



Interview met W. F. Hermans in De Bijenkorf, 1985. Foto: Rob C. Croes, Nationaal Archief / Anefo, CCo

De confrontatie met visies uit de literaire en niet-literaire wereld helpt leerlingen om van perspectief te wisselen. Dit kan leiden tot een bredere blik, inzicht en meer openheid en begrip

DE WERELD OP Z'N KOP

Een literatuurles die je kan helpen je wereldbeeld te verbreden

Literatuuronderwijs kan leerlingen aan het denken zetten. Het kan een belangrijke rol spelen in de algemene ontwikkeling van jongeren en het kan leerlingen helpen om hun wereldbeeld te verbreden. In dit artikel wordt een concreet voorbeeld van een literatuurles waarin *De donkere kamer van Damokles* centraal staat, beschreven en toegelicht. Het laat zien hoe een les leerlingen via een literair werk kan laten nadenken over de wereld waarin ze leven.

RAMON GROENENDIJK

Voor mij als docent Nederlands (en ik denk voor velen met mij) is literatuur een waardevol onderdeel van mijn vak. Literatuuronderwijs moet naar mijn mening leerlingen uitdagen tot nadenken. Nadenken over de wereld waarin wij leven, de dingen die wij doen en de manier waarop wij waarde toekennen aan meningen, handelingen en overtuigingen. Romans, films en gedichten kunnen patronen die lijken vast te liggen, ondermijnen en ontwrichten, waardoor er ruimte ontstaat om met elkaar te praten over deze patronen. De confrontatie met visies uit de literaire en niet-literaire wereld helpt leerlingen om (in ieder geval voor een korte tijd) van perspectief te wisselen. Dit kan leiden tot een bredere blik, inzicht en

meer openheid en begrip: essentiële zaken in de hedendaagse maatschappij.

De eindtermen voor het vak Nederlands onderscheiden wat literatuur betreft drie subdomeinen voor het voortgezet onderwijs. Ten eerste het 'ondersteunende' subdomein Literaire Begrippen, waarin het aanleren van een analytisch instrument centraal staat. De leerlingen moeten een instrumentarium hebben om een tekst 'open te breken'. Daarnaast wordt het subdomein Literatuurgeschiedenis onderscheiden, waarin de historische en culturele dimensie van literatuur centraal staat. Het derde en laatste subdomein, Literaire Ontwikkeling, omvat de visie op literatuuronderwijs waarin een leerling zijn leeservaringen met argumenten kan onderbouwen.

In dit artikel geef ik een uitgewerkt voorbeeld van

Hermans zadelt de lezer met een onoplosbaar dilemma op, waardoor het beeld van Osewoudt en Osewoudts goedheid wankelt

een literatuurles aan vwo 5 die wat uitgangspunten en leerdoelen betreft te plaatsen is binnen het laatste subdomein, dat van literaire ontwikkeling. Nog specifiek: een literatuurles die voor ogen heeft leerlingen via een boek te laten nadenken over de wereld waarin zij leven. In deze les staat de roman *De donkere kamer van Damokles* van W.F. Hermans centraal.

Uitgangspunten van de les

Bij het ontwikkelen van de les is een aantal uitgangspunten leidend geweest in de keuzes die ik heb gemaakt. Ten eerste moeten de leerlingen individueel een literair werk lezen en tijdens het lezen aantekeningen maken. Ten tweede moeten alle beweringen die de leerlingen tijdens de les over het boek doen, ondersteund worden met bewijzen uit het boek. Ten derde moeten de leerlingen zowel in kleine groepen als in klassenverband in de les over het boek praten. De interpretatie van de leerling moet hierin centraal staan, niet die van de docent.

Ten vierde moet de les het sociale repertoire van de tekst (de visie op de wereld die in het boek naar voren komt) confronteren met het sociale repertoire van de leerlingen (de visie op de wereld van de lezer). Ten slotte moet de literaire wereld van de roman via input van de docent worden gekoppeld aan de werkelijke wereld, zodat spiegeling en reflectie door de leerling op het eigen leven kan plaatsvinden.

