past

ik ben lange tijd bang voor jullie geweest
ontzettend bang
jullie waren de boemannen
kerels, bendegevechten kon ik nog aan
zelfs Pagad was niets vergeleken bij jullie

maar als ik over de Boeren hoorde
begon mijn hart sneller te kloppen
fijne zweetdruppeltjes ontstonden
op mijn bovenlip
mijn hoofd kantelde
mijn keel werd droog
en ik wilde rennen
snel en sneller en snelst
sneller dan Frankie Fredericks

lieve ooms, hoe konden jullie
ik was maar een kind
het was absoluut niet oké
*but as with every childhood fear
adulthood changes nothing*

maar ik kan jullie nu tenminste negeren
zonder in te storten
en dat alles is te danken aan
VOORUITGANG
ja, stelletje etters
ik heb het geheim ontdekt

ik spreek jullie taal
ik eet jullie eten
ik woon in jullie vaderland
ik drink jullie wijn
ik zing jullie liedjes
en lieve ooms, ik, ja ik, ik vrij met jullie
[zoons

zak er maar in,
met een traan in mijn oog sluit ik af
en ik citeer Jabu Terre'Blanche,
het geadopteerde zoontje van de buren:
'check m'n nieuwe t-shirt
dat mammie kocht
in de coöperatieve winkel in Elgin
het heeft twee kleuren dus het past bij allus'