De concrete les

De les die ontwikkeld is op basis van de bovenstaande uitgangspunten verloopt in verschillende fasen, die twee lesuren van zestig minuten beslaan. Deze fasen beschrijf ik hieronder met de focus op wat de leerlingen doen tijdens de fase en waarom ik denk dat de leerlingen dat moeten doen.

De leerlingen lezen dus individueel het boek *De donkere kamer van Damokles*. Tijdens het lezen noteren de leerlingen hun opmerkingen in een lezerslog (aantekenschrift waarin rondom verschillende categorieën – zoals

personages, mooie zinnen, motieven – aantekeningen worden gemaakt) of een groeiende mindmap. Dit doen ze zodat ze later, tijdens groepsgesprekken over het boek, makkelijker informatie uit het boek terug kunnen vinden.

Eerste fase: voorkennis

De eerste fase na het lezen van het boek richt zich op het oproepen van voorkennis. De les begint met een kort filmpje waarin het verzet in de Tweede Wereldoorlog wordt neergezet als een groep Nederlanders die zich afzet tegen de grote vijand Duitsland: een traditionele weergave van de historische context. Dit beeld sluit waarschijnlijk goed aan bij het beeld dat de leerlingen hebben van het verzet. Vervolgens wordt de leerlingen een vraag voorgelegd die in groepen van vier besproken moet worden: *Zou jij zelf bij het verzet zijn gegaan? Waarom wel of niet?*

De leerlingen moeten met in elkaar in gesprek gaan en het gesprek voeren volgens een simpel discussiemodel: SEXI. Als een leerling iets beweert (*State*), moet hij dit uitleggen (*Explain*) en vervolgens aanvullen met een voorbeeld (*Illustrate*). Na dit groepsgesprek vindt een korte klassikale terugkoppeling plaats.

Het doel van dit groepsgesprek is via het ‘niet-literaire’ (een beeld dat aansluit bij het sociale repertoire van de leerling) een opening te forceren om uiteindelijk de ‘literaire wereld’ van *De donkere kamer van Damokles* te betreden. Het oproepen van de historische context van het literaire werk, waar dadelijk over gesproken gaat worden, is hiervoor het middel.

Tweede fase: de literaire wereld van De donkere kamer van Damokles

In de volgende fase richten de leerlingen zich op de twee hoofdpersonages van de roman: Dorbeck en Osewoudt. De eerste opdracht voor de groepen is beschrijvend van aard: *Geef een signalement van Dorbeck en Osewoudt*. Als het goed is, geeft deze beschrijvende opdracht inzicht in elementen van het dubbelgangersmotief in de roman: Dorbeck en Osewoudt zijn elkaars evenbeeld, alleen is Dorbeck de ideale, geperfectioneerde versie van Osewoudt. Ook na deze opdracht worden de bevindingen kort klassikaal besproken.

Hierna richten de leerlingen zich op de kernvraag uit de roman, die door schrijver Hermans onbeantwoord blijft: *Bestaat hoofdpersoon Dorbeck wel of niet?* Ik heb bewust voor deze specifieke vraag gekozen. Hermans beantwoordt de vraag rondom het bestaan van Dorbeck namelijk heel bewust niet. Er is voor zowel een bevesti-

gend als een ontkennend antwoord meer dan genoeg bewijs te vinden in de roman. Dit is een bewuste literaire truc van Hermans waarmee hij een vaststaand denkbeeld rondom het verzet in de Tweede Wereldoorlog op losse schroeven zet. De vraag of Dorbeck al dan niet bestaat, is voor de roman van groot belang, omdat het bestaan van Dorbeck de verzetshandelingen van Osewoudt in het boek verantwoordt. Alles wat Osewoudt doet in de roman, is in opdracht van Dorbeck. Aan het eind van de roman is Dorbeck onvindbaar en is het voor Osewoudt onmogelijk om te bewijzen dat zijn daden verzetsdaden zijn en hij geen deserteur is.

De vraag gaat veel verder dan enkel het plotniveau en richt zich op de essentiële truc die de schrijver met de lezer uithaalt: hij zadelt de lezer met een onoplosbaar dilemma op, waardoor het beeld van Osewoudt en Osewoudts goedheid wankelt. In het licht van de les is juist deze vraag interessant, omdat hij ertoe moet leiden dat het beeld van het verzet aan het begin van de les (de ‘goeieriken’ in de oorlog) door de truc van Hermans in twijfel wordt getrokken. De concrete opdracht die de leerlingen krijgen is:

Bewijs via argumenten en voorbeelden uit het boek dat Dorbeck wel bestaan heeft.

En: Bewijs via argumenten en voorbeelden uit het boek dat Dorbeck niet bestaan heeft.

In groepen van vier gaan de leerlingen op zoek in de roman naar passages die als bewijs kunnen dienen. Ze werken samen aan allebei de opdrachten.

Derde fase: klassengesprek

Het klassengesprek begint met een vraag van de docent: *Waarom laat Hermans in het midden of Dorbeck al dan niet bestaat?* Hermans zet via een literaire truc de begrippen *goed* en *kwaad* op losse schroeven door onduidelijkheid te creëren in de motieven van Osewoudt. De vraag rijst zo in de roman of alle verzetsstrijders automatisch tot de ‘goeden’ gerekend kunnen worden. Dit gegeven is de opening voor een klassendiscussie waarin concepten als *oorlog*, *goed* en *kwaad* in een bredere context centraal kunnen komen te staan.

Na een klassikaal gesprek over de drijfveren van Hermans, lees ik een gedicht voor van de vijftienjarige Auke dat in 2012 voor veel ophef zorgde tijdens de dodenherdenking (een interessant nieuwsitem over deze ophef is te vinden op <bit.ly/lm-auke>). Dit gedicht gaat over een oudoom die zich aansluit bij de

FOUTE KEUZE

Mijn naam is Auke Siebe Dirk

Ik ben vernoemd naar mijn oudoom Dirk Siebe

Een jongen die een verkeerde keuze heeft gemaakt

Koos voor een verkeerd leger

Met verkeerde idealen

Vluchtte voor de armoede

Hoopte op een beter leven

Geen weg meer terug

Als een keuze is gemaakt

Alleen een weg vooruit

Die hij niet ontlopen kan

Vechtend tegen Russen

Angst om zelf dood te gaan

Denkend aan thuis

Waar Dirk z'n toekomst nog beginnen moet

Zijn moeder is verscheurd door de oorlog

Mama van elf kinderen, waarvan vier in het verzet zitten

En een vechtend aan het oostfront

Alle elf had ze even lief

Dirk Siebe kwam nooit meer thuis

Mijn naam is Auke Siebe Dirk

Ik ben vernoemd naar Dirk Siebe

Omdat ook Dirk Siebe niet vergeten mag worden.

SS, en Auke vraagt zich in het gedicht af of deze oudoom door zijn verkeerde keuze het recht op ‘niet vergeten worden’ heeft verspeeld. Het gedicht is het startpunt voor een klassendiscussie waarbij de leerlingen zich kunnen laten leiden door een aantal vragen die op het bord worden geprojecteerd:

Is alles in oorlog zwart-wit? Goed en slecht?

Is iemand die fout is geweest in de oorlog, ook meteen voor altijd een slecht mens?

Mag je de rest van je leven op een verkeerde keus worden afgerekend?

Dit zijn vragen die de leerlingen moeten prikkelen buiten hun eigen kaders te denken. Het boek van Hermans heeft daar de aanleiding voor gegeven: Hermans zet goed en kwaad in de oorlog enigszins op losse schroeven. Wat vinden de leerlingen hiervan?

Het voorlezen van het gedicht plaatst de hele problematiek die wordt opgeroepen door het in het midden laten van het bestaan van Dorbeck door Hermans, in een concreet daglicht. De onderliggende vraag wordt door het gedicht in een niet-literair daglicht geplaatst: *Is goed altijd goed en fout altijd fout in oorlogssituaties?* De leerlingen wordt gevraagd om nu hun visie op de waarde van goed en fout (kwaad) in oorlog te ventileren. De roman heeft deze begrippen in de specifieke context van oorlog als literair product doen wankelen: wat door de meeste mensen als goed wordt gezien (het verzet) hoeft blijkbaar (volgens het boek) niet per se goed te zijn. De opzet van deze discussieronde is dat leerlingen via het boek praten over hun visie op een aspect in de wereld, wat aansluit bij literatuuronderwijs in het licht van bildung (Groenendijk, 2018).

Is iemand die fout is geweest in de oorlog, ook meteen voor altijd een slecht mens?

Mag je de rest van je leven op een verkeerde keus worden afgerekend?

Vierde fase: verwerking en reflectie

Tot slot krijgen de leerlingen als huiswerk een verwerkingsopdracht die in hun leesdossier komt. In deze opdracht wordt gevraagd een verslag te schrijven waarin de volgende twee aspecten een goed uitgewerkte plaats krijgen:

Wat zou jij Osewoudt geadviseerd hebben en is jouw antwoord op de vraag of je bij het verzet zou gaan na deze les veranderd?

En: (Hoe) kan literatuur jouw beeld van de werkelijkheid veranderen?

Dit zijn vragen met een reflectief karakter gericht op inhoud, perspectiefverandering en werking van literatuur. Met de eerste vraag kunnen de leerlingen goed uit de voeten: het draait hier om hun ervaring en de vraag sluit aan bij wat er concreet in de les is besproken. De tweede vraag bleek voor sommigen iets te hoog gegrepen. Dat kan komen door de formulering van de vraag, die vrij abstract is. Leerlingen vinden het moeilijk om vanuit een metaperspectief te kijken naar wat ze nu eigenlijk gedaan hebben. Wellicht dat de leerlingen beter uit de voeten zouden kunnen met vragen als: *Over welke dingen ben je anders gaan denken door dit boek? Heb je dat wel vaker gehad met een literair werk?*

Tot slot

Het belang van literatuuronderwijs is voor mij nooit duidelijker geweest. In een wereld waarin populisme, individualisme, afkeer van het vreemde en verdeeldheid lijken te heersen, is literatuur een prachtig middel dat kan zorgen voor nuance. Het kan uitnodigen tot discussies en kan leiden tot waardevolle inzichten. Literatuurgeschiedenis geeft inzicht in de cultuur van het verleden, de basis van onze hedendaagse maatschappij, literaire begrippen helpen om literaire teksten te ontsluiten en het subdomein van literaire ontwikkeling kan jongeren inzicht bieden in de wereld waarin wij nu leven. Literatuur vraagt om een kritische houding van de lezer: de schrijver kan met literaire trucjes de lezer een beeld van de wereld voorschotelen dat niet strookt met het heersende beeld. Juist deze botsing is waardevol en ik hoop dat een literatuurles zoals ik in dit artikel heb beschreven, kan helpen leerlingen hiervan bewust te maken. ■

LITERATUUR

Groenendijk, R. (2018). Literatuuronderwijs in het licht van bildung: Een pleidooi voor een bredere definitie van het begrip tekst binnen literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 105(1), 12–15.

nieuws

WhatsApp leidt niet tot taalverloeding

Actieve gebruikers van sociale media zoals WhatsApp blijken niet slechter te schrijven op school. Wel is er een klein verband tussen passief gebruik van WhatsApp en slechter schrijven. Dat blijkt uit onderzoek onder jongeren van taalwetenschapper Lieke Verheijen. Zij promoveerde onlangs op het onderwerp aan de Radboud Universiteit.

‘Heey J wazzup!?! Alles OK? hvj 4ever liefie <3’ Veel mensen zijn bang dat zulke afwijkende schrijfwijzen op sociale media leiden tot taalverloeding. Verheijen: ‘Onder taalverloeding verstaan ze dan het steeds minder aan de Nederlandse spelling- en grammaticaregels houden en een steeds grotere invloed van het Engels.’ Verheijen bestudeerde het taalgebruik van Nederlandse jongeren in chats, sms’jes, tweets en whatsappjes, en de invloed hiervan op hoe ze op school schrijven.

Het onderzoek van Verheijen bevestigt dat in de online communicatie van de jeugd van tegenwoordig het taalgebruik informeler, expressiever, beknopter en speelser is. Maar gaan jongeren er ook daadwerkelijk slechter van schrijven? Verheijen vond dat actief whatsappgebruik een directe positieve invloed op spelling in schoolteksten heeft: vooral bij tieners leidt het tot minder spelfouten. En jongeren die sociale media op een actieve en talig creatieve manier gebruiken, schrijven juist schoolteksten van hogere kwaliteit.

Het passief ontvangen van andermans appjes staat daarentegen wel in verband met slechtere prestaties op een schoolse schrijftaak, met name bij lager opgeleide jongeren. Ook presteren jongeren die op sociale media vertrouwen op woordvoorspelers en autocorrectie slechter op school wat spelling betreft. De wijze waarop jongeren sociale media gebruiken, bepaalt dus of whatsapp taal hun schrijven op school kan schaden of juist stimuleren.

Een andere conclusie is dat pubers meer afwijken qua taalgebruik van het Standaardnederlands dan jongvolwassenen. Verheijen: ‘Ook verschillen de hoeveelheid afwijkingen per medium. In de chatgenres zitten meer afwijkingen dan in sms’jes en tweets. Waarschijnlijk komt dat vooral omdat tweets meer openbaar zijn, dus hebben we meer de neiging om Standaardnederlands te gebruiken. Radboud Universiteit

Waarom we opgaan in literatuur

Tijdens het lezen van een boek maak je bewust of onbewust voorstellingen van de wereld waarin de gebeurtenissen zich afspelen. Hierdoor voel je je meer verbonden met het verhaal en de personages. Meer empathisch ingestelde lezers reageren sterker op beschrijvingen van emoties en gedachten van de personages. Dat blijkt uit onderzoek van taalwetenschappers Marloes Mak en Roel Willems van de Radboud Universiteit dat onlangs verscheen in *Language, Cognition & Neuroscience*.

‘Bij het lezen van een verhaal stellen we ons soms levendig voor hoe een bepaalde gebeurtenis eruitziet, we noemen dat mentale simulatie. Dit zorgt ervoor dat we makkelijker in een verhaal worden gezogen’, aldus Marloes Mak. Om te onderzoeken hoe mentale simulatie van invloed is op leesgedrag, deden Mak en Willems een oogbewegingsexperiment met ruim honderd proefpersonen, waarin ze onder meer onderzochten hoe lang mensen naar bepaalde passages of woorden kijken in literaire verhalen.

Het soort beschrijvingen in de verhalen bleek van invloed op de leesreacties. Mak: ‘Mensen gaan bijvoorbeeld sneller lezen bij beschrijvingen van acties en hun leestempo neemt af als ze lezen over hoe iets ruikt, klinkt of voelt. Die tempoverschillen lijken samen te hangen met de beelden die we voor ons zien als we literatuur lezen.’

Niet alleen de verschillende elementen in een verhaal – zoals actie versus gevoelsbeschrijving – zorgen voor variatie, ook tussen mensen onderling zijn er sterke verschillen in de reactie op beschrijvingen. Mensen die meer opgingen in of werden geraakt door het verhaal dat ze lasen, besteedden bijvoorbeeld meer aandacht aan het vormen van mentale beelden bij de beschrijvingen in het verhaal. Ook persoonlijkheidskenmerken zijn van invloed op hoe de lezers reageerden op beschrijvingen in de verhalen, concludeerden de onderzoekers. Mak: ‘Meer empathisch ingestelde deelnemers reageerden sterker op beschrijvingen van emoties en gedachten van de personages. De aanzienlijke verschillen op het gebied van mentale simulatie ondersteunen ons vermoeden dat het maken van mentale voorstellingen een belangrijke rol speelt in de waardering voor verhalen en bij het kunnen opgaan in een boek.’ Radboud Universiteit

